

# LEGENDE BEVÆGELSER I ET KOREOGRAFISK PERSPEKTIV

Designbaserede undersøgelser af danse- og bevægelsespraksisser  
på pædagoguddannelsen

Af Lars Dahl Pedersen



Ph.d.-afhandling  
DPU/Aarhus Universitet  
VIA University College  
Playful Learning Research Extension  
2024



VIA University  
College



# **LEGENDE BEVÆGELSER I ET KOREOGRAFISK PERSPEKTIV**

Designbaserede undersøgelser af danse- og bevægelsespraksisser  
på pædagoguddannelsen

Af Lars Dahl Pedersen

Ph.d.-afhandling  
DPU/Aarhus Universitet  
VIA University College  
Playful Learning Research Extension  
6. marts 2024

Vejledere:

Lektor og ph.d. Lars Geer Hammershøj (hovedvejleder)  
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse  
Aarhus Universitet

Lektor og ph.d. Ole Lund (medvejleder)  
Pædagoguddannelsen  
VIA University College

Bedømmelsesudvalg:

Professor Hilde Rustad  
Institutt for scenekunst  
Høyskolen Kristiania

Lektor Signe Højbjerg Larsen  
Institut for Idræt og Biomekanik  
Syddansk Universitet

Lektor Lars Emmerik Damgaard Knudsen (forperson)  
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse  
Aarhus Universitet

DOI: <https://doi.org/10.7146/aul.529>

ISBN: 978-87-7507-561-4

# INDHOLD

FORTEGNELSE OVER FIGURER OG TABELLER	3
FORORD	4
KAPITEL 1: INDLEDNING	6
1.1 AFHANDLINGENS STRUKTUR	7
1.2 KONTEKST: PLAYFUL LEARNING RESEARCH EXTENSION OG PÆDAGOGUDDANNELSEN	9
1.3 FORSKNINGSFELTET LEGENDE VIDEREGÅENDE UDDANNELSE	10
1.4 MIN BAGGRUND	12
1.5 AFHANDLINGENS FOKUS PÅ DEN FYSISK AKTIVE OG LEGENDE KROP I BEVÆGELSE	14
1.6 AFHANDLINGENS BLIK PÅ LÆRING OG UDDANNELSE	16
1.7 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL	17
1.8 AFHANDLINGENS FORSKNINGSTILGANG	18
KAPITEL 2: OVERBLIK OVER ARTIKLERNE, OG HVORDAN DE SAMLET SET UDGØR FORSKNINGSSPØRGSMÅLET	22
2.1 ARTIKEL 1: OVERBLIK OG UDVIKLING	25
2.2 ARTIKEL 2: OVERBLIK OG UDVIKLING	26
2.3 ARTIKEL 3: OVERBLIK OG UDVIKLING	27
2.4 ARTIKEL 4: OVERBLIK OG UDVIKLING	29
2.5 DE FIRE ARTIKLERS UNDERSØGELSESSPØRGSMÅL I RELATION TIL AFHANDLINGENS FORSKNINGSSPØRGSMÅL	30
2.6 GENNEMGANG AF EKSISTERENDE FORSKNING OG LITTERATUR	31
KAPITEL 3: TEORETISK RAMME	39
3.1 KOREOGRAFI	40
3.2 LEGETEORIER	41
3.3 SOCIOLOGISKE TEORIER	45
3.4 KROPPE I BEVÆGELSE	48
3.5 OPSUMMERING	49
KAPITEL 4: AFHANDLINGENS ANVENDTE METODER	50
4.1 DESIGNBASERET FORSKNING	50
4.2 KONKRETISERING: OVERBLIK OVER FELTARBEJDET OG DELTAGERNE	54
4.3 FREMGANGSMÅDER, DESIGNPRINCIPPER OG BENS PÆND I INTERVENTIONERNE	57
4.4 DATAGENERERING: ETNOGRAFISKE METODER, VIDEOOBSERVATIONER, INTERVIEWS OG KUNSTBASEREDE METODER	61

4.5 ANALYSEPROCESSEN	70
4.6 ETISKE OVERVEJELSER	74
4.7 KVALITET OG VALIDITET	76
KAPITEL 5: RESULTATER OG DISKUSSION	79
5.1 FUND I ARTIKEL 1	79
5.2 FUND I ARTIKEL 2	80
5.3 FUND I ARTIKEL 3	81
5.4 FUND I ARTIKEL 4	83
5.5 DISKUSSION PÅ TVÆRS AF DE FIRE ARTIKLERS FUND	85
5.6 DISKUSSION AF FORSKERENS ROLLE OG FORSKNINGSTILGANGEN	87
5.7 DISKUSSION AF AFHANDLINGENS FUND I FORHOLD TIL EKSISTERENDE FORSKNING	91
5.7.1 Underviserens og pædagogens kropslighed	91
5.7.2 Dansens direkte sanselige og påtrængende nærvær	92
5.7.3 At se legende bevægelser i et koreografisk perspektiv	94
KAPITEL 6: KONKLUSION	97
DANSK RESUMÉ	100
ENGLISH SUMMARY	103
LITTERATUR	106
APPENDIKS: AFHANDLINGENS ARTIKLER	115
ARTIKEL 1: LEGENS (U)MULIGE KOREOGRAFIER PÅ PÆDAGOGUDDANNELSEN	115
ARTIKEL 2: PLAYFUL CHOREOGRAPHIES AND CHOREOGRAPHIES OF PLAY: NEW RESEARCH IN DANCE AND PLAY STUDIES	134
ARTIKEL 3: 'DET SKAL IKKE SE RIGTIGT UD': ET KOREOGRAFISK DESIGNEKSPERIMENT OM DEN FLERTYDIGE LEGENDE KROP	157
ARTIKEL 4: CONTAGIOUS AND UNEXPECTED MOMENTS AS GATEWAYS TO DANCING PLAYFULLY TOGETHER: STUDENTS CREATING INTERVENING SPACES	180
BILAG	192
BILAG 1: Samtykkeerklæring	192
BILAG 2: Eksempel på interviewguide	193
BILAG 3: Uddrag af feltnoter og videoannotationer	197

# FORTEGNELSE OVER FIGURER OG TABELLER

## FIGURER

Figur 1	Oversigt over forskningsforløbet	20
Figur 2	ELYK-projektets innovationsmodel	52
Figur 3	Display over det konkrete designforløb for det legende koreografiske undervisningsdesign	61
Figur 4	Den dansende forsker, tegnet af Hanne Kusk	68
Figur 5	Koreografiske landkort i lege-ler fra feltarbejdets dag 13	69
Figur 6	Skærbillede af uddrag af udvidede feltnoter	73
Figur 7	Situationsbillede fra video af pædagogstuderende i det legende koreografiske undervisningsdesign på dag 19	82

## TABELLER

Tabel 1	Artikelloversigt	24
Tabel 2	Oversigt over feltarbejdet	56
Tabel 3	Eksperiment 1 – designprincipper og regler	58
Tabel 4	Eksperiment 2 – designprincipper og regler	60

## FORORD

Denne afhandling er resultatet af et ph.d.-projekt, som er (sam)finansieret af DPU/Aarhus Universitet og VIA University College med støtte fra LEGO Fondens Playful Learning Research-bevilling. Ph.d.-projektet kan beskrives som et uddannelsesvidenskabeligt forskningsprojekt om legende bevægelsesmiljøer på pædagoguddannelsen, udarbejdet af en danser med en kandidatgrad i filosofi. Jeg er dybt taknemmelig for at have fået mulighed for at bruge min passion for at bruge kroppen i dans til at undersøge, forstå og give stemme til det vigtige professionelle relationsarbejde, som er centralt for pædagogprofessionen.

Projektet var aldrig blevet gennemført, hvis ikke det havde været for den opbakning, jeg har modtaget fra mange mennesker. Først og fremmest vil jeg takke de 184 pædagogstuderende, der indvilgede i at deltage og stå frem i de legende bevægelseks eksperimenter, hvilket indebar at omfavne det uforudsigelige. Tak til min hovedvejleder, Lars Geer Hammershøj, for en fagligt stærk vejledning til min bevægelse ind i forskningsverdenen og for altid at spørge ind til min egen stemme. Tak til min altid dybt engagerede og generøse medvejleder, Ole Lund, som ud over passionerede og kyndige samtaler om filosofi og feltarbejde har støttet og fulgt mig hele vejen igennem projektet.

På pædagoguddannelsen i VIA vil jeg særligt takke Heidi Stensman Pugh, Thomas Linde-Bech, Michael Friedrich Walter Blume og Grethe Sandholm for åbent at dele deres undervisningspraksis med mig. En stor tak skal også lyde til Jens-Ole Jensen og alle i forskningsprogrammet KIB på VIA for deres nysgerrighed, sparring og inddragelse. Tak til Afdeling for Uddannelsesvidenskab på Aarhus Universitet i Emdrup, hvor jeg har haft kontor. Her var der altid forskere og ansatte, som fulgte mig, delte deres erfaringer, læste med og kom med gode råd. Især tak til Anna Skov Jensen, Jette Kofoed, Hanne Knudsen, Pia Bramming, Vibe Aarkrog, Helle Merete Nordentoft, Roddy Walker, Johan Bundgaard Nielsen, Manté Vertelyté, Hanne Kusk, Jens Erik Kristensen, Frederik Boris Hylstrup Olsen og de mange andre på hele DPU, som sørgede for, at jeg ikke blev ensom i forskerlivet. Tak til fællesskabet i Playful Learning, hvor vi var 12 ph.d.-studerende, som startede samtidig i 2020 – heriblandt tak til Kim Holflod, Søren Hørning Hansen, Sisse Winther Oreskov, Lise Hostrup Sønnichsen og Vici Daphne Händel for fagsnakke og et rum, hvori frustrationer kunne deles, når der var bump på vejen. En særlig tak til Kim for godt kontormakkerskab og feedback på denne kappe.

Tak til danse- og praksisforskerne Scott deLahonta og Sarah Whatley for at invitere mig på udvekslingsophold på Centre for Dance Research på Coventry University, hvor Scott som vært blev en ekstra vejleder for mig med inspirerende snakke om dans og koreografi i sammenhæng

med andre discipliner. Stor tak til Robin Conrad for at introducere mig til amerikanske danseforskere og for altid at ville læse med og give feedback på sprog og danseforskning. Tak til alle de forskere herhjemme, som inspirerede og udfordrede mig – heriblandt særligt tak til Helle Marie Skovbjerg, Rikke Toft-Nørgård, Helle Winther og Lars Emmerik Damgaard Knudsen. Også tak til Susanne Ravn, Camilla Damkjær, Laura Luise Schultz, Helene Scott-Fordsmand, Inge Regnarsson, og Lise Specht Petersen, som især inden projektets start på hver sin måde hjalp mig med at formulere en projektbeskrivelse. Tak til min nuværende arbejdsplads, Professionshøjskolen Absalon, for tid og forståelse i den sidste del af skriveprocessen.

Endvidere tak til Signe Kyhl Andersen for støtte undervejs og hjælp med sproglige rettelser i teksten og Dosio Dosev for den fine rentegning af mit designdisplay. Tak til mine meddansere og -koreografer Mette Møller Overgaard og Marlene Bonnesen i den publikumsinddragende forestilling *Med kroppen på opdagelse*, hvoraf jeg lod mig inspirere. Særligt tak til Lone Dahl Gaub, som med sit dedikerede arbejde inden for pædagogfaget ofte bragte mig på sporet. Endelig vil jeg også takke min familie og mine venner for at aflede min opmærksomhed og minde mig om livet uden for ph.d.-studiet. Ikke mindst tak til mine forældre for at bringe mig ind i en bevægelseskultur, som har vakt min nysgerrighed.



## KAPITEL 1: INDLEDNING

Sammen med en gruppe pædagogstuderende og deres underviser står jeg på taget af bygningen på uddannelsens campus. Én af de studerende tager billeder, imens jeg og tre andre studerende balancerer med kroppen oppe på en smal kant. ”En, to, tre, spring!” råber fotografen, og så springer vi med forskellige bevægelser ud på samme tid. Vores kroppe fanges i luften på vej ud over kanten.

Situationen på taget, beskrevet ovenfor og afbildet på afhandlingens omslag, er en del af en række designbaserede undersøgelser i mit ph.d.-projekt, hvor jeg har undersøgt, hvordan man kan træde frem i legende bevægelser sammen med andre i en uddannelsessammenhæng.

I 2018 udarbejdede Børne- og Socialministeriet en ændring af dagtilbudsloven (Socialministeriet, 2018b), som blev til en styrket pædagogisk læreplan (Socialministeriet, 2018a) rettet mod kommuner og dagtilbud. Med udgangspunkt i den danske dagtilbudstradition indeholder læreplanen nye regler for, hvordan det pædagogiske personale skal kunne skabe trygge og pædagogiske læringsmiljøer med fokus på børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Hvor det tidligere mere var op til den enkelte institution, er leg og bevægelse nu skrevet ind i lovgivningen som en grundlæggende og gennemgående del af det at være i et dagtilbud, hvor børneperspektivet skal vægtes højt med fokus på, at barndommen og legen har værdi i sig selv.

At skulle give leg og bevægelse plads i pædagogisk praksis afstedkommer spørgsmål om, hvordan leg, det legende og den aktive krop også kan være til stede i undervisningsrummet på en akademiseret pædagoguddannelse (Hammershøj & Henriksen, 2022; Togsverd, 2020), som af flere forskere er blevet kritiseret for at have for stort et fokus på at give de studerende *viden om* praksis og for lidt fokus på, *hvordan man er* pædagog i praksis (Adamsen et al., 2021; Munksgaard et al., 2019; Togsverd & Aabro, 2021a; Top-Nørgaard, 2019). Dette er et centralt spændingsfelt i pædagoguddannelsen, som er ”præget af diskussioner om, hvorvidt der er sket en akademisering af uddannelsen, som favoriserer abstrakt, generaliseret og teoretiseret viden på bekostning af f.eks. de æstetiske fagområder og dannelsestænkningen” (Togsverd, 2020, s. 2). I tillæg viser internationale undersøgelser (Curran & Hill, 2019; Madigan, 2019), at studerende på videregående uddannelser i stigende grad har fokus på at perfektionere sig selv og deres livsstil, fordi de er påvirkede af tidens konkurrenceprægede individualisme og kropsidealer både som studerende og uden for deres uddannelse.

Der er altså tegn på, at bl.a. akademisering og en perfektionskultur er med til at udfordre de pædagogstuderendes adgang til at deltage i praksisnære bevægelses- og legeaktiviteter på deres

uddannelse, og det søger jeg at undersøge nærmere ved i denne afhandling at spørge: Hvad vil det sige at være en legende krop sammen med andre, og hvordan kan undervisning, der indeholder legende bevægelsesaktiviteter praktiseres på nutidens pædagoguddannelse? For at behandle problemstillingen bruger jeg min kunstneriske baggrund som danser og koreograf til at kigge på og bevæge mig sammen med pædagogstuderende i en søgen efter, hvordan legende bevægelser, fantasi, nysgerrighed og forskellighed opleves og får plads i de rum, hvor mennesker bevæger sig sammen.

I et historisk perspektiv er det bestemt ikke første gang, der praktisk arbejdes med leg, dans, bevægelse og kreativitet på pædagoguddannelsen. Men med akademiseringen af uddannelsen og dermed styrkelsen af de pædagogstuderendes akademiske niveau er de kropslige, kunstneriske og praktiske værkstedsfag næsten forsvundet:

I 1987 udgjorde musik, bevægelsesfag, drama, naturfag og værkstedsarbejde ... selvstændige fagområder med en samlet volumen på 700 timer i løbet af pædagoguddannelsens dengang treårige studieforb. Til sammenligning tilbød pædagoguddannelsen i 2007 de tre linjefag UMD (udtryk, musik og drama), SKB (sundhed, krop og bevægelse) samt VNT (værksted, natur og teknik), hvoraf den studerende kun kunne vælge et enkelt. De valgte linjefag havde på 2007-uddannelsen en samlet volumen på et sted mellem 100 og 250 timer gennem et 3 ½-årigt studieforb. (Boysen, 2010, s. 92, som læses i Hansen, 2020). Og efter reformen i 2014 er de kreative fagområder yderligere reduceret, så man som studerende helt kan undgå at beskæftige sig med dem (Boysen et al., 2020, som læses i Hansen, 2020). (Hansen, 2020, s. 29-30)

I 2020, hvor dette projekt tog sin begyndelse, var det altså ikke længere lige så selvfølgelig som i 1987 at bruge sin krop aktivt i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Ph.d.-projektet kan derfor siges at slutte sig til flere forsøg på at revitalisere de pædagogiske rum (Boysen & Hansen, 2020; Hammershøj, 2022; Playful Learning DK, 2021b) med henblik på at forstå, hvordan de legende, kropslige og kreative udtryksformer igen kan få vægt i en samtid, hvor de studerendes liv ikke bare er præget af akademiseringen af professionsuddannelserne, men også af et øget fokus på præstation, perfektionisme og individualitet (Curran & Hill, 2019; Petersen, 2016; Toft, 2019).

## 1.1 AFHANDLINGENS STRUKTUR

Min afhandling er en artikelbaseret afhandling, som består af fire artikler og en sammenfattende redegørelse, en kappe, som binder artiklerne sammen. Artiklerne indeholder afhandlingens

konkrete analyser og fund. Formålet med kappen er i et narrativ at præsentere det overordnede ph.d.-projekt med dets problemstillinger, forskningsspørgsmål, forskningsfelt, udvikling, forskningsmetoder og teorier, og hvordan artiklerne tilsammen svarer på forskningsspørgsmålet. Min kappe er opbygget i seks kapitler, og de fire artikler er vedlagt som appendiks bagest i afhandlingen.

**I dette første kapitel** indleder jeg med at redegøre for ph.d.-projektets praktiske kontekst og forskningsfelt. Den praktiske kontekst er forskningsprojektet Playful Learning Research Extension og pædagoguddannelsen, og det primære forskningsfelt betegner jeg bredt som 'legende videregående uddannelse'. Herefter introducerer jeg min baggrund inden for dans og koreografi og afhandlingens fokus på den fysiske aktive og legende krop i bevægelse samt en bred forståelse af uddannelsesbegrebet. Dette leder frem til forskningsspørgsmålet, og kapitlet rundes af med en første introduktion til min eksplorative designbaserede forskningstilgang.

**I det andet kapitel** giver jeg et overblik over artiklerne ved at beskrive deres kontekst, baggrund og udvikling, som medførte, at mit forskningsfokus løbende udviklede sig. I kraft af dette præsenterer jeg efterfølgende hver af de fire artiklers undersøgelsesspørgsmål, og hvordan de tilsammen udgør forskningsspørgsmålet. Til sidst i kapitlet gennemgår jeg et udvalg af den eksisterende forskning og litteratur, som er relevant for afhandlingens undersøgelse.

Med argumenter for valget af de centrale teorier klarlægger jeg **i det tredje kapitel** afhandlingens teoretiske ramme, som har udviklet sig, i takt med at interventionerne er skredet frem. I kapitlet opdeler jeg teorierne, der former afhandlingens koreografiske perspektiv, i fire afsnit omhandlende henholdsvis koreografibegrebet, legeteori, sociologisk teori og, med et opsummerende fokus, kroppe i bevægelse, bl.a. med inspiration fra den kropsfænomenologiske tradition.

**I det fjerde kapitel** redegør jeg for afhandlingens designbaserede forskningstilgang, og hvordan jeg i datagenereringen og analyseprocessen særligt inddrager etnografiske metoder i den designbaserede ramme. Redegørelsen omfatter en konkretisering af feltarbejdets omfang og eksperimenternes forløb med udvikling af designprincipper og medfølgende regler. For at give læseren et indblik i de erfaringer, jeg har gjort mig undervejs i feltarbejdet, kommer jeg løbende med eksempler på, hvordan jeg har indsamlet og analyseret data. Til sidst i kapitlet gør jeg mig en række etiske overvejelser og diskuterer ph.d.-projektets forskningskvalitet.

**I det femte kapitel** fremlægger jeg de fire artiklers resultater og fund, som jeg derefter diskuterer på tværs af artiklerne. Herefter følger en kritisk refleksion over min forskerrolle og den designbaserede forskningstilgang. Til sidst i kapitlet identificerer jeg tre overordnede temaer i min forskning om pædagogens kropslighed, dansens påtrængende nærvær og legende bevægelser i et

koreografisk perspektiv for at diskutere, hvordan afhandlingens fund bidrager til uddannelsesforskning og, i et bredere perspektiv, lege- og danseforskning.

Det **sjette og sidste kapitel** er konklusionen på afhandlingen, hvor jeg sammenfatter svarene på dens forskningsspørgsmål og samtidig reflekterer over undersøgelseernes begrænsninger. Jeg afslutter med anbefalinger til fremtidig forskning og yderligere overvejelser om resultaternes relevans.

## 1.2 KONTEKST: PLAYFUL LEARNING RESEARCH EXTENSION OG PÆDAGOGUDDANNELSEN

Konteksten for min forskning og selvstændige afhandling er projektet Playful Learning Research Extension (Playful Learning DK, 2021a), der undersøger, hvordan legende og eksperimenterende tilgange til læring kan styrke kommende pædagoger og lærere. Her har jeg fra 2020 til 2023 været tilknyttet som én af i alt 12 ph.d.-studerende. Forskningsprojektet er en del af det mere omfattende nationale Playful Learning-program (Playful Learning DK, 2021b), som er et partnerskab imellem Danmarks professionshøjskoler og LEGO Fonden med en fælles vision om at fremme børns kreative og eksperimenterende tilgang i hverdagen. I Playful Learning-programmet skelnes der ofte imellem udvikling og forskning.

I udviklingsdelen af Playful Learning-programmet har en række undervisere bl.a. eksperimenteret med legende tilgange til læring i deres egen undervisning på pædagog- og læreruddannelserne til inspiration for andre undervisere (Lyager et al., 2020). Siden har udviklingsdelen haft fokus på at skabe samarbejde mellem uddannelse og henholdsvis skole og dagtilbud (Lehmann et al., 2023). Ved at studerende møder legende og eksperimenterende tilgange på deres uddannelse, er det håbet, at de som kommende pædagoger og lærere møder børn og unge ude i den pædagogiske praksis med tilsvarende legende tilgange. Disse legende tilgange ”har fokus rettet mod processen, ser læreprocesser som sociale, og samtidig er de en øvelse i at stå i det åbne, overkomme usikkerhed og have tiltro til andres og egen skaberkraft” (Skovbjerg & Jørgensen, 2021, s. 1).

De 12 ph.d.-projekter er fordelt på landets seks professionshøjskoler og en del af Playful Learning-programmets forskningsdel. I ph.d.-projekterne er der særligt fokus på at udvide og udvikle et sprog for de legende tilgange til undervisningen på uddannelserne samt udvide forskningsfeltet for leg. Inden projekternes start har projektledelsen sammen med tilknyttede seniorforskere foreslået tentative temaer for hvert af dem, som den enkelte ph.d.-studerende med forskningsfrihed har kunnet forme og udvikle.

Forskningsleder af projektet er Helle Marie Skovbjerg, Designskolen Kolding. Min forskning og mit ph.d.-projekt er tilknyttet VIA University College (VIA) og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet (AU), med ansættelse ved DPU/AU og arbejdsplads delt imellem VIA og DPU/AU. I starten af min ansættelse afholdtes et møde imellem parterne, hvor det blev klargjort, at jeg som ph.d.-studerende var omfattet af universitetets gængse regler for akademisk frihed, hvad angår teori- og metodevalg. Derfor har jeg brugt den første del af min ansættelse på at udarbejde en specifik projektbeskrivelse og forme mit projekt, hvor min danse- og koreografbaggrund og min interesse for kroppes bevægelser har fået et centralt fokus. Det er med dette særlige koreografiske perspektiv, at mit projekt bidrager til forskning i legende videregående uddannelser, og derudover ønsker jeg også at bidrage med nye indsigter til forskning mere bredt inden for dans, koreografi og leg, hvilket bl.a. kommer til udtryk i de forskellige tidsskrifter, som mine publikationer er udgivet i.

### 1.3 FORSKNINGSFELTET LEGENDE VIDEREGÅENDE UDDANNELSE

I dette afsnit vil jeg redegøre for afhandlingens centrale forskningsfelt, legende videregående uddannelse (*playful higher education*), der både rummer potentialer og problematikker for undervisning, studerende og didaktisk udvikling.

I de seneste 30-40 år har der været en øget opmærksomhed på kreativitet og kreativ pædagogik i forskning, uddannelsespolitik og undervisningspraksis (Cremin & Chappell, 2019). Mere nyligt er forskere og praktikere begyndt at interessere sig for, hvordan leg og legende tilgange kan bruges inden for undervisning, læring og uddannelse (Boysen et al., 2022; Forbes, 2021; James & Nerantzi, 2019; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018; Whitton & Moseley, 2019). Forskningsfeltet har ikke blot fokus på professionsuddannelser som lærer- og pædagoguddannelsen, men på videregående uddannelser i bred forstand og mere generelt på voksnes muligheder for at være legende og indgå i legende relationer.

Når leg og uddannelse sammenkobles, opstår der også en række udfordringer med, ”hvordan det legende kan være til stede på en uddannelse” (Skovbjerg & Jørgensen, 2021, s. 2). Kritikere mener, at den spontane oplevelse af leg risikerer at blive erstattet af en instrumentel version af leg i en uddannelsessammenhæng (Sundsøl & Øksnes, 2021). Med dette menes, at legen kan ende med kun at blive brugt til at udvikle eller forbedre en hvilken som helst færdighed eller kompetence. Det kan ifølge kritikerne ydermere føre til, at børns leg ude i praksis bliver til en voksenledet aktivitet.

Fortalere for legende tilgange til læring og uddannelser peger omvendt på, at livet både uden for og i skole og uddannelse er blevet tæmmet og mindre frit. Derfor er det vigtigt, at studerende

på videregående uddannelser får mulighed for at opleve, hvad det vil sige at udforske ubegrænset, og en dybere form for læring, som ikke umiddelbart er knyttet til målinger og tests (James & Nerantzi, 2019, s. ix). Forskning peger netop på, at legende tilgange til læring står i kontrast til undervisningskulturer, som fokuserer på hurtighed, konkurrence og det at præstere (J. B. Jensen et al., 2022). Derfor er det måske heller ikke overraskende, at legende læring på videregående uddannelser i mindre grad bliver relateret til studieordningernes læringsmål, men i stedet handler om motivation og det at udvikle mere generelle kompetencer (Boysen et al., 2022). Iblandt fortalere for brugen af leg på uddannelser er der dog også en bekymring for, at legende aktiviteter kun ”forbindes med pjat og pjank og holdes væk fra det faglige indhold” (Skovbjerg & Jørgensen, 2021, s. 2).

Der findes mange definitioner af leg (Sutton-Smith, 1997), hvilket gør fænomenet svært at indkredse teoretisk. Heriblandt forstærker idealer om ’den frie leg’ det synspunkt, at leg og læring er hinandens modsætninger (Karoff & Jessen, 2014; Øksnes, 2012). Inden for forskningsfeltet legende videregående uddannelse tales der derfor mere om det legende, legefuldhed (*playfulness*) (Proyer et al., 2019; Whitton & Moseley, 2019) og legekvaliteter (Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Whitton og Moseley (2019) retter fokus mod den enkeltes oplevelse af, at noget er legende, idet en legende aktivitet let kan opleves forskelligt af deltagerne. Skovbjerg og Jørgensen (2021) har udviklet begrebet om legekvaliteter på lærer- og pædagoguddannelserne: ”Vi leger ikke, vi laver ikke lege, men vi tager del i undervisningsaktiviteter, der har kvaliteter, der kommer fra lege” (s. 2). De påpeger, at legekvaliteter opstår i konkrete situationer, hvor undervisere og studerende ”involverer og investerer sig kropsligt og sanseligt” (s. 9) i et samspil.

Min forskning argumenterer for, at der er en sammenhæng imellem pædagogens faglighed og de studerendes erfaringer med at være fysisk aktive, kreative og legende med deres kroppe i relation til andre. I Danmark er uddannede pædagoger professionelle, som arbejder i dagtilbud, skoler, skolefritidsordninger (SFO’er), klubber eller specialinstitutioner med ”at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Uddannelsen varer 3 ½ år. Særligt for den danske pædagoguddannelse er, at den ikke kun er målrettet pædagogisk praksis med børn i førskolealderen, men også omfatter arbejde med eksempelvis skolebørn og voksne. I folkeskolen arbejder pædagoger eksempelvis tæt sammen med lærere, hvor de bl.a. har fokus på trivsel og sociale fællesskaber og derigennem også varetager undervisningsopgaver. Pædagoguddannelsens studieordning på VIA lægger i sin indledning vægt på pædagogens relationsarbejde:

Pædagogisk arbejde er først og fremmest professionelt relationsarbejde i forhold til børn, unge og voksne. Under pædagoguddannelsen indgår de studerende i relationsarbejde i forpligtende faglige fællesskaber med professionen. Da kreative, æstetiske, praktiske og kropslige aktiviteter er en væsentlig del af dette relationsarbejde, prioriteres ikke blot viden om, men i høj grad også færdigheder i og mestring af disse aktiviteter i uddannelsen. (VIA University College, 2022, s. 6)

I afhandlingen viser jeg, hvordan kreative danse- og bevægelsesaktiviteter, der inviterer til at være en legende krop, kan være en arena for at øve sig i et sådant relationsarbejde. Det er dog værd at bemærke, at selve kompetence- og læringsmålene, hvilke der er mange af i den nuværende studieordning, ikke nævner *mestring* af de kreative, æstetiske, praktiske og kropslige aktiviteter, men primært fokuserer på, at den studerende skal kunne ”skabe rammer for, lede og udvikle” (s. 65) eller ”igangsætte, gennemføre og lede” (s. 63) de pågældende aktiviteter til at understøtte og inspirere forskellige målgrupper til f.eks. at deltage kreativt og kropsligt. Når der lægges mindre vægt på den studerendes egen kropslige læring og udfoldelse, bliver det utydeligt, om den kommende pædagog overhovedet behøver eller tilskyndes til selv at bruge sin krop aktivt og være i fysisk bevægelse i sin praksis.

#### 1.4 MIN BAGGRUND

Jeg træder ind i ph.d.-projektet med 20 års professionel erfaring som danser og koreograf inden for moderne dans (*contemporary dance*). Inden min formelle uddannelse i dans og koreografi, der bestod af fire års uddannelse (1995-1999) på Skolen for Moderne Dans i Danmark under Kulturministeriet (nu en del af Den Danske Scenekunstscole), var jeg højskoleelev på Gerlev Idrætshøjskole og tog den 1-årige idrætslæreruddannelse på Paul Petersens Idrætsinstitut. Begge institutioner var i 1990'erne særligt inspirerede af ekspressiv dans, gamle lege (Møller, 2010) og et holistisk kropssyn. Disse alternative, ekspressive og legende tilgange har jeg taget til mig og båret med ind i mit professionelle danseliv.

De første år på min danseuddannelse var, i modsætning til den holistiske højskolekultur, jeg før havde mødt, præget af et fokus på at disciplinere den studerendes krop, så man kunne blive en teknisk dygtig danser, og havde i mindre grad fokus på friere kreative og kunstneriske arbejdsprocesser. Men i løbet af min uddannelse stiftede jeg gradvist mere og mere bekendtskab med dansegenrer, hvor improvisation og friere bevægelsesmønstre var centrale. Undervisningen bestod ofte af en form for mesterlære igennem intense undervisningsworkshops med én og samme gæsteunderviser/kunstner over en periode, der typisk varede én måned, før en anden

gæsteunderviser/kunstner overtog i et lignende forløb. Undervisning i teori og skriftlige opgaver lå på et minimum, og det primære undervisningsrum var dansestudier uden stole og borde, hvor vi som studerende opholdt og bevægede os sammen i tidsrummet 9-18 hver dag og nogle gange i længere tid til ud på aftenen og i weekender, når vi skabte vores egne koreografier. Når der undervistes i teori, var det primært enten ud fra et historisk blik eller med et (danse)håndværksmæssigt fokus. Læring foregik altså primært ved at iagttage og bevæge sig sammen med underviserne, som ofte selv var udøvende dansere, med udgangspunkt i hver enkelt undervisers personlige/professionelle æstetiske, pædagogiske og kropslige præferencer, teorier og kunnen – dog typisk med afsæt i en dansegenre/-teknik, kropsfilosofi og tradition.

I overgangen fra uddannelse til den mere selvstændige dansekarriere var min danse- og koreografipraksis bl.a. inspireret af den amerikanske koreograf Trisha Brown (1936-2017), som jeg mødte under mit praktikophold i hendes kompagni i New York i 1999. Brown var én af grundlæggerne af den postmoderne dans og var en del af dansegrupperne Judson Dance Theater (1962-1964) og The Grand Union (1970-1976), der eksperimenterede med at frigøre sig fra gængse (bevægelses)regler og (-)dogmer, som indtil da havde kendetegnet genren moderne dans. Browns selvstændige koreografiske arbejde havde improvisation, spilstrukturer og direkte funktionelle handlinger som grundelementer (Mazzaglia, 2017). Sidstnævnte element ses bl.a. i Browns værk fra 1970 *Man Walking Down the Side of a Building*, hvor en enkelt danser fastgjort til seler og et kabel går ned langs siden af en bygning i en 90-graders vinkel i forhold til muren. I sine senere værker arbejdede Brown også med mere legende, asymmetriske og teknisk udfordrende bevægelsesmønstre, hvor improvisationens spontanitet og uforudsigelighed søgtes indfanget og gentaget i en koreografisk ramme, hvilket eksempelvis ses i værkerne *Water Motor* (1978) og *Set and Reset* (1983). Opfattelsen af, at alle typer af bevægelser kan forstås og iscenesættes som værende dans og koreografi, er én af de centrale pointer, jeg har taget med mig fra mødet med Brown og hendes koreografiske arbejde.

Efter endt danseuddannelse har jeg arbejdet som danser for flere kompagnier og koreografer, selv skabt og opsat mine egne koreografier i ind- og udland samt undervist flere forskellige målgrupper, bl.a. idrætsstuderende på Syddansk Universitet, dansestuderende på Den Danske Scenekunsthøjskole, professionelle dansere i Dansehallerne, børn i sommerferieprojekter og sosu-, lærer- og pædagogstuderende – heriblandt i forskellige kunstformidlingsprojekter i museumsrum. I mit koreografiske og kunstneriske arbejde har jeg ofte haft en forskningsrelateret tilgang, hvor processen, det menneskelige og det spørgende er i centrum. Dette inkluderer arbejde med deltagerinddragende formater, hvor publikum inviteres til at opleve dans på en mere kropslig og aktivt reflekterende måde end at sidde stille. I 2016 færdiggjorde jeg et kandidatspeciale i filosofi,



hvor jeg undersøgte, hvordan flere discipliner, såvel teoretisk-akademiske som kropsligt-kunstneriske, praktiserer en kritisk indstilling med strukturelle ligheder.

Kombinationen af min beskæftigelse med eksperimenterende dans og uddannelse i filosofi gør, at jeg er trænet i at udforske emner uden at skulle have et enkelt svar eller forstå meningen på forhånd. Jeg er vant til at være i åbne skabelses- og udforskningsrum – både kropsligt og teoretisk. Mere overordnet udfordrer jeg i ph.d.-projektet tendensen til at ville kende hele meningen og det fulde formål inden en undersøgelses start (Lund et al., 2023). Jeg har en åben pluralistisk, men også kritisk filosofisk tilgang til bevægelse, leg og udtryk som noget, der kan opleves, undersøges og forstås på flere måder. Men som danser er jeg også socialiseret, og min måde at bevæge mig på er hverken tilfældig eller let at afklæde: ”The dancer is well aware that the body/being is the expressive dance tool. The body/being is not an instrument that is put on and taken off at will but is, rather, always the lived experience of the dancer” (McNamara, 1999, s. 170). Min personlige passion og ikke mindst mange års praktisk kropslig erfaring med dans og koreografi gør, at jeg ofte finder det let at være legende og bevæge min krop i dans foran og sammen med andre. Det er en form for kropslig selvfølgelighed, som jeg løbende må sætte spørgsmålstegn ved for at kunne forstå de pædagogstuderendes perspektiv, når de i projektets interventioner bliver bedt om at udfolde sig sammen gennem legende og dansende bevægelser. Ydermere udelukker min åbne tilgang til at være afsøgende i feltarbejdet/undervisningsrummet heller ikke, at jeg kan have blinde vinkler, begrænsninger og bias. Dette diskuterer jeg konkret senere i afsnit 5.6, kappens diskussion, efter præsentationen af afhandlingens fund.

I afhandlingen bruges koreografi primært som en linse til at kigge på legende og improviserede bevægelser med. Koreografi erstatter ikke leg og improvisation, men er af en anden kategori, nemlig perspektivet, de legende og ikkelegende handlinger ses og indrammes i. Aktørerne, som jeg kigger på og bevæger mig sammen med, laver ikke koreografier i traditionel forstand. Dermed er jeg interesseret i at undersøge, hvad et koreografiperspektiv kan bidrage med til pædagoguddannelsen og forskningsfeltet legende videregående uddannelse.

## 1.5 AFHANDLINGENS FOKUS PÅ DEN FYSISK AKTIVE OG LEGENDE KROP I BEVÆGELSE

I dette afsnit vil jeg opridse nogle distinktioner og afgrænsninger i forhold til det, afhandlingen kan sige om leg og det legende. Leg kan foregå og forstås på mange måder, og der er et utal af måder, man kan gribe legende tilgange til undervisning an på i lige så mange former for undervisningsrum og fagmoduler. I denne afhandling beskæftiger jeg mig primært med den type af leg, hvor

deltagerne er kreative og fysisk aktive med deres krop. Jeg fokuserer derved særligt på ét aspekt af fænomenet leg: den legende krop, som bevæger sig.

Afhandlingen handler derudover mere om at være legende end om at lege en bestemt legeaktivitet i traditionel forstand. Det legende kan være noget, som foregår uden for en legekontekst: "Playfulness is a way of engaging with particular contexts and objects that is similar to play but respects the purposes and goals of that object or context" (Sicart, 2014, s. 21). Med Sicart kan man skelne imellem 'en legende tilgang' til eksempelvis læring og 'legen som en aktivitet', der er et formål i sig selv. Projektets legende tilgange på pædagoguddannelsen har dog nogle gange banet vejen for, at pædagogstuderende har turdet kaste sig ud i legende bevægelser og derved ladet sig opsluge af aktiviteten. På den måde kan man måske sige, at det legefulde og legende godt kan opfattes som en leg for de studerende (James, 2022), selv om aktiviteten foregår på en videregående uddannelse med specifikke kompetence- og læringsmål.

I starten af projektet fokuserede jeg på at undersøge og eksperimentere med, 'hvordan den kommende pædagog kan bruge leg og krop på en professionel måde til at fremme legende læring'. Men efter det første feltarbejde og de første interventioner valgte jeg at indsnævre undersøgelsen ved primært at fokusere på, 'hvordan de pædagogstuderende med deres kroppe i bevægelse kan indgå i umiddelbare og legende relationer'. Jeg har således valgt at fokusere på de kommende pædagogers egen kropslighed med henblik på at opfatte det *at kunne* og *turde* vise sig i legende bevægelser foran andre som et væsentligt aspekt af den pædagogiske faglighed. Jeg fokuserer således i mindre grad på det aspekt af pædagogisk faglighed, der handler om at have et overblik og på afstand kunne planlægge og igangsætte konkrete lege og legende aktiviteter, selv om de to vinkler ikke nødvendigvis er modsætninger. Men det er det aspekt af den pædagogiske faglighed, der indebærer, at pædagogen selv er aktiv som en legende krop sammen med andre, såvel børn som voksne, som denne afhandling handler om. Som nævnt er dette aspekt næsten fraværende i uddannelsens kompetence- og læringsmål. Udover at fokusere på legende kroppe, som bevæger sig, behandler jeg med afhandlingen særligt de legende bevægelses- og danseaktiviteter, der har et kreativt aspekt. Det gør jeg for at sætte fokus på den kommende pædagogs evne til at gå foran med sin egen krop, tage et kropsligt initiativ og derved være med til at forme legende bevægelsesmiljøer med og for andre.

Afhandlingen behandler altså ikke direkte konkrete/traditionelle lege i snæver forstand, men lader sig bl.a. inspirere af legeteorier til at forstå, hvordan legende bevægelsesmønstre kan genkendes, beskrives og realiseres. Disse ovennævnte afgrænsninger taget i betragtning ønsker jeg dog samtidig også at vise det generelle i det specifikke ved at forstå det legende som en almenmenneskelig og eksistentiel dynamik, der potentielt kan opstå i alle livets facetter (Fink,

2016). Således kan afhandlingens behandling af danse- og bevægelsesaktiviteter også være en optik at kigge tilbage på legen og det legende med.

## 1.6 AFHANDLINGENS BLIK PÅ LÆRING OG UDDANNELSE

Afhandlingen forstår begrebet læring bredt som noget, der rækker ud over at lære et fags pensum og at leve op til en studieordnings specifikke kompetencemål. Jeg undersøger, hvordan det giver mening for pædagogstuderende at bruge deres krop i fysisk legende aktiviteter som en del af deres uddannelse. Undersøgelserne har medført, at jeg er gået fra at fokusere på en 'legende tilgang til læring' til at undersøge, hvordan det 'at være en legende krop' er relevant i en uddannelsessammenhæng.

Her trækker jeg på uddannelsesforskeren Gert Biestas (2020, 2021) tanker om verdensvendt uddannelse, som fokuserer på, at uddannelse overordnet set bør handle om at udruste og opfordre børn og unge til at eksistere i og med verden som et subjekt, der med ansvarlighed handler, sameksisterer og lader sig påvirke af sin omverden (Biesta, 2021, s. 3). Disse træk udelukker ikke studieordningsnære mål, men sætter netop disse mål og et konkret undervisningsmoduls indhold i relation til, *hvordan* vi eksisterer i verden. Uddannelse involverer en sårbarhed ved, at man må stille sig åben over for det, man endnu ikke har lært, prøvet eller mødt, og et mod til at 'smage på' og lære dette nye (Biesta, 2021, s. 68, 94).

Biesta foreslår, at uddannelse bør være optaget af og orienteret imod tre formålsdomæner: kvalifikation, socialisation og subjektifikation. *Kvalifikation* handler om at give studerende den viden og de kompetencer, der gør det muligt at handle i verden (Biesta, 2021, s. 8). Dette domæne lægger sig tæt op ad at følge et pensum og en studieordning. Ikke kun eksplicit, men også implicit medfører denne kvalifikation også en *socialisation*, som betyder, at en ny generation indføres i fortidens og nutidens traditioner, kulturer og praksisser (Biesta, 2021, s. 7-8). Det tredje formålsdomæne, *subjektifikation*, handler mere eksistentielt om at vække den enkeltes lyst til at eksistere som et subjekt i sit eget liv på en voksen måde med frihed til at vælge, tænke og handle (Biesta, 2021, s. 49).

En uddannelse i subjektifikation er ifølge Biesta (2021) knyttet til følgende tre kvaliteter: "interruption, suspension, and sustenance" (s. 10), som i den danske oversættelse (Biesta, 2022, s. 35) oversættes til forstyrrelse, suspension og understøttelse. *Interruption*, eller forstyrrelse, er en slags springbræt, hvor den studerende må vælge at sige ja til at springe ud i en dialog med en verden (Biesta, 2017, s. 86), som underviseren, undervisningen eller uddannelsen har peget på. I bogen *Letting Art Teach* (2017) foreslår Biesta, at kunst kan give denne afbrydelse form og sætte tiden i stå. Her konfronteres man med noget, der udfordrer en. *Suspension* er øjeblikket imellem

springbrættet og springet, hvor der må gives tid, og *sustenance* handler om den støtte og næring, der skal til for at være i denne ”mellemlzone” (Biesta, 2022, s. 103) imellem vores umiddelbare ønsker og begær, og hvad der er muligt.

Det er med et sådant udvidet blik på uddannelse og læring, at jeg i afhandlingen undersøger, hvordan det sanseligt og fysisk legende kan være en del af pædagoguddannelsen. Dette indebærer bl.a., at de studerende ikke blot bevæger sig, som de ’plejer’ at bevæge sig, men også konfronteres med nye måder at bruge deres krop på. Ofte er dette ikke ’let som en leg’, selv om der er tale om aktiviteter med legende kvaliteter. Når de studerende stilles over for nye måder at lege og bevæge sig på, kan det bryde med deres forventninger. De bliver forstyrret. Med Biestas kvalitetsbegreber kan man sige, at det kræver tid og tålmodighed, suspension, at kunne tolerere sådanne ’legeforstyrrelser’. Her må ydre målsætninger sættes på pause, for at de studerende kan indtage en åben indstilling over for de nye tilgange, de møder. I denne afhandling undersøger jeg, hvordan dette åbne, kreative og kropslige uddannelsesrum kan rammesættes i samtiden. Et særligt kendetegn ved legende aktiviteter er ofte, at de, ud over at kræve mod, også kan have en pirrende karakter (Fink, 2016; Gadamer, 2007) og derved være med til at understøtte og give de studerende næring til, sammen med hinanden, at være undersøgende og kreative med deres krop over længere tid.

## 1.7 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL

På baggrund af de foregående afsnit er formålet med denne afhandling at undersøge og analysere, hvad det vil sige at være legende med sin krop, særligt med fokus på uddannelse af pædagoger. For at gøre dette har jeg gennemført en række designeksperimenter (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992) sammen med studerende og undervisere på pædagoguddannelsen. Jeg har mødt både pædagoguddannelsen og lege- og uddannelsesforskningen med en baggrund som danser og koreograf, hvilket har bidraget til at udvikle et koreografisk perspektiv til både at forstå og realisere legende bevægelser. Med baggrund i formålet formulerer jeg afhandlingens forskningsspørgsmål som følgende:

Hvordan kan man undersøge og analysere legende kroppe i et koreografisk perspektiv, og hvordan kan det at være en legende krop i en uddannelsessammenhæng fremmes gennem design af rammer for danse- og bevægelsesaktiviteter?
--

Afhandlingens forskningsspørgsmål har jeg realiseret igennem de fire artiklers særskilte undersøgelsesspørgsmål. I kapitel 2 formulerer jeg disse spørgsmål og forklarer, hvordan de tilsammen udgør det samlede forskningsspørgsmål, der er formuleret ovenfor.

Forskningsspørgsmålet er todelt. Den første del adresserer ph.d.-projektets filosofiske og teoretiske bestræbelse på at undersøge forholdet mellem leg og koreografi. Det gør jeg ved at udfordre koreografibegrebet med henblik på at udvikle et særligt forskerblik på legende og improviserede bevægelsesmønstre og -aktiviteter. I den anden del af spørgsmålet går jeg mere empirisk til værks og udforsker gennem designeksperimenter, hvordan kreative og legende bevægelsesmønstre kan opstå i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen.

De to tilgange er med ph.d.-projektets designbaserede forskningstilgang vævet ind i hinanden, ved at jeg i forskningsprocessen søger at udvikle teori og praksis i et samspil (McKenney & Reeves, 2012, s. 19). Konkret vil det sige en dobbeltvirkning, hvor teori kvalificerer interventionerne på pædagoguddannelsen, og interventionerne bidrager til og udvikler teoretisk forståelse.

## 1.8 AFHANDLINGENS FORSKNINGSTILGANG

For at besvare forskningsspørgsmålet har jeg anvendt **en eksplorativ designbaseret forskningstilgang** (Barab & Squire, 2004; Dalsgaard, 2010; Krogh et al., 2015) (der udfoldes yderligere i kapitel 4) og gennemført fire delstudier, som er behandlet i afhandlingens fire artikler.

I afhandlingen oversættes Design-Based Research (DBR) til designbaseret forskning. Og i mit eksplorative fokus anvender jeg designbaseret forskning mere bredt og åbent med inspiration fra bl.a. kritisk design (DiSalvo, 2009, 2012) og forskning-gennem-design (Krogh et al., 2015), designteorier, som jeg bruger til at forklare afhandlingens specifikke metodologiske valg. Med en bredere og eksplorativ designforståelse lægges der vægt på designprocessens uforudsigelighed og fleksibilitet og i mindre grad på en deduktiv tilgang, hvor designprocessen er lineær og givet på forhånd. Med kritisk design betyder det, at undervisningseksperimenter, der blotlægger problematikker og skaber diskussion, i sig selv betragtes som fund. Og i forskning-gennem-design ligger en kontinuerlig åbenhed over for og parathed til at skifte retning undervejs i forhold til det, der sker:

Design research has a nature of “drifting” that in other research disciplines would be regarded as watering down the research contribution. ... It can be of even more importance to declare how one got there – how the design project drifted through and gained insights unintended by its original pursuit – and what knowledge one developed doing so. (Krogh et al., 2015, s. 42)

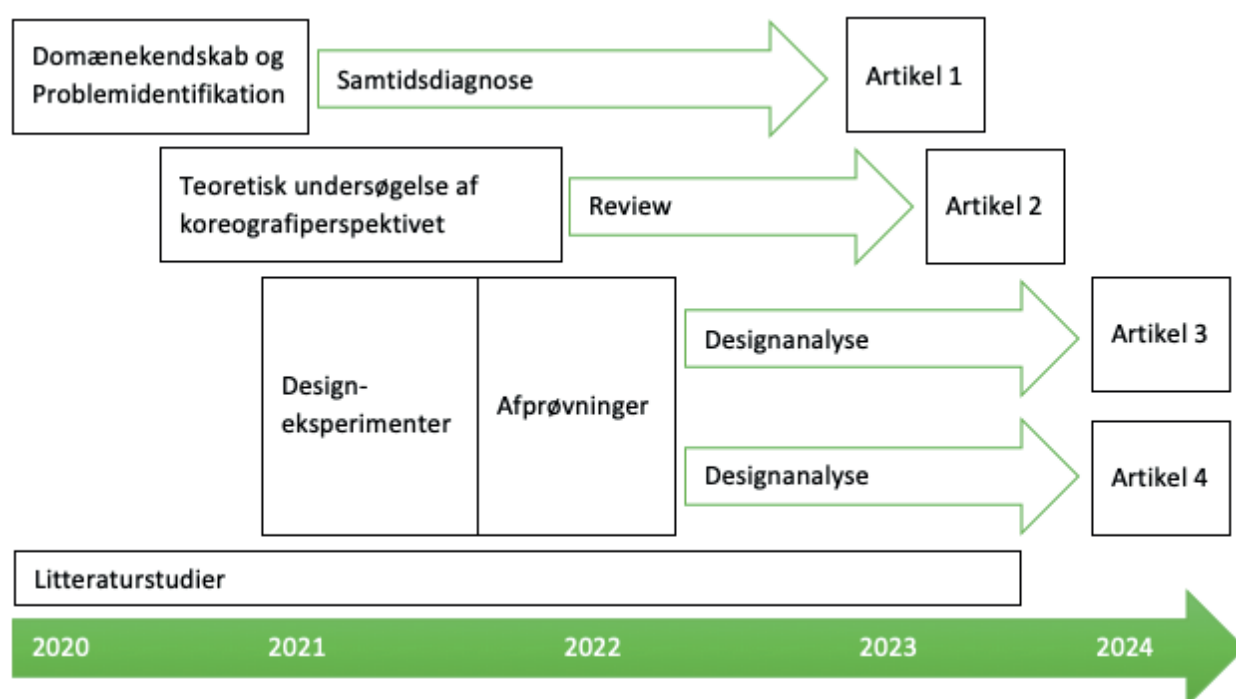
Designbaseret forskning handler altså om mere end at udvikle et bestemt undervisningsdesign i en lokal kontekst. Det er lige så meget en tilgang, som – gennem et designeksperiment i en lokal kontekst – genererer evidensbaserede påstande om læring og uddannelse, der adresserer nutidige teoretiske problemstillinger og fremmer den teoretiske viden om feltet (Barab & Squire, 2004, s. 5-6). I ph.d.-projektet har jeg fokus på, *hvordan* man kan skabe rammer for nonverbale og legende bevægelsesmiljøer frem for design af konkrete læringsværktøjer, som kan nedskrives, produceres og implementeres som deciderede undervisningsmaterialer. Målet er derfor ikke at implementere et færdigt undervisningsdesign på pædagoguddannelsen. Målet er nærmere at give rige beskrivelser af konteksten og indvirkningen på deltagerne og deres uddannelse samt vejledende og fremspirende teorier og designtræk ved interventionerne (Barab & Squire, 2004, s. 8). Projektets beskrivelser og designtræk – særligt beskrevet i afhandlingens fund, nemlig de fire artikler – kan bl.a. forstås som anbefalinger og inspiration til at skabe forandring i forbindelse med den af regeringen tiltænkte kommende reform og nytænkning af pædagoguddannelsen (Finansministeriet, 2023). Projektets fund kan også forstås som input til ny litteratur på pædagoguddannelsen om betydningen af pædagogens egen kropslige, legende og kreative deltagelse.

Designbaseret forskning adskiller sig bl.a. fra mere traditionel forskning ved, at forskeren ikke primært observerer, men også blander sig, intervenserer og samarbejder i ofte korte intensive besøg i nogens praksis. Et designeksperiment er et eksperiment, som gennem en serie af interventioner prøver at arbejde med et problem eller et innovationspotentiale i en lokal kontekst, som i denne afhandling er undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Hver gang et designeksperiment afprøves, hvor det justeres, ændres og på ny udføres i en intervention, kaldes det i afhandlingen for en iteration eller en undersøgelsesrunde. Designbaseret forskning er ikke én specifik metode, men nærmere en tilgang, som kan rumme flere metoder. Dette forskningsprojekt trækker i den sammenhæng særligt på etnografiske forskningsmetoder (Emerson et al., 1995; Gulløv & Højlund, 2003; Hammersley & Atkinson, 2007; Pink & Morgan, 2013).

Projektets datamateriale er indhentet i fire forskellige settings (se tabel 2, s. 49). En setting udgør i feltarbejdet det samme underviser-forsker-samarbejde på en bestemt campus og i et bestemt og allerede eksisterende undervisningsmodul på pædagoguddannelsen. Således er den designbaserede forskningstilgang også beslægtet med aktionsforskning (Bradbury-Huang, 2015). Ph.d.-projektet ikke er dog ikke et udviklingsprojekt, men et forskningsprojekt (se også afsnit 1.2). Den nuværende pædagoguddannelse har ikke fag, men er i stedet bygget op af moduler, der er strukturerede ud fra forskellige temaer. Jeg har besøgt de studerende og deres underviser i tre undervisningsmoduler, hvor der allerede arbejdes med legende tilgange til bevægelse og læring. Mine besøg har som regel fundet sted over flere semestre. For den studerende gennemføres hvert

modul ofte inden for et enkelt semester, og dermed har jeg mødt skiftende årgange af studerende, men til gengæld fortsat samarbejdet og afprøvningerne med den samme underviser. Ydermere går afhandlingens designeksperimenter på tværs af de fire settings, hvilket forklares nærmere i kapitel 4.

De fire delstudier, som behandles i afhandlingens fire artikler, fører frem til en problemanalyse (artikel 1) og en udvikling af et koreografisk forskerblik (artikel 2), der begge fører til at designe, afprøve og forstå rammer og miljøer for legende og kreative danseaktiviteter (artikel 3 og 4). Der ligger altså i sig selv et narrativ fra artikel 1 til 4. Figur 1 illustrerer forskningsprojektets forløb.



Figur 1: Oversigt over forskningsforløbet

Ph.d.-projektets specifikke designbaserede tilgang er informeret af og går særligt i dialog med sociologiske perspektiver på kroppen (Eichberg, 2013; Goffman, 1956; Maffesoli, 1996; Petersen, 2016; Rosa, 2021; Shilling, 2012). Jeg er optaget af at forstå, hvorfor det tilsyneladende er sværere for studerende at arbejde kreativt med kroppen end tidligere, og – i en designsammenhæng – hvad der skal til, for at det kan lade sig gøre i den samtid, de er studerende i. Her lader jeg mig bl.a. inspirere af Hartmut Rosas resonanssociologi ved at undersøge, hvordan forskellige ”sociale forhold – institutioner og praksisformer, organisationsmåder, tidsstrukturer og magtforhold osv.” (Rosa, 2021, s. 48) præger de studerendes forhold til deres krop, verden og hinanden, og særligt, hvordan disse forhold kommer til udtryk igennem variabilitet og foranderlighed. Ved at lave designeksperimenter er jeg ydermere optaget af, hvordan vi som kropslige subjekter ikke bare

bliver formet af, men også er i stand til selv at skabe forandring og forme vores omgivelser i bred forstand (Shilling, 2012, s. 211). Forskningstilgangen er ikke direkte fænomenologisk, men mit koreografiperspektiv er, ud over de sociologiske teorier og legeteori, inspireret af udvalgte begreber fra den kropsfænomenologiske tradition – med fokus på at analysere kroppe i bevægelse.

Ved at undersøge kommende pædagogers kropslighed – og *måder at bevæge sig legende på* i dag – er det mit mål at bidrage til forskning og praksis, der tematiserer og er optaget af at forstå og udvikle kreative, legende og kropslige måder at være sammen på i flere forskellige sammenhænge både i og uden for uddannelse.



## KAPITEL 2: OVERBLIK OVER ARTIKLERNE, OG HVORDAN DE SAMLET SET UDGØR FORSKNINGSSPØRGSMÅLET

I dette kapitel beskriver jeg udviklingen i mit forskningsfokus gennem et overblik over afhandlingens fire artikler. Hver artikel belyser forskellige aspekter af afhandlingens problemstilling, og tilsammen bidrager artiklerne til at svare på dens forskningsspørgsmål. Til sidst i kapitlet gennemgår jeg et udvalg af den eksisterende forskning og litteratur, som er relevant for afhandlingens undersøgelse.

Som nævnt i kapitel 1 indebærer ph.d.-projektets designbaserede tilgang en dynamisk relation og interaktion imellem teori og praksis (McKenney & Reeves, 2012). Eksempelvis har jeg ofte undervejs i interventionerne søgt efter anden teori end først antaget for at forstå det, der var sket, hvilket kan ses såvel i den samlede afhandlings som i de enkelte artiklers udformning. Derudover kan hver artikel siges at udgøre en delfase i en designproces (Christensen et al., 2012) og dermed hver sin brik i afhandlingens samlede fortælling. Dette kan ses i form af problemidentifikationen i artikel 1, teoriudviklingen i artikel 2, afprøvninger og designanalyser i artikel 3 og 4 samt yderligere refleksion og teorigenerering i artikel 4. Jeg vil komme nærmere ind på faserne i designprocessen i kapitel 4, og hvordan projektets specifikke designtilgang blev til ved både at være inspireret af teorier og den konkrete konteksts mulige forhold.

Mine valg af forskellige publiceringskanaler demonstrerer, at projektet er i dialog med forskellige forskningsfelter, navnlig uddannelse, leg og dans/koreografi. Artikel 1 er udgivet som et kapitel i antologien *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (Knudsen et al., 2023) som et bidrag til en kritisk diskussion af, hvordan legen og det legende ofte betragtes som selvfølgelige løsninger på udfordringer inden for pædagogik, uddannelse og offentlig ledelse. Artikel 2 er udgivet i *American Journal of Play*, som har en bred og international læserskare, herunder museumsverdenen, og et fokus på leg på tværs af discipliner. I dette tidsskrifts forskningssammenhæng introducerer jeg koreografi og danseforskning som potentielle samtalepartnere til legeforskningen, og det er her, jeg udvikler en særlig koreografisk tilgang til at forstå legende bevægelser. I den sidste del af projektperioden og efter endt feltarbejde har jeg sammen med min medvejleder Ole Lund skrevet artikel 3 til det danske tidsskrift *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, hvor vi præsenterer og analyserer afhandlingens primære designeksperiment og derigennem fremhæver kommende pædagogers egen kropslighed i relation til børns og unges udtryksformer. Artiklen er udgivet som en del af et temanummer, hvor jeg har været en del af en gæsteredaktion (*BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 2022). Den redaktionelle proces med manuskriptet er blevet varetaget af andre i redaktionen uden mit kendskab

til, hvem mine fagfællebedømmere (dobbel anonym blind fagfællebedømmelse) ville være, og uden nogen garanti for, at manuskriptet ville blive accepteret. Endelig har jeg skrevet artikel 4 til det amerikanske tidsskrift *Journal of Dance Education*, som publicerer artikler, der relaterer sig til danseuddannelse. I dette tidsskrifts forskningssammenhæng bidrager artikel 4 med at vise og sætte ord på, hvilken funktion dans kan have på uddannelser, som ikke er deciderede danseuddannelser, og hvorledes pædagogstuderende her igennem legende bevægelsesimprovisation formår at fordybe sig i smittende og dynamiske kropsudtryk. Først opsummerer jeg artiklernes formål, metode og fund i en tabel. Artiklernes fund uddybes og diskuteres nærmere i kapitel 5.

## Artikeloversigt

Artikel	Formål	Metode	Fund og konklusion
<p><u>Artikel 1</u></p> <p><b>Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen.</b> Udgivet i antologien <i>Leg på spil i pædagogik og uddannelse</i> (2023) på Akademisk Forlag.</p>	<p>Undersøger pædagogstuderendes problemer med at vise sig frem som legende kroppe foran hinanden.</p>	<p>En samtidsdiagnostisk tilgang med udgangspunkt i feltnoter fra min egen danseundervisning samt interviews med tre erfarne undervisere fra tre forskellige professionshøjskoler.</p>	<p>De studerendes forlegenhed ved at være sammen i legende og uperfekte bevægelsesmønstre analyseres igennem tre tematikker: at fremvise, at skabe og at kropsliggøre. De studerende er præget af perfektionisme og deres uddannelses fokus på produktet. De må navigere igennem flere forskellige typer af bevægelsesrum: deres eget, pædagoguddannelsens og børnenes legerum.</p>
<p><u>Artikel 2</u></p> <p><b>Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies.</b> Udgivet i 2023 i <i>American Journal of Play</i>.</p>	<p>Undersøger sammenhængen mellem koreografi og leg, særligt hvilke aspekter vi kan forstå ved legen, når man kigger på den gennem en koreografisk linse.</p>	<p>En teoretisk diskussion som inddrager et litteratur-review og åbner et nyt interdisciplinært forskningsfelt.</p>	<p>Der mangler forskning, som udforsker den umiddelbare og kropslige kommunikation i legehandlinger, og når spontane påfund i leg nævnes, så bliver det sjældent opfattet som at udgøre en koreografi. Et bredt koreografisk blik på leg kan give ny viden om, hvordan vi kan være kreative og uperfekte sammen i legesituationer.</p>
<p><u>Artikel 3</u></p> <p><b>”Det skal ikke se rigtigt ud”: Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop.</b> Skrevet sammen med Ole Lund og udgivet i 2024 i <i>BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur</i>.</p>	<p>Undersøger hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med <i>at kunne</i> og <i>turde</i> vise sig frem som legende kroppe over for hinanden.</p>	<p>Et designeksperiment inspireret af et videokunstværk i form af en koreografisk intervention i en undervisningskontekst, som leder frem til designet af en ny legende aktivitet.</p>	<p>Skabelse af et legende koreografisk undervisningsdesign, der stimulerer en synlig fantasifuld aktivitet hos studerende, som på skift indtager tilskuerens rolle. Modet til at være en legende krop opstår, når de studerende mærker, at deres handlinger fletter sammen uden fokus på, at man skal se rigtig ud.</p>
<p><u>Artikel 4</u></p> <p><b>Contagious and Unexpected Moments as Gateways to Dancing Playfully Together: Students Creating Intervening Spaces.</b> Udgivet i 2024 i <i>Journal of Dance Education</i>.</p>	<p>Undersøger potentialer i de uventede og smittende øjeblikke i undervisningsrummet, som de studerende selv igangsætter.</p>	<p>Videoanalyser og feltnoter fra designeksperimenter, hvor tre eksemplariske eksempler bruges til at fremanalysere forskellige legende smitteprocesser.</p>	<p>Nogle særlige studerende kan fungere som oversættere og legeledere og med forskellige kropslige stile smitte deres medstuderende ved at forvandle fokus på tekniske færdigheder til fokus på munterhed og leg som et mål i sig selv. Det legende realiseres som ringe i vandet og med forskellige hastigheder, særligt når underviseren lader de studerende tage styringen.</p>

Tabel 1: Artikeloversigt

## 2.1 ARTIKEL 1: OVERBLIK OG UDVIKLING

Artikel 1 er et kapitel i antologien *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*, der bærer titlen ”Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen” (Pedersen, 2023a). I artiklen undersøger jeg pædagogstuderendes udfordringer med at vise sig frem som legende kroppe foran hinanden ved at spørge, hvor udbredt det er, og hvordan vi kan forstå det. I undersøgelsen benytter jeg mig af en samtidsdiagnostisk tilgang (Hammershøj, 2017; Kristensen, 2020) ved at diagnosticere aktuelle forandringer i samtidens måde at opleve og tale om den legende krop på. Eksempelvis undersøger jeg, om det, jeg ser i min egen empiri på pædagoguddannelsen, også kan ses andre steder uden for uddannelsen. Derudover inkluderer jeg interviews med tre erfarne undervisere fra tre forskellige professionshøjskoler. De studerendes forlegenhed ved at være sammen som legende og uperfekte kroppe analyseres igennem tre tematikker: at fremvise, at skabe og at kropsliggøre. Jeg konkluderer, at de studerende er prægede af perfektionisme og acceleration i deres samtid og af en akademiseret uddannelse, som har et stort fokus på produktet. Det gør, at de forskellige typer af bevægelsesrum, som de studerende færdes i (deres eget, pædagoguddannelsens og børnenes legerum), over tid er blevet mere forskellige.

Artiklens centrale empiriske materiale er fra ét af mine første møder med pædagogstuderende, hvor jeg både observerede andre undervisere og selv underviste. I ph.d.-projektets start søgte jeg herefter at få mere viden om pædagoguddannelsen, altså at få domænekendskab, og efter at udvikle en koreografisk tilgang i undervisningsrummet med henblik på udvikling af både teori og praksis i samarbejde med undervisere og studerende. Selv om jeg havde erfaring med at undervise i dans og eksperimenterende bevægelsesudtryk uden for danseområdet, havde jeg ikke forudset de pædagogstuderendes kraftige reaktioner, eksempelvis da én af dem udtalte, at hun ”hellere ville hoppe ud ad vinduet end at danse”, og en anden studerende gentagne gange sagde: ”Jeg kan ikke”. De kraftige reaktioner kom i forbindelse med en ca. 45 minutters introduktion til, hvordan der i dansefeltet arbejdes med at skabe legende bevægelsesimprovisationer og -kompositioner. Idéen med introduktionen var at invitere de studerende og deres underviser til at være medskabere (og medforskere) i udviklingen af en ny koreografisk tilgang. I stedet for at gribe undervisningen didaktisk an, eksempelvis ved at tilpasse øvelserne til målgruppen med en gradvis progression, havde jeg valgt mere nøgternt ’at lægge kortene på bordet’ ved at gå lige til sagen med at vise, hvordan jeg selv sammen med dansekollegaer skaber legende koreografier (Burrows, 2010). Som jeg løbende vil uddybe i afhandlingen, virkede dette på nogle af de studerende som en form for chokerende koldstart, og det afstedkom en konfrontation imellem forskellige forforståelser. Set med underviserøjne ser en sådan undervisningstilgang umiddelbart ikke ideel ud, men situationen

skabte en væsentlig åbning til at kunne tydeliggøre projektets problemstilling: at mange pædagogstuderende har problemer med kropslighed og bevægelse.

Empirien fra undervisningslokalet fik mig til at undersøge, om situationen kunne ses som et tegn på, at pædagogstuderende nu mere end før har svært ved at vise sig frem som legende kroppe. I relation til ph.d.-projektets ærinde om at arbejde indirekte med børns leg og læring kaldte empirien også på at undersøge, hvorledes det at kunne være en legende krop kan ses som en pædagogisk faglighed og derfor som et vigtigt element i en pædagoguddannelse. Dermed forholder artiklen sig også til den antologi, som den indgår i, hvor redaktørerne fremhæver det paradoksale i *at skulle* lege (Knudsen et al., 2023, s. 11) – hvilket i dette ph.d.-projekts sammenhæng kan oversættes til et krav til de pædagogstuderende om kaste sig ud i legende bevægelsesmønstre. Artiklen svarer dermed med et bud på, hvorfor der er grund til at arbejde med legende kroppe i en uddannelsessammenhæng.

Ved at benytte mig af en samtidsdiagnostisk tilgang i artiklen kunne jeg samtidig fokusere på at kortlægge problemet yderligere og tillade mig at stille spørgsmål uden at skulle finde på løsninger med det samme. På denne måde er artiklen det første skridt i afhandlingens fortælling om, hvorledes et bredt koreografisk blik kan bruges til først at fremhæve en problematik om pædagogstuderendes kropslighed og derfra lægge grunden til fortællingens næste skridt i form af undersøgelser af og eksperimenter med at muliggøre kreative, kropslige og legende undervisningsrum.

## 2.2 ARTIKEL 2: OVERBLIK OG UDVIKLING

Artikel 2, ”Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies” (Pedersen, 2023b), er udgivet i *American Journal of Play*. Her undersøger jeg forholdet imellem leg og koreografi, særligt med fokus på regler som en fællesnævner. Dette griber jeg an igennem en teoretisk diskussion af, hvordan legens spontane og kropslige bevægelsesinteraktioner kan forstås og beskrives som en koreografi. Diskussionen inddrager et litteraturreview og foreslår et nyt interdisciplinært felt ved at vise, at der mangler forskning, som udforsker den umiddelbare og kropslige kommunikation i legehandling. Jeg konkluderer, at et bredt koreografisk blik på leg kan give ny viden om, hvordan vi kan være kreative og uperfekte sammen i legesituationer, bl.a. ved at være opmærksomme på de skjulte og mindre åbenlyse koreografier.

Arbejdet med artiklen startede fra to forskellige retninger. Med min erfaring inden for danseimprovisation og koreografi ønskede jeg at udvikle og formulere ph.d.-projektets specifikke koreografiske perspektiv. Dette var ikke ligetil. Jeg fandt, at hverken den traditionelle opfattelse af koreografi som nedskrevne dansetrin eller den mere udvidede forståelse af koreografi (Allsopp &

Lepecki, 2008), som ofte er helt adskilt fra dans og kropslige bevægelser, var egnet til at undersøge og eksperimentere med legende tilgange til bevægelse på pædagoguddannelsen. Jeg ønskede dog alligevel at finde en måde at bruge koreografi på, da jeg i feltarbejdet var blevet klar over, at det var med udgangspunkt i min egen koreografiske erfaring, at jeg oplevede de studerendes interaktion og ikke mindst udvalgte, hvilke øjeblikke der var af betydning både som katalysator og stopklods for, at noget legende blev realiseret i undervisningsrummet. Samtidig imellem disse overvejelser lavede jeg fra en anden retning et litteraturreview med fokus på at finde litteratur i krydsfeltet mellem leg og koreografi. Her analyserede jeg den valgte eksisterende litteratur i fem temaer, som jeg kunne diskutere mine første overvejelser om et specifikt koreografisk perspektiv op imod. Én af fagfællebedømmerne gjorde mig opmærksom på, at jeg burde nævne de allerede eksisterende bevægelses- og danseformer, der sætter fantasi, improvisation og leg i forgrunden i deres praksis. Inddragelsen af disse former fik mig til at overveje, hvorfor jeg ønskede at holde fast i koreografi som det centrale begreb og perspektiv i stedet for eksempelvis improvisation. Hvis man ser på legende bevægelser imellem aktører som en øjeblikkelig nedskrivning af en koreografi, var det min tanke, at man derved også kan få øje på detaljerede kommandosystemer (Allsopp & Lepecki, 2008), som gør nogle måder at bevæge sig på mulige, imens andre typer af bevægelsesmønstre begrænses. Dermed hentede jeg inspiration fra flere koreografiforståelser fra den traditionelle til den udvidede for at forme afhandlingens specifikke koreografiske perspektiv til at forstå legende kroppe i bevægelse.

Mine teoretiske overvejelser og egne kropslige erfaringer skabte sammen med reviewet et landskab af mange forskellige former for legende koreografier. Dette brede, men fortsat bevægelsesorienterede koreografiske perspektiv kunne jeg tage med mig i udviklingen af et undervisningsdesign (artikel 3) og ikke mindst som en hjælp til at få øje på andre legende bevægelsesøjeblikke, der opstod i aktiviteter uden for den planlagte undervisning (artikel 4).

### 2.3 ARTIKEL 3: OVERBLIK OG UDVIKLING

Artikel 3 med titlen ”’Det skal ikke se rigtigt ud’: Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop” (Pedersen & Lund, 2024) er skrevet sammen med min medvejleder Ole Lund og udgivet i *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*. I artiklen undersøger vi, hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med at kunne og turde vise sig frem foran hinanden som legende kroppe. Dermed svarer vi på problematikken, som blev formuleret i artikel 1. Det gør vi ved at præsentere resultater fra fem undersøgelsesrunder af et designbaseret forskningseksperiment, hvor vi bruger et kunstgreb inspireret af et videokunstværk, som vender blikket tilbage på tilskueren ved at stimulere en synlig, fantasifuld og medlevende aktivitet på

tilskuerrækken. Vi konkluderer, at modet til at være en legende krop kan opstå, når de studerende mærker, at deres handlinger fletter sig sammen som optrædende, tilskuere og oplevere.

Den primære motivation for at skrive artiklen var at svare på problemstillingen i artikel 1 heriblandt overvejelser om fremvisninger som et element i bevægelsesundervisningen på pædagoguddannelsen. Én af de erfarne undervisere, som jeg interviewede til artikel 1, begrundede et fravalg af fremvisninger i sin undervisning med: ”Vi er ikke zoologisk have, vi er deltagere selv” (Pedersen, 2023a, s. 240). Her så jeg en mulig designopgave foran mig, da det at kunne vise sig frem foran andre som en legende krop kan siges at være en del af pædagogers centrale relationsarbejde, f.eks. at kunne gå forrest og tage initiativ med deres krop. Som danser ved jeg, at bevægelsesmaterialet og ens personlige udtryk udvikler sig, når det bliver offentligt i en fremvisning foran andre. En pædagog skal ikke nødvendigvis optræde på den samme måde, som en danser på en scene gør, men kan ikke undgå at blive set på i sin praksis.

Det designbaserede forskningsekperiment, som artiklen præsenterer og analyserer, resulterede i et konkret koreografisk design, hvor jeg brugte min koreografiske baggrund til at iscenesætte en form for legende bevægelsespraksis i undervisningsrummet. Som jeg uddyber i artiklen og senere i kapitel 4, består den legende danseaktivitet af en særlig opstilling af stole (eller bænke) i rummet og en inddeling af de studerende i tre roller, som går på skift imellem dem. Nogle danser (1), nogle bruger deres stemmer til at tale og fantasere om det, de dansende gør (2), og nogle sidder og betragter og lytter til de talende, imens de har ryggen til de dansende (3). Aktiviteten kan forstås som en legende læringsarena, da den giver de studerende erfaringer med at bevæge sig på nye måder, og hvordan det at udtrykke sig på flertydige måder kan være tillokkende og brugbart i en legesammenhæng.

Mange timers videooptagelser har spillet en central rolle i artiklens empiriske materiale i kombination med feltnoter og uformelle interviews, og vi udviklede en særlig metodisk tilgang ved løbende at dele, genbesøge, genanalysere og diskutere materialet i dybden. Denne tilgang arbejdede jeg videre med i artikel 4, og den omtales mere uddybende i kapitel 4, afhandlingens metodekapitel.

Med artiklen blev jeg klar over ligheder og forskelle imellem en kunstnerisk koreografisk arbejdsproces og en designbaseret forskningsproces. I prøvelokalet, hvor en danseforestilling er under tilblivelse, er gentagelser, modificeringer og benspænd centrale for udviklingen af et værk. I forhold til litteraturen om designbaseret forskning er det min erfaring, at en kunstnerisk proces kan være mere rodet og uforudsigelig. Det, man skaber den ene dag, kan let blive forkastet den næste dag, og kunstneriske processer guides ofte af en personlig intuition om valg og fravalg, uden at nogen afkræver en tydelig forklaring. Min kunstneriske baggrund gjorde det altså muligt for mig at navigere i en uforudsigelig proces og dermed føje en dimension til designbaseret forskning, men

samtidig har forskningstilgangen krævet af mig, at jeg har måttet skabe gennemsigtighed – transparens – om valg og udvikling af metoder og teori. Det sætter jeg mig for at skabe i artiklen og i afhandlingen generelt.

#### 2.4 ARTIKEL 4: OVERBLIK OG UDVIKLING

Artikel 4 med titlen ”Contagious and Unexpected Moments as Gateways to Dancing Playfully Together: Students Creating Intervening Spaces” (Pedersen, 2024) er udgivet i *Journal of Dance Education*. I artiklen undersøger jeg med udgangspunkt i mine egne designeksperimenter på pædagoguddannelsen de uventede og smittende øjeblikke i undervisningsrummet, som de pædagogstuderende selv sætter i gang. I forhold til artikel 3 retter artikel 4 opmærksomheden mod det kropsligt legende, som ikke altid kan skabes af et udviklet design, en undervisningsplan eller en passioneret danseunderviser, men som ikke desto mindre er en værdifuld forstyrrelse i en uddannelsessammenhæng. I min analyse viser jeg, at særligt nogle studerende optræder som essentielle smittende legeskulpturer, der gradvist inviterer alle deltagere ind i legehandlinger, fordi disse handlinger virker attraktive at være med til. Det legende kan her realiseres som ringe i vandet, og særligt når underviseren lader de studerende tage styringen. I forhold til danseuddannelser, hvor der ofte er et stort fokus på teknik (inkl. improvisationsteknik), søger jeg med artiklen at fremhæve, hvordan nogle studerende formår at forvandle et fokus på tekniske færdigheder til et fokus på munterhed og leg som et mål i sig selv og som noget, der rummer stor bevægelseskvalitet.

Ser jeg tilbage på artikel 1, hvor flere pædagogstuderende bliver fremstillet som ramt af perfektionskultur og forlegenhed ved at lege, fokuserer jeg i artikel 4 på de studerende, som ikke er generte, og på de situationer, hvor de mere tilbageholdende studerende lader sig rive med af deres mere modige medstuderende. På denne måde er det mit ønske at skabe et mere nuanceret billede af problemstillingen om pædagogstuderendes forhold til kropslighed og bevægelse. Derudover viser artikel 4, at rammesætning og undervisningsdesign (artikel 3) kun er en del af løsningen på at skabe meningsfuld legende undervisning på pædagoguddannelsen.

Udarbejdelsen af artikel 4 gjorde det også klart, hvordan praksis har efterspurgt ny teori. Jeg fandt det nødvendigt at kigge på teori om masser (Le Bon, 1895; Maffesoli, 1996), affektiv smitte (Scheler, 2008) og selskabelighed (Simmel, 1949), fordi der indimellem skete noget overraskende i de interventioner, jeg havde planlagt, i undervisningsrummet. Hvor empirien i artikel 1 kaldte på teori om forlegenhed (Goffman, 1956), og udviklingen af eksperimentet i artikel 3 kaldte på teori om et fælles tredje (Rancièrè, 2021), var der her noget særligt i de studerendes smittende handlinger, som kunne bidrage til en forståelse af, hvordan direkte dansende samspil imellem studerende opstår. Her kunne eksempelvis Le Bons specifikke tanker om, hvordan masser bliver



til, give et bidrag til legeforskningen ved at tematisere smitteprocessen imellem legens deltagere. Ydermere kom jeg afhandlingens særlige bidrag til forskningen i Playful Learning på professionsuddannelserne (Playful Learning DK, 2021a) nærmere ved at undersøge, hvordan legende kroppe kan være sammen og opleve hinanden uden materialer og digitale medier, og om der er en særlig form for sanselighed på spil i disse mere direkte og nonverbale rum.

## 2.5 DE FIRE ARTIKLERS UNDERSØGELSESPØRGMÅL I RELATION TIL AFHANDLINGENS FORSKNINGSSPØRGMÅL

De fire artiklers konkrete undersøgelsesspørgsmål kan formuleres som følgende:

Artikel 1	Hvor udbredt er det, at pædagogstuderende har svært ved at træde frem i legende bevægelser foran hinanden, og hvordan kan vi forstå det?
Artikel 2	Hvad er potentialet i at undersøge legens umiddelbare bevægelsesprog med et koreografisk blik?
Artikel 3	Hvordan kan pædagogstuderendes udfordringer med at kunne og turde vise sig frem som legende kroppe over for hinanden fremmes gennem designbaseret forskning?
Artikel 4	Hvordan kan pædagogstuderende skabe legende bevægelser i uventede og smittende øjeblikke på kanten af et planlagt undervisningsdesign, og hvilket potentiale har det?

Disse fire undersøgelsesspørgsmål udgør tilsammen afhandlingens todelte forskningsspørgsmål:

Hvordan kan man undersøge og analysere legende kroppe i et koreografisk perspektiv, og hvordan kan det at være en legende krop i en uddannelsessammenhæng fremmes gennem design af rammer for danse- og bevægelsesaktiviteter?
--

Artikel 1 knytter sig til hele forskningsspørgsmålet dels ved at forstå de pædagogstuderendes kropslighed med et koreografisk blik og dels ved at artikulere behovet for at skabe rammer for, at de kan være legende kroppe sammen med hinanden. Artikel 2 knytter sig direkte til første del angående forholdet mellem leg og koreografi, og tilsvarende knytter artikel 3 sig direkte til anden del angående, hvordan det at være en legende krop sammen med andre kan fremmes gennem et koreografisk design. Artikel 4 knytter sig til begge dele af forskningsspørgsmålet dels ved at undersøge de uventede situationer på kanten af deciderede undervisningsdesign, hvor studerende gennem eget initiativ formår at skabe legende bevægelsesmønstre sammen, og dels ved at forstå

disse legende bevægelsesmønstre i et koreografisk perspektiv informeret af teorier om selskabelighed, smitte, affektivitet, masser og latter.

Forskningsspørgsmålets del 1 (artikel 1, 2 og 4)
--

Forskningsspørgsmålets del 2 (artikel 1, 3 og 4)
--

## 2.6 GENNEMGANG AF EKSISTERENDE FORSKNING OG LITTERATUR

I det følgende afsnit vil jeg gennemgå et udvalg af den eksisterende forskning og litteratur, der er relevant for afhandlingens undersøgelse, med henblik på at identificere undersøgelsens bidrag. Gennemgangen er et supplement til og en delvis opsummering af artiklernes præsentationer af den eksisterende forskning særligt inden for leg, kreativitet og kropslighed i pædagogisk praksis og uddannelse, men også mere bredt omhandlende det koreografiske forskerperspektiv.

Som nævnt i indledningen ligger afhandlingens centrale problemfelt inden for uddannelsesforskning, men igennem dansen og det legende på pædagoguddannelsen ønsker jeg også i et bredere perspektiv at bidrage til danse- og legeforskning. Mine undersøgelser angår særligt studerende på den danske pædagoguddannelse, men her kan der trækkes tråde til tilsvarende problematikker og potentialer i andre uddannelsesrum, hvor pædagogisk praksis i bred forstand udøves, og hvor dans bruges uden for deciderede danseuddannelser.

Flere pædagoger og pædagogstuderende har i dag svært ved at være kreative og legende med deres kroppe i deres bevægelser (Nordea-fonden, 2017), på trods af at det knytter sig til **den pædagogiske faglighed**, der handler om at kunne gøre noget, handle og sætte ting i gang med fysisk fremtoning og udtryk. Men dette er også en faglighed, som ifølge flere forskningsoversigter (Togsverd & Aabro, 2021b; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019) mangler forskningsmæssig opmærksomhed, og Togsverd og Aabro (2021b) spørger: ”Er den forskningsmæssige opmærksomhed herpå forsvundet, efter at kultur- og aktivitetsfagene røg ud af uddannelsesbekendtgørelsen i 2014?” (s. 169-170). Mere specifikt i forhold til voksnes rolle i børns leg peger Winther-Lindqvist og Svinth (2019) gennem et studie af Broström et al. (2012) på, at den manglende forskning på området også kan skyldes, at det har været en gængs opfattelse iblandt pædagogisk personale, ”at børn lærer og udvikler sig bedst i egen fri leg uden voksenindblanding” (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019, s. 26). Denne opfattelse har betydning for, hvordan det pædagogiske personale vælger at bruge deres krop. Problematikken ses også i international forskning. I et australsk studie præsenterer Fleer (2015) en typologi over det pædagogiske personales involvering i børns leg med fem kategorier: ”teacher proximity to children’s play;

teacher intent is in parallel with children's intent; teacher is following the children's play; teacher is engaged in sustained collective play; and teacher is inside the children's imaginary play" (s. 1801). Studiet viser, at personalet kun deltager kortvarigt i børns leg, hvis de overhovedet deltager. Involverer personalet sig i børns leg, er det primært ved at skabe rammer for den ved f.eks. at fremskaffe materialer eller fortælle historier (s. 1809). Udover de ovenfor nævnte grunde som tradition og pædagoguddannelsers studieordninger peger Hakkarainen et al. (2013) på, at legen i institutioner globalt set er svundet ind til fordel for skoleforberedende læring. Men ifølge Pramling-Samuelsson og Johansson (2009) er leg og læring ikke nødvendigvis adskilte fænomener; både leg og læring handler om at skabe mening, og fantasi, kreativitet og muligheden for at have kontrol og opsætte mål er vigtige forudsætninger for både leg og læring (s. 78).

I forhold til kroppens betydning for det pædagogiske arbejde introducerer Winther (2012) en teori om den professionspersonlige kompetence, der kort fortalt handler om at have kontakt til sin egen krop, evnen til at være i kontakt og relation med andre og evnen til at have lederskab over en situation. Med denne teori og med fokus på kropsdidaktiske og fænomenologiske tilgange i pædagogisk praksis (Herskind, 2007) argumenterer Skovhus og Winther (2019) for, at "alle børn sanser, taler og læser kroppens sprog. En pædagog og en lærer skal derfor kunne møde børnene med nærvær, empati og en levende kropslig kommunikation" (s. 3).

Projektet skriver sig som nævnt i indledningen ind i projektet om at revitalisere **de kropslige, legende og kreative undervisningsrum på pædagoguddannelsen**, hvilke i bred forstand også omtales som værkstedsrum. Selv om der ikke er meget fagfællebedømt forskning at finde på området, så er der en del litteratur og teori, der er blevet anvendt og stadig anvendes på pædagoguddannelsen trods værkstedsundervisningens reducerede timeantal. Som en måde at forstå på, hvordan en række centrale teorier anvendes i forhold til pædagoguddannelsens praktiske og kreative undervisningsrum, vil jeg fremhæve bogen *Plant et værksted* af Froda og Ringsted (2008), der udkom i sin første udgave i 1989 og med en tredje udgave i 2008. Inspireret af håndværkeres arbejdsværksteder og kunstneriske formningsværksteder advokerer bogen for, at pædagogen skal skabe "kreative, eksperimenterende og fantasifulde værksteder, som er skabt til at befordre åbne og ikke-autoritære læreprocesser" (s. 161), med henblik på at hjælpe mennesker til at mestre deres eget liv. Bogen behandler ikke direkte danse- og bevægelsesaktiviteter, men slår et slag for værdien af at arbejde kreativt og skabende, hvor målgruppen er aktiv med deres krop. Det fremhæves, at leg og spontanitet i et praktisk-kreativt værksted kommer før sprog og tanke, og her lærer man på en konkret måde igennem sanser og kropslige erfaringer "i kontakt og i kamp med materialet" (s. 161). I relation til værkstedstanken kan designeksperimenterne i mit ph.d.-projekt karakteriseres som kreative bevægelsesværksteder med de studerendes kroppe som materiale.

I forhold til det legende rækker værkstedstanken tilbage til børnehavens grundlægger Friedrich Fröbel (1838), som lagde vægt på, at voksne skal støtte og stimulere barnets egne legeaktiviteter og selvvirksomhed, og at barnet ved at lege (særligt med materialer) skaber relationer og derved bliver forenet med sin omverden. I et historisk perspektiv er Frøbels tanker blevet brugt i en reformpædagogisk retning, der efter Frøbels tid også er blevet kritiseret af nogle for at være for idealistisk og for at overlade børn og unge til sig selv i kraft af en tilbagetrukket pædagogrolle (Jerlang, 1988), hvilket særligt kan blive problematisk i forhold til børn og unge i udsatte positioner og med særlige behov. Med deres specifikke værkstedstanke lægger Froda og Ringsted (2008) op til en mere aktiv pædagogrolle, der kan siges at være en udvikling af reformpædagogikken i en kritisk-frigørende retning. Denne kritisk-frigørende pædagogik lægger vægt på, at pædagoger aktivt skal ”gribe ind og give modspil” (s. 237) for at udvide børns og unges udtryksmuligheder, fantasi og sanselighed, så børn og unge eksempelvis ikke blot griber til klichéer i deres kreative leg og aktiviteter. I deres argumentation trækker Froda og Ringsted på flere teorier. Med Bae (1996) lægges der vægt på pædagogens evne til at skabe anerkendende relationer til børn; med Vygotskijs teori om zonen for nærmeste udvikling (Vygotskij, 1982) bruges begrebet stilladsering om pædagogens/lærerens evne til at rammesætte et differentieret læringsrum, hvor der er udviklingspotentiale for alle; med Leontjew (1977) tales der om den svære pædagogiske balance, hvor pædagogen må respektere manglende motivation/lyst hos den enkelte, men indimellem også skal udfordre den, når en aktivitet er vigtig. Forfatterne trækker også på Csikszentmihalyi (1988) for at vise, hvordan æstetiske værkstedsaktiviteter er velegnede til at give deltagerne flowoplevelser for at fremme læring og livskvalitet.

En model af Malcolm Ross (1978) for udvikling af æstetisk kompetence er flittigt blevet brugt og videreformidlet i dansk pædagogisk praksis (Austring & Sørensen, 2006; Boysen & Hansen, 2020) – også af Froda og Ringsted (2008) i deres kritisk-frigørende værkstedspædagogik med følgende grundelementer: ”Sansning, fantasi, håndværksmæssig kunnen og media [er] vigtige elementer for, at barn/ung/voksen kan virkeliggøre/udtrykke sin impuls (drivkraft, interesser, nysgerrighed, behov, ønsker), og hvor legen/det legende er bærende element” (s. 298). I modellen betyder den håndværksmæssige kunnen også, at pædagogen selv skal mestre en udtryksform for at kunne lære fra sig, hvilket som nævnt er et fraværende element i den nuværende pædagoguddannelses kompetencemål.

Et overblik over, hvordan kropslighed mere specifikt bliver omtalt og brugt teoretisk på den nuværende pædagoguddannelse, kan findes i grundbogen *Pædagogik – introduktion til pædagogisk grundfaglighed* (Gravesen, 2015), der særligt henvender sig til førsteårsstuderende. I to af bogens i alt 29 kapitler inddrager Lone Wiegaard en række teorier og forskning med fokus på ”menneskets

fysiske, motoriske og sansemæssige forudsætninger og udvikling” (Wiegaard, 2015b, s. 105) og ”bevægelse og idrætsaktiviteter i pædagogisk praksis” (Wiegaard, 2015a, s. 249). Her fokuseres der primært på, at pædagogen skal kunne rammesætte aktiviteter for forskellige målgrupper, imens pædagogens og den pædagogstuderendes brug af egen krop næsten ikke omtales. Ganske kortfattet fremhæver Wiegaard (2015a) dog med Winther (2012) samt Kjeldsen og Jensen (2007) vigtigheden af, ”at personalet løbende arbejder bevidst med egen holdning, fremtoning og attitude i forhold til kropslighed og kropslige udfoldelser. Sikrer, at disse udtrykker værdier, der understøtter kroppens egenverdi, bevægelsesglæde og værdsætter den aktive krop” (Wiegaard, 2015a, s. 249). I kraft af sin egen fremtoning og holdning kan pædagogen altså være en identitetsmodel, hvilket også fremhæves af Froda og Ringsted (2008, s. 290).

Overordnet set findes der mangler i litteraturen på pædagoguddannelsen om, hvordan pædagogen specifikt nonverbalt igennem mestring af og fordybelse i egne kropslige bevægelser kan skabe relationer til forskellige borgere og målgrupper. Den pædagogstuderendes egen kropslighed er ofte kun implicit beskrevet i litteraturen. Det ses f.eks. i bogen *Læring med kroppen forrest* af Kjeld Fredens (2018), som med inspiration fra fænomenologi, enaktiv kognition og kunst udfolder børns og unges grundlæggende måde at lære på. Det udelukker dog ikke, at de enkelte undervisere på pædagoguddannelsen overfører pointer om børns kropslige læring til deres undervisningspraksis med voksne studerende eller lader sig inspirere af teoretikere og lærebøger fra eksempelvis danse- og idrætsforskning (Börghall, 2019; Duesund, 1995; Engelsrud, 2007; Ravn, 2001; Winther et al., 2015), hvor den studerendes egen kropsmestring og -praksis er tydeligere i fokus.

Som jeg tematiserer og diskuterer i artikel 1, er der tegn på en sammenhæng imellem **pædagogstuderendes problemer med kropslighed** og den måde, hvorpå unges liv er præget af perfektionisme og præstation. Her læner jeg mig især op ad et metastudie af Curran og Hill (2019), som undersøger, hvordan sociale og økonomiske forhold i den industrialiserede verden med øget fokus på eksempelvis fuld beskæftigelse og markedsbaseret konkurrence har påvirket personlighedstræk hos amerikanske, canadiske og britiske universitetsstuderende. Uden et decideret ’før- og nu-perspektiv’ viser Engdahl et al. (2021) i et svensk studie, at undervisning i idræt på læreruddannelser i højere grad fokuserer på ’korrekt’ performance og teknik frem for ekspressivitet og kreativitet i danseaktiviteter. Dvs., at her lægges mere vægt på at kunne reproducere en indlært dans end at udforske og improvisere gennem bevægelse. Når studerende undtagelsesvis introduceres for kreativ dans, viser de ofte ubehag og manglende selvtillid. Forfatterne foreslår derfor, at underviserne skaber trygge og klare rammer, benytter legende tilgange og starter et sted, hvor de studerende føler sig hjemmevante (s. 8). Mattsson og Larsson

(2021) viser i et andet svensk studie, at de studerendes evne til at være kreative og udforskende med deres kroppe vokser, når underviserne giver dem mere ansvar. I forhold til den danske pædagoguddannelse bemærker Munksgaard et al. (2019), at den nuværende bekendtgørelse ”overser en mere personlig og eksistentiel dimension, herunder den studerendes motivation, tro på egne evner og følelsesmæssige engagement” (s. 69). Oreskov og Sønnichsen (2023) ser i relation til Winthers førnævnte teori om den professionspersonlige kompetence (Winther, 2012) på selve underviseren på pædagoguddannelsen i et studie med baggrund i det nationale Playful Learning-projekt og understreger, ”at undervisere, der lykkes med at skabe en positiv deltagelsesposition i undervisning med legekvalitet, trækker på professionspersonlige kompetencer” (Oreskov & Sønnichsen, 2023, s. 68), men at det samtidig er uklart, om der ligger en forventning eller krav til undervisere om sådanne kompetencer. Alt i alt sættes de studerendes problemer med kropslighed i de ovennævnte studier i relation til uddannelsernes studieordninger og undervisere samt samtiden uden for dem.

Selv om forskningen kun i mindre grad fremhæver pædagogs og pædagogstuderendes kropslighed, viser Damgaard Knudsen et al. (2011), at særligt læring på professionsuddannelser er kropslig, og derfor må underviserne ”i højere grad medtænke, at den kropslige dannelse og de kropskompetencer, der er udviklet i de unges personlige livsverdener, ligger langt fra de kompetencer og den dannelse, som fordres” (s. 43) på en professionsuddannelse. I forhold til den pædagogiske praksis, som de pædagogstuderende uddannes til at virke i, fremhæver Lund og Jensen (2020) i deres antologi **den eksistentielle dimension i bevægelsesaktiviteter** med ”fokus på, hvordan det opleves at udføre noget og eksistere under bevægelsesaktiviteter, og dermed ikke kun på, hvordan aktiviteterne kan forstås rationelt og instrumentelt” (s. 14). Dermed lægger deres studie som ét af de få også vægt på en pædagoes evne til at motivere børn til at deltage i lege- og bevægelsesaktiviteter gennem kropslig fremfor intellektuel kommunikation (Lund, 2017; Walsh et al., 2019). Lindqvist (2019) udtrykker i et svensk studie bekymring for, hvordan nyuddannede pædagogs (*förskollärares*) usikkerhed over for dans, bevægelse og drama kan påvirke børns læring. En måde at komme denne udfordring i møde på uden for pædagoguddannelsen er at inddrage kunstnere som i eksempelvis projektet LegeKunst (Hammershøj, 2022), hvor både børn og professionelle i deres dagtilbud får erfaringer med at være legende gennem aktiviteter med kunstnere og med deltagelse af forskere. På lignende vis viser et britisk studie (Hall & Thomson, 2017), hvordan lærere kan lære meget af kunstneres måde at undervise på i skolen, herunder hvorledes unge igennem en kunstnerisk tilgang kan præsenteres for alternative måder at lære og være til på, som rækker langt ud over skoletiden.

I **Playful Learning-projektet** har ph.d.-studerende anlagt forskellige perspektiver på og tilgange til at arbejde med det legende i undervisningsrummet. Eksempelvis undersøger Holflod (2023), hvordan objekter spiller en væsentlig rolle i relationer og for, at undervisning på videregående uddannelser kan blive legende. F.eks. kan legende aktiviteter, hvor man med forskellige materialer skaber nye objekter sammen, åbne for samskabelse, samarbejde og forståelse pædagog- og lærerstuderende imellem (s. 56). Hørning Hansen (2023) plæderer for, at man bliver bedre til at lege ved at øve sig, og at øvelse og leg er to forskellige aktivitetsformer. Händel (2023) viser, hvordan legende undervisning ofte er et fremmedelement i et uddannelsessystem med fokus på præstation og læreplansmål, at det legende ikke kan tvinges frem, men må rammesættes, og at underviserens kropslige engagement ikke altid er nok til, at de studerende vil lege med. Sidstnævnte pointe adresserer jeg også i artikel 4, hvor jeg har fokus på, at der i en gruppe studerende ofte er nogle af dem, som bedre end underviseren kan skabe attraktive legende kropsudtryk, der gradvist kan invitere medstuderende med ind i bevægelseslegen.

I forhold til udviklingen af afhandlingens koreografiske forskerblik indeholder artikel 2 en forskningsoversigt over eksisterende international forskning i krydsfeltet mellem leg og koreografi. Kun i mindre grad udforsker den eksisterende forskning den spontane kropslige kommunikation, der opstår, når vi sanser og bevæger os fysisk sammen i legesituationer. I reviewet har jeg også inkluderet forskning omhandlende legesituationer, der foregår uden for uddannelsesrum, for at placere afhandlingens koreografiske forståelse i forhold til eksisterende koreografiforståelser og adressere legende bevægelser som fænomen. Reviewet peger på, at når **spontane kropslige handlinger i leg** betragtes, bliver de sjældent gransket i et koreografisk perspektiv. Der er dog eksisterende forskning, som er relateret til afhandlingens problemfelt, herunder uddannelsesfeltet, selv om koreografi og/eller leg ikke bliver nævnt. Det kan dels skyldes, at fænomener som leg og koreografi umiddelbart og traditionelt set kan forstås som hinandens modpoler (Chappell & Hathaway, 2019), og dels, at det er to fænomener, som sjældent associeres med voksnes uddannelse med undtagelse af danseuddannelser. Et eksempel, hvor uddannelse og koreografi kobles, men uden at leg nævnes, er Youdell og Armstrong (2011), som anvender en idé om 'affektive koreografier' til at belyse, hvordan kroppe i skolerummet danner kollektive kroppe gennem bevægelsesmønstre, som stiltiende følger, men nogle gange også bryder med skolens disciplinære strukturer. Studiet analyserer et feltarbejde på en skole, og særligt en episode med fire drenge, som kommer i kropslig kontakt med hinanden på en sofa i et musiklokale, vækker associationer til leg:

The choreography of the skirmish over the sofa is, it seems, primarily one about bodily contact.

The boys are touching each other, something that they do not get many opportunities to do,

and all this bodily contact, it seems, feels good. If one of the boys sat down on the sofa and stroked the boy next to him he would no doubt be harshly censored – it is likely that he'd be called 'gay', be shrugged or shoved off, perhaps hit. In this choreography, as long as one boy is trying to get another boy off the sofa, then he can sit right next to him and squeeze his groin under the other's bum cheek. Important here seems to be skin touching skin, body touching body, pressure, contact, force – this is what a body can do here. (Youdell & Armstrong, 2011, s. 149)

Et andet eksempel er Berkhuizen (2020), der ikke nævner koreografi, men hvis studie handler om, hvordan børn gennem fantasileg og sociale relationer forvandler et busrum med voksenregler til deres legeplads. De behøver ikke nødvendigvis legetøj og designede legerum, men det er deres evne til at improvisere sammen, som gør dem i stand til at transformere rum til steder, der giver mening for deres leg. Det samme gør sig gældende i et studie af Højbjerg Larsen (2021) om unge parkourudøvere, som med nysgerrighed for at bevæge sig gennem byrummet på nye måder kortvarigt kan transformere de mest fremmedgjorte miljøer til steder for leg. I tråd med de førnævnte studier er der ifølge Sattrup (2016) demokratiske potentialer i at få øje på de rum, som børn og unge skaber i mellemrum mellem eller i sprækkerne i de rum, som pædagoger, lærere og uddannelser rammesætter for dem. Sattrup (2016) beskriver en situation på et kunstmuseum, hvor museumsunderviseren prøver at vække en gruppe børns sanser i en videoinstallation af en kløvermark, og tre børn punkterer idéen om, at man kan dufte eller mærke naturen i det kolde betonrum på museet og derved ”udfordrer stabiliserede forståelser af, hvordan man skal deltage” (Sattrup, 2016, s. 73) på den ’rigtige’ måde. Disse studier (Berkhuizen, 2020; Højbjerg Larsen, 2021; Sattrup, 2016; Youdell & Armstrong, 2011) peger på, at uventede mellemrum mellem og sprækker i forskellige planlagte og designede miljøer har potentiale for kropslig leg, og at sådanne sanselige bevægelsesrum ikke altid kan designes på forhånd.

Dette overordnede state of the art peger på, at **et koreografisk forskerperspektiv** sjældent bliver anvendt til at forstå den umiddelbare og kropslige interaktion i legehandlinger. I denne afhandling sætter jeg mig for at undersøge, hvad et bredt koreografisk blik på sådanne mere løsslupne kropslige interaktioner kan bidrage med viden om. Jeg undersøger ikke direkte uddannede pædagogers forhold til og udfordringer med kropslig praksis uden for pædagoguddannelsen. Men for at kunne relatere det at være kropsligt legende til den pædagogiske faglighed trækker jeg på ovennævnte forskning om børn og leg, der adresserer den eksistentielle dimension i det at lege og bruge sin krop sammen med andre. Mere specifikt inden for forskning i Playful Learning og legende videregående uddannelse bidrager denne afhandling særligt med viden



om, hvad der kendetegner de fysisk legende og direkte dansende samspil, og hvordan et sådant fokus kan anvendes på pædagogiske uddannelser.

## KAPITEL 3: TEORETISK RAMME

I dette kapitel klarlægger jeg afhandlingens teoretiske ramme i et udviklingsperspektiv. Det gør jeg med argumenter for valg af de centrale teorier, jeg løbende har anvendt som afsæt for at forstå, analysere og udvikle praksis i afhandlingens fire artikler. Samlet set er teorierne med til at informere og udvikle afhandlingens specifikke koreografiske perspektiv – og særligt i designbaseret forskning spiller teorier og begreber flere roller igennem en dialog med praksis. Som allerede nævnt har designeksperimenterne i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen altså både været teoriinformerede og teorigenererende:

The educational design research process advances both theory and practice simultaneously, even synergistically. It is important to note that theoretical understanding in design research: (a) underpins the design of an intervention; (b) frames the scientific inquiry; and (c) is advanced by findings generated through empirical testing of the intervention. (McKenney & Reeves, 2018, s. 19)

Nogle gange har en intervention kaldt på ny teori til at forstå det, som er sket, og andre gange har en intervention skubbet tilbage på min teoretiske forståelse, som jeg eksempelvis vil komme ind på senere i forhold til Gadamer (se også artikel 3). Igennem interventionerne er jeg blevet klogere på, hvordan der kan arbejdes med problemstillingen. Derved har den teoretiske ramme udviklet sig og givet ny indsigt i, hvordan teoribegreber kan kombineres og supplere hinanden, i takt med at interventionerne er skredet frem, hvilket netop er et kendetegn ved designbaseret forskning (Wang & Hannefin, 2005).

Jeg starter nedenfor med at præsentere min specifikke forståelse og udvikling af begrebet koreografi, der tages i brug i forhold til at beskrive og analysere de studerendes bevægelsespraksisser. Herefter præsenterer jeg udvalgte legeteorier, der har været med til at informere det bredere koreografiske perspektiv yderligere. Som afhandlingens feltarbejde viser, er de studerendes forskellige måder at være krop på præget af den samtid, de lever i. Derfor præsenterer jeg i kapitlets tredje afsnit udvalgte sociologiske teorier, hvorfra jeg henter inspiration til at kunne forstå de studerendes udfordringer og muligheder i det kreative og eksperimenterende bevægelsesrum. Kapitlet afsluttes med et tværgående fokus på 'kroppe i bevægelse' med inspiration fra handlingsorienteret/enaktiv kognitionsteori (*enactive embodied cognition*) og kropsfænomenologiske perspektiver.

### 3.1 KOREOGRAFI

Mit bidrag til forskningen handler bl.a. om at vise, hvordan koreografi og dans er relevant uden for dansestudier. Jeg har undervejs udviklet afhandlingens definition af koreografi fra først at være fokuseret på en udvidet forståelse af begrebet (Allsopp & Lepecki, 2008) til efterhånden mere at relatere det direkte til de konkrete kropslige handlinger, deltagerne udfører sammen i en leg. Danseforskeren Susan Foster giver i sin bog *Choreographing Empathy* (2011) et overblik over de mange variationer og sammenhænge, betegnelsen koreografi bruges i:

The term 'choreography' currently enjoys widespread use as referent for a structuring of movement, not necessarily the movement of human beings. Choreography can stipulate both the kinds of actions performed and their sequence or progression. Not exclusively authored by a single individual, choreography varies considerably in terms of how specific and detailed its plan of activity is. Sometimes designating minute aspects of movement, or alternatively, sketching out the broad contours of action within which variation occur, choreography constitutes a plan or score according to which movement unfolds. Buildings choreograph space and people's movement through them; cameras choreograph cinematic action; birds perform intricate choreographies; and combat is choreographed. Multiprotein complexes choreograph DNA repair; sales representatives in call centers engage in improvisational choreography; families undergoing therapy participate in choreography; web services choreograph interfaces; and even existence is choreographed. (Foster, 2011, s. 2-3)

Ligesom Sutton-Smith (1997) optegner mange måder at tale om leg på, viser Foster her, hvordan koreografi anvendes på mange måder, i mange sammenhænge og med forskellige betydninger. Jeg er løbende vendt tilbage til Fosters overblik i min udvikling af afhandlingens koreografibegreb både for at hente inspiration og for at afgrænse, hvad koreografi indebærer i projektet. Som jeg er inde på i artikel 1, har koreografi i sin etymologiske oprindelse betydet en form for nedskrivning og arrangement af dansetrin (Pedersen, 2023a, s. 233). Foster viser, at vi kan forstå 'nedskrivning' og 'arrangement' i en bredere forstand, således at en koreografi ikke behøver at være et bevægelsesforløb, der er indøvet på forhånd. Med den tanke kan man sige, at vi altid er i gang med at udføre en øjeblikkelig koreografi, og her skabes således en indgang til at forstå og udforske legens bevægelsesmønstre.

Professor i performancestudier André Lepecki (2005) sætter koreografi i relation til en disciplinerende dagsorden, selv når der er tale om bevægelser, som ser frie og spontane ud (s. 9). En dansers krop er ofte en krop, der er trænet i at kunne bevæge sig på alle mulige måder. Og

særligt inden for nogle dansegenrer er det en dyd at kunne bevæge sig ubesværet og i et kontinuerligt flow. Men netop en sådan fleksibel og bevægelig krop er ifølge Lepecki (2005) også en krop, der let kan manipuleres til at gøre hvad som helst (s. 54), som tilhørte denne krop en adlydende soldat. Den anden side af den umiddelbart frie og sig spontant bevægende krop kan derfor være, at denne krop også let kan styres af en bagvedliggende magt, en form for dukkefører. Som danser og koreograf med forkærlighed for kroppens flydende bevægelser har jeg fundet Lepeckis analyse af koreografi og dans både provokerende og tankevækkende. Og i forhold til pædagoguddannelsen fandt jeg, at jeg ikke direkte kunne bruge Lepecki til at beskrive og fremme de pædagogstuderendes mod på at kaste sig ud i legende bevægelser, idet han ofte bruger professionel performancekunst i et historisk perspektiv til at vise, hvordan kroppen i dette domæne ofte har ladet sig underlægge en dagsorden om at skulle kunne hvad som helst – og dermed også været let at manipulere. Men Lepeckis (2013) forståelse af koreografi som et ”system of command” (s. 16) kan bruges til kritisk at lægge mærke til, hvordan rum, kulturer, traditioner og strukturer fremmer nogle bestemte måder at bevæge sig på og samtidig måske forsøger at forhindre andre bevægelsesformer og -udtryk.

Der er ikke langt fra at forstå koreografi som et kommandosystem til at koble koreografi med forskellige sæt af regler og på den måde finde en fællesnævner med leg og spil, der også har forskellige former for regler (Hughes, 1991; Winther-Lindqvist, 2018). Dette gør jeg særligt i artikel 2. Der er dog naturligvis forskel på selv at finde på regler eller frivilligt lade sig selvdisciplinere af regler (Nielsen, 2021, s. 140) og at få regler kommanderet. Men regler kan udgøre en form for rammesætning, der ikke bare kan begrænse, men også muliggøre, at noget legende kan opstå. Det er ved hjælp af både Fosters og Lepeckis teori om koreografi sammenholdt med at se koreografi i relation til legens regler, at jeg i artikel 2 formulerer en bred forståelse af koreografi som reglerne, der styrer vores bevægelser i bred forstand – fra de helt minutiøse aspekter af bevægelse til handlingers brede konturer (Pedersen, 2023b, s. 61).

### 3.2 LEGETEORIER

I projektet hentes der inspiration fra udvalgte legeteorier til både at analysere og forstå måder at være legende kroppe på. Teorierne er med til at udforske, hvordan det legende og legen kan være til stede og være relevant i en uddannelseskontekst (Skovbjerg & Jørgensen, 2021). I artikel 1 handler dette særligt om, hvad der skal til, for at man tør være kropsligt legende sammen med og foran sine medstuderende. I forhold til det legende dykker jeg i artikel 2 igennem en teoretisk diskussion nærmere ned i, hvilke regler der eksisterer i leg (Hughes, 1991, 1999; Winther-Lindqvist, 2018), i min undersøgelse af sammenhængen mellem leg og koreografi. I artikel 3 sættes

legens tiltrækningskraft i relation til kunstværkers tiltrækningskraft (Gadamer, 2007; Nielsen, 2021). I artikel 4 er det bl.a. latterens kropslige udtryk (Eichberg, 2013), der tematiseres som noget, der kan være med til at invitere og smitte andre til at deltage i uventede legende aktiviteter. Gennemgående i hele projektperioden har jeg særligt været inspireret af Brian Sutton-Smiths (1997) og Hans Georg Gadamer (Gadamer, 2007) teorier om leg.

Det, der er kendetegnende for **Sutton-Smiths legeperspektiv**, er en kombination af en særlig kritisk tilgang til og blotlægning af de mange forskellige måder, videnskaben taler om og definerer leg på, og så en positiv udlægning af disse uenigheder ved at forstå variabilitet som et fælles kendetegn ved leg. I hovedværket *The Ambiguity of Play* (1997) forsøger Sutton-Smith at give et overblik over det kaos af definitioner af leg, som eksisterer. Han ser på de underliggende retorikker, forstået som overbevisende diskurser eller implicite narrativer, folk og forskere bevidst eller ubevidst bruger til at overbevise andre om deres værdier og anskuelser. Jeg har dog ikke blot brugt Sutton-Smiths retorikker om leg som diskurser og måder at tale om leg på, men også som kvalificeret viden om leg, som han også senere har præciseret (Sutton-Smith, 2008, s. 112). Ved at synliggøre disse retorikker og teorier om leg inden for forskellige forskningsdiscipliner kan der ifølge Sutton-Smith også bygges bro imellem dem (Sutton-Smith, 1997, s. 7-9). Sutton-Smith præsenterer i alt syv retorikker om leg, hvor hver enkelt retorik indeholder mange varianter. På en måde opstilles der derved et komplekst væv af perspektiver på, viden om og holdninger til leg. Netop en sådan både kritisk og mangefacetteret tilgang til at kortlægge et felt har jeg været inspireret af i mit review om leg og koreografi i artikel 2.

Særligt to af Sutton-Smiths syv retorikker om leg og deres indbyrdes konflikt har præget denne afhandling. Det drejer sig om *retorikken om leg som udvikling* og *retorikken om leg som magt*. Teorier, som har en retorik om leg som udvikling, handler om, at leg kan overføres til andre former for udvikling, som ikke i sig selv er former for leg (Sutton-Smith, 1997, s. 51). Denne retorik ser Sutton-Smith bl.a. hos Vygotskij (2002), der forstår kropslig leg som 'imagination in action' og et rum til at lære det, vi endnu ikke kan. Både leg og dans kan være en forberedelse til fremtiden, som flere af studierne i mit review i artikel 2 også plæderer for (Pedersen, 2023b, s. 69-70; Schupp, 2015). Det kan både dreje sig om børns evne til at klare sig i uddannelsessystemet og unges evne til at navigere i et arbejdsliv efter endt uddannelse. På et mere generelt plan kan man med teorier om leg som udvikling forstå det at øve sig på at lege og danse som noget, der udvider ens kropslige færdigheder til at lege og danse, ens evne til at løse problemer og ens evne til at samarbejde og være sammen med andre i en social sammenhæng. Et blik for, hvornår en retorik om leg som udvikling er fremherskende, kan også mere kritisk være med til at få øje på, om leg udelukkende bruges instrumentelt. Denne anvendelse af leg truer ifølge nogle forskningspositioner legens mere

frie og frivillige karakter og ikke mindst dens intrinsiske værdi (Huizinga, 1950; Sundsdal & Øksnes, 2021). Men det er heller ikke nødvendigvis sådan, at det ene udelukker det andet. Leg kan godt have sit eget formål og samtidig tjene et formål uden for legen (Hammershøj, 2023a, s. 308). Om både leg og dans kan man sige, at jo mere man leger og danser, jo bedre bliver man til netop at lege og danse. At forstå leg som udvikling er ikke udelukkende en kritik af et uddannelsessyn, hvor leg betragtes som et middel til læring. At forstå leg som udvikling har også potentialer til at forstå leg som noget, man først skal øve sig på for at kunne lege i praksis.

Den anden retorik, som i særlig grad har præget afhandlingen, *retorikken om leg som magt*, satte mig for alvor på sporet af de legeaktiviteter, som foretages i det skjulte. Inden for mange legehandlinger kan man prøve at spotte magtstrukturer, hvor nogle af deltagerne udøver magt over andre, og hvor legen ikke er lige fri for alle. Det, som Sutton-Smith her særligt påpeger, er, hvordan voksne med deres retorik om leg som udvikling kan forsøge at kontrollere, hvad børn skal lege, og hvordan børn reagerer med modstand imod en sådan voksendagsorden:

The adult public transcript is to make children progress, the adult private transcript is to deny their sexual and aggressive impulses; the child public transcript is to be successful as family members and schoolchildren, and their private or hidden transcript is their play life, in which they can express both their special identity and their resentment at being a captive population. (Sutton-Smith, 1997, s. 123)

Jeg forstår dette citat som et lidt forstørret og overdrevet billede på de forskellige interesser og dynamikker, der kan være på spil både i rum med børn og voksne og i undervisningsrum med studerende og undervisere. Eksempelvis så jeg i ét af mine første feltbesøg et rollespil, der omtales nærmere i kapitel 4, hvor de studerende udfordrede deres underviseres styring af legesituationerne. Det gjorde de ved bl.a. at stikke af fra undervisningsrummet eller barrikadere sig bag borde i et hjørne i en slags fortrolige huler, alt imens de forblev i deres roller, hvor de skulle spille børn i et dagtilbud. Det virker næsten som en drivkraft inden for legen, at det er en leg at skjule sine hensigter for andre, både når det gælder magt, og når det gælder drillerier (Corsaro, 2003). Eichberg (2013) beskriver også drilleri som en kvalitet ved det lattervækkende og legende. Forholdet imellem børn og voksne har jeg altså kunnet relatere og overføre til forholdet mellem underviseren og de studerende på pædagoguddannelsen. Det ses også i artikel 1, hvor jeg som underviser beder de studerende om at danse på en særlig legende måde, og de reagerer med et 'vi kan ikke'. I artikel 3 reflekterer jeg over en danseleg skabt af tre studerende, som går imod mit kunstneriske fokus, men samtidig giver dem ejerskab. Jeg prøver at tillade de studerendes form for leg, på trods af at den

ligger på kanten af det, jeg gerne vil fremme. Og i artikel 4 har jeg brugt idéen om den skjulte leg til at få øje på de uventede legeaktiviteter, de studerende sætter i gang bag min ryg og uden om min planlægning. I modsætning til teorier om leg som magt hævder andre legeteoretikere, at det er karakteristisk for leg, at alle er lige, og at leg er forbundet med frivillighed (Caillois, 2001; Huizinga, 1950; Toft, 2018). De to forskellige perspektiver kan dog forenes, når der er tale om magt, drillerier og skjulte dagsordener, som er en del af en legs eller et spils regler – legens spillerum (Nielsen, 2021) – imellem ligeværdige legekammerater, og dette særligt, når afsløringer af disse drillerier og skjulte dagsordener i form af overraskelser bliver en del af legen. Der er netop en sådan dimension i det legende koreografiske undervisningsdesign, jeg præsenterer i artikel 3.

Sutton-Smith runder sit hovedværk af med at forene de mange måder at definere leg på igennem dens variabilitet. Dette uddybes igennem tre yderligere kendetegn: ”Structurally play is characterized by quirkiness, redundancy, and flexibility” (Sutton-Smith, 1997, s. 229), som på dansk kunne oversættes til uberegnelighed, overskud og fleksibilitet. Dette er også elementer, som kendetegner tilgange til kreativ dans og bevægelsesimprovisation (Albright & David, 2003). Også derfor har jeg fundet Sutton-Smiths legesyn frugtbart at have med mig ind i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen.

**Gadamer** fokuserer i sit legeperspektiv på forholdet mellem den legende og legen. Gadamer bruger det tyske ord *Spiel*, der ud over leg og spil også bruges om skuespil, musik og dans. I hovedværket *Sandhed og metode: grundtræk ved en filosofisk hermeneutik* (Gadamer, 2007) bruger Gadamer legen (*Spiel*) som en del af sin filosofi om, hvad det vil sige at forstå. Her handler det om, at man må sætte sine forforståelser og fordomme på spil for at forstå andre forståelsesformer, man møder. I forhold til leg vender Gadamer om på udtrykket ’vi leger’ ved at sige, at det er legen, som leger med os, og ikke omvendt: ”Spillets subjekt er ikke de spillende; de bringer blot spillet til fremstilling” (s. 102). Dette indebærer ifølge Gadamer en lethed for den, der leger, idet legen kan fritage den legende ”for det initiativ og den opgave, som udgør tilværelsens egentlige anstrengelse” (s. 104). Men det indebærer også, at den legende må være modig og risikere at blive overrumplet, ved ”at legen får overhånd over én” (s. 105). Dog er det netop dette overrumplende aspekt af legen, som også gør den pirrende at deltage i. I mødet med de studerende og i de efterfølgende analyser har Gadameres idéer hjulpet mig med at nuancere, hvad det vil sige ’at turde’ deltage i legende aktiviteter. På samme tid som det at udføre legende bevægelser kræver, at man må slippe idéen om at være perfekt (artikel 1), har leg også en lokkende kraft, som Eugen Fink (2016, s. 86) også kommer ind på i sin legeteori. Dette indebærer, at de legende og den legende aktivitet let kan smitte dem, som er uden for legen, til at ville lege med (artikel 3 og 4). I episoden, som jeg beskriver og analyserer i artikel 1, tilbyder Gadameres teori et perspektiv til at forstå, hvordan en forstørret

opmærksomhed på en selv kan hindre en i at begive sig ud i leg. Ligeledes kan det at ville vide, præcis hvilke trin man skal udføre i en dans, gøre dansen mindre legende. Men det er ifølge Gadamer også legens gensidige indvirkning, som gør det lettere at turde slippe denne selvopmærksomhed og kontrol. I artikel 3, som beskriver min udvikling af et legende koreografisk undervisningsdesign, var de studerende i den sidste undersøgelsesrunde med til at demonstrere Gadamers pointe om, at legen ligesom skuespillet beholder sin autonomi, selv om der er nogen, der opfører det (Gadamer, 2007, s. 110). De studerendes handlinger og særligt deres måde at gribe aktiviteten an på gjorde, at den legende koreografi blev fremvist – eller med Gadamers ord formåede de studerende at bringe den legende koreografi til fremstilling.

### 3.3 SOCIOLOGISKE TEORIER

Sociologen Hartmut Rosas resonanssociologi (Rosa, 2021; Rosa & Endres, 2017) har fungeret som et bagtæppe til ph.d.-projektet, selv om det primært er i artikel 1, at Rosas begreber direkte anvendes. Rosa udvikler med begrebet resonans et muligt modsvar til **accelerationssamfundet**, dvs. kort fortalt det moderne samfund, hvor livets tempo er steget og har medført stress, travlhed, overforbrug og mangel på tid (Rosa, 2015, s. xxxv). Rosa udlægger det paradoksale i, at mange opfindelser har gjort, at vi kan spare tid, eksempelvis på at rejse, skabe og kommunikere, men at dette samtidig resulterer i, at vi bliver fremmedgjorte og mister evnen til at være i nærværende relationer. Med Rosa kan man spørge, hvilke konsekvenser det har for vores nærvær, når vi f.eks. for at spare tid (eller som under pandemien) vælger at mødes over Zoom i stedet for at være kropsligt til stede direkte over for hinanden. Accelerationen ses ifølge Rosa overalt i det moderne samfund, og i kombination med et ofte blindt fokus på vækst og innovation sammentrækkes de tidsrum, der udgør nuet (Rosa, 2014, s. 24). I artikel 1 bruger jeg særligt idéen om acceleration til at prøve at forstå, hvorfor pædagogstuderende har svært ved at dvæle ved og være i udviklende processer over længere tid. Rosas sociologiske blik kan også bruges til at se de studerendes udfordringer med kropsligt nærvær i en større sammenhæng som noget, der handler om forhold, som ikke kun gælder på uddannelsen.

**Resonans** er i Rosas (2021) definition et responsivt forhold til verden, hvor to parter taler sammen og med hver sin stemme berører og transformerer hinanden (s. 203). Rosa omtaler ikke direkte den måde, vi er sammen på i leg, men fremhæver, hvordan resonansrelationer og resonanserfaringer er øjeblikke, hvor ”der pludselig opstår ægte begejstring for en sag, eller et berørende møde finder sted, emergerer transformative effekter” (s. 459). Resonans er dog ikke det samme som eksempelvis harmoni og velvære, særligt pga. en nødvendig forskellighed imellem de parter, som står i et resonant forhold. Rosa og Endres (2017) beskriver bl.a. denne forskellighed



igennem en særlig form for knitren. I forbindelse med uddannelse beskriver Rosa og Endres (2017) resonans som det, ”at man er åben over for at møde noget nyt og anderledes, der kan berøre, gribe eller bevæge én, og man tillader sig selv at blive forandret. Og det indebærer også en vis form for sårbarhed” (s. 29). Her er der tydelige relationer til Gadamers legeteori, men også til Biestas syn på uddannelse, hvor den studerende må støttes til at have mod til at smage på noget nyt. Der er også toner af idéen om resonans og ’knitren’ i idrætsfilosoffen R. Scott Kretchmars forskning om det legende (Kretchmar, 2006, 2017), som fremhæver, hvordan udfordringer og problemer er med til at gøre legen attraktiv og de legende bedre til at lege:

Challenges or just-right problems stand as the fundamental play attractor for humankind. Or to put it another way, if we want to invite our students to turn and patiently grow a new playground, that playground almost invariably has to challenge them in some way. (Kretchmar, 2006, s. 352)

Men resonans kan ifølge Rosa ikke fuldstændig kontrolleres (Rosa, 2020), og med et designbaseret ærinde kan det være relevant at spørge, hvordan meningsfulde, resonante og legende aktiviteter kan rammesættes i et undervisningsrum. Netop forholdet imellem den designede aktivitet og de uventede legende øjeblikke, der opstår, behandler jeg i afhandlingens artikel 3 og 4.

I løbet af feltarbejdet og interventionerne på pædagoguddannelsen har jeg ledt efter flere teoretiske briller til at forstå dels de kroppe, som havde udfordringer med at danse og være legende, og dels de kroppe, som ofte uventet kastede sig ud i fysisk leg. Bl.a. tilskyndede det, at eksperimenterne ofte medførte tilbageholdenhed eller forlegenhed hos de studerende, mig til at kigge på sociologen Erving Goffmans analyser af **forlegenhed** (Goffman, 1956). Goffmans analyser fortæller om kroppe, der gerne vil deltage i sociale sammenhænge, men ikke kan. Det er kroppe, der er fysisk til stede, men som pga. en følelse af ubehag, ængstelse eller forfjamskelse er ude af stand til at tale eller bevæge sig. Den forlegne kan prøve at skjule sin forlegenhed med et stivnet smil, en nervøs og hul latter eller et nedadgående blik, der skjuler øjnenes udtryk (s. 266), og ofte ændres den forlegnes kropslighed, når han eller hun efter et stykke tid opgiver at skjule sin forlegenhed. Ifølge Goffman opstår forlegenheden, når ens forventninger ikke opfyldes (s. 268). Goffman sætter også fokus på dem, der ikke selv er forlegne, men er i selskab med en person, der er forlegen. Det er taktfuldt ikke at bringe andre i forlegenhed, og derfor kan skyld over at bringe andre i forlegenhed afstedkomme, at man selv bliver forlegen, og således kan forlegenhed også være smitsom (s. 268):

The expressive facts at hand threaten or discredit the assumptions a participant finds he has projected about his identity. Thereafter those present find they can neither do without the assumptions nor base their own responses upon them. The inhabitable reality shrinks until everyone feels 'small' or out of place. (s. 269)

Her peger Goffman ydermere på, at vi spiller forskellige roller i forhold til, hvem vi interagerer med, og at det at komme til at spille en anden rolle end den, man plejer, i en bestemt sammenhæng er én af årsagerne til forlegenheden. I artikel 1 har jeg kunnet bruge Goffmans mikrosociologiske analyse til at forstå, hvordan de pædagogstuderende tackler det at bevæge sig imellem forskellige typer af koreografiske rum, eksempelvis deres eget, pædagoguddannelsens og børnenes legerum i et dagtilbud (Pedersen, 2023a, s. 245).

Det taktfulde går igen i sociologen Georg Simmels beskrivelse af **selskabelighed** (Simmel, 1949), der kan kobles til leg. Ifølge Simmel er det i et selskab taktløst at fremhæve sig selv for personligt, idet selskabelighed i sin rene form ikke har noget bagvedliggende mål, indhold eller resultat uden for sig selv andet end at være sammen med andre (s. 256). I alle former for menneskeligt samvær indgået på grund af bagvedliggende interesser er der ifølge Simmel en rest tilbage af selskabelighed, som handler om samværet for samværets egen skyld. Her sætter Simmel selskabelighed i relation til leg, som dog adskiller sig fra det rene tidsfordriv ved at hente inspiration fra livets temaer:

the chase and cunning; the proving of physical and mental powers, the contest and reliance on chance and the favor of forces which one cannot influence. Freed of substance, through which these activities make up the seriousness of life, play gets its cheerfulness but also that symbolic significance which distinguishes it from pure pastime. (s. 255)

Simmels idé om det taktfulde i legen kan sammenlignes med Gadammers pointe om, at deltagere i en leg blot bringer legen til fremstilling. En, som vil lege, må afgrænse "sin spilleadfærd fra sin sædvanlige adfærd" (Gadamer, 2007, s. 106). I afhandlingen bruger jeg på den ene side begrebet forlegenhed (artikel 1) og på den anden side begrebet selskabelighed (artikel 4) til at forstå, dels når de studerende har svært ved at være legende sammen, og dels når det legende opstår uventet og smitter alle i rummet til at deltage. Og ligesom jeg i artikel 1 bruger forskellige teoretikere til at belyse, hvordan samtidens acceleration (Rosa, 2014), perfektionisme (Curran & Hill, 2019) og præstationskultur (Petersen, 2016) er barrierer for legen, så bruger jeg omvendt i artikel 4 sociologen Michel Maffesolis beskrivelser af **postmoderne stamme- og massefællesskaber**

(Maffesoli, 1996) til at forstå, hvordan nutidens individualisme ikke udelukker, at legende fællesskaber kan opstå. Det, der derimod kendetegner disse postmoderne selskabsformer, er ifølge Maffesoli, at de flygtigt opstår og opløses og kan karakteriseres som nonverbale, taktile og følelsesmæssige.

### 3.4 KROPPE I BEVÆGELSE

Sociale, kulturelle og historiske forhold og processer er med til at forme vores kropslige erfaringer og måder at bevæge os på (Rosa, 2021; Rothfield, 2005; Shilling, 2012; Young, 1980), hvilket er blevet tydeligt i projektets undersøgelser på pædagoguddannelsen. Derfor har mit koreografiske blik på kroppe i bevægelse særligt været informeret af sociologiske teorier om og diagnoser af vores samtid. Over for samfundets forskellige måder at præge mennesket på er der også et oplevelsesmæssigt aspekt, der handler om, hvordan det er at være et kropsligt subjekt – eller nærmere forskellige måder at være et kropsligt subjekt på – under disse specifikke sociale og kulturelle forhold (Rothfield, 2005, s. 51). Det kan både de ovennævnte legeteorier og sociologiske teorier bidrage til at forstå. I tillæg har jeg i mine analyser også anvendt begreber fra den handlingsorienterede/enaktive kognitionsvidenskab (*enactive embodied cognition*) (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Varela et al., 1991), der bl.a. henter inspiration fra Merleau-Pontys (2014) kropsfænomenologi. Denne tilgang peger på, at vi som mennesker skaber mening med verden gennem vores konkrete og dynamiske interaktioner med det miljø, vi befinder os i. Mening er ikke noget, vi passivt modtager fra verden, eller noget, vi skal føje til/tilskrive de rå/sansemæssige input, vi indsamler fra vores verden (Di Paolo et al., 2010). Vores erkendelse af os selv, andre og verden er altså afhængig af den type af erfaring, der kommer fra at have en krop med forskellige sansemotoriske kapaciteter, der selv er indlejret i en mere omfattende biologisk, psykologisk og kulturel kontekst (Varela et al., 1991, s. 173). Kort sagt: Vi kender kun verden gennem vores krop.

Med begrebet **participatory sense-making** (De Jaegher & Di Paolo, 2007), som jeg anvender i artikel 2 og 3, argumenterer De Jaegher og Di Paolo (2007) for, at de oplevelser/erfaringer, der opstår i forbindelse med interaktioner mellem mennesker, ikke kan reduceres til individuelle handlinger eller intentioner (s. 494). For at forklare begrebet participatory sense-making bruger De Jaegher og Di Paolo eksemplet med to mennesker, der mødes på en smal gang og kommer til at lave en ufrivillig dans i forsøget på at komme forbi hinanden. Eksemplet demonstrerer, hvordan vi har svært ved egenhændigt at kontrollere vore egne bevægelser i mødet med andre. I stedet er det den relationelle dynamik, som styrer (og leger med) os. I forhold til afhandlingens ærinde er pointen, at det ofte er sådanne spontane bevægelsesmønstre, vi gerne vil havne i, når vi er legende, men uden for legen – og over for en fremmed på gaden – vil de ofte blive oplevet som pinlige og

akavede. Denne manglende individuelle kontrol kan også forstås vha. Gadammers teori om, at det er legen, der leger med os, og ikke omvendt. Afhandlingens koreografiske projekt bliver så at beskrive vores måde at bevæge os på, når vi eksempelvis vover os ud i variationer af legende dans med hinanden.

De erfaringer, de studerende gør sig, inkorporeres som nye færdigheder og væremåder og præger på godt og ondt de måder, de som kommende pædagoger møder børn, unge og voksne på i den pædagogiske praksis. Når vi prøver nye ting og efterfølgende øver os ved at gøre dem igen og igen, kan det med Merleau-Ponty forstås som en ny vane, der indøves, og derved får vi et nyt udtryksrum (Merleau-Ponty, 2009, s. 101), hvilket også vises i analysen i det tidligere nævnte studie om professionsuddannelser af Damgaard Knudsen et al. (2011). I et kropsfænomenologisk perspektiv har de pædagogstuderende på deres uddannelse således mulighed for at lære igennem deres krop og udvide både deres kropslige repertoire og bevidsthed, når de bevæger sig på nye og legende måder. Med begrebet participatory sense-making bliver det tydeligt, hvordan dette kan ske, når de gør sig erfaringer i handlingsbaseret fællesskab med andre kroppe. Men disse situationer kan på den anden side også få det kropslige udtryksrum til at svinde ind (Leder, 1990) og betyde, at det opleves som formindsket som et resultat af interaktionen med andre og verden, hvilket bl.a. Goffmans (1956) analyser af forlegenhed viser.

### 3.5 OPSUMMERING

Udviklingen af afhandlingens specifikke koreografiske forskerperspektiv retter samlet set fokus mod kroppe i bevægelse. Min undersøgelse og udfordring af koreografibegrebet har hjulpet mig til at kunne karakterisere legende bevægelsesmønstre og de legendes relationelle dynamikker, der opstår, når eksempelvis deltagere frivilligt lader sig disciplinere af en aktivitets regler. Udvalgte legeteorier har givet mig et mangefacetteret blik på leg og en forståelse af, hvordan de, der vil være legende, også må være modige og give sig hen til legen som noget, der netop kan overrumple dem. Et sociologisk blik på den legende og ikkelegende krop har kunnet hjælpe med at forstå de studerendes udfordringer og muligheder i den samtid, vi lever i. Endelig har begreber fra enaktiv kognition og kropsfænomenologi særligt spillet en rolle i analysen af de øjeblikke, hvor de studerendes bevægelseshandlinger indblandes og sammenfiltres på sanselige og fysiske måder.

## KAPITEL 4: AFHANDLINGENS ANVENDTE METODER

Formålet med dette kapitel er at redegøre for forskningsmetoderne og forskningstilgangene, jeg har anvendt i forbindelse med afhandlingens empiriske studier, der i særdeleshed består af eksperimenter og interventioner i undervisningen på pædagoguddannelsen. For at skabe gennemsigtighed i forskningsprocessen vil jeg redegøre for og reflektere over de valg, jeg har truffet undervejs, og de nye retninger, som studierne har taget.

Den overordnede forskningstilgang, jeg har benyttet mig af til at undersøge, hvad det vil sige at være legende med sin krop, særligt med fokus på uddannelse af pædagoger, definerer jeg som en eksplorativ designbaseret forskningstilgang. Denne tilgang giver ikke alene mulighed for at observere, men også mulighed for at udvikle og afprøve forskellige scenarier, hvor studerende bruger leg og bevægelse i deres uddannelse. Dette indebærer som nævnt i kapitel 3, at forskningen både er teoriinformeret og teoriudviklende.

Designbaseret forskning skal forstås som en serie af tilgange mere end én tilgang eller en fuldkommen detaljeret metode (Barab & Squire, 2004, s. 2). Derfor er det også nødvendigt at inddrage flere metoder i den designbaserede ramme. Mine erfaringer i kraft af et kunstnerisk virke som danser og koreograf inden for kreativ dans og bevægelse har spillet en væsentlig rolle i valgene af sådanne supplerende metoder. Jeg har eksempelvis sammenholdt den designbaserede tilgang med de former for eksperimenterende og åbne tilgange, jeg har erfaring med som koreograf i forbindelse med skabelsen af danseforestillinger (Burrows, 2010). Samtidig har jeg også skullet lære det akademiske håndværk med at indsamle og behandle data. Dvs., at mødet imellem min kropslige viden og den designbaserede forskningstilgang i ph.d.-projektet har ført til, at jeg løbende har ladet mig inspirere af nye metoder og tilgange, heriblandt forskellige etnografiske metoder.

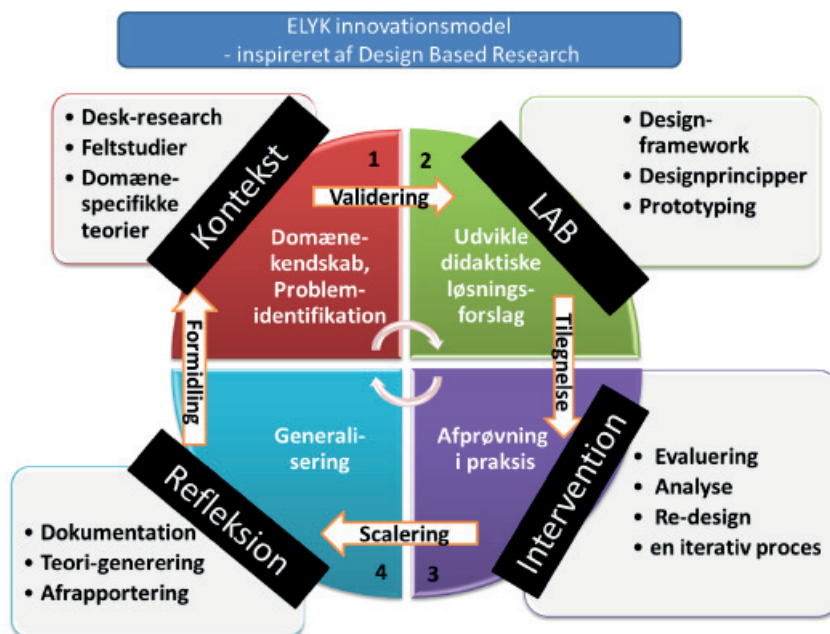
### 4.1 DESIGNBASERET FORSKNING

Designbaseret forskning er en familie af forskningstilgange, som er blevet behandlet under flere forskellige navne, f.eks. Education Design Research (EDR) (McKenney & Reeves, 2012), Design Experiments (Brown, 1992) og DBR (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012; Design-Based Research Collective, 2003). Fælles for disse designbaserede forskningstilgange er målsætningen om at forbedre uddannelsespraksisser ved at eksperimentere og intervenere i virkelige uddannelseskontekster, hvor samarbejdet imellem forskere og praktikere vægtes højt. Igennem interventionerne i og med praksis er der et særligt fokus på at udvikle teori, som kan bruges til at forstå og understøtte læreprocesser (Barab & Squire, 2004, s. 1) både i og uden for den konkrete kontekst. Som nævnt i indledningen er dette projekt ydermere inspireret af forskning-

gennem-design (Godin & Zahedi, 2014; Krogh et al., 2015) og kritisk design (DiSalvo, 2009, 2012), hvilket skaber ekstra mulighed for at være særligt eksplorativ i tilgangen.

Undervisningsrummet er ikke en fuldt ud kontrollerbar størrelse, men for at designforskning i uddannelse skal virke, må den ifølge uddannelsesforsker Ann Brown (1992), der regnes for at være én af den designbaserede forsknings pionerer, bevæge sig væk fra mere kontrollerede laboratorieomgivelser og over til at foregå dér, hvor problemstillingen, man ønsker at behandle, findes, nemlig i "the rich, complex, and constantly changing environment of the classroom" (Brown, 1992, s. 144). Laboratorieundersøgelser er effektive til at identificere effekter af bestemte variabler, men de ignorerer ofte de variabler, som optræder i en mere kompleks setting (Collins et al., 2004, s. 21), eksempelvis i et undervisningsrum. Forskning i det ukontrollerbare undervisningsrum afstedkommer, at reproducerbarhed af et designeksperiments fund uden for den lokale kontekst kan være vanskeligt, hvilket dog kan betragtes som et vilkår ved det pædagogiske felt snarere end en svaghed. Selv om designeksperimenters fund ikke er universelle som i en naturvidenskabelig forskningstradition, er de alligevel nyttige for andre i lignende sammenhænge uden for konteksten (Barab & Squire, 2004; Hoadley, 2002). Det bliver de især, når designforskeren formår at lave et narrativ med fyldige beskrivelser af hele designprocessen, herunder hvordan den har udviklet sig over tid, så andre praktikere og forskere uden for konteksten kan vurdere, præcis hvor generaliserbare resultaterne er (Hoadley, 2002, s. 454). En måde at implementere et udviklet undervisningsdesign på er også at forstå dets forhistorie og kontekst og så bruge principperne for det, uden at det nødvendigvis er den konkrete undervisningsaktivitet, der implementeres (Collins et al., 2004, s. 34).

Til at hjælpe mig med at strukturere designprocessen for eksperimenterne var jeg inspireret af det danske ELYK-projekts innovationsmodel (Christensen et al., 2012).



Figur 2: ELYK-projektets innovationsmodel

Modellen er inspireret af Thomas C. Reeves' designforskningsmodel (Amiel & Reeves, 2008; Reeves, 2006) og har fire faser. Den første kontekstfase består af teoretiske studier, domænekendskab og analyser af praksisproblematikker. Herefter følger en lab- og udviklingsfase, hvor de første designprincipper, der skal guide interventionerne, udvikles. Disse designprincipper kan være inspirerede af teori og praksis eller, som det var tilfældet i eksperimentet beskrevet i artikel 3, af et kunstværk, hvor princippet lød: 'Det flertydige kropsudtryk skal fremmes'. Det blev senere skærpet af en studerende i form af en regel om, at 'det ikke skal se rigtigt ud'. Daniel C. Edelsen beskriver denne tilgang til designprincipper på følgende måde:

The design researchers begin with a set of hypotheses and principles that they use to guide a design process. Importantly, these hypotheses and principles are not detailed enough to determine every design decision. In addition, these guiding principles are not followed slavishly if accumulated evidence, specific circumstances, or informed intuition lead the designers to believe they do not apply. (2002, s. 106)

Undervejs i interventionerne kan det altså vise sig, at et formuleret designprincip må ignoreres, eller som det ofte har været tilfældet i mit ph.d.-projekts eksperimenter, at jeg har måttet formulere en række understøttende regler for at præcisere, hvordan det kan følges. Eksempelvis formulerede jeg i én af interventionerne, der var et rollespil, en regel om, at deltagerne ikke måtte sige nogen

ord, for at hjælpe dem til at følge det overordnede designprincip om, at de skulle udføre flere kropslige bevægelser.

Efter lab- og udviklingsfasen følger den tredje fase, hvor der intervereres i praksis i form af, at designet/løsningen afprøves igennem iterative cirkler og redesign med afprøvning og udvikling. Dette indebærer dataindsamling og analyse af interventionerne. I den sidste og fjerde fase i modellen evalueres hele processen, eksempelvis som i denne kappe, med fokus på teorigenerering, designets generaliserbarhed, f.eks. igennem udviklede designprincipper, og forskerens dobbeltrolle i kraft af både at være intervererende og evaluerende (Christensen et al., 2012, s. 14).

Jeg har ikke fulgt ELYK-modellen til punkt og prikke, men jeg har brugt den til at navigere i undervisningsrummets mangfoldige, komplekse og konstant skiftende miljø. Dette har ikke været en lineær proces med et mål om at skulle implementere et færdigt undervisningsdesign på pædagoguddannelsen. Jeg betragter fyldige beskrivelser og analyser af udvalgte episoder af designprocessen – afprøvningerne i undervisningsrummet – som fund i sig selv. Jeg har ikke gået en lige vej fra fase 1 til fase 4, men været bevidst om at være forbi alle faser undervejs. Denne mere ligestillede tilgang til faserne har hjulpet mig til at gå med på det uventede, når det er opstået, hvilket jeg eksempelvis beskriver i artikel 4, hvor de studerendes legende kroppe smitter hinanden på kanten af den planlagte (og designede) aktivitet.

Ofte har det ikke været muligt at udvikle interventionen inden mødet med praksis og undervisningslokalet, som ELYK-modellens fase 2 lægger op til. Dette projekts fase 2 er ofte foregået, når jeg har trukket mig tilbage fra undervisningsrummet og f.eks. i samtaler med undervisere og medforskere har udviklet strategier for, hvad næste skridt skulle være. Jeg har altid mødt de studerende i et eksisterende undervisningsmodul på deres uddannelse, ikke i særskilte workshops, også inden et bud på et designeksperiment har vist sig. Jeg har ofte selv haft en aktiv underviserrolle. Det er netop et sådant møde, som artikel 1 tager udgangspunkt i, hvor jeg præsenterer de pædagogstuderende for en danseverdens måde at skabe små improviserede koreografier på, hvorefter der opstår modreaktioner og debat, der skærper og forandrer retningen af interventionerne.

Det iterative aspekt af designtilgangen forstås altså i dette projekt som afprøvninger på en mere pragmatisk og eksplorativ måde og ikke som udvikling af et didaktisk design, der bliver bedre og bedre for til sidst at være i sin bedste version og klar til implementering i en studieordning. I dette ph.d.-projekt er der snarere tale om at afprøve designet gentagne gange ved at udsætte det for forskellige situationer og omgivelser. Et eksempel, som har hjulpet mig til at forstå denne designtilgang, er designet af en bil, der tages ud på vejen til en testkørsel, tilbage på værkstedet for at blive forbedret og så ud på vejen igen osv., indtil den er klar til at blive sat i masseproduktion.



Dette vil være den mere lineære designtilgang. Den mere eksperimenterende og eksplorative tilgang vil derimod være, at designerne tager bilen ud i forskellige miljøer, bjerge, sump, motorvej osv., og ikke mindst lader forskellige personer køre den, ikke for at få bilen og dens førere til at kunne køre i alt slags vejr og alle slags miljøer, men for at lære af, hvad der sker i hver enkelt testkørsel. Eksempelvis kan den føromtalte intervention, der analyseres i artikel 1, med de studerendes modreaktioner og debat forstås gennem en kritisk designtradition (DiSalvo, 2009), hvor målet med undersøgelsen ikke er at løse problemer, men snarere at afsløre dem og deres oprindelse (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2018, s. 451) og derved 'give form' til problematiske situationer (DiSalvo, 2012, s. 116).

Et par yderligere distinktioner inden for designforskning kan hjælpe med at belyse, hvordan projektets designbaserede tilgang er blevet mere eksplorativ end implementeringsorienteret. Ludvigsen (2006, som læses af Dalsgaard, 2010) laver følgende opdeling i tre typer af forskning: (1) forskning på design, (2) forskning i design og (3) forskning gennem design – en opdeling, som trækker tråde tilbage til Frayling (1993), der sammenstiller designpraksis med kunstpraksis. Kun den første type tilgang har fokus på det færdige designprodukt og modtagelsen af det. Den anden type, forskning i design, udforsker designprocessen og de begivenheder, der udspiller sig i den. Her er resultatet eller produktet af mindre betydning, hvor snarere den kreative proces og praksis inkl. metoderne er i fokus. Den tredje type, forskning gennem design, er forskning, hvor en designtilgang og et designperspektiv anvendes af forskeren til at besvare et forskningsspørgsmål eller tema gennem en særlig måde (et særligt design) at udforske emnet på. Med ovennævnte distinktioner kan dette projekts eksplorative forskningstilgang primært forstås som **forskning i og gennem design**. Det betyder dog ikke, at der ikke bliver udviklet en form for designprodukt – en konkret ramme for legende danseaktiviteter – i én af projektets lokale sammenhænge, eller at andre praktikere ikke ved hjælp af de detaljerede beskrivelser kan fortolke og tilpasse rammen til brug i deres egen undervisningspraksis.

#### 4.2 KONKRETISERING: OVERBLIK OVER FELTARBEJDET OG DELTAGERNE

Jeg fik mulighed for og adgang til at lave feltarbejde på pædagoguddannelsen ved at være en del af det større og landsdækkende Playful Learning-program (Playful Learning DK, 2021a), der er omtalt nærmere i afhandlingens indledning. Programmet bestod i 2020 ud over forskningsdelen også af en udviklingsdel, hvor undervisere på pædagog- og læreruddannelsen arbejdede med legende tilgange til og i deres egen undervisning. To af underviserne på pædagoguddannelsen VIA inviterede mig her til at observere og evt. videreudvikle det undervisningsdesign, som de allerede havde skabt i udviklingsprogrammet. Dette skabte en mulighed for, at jeg kunne gøre mig mine

første erfaringer med feltarbejde og designeksperimenter, og ikke mindst gav det mig et øget kendskab til pædagoguddannelsen. Ud over at være en del af Playful Learning-programmet blev jeg som ph.d.-studerende også inviteret til at deltage i en forskningsgruppe på VIA, som bestod af forskere, der også underviste på uddannelsen. Flere af disse forskere viste også interesse ved at invitere mig ind i deres undervisning med henblik på samarbejde og udvikling. Samarbejdet med undervisere og medforskere blev således etableret med en gensidig interesse i og åbenhed over for at undersøge udviklingsmuligheder på pædagoguddannelsens undervisningsmoduler.

Som nævnt tidligere findes der ikke fag på pædagoguddannelsen, der i stedet er sammensat af tematiske moduler. Mange af modulerne er kun på 6 ugers varighed, hvilket udfordrer de studerendes mulighed for fordybelse. De studerende er dog vant til, at underviserne eksperimenterer med deres undervisning, som ofte inkluderer gruppearbejde og praktiske øvelser, hvor teori bringes i spil.

Jeg har samlet set gennemført feltarbejde og designeksperimenter i fire settings med i alt 184 pædagogstuderende fordelt på 11 forskellige hold. Der har ikke været tale om fire forskellige designeksperimenter. Jeg har f.eks. brugt erfaringer fra én setting til at udvikle det samme designeksperiment i en anden setting, hvilket jeg forklarer mere uddybende i de næste afsnit. Hver setting repræsenterer de forskellige undervisningssteder og samarbejdende undervisere. Holdenes størrelse lå på imellem 10 og 28 studerende. Identificeret ud fra deres navn var de 184 pædagogstuderende henholdsvis 38 mænd (21 %) og 146 kvinder (79 %). Da jeg foretog interventionerne, overvejede jeg ikke at spørge de studerende, hvilket køn de identificerede sig med. Dette kunne have været en fordel at tage i betragtning, idet kønsroller og kønsstereotyper spiller en væsentlig rolle i diskussionen om pædagoggrollen (Rimpler, 2020).

I de fleste settings (1-3) samarbejdede jeg med de samme undervisere over alle interventionsdagene, hvorimod de studerende samlet set kun deltog i 1-3 dage. Eksempelvis har jeg i setting 2 samarbejdet med den samme underviser på det samme modul, Modul 9 & 11: Sundhedsfremme og bevægelse, over tre semestre og med fire forskellige hold af studerende. Kvantitativt består selve feltarbejdet af 19 dage på pædagoguddannelsen fordelt over perioden september 2020 til december 2022. På hver dag har de studerende deltaget i 4-8 timer. Tabel 2 viser de 19 feltdage over tid fordelt på de fire settings.

År/setting	Setting 1	Setting 2	Setting 3	Setting 4
	Modul 7: Barndom, kultur og læring	Modul 9 & 11: Sundhedsfremme og bevægelse	Modul 9 & 11: Sundhedsfremme og bevægelse	Modul 9 & 11: Kreative udtryksformer
	Tre hold med to gennemgående undervisere	Fire hold med én gennemgående underviser	Tre hold med én gennemgående medforsker	Ét hold, hvor underviseren ikke deltog
2020	Dag 1			
	Dag 2			
	Dag 3			
		Dag 4		
2021	Dag 5			
	Dag 6			
		Dag 7		
		Dag 8		
			Dag 9	
		Dag 10		
		Dag 11		
		Dag 12		
		Dag 13		
			Dag 14	
			Dag 15	
		Dag 16		
		Dag 17		
	2022			Dag 18
				Dag 19

Domænekendskab
Artikel 1
Artikel 3
Artikel 3 og 4
Artikel 4

*Tabel 2: Oversigt over feltarbejdet*

Som illustreret med farvenuancer i tabellen går designeksperimenterne og analyserne af feltarbejdet i artiklerne på tværs af de fire settings. Dette var ikke planlagt på forhånd, men skete ud fra de problematikker og udviklingsmuligheder, der opstod undervejs. Således behandler artikel 1 en problematik særligt med udgangspunkt i dag nr. 1 (setting 1) og 4 (setting 2). Artikel 3 tager med beskrivelsen af udviklingen af et konkret undervisningsdesign især udgangspunkt i interventioner

udført på dagene 10, 11, 12, 13, 15, 18 og 19 (setting 2, 3 og 4), hvilket betyder, at 72 af de 184 studerende er repræsenterede i denne artikels empiriske nedslag (se tabel 4). Artikel 4 tager især udgangspunkt i observationer fra dagene 14, 15 og 18 (setting 3 og 4). De øvrige dages feltarbejde har især spillet den rolle, at de har bidraget til domænekendskab samt afprøvning af hurtige eksperimenter og udvikling af designprincipper og -tilgange med fokus på pædagogstuderende i aktivitetsfag med bevægelsesaktiviteter. Ud over de fire settings har jeg i tillæg til det empiriske materiale interviewet tre undervisere fra tre forskellige pædagoguddannelser med mere end 20 års erfaring med undervisning. Disse interviews indgår i artikel 1.

Afhandlingens primære empiriske nedslag og analyser er at finde i artiklerne (hvis fund opsummeres i kapitel 5) med undtagelse af enkelte eksempler i denne kappe, som jeg inddrager for at reflektere over forskningstilgangen og dens udvikling.

#### 4.3 FREMGANGSMÅDER, DESIGNPRINCIPPER OG BENSPEJNING I INTERVENTIONERNE

I det følgende vil jeg skitsere fremgangsmåderne i de fire settings og deres sammenhæng set i forhold til eksperimenter, designprincipper og iterationer.

**Setting 1** tager udgangspunkt i et didaktisk design med titlen *Rød stue*, som de to undervisere Heidi Stensman Pugh (Playful Learning, 2020) og Thomas Linde-Bech (Pædagoguddannelsen Ikast, 2022) havde udviklet og afprøvet med flere hold studerende. Formålet var bl.a., at de studerende skulle 'mærke på egen krop', hvordan det er at være barn i et dagtilbud. Undervisningsforløbet var inspireret af forumspil, og de studerende skulle spille børn, imens underviserne spillede deres pædagoger på en fiktiv stue i et dagtilbud. Efter at have introduceret mig selv igennem en danseworkshop på dag 1 og observeret undervisningsforløbet *Rød stue* på dag 2 drøftede jeg sammen med underviserne og en medforsker (Lund) en mulig måde at udvikle det på. Underviserne var interesserede i, hvad jeg med min dansebaggrund kunne byde ind med, og forløbet endte med ikke at blive direkte samskabende. Det var nærmere et samarbejde, hvor initiativet blev mere opdelt, og hvor vi skiftedes til at stå for undervisningen.

Det var tydeligt for mig, at det allerede vellykkede undervisningsdesign fokuserede på sproglig kommunikation. Men dette var også problemet i forhold til at få de studerendes kroppe og bevægelser mere på banen. Ydermere var det en tydelig mekanisme, at undervisernes pædagogroller i rollespillet med fuldt overlæg kontrollerede børnerollernes leg, hvilket også påvirkede de studerendes bevægelsesmuligheder. Ganske vist virkede disse mekanismer som en 'trykkoger' på de studerende, så de fik lyst til at overskride reglerne. Som en studerende sagde, så var det kun sjovt, når de lavede noget, de ikke måtte. Her ligger der også et muligt designelement:

dvs. at stramme grebet om de studerendes leg for at se, om interessante ulydige kropslige reaktioner opstår. Men grundlæggende var problemet altså, at krop og fantasi blev begrænset i undervisningsrummet. Det havde sit formål, at de studerende oplevede en sådan hæmmende dagtilbudskultur, men i den næste iteration foreslog jeg at 'vende det hele på hovedet'. Jeg valgte at formulere redesignet af aktiviteten i to overordnede principper med tilhørende regler, der fungerede som benspænd eller ledetråde i forhold til at følge principperne:

<b>Eksperiment 1 – setting 1: Rød stue</b>	
Designprincip 1	Flere kropslige bevægelser
Designprincip 2	De studerende skal bestemme mere
Regel 1	'Pædagogerne' må ikke afbryde 'børnenes' leg
Regel 2	Materialer i rummet skal bruges til andet end deres tiltænkte funktion
Regel 3	Ingen må sige nogen ord
Regel 4	Studerende kan også spille pædagoger

*Tabel 3: Eksperiment 1 – designprincipper og regler*

Disse principper og regler blev fulgt igennem to yderligere redesign, henholdsvis på dag 5 + 6 og dag 16 + 17. Hver gang startede vi med det oprindelige *Rød stue*-design, og således kom det nye design til at fungere som en forlængelse af, eller tilføjelse til, det oprindelige design. I den sidste iteration på dag 17 overtog de studerende styringen fra starten, ved at underviserne gik uden for døren, imens de studerende iscenesatte rummet med materialer. Hele denne setting 1 har som nævnt fungeret som et afsæt (domænekendskab) for min forskning, og designet optræder derfor ikke direkte i afhandlingens artikler.

**Setting 2** tager udgangspunkt i en erfaringsudveksling med en underviser i hans undervisning i valgmodulet Sundhedsfremme og bevægelse. Modulets kompetencemål er, at "den studerende kan igangsætte, gennemføre og lede sundhedsfremmende og bevægelsesmæssige aktiviteter og udviklingsprocesser, der understøtter menneskers sundhed, livskvalitet og trivsel og motiverer til kropslig udfoldelse" (VIA University College, 2022, s. 65). Til forskel fra setting 1 havde underviseren i sin undervisning allerede fokus på at fremme nonverbale og eksplicitte kropslige handlinger. Dette var også en interesse, jeg havde skærpet ud fra førnævnte designerfaringer i setting 1. Ud fra dag 4, den første dag i denne setting, og dag 1 fra setting 1 formulerede jeg problemet om, at pædagogstuderende "har svært ved at træde frem i bevægelsesmønstre foran hinanden" (Pedersen, 2023a, s. 231). Herefter arbejdede jeg sammen med underviseren og de studerende i en mere søgende fase, der ikke med det samme havde designprincipper eller regler.

Men undervisningsforløbene havde et format, som bestod af, at underviseren og jeg skiftevis afprøvede idéer med de studerende, som de studerende efterfølgende mere selvstændigt arbejdede videre med i form af små bevægelseslege, de så viste for hinanden. Til forskel fra setting 1 foregik denne udveksling mere omskifteligt, f.eks. ved at vi skiftedes til at være facilitator ca. hver halve time. Det var først på det tredje besøg (dag 10 og 11), at vi begyndte at arbejde med et decideret undervisningsdesign. Dette design danner udgangspunktet for artikel 3, er udviklet igennem fem iterationer (dag 10 + 11, 12 + 13, 14 + 15, 18 og 19) og er dermed også noget, jeg videreudviklede med andre samarbejdspartnere i **setting 3** og **setting 4**.

Den primære samarbejdspartner i **setting 3** var min medvejleder, Ole Lund, som også er underviser på pædagoguddannelsen. Dette samarbejde foregik også på valgmodulet Sundhedsfremme og bevægelse. **Setting 4** adskiller sig fra de øvrige settings, ved at jeg efter aftale med den faste underviser var alene med de studerende en dag, og det foregik på et andet undervisningsmodul, Kreative udtryksformer, hvis kompetencemål er, at ”den studerende kan skabe rammer for, lede og udvikle kreative erfarings- og læreprocesser, som understøtter og inspirerer mennesker til at arbejde kreativt med musiske og æstetiske udtryksformer og kulturskabende virksomhed” (VIA University College, 2022, s. 63).

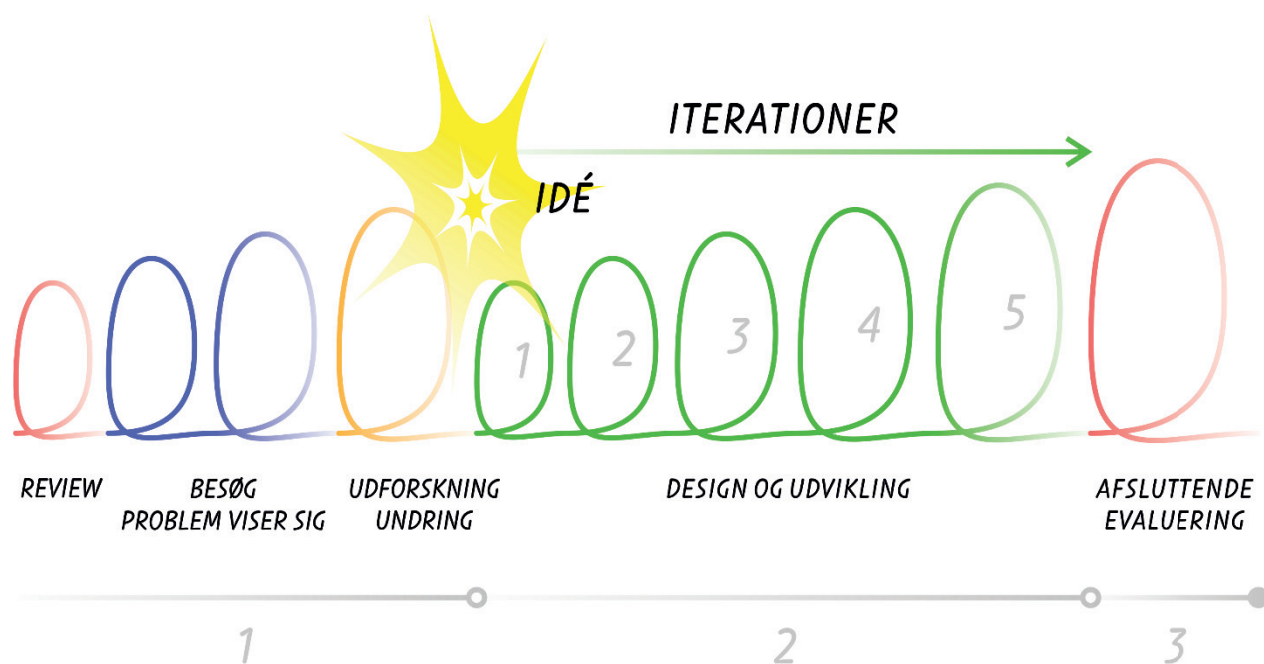
Selve det koreografiske undervisningsdesign er forklaret detaljeret i artikel 3. Kort fortalt har jeg ladet mig inspirere af videokunstværket *I See A Woman Crying (Weeping Woman)* (2009) af kunstneren Rineke Dijkstra, hvor nogle tilskuere, en gruppe børn, betragtes, imens de kigger på og beskriver et kunstværk. I undervisningsrummet udviklede jeg en legende koreografisk ramme med to stole-/bænkerækker sat over for hinanden. De studerende opdeltes i tre grupper: optrædende, tilskuere og oplevere. Opleverne sad med ryggen til de optrædende, imens de kiggede på tilskuerne, der udtrykte sig med lyde og bevægelser ud fra det, de kunne se de optrædende gøre. Herefter var det oplevernes opgave at gå ud på gulvet og optræde, inspireret af det, de havde set tilskuerne gøre. Både under og efter hver iteration redesignede jeg aktiviteten i samspil med de studerende og den anden deltagende forsker/underviser. Til at starte med var der ofte ophold i aktiviteten, hvor alle deltagere (studerende, undervisere og forskere) sammen evaluerede og diskuterede, hvordan den virkede, og hvilke ændringer og variationer vi ville afprøve. Tabel 4 viser de to overordnede designprincipper og de medfølgende regler, der blev udviklet og tilføjet i designprocessens iterationer.

<b>Eksperiment 2 – setting 2-4: Det legende koreografiske undervisningsdesign</b>		
Designprincip 1: Aktiviteten skal stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos tilskueren.		
Designprincip 2: Det flertydige kropsudtryk skal fremmes.		
<b>Iteration</b>	<b>Antal stud.</b>	<b>Nye regler og benspænd</b>
1.	13	Det skal ikke se rigtigt ud.
2.	8	De studerende skal gives forberedelsestid og rum til at skabe deres egne rammer for bevægelser, de selv forstår og oplever som legende.
3.	11	Forskere og undervisere skal danse med i eksperimenterne.
		De studerende skal tilskyndes til at bruge forskellige frem for ens kropsudtryk, når de bevæger sig sammen.
4.	28	Tilskuerne skal ikke kun udtrykke sig med ord, men også med lyde.
		Tilskuerne skal udelukkende udtrykke sig med krop og lyde.
5.	12	Aktiviteten skal være uendelig, så ingen på noget tidspunkt kan læne sig tilbage og se passivt til.

*Tabel 4: Eksperiment 2 – designprincipper og regler*

Eksperimentets to designprincipper blev først formuleret under den første iteration, idet jeg opdagede, at stoleopstillingen med rygvendte studerende ikke direkte løste de studerendes udfordringer med at træde frem foran hinanden. Der opstod ofte en debat imellem dem om, om de havde gættet rigtigt, og dermed en tendens til at ville reproducere det, deres medstuderende havde optrådt med. Dermed kunne jeg se, at idéen med designet, som ud over videokunstværket var informeret af Jacques Rancières tanker om noget tredje imellem optrædende og tilskuere, ”som ingen ejer, og hvis mening ingen er i besiddelse af, som befinder sig imellem dem og udelukker enhver identisk viderebringelse” (Rancière, 2021, s. 24), endnu ikke virkede i praksis. Som tabel 4 også viser, formuleredes der løbende yderligere regler i iterationerne, som hjalp med at realisere principperne i praksis. Tilføjelsen af regler betød i dette eksperiment, at der skete en akkumulation, således at alle syv regler var i spil i den femte iteration.

Inspireret af McKenney og van den Akker (2005) har jeg i figur 3 visualiseret det konkrete designforløb, hvor de fem iterationer er afbildet som grønne cirkler.



Figur 3: Display over det konkrete designforløb for det legende koreografiske undervisningsdesign

Det, som særligt adskiller sig fra både ELYK-modellen og displaymodellen af McKenney og van den Akker (2005), er den fjerde undersøgelsesrunde (i farven orange, som svarer til dag 7 + 8), hvor jeg endnu ikke havde udviklet et bud på en måde at arbejde med problemet på, men i stedet var afsøgende ude i praksis sammen med de studerende på deres uddannelse. Idéen til undervisningsdesignet fik jeg først efterfølgende, helt konkret, imens jeg sad i toget på vej til uddannelsesstedet.

Det legende koreografiske undervisningsdesign kan som aktivitet ikke nødvendigvis overføres 1:1 til andre sammenhænge uden for den lokale kontekst med andre deltagere og undervisere. Men ved at vise dets kontekst og udvikling over tid igennem fyldige beskrivelser er det intentionen – ud over teorigenerering – at inspirere praktikere og forskere uden for konteksten til at anvende og udvikle lignende legende bevægelsesmiljøer.

#### 4.4 DATAGENERERING: ETNOGRAFISKE METODER, VIDEOOBSERVATIONER, INTERVIEWS OG KUNSTBASEREDE METODER

I det følgende vil jeg uddybe, hvordan jeg har genereret data under feltarbejdet. Dette drejer sig om observationer af de studerendes, undervisernes og min egen deltagelse samt uformelle og kvalitative interviews.

Jeg har afprøvet forskellige metoder til at indsamle data og undervejs gjort mig erfaringer med, hvordan jeg bedst kunne indfange de pædagogstuderendes detaljerede bevægelsesinteraktioner. Selv om jeg i løbet af datagenereringsprocessen eksperimenterede med flere forskellige metoder,



så har de etnografiske metoder (Gulløv & Højlund, 2003) været gennemgående. Dvs., at når jeg kastede mig ud i samskabelse eller fik de studerende til at 'lege med ler', så dokumenterede jeg altid det, der skete, gennem noter, lyd- og videooptagelser.

I nogle af mine første besøg i undervisningen på pædagoguddannelsen (setting 1, dag 2 og 3), hvor jeg fulgte to underviseres allerede udviklede undervisningsdesign, indtog jeg primært en observerende rolle – også i gennemførelsen af mit bud på et redesign på dag 3. På disse to dage opsatte jeg sammen med medforsker Ole Lund et kamera, der kunne overskue hele rummet, og samtidig tog jeg noter af det, jeg oplevede som observatør under undervisningen. Som nævnt i forrige afsnit bestod dette undervisningsforløb af et rollespil, hvor de studerende og deres undervisere ofte fordelte sig uforudsigeligt i hele rummet og i flere samtidige, omskiftelige og improviserede grupperinger og handlinger. Eksempelvis løb nogle studerende på et tidspunkt ud af lokalet som en del af det rollespil, der var sat i gang. Det tvang mig til at tage valg i forhold til, hvad jeg ville følge og notere. Idet kameraet var fastmonteret, kunne det ikke fange den aktivitet, som de studerende havde sat i gang uden for rummet. Men jeg opdagede alligevel, at videomaterialet efterfølgende kunne være et vigtigt supplement til feltnoterne i arbejdet med at skrive detaljerede noter om situationerne.

Jeg har ladet mig inspirere af **etnografiske metoder** (Emerson et al., 1995; Gulløv & Højlund, 2003; Hammersley & Atkinson, 2007) i min tilgang til at observere, skrive feltnoter og bruge video. Gulløv og Højlund (2003) påpeger, at videooptagelser i modsætning til noteregistreringer kan bidrage til at gøre de mere tavse deltageres handlinger synlige (s. 25). Ligeledes gør Hammersley og Atkinson (2007) opmærksom på, at videooptagelser som supplement til feltnoter kan være en stor hjælp, når nonverbale aspekter af social interaktion og sociale situationer ønskes taget i betragtning. Sidstnævnte forfattere påpeger dog også, at ulempen ved at bruge videooptagelser er, at "what will be judged relevant will change over time, and what is on the recordings that has not been transcribed will probably be forgotten" (s. 149-150). I henhold til denne problematik udviklede jeg efterhånden en feltnoteteknik, som bestod af kortere noter nedskrevet i øjeblikket, hvor jeg både noterede det overordnede forløb og de øjeblikke, der i situationen virkede essentielle i min søgen efter legende koreografier. Selv om materialet fra de første feltbesøg i sidste ende ikke kom til at optræde i mine artikler, var det essentielt i udviklingen af min feltnoteteknik. Jeg havde fokus på krop, leg og bevægelse og ønskede at udvikle et specifikt koreografisk blik som en del af dataindsamlingsmetoderne.

I det følgende vil jeg give et eksempel på en detaljeret feltnote, som jeg har skrevet netop ved at benytte mig af videomaterialet som hjælp til at øge detaljegraden. Det er en situation, som jeg fandt særligt vigtig at dokumentere, da jeg observerede den. Den foregår på rollespillets anden dag,

hvor jeg efter observationer på den første dag med designprincippet 'Flere kropslige bevægelser' bl.a. har foreslået underviserne og de studerende det benspænd (se tabel 3), at de primært skal arbejde med nonverbale handlinger i rollespillet, hvor nogle spiller børn, og andre deres pædagoger:

Martin har placeret sig midt i rummet på en kontorstol og følger aktivt med i alt, hvad der sker. Han interagerer næsten med alle i rummet, imens han smiler og søger øjenkontakt. F.eks. kaster han sammenkrøllede papirer efter sine medstuderende og gemmer sit ansigt bag låget af en skotøjsæske. En kvindelig studerende går nu over til ham og begynder at tape ham fast til kontorstolen med malertapen, så hans arme er fikserede langs med kroppen inde under tapen. Han får stolen til at dreje rundt, og derved hjælper han selv med til at blive tapet ind. En anden studerende kommer løbende med en tom rød skraldespand, som hun bagfra sætter over hans hoved. Den studerende med tapen samler Martins ben og taper dem sammen. Skraldespanden tages af Martins hoved, og en studerende pakker i stedet et dynebetræk rundt om det som et stort tørklæde. Endnu en studerende deltager i legen ved at sætte en skotøjsæske på Martins hoved, så han ikke kan se frem for sig. Med sine sammentapede ben og fødder prøver Martin at flytte sig i rummet, mens han sidder på kontorstolen. Pludselig giver én af de studerende ham et ordentligt skub. Han ryger over mod en gruppe, som kaster ting op i basketkurven. Her står underviser 2, som giver ham et skub videre. Så skubber to studerende Martin endnu voldsommere afsted. Da de opdager, at han er på vej til at ramme et bord, der står ved endevæggen, bøjer de sig sammen i grin. Stolen med Martin rammer hårdt ind i bordet, imens han intet gør for at stoppe det. Camilla (studerende, som spiller pædagog 2) går over til ham. Hun lægger sit hovedet tæt imod hans, og han nikker, som om han bekræfter noget. En studerende tager fat i Martins ben og slynger stolen videre ud i rummet. En anden studerende skubber stolen tilbage mod bordet i høj fart, og denne gang falder Martin af den, da den rammer bordet. Camilla går igen over til ham. Sammen fjerner de tapen fra hans krop. Han rejser sig op og går hen og smider tapen ned i en skraldespand.

Selv om eksemplet med den pædagogstuderende Martin ikke er kommet med i denne afhandlings analyse, så satte det en ny retning for mit feltarbejde. Ud over at lede efter episoder, som kunne beskrives som legende koreografier, fik jeg øjnene op for de studerende, der uden underviserens indblanding selv satte overraskende legehåndlinger i gang med deres medstuderende. I beskrivelsen ovenfor lader det til, at de studerende også selv bliver overraskede over det, der kan

ske, når eksempelvis underviseren ikke griber ind. Sådanne legehåndlinger lå uden for det perspektiv, jeg i første omgang havde kigget med.

Brug af video i interventionerne udviklede sig, ved at jeg anskaffede mig et GoPro-kamera, som har en lille størrelse og let kan flyttes i modsætning til mere traditionelle videokameraer. Dette gjorde det både lettere for mig at videofilme min egen undervisning og at komme tættere på situationer i de specifikke områder af de større undervisningsrum, hvor deltagerne faktisk interagerede (se også det senere afsnit 4.6 om etiske overvejelser). Feltnoter taget på dagen blev gennemskrevet og udvidet igennem den efterfølgende gennemgang og granskning af videomaterialet.

Udførelsen af de 19 dages feltarbejde, som resulterede i et omfattende videomateriale, var inspireret af den **korttidsetnografiske metode** (Knoblauch & Schnettler, 2012; Pink & Morgan, 2013), som ofte benyttes sammen med en designbaseret forskningstilgang (Holflod, 2022; J.-O. Jensen et al., 2022). I modsætning til den mere traditionelle langtidsetnografi, hvor forskeren primært observerer, så går forskeren her hurtigere aktivt til værks og intervenserer og samarbejder i tråd med den designbaserede tilgang (Pink et al., 2022). I stedet for et langsigtet engagement i andre menneskers liv begiver designbaseret forskning sig mere ud i intensive besøg i menneskers praksisser for at skabe/designe interventioner, hvis mål er at afdække, hvad der er betydningsfuldt for deltagerne (Pink & Morgan, 2013, s. 352). Med det omfattende videomateriale er der et særligt fokus på detaljen. Det er også et videomateriale, som genbesøges og diskuteres. I dette projekt overførte jeg de mange videoklip, som GoPro-kameraet havde optaget, og som havde en varighed på op til 18 minutter, til platformen IRIS Connect. Platformen gjorde det muligt at dele optagelserne med medforskere og undervisere (med indhentet samtykke fra deltagerne), hvor alle kunne skrive kommentarer til passager og hinandens kommentarer med nøjagtige tidskoder. Denne form for dialog har jeg særligt benyttet mig af i artikel 3, hvor jeg har analyseret materialet sammen med medforsker Lund som en del af samarbejdet om at skrive artiklen.

Jeg har suppleret feltnoter og videooptagelser med gentagne fælles refleksioner med de studerende undervejs og til sidst i bevægelsesundervisningen. Disse deltagerrefleksioner kan beskrives som **uformelle fokusgruppeinterviews/samtaler** (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Hovedparten af interviewene blev gennemført uden interviewguide og havde til hensigt at give de studerende mulighed for at komme med deres umiddelbare reaktioner på de aktiviteter, de lige havde været igennem, og indgå i refleksioner herom samt bidrage til det næste skridt i designprocessen som medskabere. I starten brugte jeg en diktafon til at optage samtalerne, men efterhånden brugte jeg udelukkende GoPro-kameraet, som gjorde det nemmere at identificere de forskellige stemmer. Derudover kunne kameraet også indfange de studerendes kropssprog i form

af gestik og fagter. I disse interviews handlede det særligt om at få sat ord og oplevelser på de bevægelsesforløb, de studerende lige havde deltaget i. Her spurgte jeg ind til specifikke situationer, som jeg havde oplevet sammen med dem.

Som en del af den samtidsdiagnostiske tilgang i artikel 1 lavede jeg **semistrukturerede interviews** (Kvale & Brinkmann, 2015) med tre undervisere med op til 25 års erfaring i at undervise i legende og bevægelsesfaglige moduler på tre af landets seks professionshøjskoler. Jeg ønskede at interviewe underviserne for at undersøge, hvordan de med deres mangeårige erfaring oplevede pædagogstuderendes forhold til deres egen kropslighed. Inden interviewene udarbejdede jeg en interviewguide (se bilag nr. 2) inspireret af Kvale og Brinkmann (2015, s. 187) og Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 44) med dynamiske interviewspørgsmål, som blev udledt af mere tematiske forskningsspørgsmål. Interviewene blev rammesat af en orienterende introduktion (en briefing) til ph.d.-projektet og formålet med interviewene og afsluttet med en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183), hvor underviserne havde mulighed for at føje yderligere til dem. Jeg transskriberede dem efterfølgende.

Min kunstneriske bevægelsesbaggrund spillede en rolle i selve indsamlingen af data på flere måder. For det første påvirkede min deltagelse i bevægelsesaktiviteterne med de studerende det datamateriale, der blev produceret. Sarah Pink fremhæver med sin **sanseetnografiske tilgang** (Pink, 2015), hvordan sanserne spiller en vigtig rolle for både forskerens og deltagernes oplevelser og handlinger i en praksis. F.eks. når forskeren i stedet for at observere på sidelinjen deltager aktivt i den praksis, han/hun besøger, og dermed bruger disse sanseoplevelser til at få adgang til en anden kultur end sin egen. Grundet min baggrund og ph.d.-projektets interventionstilgang, hvor jeg indtog en rolle som underviser, optrådte jeg dog sjældent helt som en uvidende lærling (*apprentice*) (Pink, 2015, s. 103) i min måde at møde pædagoguddannelsen på. Samtidig med at jeg forsøgte at forstå de pædagogstuderendes måde at bruge deres krop på i undervisningsrummet og deres bevægelsesverden, inviterede jeg dem også til at smage på den kunstneriske bevægelsespraksis, jeg selv kommer fra, dels igennem min måde at bevæge mig på og dels gennem design af rammer for bevægelsesaktiviteter inspireret af praksisser fra den professionelle scenekunstverden. Det kan også forstås som et kendetegn ved den designbaserede forskningstilgang, hvor forskere i højere grad end i eksempelvis aktionsforskning bruger deres viden som en form for ekspertviden til at komme med innovationsforslag (Christensen et al., 2012, s. 6-7). Når jeg valgte at danse med i aktiviteterne, reagerede de studerende på forskellige måder. Nogle fandt det inspirerende og tillokkende og begav sig ud i bevægelser, som de normalt ville afholde sig fra. Disse studerende havde dog ofte allerede praktiske erfaringer med f.eks. rytmisk gymnastik. Andre studerende prøvede til gengæld at undgå mig, som det følgende uddrag fra feltnoterne (fra Dag 15) vidner om:

Idet jeg ruller op, møder jeg Rikke, som kommer gående. Bag mig er alle de andre studerende, og foran mig står Rikke. Hun prøver at komme forbi mig og vende om, imens jeg til gengæld prøver at interagere med hende gennem forskellige bevægelser. Rikke laver forskellige fintelignende bevægelser foran mig, og forsvarsagtigt holder hun hænderne ind til sin krop. Rikke tager et initiativ til at slippe ud af situationen ved at lade sin krop hurtigt glide ned på gulvet, og jeg følger med ned på gulvet. Rikke rejser sig dog hurtigt op igen og går hurtigt og lidt bestemt væk fra mig ned mod de andre studerende.

I dialogen efter øvelsen sætter vi sammen ord på oplevelsen.

Rikke: ”Jeg kan godt mærke, at du (peger på Pia, en medstuderende) følte dig komfortabel, og du (peger med udstrakt arm mod mig) følte dig komfortabel. Og jeg tænkte: ’Jeg prøver at undgå jer’”.

Vi griner.

Rikke: ”Du (til mig) kiggede på mig (laver en flad hånd ud i luften), og så føler jeg, at jeg vil hellere med dig (Pia) end med dig (mod mig)”.

Lars: ”Ja, det var, som om, du sagde nej, nej, nej, nej”.

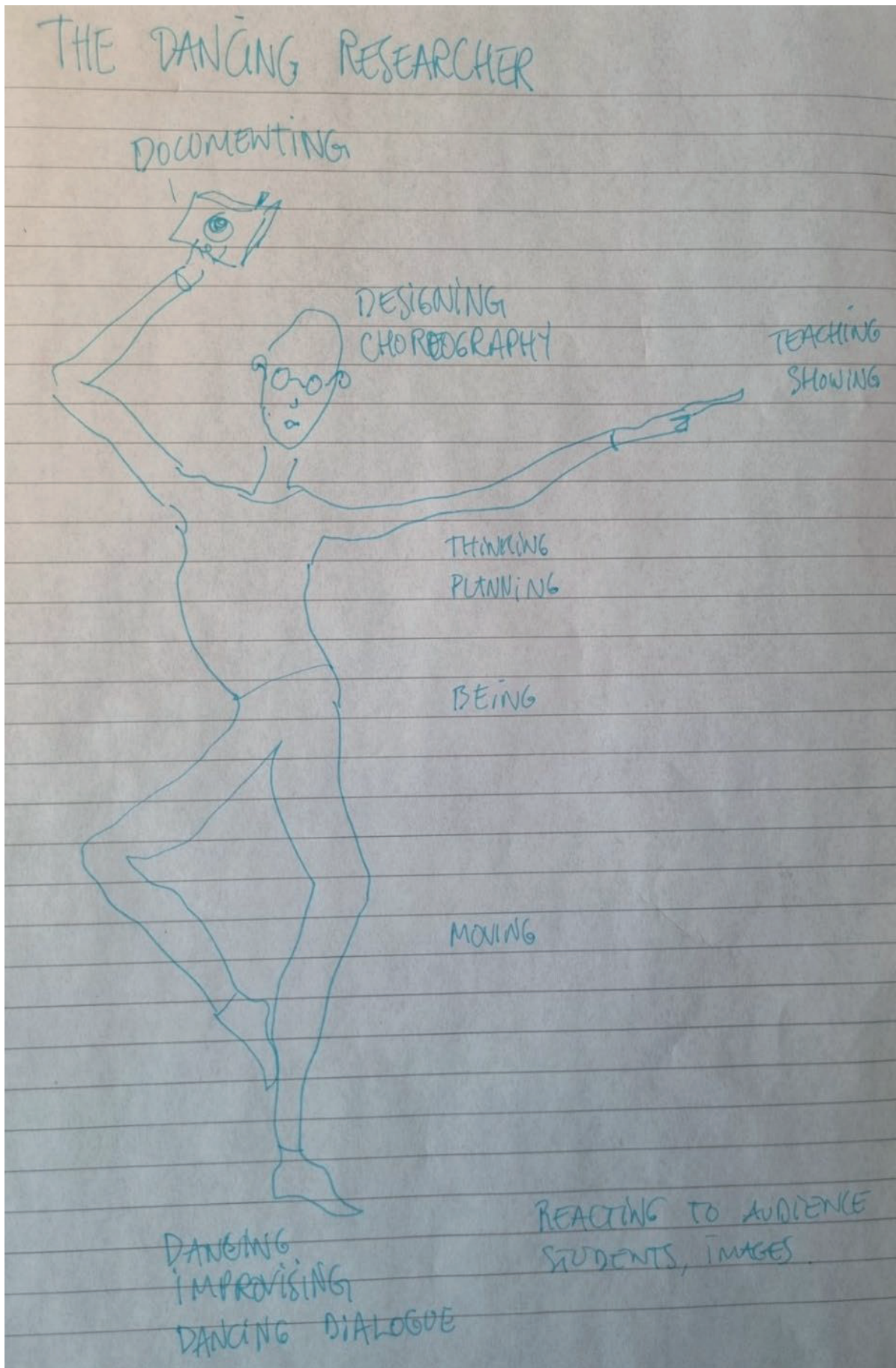
Rikke (overlappende): ”Du er så selvsikker, altså så ...”

Rikke griner og drejer sit hoved til siden, imens hun knækker sammen af grin ned mod gulvet.

Rikke: ”Det skreg min krop fanme, ha ha”.

Eksemplet viser, hvad der kan ske, når man er en mere fysisk aktivt deltagende (og bidragende) forsker. Jeg lærte, at det ikke er en tilgang, som er hensigtsmæssig at benytte hele tiden. Angående dette fremhæver Gulløv og Højlund (2003) om feltarbejde, at ”selve arbejdet med at skabe, ændre og eksperimentere med relationer og roller i felten [bliver] til en væsentlig informationskilde. Dette relationsarbejde producerer i sig selv information” (s. 111). Situationen fremkaldte også relevant viden om forskellen på mine og Rikkes bevægelsesvaner, og det gjorde eksempelvis Rikke i stand til at pege på udfordringer med øjenkontakt som et relevant tema for kommende undersøgelser og analyser. At forskeren besøger deltagernes praksis, og at deltagerne ligeledes besøger forskerens praksis, kan være med til at fremme den kreative proces som en form for samskabelse. Som Hammershøj (2023b) påpeger, kan **samskabelse** imellem deltagerne i en designproces gøre, at man bliver skubbet ud af sin vante rolle og må forholde sig åbent. På den måde kan alle deltagere (forskere, undervisere og studerende) skabe noget nyt sammen.

Det blev en udfordring for mig at have flere roller og opgaver i interventionerne i undervisningsrummet: (1) Jeg stod ofte for undervisningen og satte aktiviteterne i gang, (2) jeg ønskede at prioritere selv at være legende og danse med, og (3) ud over at skrive korte feltnoter undervejs havde jeg som forsker også ansvar for, at der blev filmet og optaget lyd. Denne udfordring kan ses illustreret med tegningen i figur 5, som blev tegnet af Hanne Kusk ud fra min fortælling.



Figur 4: Den dansende forsker, tegnet af Hanne Kusk

Når jeg ser tilbage på feltarbejdet, har det, der umiddelbart ser ud til at have været tre forskellige roller, været styret af én og samme rolle: den intervenierende designforsker. Grundlæggende forstår jeg altså mig selv i projektet som en forsker, der som alle andre har en forforståelse, jeg bærer med mig. I dette tilfælde har min danse- og undervisningserfaring spillet en rolle i måden, jeg har deltaget i feltarbejdet på. Det, der nærmere har været udfordringen, har været at have overblik over situationen i undervisningsrummet.

I relation til den sanseetnografiske tilgang udviklede jeg med inspiration fra **kunstbaserede metoder** (Darsø & Meltzer, 2020) en refleksionsøvelse med ét af holdene (dag 12 og 13), hvor de pædagogstuderende fik udleveret lege-ler (playdough) i forskellige farver. Opgaven var at forme et koreografisk landkort med forskellige aktører med udgangspunkt i det, de havde oplevet med kroppen over den pågældende interventions to dage. Imens der blev spillet musik, sad de studerende i én time og formede deres aktørers figurer, og efterfølgende gennemførte jeg fokusgruppeinterviews, som var struktureret i to runder, hvor de studerende først præsenterede deres aktører/kort og derefter med udgangspunkt i deres koreografiske landkort talte om de stemninger, følelser og udfordringer, de havde oplevet. I figur 5 ses nogle af de studerendes udformede koreografiske landkort.



Figur 5: Koreografiske landkort i lege-ler fra feltarbejdets dag 13



Øvelsen, som indebar, at de studerende først fik tid i stilhed til at bearbejde deres kropslige oplevelser ved at forme noget med deres hænder, gjorde dem efterfølgende i stand til at formulere længere og fokuserede udsagn om oplevelserne. Flere dele af disse interviews er integreret i artikel 3. Det koreografiske landkort i lege-ler kan forstås som en redesignet intervention, som tog udgangspunkt i de studerendes udfordringer med at udtrykke sig sprogligt om deres kropslige oplevelser.

#### 4.5 ANALYSEPROCESSEN

I det følgende vil jeg redegøre for dataanalysen, som også har involveret flere forskellige tilgange. Den overordnede analysemetode for afhandlingen er inspireret af *thick description* (Denzin, 2001; Geertz, 1973) i form af detaljerede, kontekstsensitive og lokalt informerede feltnoter (Emerson et al., 1995, s. 14), hvor videoannotation (Delahunta et al., 2021; Stancliffe, 2021) har fungeret som en underordnet metode, der har kunnet bidrage til at skabe disse detaljerede og fyldige beskrivelser.

Som Hammersley og Atkinson (2007, s. 158) gør opmærksom på, er der ingen formular eller opskrift på at analysere etnografiske data. Analyser af data, der involverer eksperimentelle, fantasifulde, sanselige og følelsesmæssige dimensioner, er ofte en intuitiv og rodet opgave, som involverer, at man undervejs overraskes (Pink, 2015, s. 141). De første analyser starter mere uformelt i form af forskerens idéer og fornemmelser (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 158). Ydermere fletter dataindsamling og analyse sig ofte sammen inden for korttidsetnografi i form af en kontinuerlig dialog imellem praksis og teori (Pink & Morgan, 2013, s. 357). Dette oplevede jeg ved, at jeg allerede under interventionerne i praksis var i gang med at udvælge, hvilke episoder/situationer der var betydningsfulde. Et eksempel er situationen nævnt i forrige afsnit med den studerende på kontorstolen, som overraskede både mig og de studerende selv. Det betyder ikke, at analyseprocessen har været tilfældig i denne afhandling, for den har hele tiden været guidet af forsknings- og undersøgelsesspørgsmål. Derudover har den designbaserede tilgang sat en struktur på data-analyse-sammenfletningen i form af de iterative innovationsforløb, hvor hver enkelt iteration har søgt at løse og tematisere en problemstilling, efterfulgt af analyse, evaluering og refleksion, der igen har ført til nye problemstillinger og redesign af interventionen (se særligt artikel 3).

Min første tilgang til analysen af data var samtididiagnostisk (Hammershøj, 2017; Kristensen, 2020) med udgangspunkt i feltbeskrivelser fra dag 1 og 4 (se artikel 1). En **samtidsdiagnose** er en fremgangsmåde, som går ud på at lede efter empiriske tegn på forandring og se, om de er en del af et større mønster, en tendens i samtiden. Både de studerendes udtalelser og måder at være krop på i de begyndende feltbesøg kaldte på at undersøge deres problemer med kropslighed nærmere ved

at sætte disse i relation til lignende forandringer i samtidens kropslighed uden for det lokale undervisningsrum. De studerendes udfordringer virkede større, i forhold til hvad jeg som erfaren underviser tidligere havde oplevet. Denne analyse kunne bidrage med betydningsfuld baggrundsviden til de kommende design og ikke mindst være med til at begrunde og skærpe ph.d.-projektets fokus. Konkret valgte jeg at genbesøge en specifik situation fra dag 4 og gennemskrive feltnoterne med detaljer om de studerendes forskellige kropslige udtryk, bevægelsesmønstre og udsagn. Min oplevelse af denne situation (Pedersen, 2023a, s. 236-237) rammesatte mine interviews med de tre undervisere uden for den lokale kontekst. Transskriptionerne af de tre interviews blev indsat i databehandlingsprogrammet NVivo og organiseret/kodet igennem forskellige temaer og kategorier som 'perfektionisme', 'fremvisning' og 'akademisering'. Jeg brugte NVivo til at organisere og inddele uddrag fra transskriptionerne i forskellige temaer. For at finde frem til de mest overordnede temaer printede jeg materialet fra NVivo ud og klippede det op i mindre papirlapper, som jeg i et stykke tid rokerede rundt på et stort bord, indtil tre primære temaer viste sig: at fremvise, at skabe og at kropsliggøre. Denne sidste mere analoge analyseproces tog jeg videre med mig i udarbejdelsen af mit review om leg og koreografi i artikel 2, hvor én af fagfællebedømmerne gjorde opmærksom på, at denne proces i sig selv kunne beskrives som en koreografisk leg.

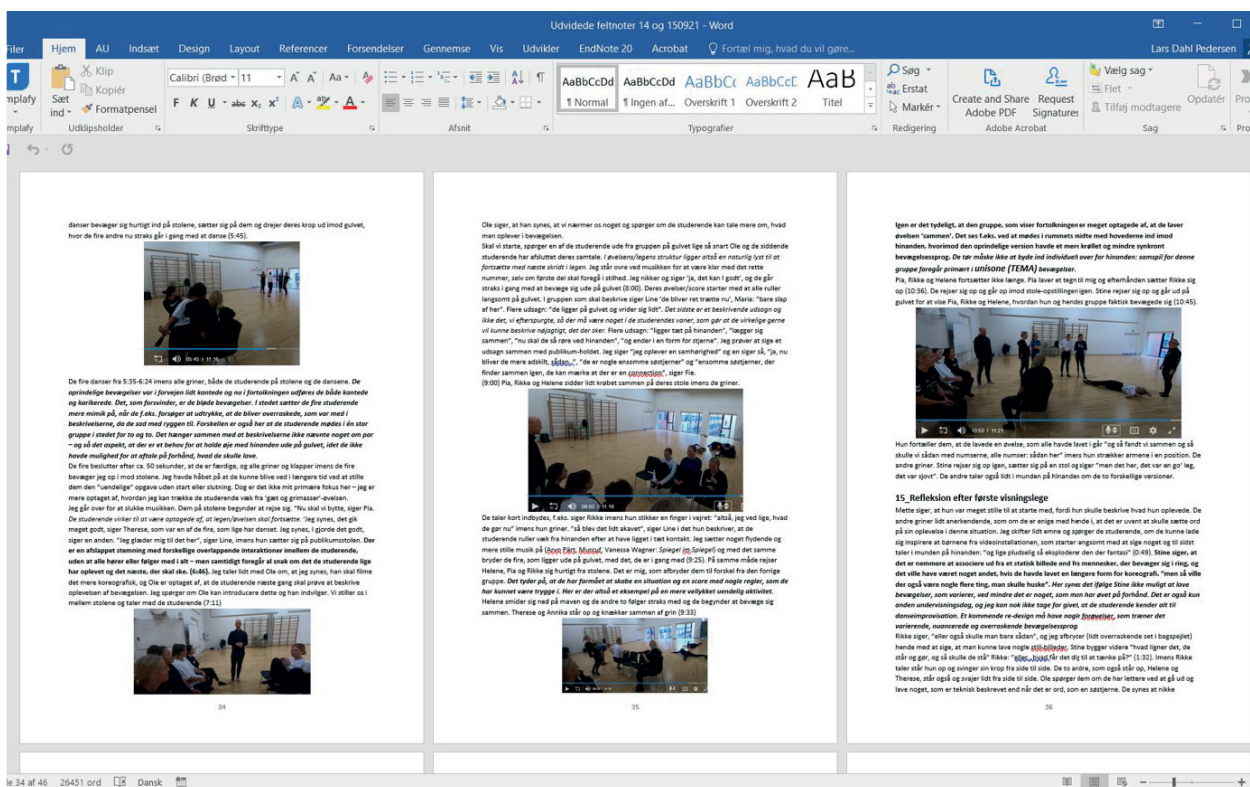
Efter at have brugt ovenstående samtididiagnostiske fremgangsmåde til at identificere udfordringer og problemer i undervisningslokalet blev min centrale tilgang til analysen af data fra feltarbejdet at udvikle detaljerede feltbeskrivelser af udvalgte bevægelsessituationer. Her fokuserede jeg på de kropslige handlinger, som kunne iagttages i videomaterialet, samt tilføjelser af transskriberinger fra de fælles refleksioner med de studerende. Dette kan relateres til Clifford Geertz' idé om **thick description** (Geertz, 1973), som er lånt fra Gilbert Ryle, som en måde at bedrive etnografi på. En tyk eller fyldig beskrivelse går bag om en persons handling og beskriver denne handlings kontekst. Mere specifikt i forhold til at observere dans konstaterer en fyldig beskrivelse ikke bare, *at* en person eksempelvis falder ned på gulvet, men *hvordan* og *hvorfor* personen falder ned på gulvet. En tyk beskrivelse præsenterer altså detaljer, kontekst, følelser og nettet af sociale relationer, der forbinder deltagerne med hinanden (Denzin, 2001, s. 100).

Med henblik på at lave thick descriptions hvor det primære fokus var på at beskrive og analysere deltageres kropslige bevægelser og relationer, lod jeg mig inspirere af en nyere form for videoanalyse. Denne form for videoanalyse er særligt brugt af dansere og koreografer til at dokumentere, udvikle og reflektere over koreografiske processer og går under betegnelsen **videoannotation** (Delahunta et al., 2021; Stancliffe, 2021). Videoannotation er gentagne

nærstudier af videomaterialet, der involverer at lægge mærke til og dokumentere det tidligere ubemærkede. Her kan man ikke komme ud over sine erfaringer:

The choices made in viewing and annotation are guided by skills and expertise. In other words, a dancer will attend to a recording of a work differently to a non-dancer and, in turn, the performer will make different selections of information content in viewing to the choreographer. (Stancliffe, 2021, s. 78)

Det blev undervejs netop tydeligt for mig, at jeg brugte min dansebaggrund som en tavs viden (Polanyi, 2009) til at udvælge, hvad der var vigtigt at notere i videomaterialet (Delahunta et al., 2021, s. 2). Denne tavse viden kom ikke kun fra min store erfaring med at bruge min krop som professionel danser, men også fra min egen kropslige deltagelse og interaktion med de studerende i situationerne på videoen. Jeg skrev både annotationer direkte ind i den digitale platform IRIS Connect og i de detaljerede feltnoter, hvor beskrivelser, citater, analyser og temaer blandede sig. Her adskilte jeg med forskellige typer af tekst, hvilken form for analyse/beskrivelse/note der var tale om. Figur 6 viser et skærmbillede af tre siders udvidede feltnoter som en form for thick description, hvor også billeder af udvalgte situationer i videomaterialet indgår som en yderligere fortykning og intensivering af materialet.



Figur 6: Skærbillede af uddrag af udvidede feltnoter

Min brug af videooptagelser er også inspireret af Pink og Morgan (2013), som påpeger, at videomateriale er med til at bidrage med intensitet og dybde, f.eks. ved at give mulighed for gentagne gennemsyn og genbesøg, hvor der skabes mulighed for at forstå situationerne på nye måder og udstrække de optagne situationer over tid. De ville ellers have været væk i det øjeblik, de var foregået.

Forskningsspørgsmålet og undersøgelsesspørgsmålene ledte sammen med min mere tavse kropslige viden til at udvælge eksemplariske eksempler (Hansen & Ingemann, 2016) og episoder, som jeg analyserede og fortolkede med forskellige teoretiske briller. Denne udvælgelsesproces er inspireret af den **eksemplariske metode** (Hansen & Ingemann, 2016), hvor eksemplet spiller en væsentlig rolle i en søgende forskningsproces, der involverer en ”løbende reformulering af det forskningsmæssige problem og afgrænsning af genstandsfelt[et]” (Ingemann, 2016, s. 126). Jeg fandt, at en sådan eksemplarisk metode var egnet i en designbaseret forskningstilgang, der netop i modsætning til mere klassiske forskningsprocesser ser en mere drivende og omflakkende proces som et kvalitetsmål, hvor der konstant erkendes ud fra resultaterne og ved at justere retningen ud fra det, der viser sig i processen (Krogh et al., 2015). Det at lade udvalgte eksempler i form af bestemte episoder spille en særlig rolle i designprocessen hjalp mig til at navigere igennem den ofte uforudsigelige proces, jeg ganske vist genkendte fra mine erfaringer med kunstneriske

processer uden for forskning, men som i forskningsregi havde brug for yderligere struktur og systematik. Et empirisk eksempel kan identificeres som ”et eksistentielt øjeblik som resultatet af en erkendelsesmæssig åbning” (Ingemann, 2016, s. 126). Episode 1 i artikel 4 er et sådant eksempel på en åbning, som var med til at justere forskningens retning. Eksemplet beskriver en episode, hvor jeg efter at have stået med ryggen til de studerende vender mig om og ser dem udføre nogle særlige kropslige og smittende handlinger, jeg ikke havde forventet at se. De studerende overraskede mig. Situationer som disse fik mig efterfølgende til at lede efter lignende uventede og smittende øjeblikke i materialet – og ikke mindst undervejs i interventionerne – sat i gang af de studerende selv. Således førte episoden både til en ændring af mit forskningsfokus og til en ændret tilgang til, hvordan man kan redesigne en aktivitet med plads til, at uventede episoder, som er værdifulde for den, kan opstå.

Jeg forsøgte hele tiden at ”opretholde en kreativ dialog” (Hargreaves, 2000, s. 160) mellem forskellige teorier og datamaterialet. F.eks. var det opdagelsen af de tre uventede episoder omtalt i artikel 4, der fik mig til at afprøve, om masseteori kunne bruges til at forstå, hvordan de studerende smittede hinanden gennem legende bevægelser. Som en del af mine genbesøg af videomaterialet og feltnoterne drøftede jeg mine udlægninger og fortolkninger med kolleger, særligt mine to vejledere, og det var samlet set med til at afprøve og udvikle mine analyser.

#### 4.6 ETISKE OVERVEJELSER

Med et forskningsprojekt følger en række etiske aspekter og retningslinjer, man som forsker er forpligtet til at forholde sig til. Helt overordnet følger afhandlingen principperne for forskningsintegritet (ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed) og de grundlæggende aspekter af ansvarlig forskningspraksis, som er anført i *Den danske kodeks for integritet i forskning* (2015). Mere specifikt i forhold til den designbaserede forskningstilgang og projektets specifikke karakter har jeg måttet gøre mig en række etiske overvejelser både før, under og efter interventionerne i undervisningsrummet, hvilket jeg vil komme ind på i det følgende. Mine etiske overvejelser foregik både ud fra et mikro- og makroperspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 593), hvor mikroperspektivet særligt angik deltagerne i feltarbejdet, og makroperspektivet forskningsprojektets placering i den samfundsmæssige sammenhæng.

Jeg har fra starten af ph.d.-projektet gjort mig makroetiske overvejelser om min ansættelse som ph.d.-stipendiat i et stort nationalt forskningsprojekt, som er finansieret af LEGO Fonden, der er én af de største fonde i Danmark. Jeg har fået præciseret af DPU/AU og VIA, at jeg som ph.d.-studerende er omfattet af deres gængse regler for akademisk frihed, bl.a. hvad angår teori- og metodevalg. Jeg opfatter mit ph.d.-projekt som et selvstændigt forskningsprojekt, der både er i

dialog med forskere i Playful Learning-projektet og andre forskere, der adresserer tilsvarende tematikker. Dette indebærer også frihed til at forholde sig kritisk til fænomener som leg og Playful Learning som noget, der er oppe i tiden og let kan komme til at lyde som selvfølgelige svar på mange problematikker. Min deltagelse i antologien *Leg på spil* (Knudsen et al., 2023) med et bogkapitel (artikel 1) gav mig mulighed for at diskutere de mere kritiske perspektiver på legens rolle i uddannelsessystemet og i samtiden sammen med antologiens øvrige forfattere på et antal møder og seminarer. Således er jeg blevet bevidst om, hvilke større interesser afhandlingens resultater tjener, og hvilke forventninger forskellige aktører kan have til min forskning.

Mikroperspektivet, altså forskningens relation til deltagerne i felten, spiller en særlig stor rolle i et designbaseret forskningsprojekt. Helt grundlæggende har jeg fulgt de gældende GDPR-regler, startende med at indhente et skriftligt samtykke (se bilag 1) fra alle de deltagende pædagogstuderende og undervisere. Ved hvert første møde med deltagerne har jeg så klart som muligt fortalt om projektets intentioner, og at man som deltager er sikret anonymitet og til enhver tid kan udgå af undersøgelsen uden at skulle give forklaring, og uden at det på nogen måde vil påvirke ens uddannelse. Ligesom i aktionsforskningssammenhænge (Coghlan & Shani, 2005) er det i interventioner med en designbaseret forskningstilgang ikke til at vide for deltagerne, hvor den eksperimenterende tilgang vil føre dem hen, og derfor har de afsluttende refleksioner/debriefinger også været vigtige. Et eksempel på dette er situationen, som er omtalt flere gange i afhandlingen og behandles i artikel 1, hvor flere studerende ikke ville eller kunne stå frem foran deres medstuderende i korte bevægelsesimprovisationer. I den afsluttende refleksion sidst på dagen talte underviseren, jeg og de studerende oplevelsen igennem, og her kunne vi alle sætte flere ord og nuancer på det, der var hændt. Flere studerende fremhævede, hvor anderledes min undervisning havde været i forhold til det, de var vant til, og det gav både mig og de studerende en dybere forståelse af, hvor udfordrende øvelsen havde været.

Særligt har ærlighed om interventionens hensigt og indhold under hele feltarbejdet spillet en væsentlig rolle i forhold til min relation til de studerende. Jeg har ikke forsøgt at skjule, når jeg har været i tvivl, og jeg har forsøgt at stille mig åben over for deltagernes perspektiver og input og opfattet dem som vigtige aktører i en samskabende proces, som Barab og Squire (2004) også særligt pointerer i forhold til designbaserede forskningsprocesser. Ærligheden er også central i måden, de studerende præsenteres på i form af citater og uddrag af feltnoter i teksten, hvor det har været min hensigt ikke at skjule mine egne handlinger som igangsætter, interviewer, fejlbarlig osv. Et eksempel på dette er netop det førømtalte eksempel fra artikel 1, hvor jeg forsøger at være ærlig om, at jeg som underviser måske er gået for hurtigt frem (Pedersen, 2023a, s. 237).

Et grundlæggende formål med humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning er ”at hjælpe individer og fællesskaber med at blomstre” (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 595). Relateret til dette aspekt har jeg hele tiden søgt at have et etisk princip om ”beneficence” (Ylipulli & Luusua, 2019, s. 3) for øje, dvs., at afhandlingens resultater skal være til gavn for deltagerne og feltet. F.eks. søgte jeg at gå i dialog med undervisernes erfaringer med de studerende og de studerendes konkrete oplevelser ude i den pædagogiske praksis, der igennem deres uddannelses praktikophold ofte prægede oplevelsen af, om interventionens/undervisningens indhold oplevedes som meningsfuldt. Både studerende og undervisere har indimellem også læst udkast til mine artikler, der efterfølgende har afstedkommet diskussioner.

Grundlæggende har den anvendte eksperimenterende tilgang indebåret en del uforudsigelighed undervejs, og jeg havde ikke automatisk et svar på de etiske dilemmaer, som opstod, eksempelvis da én af de tidligere omtalte pædagogstuderende erklærede, at hun hellere ville hoppe ud ad vinduet end at danse. Dette afstedkom bl.a. en bevidsthed om magtbalancerne imellem deltagerne i eksperimentet fra den studerende, som skal bedømmes af sin underviser til en afsluttende eksamen, til min egen rolle som en form for selvsikker danse- og legeekspert. Særligt episoden med ’at hoppe ud ad vinduet’ fik mig til at gå mere tøvende til værks, hvilket kan forstås som en etisk forpligtelse til ikke at vide sig for sikker (Kofoed & Staunæs, 2015). Denne tøven indebar f.eks., at jeg under resten af eksperimentet og i de følgende interventioner ikke forsøgte at løse opståede problemer hurtigt og undervejs lod deltagerne komme til orde i forbindelse med fælles refleksioner, samtidig med at jeg var opmærksom på, hvad de studerendes mere nonverbale og fysiske handlinger udtrykte (Lund et al., 2023).

#### 4.7 KVALITET OG VALIDITET

Validiteten i et forskningsprojekt angår resultaternes gyldighed og relevans. Begrebet er hentet fra en kvantitativ forskningstradition, hvor også reliabilitet og generaliserbarhed er kriterier for at vurdere forskningens kvalitet. Men det er fortsat til diskussion, om kvalitativ forskning skal eller kan vurderes ud fra kvantitative kriterier (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 658; Denzin, 2011, s. 645). Thagaard (2004) foreslår i denne sammenhæng, at det giver mere mening at vurdere kvalitativ forskning på kriterier som transparens, gyldighed og genkendelighed. Og særligt i forhold til designbaseret forskning fremhæver Barab og Squire (2004, s. 8) anvendelighed som et kriterium for forskningens kvalitet med fokus på at påvirke praksis direkte og samtidig fremme teori, som vil være til nytte for andre. Her påpeger, som også nævnt i kapitel 3, Brown (1992) og Collins et al. (2004) i forbindelse med designbaseret forskning i uddannelsesfeltet, at kvaliteten af forskningen

også må vurderes på, hvorledes resultaterne har relevans i forskellige og uforudsigelige undervisningsrum.

I mit projekt har jeg fundet, at princippet om transparens kan kobles til flere kvalitetskriterier. Grundlæggende handler transparens om at gøre grundantagelser, fremgangsmåder og undersøgelsesdesign så gennemsigtige som muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 660). Her har jeg særligt mødt to udfordringer. Den første udfordring drejer sig om min måde at udvælge øjeblikke af betydning på i datamaterialet og undervejs i feltarbejdets interventioner. Her har jeg med min koreografbaggrund ofte stolet på min tavse kropslige viden, når jeg har zoomet ind på nogle episoder og fravalgt andre. Efterfølgende har jeg derfor måttet genbesøge udvælgelses- og analyseprocessen og ekspliciterer mine valg, hvilket jeg bl.a. har gjort i de forrige afsnit i dette kapitel. Den anden udfordring har været, at videomaterialet pga. GDPR-regler og respekt for deltageres anonymitet ikke kan deles offentligt. Læserne af min forskning kan derfor ikke fuldt ud gå tilbage i empirien og være direkte vidner til de kreative bevægelsesforløb, jeg selv har set, oplevet og deltaget i. Denne udfordring har jeg forsøgt at imødegå ved at dele og diskutere videomaterialet med fagfæller, heriblandt mine to vejledere og de deltagende undervisere, som eksempelvis har kunnet påpege øjeblikke, jeg med min dansebaggrund har taget for givet.

I mine artikler har jeg tilstræbt at inddrage eksempler, der kan vise et udsnit af videomaterialets detaljeringsgrad. Ifølge Elliott et al. (1999, s. 222) kan netop det at forankre sine data i eksempler og detaljerede beskrivelser give læserne mulighed for at danne sig mulige alternative betydninger og forståelser. I den designbaserede forsknings optik betyder det, at selv om interventionen ikke nødvendigvis kan eller skal gentages til punkt og prikke, så kan resultatet af den anvendes, ved at andre praktikere ud fra eksemplet foretager deres egne valg, som giver mening i deres aktuelle praksis og kontekst.

Jeg har både over for deltagerne, fagfæller og i de efterfølgende skriftlige produkter (artikler og afhandling) tilstræbt at have en tydelig reflektiv tilgang (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 599). Dette angår, hvordan min baggrund inkl. værdier og fordomme har påvirket undersøgelse. Et eksempel på dette er min tvivl i artikel 3, hvor nogle studerende præsenterer en dans, de har lavet, som jeg ikke finder, er i overensstemmelse med min idé om interventionens fokus på flertydighed. Jeg ender med at argumentere for, at de studerende skal udfordres yderligere, hvor en anden underviser eller forsker, som læser eksemplet i artiklen, måske ville vælge at handle anderledes.

I forhold til mine analyser og resultater har jeg foretaget forskellige former for troværdighedstjek (Elliott et al., 1999, s. 222). De tre interviews med erfarne undervisere i artikel 1 er et eksempel på dette, hvor jeg ikke kun blev bekræftet i, at unge pædagogstuderende har



problemer med at træde frem foran hinanden, men også fik nuanceret, at det ikke er en enkel historie om, at det slet ikke var en problematik for 20 år siden. Jeg har også delt mit manuskript til artikel 1 med de pædagogstuderende, som deltog i de efterfølgende interventioner. Det førte dels til, at nogle af de pædagogstuderende viste mig, hvordan de på deres egen måde modigt kunne begive sig ud i danseaktiviteter, og dels til, at jeg fik øjnene op for, at pædagogstuderendes valg og fravalg af bestemte valgmoduler på deres uddannelse kan være koblet til, hvordan de har det med at arbejde med kreative kropsudtryk.

En alternativ måde at forstå validitet på i kvalitativ forskning er, hvordan en kunstnerisk tilgang prioriterer fortællingens vedkommenhed og meningsfuldhed frem for dens reliabilitet. Dette indebærer bl.a. ifølge Eisner (2005), at fortællinger om partikulære individer kan sige noget om betydningsfulde og fælles menneskelige eksistensvilkår:

The artistically oriented researcher is interested in making the particular vivid so that its qualities can be experienced and because he believes that the particular has a contribution to make to the comprehension of what is general. The ability to generalize from particulars is one of the ways whereby humans cope with the world. (Eisner, 2005, s. 71)

Også i denne afhandling spiller fortællinger om individer en stor rolle. Det ses særligt i eksempler og uddrag fra feltnoterne. Det ligger bl.a. i min udvælgelse af feltnotebrudstykker, at de i sig selv har en fortællende og mættet karakter og ofte har en hovedperson. Artikel 2 er en undtagelse fra denne regel, hvor jeg i stedet for at bruge empiri bruger forskellige tænkte og konstruerede eksempler til at skabe en teoretisk/filosofisk diskussion om og forståelse af bestemte fænomener. Det er eksempelvis det konstruerede eksempel med to børn, der leger 'far, mor og børn' (Pedersen, 2023b, s. 64).

Opsummerende kan man sige, at jeg i forhold til kvalitetskriterier for min forskning har balanceret imellem mere traditionelle akademiske kriterier og dyder og mere alternative og kunstneriske tilgange. Disse to forskellige tilgange har konkret mødtes, ved at jeg har tilstræbt at være 'systematisk åben' for at gribe situationer i projektets undersøgelsesrunder. Dette har afstedkommet skærpelser af forskningsspørgsmålet og undersøgelsesspørgsmålene undervejs. Ydermere har jeg vægtet, at afhandlingens undersøgelser er brugbare, indsigtsgivende og meningsfulde (Bochner, 2000, s. 267) på tværs af forskningsfelter (uddannelse, dans og leg) og for et bredt felt af udøvere i pædagogisk praksis.

## KAPITEL 5: RESULTATER OG DISKUSSION

I dette kapitel fremlægger og opsummerer jeg de fire artiklers resultater og fund. Artiklernes baggrund og udvikling er beskrevet i kapitel 2, og selve artiklerne findes bagest i afhandlingen.

Formålet med afhandlingen, der blev præsenteret i kapitel 1, har været at undersøge og analysere, hvad det vil sige at være legende med sin krop, særligt med fokus på uddannelse af pædagoger. Det har jeg dels gjort ved teoretisk at undersøge sammenhængen imellem leg og koreografi og dels ved at gennemføre designeksperimenter med danse- og bevægelsespraksisser i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Således formulerede jeg afhandlingens forskningsspørgsmål som følgende:

Hvordan kan man undersøge og analysere legende kroppe i et koreografisk perspektiv, og hvordan kan det at være en legende krop i en uddannelsessammenhæng fremmes gennem design af rammer for danse- og bevægelsesaktiviteter?

Ud fra forskningsspørgsmålet har jeg med et koreografisk perspektiv søgt både at forstå og realisere de studerendes legende bevægelser. I afhandlingen svarer jeg særligt ved at lave fyldige beskrivelser af udvalgte eksempler ved først at sætte fokus og ord på de udfordringer, spændinger og modstande, som opleves i undervisningsrummet, og derefter eksperimentere med og få øje på, hvordan pædagogstuderende formår at bevæge sig legende sammen med hinanden på deres uddannelse.

I de følgende afsnit opsummerer jeg hver artikels resultater og fund, startende med den enkelte artikels undersøgelsesspørgsmål, som blev formuleret i kapitel 2. Derefter diskuterer jeg fundene på tværs af de fire artikler. Herefter følger en kritisk refleksion over min forskerrolle og den designbaserede forskningstilgang. Og til sidst i diskussionen identificerer jeg tre overordnede temaer, som diskuteres yderligere i forhold til eksisterende forskning.

### 5.1 FUND I ARTIKEL 1

*Undersøgelse: Hvor udbredt er det, at pædagogstuderende har svært ved at træde frem i legende bevægelser foran hinanden, og hvordan kan vi forstå det?*

Artiklens første fund er, at der er tegn på, at pædagogstuderendes problemer med kropslighed er øget over tid, parallelt med at unges liv generelt mere end før er påvirkede af præstation, perfektionisme og individualitet (Curran & Hill, 2019; Petersen, 2016; Skårderud, 1999; Toft,

2019). Dette får konsekvenser for kommende pædagoger, hvis de som studerende ikke kan eller tør være sammen med andre i legende og uperfekte bevægelsesmønstre. Artiklens samlede fund er en samtidsdiagnose (Hammershøj, 2017; Kristensen, 2020) af, hvordan vi kan forstå denne problematik. I min analyse udleder jeg tre tematikker, at fremvise, at skabe og at kropsliggøre, til at beskrive, forstå og diskutere de studerendes forlegenhed ved at bruge deres krop.

Det første tema, **at fremvise**, handler om, at mange studerende ikke vil ses i legende bevægelsesmønstre. Artiklens resultater peger på, at det direkte møde kroppe imellem kan føles fremmed, bl.a. i kraft af at kropslig kommunikation oftere end før sker med billedskærme (f.eks. en computer, telefon eller tablet) som formidlingsflader. I artiklen trækker jeg på Rosas resonanssociologi (Rosa, 2021) for at skelne mellem kroppe formidlet gennem billedskærme og kroppe, som indgår i direkte relationer med hinanden. Mange studerende virker også styrede af pædagoguddannelsens fokus på produktet, og det gør, at de gerne vil optræde perfekt og rigtigt med det samme, de skal vise noget. Dette leder direkte over i det andet tema, **at skabe**, som handler om, at samtidens acceleration (Rosa, 2014) præger de studerende, deres undervisere og deres uddannelse, hvilket afstedkommer, at de studerende har sværere ved at blive i en skabende og kreativ proces over længere tid. Det tredje tema, **at kropsliggøre**, indikerer, at de studerende på flere måder bevæger sig mindre både i deres konkrete bevægelser og generelt i deres liv. Mine resultater peger på, at de studerende helt konkret bevæger sig mindre kropsligt, når de pga. forlegenhed, tidspres og perfektionisme skal danse sammen med hinanden i undervisningsrummet. De rykker sammen og bevæger sig mindre og ens, som stod de i en fitnessmaskine, der ikke tillod varierede bevægelser. Jeg konkluderer, at de studerende mere end før må navigere igennem flere forskellige typer af bevægelsesrum – deres eget, pædagoguddannelsens og børnenes legerum – og at første skridt på vejen til at nærme sig de legende bevægelsesmønstre er at give plads til, at de studerende i dialog kan udtrykke sig om det, de synes, er udfordrende, og som skal læres som en ny kropslig vane.

## 5.2 FUND I ARTIKEL 2

*Undersøgelse: Hvad er potentialet i at undersøge legens umiddelbare bevægelsesprog med et koreografisk blik?*

I artiklen udvikler og anvender jeg en forståelse af koreografi med inspiration fra regler i leg og spil (Hughes, 1991, 1999) og Susan Fosters inkluderende udvidelse af koreografibegrebet (Foster, 2011). Artiklens koreografiforståelse lyder: reglerne, der styrer vores bevægelser i bred forstand, fra de helt minutiøse aspekter af bevægelse til handlingers brede konturer. Med denne

koreografiforståelse udfører jeg et litteraturreview over tidligere publiceret forskning, som sætter leg og det legende i relation til koreografi. Jeg finder, at denne eksisterende forskning kan præsenteres igennem følgende fem temaer:

1. Kreativitet som middel til læring
2. Koreografi som skrivning og pædagogik
3. Sammenligninger mellem dans/koreografi og leg/sport
4. Børns lege og miljøer forstået som koreografier
5. Koreografi som kritiske legeinterventioner i offentlige rum

Med reviewet skitserer jeg et landskab, der viser, hvordan forskningen adresserer forholdet mellem koreografi og leg gennem et spektrum med i det ene yderpunkt produktive og frigørende regler og i det andet yderpunkt regler, som er manipulerende og tvangsmæssige. Sidstnævnte regler står generelt i modsætning til leg og det legende, hvorimod de produktive og frigørende regler skaber muligheder for, at legende situationer kan udfolde sig. Jeg finder, at den eksisterende forskning kun i mindre grad udforsker den umiddelbare og kropslige interaktion i legehåndlinger, og når spontane påfund i leg nævnes, bliver det sjældent forstået i et koreografisk perspektiv. Jeg konkluderer, at min forskning med et koreografisk blik på leg kan bruges til at beskrive og forstå, hvordan deltagere i forskellige legesituationer fysisk kommunikerer med hinanden og med kropslige handlinger skaber invitationer til leg, som muliggør meningsfulde relationer.

### 5.3 FUND I ARTIKEL 3

*Undersøgelse: Hvordan kan pædagogstuderendes udfordringer med at kunne og turde vise sig frem som legende kroppe over for hinanden fremmes gennem designbaseret forskning?*

Artiklens fund består af beskrivelser af tilblivelsen af et konkret designprodukt (Redström, 2017, s. 37) udviklet i den lokale kontekst, en række mere generelle og guidende principper og tilgange samt grundlæggende forståelser, mønstre og sammenhænge, der er relevante for andre uden for forskningssammenhængen.

Det konkrete designprodukt er et legende koreografisk undervisningsdesign, der med et kunstgreb inspireret af et videokunstværk stimulerer en synlig fantasifuld aktivitet hos de studerende, som på skift indtager tilskuerens rolle. Særligt karakteristisk for designet er, at der altid er en gruppe af de studerende, som sidder med ryggen til de studerende, som danser, og således skabes en form for afskærmning imellem de optrædende og tilskuernes blikke. På nedenstående

billede ses en gruppe studerende, som er i gang med aktiviteten. De er opdelt i tre grupper. Gruppen (tilskuerne) helt til højre, som kigger på de dansende studerende, udtrykker sig fantasifuldt med ord og lyde, som er inspireret af det, de ser. Gruppen (opleverne) i midten, som sidder med ryggen til de dansende/optrædende, kigger på tilskuernes flertydige fortælling. Når denne gruppe (opleverne), som sidder med ryggen til, synes, de har hørt nok, klapper én af dem i hænderne, og så skal alle skifte roller og plads, således at opleverne nu skal ud på gulvet og optræde, inspireret af det, de har hørt. De optrædende indtager så tilskuerpladserne, og tilskuerne sætter sig med ryggen til de optrædende.



*Figur 7: Situationsbillede fra video af pædagogstuderende i det legende koreografiske undervisningsdesign på dag 19*

Dette koreografiske undervisningsdesign, udviklet over fem iterationer, er et bud på at arbejde med problematikken, der blev formuleret i artikel 1, om, at mange pædagogstuderende har svært ved at være kreative og legende med deres krop over for medstuderende i undervisningsrummet. I det konkrete design viser de studerende mod til at være en legende krop sammen med andre, når de mærker, at deres handlinger fletter sig sammen, uden at der er fokus på, at man skal se 'rigtig' ud.

Hver undersøgelsesrunde/iteration munder ud i resultater, som nuancerer billedet af, hvordan de studerende oplever og kan tilskyndes til at arbejde med legende bevægelser sammen med hinanden. I interventionerne er de studerende tilbøjelige til at ville reproducere hinandens bevægelsesudtryk og tager ofte for givet, at bevægelseslegen handler om at kunne udtrykke sig

klart og præcist i både ord og handling, i stedet for at bruge flertydige og fantasifulde udtryk. Således underbygges problematikken fra artikel 1. Analyserne af undersøgelsesrunderne, som søger at arbejde med denne problematik, peger på, at bevægelsesopgaver med en grad af ubestemthed og drilskhed kan give de studerende mod på at indgå i legende fællesskaber, som også indebærer, at de bliver set af andre. Drilskhed handler her om, at deltagerne udfordrer hinanden som en del af den legende danseaktivitet. Denne type af drilske bevægelsesopgaver kan være med til at stimulere en synlig fantasifuld og medlevende aktivitet hos de studerende, der indtager tilskuernes rolle. Netop en aktivitet i undervisningsrummet, hvor nogle studerende er tilskuere, behøver ikke at blive en form for 'zoologisk have', som en underviser i artikel 1 ellers udtrykte det (Pedersen, 2023a, s. 240). At blive observeret af andre kan opleves som akavet, men her viser det udviklede koreografiske undervisningsdesign en måde, hvorpå dette aspekt kan opleves som meningsfuldt og legende i undervisningsrummet, fordi tilskuerne her bliver opfattet som nysgerrige og interesserede. Ydermere peger artiklens undersøgelse på, at underviserens kropslige deltagelse i bevægelsesopgaverne og tilbageholdenhed i forhold til at ville kontrollere undervisningen kan være med til at skabe et legende undervisningsrum, hvor de studerende føler sig veltilpasse, fordi underviseren selv finder det tillokkende at deltage.

Artiklens designprodukt er et eksempel på, hvordan den relationelle dynamik imellem de studerendes kroppe kan sættes i spil og være katalysator for, at voksne begiver sig ud i leg med hinanden. Det legende koreografiske undervisningsdesign danner med stolerækkerne en arena for, at de studerende kan øve sig i at omfavne legens, kunstens og fantasiens flertydighed igennem både bevægelser og ord.

#### 5.4 FUND I ARTIKEL 4

*Undersøgelse: Hvordan kan pædagogstuderende skabe legende bevægelser i uventede og smittende øjeblikke på kanten af et planlagt undervisningsdesign, og hvilket potentiale har det?*

I artikel 4 viser jeg ved hjælp af tre situationer (episoder) i feltarbejdet, hvordan nogle pædagogstuderende agerer legeledere og med forskellige kropslige stile smitter deres medstuderende ind i uventede legende danseaktiviteter, bl.a. ved at forvandle fokus på tekniske færdigheder til fokus på munterhed og leg som et mål i sig selv. Artiklens fund er, at underviseren pga. sin autoritet, sine tekniske færdigheder og sin selvtillid ikke altid kan få alle studerende med ind i legende aktiviteter. Derimod kan underviseren rammesætte en aktivitet, som giver plads til, at nogle studerende tager initiativ, som får de øvrige studerende med på at være legende. Dette kan ydermere ske, som artikel 3 også peger på, når underviseren indimellem slipper kontrollen over sin

plan og går med på det, som sker, eller bogstaveligt talt vender ryggen til de studerende og lader dem tage styringen.

De tre episoder viser tre forskellige måder, hvorpå studerende kan smitte deres medstuderende:

1. Studerende kan ændre en øvelse, som underviseren har fremvist, fra at handle om teknisk udførelse til at handle om kropslig ukontrollerbarhed, der fører til smittende, groteske og humoristiske bevægelsesudtryk og interaktioner de studerende imellem. Dette vises gennem et eksempel (episode 1 i artiklen), hvor jeg som underviser har fremvist en svær skulderrulle på gulvet, som en studerende i en pause begynder at lege med at lære, imens hun taler om det, hun gør. I stedet for at udføre øvelsen korrekt bringer hun sin krop ud i kringlede og upolerede bevægelsesforløb, som ender i humoristiske kropspositioner, hvilket smitter de andre ind på gulvet til en improviseret, legende og kropsligt tæt bevægelsesaktivitet.
2. Særligt aktiviteter, som involverer gentagelser og hverdagsbevægelser, gør det muligt for studerende hurtigt at smitte hinanden til at blive legende med kroppen. Dette vises gennem episode 2 i artiklen, hvor en studerende ved en tilfældighed træder frem som leder af gruppen, griber lederskabet og med gentagne og let genkendelige bevægelser får alle andre til at følge med.
3. En anderledes måde, studerende kan smitte hinanden på, er at skille sig markant ud med overdreven entusiasme og fantasi, som måske i første omgang får de øvrige studerende til at undre sig og være tilbageholdende. Dette viser jeg gennem episode 3 med en studerende, der med sin krop og sang foran alle andre digter videre på underviserens (mit) forslag om at udvikle det legende koreografiske undervisningsdesign beskrevet i artikel 3. Som underviser kan jeg med Biestas formulering vælge at løbe en risiko (Biesta, 2013) ved at lade den studerende tage over uden helt at vide, hvordan situationen vil udvikle sig.

Artiklens resultater peger på, at danseaktiviteter kan være relevante på pædagoguddannelsen, når der sættes fokus på at være legende kroppe, som udfolder sig i uforudsigelige øjeblikke. Disse måder at bruge sin krop på kan relateres til det aspekt af den pædagogiske faglighed, som handler om at kunne indgå i relationer med børns og unges umiddelbare leg og væren.

## 5.5 DISKUSSION PÅ TVÆRS AF DE FIRE ARTIKLERS FUND

I dette afsnit vil jeg diskutere emner, der viser sig på tværs af de fire artiklers fund, herunder hvordan artiklerne bygger på hinanden. Som designbaserede undersøgelser har min forskning igennem de fire artikler været med til at skabe flere typer af viden: (1) et konkret design i den lokale kontekst, (2) guidende principper og designtræk og (3) teori til at forstå et felt – særligt igennem analyser af fyldige beskrivelser. Disse typer af viden griber ind i hinanden, særligt eksemplificeret i artikel 3, hvor arbejdet med det konkrete legende koreografiske design gjorde, at jeg fik øjnene op for, at lignende legende øjeblikke styret af relationelle dynamikker, som er relevante i en pædagoguddannelsessammenhæng, også sker i uventede mellemrum, der ikke direkte kan designes og tilrettelægges. For at tematisere disse øjeblikke fandt jeg det vigtigt at skrive artikel 4.

I forhold til afhandlingens andre tre artikler analyserer artikel 1 detaljeret de pædagogstuderendes udfordringer med kropslighed, og den kan, som nævnt tidligere med ELYK-modellen præsenteret i kapitel 4 (figur 2), forstås som den designbaserede forskningstilgangs første fase, hvor domænet (pædagoguddannelsen) afsøges igennem analyser af praksisproblematikker. Det er disse problematikker, der danner grundlag for artikel 3 og 4 og skaber nysgerrighed efter at åbne et forskningsfelt imellem leg og koreografi i artikel 2. Dermed er artikel 2 med til at danne et teoretisk grundlag for artikel 3 og 4, som udforsker og eksperimenterer med, hvordan et koreografisk perspektiv på legende bevægelser i et uddannelsesmiljø kan hjælpe studerende med at være kreative og uperfekte sammen.

Ét af de centrale emner, der går på tværs af de fire artikler, er, at det, de studerende arbejdede med i designeksperimenterne, ikke handlede om at lære færdigheder i traditionel forstand. Jeg har særligt brugt anden forskning om pædagogisk praksis med børn (Fleer, 2015; Lund & Jensen, 2020; Nordea-fonden, 2017; Togsverd & Aabro, 2021b; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019) til at argumentere for, at det at være legende med sin krop kan siges at være en form for pædagogisk faglighed. Men mine egne undersøgelser kan ikke direkte sige noget om voksne og børns interaktioner, idet jeg udelukkende har data fra pædagoguddannelsen og ikke fra f.eks. et dagtilbud. Det, som derimod er blevet tydeligt i min forskning, er, at det at være en legende krop bidrager til **kropslig dannelse** (Damgaard Knudsen et al., 2011, s. 43) af de pædagogstuderende. Med fænomenologien (Merleau-Ponty, 2014) kan den kropslige dannelse forstås som nye vaner, de studerende tilegner sig gennem kropslige erfaringer i undervisningsrummet. Den kropslige dannelse i undervisningsrummet er også en professionsdannelse, som handler om måder at forholde sig til andre på, nærmere bestemt, at man ”vil noget med nogen” (Hammershøj, 2017, s. 227). I mine undersøgelser øver de pædagogstuderende sig i det relationsarbejde, der er centralt for



pædagogprofessionen, igennem kropslige handlinger med deres medstuderende. Dette er noget, som er svært at træne alene, ved at læse en tekst eller igennem fjernundervisning (Dreyfus, 2002).

Koreografi er det helt gennemgående emne i alle fire artikler, og det koreografiske forskerperspektiv er udviklet undervejs og har karakteriseret flere forskellige typer af legende bevægelsesaktiviteter som koreografier. I artikel 1 er jeg optaget af at beskrive koreografisk, hvordan pædagogstuderende har udfordringer med at fremvise, skabe og kropsliggøre legende bevægelsesmønstre. De studerendes bevægelsesmønstre virker ikke legende, idet flere af de studerende føler sig forlegne, når de skal bruge deres krop i undervisningsrummet. Flere af de studerende efterspørger, at jeg som underviser giver dem nøjagtige koreografier – altså koreografi i en mere traditionel forstand – for at hjælpe dem til at kunne bevæge sig ud af forlegenheden. Med nøjagtige koreografier menes der her bevægelsesforløb, hvor alle bevægelser er defineret og fremvist af underviseren og indøvet på forhånd.

I artikel 2 skitserer jeg **et landskab over de forskellige koreografier**, som kan findes i det legende, når man som tilskuer/forsker betragter bevægelsesmønstrene. Jeg er her særligt optaget af (1) legende koreografier, som opstår i øjeblikket, (2) legende koreografier, som opstår ved at deltagerne følger bestemte regler, (3) de tavse og hemmelige legende koreografier og (4) legende koreografier som beskrivelser af de ekspressive bevægelsesmøder, der opstår i rebelske og drilske legemøder (Pedersen, 2023b, s. 67).

Artikel 3 beskriver, hvordan jeg griber de studerendes forespørgsel fra artikel 1 an på en alternativ måde, men stadig søger at skabe mulighed for, at de studerende bedre kan fremvise, skabe og kropsliggøre legende bevægelsesmønstre. Det legende koreografiske undervisningsdesign, som udvikles, bliver en praksis, hvor de studerende kan øve sig i at være fantasifulde på flere måder: (1) i deres måde at bevæge sig på, (2) i deres måde at udtrykke sig på og (3) i deres måde at forstå bevægelse på. Designet er en form for koreografisk læringsarena. Dvs., at der med stolene og de forskellige roller er opsat regler for, hvordan de studerende skal forholde sig til hinanden, imens de bruger deres kroppe og øver sig på at være legende gennem krop og sprog. I den femte iteration gøres aktiviteten uendelig, hvilket adresserer udfordringen fra artikel 1 med at være kreativ over længere tid. Alt i alt er der også flere koreografiforståelser på spil i denne artikel. (1) Selve aktiviteten som en koreografisk læringsarena med rammer og regler for, hvordan de studerende bruger deres krop og skifter roller, og (2) de specifikke bevægelsesmønstre, de studerende på forskellig vis i hver runde udfører ved hjælp af den rammesatte aktivitet, kan begge forstås i et koreografisk perspektiv.

I artikel 4 tematiserer jeg de legende bevægelsesepisoder, der uventet opstår imellem mere rammesatte aktiviteter, eksempelvis det legende koreografiske undervisningsdesign behandlet i

artikel 3. Det er endnu et alternativt svar på det, de studerende i artikel 1 efterspurgte for at komme ud af forlegenheden. Disse humoristiske bevægelsesudtryk og -episoder er ikke direkte rammesat af en læringsarena eller et didaktisk undervisningsdesign, men de kan forstås som en form for overskudskoreografier, der foregår på kanten af den planlagte aktivitet. Ikke mindst er de koreografier, der smitter. De studerende, som starter disse koreografier, ødelægger ikke undervisningen, hvis der i den allerede er en legende tilgang til det, der skal foregå, og den derfor er åben over for, at noget uventet gerne må tage den i en ny retning. De tre studerende, som beskrives i artiklens tre episoder, skaber tre forskellige typer af legende koreografier. Den ene koreografi består af groteske sammenkrøllede kroppe (episode 1), den anden koreografi skabes igennem gentagne og ens hverdagsbevægelser (episode 2), og den tredje koreografi (episode 3) er en overdreven koreografi fremført af en enkelt studerende, som i første omgang gør de øvrige deltagere lettere målløse, men efterhånden smitter alle til at bevæge sig legende.

Overordnet set bidrager det koreografiske perspektiv på de legende danseaktiviteter til analyser af detaljerede bevægelsesbeskrivelser, som søger at forstå, hvorfor mange pædagogstuderende i dag særligt har svært ved at være legende, og hvordan de alligevel på overraskende vis kan smitte hinanden til at indgå i fælles legende bevægelsesmønstre.

## 5.6 DISKUSSION AF FORSKERENS ROLLE OG FORSKNINGSTILGANGEN

I designbaseret forskning er forskeren både intervenerende og evaluerende og tæt involveret i konceptualisering, design og udvikling af en undervisningspraksis (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012). I dette ph.d.-projekt har jeg som designbaseret forsker forsket i eksperimenter, jeg selv har foretaget. Ydermere har min særlige kropslige forforståelse spillet en væsentlig rolle, hvilket sammen med forskningstilgangen har medført bias og mulige blinde vinkler, når jeg bl.a. har skullet evaluere eksperimenternes kvalitet samt udvælge øjeblikke af betydning. I dette afsnit vil jeg starte med at kigge selvkritisk på, hvad min dansebaggrund og forforståelse har betydet for de valg, jeg har taget. Derefter vil jeg diskutere den designbaserede forskningstilgangs egnethed til at undersøge problemformuleringen.

Kontinuerligt i hele ph.d.-projektet har jeg været optaget af at udvikle et særligt koreografisk forskerblik både på empirien relateret til pædagoguddannelsen og i en mere teoretisk/filosofisk retning i diskussion med uddannelses-, danse- og legeforskning. Sammen med problemformuleringen har anvendelsen af dette forskerblik resulteret i fund, jeg har anset som særligt betydningsfulde, fordi de ofte enten har involveret pædagogstuderende, der modsatte sig at danse, eller studerende, som i modsætning hertil 'gik med på legen' og 'sagde ja' til at kaste sig ud i legende bevægelsesimprovisationer. Måden, de studerende bevæger sig på, har altså været det,

jeg har ledt efter og søgt at beskrive, både når det var svært, og når det lykkedes dem. Det har jeg gjort for at finde og tydeliggøre mit bidrag til pædagoguddannelsen og forskningen generelt. Og min egen danseerfaring har været indlejret i både min fremtoning og forskningstilgang.

Anlægger jeg et mere subversivt og kritisk hermeneutisk (tilbage)blik (Staunæs, 2007) på min forsknings- og analysestrategi, der er farvet af min forforståelse og interesse som danser, kan jeg få øje på episoder i det empiriske materiale, som andre deltagere oplevede som væsentlige og meningsfulde, men som jeg i første omgang ikke havde blik for. Særligt én episode i undervisningsrummet er et eksemplarisk eksempel på, at jeg ved at lede efter noget bestemt (bevægelsesmæssigt) ikke har givet andre ting lige så stor betydning. Episoden udspillede sig på feltarbejdets dag 6, hvor jeg ikke intervererede i undervisningen, men primært observerede to underviseres rammesætning af en særlig gruppeopdelt version af rollespillet og det didaktiske design *Rød stue* (introduceret i kapitel 4). Her opførte de studerende i grupper små rollespil for hinanden, hvor de spillede pædagoger og børn i et dagtilbud ud fra situationer og dilemmaer, de selv havde oplevet under deres praktikforløb. Handlingen i ét af rollespillene udspillede sig i en garderobe, hvor en studerende spillede et barn, der nægtede at tage en flyverdragt på, og en anden studerende spillede en pædagog, som var frustreret over situationen. Det konkrete rollespil endte med, at pædagogen opgav at overtale barnet og i stedet forlod rummet og dermed lod barnet være alene i garderoben, hvorefter den studerende, som spillede barnet, med meget små bevægelser simulerede, at barnet brød ud i forkrampet gråd. Efter at det korte rollespil havde udspillet sig, opstod der en fælles stilhed i undervisningsrummet, hvor både de studerende og underviserne var meget berørte af det, der var blevet opført. Det kom bag på mig, da jeg ikke umiddelbart havde øje for de pædagogstuderendes helt særlige fokus på at ville forstå børns perspektiver og give dem opmærksomhed, anerkendelse og omsorg. Det lille rollespil kunne i undervisningen bruges til at tale om den forråelse (Birkmose, 2013), der kan opstå i pædagogisk praksis, hvor selv de bedste pædagoger i frustration kan komme til at udføre onde handlinger. Det gik op for mig, at mange pædagogstuderende har erfaringer fra deres praktikforløb for øje, når de deltager i undervisningen på deres uddannelsessted. Selv om der ikke umiddelbart var meget dans, bevægelse eller leg i situationen, der udspillede sig, så kan man alligevel sige, at rollespilssituationen på en særlig affektiv-kropslig måde (Colombetti, 2014) samlede undervisere og studerende om et indhold, der gav mening og blev oplevet som rørende og af stor betydning.

Det netop beskrevne eksempel viser dog også, hvordan jeg i kraft af at være en fremmed i feltet med en anden forforståelse fik mulighed for at veksle imellem indlevelse og distance, som er et væsentligt træk ved etnografisk praksis (Gulløv & Højlund, 2003, s. 21) i forhold til at muliggøre fortolkning og analyse af datamaterialet. Ved at jeg ikke havde et stort kendskab til og erfaring fra

pædagoguddannelsen på forhånd, spillede det også en vigtig rolle, at jeg ikke altid var den, der både intervenerede og forskede under feltbesøgene. Min deltagelse, først som observatør i undervisningsforløbet *Rød stue*, gav mig domæneviden, inden jeg selv var med til at udvikle eksperimenter. Min manglende betagethed af situationen i det beskrevne eksempel skyldtes især min kropslige forforståelse, hvilken også skabte en brugbar distance, der gjorde det muligt for mig at forstå, at undervisere kan være tilbøjelige til at kræve meget lidt af de studerende i forhold til kropslig deltagelse og udfoldelse, før det bliver evalueret som værende vellykket og meningsfuldt.

Igennem min eksperimenterende dansebaggrund er jeg vant til at udforske noget uden at skulle have et svar eller en mening med det samme. Denne forforståelse blev også tydelig i et sidestudie til ph.d.-projektet, hvor min medvejleder Lund som forsker observerede min undervisning og talte med de studerende om deres oplevelser af den (Lund et al., 2023). Som førsteforfatter på studiet satte Lund fokus på, ”hvordan legende tilgange til undervisning kan opleves meningsfuldt af studerende” (s. 198), hvilket betød, at han meget tidligt i undervisningsrummet efter nogle få gennemførte aktiviteter spurgte de studerende, om de kunne se meningen med dem. Dermed fik han de studerende til at sætte ord på noget, jeg ikke selv ville have spurgt ind til, idet jeg ud fra min erfaring med at undervise mange forskellige målgrupper var af den opfattelse, at mange deltagere ofte først kan finde mening med eksperimenterende bevægelsesaktiviteter, lang tid efter at de har deltaget i dem. I dette sidestudie, hvor jeg blev medforfatter, fandt Lund og jeg ved at kombinere vores forskellige tilgange ud af, at mange studerende regner med, at underviseren kender hele meningen og formålet på forhånd, og at undervisere selv er tilbøjelige til at overforklare meningen og formålet med hver øvelse og aktivitet, hvilket kan spænde ben for, at undervisningen kan opleves som legende. Samarbejdet med Lund i undervisningsrummet med de studerende gav samtidig mulighed for at få et andet forskerblik på og en anden fortolkning af min egen undervisnings- og interventionspraksis.

Inden projektets start anbefalede forskningsledelsen i Playful Learning Research Extension (Playful Learning DK, 2021a), at alle 12 ph.d.-projekter sammen med de tilknyttede seniorforskeres forskning skulle anvende en designbaseret forskningstilgang. Men som nævnt har der været forskningsfrihed og dermed også frihed til at vælge sine metoder og tilgange. Jeg valgte alligevel at holde fast ved den designbaserede tilgang, bl.a. fordi jeg kunne se en mulighed for, at min eksplorative, kunstneriske og koreografiske tilgang kunne rummes inden for det designbaserede – særligt når designbaseret forskning ikke forstås snævert og udelukkende som udvikling og testning af et specifikt design, der skal ende med at blive implementeret og udbredt (se kapitel 1 og 4 om eksempelvis kritisk design (DiSalvo, 2012) og forskning-gennem-design (Krogh et al., 2015)). Det undersøgende perspektiv ses også i Barab og Squires (2004) præsentation

af Design-Based Research som en forskningstilgang, der har fokus på teorigenerering, og hvor interventioner handler om at blive klogere på sagen, hvorfor produkterne i mit ph.d.-projekt er forskningsartikler.

Valget af denne fælles forskningstilgang gav mig også mulighed for at indgå i et fællesskab af forskere i det større forskningsprojekt, som sammen løbende kunne diskutere og evaluere forskningstilgangens muligheder, variationer og begrænsninger. Som mine fund i artikel 4 viser, er der grænser for, hvad et design, en plan og en underviser kan gøre for, at det lykkes studerende at være legende kroppe sammen med hinanden på deres uddannelse. En kritik kan derfor gå på, at anvendelsen af en designbaseret tilgang kan medføre, at man kan blive blind over for at opdage for problemstillingen relevante hændelser, der opstår i pauser og sprækker i den rammesatte og planlagte aktivitet/eksperiment. En mere snæver og produktorienteret anvendelse af designbaseret forskning i forhold til dette projekts problemstilling kan derfor være problematisk.

Hvis jeg havde brugt en forskningstilgang, der ikke havde involveret interventioner, kunne jeg have koncentreret mig om at følge forskellige underviseres undervisning igennem observationer og interviews. Igennem en sådan tilgang kunne jeg også have udviklet og anvendt et koreografisk perspektiv på legende bevægelser og i stedet være gået i dybden med de hændelser, der opstod uden min direkte indblanding. Den designbaserede forskningstilgang er altså én ud af flere mulige tilgange, som problemstillingen kan undersøges med, hvilket også kan pege på mulige fremtidige studier inden for lignende problemstillinger, hvor andre tilgange og metoder anvendes. Mit valg af den designbaserede forskningstilgang har gjort min forskningspraksis fleksibel og pragmatisk (Jørgensen, 2022; Shah et al., 2015) med inddragelse af forskellige metoder og en bred teoretisk kontekstualisering, hvor praksis og teori løbende har informeret hinanden. Et langtidsetnografisk – og mere antropologisk – studie uden interventioner ville kunne skabe en anden form for domæneviden og forskning. Men det, at jeg selv var oplevende og en aktiv deltager i interaktionen med de studerende i eksperimenterne, var en væsentlig faktor for 'at få noget til at ske', hvilket netop er et centralt formål i problemformuleringen: *at fremme* det at være en legende krop sammen med andre på pædagoguddannelsen. Her var projektets eksplorative designbaserede tilgang velegnet, fordi den handler om at forandre og udvikle noget i samspil med aktører i en lokal kontekst – og i forhold til det koreografiske perspektiv gav forskningstilgangen mange muligheder for at afprøve og eksperimentere med flere forskellige rammer for legende danseaktiviteter.

## 5.7 DISKUSSION AF AFHANDLINGENS FUND I FORHOLD TIL EKSISTERENDE FORSKNING

I dette afsnit vil jeg diskutere afhandlingens fund i forhold til, hvordan de bidrager til uddannelsesforskning og i et bredere perspektiv til lege- og danseforskning. Det vil jeg gøre igennem tre forskellige tematikker: (1) underviserens og pædagogens kropslighed, (2) dansens direkte sanselige og påtrængende nærvær og (3) at se legende bevægelser i et koreografisk perspektiv.

### 5.7.1 Underviserens og pædagogens kropslighed

Mine fund peger på, at de studerende har lettere ved at blive legende og eksperimenterende med deres krop, når underviseren evner at fravige sin plan og både kan have blik for og gå med på det uventede og legende, der opstår i undervisningsrummet. Dette kan også relateres til den måde, den kommende pædagog bruger sin krop på i samvær med eksempelvis børn i et dagtilbud. Netop en sådan parallel drager flere af de pædagogstuderende i afhandlingens undersøgelser særligt ved, at de bemærker to aspekter: (1) Studerende får medbestemmelse i forhold til undervisningens indhold, når planen ikke ligger helt fast (Pedersen & Lund, 2024, s. 68), og (2) studerende bliver inspirerede til at undersøge og kunne noget nyt med deres krop, fordi underviseren både deltager og fremviser øvelserne kropsligt (s. 62). Disse fund er i tråd med forskning om underviserens autenticitet og nærvær (Cranton & Carusetta, 2004) og induktive tilgange til undervisning (Zeuner et al., 2007). Mere specifikt i forhold til ekspresive bevægelsesaktiviteter fremhæver studier inden for idrætsundervisning i skolen (Lindberg & Mattsson, 2022; Mattsson & Larsson, 2021) med Biesta (2013), at idrætslærere formår at være samskabende med deres skoleelever i mindre konkurrenceprægede aktiviteter, når de tør give afkald på kontrollen i udførelsen af deres undervisning.

Pædagogens evne til at fravige sin plan og gå med på det uventede står i første omgang i kontrast til en del forskning inden for pædagogisk praksis, som fremhæver, at en kommende pædagog (og underviser) med sin krop må udvikle et tydeligt lederskab (Berg, 2018; Skovhus & Winther, 2019; Winther, 2012) for at kunne skabe nærværende relationer til børn i skole og dagtilbud. Princippet om ledelseskompetence er formuleret af Winther (2012) som ”professionelt overblik, udstråling, centrering, klart lederskab over en gruppe eller situation. Evnen til at indtage eller holde et rum med en sund og kropsligt forankret autoritet og ydmyghed” (s. 80). Ligeledes er det også den mere eksplicit styrende og igangsættende rolle, som omtales af Togsverd og Aabro (2021b), når der tales om et overset aspekt af den pædagogiske faglighed, nemlig ”at skulle kunne gøre noget, handle, sætte ting i gang” (s. 169). Mine fund peger på, at mange pædagogstuderende

har svært ved at træde frem foran andre, og det er således noget, de har brug for at lære på deres uddannelse. Der er ingen tvivl om, at det er en del af pædagogers profession at kunne tage lederskab over en gruppe og derigennem kunne facilitere og sætte lege- og læringsaktiviteter i gang for børn, unge og voksne, hvilket også anbefales af Winther-Lindqvist (2023), som fremhæver, hvordan pædagogers igangsætning af bevægelses- og holdlege kan være en modbevægelse til ”den analoge legs tilbagetog i børns liv” (s. 180).

Det, jeg i denne afhandling ønsker at rette yderligere opmærksomhed mod, er, at der ud over at kunne have overblik og igangsætte også er en pædagogisk faglighed, der handler om *at kunne være en legende krop sammen med andre*. Det er en evne, der ikke altid er forbundet med en styrende form for lederskab eller en tydelig igangsætning af f.eks. en holdleg. Evnen til at være legende med sin krop er nærmere forbundet med, *hvordan* man er sammen med andre, herunder evnen til at give slip på tanken om at skulle styre slagets gang og i stedet kunne lade sig rive med og begejstres af legende relationer imellem deltagere, som bevæger sig fysisk sammen. En sådan evne skal ikke nødvendigvis tages i brug ved at kalde til samling med en instruktion om, at ’nu skal vi alle lære en leg’. Det er nærmere i de nære relationer imellem børn, unge og voksne, der lige nu og her er i samme rum og situation, og hvor deltagerne griber øjeblikket og lader sig indfange af noget legende. Det er en situation, hvor pædagogen må lade ”uvisheden i det pædagogiske møde være et vilkår, som pædagogen lever med” (Lund, 2019, s. 140). Min forskning viser, at pædagogstuderendes kropslige erfaringer med at være legende er knyttet til det professionelle relationsarbejde i forhold til børn, unge og voksne i pædagogisk praksis. Set i lyset af lederskab handler denne faglighed ikke om at styre og bestemme, men snarere om at være et forbillede, hvor det er pædagogens forholdemåde og legende tilgang, der kan smitte af på andre.

### **5.7.2 Dansens direkte sanselige og påtrængende nærvær**

Materialer, artefakter og udklædning bliver ofte nævnt som elementer i legedesign for at undgå den forlegenhed, som især voksne oplever, hvis de skal lege (Deterding, 2018; Nørgård et al., 2017). Materialer og håndværk spillede også en væsentlig rolle i den kreative værkstedsundervisning (Froda & Ringsted, 2008), der særligt var udbredt på pædagoguddannelsen i 80’erne og 90’erne, inden akademiseringen af den reducerede de kreative og praktiske fagelementer. I forhold til aktiviteter, hvor de studerendes udtryk gives form gennem arbejdet med materialer, har jeg i afhandlingens undersøgelser været optaget af, hvad der kendetegner nærværet i de typer af legende bevægelsesaktiviteter, hvor de studerende primært interagerer direkte med hinanden igennem deres kropsbevægelser. Afhandlingens designeksperimenter kan altså forstås som kreative bevægelsesværksteder. Min forskning bidrager dermed med en anden dimension til legende

videregående uddannelse end den del af forskningen, der lægger vægt på objekters rolle (Holflod, 2023) og sammenhængen mellem rum, materialer og legende læreprocesser (Schröder et al., 2022).

Myin og O'Regan (2002) bruger inden for den enaktive perceptionsteori et begreb om påtrængende nærvær (*forcible presence*) (s. 38) til at forklare, hvad der kendetegner det visuelle og direkte sanselige møde med andre til forskel fra andre mentale tilstande. Det er eksempelvis forskellen på at have en person i tankerne og at være fysisk til stede over for personen. Myin og O'Regan beskriver, hvordan vi over for hinanden i det samme lokale øjeblikkeligt og let kan bemærke enhver bevægelse, den anden person foretager sig, og omvendt vil enhver ændring i bevægelse, vi selv foretager os, indvirke på den måde, vi oplever den anden på. Den anden kan derfor siges at være påtrængende nærværende. Et eksempel fra mine interventioner, der kan forstås gennem et begreb som 'påtrængende nærvær', er det øjeblik under en bevægelsesimprovisation, der beskrives mere detaljeret i kapitel 4, hvor én af de studerende forsøger at undgå at have et dansende møde med mig, men hvor jeg modsat prøver at være nærværende over for hende. Efterfølgende kan vi grine ad situationen, og den fortæller netop om, hvor intenst det kan opleves ikke at have noget at skjule sig bag i mødet med andre. Det er ikke nødvendigvis mig som person, der er skræmmende, men lige så meget det at være i øjenkontakt og direkte interaktion med en anden i bevægelse.

Det direkte møde kroppe imellem kan også nuanceres igennem begrebet om social affordances (Rietveld, 2012), som jeg introducerer i artikel 2, og med en affektiv dimension (Colombetti, 2014; Gallagher, 2017), hvilket jeg kommer ind på i artikel 4. Den enes krop kan med sine bevægelser over for den anden invitere til, at der kan opstå en legende interaktion, men selv om muligheden byder sig, er den anden måske ikke interesseret i at gribe den. Den manglende interesse kan som før nævnt f.eks. skyldes forlegenhed eller forbløffelse i situationen. Her er afhandlingens udviklede legende koreografiske undervisningsdesign et bud på, hvordan de studerende kan opleve det som legende at udtrykke sig og kommunikere med åbenlyse bevægelser over for hinanden.

Danseren Jo Parkes har ud fra erfaringer med projekter i lokalsamfund sat ord på, hvad dans som kunststart, der ikke involverer sprog eller materialer, særligt har af betydning for at opbygge relationer til andre:

We approach each other without the confines of language and share a physical space; we cannot escape the 'liveness' of the other person. As we sensitise our bodies to those of our fellow dancers, respond to the heat of their skin or the impulses they give, as we notice our own responses, we shift between an identity which is singular (I) and plural (we), individual and yet part of a group. It is harder to dismiss someone with whom you have shared a dance.



Everyone in the process emerges changed in some way – artist and art-form too. As our practice rubs against different realities, we are afforded the opportunity to reflect on what we do from a different perspective, challenge our assumptions, discover new processes and innovate. We share in the bountiful treasure of so much lived experience. As diverse makers are attracted to the art-form, the art of dance grows in relevance, complexity and creativity. (Parkes, 2019, afs. 5)

Ligesom Parkes ønsker jeg med afhandlingen også at pege på, hvad dans og bevægelse kan i forhold til at skabe relationer. Det bliver særligt relevant på en pædagoguddannelse, hvor det at ville noget med nogen er centralt. Dans som kunstart og pædagoguddannelsen kan som to forskellige domæner bidrage til hinanden igennem (1) måder at være legende på igennem bevægelse og (2) måder at forholde sig til andre på.

En fysisk legende tilgang i undervisningsrummet er anderledes end de legende tilgange på videregående uddannelser, der fokuserer på opgaveløsning og refleksion igennem eksempelvis udformning af materialer. En analyse af 36 forskellige didaktiske design skabt af undervisere på pædagog- og læreruddannelsen i det nationale Playful Learning-projekt peger på, ”at den stille og sagte krop stadig er et mål for undervisningen” (Skovbjerg & Jørgensen, 2022, s. 32). Min egen refleksionsøvelse med lege-ler omtalt i kapitel 4 (figur 4) er et eksempel på en sådan roligere måde at udøve en legende tilgang i undervisningsrummet på. Denne øvelse havde dog fortsat kroppen i fokus ved at være en sansemæssig refleksionsøvelse, hvor de studerende med deres hænder formede kroppe og bevægelser, de før selv havde praktiseret med deres egen krop, i lege-ler. Legematerialer kan være med til at opfordre til eller udvikle et legende undervisningsrum (Whitton, 2018) og f.eks. bruges til at designe deltagerevalueringer (Langan, 2019), der får flest muligt til at give feedback. Men spørgsmålet er, om legende aktiviteter, der fordrer et højt refleksionsniveau, også kan være med til at nedtone den mulige sanselighed, der kan opleves i de mere fysiske og direkte dansende samspil, hvor deltagerne kroppe bliver ’påtrængende nærværende’ over for hinanden. Således er der forskellige former for sanselighed og refleksion til stede afhængigt af den rolle, kroppen spiller i en legende undervisningsaktivitet.

### **5.7.3 At se legende bevægelser i et koreografisk perspektiv**

Som det sidste i afhandlingens diskussion vil jeg uddybende reflektere over, hvad et koreografisk blik på legende bevægelser og handlinger bidrager med til forskningen. Som jeg diskuterer i artikel 2 og 4, er der ligheder med forskning, der handler om praksis i danseimprovisation (Albright & David, 2003; Novack, 1990; Rustad, 2013). Til forskel fra flere af disse studier har det ikke været

væsentligt for denne afhandlings undersøgelser, at deltagerne skulle mestre en særlig improvisationsgenre som eksempelvis kontaktimprovisation (Novack, 1990) eller Gaga (Galili, 2015) med særlige principper og teknikker. Dette udelukker dog ikke, at mine forskningsresultater kan ses som argumenter for, at der er brug for at opprioritere praktiske/kreative bevægelsesfag eller -linjer på en kommende ny pædagoguddannelse med øget fokus på improvisation og kunstneriske processer.

I denne afhandling har *tilskueren som en oplever af den legende krop* spillet en væsentlig rolle, hvilket også har været et bispænd, idet de studerende og flere undervisere har påpeget, at det kan føles udstillende, når nogen kigger på en, imens man skal være kreativ og legende med sin krop. Men jeg har insisteret på, at der er flere kvaliteter ved fremvisninger. Dels er det et vilkår i pædagogisk arbejde, at pædagogen bliver set af andre i sin praksis, og dels får tilskueren, her den pædagogstuderende, en central erfaring ved at kunne se f.eks. sine medstuderende træde frem i legende og uperfekte bevægelsesmønstre. Disse bevægelsesmønstre, der ofte er strukturerede improvisationer, beskriver jeg i afhandlingen, som var de koreografier. Set i et kunstperspektiv rykker det ved en mere traditionel opfattelse af, hvad der er et kunstværk, eksempelvis en koreografi, og hvad der er ren leg (Danto, 1986) eller improvisation. Det rykker også ved en fælles forventning om, at når man viser en koreografi, så skal den være poleret og øvet til korrekthed og ensartethed (Chappell, 2007, s. 42), hvilket kan hæmme energi, løssluppenhed og risikovillighed. I forhold til improvisation som en performance argumenterer Bannon og Sanderson (2000) i relation til dans som fag i skolen for, at

improvisation as exploration and/or performance represents the unifying of the immateriality of the created image, and the very material nature of the body-mind, in a unique intensity of presence. The dancer, creator and audience are parts of the momentary construction of conscious experience in real time. (s. 17)

I denne afhandlings undersøgelser har nogle studerendes upolerede bevægelser haft en smittende og inspirerende effekt på de øvrige studerende (artikel 4). I det legende koreografiske design præsenteret i artikel 3 er disse mere upolerede eller flertydige bevægelser med til at øge tilskuerens evne til at bruge sin fantasi. Det peger på, at oplevelsen af at se andre i upoleret bevægelse har betydning for, hvordan man selv bruger sin krop i rum med andre, og at det har betydning for ens forståelse af kroppen i bevægelse som noget levende, der hele tiden er i forandring og ikke kan fastlåses i én bestemt mening. Således har afhandlingen ikke kun handlet om at fremvise legende bevægelser og være tilskuer, men lige så meget om at skifte roller og være tilskuer på forskellige

måder, eksempelvis de optrædende, der også bliver en form for tilskuere, når de lægger mærke til hinanden og et fantasifuldt publikum, imens de selv danser.

Legende bevægelsesmønstre kan også forstås som modstandshandlinger over for miljøer, hvor der er indgroede måder at bruge sin krop på. Det viser Ehrenberg (2019) i et studie, hvor studerende igennem kropslige bevægelsesinterventioner udforskede og satte spørgsmålstejn ved, hvordan kropslig nonverbal praksis er underprioriteret på universitetet. De kropslige bevægelsesinterventioner bliver af Ehrenberg omtalt som 'koreografisk tænkning', 'koreografisk udforskning' og 'koreografisk praksis' udtrykt i en 'koreografisk pædagogik', der defineres som "foregrounding process and learning through doing, without determining what we will produce by working together" (s. 104). Lawrence og Anna Halprin ruskede i 1960'erne ligeledes op i forståelsen af koreografi som noget ufrit ved at bruge elementer af improvisation i koreografiske eksperimenter, der havde til formål at ændre bestemte arkitekters tiltænkte og minimalt kreative funktion (Merriman, 2010).

Det er mit ønske, at min forskning vil bidrage med viden om, hvordan kontrollerede og perfektionerede bevægelsesmiljøer kan opblødes igennem legende former for bevægelseshandlinger. I dette perspektiv finder jeg det også relevant at se de legende bevægelsesimprovisationer, der opstår uventet, i et koreografisk perspektiv. Når der lægges mærke til og gives plads til disse uventede koreografier, er det også en åbning for at gå med på dem og lade dem udvikle sig, og således kan de være en adgang til, at man kan blive legende sammen med andre. Igen peger det på, at legende koreografier i pædagogisk praksis ikke altid er koreografier, der skal iscenesættes eller designes som en instrueret aktivitet, men at de hele tiden har potentiale for at opstå igennem de relationer og det samvær, deltagerne har med hinanden.

## KAPITEL 6: KONKLUSION

I denne afhandling har jeg undersøgt og analyseret legende kroppe i et koreografisk perspektiv, og hvordan det at være en legende krop i en uddannelsessammenhæng kan fremmes gennem design af rammer for legende danseaktiviteter. Afhandlingen viser, at flere pædagogstuderende i dag er tilbageholdende i undervisningsaktiviteter, hvor de skal forholde sig legende og frit igennem bevægelse sammen med og over for hinanden, fordi de er prægede af en kultur med øget fokus på præstation og perfektion samt mere individualiserede og kontrollerede bevægelsesformer som træning og fitness. Der er tegn på, at det er blevet sværere for pædagogstuderende at være skabende og kreative i længere tid, hvilket kommer til udtryk ved, at de bevæger sig mindre og ofte reproducerer hinandens bevægelsesudtryk i stedet for at indgå i fantasifulde og legende bevægelsesfællesskaber med plads til forskellighed og fortolkning. For at arbejde med de studerendes udfordringer har jeg i en lokal kontekst skabt et konkret legende koreografisk undervisningsdesign med drilske bevægelsesopgaver, der gør det muligt for dem at omdirigere deres opmærksomhed på sig selv til at være optaget af et fælles tredje – en legende aktivitet, hvis mening ingen besidder. Det skabte undervisningsdesign fungerer som en form for læringsarena, hvor studerende kan øve sig i at være fantasifulde ved flydende at skiftes til at være optrædende, tilskuere og oplevere i et fælles legende univers. I arbejdet med det legende koreografiske undervisningsdesign udvikler jeg teori ud fra eksemplariske eksempler og fyldige beskrivelser af de legende danseaktiviteter, og jeg peger på en række mere generelle og guidende principper og tilgange, der kan være relevante for andre uden for den lokale kontekst. Her står idéen om, at 'det ikke skal se rigtigt ud', centralt.

Afhandlingen bidrager til forskningen inden for legende videregående uddannelse og mere bredt til lege- og danseforskning ved at udforske den umiddelbare og kropslige kommunikation i legende bevægeshandlinger med et koreografisk blik og foreslår, at et bredt koreografisk blik på leg kan give ny viden om, hvordan vi kan være kreative og uperfekte sammen i legesituationer. Med afhandlingen sætter jeg fokus på danse- og bevægelsespraksisser, hvor deltagerne interagerer direkte med hinanden igennem deres kropsbevægelser. Mine undersøgelser viser, at andres nærvær i sådanne direkte sanselige relationer kan opleves som påtrængende og resultere i forlegenhed. Men at øve sig på at være en legende krop sammen med andre bidrager til en kropslig dannelse, som kan relateres til en pædagogisk faglighed, der handler om at kunne indgå i relationer med børns og unges umiddelbare leg og væren.

Ydermere viser afhandlingens empiriske undersøgelser, at den legende krop også kan komme til syne i uventede øjeblikke og i sprækker i et undervisningsdesign, når underviseren lader de

studerende tage styringen. De studerende kan agere legeledere og med deres forskellige kropslige stile som ringe i vandet smitte de medstuderende ind i legende bevægelsesuniverser, hvor fokuset på tekniske færdigheder forvandles til et fokus på munterhed og leg som et mål i sig selv. Endelig peger jeg i afhandlingen på, at den friktion og modstand, der kan opstå, når de studerende gives plads til at udtrykke deres ulyst til at være legende med kroppen, kan skabe en givende form for 'knitren' (Rosa & Endres, 2017) og i sidste ende være en indgangsdør til at kunne blive legende og kropslig på ens egen måde.

Efter afhandlingens empiriske studier har jeg reflekteret over, om det korttidsetnografiske undersøgelsesformat har gjort det svært at undersøge og give plads til de enkelte studerendes mulighed for at udvikle sig og forstå meningen med at være kropsligt legende på deres uddannelse. Ifølge Pink og Morgan (2013) har korttidsetnografi en særlig intensiv karakter, bl.a. i form af interventionernes ofte konfronterende tilgang, hvor deltagere og forskere indgår i en intens og detaljeret dialog om udfordringer med og muligheder for at forandre en praksis. En sådan intensitet kan være udmattende for alle parter, hvis den foregår over en længere periode. Men som jeg kommer ind på i indledningen med Biesta (2022), kræver det tid, øvelse og understøttelse, når ens kropslige vaner forstyrres, og et nyt udtryksrum skal dannes. Designeksperimenternes undersøgelsesrunder med forskellige studerende viste dog, at redesign af eksperimenterne havde en virkning, selv om de enkelte studerende ikke deltog i interventioner på mere end 1-2 dage. Men det er min opfattelse, at dette ikke kunne være lykkedes, hvis ikke de studerende også havde haft en underviser på det specifikke undervisningsmodul, som havde kendt og fulgt dem over længere tid før og efter interventionerne på deres uddannelse, og som allerede var optaget af og interesseret i at arbejde med legende bevægelser.

Min egen passion for og erfaring med at danse har været en katalysator i min forskning. Dette indebærer også en personlig forkærlighed for særlige måder at bruge min krop og være legende på. Set i bakspejlet kan min forforståelse og selvfølgelighed have gjort, at jeg har overset og ignoreret situationer og observationer i feltarbejdet og datamaterialet, som nogle af de pædagogstuderende og deres undervisere måske ville have vægtet anderledes og oplevet som særligt betydningsfulde. Her tænker jeg eksempelvis tilbage på øjeblikke, der i mine øjne så mindre legende og kropslige ud, men som de pædagogstuderende oplevede som vigtige og meningsfulde, fordi deres handlinger f.eks. var drevet af en passion for at drage omsorg for børn snarere end at danse eller være legende på en bestemt måde.

Mine fund kan ikke sige noget direkte om, hvordan pædagogisk praksis foregår ude i dagtilbud, skoler, SFO'er, klubber eller specialinstitutioner. Men afhandlingen lægger op til at undersøge nærmere, hvordan pædagoger kan være legende med deres krop i pædagogisk praksis

sammen med børn, unge og voksne. Her synes det nødvendigt at undersøge, ikke bare hvordan denne pædagogiske faglighed praktiseres, men også hvordan den kan udvikles og beskrives med henblik på at give den mere fokus på pædagoguddannelsen.

Med et fokus på kroppen i bevægelse har jeg med afhandlingen bidraget med en underbeskrevet dimension i forskningen inden for legende videregående uddannelse. Legende videregående uddannelse er stadig et felt i udvikling, og der er ifølge Nørgard og Moseley (2021) brug for forskning, der forankrer leg og det legende stærkere filosofisk, teoretisk og konceptuelt i en uddannelsessammenhæng. I forbindelse med afhandlingens fokus på at være en legende krop er der brug for mere viden om, hvordan dans kan være relevant uden for idræts- og bevægelsesundervisningen, herunder hvordan kroppen i fart og uforudsigelig bevægelse kan være til stede i undervisningsrummet på en meningsfuld måde (Skovbjerg & Jørgensen, 2022, s. 30). Ligeledes er der brug for mere viden om kunstneriske og fantasifulde tilgange i idræts- og bevægelsesundervisning på videregående uddannelser, som ikke er deciderede danseuddannelser.

Ved at omfavne det uventede i undervisningsrummet giver jeg i afhandlingen ikke entydige svar på, hvordan pædagogstuderende formår at være legende med deres krop foran hinanden. Jeg håber, at min udforskning af den umiddelbare og kropslige interaktion i legende handlinger i et koreografisk perspektiv kan være til inspiration for andre lege-, danse- og uddannelsesforskere. Baseret på denne afhandlings fund har det at kunne og turde være en legende krop sammen med andre i en uddannelsessammenhæng stor betydning for sociale fællesskaber, og det kan fremmes gennem fleksible design af legende bevægelsesaktiviteter, hvor deltagerne fantasifuldt lader sig smitte ind i leg, hvis mening ingen besidder. Legende bevægelser og drilske handlinger smitter og kan virke forstyrrende, men en forståelse af disse uventede legende handlingers værdi kan være et springbræt, som hjælper undervisere og kommende pædagoger til at skabe miljøer for udvikling, læring og omsorg. At kunne og turde være i legende bevægelser sammen med andre kan åbne døren til særlige sanselige fællesskaber hinsides samtalen.

## DANSK RESUMÉ

Pædagoguddannelsen uddanner pædagoger til professionelt at arbejde med udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i f.eks. dagtilbud, hvor leg, bevægelse og børneperspektiv vægtes højt. I denne afhandling undersøger og analyserer jeg, hvad det vil sige at være legende med sin krop, særligt med fokus på uddannelse af pædagoger. Afhandlingen omfatter empiriske undersøgelser i form af designeksperimenter med danse- og bevægelsespraksisser i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Jeg har mødt både pædagoguddannelsen og lege- og uddannelsesforskningen med en baggrund som danser og koreograf, hvilket har bidraget til at udvikle en koreografisk tilgang til både at forstå og realisere legende bevægelser. Afhandlingen bidrager med en underbeskrevet dimension i forskningen inden for legende videregående uddannelse og mere bredt med nye indsigter til forskning inden for dans, koreografi og leg.

Afhandlingens forskningsspørgsmål er:

Hvordan kan man undersøge og analysere legende kroppe i et koreografisk perspektiv, og hvordan kan det at være en legende krop i en uddannelsessammenhæng fremmes gennem design af rammer for danse- og bevægelsesaktiviteter?

Den første del af spørgsmålet adresserer afhandlingens filosofiske og teoretiske bestræbelse på at undersøge forholdet mellem leg og koreografi. Det gør jeg ved at udfordre koreografibegrebet med henblik på at udvikle et særligt forskerblik på legende og improviserede bevægelsesmønstre og -aktiviteter. Den anden del går mere empirisk til værks og udforsker gennem designeksperimenter, hvordan kreative og legende bevægelsesmønstre kan opstå i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Resultaterne i afhandlingen baserer sig på fire artikler, som tilsammen svarer på forskningsspørgsmålet.

I artikel 1, som hedder ”Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen”, anvender jeg en samtidsdiagnostisk tilgang til at undersøge pædagogstuderendes problemer med at vise sig frem som legende kroppe foran hinanden. I analysen tager jeg udgangspunkt i feltnoter fra min egen danseundervisning samt interviews med tre erfarne undervisere fra tre forskellige professionshøjskoler. De studerendes forlegenhed ved at være sammen i legende og uperfekte bevægelsesmønstre analyseres igennem tre tematikker: at fremvise, at skabe og at kropsliggøre. Artiklens resultater peger på, at de studerende er prægede af perfektionisme og deres uddannelses

fokus på produktet. Det gør, at de må navigere igennem flere forskellige typer af bevægelsesrum: deres eget, pædagoguddannelsens og børnenes legerum.

Artikel 2 bærer titlen ”Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies” og er en teoretisk diskussion, som inddrager et litteraturreview og søger at åbne et nyt interdisciplinært forskningsfelt. Her undersøger jeg sammenhængen mellem koreografi og leg, særligt hvilke aspekter vi kan forstå ved legen, når man kigger på den gennem en koreografisk linse. Med litteraturreviewet peger jeg på, at der mangler forskning, som udforsker den umiddelbare og kropslige kommunikation i legehandlinger, og når spontane påfund i leg nævnes, så bliver det sjældent opfattet som at udgøre en koreografi. Jeg konkluderer, at min forskning kan bruges til at beskrive og forstå, hvordan deltagere i forskellige legesituationer fysisk kommunikerer ved at invitere til leg igennem kropslige handlinger og derved skaber meningsfulde koreografier.

Artikel 3 hedder ”’Det skal ikke se rigtigt ud’: Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop” og er skrevet sammen med Ole Lund. Her undersøger vi, hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med at kunne og turde vise sig frem som legende kroppe over for hinanden. Analysen følger udviklingen af et legende koreografisk undervisningsdesign, jeg har skabt med inspiration fra et videokunstværk. Undervisningsdesignet er et bud på at arbejde med problematikken, der blev formuleret i artikel 1, om, at mange pædagogstuderende har svært ved at være kreative og legende med deres krop over for hinanden i undervisningsrummet. Det legende koreografiske undervisningsdesign er en form for læringsarena, hvor de studerende kan øve sig i at omfavne legens, kunstens og fantasiens flertydighed igennem både bevægelser og ord. Ydermere består artiklens fund af en række mere generelle og guidende principper og tilgange samt grundlæggende forståelser, mønstre og sammenhænge, der er relevante for andre uden for forskningssammenhængen.

I artikel 4, som hedder ”Contagious and Unexpected Moments as Gateways to Dancing Playfully Together: Students Creating Intervening Spaces”, undersøger jeg potentialet i de uventede og smittende øjeblikke i undervisningsrummet, som de studerende selv sætter i gang. Ved at analysere tre situationer (episoder) i feltarbejdet viser jeg, hvordan nogle pædagogstuderende agerer legeledere og med forskellige kropslige stile smitter deres medstuderende ind i uventede kropslige legeaktiviteter, bl.a. ved at forvandle fokuset på tekniske færdigheder til et fokus på munterhed og leg som et mål i sig selv. Artiklens fund er, at underviseren med sin autoritet og sine tekniske færdigheder ikke altid kan få alle studerende med ind i legende aktiviteter. Derimod kan underviseren rammesætte en aktivitet, der giver plads til, at nogle studerende tager initiativ, som får de øvrige studerende med på at være legende. Dette kan ydermere ske, når underviseren



indimellem slipper kontrollen over sin plan og går med på det, der sker, og lader de studerende tage styringen.

Baseret på de samlede fund viser afhandlingen, at det at kunne og turde være en legende krop sammen med andre i en uddannelsessammenhæng har stor betydning for sociale fællesskaber og kan fremmes gennem design af legende danse- og bevægelsesaktiviteter, hvor deltagerne fantasifuldt lader sig smitte ind i leg. Legende bevægelser og drilske handlinger smitter og kan virke forstyrrende, men en forståelse af disse uventede legende handlingers værdi kan være et springbræt, som hjælper undervisere og kommende pædagoger til at skabe miljøer for udvikling, læring og omsorg.

## ENGLISH SUMMARY

### *Playful Movements in a Choreographic Perspective: Design-based Research on Dance and Movement Practices in Social Education*

The Danish Bachelor's Program in Social Education (*pædagoguddannelsen* in Danish) educates professionals (*pædagoger* in Danish) to practice, develop, and facilitate learning in, for example, daycare centers, where play, movement, and a child's perspective are emphasized. In this dissertation, I examine and analyze what it means to be playful with one's body – particularly focusing on the education of *pædagoger*. The dissertation includes empirical studies in the form of design experiments on dance and movement practices as part of *pædagog* education. My background as a dancer and choreographer has influenced my interactions with the education program, play research, and education studies and has helped me develop a choreographic approach to understanding and realizing playful movements. The dissertation contributes a previously undescribed dimension of playful higher education as a field of research and, more broadly, contributes new insights into dance and play studies.

The research questions of the dissertation are:

- (1) How can playful moving bodies be explored and analyzed from a choreographic perspective?
- (2) How can being a playful body in an educational context be promoted by designing frames for dance and movement activities?

The first question addresses the philosophical and theoretical efforts of the thesis to explore the relationship of play to choreography. The second question empirically explores through design experiments how creative and playful movement patterns can be a part of the *pædagog* degree program. The results of the dissertation are based on four articles, which together answer the research questions.

In Article 1, "Play's (Im)possible Choreographies in the *Pædagog* Education," I use a socio-analytical approach to study the challenges *pædagog* students have being playful together and in front of each other. In the analysis, I utilize field notes from my dance teaching and interviews with three experienced teachers from three different university colleges as my point of departure. The students' embarrassment when interacting with each other through playful movement is analyzed through three themes: performing, creating, and embodying. The results indicate that the students

are affected by perfectionism and their degree program's focus on the endpoint rather than the journey. Consequently, they have to navigate through several different types of movement spaces: their own, the teaching space in their degree program, and the children's play space.

Article 2, entitled "Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies," is a theoretical discussion that incorporates a literature review and seeks to open up a new interdisciplinary field of research. Here, I explore the relationship of play to choreography, and especially which aspects of play we can understand when looking at play through a choreographic lens. In the literature review, I point out that only to a lesser degree does the existing research explore the spontaneous embodied communication that occurs when we sense and move physically together in play situations. Furthermore, when these spontaneous inventions in play are considered, they are rarely perceived as constituting a choreography. I conclude that my research can be used to describe and understand how participants in various play situations physically communicate by offering social affordances as invitations to play, thereby creating meaningful choreographies.

Article 3, titled "'It Should Not Look Right': A Choreographic Design Experiment about the Ambiguous Playful Body," was written together with Ole Lund. We examine how *pædagog* students can overcome the challenge of daring to be playful together and in front of each other. The analysis follows the development of a playful choreographic teaching design, which I created with inspiration from a video artwork. The teaching design presents a way to work with the problem formulated in Article 1, that many *pædagog* students find it challenging to be creative and playful through movement in the classroom. The playful choreographic teaching design is a learning arena in which the students can practice embracing the ambiguity of play, art, and imagination through movements and words. The article also consists of more general guiding principles, approaches, basic understandings, patterns, and contexts relevant to others outside the research context.

In Article 4, "Contagious and Unexpected Moments as Gateways to Dancing Playfully Together: Students Creating Intervening Spaces," I explore the potential of the unexpected and contagious moments in the teaching space which the students initiate. By analyzing three situations (episodes) in the fieldwork, I show how some students act as play leaders through different contagious bodily movements that affect their fellow students. This can include changing the focus from technicality to playfulness by interacting with others as an end in and of itself. The article finds that the teacher cannot always affect all the students to participate in playful activities, and the teacher's authority and technical skills can be a barrier. However, the teacher can set up an activity that allows some students to take the initiative, causing the other students to be pulled into

the playful action. This can also happen when the teacher relinquishes control of a teaching plan and goes along with what happens, allowing the students to take control.

Based on the overall findings, the dissertation shows that daring to be a playful body along with others in an educational context is of great importance to social communities and can be fostered through the design of playful dance and movement activities in which the participants are imaginatively exposed to play. Understanding the value of unexpected, disturbing, or sometimes hardly noticeable playful actions can serve as a steppingstone, helping teachers and aspiring *pædagoger* facilitate development, learning, and care.

## LITTERATUR

- Adamsen, L. M. E., Nørgaard, A. K. L. og Sander, M. N. (2021). Kunsten at skabe uddannelse fuld af mening og dialog:—et studie af uddannelse i og med kunst og æstetik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 21(3), 87-102.
- Albright, A. C. og David, G. (red.). (2003). *Taken by Surprise: A Dance Improvisation Reader*. Wesleyan University Press.
- Allsopp, R. og Lepecki, A. (2008). Editorial: On Choreography. *Performance Research*, 13(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13528160802465409>
- Amiel, T. og Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of educational technology & society*, 11(4), 29-40.
- Austring, B. D. og Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik*, 47(96), 6-21.
- Bannon, F. og Sanderson, P. (2000). Experience every moment: Aesthetically significant dance education. *Research in Dance Education*, 1(1), 9-26.
- Barab, S. og Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Berg, M. S. (2018). *Kroppens betydning for lærerens lederskab*. Københavns Universitet.
- Berkhuizen, C. (2020). Playing bus in a bus – children transforming spaces within a mobile preschool into resources in place-making fantasy play. *International Journal of Play*, 9(2), 182-201. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1778270>
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publ. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G. J. J. (2017). *Letting art teach*. ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. J. J. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Biesta, G. J. J. (2022). *Verdensvendt uddannelse: et perspektiv for nutiden* (J. Wrang, overs.). Klim.
- Birkmose, D. (2013). *Når gode mennesker handler ondt: tabuet om forråelse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Bochner, A. P. (2000). Criteria Against Ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272. <https://doi.org/10.1177/107780040000600209>
- Boysen, M. S. W. og Hansen, N. F. (2020). *Vovemod og handlekraft: Om kreativitet, æstetik og skabende pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., Von Seelen, J. og Skovbjerg, H.-M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103884. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>
- Bradbury-Huang, H. (2015). Introduction: How to Situate and Define Action Research. I H. Bradbury-Huang (red.), *The SAGE Handbook of action Research* (s. 1-9). <https://doi.org/10.4135/9781473921290>
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. og Frøkjær, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 590-603. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2012.746199>
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the learning sciences*, 2(2), 141-178. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur. (2022). *Open Call: Unge stemmer og nye perspektiver i legeforskning*. Hentet 21. december 2023 fra <https://buds.dk/open-call-unge-stemmer-og-nye-perspektiver-i-legeforskning/>
- Burrows, J. (2010). *A Choreographer's Handbook*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/asb/detail.action?docID=534215>

- Börghall, J. (2019). At bryde isen. *Eget forlag*.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games* (M. Barash, overs.). University of Illinois press.
- Chappell, K. (2007). Creativity in primary level dance education: Moving beyond assumption. *Research in Dance Education*, 8(1), 27-52.
- Chappell, K. og Hathaway, C. (2019). Creativity and Dance Education Research. *Oxford Research Encyclopaedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.386>
- Christensen, O., Gynther, K. og Petersen, T. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- Coghlan, D. og Shani, A. B. R. (2005). Roles, Politics, and Ethics in Action Research Design. *Systemic Practice and Action Research*, 18(6), 533-546. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11213-005-9465-3>
- Collins, A., Joseph, D. og Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 15-42. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2)
- Colombetti, G. (2014). *The Feeling Body: Affective Science Meets the Enactive Mind*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262019958.001.0001>
- Corsaro, W. A. (2003). *"We're friends, right?": inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Cranton, P. og Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.
- Cremin, T. og Chappell, K. (2019). Creative pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, 2, 15-35.
- Curran, T. og Hill, A. P. (2019). Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016. *Psychological bulletin*, 145(4), 410-429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- Dalsgaard, P. (2010). Research In and Through Design – An Interaction Design Research Approach. I S. Viller og B. Kraal, *OzCHI '10: Proceedings of the 22nd Conference of the Computer-Human Interaction Special Interest Group of Australia on Computer-Human Interaction*. OzCHI, Brisbane, Australia.
- Damgaard Knudsen, L. E., Sillesen, A., Schmidt, M., Poulsen, D. V. og Bukhave, E. B. (2011). Om at lære fra kroppen på professionsbacheloruddannelser. I L. E. Damgaard Knudsen, A. Sillesen, M. Schmidt og D. V. Poulsen (red.), *Kroppen i læringsrum* (s. 17-44). Unge Pædagoger.
- Danto, A. C. (1986). *The Philosophical Disenfranchisement of Art*. Columbia University Press.
- Darsø, L. og Meltzer, C. (2020). Arts-based interventions as a series of methods to access Presencing. I O. Gunnlaugson og W. Brendel (red.), *Advances in Presencing Volume II: Individual Approaches in Theory U* (s. 273-310). Trifoss Business Press.
- De Jaegher, H. og Di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making: an enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- Delahunta, S., Rittershaus, D. og Stancliffe, R. (2021). Editorial. *International journal of performance arts and digital media*, 17(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/14794713.2021.1893001>
- Den danske kodeks for integritet i forskning. (2015).
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism* (2. udg.). Sage.
- Denzin, N. K. (2011). The Politics of Evidence. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. udg.). Sage.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Deterding, S. (2018). Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play. *Games and Culture*, 13(3), 260-279. <https://doi.org/10.1177/1555412017721086>
- Di Paolo, E., Rohde, M. og De Jaegher, H. (2010). Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play. I J. Stewart, O. Gapenne og E. Di Paolo (red.), *Enaction: Towards a new paradigm for cognitive science* (s. 33-88).
- DiSalvo, C. (2009). Design and the Construction of Publics. *Design Issues*, 25(1), 48-63. <https://doi.org/10.1162/desi.2009.25.1.48>

- DiSalvo, C. (2012). *Adversarial Design*. MIT Press.  
<https://ieeexplore.ieee.org/servlet/opac?bknumber=7150574>
- Dreyfus, H. L. (2002). *Livet på nettet*. Hans Reitzels Forlag.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the learning sciences*, 11(1), 105-121. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4)
- Ehrenberg, S. (2019). Choreographic practice and pedagogy as embodied ideological critique of the labour for knowledge. *Research in Dance Education*, 20(2), 97-112.  
<https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1591359>
- Eichberg, H. (2013). Laughter in popular games and in sport. The other health of human play. *Gesnerus*, 2013(1), 127-150. <https://doi.org/10.1163/22977953-07001009>
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203019078>
- Ejsing-Duun, S. og Skovbjerg, H. M. (2018). Design as a Mode of Inquiry in Design Pedagogy and Design Thinking. *International Journal of Art & Design Education*, 38(2), 445-460.  
<https://doi.org/10.1111/jade.12214>
- Elliott, R., Fischer, C. T. og Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British journal of clinical psychology*, 38(3), 215-229. <https://doi.org/10.1348/014466599162782>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. og Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Engdahl, C., Lundvall, S. og Barker, D. (2021). 'Free but not free-free': teaching creative aspects of dance in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014435>
- Engelsrud, G. (2007). *Hvad er krop*. Akademisk Forlag.
- Finansministeriet. (2023). *Fremtidssikring af Danmark - finanslovsforslaget 2024*.  
<https://fm.dk/udgivelser/2023/august/fremtidssikring-af-danmark-finanslovsforslaget-2024/>
- Fink, E. (2016). *Play as Symbol of the World - And Other Writings*. Indiana University Press.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early child development and care*, 185(11-12), 1801-1814.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Forbes, L. K. (2021). The Process of Play in Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of teaching and learning (Windsor)*, 15(1), 57. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6515>
- Foster, S. L. (2011). *Choreographing empathy: kinesthesia in performance*. Routledge.
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art research papers*, 1(1), 1-5.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Froda, J. og Ringsted, S. (2008). *Plant et værksted*. Hans Reitzels Forlag.
- Fröbel, F. (1838). Erste Gabe: Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes. *Ausgewählte Schriften. Dritter Band: Texte zur Vorschulerziehung und Spieltheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta. S, 35-52.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, overs.; 2. udg.). Academica.
- Galili, D. F. (2015). Gaga: Moving beyond Technique with Ohad Naharin in the Twenty-First Century. *Dance Chronicle*, 38(3), 360-392. <https://doi.org/10.1080/01472526.2015.1085759>
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind*. Oxford University Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Godin, D. og Zahedi, M. (2014, 16-19 June). *Aspects of research through design: a literature review* Design's Big Debates - DRS International Conference 2014, Umeå, Sweden.  
<https://dl.designresearchsociety.org/drs-conferencepapers/drs2014/researchpapers/85>
- Goffman, E. (1956). Embarrassment and Social Organization. *American Journal of Sociology*, 62(3), 264-271. <http://www.jstor.org/stable/2772920>
- Gravesen, D. T. (2015). *Pædagogik: introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.

- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K. og Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.789189>
- Hall, C. og Thomson, P. (2017). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144216>
- Hammershøj, L. G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L. G. (2022). *Legekunst: leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. (2023a). Legens paradokser og genkomst. I H. Knudsen, J. E. Kristensen og J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 301-317). Akademisk Forlag.
- Hammershøj, L. G. (2023b). Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 39(67), 12-12.
- Hammershøj, L. G. og Henriksen, M. (2022). At forholde sig professionelt: Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case. *Tidsskrift for professionsstudier*, 18(35), 14-25.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203944769>
- Hansen, B. B. og Ingemann, J. H. (2016). *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode*. Samfundslitteratur.
- Hansen, N. F. (2020). På vej mod en æstetisk genfortryllelse af den pædagogiske verden. I M. S. W. Boysen og B. B. Hansen (red.), *Vovemod og handlekraft: Om kreativitet, æstetik og skabende pædagogik* (s. 23-36). Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A. (2000). *Nye lærere, nye tider: lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Klim.
- Herskind, M. (2007). *Kropslighed og læring i daginstitutioner*. Billesø & Baltzer.
- Hoadley, C. P. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. I G. Stahl (red.), *Foundations for A Csl Community (cscl 2002 Proceedings)* (s. 453-462).
- Holfod, K. (2022). Voices of playful learning: Experimental, affective and relational perspectives across social education and teacher education. *Journal of Play in Adulthood*, 4(1), 72-91.
- Holfod, K. (2023). Objects-To-Relate-With: Exploring Playful Learning Experiences of Students in Interprofessional Higher Education Co-Creating and Playing with Objects. *Journal of Play in Adulthood*, 5(1), 46-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.5920/jpa.1259>
- Hughes, L. (1991). A conceptual framework for the study of children's gaming. *Play & Culture*, 4(3), 284-301.
- Hughes, L. (1999). Children's Games and Gaming. I B. Sutton-Smith, J. Mechling, T. W. Johnson og F. R. McMahon (red.), *Children's Folklore: A Source Book* (s. 93). Utah State University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctt46nkskz.12>
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Händel, V. D. (2023). Student teacher's prerequisite to be embodied playful presence in lessons with playful approaches to learning. *The Journal of Play in Adulthood*, 5(1), 82-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.5920/jpa.1297>
- Højbjerg Larsen, S. (2021). Parkour: playing the modern, accelerated city. *Journal of the Philosophy of Sport*, 48(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/00948705.2020.1834862>
- Hørning Hansen, S. (2023). Øvelse forøger vores evne til at lege. I H. Knudsen, J. E. Kristensen og J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 249-262). Akademisk forlag.
- Ingemann, J. H. (2016). Eksempel og fantasi. I B. B. Hansen og J. H. Ingemann (red.), *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode* (s. 121-143). Samfundslitteratur.
- James, A. (2022). *The Use and Value of Play in HE: A Study*. Independent scholarship supported by The Imagination Lab Foundation. Available online at <https://engagingimagination.com>
- James, A. og Nerantzi, C. (2019). *The Power of Play in Higher Education Creativity in Tertiary Learning*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95780-7>
- Jensen, J.-O., Jørgensen, H. H., Sand, A.-L., Hansen, J. H., Lieberoth, A. og Skovbjerg, H. M. (2022). Deltagelsesmuligheder i kreativ leg: et design based research-studie af leg i skolen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66), 39-53.
- Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O. og Skovbjerg, H. M. (2022). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and humanities in higher education*, 21(2), 198-219. <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>



- Jerlang, E. (1988). *Selvforvaltning: pædagogisk teori og praksis*. Munksgaard.
- Jørgensen, H. H. (2022). *Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis i skolen: "Hvorfor leger de andre ikke med mig?"*. Designskolen Kolding.
- Karoff, H. S. og Jessen, C. (2014). *Tekster om leg*. Akademisk Forlag.
- Kjeldsen, L. P. B. og Jensen, J.-O. (2007). Non-verbalt sprog i kommunikative rum. *Nordic Studies in Education*, 27(4), 328-342.
- Knoblauch, H. og Schnettler, B. (2012). Videography: analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative research : QR*, 12(3), 334-356. <https://doi.org/10.1177/1468794111436147>
- Knudsen, H., Kristensen, J. E. og Nielsen, J. B. (red.). (2023). *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*. Akademisk forlag.
- Kretchmar, R. S. (2006). Life on Easy Street: The Persistent Need for Embodied Hopes and Down-to-Earth Games. *Quest*, 58(3), 344-354. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491888>
- Kretchmar, R. S. (2017). Sport, fiction, and the stories they tell. *Journal of the Philosophy of Sport*, 44(1), 55-71. <https://doi.org/10.1080/00948705.2016.1277949>
- Kristensen, J. E. (2020). Samtidsdiagnostik og tendensanalyse i professionsforskningen. *Tidsskrift for professionsstudier, Årg. 16 Nr. 30*, 6-15.
- Krogh, P. G., Markussen, T. og Bang, A. L. (2015). Ways of Drifting—Five Methods of Experimentation in Research Through Design. I A. Chakrabarti, *ICoRD'15 – Research into Design Across Boundaries Volume 1*. The 5th International Conference on Research into Design, New Delhi.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Langan, M. (2019). Playful evaluation. I N. Whitton og A. Moseley (red.), *Playful Learning* (s. 161-173). Routledge.
- Le Bon, G. (1895). *Psychologie des foules*.
- Leder, D. (1990). *The Absent Body*. University of Chicago Press.
- Lehmann, S., Bech, H., Wistoft, M. og Lyager, M. (red.). (2023). *PlayBook 4*. Københavns Professionshøjskole. <https://playful-learning.dk/viden-og-inspiration/playful-learning-udgiver-playbook-4/>.
- Leontjew, A. (1977). Virksomhed, bevidsthed, personlighed (Activity, consciousness, personality). *Sovjet Union: Sputnik*.
- Lepecki, A. (2005). *Exhausting dance: Performance and the politics of movement*. <https://doi.org/10.4324/9780203012871>
- Lepecki, A. (2013). Choreopolice and Choreopolitics: or, the task of the dancer. *TDR : Drama review*, 57(4), 13-27. [https://doi.org/10.1162/DRAM\\_a\\_00300](https://doi.org/10.1162/DRAM_a_00300)
- Lindberg, M. og Mattsson, T. (2022). How much circus is allowed? – Challenges and hindrances when embracing risk in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2054971>
- Lindqvist, A. (2019). Bortglömda kroppar i ett akademiserat förskolläraprogram?: om förskollärares läroprocess [article]. *På Spissen*, 5(1), 43-64. <https://doi.org/10.18862/ps.2019.501.4>
- Lund, O. (2017). Being Pulled into the Drama: How Early Childhood Educators Motivate Children by Way of Bodily Contact and Movements. *American Journal of Educational Research*, 5(12), 1200-1207.
- Lund, O. (2019). (Be)Draget ind i legen: når pædagoger deltager i børns' frie' leg. I L. H. Sønnichsen og H. H. Jørgensen (red.), *Legens magi: om det professionelle arbejde med at forstå, understøtte, inspirere og rammesætte 1-6 årige børns leg* (s. 127-142). Akademisk Forlag.
- Lund, O. og Jensen, J.-O. (red.). (2020). *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels forlag.
- Lund, O., Pedersen, L. D., Boysen, M. S. W. og Skovbjerg, H. M. (2023). At skabe meningsfuld legende undervisning: en bevægelses-filosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen. *Nordic Studies in Education*, 43(3), 197-213.
- Lyager, M., Heiberg, T. og Lehmann, S. (red.). (2020). *PlayBook 1*. Københavns Professionshøjskole. <https://playful-learning.dk/viden-og-inspiration/udgivelse-af-playbook-1/>.
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967-989.

- Maffesoli, M. (1996). *The time of the tribes: the decline of individualism in mass society*. Sage Publications.
- Mattsson, T. og Larsson, H. (2021). 'There is no right or wrong way': exploring expressive dance assignments in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752649>
- Mazzaglia, R. (2017). A Wish to Fly: Trisha Brown's Dancing life. *Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni*, 275-288.
- McKenney, S. og Reeves, T., C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203818183>
- McKenney, S. og van den Akker, J. (2005). Computer-Based Support for Curriculum Designers: A Case of Developmental Research. *Educational technology research and development*, 53(2), 41-66. <https://doi.org/10.1007/BF02504865>
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi* (B. Nake, overs.; 2. udg.). Det lille Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, overs.). Routledge.
- Merriman, P. (2010). Architecture/dance: choreographing and inhabiting spaces with Anna and Lawrence Halprin. *Cultural Geographies*, 17(4), 427-449. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/1474474010376011>
- Munksgaard, K., Schmidt, C. og Skovgaard, T. (2019). Professionsidentitet i bevægelse. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), 67-86. <https://doi.org/10.7146/fppu.v3i1.113973>
- Myin, E. og O'Regan, J. K. (2002). Perceptual consciousness, access to modality and skill theories. A way to naturalize phenomenology? *Journal of consciousness studies*, 9(1), 27-46.
- Møller, J. (2010). *Med leg skal land bygges*. Bævnebanke.
- Nielsen, C. (2021). Gadamer on Play and the Play of Art. I T. George og G.-J. van der Heiden (red.), *The Gadamerian Mind* (s. 139-154). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780429202544>
- Nordea-fonden. (2017). *Kreativ barndom og det gode liv: Udfordringer og muligheder*. [https://nordeafonden.dk/sites/nordeafonden.dk/files/media/documents/filer/kreativ\\_barndom/kreativ\\_barndom\\_rapport\\_dec-2017.pdf](https://nordeafonden.dk/sites/nordeafonden.dk/files/media/documents/filer/kreativ_barndom/kreativ_barndom_rapport_dec-2017.pdf)
- Novack, C. J. (1990). *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. University of Wisconsin Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/asb/detail.action?docID=3445456>
- Nørgård, R. T. og Moseley, A. (2021). The playful academic: An editorial. *Journal of Play in Adulthood*, 3(1), 1-8.
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C. og Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), 272-282. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Oreskov, S. W. og Sønnichsen, L. H. (2023). Underviserens arbejde med at skabe deltagelse i undervisning med legekvalitet. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 7(1), 62-69.
- Parkes, J. (2019). *Jo Parkes on receiving an honoray award for outstanding development in dance*. Hentet 27. juni 2023 fra <https://www.mobile-dance.com/post/jo-parkes-on-german-dance-prize-honorary-award>
- Pedersen, L. D. (2023a). Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen. I H. Knudsen, J. E. Kristensen og J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 231-248). Akademisk forlag.
- Pedersen, L. D. (2023b). Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies. *American Journal of Play*, 15(1), 60-81. <https://www.museumofplay.org/app/uploads/2023/05/AJP-15-1-Article-3-Choreographies.pdf>
- Pedersen, L. D. (2024). Contagious and Unexpected Moments as Gateways to Dancing Playfully Together: Students Creating Intervening Spaces. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2023.2299923>
- Pedersen, L. D. og Lund, O. (2024). "Det skal ikke se rigtigt ud": Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 53-74. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143604>
- Petersen, A. (2016). *Præstationsamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2. udg.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473917057>

- Pink, S., Fors, V., Lanzeni, D., Duque, M., Sumartojo, S. og Strengers, Y. (2022). *Design Ethnography: Research, Responsibilities, and Futures*. Taylor & Francis.
- Pink, S. og Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing: Short-Term Ethnography. *Symbolic interaction*, 36(3), 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Playful Learning (2020, 27. januar). *Heidi Stensman Pugh, VIA University College* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YhNlh963WNw>
- Playful Learning DK. (2021a). *Forskning*. Hentet 7. Juni 2023 fra <https://playful-learning.dk/forskning/>
- Playful Learning DK. (2021b). *Om Playful Learning-programmet*. Hentet 7 June 2023 fra <https://playful-learning.dk/om-programmet/>
- Polanyi, M. (2009). The Tacit Dimension. I L. Prusak (red.), *Knowledge in organisations* (s. 135-146). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780080509822>
- Pramling-Samuelsson, I. og Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Proyer, R. T., Tandler, N. og Brauer, K. (2019). Chapter 2 – Playfulness and Creativity: A Selective Review. I S. R. Luria, J. Baer og J. C. Kaufman (red.), *Creativity and humor* (s. 43-60). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813802-1.00002-8>
- Pædagoguddannelsen Ikast (2022, 25. januar 2022). *Playful learning med lektor og lokal ambassadør Thomas Linde-Bech* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=prFekbfJIXo>
- Rancière, J. (2021). *Den frigitte beskuer og Det sanseliges deling* (P. Borum, overs.). Informations Forlag.
- Ravn, S. (2001). *Med kroppen som materiale: om dans i praksis*. Syddansk Universitetsforlag.
- Redström, J. (2017). *Making design theory*. The MIT Press.
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. I *Educational design research* (s. 64-78). Routledge.
- Rietveld, E. (2012). Bodily intentionality and social affordances in context. I F. Paglieri (red.), *Consciousness in Interaction: The role of the natural and social context in shaping consciousness* (s. 207-226). John Benjamins Publishing Company. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/asb/detail.action?docID=979716>
- Rimpler, E. (2020). *BUPL: Snyder ikke mændene for pædagogfaget*. Hentet 1. juni 2023 fra <https://www.altinget.dk/boern/artikel/bupl-snyder-ikke-maendene-for-paedagogfaget>
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (M. Visby, overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2015). *Social acceleration: a new theory of modernity* (J. Trejo-Mathys, overs.). Columbia University Press.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare* (H. Sander, overs.). Eksistensen.
- Rosa, H. (2021). *Resonans: en sociologi om forholdet til verden* (P. Tudvad, overs.). Eksistensen.
- Rosa, H. og Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: når det knitrer i klasseværelset* (N. L. Primdahl, overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. Heinemann Educational.
- Rothfield, P. (2005). Differentiating Phenomenology and Dance. *Topoi*, 24(1), 43-53. <https://doi.org/10.1007/s11245-004-4160-z>
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe?: en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*. Norges idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/224255>
- Sattrup, L. (2016). Demokratiske begivenheder i mellemrum og sprækker. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 66-75.
- Scheler, M. (2008). *The Nature of Sympathy* (Revideret udg.). Transaction Publishers.
- Schröder, V., Jørgensen, H. H. og Skovbjerg, H. M. (2022). Socio-materielle sammenfiltringer med legekvaliteter i playlab. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 15(26), 1-25. <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.133944>
- Schupp, K. (2015). Teaching Collaborative Skills through Dance: Isolating the Parts to Strengthen the Whole. *Journal of Dance Education*, 15(4), 152-158. <https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1039643>
- Shah, J. K., Ensminger, D. C. og Thier, K. (2015). The Time for Design-Based Research is Right and Right Now. *Mid-Western Educational Researcher*, 27(2), 152-171.

- Shilling, C. (2012). *The body and social theory*. Sage.
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. MIT Press.
- Simmel, G. (1949). The Sociology of Sociability [Soziologie der Geselligkeit]. *American Journal of Sociology*, 55(3), 254-261. <http://www.jstor.org/stable/2771136>
- Skovbjerg, H. M. og Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer-og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 14(24), 1-12.
- Skovbjerg, H. M. og Jørgensen, H. H. (2022). Hvordan er det legende i de didaktiske designs: En legekvalitetsanalyse. *PlayBook III*.
- Skovhus, M. og Winther, H. (2019). Udvikling af pædagogstuderendes lederskab gennem krop og bevægelse. *idrottsforum.org*, 1-16.
- Skårderud, F. (1999). *Uro - en rejse i det moderne selv*. Tiderne Skifter.
- Socialministeriet, B.-o. (2018a). Den styrkede pædagogiske læreplan. *Rammer og indhold*. <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske>
- Socialministeriet, B.-o. (2018b). Lov om ændring af Dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre mv). *LOV nr. 554 af 29/05/2018*. København: Børne-og Socialministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/554>
- Stanciliffe, R. (2021). Differentiating (an)notation practices: an artist-scholar's observation. *International journal of performance arts and digital media*, 17(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/14794713.2021.1885190>
- Staubæs, D. (2007). Subversive analysestrategier: governmentality med kjole, fjerboa og sari. I J. Kofoed og D. Staubæs (red.), *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (s. 252-268). Danmarks Lærerhøjskole.
- Sundsøl, E. og Øksnes, M. (2021). The Value of Play in Education. *Oxford Research Encyclopedias, Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1431>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.
- Toft, A. E. (2019). Generation Z - overlegen og sårbar. *P psykologernes fagmagasin*, 5, 20-25. <http://infolink2003.elbo.dk/PsyNyt/Forsider/PMagasin052019.pdf>
- Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*.
- Togsverd, L. (2020). Redaktionelt. Pædagogik og ekspertise. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), 1-5.
- Togsverd, L. og Aabro, C. (2021a). Pædagogens grundfaglighed mellem det almene og det særlige. I H. H. Hjermitsev, B. Morthorst Rasmussen og L. Togsverd (red.), *God og dårlig pædagoguddannelse: 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse* (s. 165-173). DPP.
- Togsverd, L. og Aabro, C. (2021b). Pædagogers faglighed – fortællinger i nyere dansk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(1). <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/paedagogers-faglighed-fortaelinger-i-nyere-dansk-forskning/> (158-174)
- Top-Nørgaard, J. (2019). *Tre forskningsperspektiver på kritikken af pædagoguddannelsen*. Hentet 12-03-2021 fra <https://ruc.dk/tre-forskningsperspektiver-paa-kritikken-af-paedagoguddannelsen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. *BEK nr. 354 af 07/04/2017*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- Varela, F. J., Rosch, E. og Thompson, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- VIA University College. (2022). *Studieordning. VIA Pædagoguddannelsen*. <https://www.via.dk/uddannelser/paedagog/studieordninger>
- Vygotskij, L. S. (1982). *Om barnets psykiske udvikling: en artikelsamling* (N. Måge, overs.). Nyt Nordisk forlag.
- Vygotskij, L. S. (2002). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Psychology and Marxism Internet Archive*. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

- Walsh, G., McGuinness, C. og Sproule, L. (2019). 'It's teaching ... but not as we know it': using participatory learning theories to resolve the dilemma of teaching in play-based practice. *Early child development and care*, 189(7), 1162-1173. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369977>
- Wang, F. og Hannefin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Whitton, N. og Moseley, A. (2019). *Playful Learning: Events and Activities to Engage Adults*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351021869>
- Wiegaard, L. (2015a). Bevægelse og idrætsaktiviteter i pædagogisk praksis. I D. T. Gravesen (red.), *Pædagogik: introduktion til pædagogens grundfaglighed* (s. 249-274). Hans Reitzels Forlag.
- Wiegaard, L. (2015b). Menneskets fysiske, sansemæssige og motoriske forudsætninger og udvikling. I D. T. Gravesen (red.), *Pædagogik: Introduktion til pædagogens grundfaglighed* (s. 105-127). Hans Reitzels Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. (2018). Playing Games with Rules in Early Child Care and Beyond. I J. L. Roopnarine og P. K. Smith (red.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (s. 222-239). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/9781108131384.013>
- Winther-Lindqvist, D. (2023). Vi skal lege – eller ska' vi? I H. Knudsen, J. E. Kristensen og J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 177-194). Akademisk forlag.
- Winther-Lindqvist, D. og Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. Aarhus Universitetsforlag.
- Winther, H. (2012). *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesø & Baltzer.
- Winther, H., Engel, L., Nørgaard, M.-B. og Herskind, M. (2015). *Fodfæste og himmelkys: undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans* (2. udg.). Billesø & Baltzer.
- Ylipulli, J. og Luusua, A. (2019). *Broadening Horizons of Design Ethics? Importing concepts from applied anthropology* Proceedings of the 8th Bi-Annual Nordic Design Research Society Conference – Who Cares? 2-4th of June 2019 Finland, <https://archive.nordes.org/index.php/n13/article/view/484>
- Youdell, D. og Armstrong, F. (2011). A politics beyond subjects: The affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, space and society*, 4(3), 144-150. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002>
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human studies*, 3(1), 137-156.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2007). *Lærerroller i praksis*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzels Forlag.

## **APPENDIKS: AFHANDLINGENS ARTIKLER**

### ARTIKEL 1: LEGENS (U)MULIGE KOREOGRAFIER PÅ PÆDAGOGUDDANNELSEN

Forfatter: Lars Dahl Pedersen

Status: Udgivet i H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. B. Nielsen (Red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 231–248). Akademisk Forlag.

# Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen

*Af Lars Dahl Pedersen*

Det er noget af det mest angstprovokerende, jeg nogensinde har prøvet. Jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre af mig selv. Jeg kan slet ikke. (Peter, pædagogstuderende, december 2020)

Ovenstående udsagn er fra en undervisningssituation på pædagoguddannelsen, hvor jeg som koreograf og ph.d.-studerende arbejder sammen med pædagogstuderende og deres undervisere med fokus på kropslige og legende tilgange til læring. Peter er en af flere unge studerende, som udtrykker, at de ikke har lyst til at vise sig i legende bevægelser foran hinanden. Denne reaktion vækker en undren i mig, som jeg i dette kapitel ønsker at undersøge nærmere. Som erfaren koreograf og danser er jeg vant til at kigge på bevægelse med et koreografisk undersøgende blik. Jeg kan ikke lade være med at lægge mærke til, hvordan mennesker bevæger sig og bruger deres krop i forskellige typer af situationer. Jeg undrer mig over, at jeg i den seneste tid har mødt flere unge mennesker, som tilsyneladende har svært ved at træde frem i legende bevægelsesmønstre over for hinanden på deres uddannelse. Hvor udbredt er dette fænomen, og hvordan kan vi forstå det? Det vil jeg undersøge igennem observationer og udsagn i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Her ses tegn på, at flere unge og pædagogstuderende har problemer med kropslighed og bevægelse. Derfor bør det have et fokus. Jeg ønsker derved også at rette opmærksomhed på, hvilken betydning det har, at kommende pædagoger kan og tør deltage i legende, nonverbale, spontane og sameksisterende bevægelseshandlinger.

I kapitlet retter jeg med inspiration fra samtidsdiagnostikken (Kristensen 2020) mit blik mod aktuelle forandringer i måden, den legende krop opleves og tales om.

Jeg prøver at ”diagnosticere og forstå forandringer i samtiden” (Hammershøj 2017a: 21) for at se, om de empiriske tegn i undervisningsrummet er en del af nogle større mønstre. Det er ikke bare den studerende, som virker forandret. Jeg er også en del af forandringen. For hvad laver en danser på et kontor for legeforskere, og hvorfor skal jeg lege ude iblandt de pædagogstuderende? Mit forskningsprojekt er en del af det nationale Playful Learning-program (Playful Learning DK 2021) (se også Knudsen & Rasmussen, Holflod og Hammershøj, hhv. kap. 11, 14 og 16). Jeg er dermed selv et eksempel på, at legen er kommet i fokus. Jeg er blevet en del af selvfølgeligheden: at skulle lege. Så lige så vel som jeg kan spørge om, hvorfor de pædagogstuderende ikke vil lege med, kan jeg spørge: Hvorfor vil jeg gerne have de studerende til at vise sig frem i legende bevægelsesmønstre? Med andre ord spørger jeg samtididiagnostisk: Hvorfor er vi i en situation, hvor vi gerne vil have den studerende til at lege – og hvorfor vil den studerende ikke?

Et ungepanel nedsat af den danske sundhedsminister erklærede i 2018, at ”[d]er skal skabes frirum til børn og unge, hvor der ikke skal præsteres” (Sundhedsministeriet 2018). Det kan ses som en reaktion på det, som både nationale og internationale forskningsanalyser viser: Unges liv er i dag mere end før præget af præstation, perfektionisme og individualitet (Curran & Hill 2019; Petersen 2016; Skårderud 1999; Toft 2019). Eksempelvis skriver psykologerne Thomas Curran og Andrew P. Hill i en omfattende metaanalyse, at der er tegn på, at de seneste generationer af unge kendetegnes ved en øget multidimensionel perfektionisme. Perfektionismen rettes i navnlig tre retninger. For det første opfatter unge deres omgivelser som krævende mere af dem. For det andet er unge mere krævende over for andre. Og for det tredje stiller de unge også højere krav til sig selv (Curran & Hill 2019: 410). Når den pædagogstuderende, Peter, finder det angstprovokerende at vise sig frem i legende bevægelsesmønstre, er det så, fordi han ikke opfatter dansen som et legende frirum – eller kan han godt se frirummet, men bare ikke finde indgangen til det med sin krop?

Kapitlet er en del af et igangværende ph.d.-projekt, som undersøger en koreografisk tilgang til at forstå og eksperimentere med legende former for læring på pædagoguddannelsen. Jeg skriver ikke fra en neutral forskerposition. Min baggrund som professionel danser og koreograf inden for eksperimenterende scenekunst og danseimprovisation bliver på sin vis brugt aktivistisk i mødet med pædagoguddannelsen og dens studerende og undervisere. Denne kropslige erfaring øger bevidstheden om, hvordan jeg selv som forsker oplever, sanser og deltager (Pink 2015) i pædagoguddannelsens undervisningspraksis. Det betyder, at min egen kropslige oplevelse af at danse og koreografere giver mig mulighed for at opdage aspekter, som ellers kunne være forblevet ubemærket (Legrand & Ravn 2009: 396). Samtidig må jeg også særligt være bevidst om min egen forforståelse og eventuelle idealer om fri leg og fri bevægelse. Det forsøger jeg undervejs i feltarbejde og analyse ved at være åben over for



overraskelser og ved at sætte spørgsmålstejn ved den kropslige selvfølgerighed og adgang til legende læring, jeg med min dansebaggrund tager for givet (Grau 2005).

## Den dobbelte koreografi

Udtrykket koreografi bliver i daglig tale ofte brugt til at beskrive meget grundigt planlagte, strategisk placerede og kontrollerede handlinger. Modsat bliver leg ofte forbundet med mere frie og spontane handlinger. Men koreografi og leg har mere tilfælles, end det umiddelbart lader til. Begge fænomener involverer regler. En koreografi definerer reglerne for vores kropslige bevægelser i bred forstand. Regler i leg rammesætter deltagernes handlinger – og næsten alle legehåndlinger involverer kropslige bevægelser. Det koreografiske blik på leg retter derfor opmærksomhed på legens mulige bevægelsesmønstre.

Koreografi har som begreb forandret sig igennem historien. Ordet optræder første gang i 1789 på fransk som *chorégraphie*. Det er en sammentrækning af de to græske ord *khoreía*, 'dans' (afledt af *khorós*, 'dans med korsang'), og *grafi* (afledt af *graphein*, 'skrive') (ordnet.dk; etymonline.com). Koreografi har derfor oprindeligt betydet en form for nedskrivning og arrangement af dansetrin. Betydningen har udviklet og udvidet sig igennem historien, og særligt i løbet af de sidste 10-20 år er koreografi blevet brugt i andre forståelser og analyser, som beskæftiger sig med mere end blot at huske eller at nedskrive bestemte bevægelsesmønstre. Professor i performancestudier André Lepecki taler om koreografi som et "system of command" (Allsopp & Lepecki 2008: 2). Med det mener han, at vores bevægelser er underlagt og formet af et kommandosystem. Systemet eksisterer ikke kun, når en koreograf bestemmer, hvordan en danser skal bevæge sig. Koreografi kan udøves af alle aktører og strukturer i verden. Den måde, hvorpå politiet kan kommandere os til at bevæge os til og fra et sted, kan også forstås koreografisk (Lepecki 2013).

Koreografiske krav kan derfor også avle modstand imod at underlægge sig eller kan omvendt virke ufravigelige og derved sløre muligheden for at gøre sig fri og skabe forandring. I koreografi vises altså en dobbelthed imellem kontrol og frihed. Med et udvidet koreografisk blik kan man kigge på en situation og spørge: Hvilke bevægelser er mulige i dette rum – og for hvem? Som danseforskeren Susan Foster konstaterer: Det virker, som om hele vores eksistens er koreograferet (Foster 2011: 3). Koreografi er på en gang et regelstyrende kommandosystem, men set i et andet perspektiv skaber de samtidig koreografiske regler og kommandoer rammer for, at noget kreativt og legende kan opstå. F.eks. kan den eksperimenterende og sociale dansegenre kontaktimprovisation karakteriseres som en form for legende koreografi, hvor

de dansende improviserer med hinandens kroppe gennem berøring og kropsvægt (Novack 1990).

Ifølge kulturhistoriker Johan Huizinga er legens første vigtige kendetegn frihed (Huizinga 1950: 8). Et andet kendetegn er ifølge filosofen Hans-Georg Gadamer, at det er legen, der er i fokus, når man leger, og ikke den, der leger (Gadamer 1999: 110). Deraf følger, at man må kunne give sig hen til legen for at kunne lege. Andre legeforskere, særligt Brian Sutton-Smith (Sutton-Smith 1997), peger dog på, at leg ikke altid er så tydelig en fri og forglemmende aktivitet, som mere idylliserede forestillinger om leg giver udtryk for. Legen er ikke altid let for alle. Det belyser forsker i game design Sebastian Deterding med inspiration fra sociologen Erving Goffman, når han tager fat om voksnes forlegenhed ved at lege (Deterding 2018). Hvis legen er for åben og af improvisatorisk karakter, er der stor chance for, at voksne bliver pinligt bevidste om sig selv og stivner i legen. Hvis legen derimod foregår i en tydelig ramme, som eksempelvis har til formål at drage omsorg for og opdrage børn (Deterding 2018: 265) i et dagtilbud, er legen mere legal at deltage i som voksen.

I forhold til at stå frem i leg udleder legeforsker Helle Marie Skovbjerg fire legepraksisser og deres stemninger (Karoff 2013). En af disse praksisser er at *fremvise*. Ifølge Skovbjerg opnår man som legende en særlig *opspændt* stemning, når man stiller sig frem foran et publikum som en del af legen. En del af dette praksis-/stemningspar (*fremvise/opspændt*) er ifølge Skovbjerg også, at man er parat til at lade de andre i legen bedømme og kritisere ens legende performance. Når risikoen for kritik og bedømmelse foregår inde i et legende univers, virker det knap så 'farligt', end det ellers kan være, når der ikke er tale om legende sammenhænge. Den legende, som viser sine bevægelser foran andre, er ikke nødvendigvis uopmærksom på sine bevægelser, men med Skovbjergs læsning af Gadamer (Skovbjerg 2017: 46) kan man sige, at den, der bevæger sig legende, må have en legende indstilling og derved en åbenhed for at bevæge sin krop på måder, man endnu ikke kender. Den legende krop kan derved genkendes på en åbenhed og uforudsigelighed i sine bevægelser. Den krop, som allerede har bestemt sig for, hvordan den skal bevæge sig, er ofte stoppet med at lege.

Curran & Hill peger i deres analyse på, at de øgede præstationskrav blandt unge er forbundet med en kropsp Perfektionisme kombineret med social utilpashed (Curran & Hill 2019). På de sociale medier har vi mulighed for at fremstille os selv med særligt perfekte kroppe, og synet af de andres perfekte kroppe påvirker synet på vores egen kropslige fremtoning (Grabe m.fl. 2008). I tråd med dette beskriver psykiateren Finn Skårderud i 1999 det moderne menneskes krop som noget mere skulpturelt end bevægeligt:

En moderne vestlig krop er socialt og psykologisk ikke så vigtig med henblik på, hvad den foretager sig. Den foretager sig i det hele taget meget få ting. Den er vigtigere med

henblik på, hvordan den ser ud. Kroppen har bevæget sig dramatisk fra produktion til præsentation. (Skårderud 1999: 339)

I 2021 er vores kropslige relationer nu i højere grad ”mediemæssigt formidlede” (Rosa 2021: 103) igennem eksempelvis skærme og apps. Fokus på, hvordan vi tager os ud, kan også kobles til et stigende krav i samtiden om at skulle præstere. Her udpeger sociolog Anders Petersen fitnesskulturen og mindfulness som nogle af de kropsteknikker, vi bruger til at holde os selv på et ”præstationsspor” (Petersen 2016: 92).

I forhold til den hastighed, som vores syn på kroppen forandres i, beskriver sociologen Hartmut Rosa en række former for acceleration i samfundet (Rosa 2014). Der sker en ”sammentrækning af de tidsrum, der kan siges at udgøre ‘nuet’” (Rosa 2014: 24). Den sociale acceleration forandrer ”de måder, hvorpå mennesker er stillet eller placeret i verden – og hvordan de bevæger og orienterer sig i verden” (Rosa 2014: 55). Kendte eksempler på sammentrækning af tidsrum kan være fastfood, lyntog og digitale forbedringer. Som en følge af accelerationen risikerer vi at blive fremmedgjorte over for hinanden og ikke mindst i forhold til vores krop. Som et svar søger Rosa at udvikle en resonanssociologi (Rosa 2021). Resonans er et begreb lånt fra fysikken, hvor to elementer går i svingninger med hinanden. For Rosa handler resonans om at komme hinanden i møde, hvor man sammen, men med hver sin stemme, skaber en samklang. Rosas resonanssociologi trækker bl.a. på en kropsfænomenologisk tradition (Rosa 2021: 45), hvor vores bevidsthed forstås som *altid allerede* kropslig og sammenvævet med verden og andre (Merleau-Ponty 2014). Vi lærer gennem vores krop og udvider ikke bare vores kropslige repertoire, men hele vores bevidsthed, når vi lærer noget nyt. Damgaard Knudsen m.fl. (2011) peger med afsæt i fænomenologien på, at ”de kropskompetencer, der er udviklet i de unges personlige livsverdener, ligger langt fra de kompetencer og den dannelse, der fordres, og som er et af målene i en professionsuddannelse” (Damgaard Knudsen m.fl. 2011: 43). Hele uddannelsens tilrettelæggelse og rammesætning spiller altså en vigtig rolle for at kunne bringe de pædagogstuderende frem til at kunne tilegne sig den særligt kropsligt forankrede faglighed og praktiske viden, som er væsentlig, når man eksempelvis som pædagog tilbringer 37 timer om ugen sammen med børn i et dagtilbud.

I den næste del vil jeg prøve at forstå forandringer i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen med ovenstående teorier og samtidsdiagnoser som analytiske opmærksomhedspunkter. Jeg vil undersøge, hvordan forandringer i de unges kropslighed hænger sammen med den accelererende præstations- og perfektionskultur og behovet for trygge rammer. Den legende bevægelsesundervisning på pædagoguddannelsen inviterer de studerende til at bevæge sig på en åben og uforudsigelig måde.



Undervisningssituation med pædagogstuderende og underviser på pædagoguddannelsen.

Med et koreografisk blik gransker jeg, om det er blevet sværere for unge at lege og være spontane og improviserende med deres kroppe.

### **”Jeg vil faktisk hellere hoppe ud ad vinduet end at danse”**

Som en del af mit igangværende ph.d.-projekt har jeg deltaget i en række designeksperimenter (Barab & Squire 2004) på en af landets seks professionshøjskoler pædagoguddannelser, hvor jeg dels har observeret og dels har samarbejdet med både undervisere og studerende om at skabe legende og kropslige undervisningsformater. At forskningsprojektet er designbaseret betyder, at der igennem eksperimenter og interventioner i undervisningen arbejdes på at fremme teori og praksis på samme tid og endda synergetisk (McKenney & Reeves 2018: 19). I det følgende eksempel vil jeg beskrive en af de oplevelser, som plantede den første undren i mig omkring de studerendes kropslighed bl.a. i forbindelse med at stå frem foran hinanden:

Vi er i dramalokalet på anden sal inde på pædagoguddannelsen. I dag arbejder jeg som koreograf og ph.d.-studerende sammen med 15 pædagogstuderende om at skabe legende koreografier i nuet. Tre og tre står de studerende side om side, og en efter en skal hver i gruppen udføre en bevægelse, som de andre to efterfølgende imiterer.

Herefter bliver de studerende bedt om at lege med, hvordan man på vidt forskellige måder kan udføre de tre bevægelser som en kropslig fortælling – og dette foregår til varigheden af en Elvissang. Efter at grupperne har haft lidt tid til at øve sig, spørger jeg grupperne, om de vil opføre deres 'øjeblikkets koreografier' for hinanden lige her, hvor vi står i rummet. Med det samme siger en gruppe nej, imens de fire andre grupper gerne vil. Den ene gruppe, som sagde nej, har trukket sig væk fra scenegulvet og hen i nærheden af en stabel rekvisitter. Peter, en af de studerende i gruppen, siger tydeligt, at han ikke har lyst. Jeg svarer, at det er helt ok, og at de bare kan se med på de andres leg.

Under disse optrædener synes en del studerende at krympe sig sammen og gøre deres bevægelser betydeligt mindre, end da de før legede, hvor ingen kiggede på. Alle bevæger sig pludseligt også meget ens, og det er, som om deres kroppe stivner lidt. Jeg har på fornemmelsen, at jeg er gået for hurtigt frem i min undervisning. I en af grupperne er der dog særligt en af de studerende, Signe, som eksperimenterer med store bevægelser i forskellige rytmer op og ned fra gulvet. Hun ser ud til at nyde dansen. Vi klapper efter hver lille visning og samles til sidst for at tale om oplevelsen. Peter siger så som den første: "Jeg har arbejdet med skuespil hele mit liv men det her, det, jeg kan slet ikke. Jeg tror måske, det havde været bedre, hvis vi lærte sådan en koreografi alle sammen, og du viste det: Så gør vi det her, og så gør vi det her, og så gør vi alle sammen det her samtidigt". Signe siger: "Jeg syntes bare, det var fedt. Altså der var musik, jeg kunne godt have lukket øjnene, og så havde det nok været endnu nemmere, at man ikke skulle tænke på dem. Jeg kunne lave hvad som helst: bevæge mig ned på gulvet, op og springe og alt muligt forskelligt, hvor de andre stod sådan lidt 'hvad skal vi, hvad gør vi' og kiggede på de andre". Olivia, en tredje studerende, siger: "For mig er det ikke noget problem, at folk ser på mig. Der er det der med 'jeg ved, jeg kan ikke danse'. Jeg kunne ikke, jeg vidste ikke, hvad jeg skulle finde på. Jeg vil hellere alt andet. Jeg vil faktisk hellere hoppe ud ad vinduet end at danse".

Den legende danseundervisning fremkalder forskellige reaktioner hos de studerende. Peter er den eneste, som midt i situationen klart og tydeligt udtrykker, at han ikke kan gennemføre øvelsen. Olivia, som heller ikke kan lide at danse på denne måde, afslører først sin radikale tanke om at hoppe ud ad vinduet, da hun i den efterfølgende snak bliver spurgt til sin oplevelse. Derimod står Signe med sin tydeligt frie og markante måde at bevæge sig på klart frem i undervisningen, hvilket hendes udsagn efterfølgende bekræfter. Hun har ovenikøbet undervejs i sin dans haft overskud til både at nyde øvelsen og bemærke, at nogle af hendes medstuderende så rådvilde ud. Signes udsagn peger dels på, at de studerende kommer med forskellige forudsætninger til uddannelsen. Derudover peger hendes udsagn på en særlig selvfremstilling og

selvoplevelse. Set med Gadamers tanker om legen formår hun på en måde at lade sig opsluge af dansen – men på en anden måde synes de andres forlegenhed at blive en del af hendes nydelse. Med de forskellige væremåder i undervisningslokalet får de studerende blik for, hvad der er muligt for dem selv, og hvad der er muligt for deres medstuderende.

Der er også et par grupper af studerende, som giver øvelsen et forsøg, men samtidig virker hele deres kropssprog hæmmet og formindsket. Flere af disse variationer over oplevet forlegenhed kommer Goffman ind på i sin artikel ”Embarrassment and Social Organization” (Goffman 1956). Ifølge Goffman opstår forlegenheden, når ens forventninger brydes: Den virkelighed, som de [studerende] føler sig hjemme i, svinder ind, indtil alle føler sig små eller malplacerede (Goffman 1956: 269). Koreografisk set afsløres forlegenheden i de studerendes hæmmede bevægelsesmønstre, som de står der side om side. Efterhånden bevæger de sig næsten helt ens, som om de prøver at imitere hinanden eller søger at finde et fællesskab i en akavet situation. Med min plan om, at de studerende uden særlig forberedelse skulle vise deres spontane danselege foran hinanden, må jeg altså have brudt med nogle forventninger hos de studerende, fordi øvelsen ikke stemte overens med deres sædvanlige måde at være på.

Undervisningssituationen fik mig til at se nærmere på forlegenheden igennem særligt tre tematikker:

1. At fremvise: De studerende vil ikke ses i legende bevægelsesmønstre
2. At skabe: De studerende har ikke tid til at være kreative
3. At kropsliggøre: De studerende bevæger sig mindre.

Jeg er kommet frem til tematikkerne gennem interviews med tre undervisere, Rikke, Mia og Hanne (pseudonymer), som alle har mange års erfaring i at undervise på pædagoguddannelsen.

### **At fremvise: De studerende vil ikke ses i legende bevægelsesmønstre**

To af de unge pædagogstuderende, Peter og Olivia, udtrykker, at de ikke nødvendigvis har svært ved at stå frem foran andre. Det er nærmere, at når de gør det, så skal det helst være nøje planlagt: Det skal helst være gennemkoreograferet ned til mindste detalje i forhold til synsvinkel og kropslig perfektion. Men det er ikke foreneligt med opgaven i timen, som går ud på at vise legende og umiddelbare koreografier, der skabes på stedet. Det kræver en høj grad af improvisation. Kan Peter og Olivias ønske om perfektion hænge sammen med, at det mål, de studerende har for øje for en-

den af undervisningen, eksamenssituationen, har ændret sig igennem tiden? Til eksamen skal de studerende i dag vise et produkt:

Nogle studerende viser en lille film af noget, de har lavet, og det fysiske er ikke til stede i rummet. Det fysiske har fået det navn, at det er et produkt. Det er produktet, man viser til prøven. Så det er ikke nødvendigt at være fysisk aktiv til prøven. (Rikke, underviser)

Tidligere havde de studerende ofte en målgruppe med, som de igangsatte aktiviteter sammen med. Når det kropslige og praktiske i eksamenssituationen nu ofte helt er fjernet, kan det være med til at mindske motivationen for at udøve og fremvise kropslige øvelser i undervisningsrummet. De studerende formulerer på en måde et omvendt koreografisk kommandosystem til deres undervisere: Fortæl mig i detaljer, hvordan jeg skal bevæge mig.

Flere undervisere fremhæver dog, at det for nogle studerende altid har været svært at stå frem. Som underviseren Mia udtrykker det, har man altid som underviser skullet overveje sin præsentation, når aktiviteter involverer ”svømmehal, massage og dans”. Men der er sket en udvikling:

Det er blevet værre med tiden. Måske fordi man er blevet mere bange for at vise de andre, at man ikke kan. Dengang [for 25 år siden], der var der mange, der heller ikke kunne det, men de var ikke bange for at være i det sammen og vise det for hinanden. De gjorde ikke det samme for at skjule det. (Mia, underviser)

Det legende bevægelsesprog er altså blevet sværere at være i foran hinanden på uddannelsen: både i undervisningsrummet og i eksamensrummet. Det kan også forstås igennem Rosas analyse af vores kropslige relationer som mere og mere formidlede igennem billedskærme (se også Winther-Lindqvist, kap. 9). En skærm (f.eks. en telefon, computer eller tablet) spiller ofte en rolle i kommunikationen og som noget imellem os, når vi er sammen. En rapport fra Nordea-fonden i 2017 fremhæver, ”at det kan være et problem for pædagoger ‘at pakke sig selv ud’ og bruge sig selv til at være en aktiv medspiller i børns leg” (Nordea-fonden 2017: 13). Bag dette udsagn ligger et ideal om en pædagogik, hvor pædagoger involverer sig med deres kroppe og indimellem også aktivt går foran i børns leg. Det er dog en pædagogik, som ikke altid har været fremherskende (Winther-Lindqvist & Svinth 2019).

Dvs. at kravet om ‘at pakke sig selv ud’ også kan betragtes som et tegn på forandring. Hvis man ikke vil pakke sig selv ud, betyder det koreografisk set, at man godt kan imitere andres bevægelser, men man ønsker ikke at skille sig ud med anderledes

og overraskende kropsudtryk. Med andre ord peger udsagnet på, at en del pædagoger afholder sig fra kropsligt at blande sig i børns leg.

Der synes også at være en varsomhed iblandt underviserne med at bede studerende udtrykke sig kropsligt, imens andre studerende ser på. Som en af underviserne, Hanne, bemærker: ”Vi er ikke Zoologisk Have, vi er deltagere selv”. Dvs. her kan der koreografisk skelnes mellem 1) Fremlæggelse forstået som en form for talende stillestående kroppe foran lyttende kroppe (f.eks. ved fremlæggelse af en læst tekst) og 2) Fremlæggelse forstået som kropslige dynamiske bevægelsessekvenser, hvor studerende bevæger sig igennem rummet foran observerende medstuderendes kroppe.

Hvis de studerende fremviser noget i Hannes undervisning, er det ved at igangsætte en aktivitet for deres medstuderende. Hanne benytter sig altså af *kropslige dynamiske bevægelsessekvenser*, men har nedtonet fremvisningsaspektet. Det, som fremvises, er en aktivitet udtænkt af nogle studerende, som de øvrige studerende prøver på deres egen krop ved at deltage i aktiviteten. De er her alle deltagere i en fælles praksis uden at stille sig selv til skue.

Ifølge filosofen Jacques Rancière handler en fremvisning om noget andet end passive tilskuere, der observerer aktive fremvisere. Observerende studerende er ikke nødvendigvis passive. Inspireret af Rancières kritik af det deltagerinddragende performanceteater (Rancière 2011) kan man sige, at en fremvisning handler om at dele noget med hinanden. Tilskuere og fremvisere deltager i et fællesskab om noget fælles tredje. Dette sætter fokus på publikumsrollen som en aktivt reflekterende rolle; en aktivitet, som forstyrres, hvis de observerende studerende skal være fysisk aktive deltagere i fremvisningen. Derudover er de optrædende i en rancièresk forståelse også aktivt i gang med at bearbejde noget – de er ikke færdige med arbejdet, når de træder frem på scenen. Begge parter arbejder altså i et demokratisk rum med at forstå et fælles stof (se også Nissen, kap. 15). Men med udsagnet om en zoologisk have opstiller Hanne et ganske andet billede på forholdet mellem de optrædende og deres publikum. I en zoologisk have føler man sig nærmere udstillet. Men selvom pædagogstuderende ikke skal uddannes til dansere, kan der så ikke alligevel være noget fagligt interessant ved at få mulighed for at kigge på hinandens praksis og lade sig selv blive set?

For at kunne imødekomme de forskellige forudsætninger og skabe tryghed iblandt studerende har jeg i min egen undervisningspraksis udviklet en række ‘bløde forandringsstrin’, som virker som indgangsdøre til leg og dans. Et af disse trin er en mindre udstillende fremvisningsform, hvor jeg som underviser stiller mig midt i undervisningsrummet, imens alle allerede er i gang med at bevæge sig, og siger:



Lad os vise hinanden, hvordan vi lige nu øver og leger. Til den ene halvdel: I står bare stille, hvor I lige nu er i rummet. Og I andre i denne anden halvdel af rummet fortsætter med jeres kropslige undersøgelser. Herefter bytter vi over.

Da jeg i et af mine andre undervisningseksperimenter på pædagoguddannelsen brugte denne strategi, bemærkede de studerende, at det var unødvendigt, og at de ikke havde lyst til at vise deres bevægelsesleg for hinanden. Dette på trods af at underviseren og jeg igennem hele timen flere gange havde stået på sidelinjen og kigget og endda kommenteret på de studerendes leg. Det kom senere frem i en fælles snak, at det primært er over for medstuderende, at man ikke ønsker at stå frem. Set med Curran and Hill (2019) betyder den multidimensionelle perfektionisme, at viden om ens eget kritiske blik på andre øger ens forventning om selv at skulle være ufejlbarlig. Sagt med underviseren Mias ord kan de studerende ikke 'være sammen i' det fejlbare. De studerende har altså ikke nødvendigvis svært ved at fremvise, men når de føler sig uperfekte og står foran deres medstuderende, kan mange af dem ikke. Hvis denne kreative og kropslige legeindstilling skjules i undervisnings- og eksamensrummet, hvor finder den så sted?

### **At skabe: De studerende har ikke tid til at være kreative**

Flere af de studerende i dramalokalet udtrykte, at de havde svært ved selv at finde på bevægelser. Peter kobede det til, at det ville føles mere trygt, hvis det ikke var hans egne bevægelser, som skulle vises. Olivia udtrykte mere et generelt problem med selv at skulle finde på, og hun sagde efterfølgende: "Jeg fik Søren [en medstuderende] til at lave et dansetrin for mig. Jeg kunne ikke, jeg vidste ikke, hvad jeg skulle finde på". De interviewede undervisere peger på en yderligere tredje dimension ved det kreative arbejde: Den tid, som er udspændt fra start til afslutning på en opgave, synes forkortet for de studerende:

Hvis jeg siger, nu skal vi bruge et redskab, nu skal man være lidt nysgerrig, hvad kan det her? Så undersøger de det i 15 sekunder. Opgaven er løst. Det kan simpelthen blive for svært at blive tvunget til at skabe og være kreativ. Man synes, det er pinligt, men det er i virkeligheden, fordi man ikke har prøvet det før. (Mia, underviser)

Hvis man tidligere i uddannelsessystemet aldrig har mødt en legende og kropslig tilgang til læring, kan det være svært at være kropslig og kreativ på kommando. Mere filosofisk kan vi med Rosas tidsforskning sige, at tiden til at være kreativ og tiden til

at stå i det åbne og skabende rum, er blevet forkortet for de studerende. Underviseren Hanne udtrykker det således:

Vi skal kæmpe lidt mere for det. Folk er lidt hurtigere til at dømme. Folk er lidt hurtigere til at sige god, dårlig. Folk har sværere ved at sige, det her, det er en proces. (Hanne, underviser)

Det peger igen tilbage på frygten for, at fremvisningen bliver en form for zoologisk have, som hindrer det mere åbne og demokratiske rum.

De studerendes manglende tid til at være i en legende proces kommer dog ikke kun til udtryk i form af pinlighed og 'ikke at kunne', men også i form af en frustrerende utålmodighed. Utålmodigheden opstår, når de studerendes hurtige rytme møder en undervisers langsommere rytme med intentionen om at dvæle ved de kreative processer. Rosa kalder det for de-synkroniseringen mellem forskellige hastigheds-mønstre (Rosa 2014: 80) og giver eksemplet om en rejsende, der i al hast på vej til en togafgang vil nå forbi en kiosk, men her møder kioskejeren, som har valgt sit job for at tage den med ro. Undervisernes udsagn indikerer netop, at unge i dag er vant til at gå hurtigt videre til nyt fagligt stof frem for at fordybe sig i længerevarende og gentagende processer. Når de så pludselig står over for et krav om at dvæle ved noget over længere tid, kan denne tid, som er markant langsommere og mere søgende, end hvad de er vant til, føles som decideret spild af tid.

Ifølge sportsfilosoffen Scott Kretchmar bruger undervisere og den moderne skole såkaldte *easy street techniques* (Kretchmar 2006: 349). Med det mener Kretchmar, at unge i skolesystemet i dag ofte præsenteres for en form for uddannelsesbuffet med smagsprøver på mange kropslige praksisser frem for at få mulighed for at gå i dybden med en enkelt disciplin. Denne hurtige/accelererede måde at gå frem på betyder, at man sjældent når i dybden med bevægelsesaktiviteter, og at de unge vænner sig til at få små smagsprøver på praksis, men aldrig oplever den modstand, som gør, at de efter at øve sig når frem til at kunne lege og eksperimentere med disciplinen. Er jeg mon selv med min ide om 'bløde forandringstrin' skyldig i en form for 'easy street'-tankegang, hvor studerende bæres igennem undervisningen af frygt for, at der opstår utålmodighed, frustration og problemer? Det sætter i hvert fald spørgsmålstejn ved, om en *legende* undervisning også skal være en *problemfri* undervisning.

## At kropsliggøre: De studerende bevæger sig mindre

Den dag i dramalokalet krympede nogle studerendes bevægelser pludselig, da de tre og tre stod og skulle fremvise. Set med Skårderuds blik fremstod de som skulpturer,

der skulle kigges på, og det forhindrede dem i at være skabende i øjeblikket og indtage rummet. Underviseren Rikke har igennem flere år lavet en lignende øvelse og fortæller:

De går tydeligere i stå i dag og skal have hjælp, hvor de tidligere syntes, det var skidesjovt. De blev jo på en måde frisat; ”I kan gøre hvad som helst, I skal bare lave tre bevægelser”. (Rikke, underviser)

Rikke peger på, at det at vise også er koblet til humor og leg. Det kan forstås igennem et af Skovbjergs andre udledte legehandlings-/stemningspar, nemlig de handlinger, som er *overskridende*, og som er knyttet til en *euforisk* stemning (Karoff 2013: 10). I en sådan legesituation synes de studerende at tage det mindre højtideligt, hvordan de tager sig ud foran andre. I en euforisk stemning bliver vores bevægelsesmønstre større og mere løsslupne og spraglede i modsætning til det kontrollerede og anspændte. Hele kroppen tages i brug, vendes og drejes i alle retninger og niveauer i kontrast til den forlegne stemning, som er forbundet med ensartethed, armene tæt ind langs med kroppen, benene samlede, mavemusklernes spændte og blikket rettet ned i gulvet.

Har frie, euforiske bevægelsesmønstre og kropslige interaktioner tidligere været en større del af både pædagoguddannelsen og de unges fritid? Underviserne fremhæver, at uddannelsen tidligere var præget af en højskolestemning. Mia fremhæver, at ”folk var meget vævet ind i hinanden og brugte mere tid sammen i deres fritid”, og Hanne siger i samme tråd, at ”det er blevet sværere at få studerende til at øve sig efter kl. 15”. Blikket rettes indad på sin egen fremtoning som individ i stedet for udad i interaktion med andre mennesker. Det ses, ifølge Mia, også i fritidslivet, hvor unge i mindre grad er engageret i idrætsforeningsliv og holdsport:

Hvis jeg dengang spurgte ”hvad laver I i jeres fritid inden for bevægelse?”, så var utrolig mange studerende engageret i idrætsforeningsliv ved siden af. Hvis jeg spørger dem nu, så er det lidt sådan ”jeg går til træning”. Men det er ret diffust, hvad det der træning består i, og hvor meget det er. (Mia, underviser)

Holdspil træner sociale egenskaber, og en højskolekultur gør det naturligt at være tæt på hinandens kroppe. Det betyder noget i forhold til den erfaring, som de studerende går ind i lokalet med. Med det fænomenologiske studie af Damgaard Knudsen m.fl. (2011) kan man sige, at den kropslighed, som er at finde i et dagtilbud med legende børn, ikke altid er naturligt inkorporeret i de unges kropslighed, men skal læres som en ny vane på uddannelsen. Tidligere var en del af de studerende måske allerede dansende og i fysisk berøring, når de trådte ind i det undervisningsrum, hvor der arbej-



Undervisningssituation med pædagogstuderende og undervisere på pædagoguddannelsen.

dedes med kreative og nære kropsinteraktioner. Nu virker det kommunikerende bevægelsesrum mindre genkendeligt, og dets invitationer til at kaste sig ud i spontan bevægelsesleg opfanges måske ikke så let som før.

### **Forandrede indgangsdøre til legens bevægelsesmønstre**

Flere forskere og debattører i den offentlige debat (Top-Nørgaard 2019) fremhæver, at den nuværende pædagoguddannelses akademisering afstedkommer en række problemer – særligt i forhold til en nedprioritering af den studerendes fagpersonlige udvikling og pædagogfagets identitet som en kropslig praksis. Et andet aspekt, som mine observationer og interviews peger på, er, at unge i dag har en anden indstilling til deres kropslighed. De føler sig fremmede over for det fælles kropslige, legende og fejlbarlige rum. Vi kan spørge, om det er et problem som sådan, men vi kan også spørge, om det er et problem i forhold til at være pædagog? Som svar på sidstnævnte er det et problem, hvis vi opfatter børns kropslige leg og pædagogers deltagelse i den som vigtig uden blot billedskærme som formidlingsflader. Jeg mener, at vi bør betragte det som en væsentlig pædagogisk faglighed at kunne deltage i børns legende,

uforudsigelige og spontane rum. Disse rum er kropslige. Ved at kunne bruge leg og krop på en professionel måde bliver pædagogen i stand til at møde børn i deres umiddelbarhed. Så ja, pædagogerne *skal* lege (se også Winther-Lindqvist, kap. 9).

De studerende har svært ved at finde indgangsdøren til at kunne kropsliggøre, skabe og fremvise. Udviklingsprogrammer som Playful Learning kan forstås som et forsøg på at introducere en sådan indgangsdør igennem eksperimenterende og legende processer. Disse anderledes udviklingstiltag kan dog også komme til at virke u håndgribelige (se Knudsen & Rasmussen, kap. 11) for den studerende. Ydermere opleves det at være sammen med andre i spontane bevægelsesmønstre også som noget fremmed. Det er et udbredt fænomen, at flere unge medbringer sparsomme erfaringer med at bevæge sig sammen med andre i forbindelse med aktiviteter som eksempelvis idræt. De har ofte mere erfaring med at bevæge sig alene og i mere stramt koreograferede mønstre. En maskine i et fitnesscenter tillader ikke, at kroppen kreativt finder på – eller spontant bryder ud i legens uforudsigelige bevægelser i alle retninger. Men der er også modstrømme til de ensidige interaktioner med verden som eksempelvis parkour, hvor udøvere, oftest unge, med deres bevægelser prøver at transformere fremmedgjorte miljøer til steder, hvor man kan lege og finde resonans (Højbjerg Larsen 2021).

Samtidig kan tidens mere individorienterede træningsformer måske alligevel være med til at ruste de studerende til leg. Selvom Petersen og Rosa kritiserer mindfulness for at være en præstationsteknik (Petersen 2016; Rosa 2021), er det måske også tidens svar på at få kontakt til sin egen krop i nuet (Stelter 2011). Kan dette 'nu' hjælpe med til, at man kan være til stede i en kreativ og legende proces over længere tid? Indgangsdøren til øjeblikkets legende bevægelsesmønstre er således forandret. Der skal nogle stærkere briller til for at kunne se legemuligheder i undervisningsrummet. De studerende må navigere sig igennem flere typer af koreografiske rum og kommandosystemer: deres eget, pædagoguddannelsens og børnenes legerum i børnehaven. Forskellene imellem de tre bevægelsesrum er med individualisering, perfektionskultur og akademisering blevet mere forskellige fra hinanden end tidligere.

## Afrunding

Mange studerende står uden for det legende bevægelsesrum og kigger ind på noget, de ikke har erfaring med. Inde i rummet ser de nogen danse på en legende og ubesværet måde, men finder det selv for angstprovokerende at deltage. Opfattelsen af ens egen uperfekte krop synes forstørret, og det afholder den studerende fra at lade sin krop indgå i legende, dansende og selvforglemmende relationer til andre. De studerendes ulyst til at gå med på det legende i undervisningsrummet kan ses som en ef-

terspørgsel om en anden indpakning. De stiller krav til, at underviseren iscenesætter deres rejse mod det ukendte legende. Ulysten kan på en anden måde også være et tegn på, at legende tilgange til læring opfattes som et skjult instrument (Krejsler, kap. 17) til at blive på præstationssporet eller 'pakke sig selv ud' på grænseoverskridende måder. Undervisningslokalets koreografiske kommandosystem siger "leg!", og de studerende svarer "det kan vi ikke!". Det legende bliver til et krav om at bevæge sig anderledes.

Men med Rosas tænkning kan det måske faktisk forstås som en interessant *knitren* i undervisningsrummet, når underviseren fremprovokerer en reaktion hos de studerende. Når underviseren leger med anderledes måder at møde de studerende på, kan det skabe knitrende konflikter, hvor de forskellige væremåder og reaktioner iblandt deltagerne brydes med hinanden i det åbne. Et resonansrum er ifølge Rosa ikke et problemfrit rum – i resonansen og samklangen imellem os er der et ukontrollerbart aspekt (Rosa 2020). Men dette ukontrollerbare må også rammesættes for at kunne realiseres (Rosa 2020: 89). Så når Peter og Olivia åbent viser deres forlegenhed ved at kropsliggøre, skabe og fremvise fejlbarlige og legende bevægelsesmønstre med et "jeg kan ikke", er det også en slags knitren, forstået som en invitation til dialog omkring, hvordan samtidens kroppe kan finde indgangsdøren til at lege og svinge med hinanden – i øjeblikkets koreografier.

## Litteratur

- Allsopp, R. & A. Lepecki (2008). Editorial: On Choreography. *Performance Research* 13(1), 1-6.
- Barab, S. & K. Squire (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences* 13(1), 1-14.
- Curran, T. & A.P. Hill (2019). Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016. *Psychological bulletin* 145(4), 410-429.
- Damgaard Knudsen, L.E., A. Sillesen, M. Schmidt, D.V. Poulsen & E.B. Bukhave (2011). Om at lære fra kroppen på professionsbacheloruddannelser. I: L. E. Damgaard Knudsen, A. Sillesen, M. Schmidt & D. V. Poulsen (red.). *Kroppen i læringsrum*. Unge Pædagoger.
- Deterding, S. (2018). Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play. *Games and Culture* 13(3), 260-279.
- Foster, S.L. (2011). *Choreographing empathy: kinesthesia in performance*. Routledge.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Gesammelte Werke*. Mohr.
- Goffman, E. (1956). Embarrassment and Social Organization. *American Journal of Sociology*, 62(3), 264-271.

- Grabe, S., L.M. Ward & J.S. Hyde (2008). The Role of the Media in Body Image Concerns Among Women: A Meta-Analysis of Experimental and Correlational Studies. *Psychological bulletin* 134(3), 460-476.
- Grau, A. (2005). When the Landscape becomes Flesh: An Investigation into Body Boundaries with Special Reference to Tiwi Dance and Western Classical Ballet. *Body & Society - BODY SOC* 11(4), 141-163.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Højbjerg Larsen, S. (2021). Parkour: playing the modern, accelerated city. *Journal of the Philosophy of Sport* 48(1), 26-44.
- Karoff, H.S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play* 2(2), 76-86.
- Kretchmar, R.S. (2006). Life on Easy Street: The Persistent Need for Embodied Hopes and Down-to-Earth Games. *Quest* 58(3), 344-354.
- Kristensen, J.E. (2020). Samtidsdiagnostik og tendensanalyse i professionsforskningen. *Tidsskrift for professionsstudier* 16(30), 6-15.
- Legrand, D. & S. Ravn (2009). Perceiving subjectivity in bodily movement: The case of dancers. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 8(3), 389-408.
- Lepecki, A. (2013). Choreopolice and Choreopolitics: or, the task of the dancer. *TDR: Drama review*, 57(4), 13-27.
- McKenney, S. & T.C. Reeves (2018). *Conducting Educational Design Research*. Taylor and Francis.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Nordea-fonden. (2017). Kreativ barndom og det gode liv: Udfordringer og muligheder. Lokaliseret den 22. november 2022 på: [https://nordeafonden.dk/sites/nordeafonden.dk/files/media/documents/filer/kreativ\\_barndom/kreativ-barndom\\_rapport\\_dec-2017.pdf](https://nordeafonden.dk/sites/nordeafonden.dk/files/media/documents/filer/kreativ_barndom/kreativ-barndom_rapport_dec-2017.pdf)
- Novack, C.J. (1990). *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. University of Wisconsin Press.
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. SAGE Publications Ltd.
- Playful Learning DK. (2021). Forskning. Lokaliseret den 31. januar 2022 på <https://playful-learning.dk/om-playful-learning/forskningsudvidelse/>
- Rancière, J. (2011). *The Emancipated Spectator*. Verso Books.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.
- Rosa, H. (2021). *Resonans: en sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Skovbjerg, H.M. (2017). Idéhistoriske perspektiver på leg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 4, 42-50.

- Skårderud, F. (1999). *Uro - en rejse i det moderne selv*. Tiderne Skifter.
- Stelter, R. (2011). Kropps-æstetisk læring - teoretiske refleksioner og anvendelsesperspektiver. I: L. E. Damgaard Knudsen, A. Sillesen, D.V. Poulsen & M. Schmidt (reds.). *Kroppen i læringsrum*. Unge Pædagoger.
- Sundhedsministeriet (2018). Her er ungepanelets råd til sundhedsministeren. Lokaliseret den 28. juni 2021 på <https://sum.dk/nyheder/2018/december/her-er-ungepanelets-raad-til-sundhedsministeren>
- Toft, A.E. (2019). Generation Z - overlegen og sårbar. *Psykologernes fagmagasin* 5, 20-25.
- Top-Nørgaard, J. (2019). Tre forskningsperspektiver på kritikken af pædagoguddannelsen. Lokaliseret den 12. marts 2021 på <https://ruc.dk/tre-forskningsperspektiver-paa-kritikken-af-paedagoguddannelsen>
- Winther-Lindqvist, D. & L. Svinth (2019). *Leg i daginstitutioner*. Aarhus Universitetsforlag.



ARTIKEL 2: PLAYFUL CHOREOGRAPHIES AND CHOREOGRAPHIES OF PLAY: NEW RESEARCH IN DANCE AND PLAY STUDIES

Forfatter: Lars Dahl Pedersen

Status: Udgivet, *American Journal of Play*, 15(1), 60-81.

---

# Playful Choreographies and Choreographies of Play

## New Research in Dance and Play Studies

●  
LARS DAHL PEDERSEN

The author explores the relationship of play to choreography. He defines choreography as the rules that guide body movements from their minute physicality to their broad social and cultural contours. He conducts a review of the literature and accentuates five general topics—learning through creativity; choreography as writing and pedagogy; comparisons of dance and choreography to play and sport; children’s play and environments as choreographies; and choreography as critical play interventions in public spaces. He argues that viewing play through a choreographic lens helps us understand how players physically communicate and create meaning through action in various play situations. **Key words:** choreography and play; participatory sense making

### Introduction

**I**N THIS ARTICLE, I suggest a broad conception of choreography based on the dynamics of the spontaneous embodied communication that occurs when we move physically together in play situations. The “graph” in choreography refers not just to choreography as a written notation of a sequence of dance steps. Broadening the perspective, I invite the reader to imagine the spontaneous steps of a group of people moving together without a script as the writing of an instant choreography. The term choreography is commonly used to denote highly strategic, thoroughly planned, positioned, and controlled actions. Thoroughness and attention to detail define choreography in a variety of contexts, from dancers’ performance of well-rehearsed steps on a theater stage to meetings of world leaders amid a complex web of security operations and journalistic photo shoots set against backdrops of spectacular architecture or natural wonders (Mason 2022).

By contrast, the term play signals freedom and spontaneity. However, when choreographer and scholar Susan Leigh Foster states that choreography sometimes can be described as a “set of principles that guide spontaneous invention” (Foster 2011, 3), the contrast between play and choreography diminishes. Furthermore, Foster’s statement opens up a seemingly undeveloped potential for exploring play through a choreographic lens.

A set of movement principles can be regarded as a set of movement rules. Several play scholars (Winther-Lindqvist 2018; Hughes 1999; Piaget 1976; Tulloch 2014; Sutton-Smith 1997; Huizinga 1950) argue that play and games follow particular rules and that there are different kinds of rules present in play situations. Similarly, through a choreographic exploration of play, I address the relationship between the different rules when playing and play’s embodied nature. This includes the kind of spontaneous choreography that occurs between the bodies of people who play together.

Throughout this article, I use a broad concept of choreography: the ability to organize ways in which one can move and participate with one’s own body in a given situation and in relation to others. We can see, choreography in the overall organization of society as a controlling “system of command” (Allsopp and Lepecki 2008, 2) embedded in the social, political, and cultural environment. But we can also see choreography in the spontaneous movement decisions between playmates, constituting “a kind of record of action” (Foster 2011, 4). For my purposes, I wish to understand choreography as the rules governing our movements in a broad sense “sometimes designating minute aspects of movement, or alternatively, the broad contours of action” (Foster 2011, 2).

I seek to employ a choreographer’s perspective to explore the relationship between play and choreography. I entered academia following a career as a contemporary dancer and choreographer. In my current research, I explore a choreographic approach to a playful teaching culture in higher education—more specifically, teaching students in early childhood and social education. In this article, I want to take a broader look at the relationship between play and choreography and thereby sketch a landscape of the interplay between these phenomena. This includes a review of the literature that provides the data on which I base my analysis and my discussion. I seek to develop an area of research specifically focused on playful choreographies and choreographies of play. However, before addressing previously published research, I find it necessary to explore and present the theoretical foundations for this approach to play and choreography. Therefore, I must deviate from the structure of more traditional articles

by placing the literature review later in the discussion.

By drawing attention to the physical character of play, I aim to engage with scholars and practitioners interested in thematizing, understanding, and developing playful ways of being together in a variety of contexts. This also includes educators outside the context of dance education who consider play and physical movement in their teaching—for instance, in day care centers, schools, and nonformal education. Playful movement and mischievous action are contagious and might seem disturbing in traditional classrooms. However, understanding the value of unexpected, disturbing, or sometimes hardly noticeable playful action can serve as a stepping stone, helping educators facilitate development, learning, and care. Furthermore, through my critical conversation, I hope to engage with other play and dance scholars and contribute to a new scholarly intersection where playful accounts explore in detail the choreography of spontaneous movement.

I first explore the relationship of play to choreography through a theoretical discussion of the function of rules in both phenomena, focusing on movement and spontaneous bodily play encounters. Then, examining how this relationship has been approached in the existing research, I identify five themes from the research that I can use for further analysis. These themes represent the use and understanding of choreography on a spectrum with productive and liberating rules at one end and manipulative and coercive rules at the other. Similarly, the use and understanding of the rules of movement are represented on a spectrum ranging from explicit to implicit and hidden rules. I hope to use my review as a way of engaging in a dialogue that produces a new area of research, one exploring spontaneous play actions as a form of choreography. I argue that the intersection of the fields of research on play and choreography is a fruitful area for future study because such exploration can reveal new aspects of both these phenomena. Play can be explored through a choreographic lens and choreography through a playful lens.

### **Play as Physical Action with Negotiated Rules**

To uncover how different rules in play can have different physical consequences for the participants, I find it useful to explore how people apply and bend the rules when playing together. Play theorist Linda Hughes has made a distinction between three kinds of rules used by children when they play (Hughes

1999, 1991): rules for the game; rules for the social context; and rules for the rules (Hughes 1991; Winther-Lindqvist 2018). Hughes's study focuses on how children play folk games, using variations and adaptations to make sense of the play actions given the social context in which they are played. Thus, according to Hughes, rules are often flexible. I find Hughes's third category of rules relevant in a choreographic context, in the sense that it can help explain the living, constant creation and renewal of the relationship between the participants in a specific play situation. Rules for the rules, therefore, point to a participant's driven and flexible choreography, one that is not just controlled by external constraints. The rules for the rules, for instance, concern negotiations between the participants as they deal with "when and how the rules of the game ought to be applied, ignored, or modified . . . [and] which of many possible courses of action is to be preferred over others in particular circumstances" (Hughes 1999, 95).

According to developmental psychologist Ditte Winther-Lindqvist (2018), rules for the rules are very often announced verbally and explicitly agreed to by participants during a game. For instance, Winther-Lindqvist shows in a study that five-year-old children change the rules when playing football. If one participant starts crying after losing the ball, it is given back to him and he gets another chance. Hughes and Winther-Lindqvist touch less upon the physical consequences when applying the rules. The example of the crying boy reveals a psychological component rather than showing how participants adjust the rules through their embodied experience. Furthermore, it is unclear whether unspoken and unannounced rules felt in the moment in the heat of the game also constitute a kind of rules for the rules. Nevertheless, Hughes does emphasize the "contradictions between what players say and what they do" (Hughes 1999, 108) to avoid stopping the play or disrupting the game with minor violations of the rules for the game. Through a choreographic lens, this suggests that the players often prioritize the continuation of the physical action and thus their mutual bodily engagement. Stopping a play or a game to argue and negotiate disrupts bodily engagement and playful entanglement and thereby affirms the already established spontaneous communication that takes place through collective sensing and physical movement.

We can also observe the physical consequences of applying the rules in types of play not traditionally regarded as games with rules. In the contemporary psychological literature, Whitebread et al. (2012) proposes five types of play other than games with rules: physical play, play with objects, symbolic play, and pretend play. Taking a closer look at one of these, pretend play, Whitebread and

his colleagues state that children “follow the social rules governing the character they are portraying” (23). However, a choreographic lens can shed further light on the aspect of how the social rules govern a character in pretend play: When you portray a character, this character has a certain style and pattern of movement relating to and interacting with other characters and the space in which the play takes place.

Let me provide a couple of examples. A child playing a pregnant woman might pad her stomach with a pillow and move as she imagines a pregnant woman moves, heavily and slowly touching her back and sighing, pretending to be in pain, and so on. In addition, a child playing a father might run around the play space with a suitcase in hand, pretending to be catching a train to work. The children’s imaginations might add new meanings to the characters; the pregnant character might use her pillow to throw herself violently to the floor or deliberately bump into the other children in the play with her soft stomach because she wants to explore her new physical attributes rather than faithfully portraying what it feels like to be pregnant. Similarly, the father character might experiment with ways of using a suitcase, trying out alternative ways of moving—for instance, opening the suitcase and folding his body in order to fit inside. Thus, these children become instant choreographers of their own play situations. Furthermore, they have the power to shift their pretend play situation into other play types—namely, playing with objects and physical play. Indeed, if I observe the play situation as a choreographer, I notice that the characters in the play move in different patterns in the space dictated partly by the social rules of the characters and partly by the spontaneous inventions of the children’s choreography as they bend the rules and create and act out imaginary play situations that make sense to them and their playmates.

### **Choreography as Playful Participatory Sense Making**

When we interact with people we meet, we enact different kinds of sense-making choreographies through the coordination of our bodily movements. To further describe how playful choreography takes place among playmates, I take a closer look at some of the concepts from the enactive approach to cognitive science. In short, the enactive approach states that “cognition depends upon the kinds of experience that come from having a body with various sensorimotor capacities, and . . . these individual sensorimotor capacities are themselves embedded in

a more encompassing biological, psychological, and cultural context” (Varela, Thompson, and Rosch 1991, 173).

The implications of this claim are, first of all, that we exist (and move) in the world with other individuals through our bodies. Cognition does not only take place inside our heads. Through our bodily interactions, we are participating in sense-making activities. The philosophers Hanne De Jaegher and Ezequiel A. Di Paolo (2007) argue, using their concept of participatory sense making, that “interaction is not reducible to individual actions or intentions” (494). An everyday example of how we individually cannot control meaningful actions occurs when two people meet in a narrow corridor and suddenly and unintentionally perform a little dance as they try to get past each other.

By contrast, such small dances are what we often look for and try to encourage in a joyful play situation. In an article written with Marieke Rohde, Di Paolo and De Jaegher (Di Paolo, Rohde, and De Jaegher 2010) examine play practices and argue that “the player is the lawgiver and the rule-follower, the question maker and the responder” (39). Choreographically, we can perhaps say that in play we deliberately attempt to create pleasurable and unpredictable corridor dances and we try to make them last by playfully challenging each other through our movements.

In a play situation, the corridor dance does not become awkward, as it often does when we meet a stranger in a public space and just want to escape as quickly as possible. Rather, in the “play corridor” we signal the fun we feel in losing ourselves in the situation by letting go of our attempts to control fully our individual physical movements. A choreographic project in relation to play might describe and understand the specific movement patterns in playful situations. Thus, a choreographic analysis might help explain how we coordinate meaningful actions, for instance “by studying body movements of the participants in relation to each other” (De Jaegher, Peräkylä, and Stevanovic 2016, 8).

### **The Hidden, Secret, and Silent Choreographies of Play**

Not all playful choreographies are easy to depict—or are even meant to be seen. Depending on how dancers cope with set phrases of movement and how rigidly the rules of movements are defined, a choreography understood as a scripted performance differs from the playful process of developing a choreography. If I go to the theatre to watch a ballet performance, I can usually see clearly

the choreography on the stage through the sequence of steps and movements performed by the dancers. The ballet dancers are very explicit about showing their movements, which are not spontaneous but part of the choreography. By watching the choreography, I can imagine the studio rehearsals prior to the performance in which a choreographer, in a more or less specific way, has taught a dance to—or led a creative process with—the dancers. If the dancers work more democratically in a choreographic collective, I can imagine the process of experimentation that leads to creating and refining the movement interactions that become the final choreographic product. These kinds of set choreographies can often be performed playfully and characterized as a kind of play. However, how are the less obvious choreographies in play situations disclosed?

In relation to social sense making, De Jaegher, Peräkylä, and Stevanovic (2016) ask the reader to consider the “invisible excess of sense, a presence of hidden, ineffable or even secret meanings, which is best left to play its role as precisely silent” (7). Some of the players that we observe through our choreographic gaze might not understand their play interactions as choreographies. The meaning-making processes and body movements that compose the choreography are perhaps only possible and playful if they are not articulated and deliberately choreographed. Indeed, when the philosopher Hans-Georg Gadamer (2004) writes that “the structure of play absorbs the player into itself, and thus frees him from the burden of taking the initiative” (105), he contributes to the idea that there are tacit and unintentional aspects of bodily movement in play situations. Here the players set aside individual agency and let their bodily movements and movement interactions be ruled by the play itself.

Hidden choreographies can also be understood in another sense. Players might not always want people outside the play to know about their specific choreography. Rather, they might prefer to keep their play world a secret. Therefore, what might appear a silent and invisible choreography to outsiders might be an obvious and expressive practice inside the play world. These hidden aspects of play are sometimes connected to forbidden activities. The sociologist William A. Corsaro (2003) shows through ethnographic research that breaking the rules made by adults behind their back is highly valued among children. Similarly, play theorist Brian Sutton-Smith distinguishes between the public and private transcript of adults and the public and private transcript of children. According to Sutton-Smith (1997), children’s “private or hidden transcript is their play life, in which they can express both their special identity and their resentment at being a captive population” (123). The rules that children make up in their secret



play worlds must generate a different kind of quality in the bodily movement of the participants, as well as different kinds of movement patterns and rhythms. Playing in the way your parents would like you to play differs from playing in the secret and forbidden ways you do with your best playmates.

To sum up, a landscape of the different choreographies in play should include but not be limited to spontaneous bodily inventions, physical consequences from the application of different kinds of rules, silent and secret playful dances, and descriptions of expressive movement patterns and interactions in rebellious play encounters.

### **Literature Review as Discussion Partner**

I started by exploring a specific relationship between play and choreography involving rules of movement and spontaneous bodily play encounters. Guided by this theoretical discussion, I now identify and evaluate existing research on the topic.

The concept of creativity turns up in the intersection of the fields of research about play and about choreography. The researchers on creativity in education, Kerry Chappell and Charlotte Hathaway (2019), address play and improvisation in relation to dance and creativity but do not explore in depth the relation between play and choreography. Nevertheless, they point toward new understandings of creativity influenced by new understandings of choreography: “There are exciting possible next steps ahead . . . Creativity will be interwoven within multiple understandings of choreography (e.g. Bannon 2017; Midgelow 2019) which consider choreographic craft, improvisation and new understandings of embodiment and the body itself as text” (37).

This does not directly focus on the interrelationship between play and choreography. Chappell and Hathaway mostly refer to studies that consider choreography a craft to be taught rather than as spontaneous movement interactions.

In contrast, I explore choreography’s relation to play by looking at the creative aspects of choreography. And in my understanding of the phenomenon of play, I include playful as well as creative activities. I do so to incorporate playful and creative approaches to learning in education (Nørgård, Toft-Nielsen, and Whitton 2017; Hammershøj 2014) and consider “the capacity to use play outside the context of play” (Sicart 2014, 21).

In a Nordic research context, the word “play” is more commonly used and

often distinguished from learning in educational contexts (Sundsdal and Øksnes 2021). This is not always the case in other international research traditions. Thus, I will also explore play through such search terms as “creative learning” or “creativity in education.” In terms of a broader understanding of play, Sutton-Smith (1997) has likewise emphasized that “variability is the key to play” (229) in several contrasting theories and understandings of play. For instance, variability is explored by Hughes in her concept of rules for the rules, in which she looks at the different ways the same game can be played by different players in different social contexts.

Following the leitmotif of unfolding the idea of a fruitful relationship between play and choreography, the purpose of my review is twofold: how does the existing research address this leitmotif and why is it interesting to look at play through a choreographic lens? The literature supports an analysis that sketches the interplay of the two phenomena. I study the interrelationship between choreography and play in the literature using Randolph’s (2009) five-stage model: problem formulation; data collection; data evaluation; analysis and interpretation; and communication.

The first step in the data collection involved a search for English-language, peer-reviewed articles in relevant search engines (ProQuest and Scopus). I then conducted a search for relevant Nordic articles in databases for Denmark, Norway, and Sweden. The main search terms I used were play and choreography in searches strung together with game, improvisation, movement, dance, and creativity. To broaden the search, I used a truncation technique to include various word endings—for instance in the search string: *Choreograph\** AND *Creativ\**. The search was restricted to publication dated from 2000 to 2021.

I selected or rejected studies based on a number of inclusion and exclusion criteria. For instance, I excluded studies that addressed play in the sense of at play, a theater play, etc., and I excluded studies dealing with choreography at a microscopic cell level. In my initial search I found 315 articles; after applying the inclusion and exclusion criteria, I selected 26 articles. Because these included articles differed in their approach from the interrelation between play and choreography, I found it useful to divide them into thematic categories as a way to present and discuss my findings.

In practical terms, each article was represented by a Post-it note, which I moved around, grouping them in different categories on a large table (McLaughlin Library 2021). This helped me formulate different themes for each group of articles, and for a while I continued to move different articles between different

themes. The moving of the sticky notes on the table in my living room in itself became a kind of choreographic play. At the end of this process, five themes emerged: learning through creativity; choreography as writing and pedagogy; comparisons between dance and choreography and play and sport; children's play and environments understood as choreographies; and choreography as critical play interventions in public spaces.

In this article, I define choreography as the rules of movement in a broad sense. If we look at the five themes, we see the use of choreography on a spectrum with productive and liberating rules at one end and manipulative and coercive rules at the other. I find another distinction that moves across this spectrum: explicit rules versus implicit and hidden rules. A player might observe a system of rules that regulate and enable his or her movements when playing. However, can this player also see a possibility of changing the system by making new rules, either through nonverbal changes in movement patterns or by defining new explicit verbal rules?

### **Learning through Creativity**

This theme highlights creativity rather than play. The focus is on physical activities in education and how they support young people's academic and social development. The physical activities serve to make learning meaningful. I include these studies, even though they rarely thematize play as a phenomenon, to embrace research conducted outside a Nordic research context, in which play and creativity are more often distinguished. Notwithstanding this, the studies show a development in the understanding of how choreography is related to playful processes.

Through empirical experiments involving students in teacher education and the teaching of mathematics, a study by An and associates (An et al. 2017) shows how mathematics becomes more meaningful for students when practiced through dance and movement. Miriam Giguere (2006, 2011) uses experiences from artist visits in a fifth-year class in Pennsylvania to describe how children's cognitive development and ability to solve problems are facilitated in dance, movement, and choreography (Giguere 2011, 2006). Giguere's (2011) point is that children do not express their emotions only by moving but also by applying, developing, and practicing advanced forms of thinking when choreographing dances. Giguere (2006) associated creativity with problem solving and compared

choreographing a dance to the practice of writing. Bishop and al-Rifaie (2017) use descriptions of the creativity of dancers and choreographers to challenge specific theories of creativity that disregard its bodily and social aspects. The social element in some types of dance activities is also thematized by Karen Schupp (2015), who recommends that, by training young people's collaborative skills through dance, educational institutions can support their subsequent success in their working lives.

In this first theme, it is the educators who create a choreographic framework to let students learn through movement. The students find possibilities to play inside the choreographic framework introduced by their teachers. The rules of these playful choreographies are productive; however, the rules lean toward the controlled end of the choreography spectrum. It can also be questioned how closely these creative activities are related to the phenomenon of play, if play is primarily used instrumentally as a skill (Sundsdal and Øksnes 2021) for succeeding in education and working lives.

### **Choreography as Writing and Pedagogy**

In the second theme, choreography lies at the core of studies of creative writing and pedagogy. Bannerman (2010) compares the choreographic process with creative writing and argues that texts written by choreographers can be understood as expressions of bodily experiences of moving and being moved. Based on phenomenology, neomaterialism, and the work of Gilles Deleuze, Ulmer (2015) provides three examples of choreographic writing focused on helping choreographers write in a way related to the specific creative characteristics of dance. Building on philosophy of mind, Irvine (2016) shows that working with a certain type of choreographic method, the writing of dance scores, helps dancers make decisions as they are dancing. Dance scores come in different variations, but, in simple terms, they consist of a number of rules or instructions that serve to guide the movements of the performers. Choreographer Jonathan Burrows (2010) describes two kinds of dance scores. The first he calls a representation of a dance piece similar to a musical score. Describing the second, he notes that "what is written or thought is a tool for information, image and inspiration, which acts as a source for what you will see, but whose shape may be very different from the final realization" (141). Finally, using choreography as an approach to teaching, Harrington (2014) examines the relationship between choreography

and pedagogy through descriptions of a teaching course with dance students, in which choreography becomes a pedagogical tool for the teacher and a structuring link between different subjects in cocreative processes for the students.

All four studies emphasize the importance of the creative element in choreography. It is the play actors themselves who make rules of movement both to create and to describe playful movement. Nevertheless, these descriptions ignore possible and already established social and cultural systems of movement rules that influence the possibilities open to the play actors.

### **Comparisons of Dance and Choreography to Play and Sport**

Within this theme, four articles—each in their own way—draw parallels between the art of dance and other bodily movement and playful practices. Klein (2012) looks at football through the eyes of a dancer and finds common characteristics as well as differences, arguing that football is a “playful interaction, whose tension is not acted out between the poles emotion-motion, but in the fight for victory or defeat” (13). The Amsterdam-based choreographer Carolien Hermans (2018) describes an experiment in which she first invited three boys into a dance studio and asked them to play and then used their interactions and movements as an inspiration for a dance improvisation session with dance students. Lindqvist (2001) compares children’s play with local dance classes in Sweden and concludes that this kind of dance teaching ignores children’s preoccupation with roles and narratives in play. Thus, according to Lindqvist, there is a gap between dance activities related to “movement-training in relation to music” and dance activities related to drama and fiction (41). By contrast, Chappell (2007) directly addresses Lindqvist’s point in a study involving specialist dance teachers by showing that “these dance teachers encouraged play rooted in physicality and embodied knowledge within a strong dance/movement meaning-making framework which could be coupled with dramatization” (50).

It is worth noting that when Chappell mentions choreography, she places it in opposition to the play structures in dance activities and as “formulaic choreography” (42). Thus, Chappell does not herself directly link play and choreography.

Overall, this third theme addresses the differences between play and choreography. Furthermore, Lindqvist and Chappell point toward a missing link: the ability to understand the embodied and choreographic aspect of roles and

narratives in play. Behind a narrative like the classic playing of mommy and daddy lies specific implicit rules for how the different characters use their bodies.

### **Children's Play and Environments Understood as Choreographies**

In line with the other themes, the research of the fourth theme applies choreography in a variety of ways. In a structural sense, Kornerup and Gravgaard (2017) describe early morning in a day care center, with all its interactions, welcome routines, and practices, as a choreography. Årlemalm-Hagsér (2010) applies Barrie Thorne's (1993) concept of gender choreography to analyze the gender stereotypes used by day care professionals on a playground when they try to stimulate children's play. A study by Martha Sif Karrebæk (2011) applies the concept of "social choreography," as formulated by Karin Aronsson (Aronsson 1998), in a microanalysis of four boys' play in a day care center focused on how the play commences, develops, and concludes, as well as which positions and characters the participants create through negotiation. Manso, Ferreira, and Vaz (2017) characterize children's play as improvised choreographies. Without using choreography in the description, Berkhuizen (2020) focuses on children's ability to construct their own original and unconventional places for play as something often ignored by adults as children's play practices.

In relation to adult ideas about children's play, it is striking that the studies related to the first and second theme describe the physical movement practices of schoolchildren and students in higher education as creative. By contrast, the studies related to this fourth theme describe as playful the physical movement practices of preschool children. The fourth theme concerns the different aspects of the adult framing of children's play in both productive and unproductive, manipulative ways. We see these power relations among children when they play together, for instance when one child acts as the choreographer by making other children dance or move in particular ways (Manso, Ferreira, and Vaz 2017). Even though Manso, Ferreira, and Vaz use the term "improvisational choreographies," still they understand choreography as a practice in which choreographers are distinguished from dancers in a hierarchy of decision making. Berkhuizen (2020), on the other hand, shows that children, collectively, can create their own secret choreographic system of imagination within the rules made by adults.

### **Choreography as Critical Play Interventions in Public Spaces**

Both through analyses and interventions, the studies related to the fifth and final theme bring play and choreography into direct interaction with public spaces and public practices. David Cardell (2010), considering commercial playhouses in Sweden (sometimes called funzones), also uses the term “social choreography.” However, Cardell does not draw on Karin Aronsson’s concept as related to the previous theme, but instead uses the concept in a critical sense first formulated by Andrew Hewitt (2005). Cardell understands social choreography as “a way of explaining the interplay between aesthetics and ideology, how actors are incorporated into structures while at the same time (re)producing them” (5). Cardell’s criticism finds these funzones governed by the desire of adults to control children’s play.

Other studies focus on how choreography in digital spaces shapes the physicality of gamers. Criticizing the typical gender stereotypes of the avatars seen in digital games, Miller (2015) outlines the process of developing a new game in which participants can create their own original body identity. Isbister and associates criticize the well-known game *Just Dance* for its lack of possibilities for cocreation and playful movement because it uses prescriptive kind of choreography (Isbister et al. 2016). As an alternative, the authors present their design of the battle game *Yamove!* in an attempt to choreograph playful human interaction in a universe that mixes technology with physical and fun dance battles.

Four of my selected studies address dance and choreography as artistic practice: Spampinato (2019) analyses an Israeli performance group that stages public choreographies and rituals such as parades, dances, and games to explore how political power prevents populations from creating change. Wood (2017) describes a choreographic practice with three dancers in urban spaces. With their movements and behavior, the dancers seek to create poetic moments as a form of public activism. Merriman (2010) seeks to revitalize the concept of choreography in architectural geography through descriptions of the happenings organized in the 1960s by the U.S.-based, avant-garde duo Lawrence and Anna Halprin that explored how the intended use of architecture could be changed through dance and movement.

In this fifth theme, it becomes even clearer that a particular choreographic gaze can reveal the authors of the system of rules. Becoming aware of the unproductive and restrictive aspects of rules enables resistance and innovation and the

creation of new types of play. Thus, when we are able to see the choreographic rules in play and games, we might also have the opportunity to change these rules and thereby attempt to redefine the way we move and play together. These attempts can result in the creation of playful choreographies.

## Discussion

With the review's five themes in mind, I now return to unfolding the idea about a fruitful relationship between play and choreography. I wish to consider the initial choreographic exploration of play in this article and tentatively open a new theme to explore further the landscape of the interplay of our two phenomena.

In my review of the literature, there seems to be as many definitions of choreography as there are definitions of play. However, very rarely do the studies view choreography as playful. Often, choreography is understood as a plan or a way to move that an agent or authority compels others to follow. In other cases, choreography is understood as a skill or subject one can study in dance education. Some of the studies do address choreographies that consist of playful movements (Isbister et al. 2016). Notwithstanding, the existing research gives little consideration to the detailed choreographies of play.

One way to approach this topic is to consider every physical characteristic of play as choreography. Looking at choreography through the lens of play is to ask: Where in this specific situation is somebody playing, and how can this playing be described choreographically? Here, concepts from the enactive approach can serve as guiding principles as we try to describe the variations in what it looks like when players, through different rhythms and qualities of movement, create participatory sense-making play action and relate to each other in original and playful corridor dances.

Research considering the detailed choreographies of play cannot ignore the practice of improvisational dance, which has several things in common with play. Besides mentioning the work of Anna Halprin, who pioneered the field of experimental improvisation and postmodern dance (Merriman 2010) under the review's fifth theme, I have not not addressed the vast range of movement practices that involve the scaffolding and guidance of playfulness, improvisation, and imagination (Albright and David 2003). More specifically, looking at the dance form known as contact improvisation (Novack 1990) reveals a number of strategies and democratic values in relation to the occurrence and practice of



playful movement. Contact improvisers search for the “unpredictable unfolding of movement” (Foster 2011, 3) as they allow their bodies to interact through touch and the sophisticated use of each other’s body weight. Can these interactive movements all be characterized as playful, or is such a description limited to only particular aspects?

Improvisational dancers have specific strategies in common with songwriters (Preston 2013) and jazz musicians, including call-response structures (Ravn, Høffding, and McGuirk 2021) and turn-taking strategies (Preston 2013), which are a form of unpredictable conversation. Initially, the actions of those improvising through music and movement might not always look and feel playful; there might therefore be a phase of pretending to be playful before successfully establishing a playful interaction. Furthermore, some of these playful practices require expertise, guidance, and many hours of practice. To illustrate, training for a dance technique like Gaga (Galili 2015) involves a teacher who uses a specific language designed to guide and evoke practitioners’ imagination and thereby help them to express themselves using a particular playful and explorative movement language. If we look at some of these practices from a play perspective, we might be able to detect and isolate specific playful moments in relation to different practices and modes of play in everyday life (Karoff 2013).

Another playful approach to examining movement practices that involve improvisation is to ask if these practices exclude or allow for the hidden, secret, and silent choreographies of play. Even if a movement practice promotes a specific kind of playful movement language, a playful project might look at the spontaneous and unintended moments outside or in the cracks of the practice where there might be contagious outbreaks of joyful group interaction. At first sight, these moments might not be considered valuable—they might even appear disturbing. However, in an educational context, it can be useful to understand the value of unintended and contagious playful choreographies when teachers and educators try to incorporate playful qualities into their teaching.

In relation to rhythm, playful choreographies often arise against a more stringent background. Thus, we might say that several choreographies coexist in the same way that philosopher Henri Lefebvre in his *rhythmanalysis* describes how activities with a playful and cyclical rhythm often coexist with activities with linear rhythms (Lefebvre 2004). For instance, Anne-Lene Sand describes how young people in urban spaces draw inspiration from seemingly hopeless architecture to create their own self-organized play activities (Sand 2017).

Another promising candidate for providing a helpful theoretical framework

for describing playful choreographies in detail is the concept of social affordances (Rietveld 2012). In the same way as “a person waiting for a coffee machine can afford a conversation and an extended hand affords a handshake” (207), play taking place in a room with chairs might invite the players to use the chairs in other ways than for sitting (Rucińska 2017). I envisage a choreographic project here that is even more specific in how these play actors bodily interact with each other and the environment.

A commanding choreography is not necessarily a suppressive choreography. Sometimes challenging rules and commands create a tension within choreography, and the dancer or player is thereby challenged by having something to work against. This aspect resembles sport philosopher R. Scott Kretchmar’s (2017) description of constitutive rules in the playground of sport: we invent and redefine rules “to create superior difficulties” (63). Kretchmar’s idea is that actors in sports, similar to writers of novels, use their sport as a playground where they reinvent real-life problems. Thus, if the play is too easy, the participants change the rules to make it more exciting, longer lasting, and more pleasurable. Our map of playful choreographies should also include this kind of choreographing from inside the play world.

Certainly, a choreographed situation can be in opposition to a playful situation. This is described in recent choreographic research (Allsopp and Lepiecki 2008; Ehrenberg 2019), as well as in several of the studies I have reviewed (Cardell 2010; Årlemalm-Hagsér 2010; Chappell 2007). Here, choreography either manipulates or stiffens people so much that playing becomes impossible. It is essential to disclose these choreographic power structures to understand the possibilities for play. Similarly, exploring the detailed choreography of joyful play encounters can offer new perspectives on the relationship between play and choreography and thus open new and fruitful areas for future study.

## Conclusion

I have sought to outline an area of research for the interdisciplinary fields of dance studies and play studies by unfolding and exploring a fruitful relationship between play and choreography. By understanding choreography as the rules of movement in a broad sense, I sketch a landscape that shows how previously published research addresses the relationship between choreography and play through a spectrum with productive and liberating rules at one end and manipu-

lative and coercive rules at the other. Although the latter kind of choreographic rules are generally in opposition to play, the first kind of rules create opportunities for playful situations to unfold. Only to a lesser degree does the existing research explore the spontaneous embodied communication that occurs when we sense and move physically together in play situations. Furthermore, when these spontaneous inventions in play are considered, they are rarely perceived as constituting a choreography.

Understanding every physical characteristic of play as choreography makes it possible to open an area of research that can add knowledge about both play and choreography. A choreographic project in relation to play could be used to describe and understand how players in various play situations physically communicate by offering social affordances as invitations to play and thereby creating meaningful coaction. This might open doors to ways of understanding, for example, how play in an educational setting can help young people be creative and imperfect together. In play, we can instantly become collective choreographers in interweaving patterns of multiple forms of movement and rhythm.

#### REFERENCES

- Albright, Ann Cooper, and Gere David, eds. 2003. *Taken by Surprise: A Dance Improvisation Reader*.
- Allsopp, Ric, and André Lepecki. 2008. "Editorial: On Choreography." *Performance Research* 13:1–6. <https://doi.org/10.1080/13528160802465409>.
- An, Song A., So Jung Kim, Daniel Tillman, William Robertson, Martha Juarez, and Connie Guo. 2017. "'It Doesn't Feel Like a Job to Learn': Preservice Elementary Teachers' Perceptions of Dance-Themed Mathematics Education." *Journal of Dance Education* 17:138–46. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1299153>.
- Ärlemalm-Hagsér, Eva. 2010. "Gender Choreography and Micro-Structures—Early Childhood Professionals' Understanding of Gender Roles and Gender Patterns in Outdoor Play and Learning." *European Early Childhood Education Research Journal* 18:515–25. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525951>.
- Aronsson, Karin. 1998. "Identity-in-Interaction and Social Choreography." *Research on Language and Social Interaction* 31:75–89. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3101\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3101_5).
- Bannerman, Henrietta. 2010. "Choreographers' Reflexive Writing—A Very Special Practice." *Forum for Modern Language Studies* 46:474–87. <https://doi.org/10.1093/fmls/cqq017>.
- Bannon, Fiona. 2015. "Moving to Think: Knowledge Generation through Dance." 13th

- World Congress of Dance and the Child International.
- Berkhuizen, Carina. 2020. "Playing Bus in a Bus—Children Transforming Spaces within a Mobile Preschool into Resources in Place-Making Fantasy Play." *International Journal of Play* 9:182–201. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1778270>.
- Bishop, J. Mark, and Mohammad M. al-Rifaie. 2017. "Autopoiesis, Creativity, and Dance." *Connection Science* 29:21–35. <https://doi.org/10.1080/09540091.2016.1271399>.
- Burrows, Jonathan. 2010. *A Choreographer's Handbook*.
- Cardell, David. 2010. "The Funzone and Industrial Play: The Choreography of Childhood Spaces in a Swedish Context." *Entertainment and Sports Law Journal* 8:3. <https://doi.org/10.16997/eslj.42>.
- Chappell, Kerry. 2007. "The Dilemmas of Teaching for Creativity: Insights from Expert Specialist Dance Teachers." *Thinking Skills and Creativity* 2:39–56. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.01.001>.
- Chappell, Kerry, and Charlotte Hathaway. 2019. "Creativity and Dance Education Research." In *Oxford Research Encyclopaedia of Education*, edited by George Noblit. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.386>.
- Corsaro, William A. 2003. *"We're Friends, Right?": Inside Kids' Culture*.
- De Jaegher, Hanne, and Ezequiel Di Paolo. 2007. "Participatory Sense-Making: An Enactive Approach to Social Cognition." *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 6:485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>.
- De Jaegher, Hanne, Anssi Peräkylä, and Melisa Stevanovic. 2016. "The Co-Creation of Meaningful Action: Bridging Enaction and Interactional Sociology." *Philosophical Transactions B* 371:20150378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0378>.
- Di Paolo, Ezequiel, Marieke Rohde, and Hanne De Jaegher. 2010. "Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play." In *Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science*, edited by John Stewart, Olivier Gapenne, and Ezequiel A. Di Paolo.
- Ehrenberg, Shantel. 2019. "Choreographic Practice and Pedagogy as Embodied Ideological Critique of the Labour for Knowledge." *Research in Dance Education* 20:97–112. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1591359>.
- Foster, Susan Leigh. 2011. *Choreographing Empathy: Kinesthesia in Performance*.
- Gadamer, Hans-Georg. 2004. *Truth and Method*.
- Galili, Deborah Friedes. 2015. "Gaga: Moving beyond Technique with Ohad Naharin in the Twenty-First Century." *Dance Chronicle* 38:360–92. <https://doi.org/10.1080/01472526.2015.1085759>.
- Giguere, Miriam. 2006. "Thinking as They Create: Do Children Have Similar Experiences in Dance and in Language Arts?" *Journal of Dance Education* 6:41–47. <https://doi.org/10.1080/15290824.2006.10387311>.
- . 2011. "Dancing Thoughts: An Examination of Children's Cognition and Creative Process in Dance." *Research in Dance Education* 12:5–28. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.554975>.
- Hammershøj, Lars Geer. 2014. "Creativity in Education as a Question of Cultivating Sensuous Forces." *Thinking Skills and Creativity* 13:168–82. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.01.001>.

- tsc.2014.05.003.
- Harrington, Chrissie. 2014. "Choreographic Pedagogies: Towards an Embodied Practice." *International Journal for Lesson and Learning Studies* 3:100–24. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2013-0047>.
- Hermans, Carolien. 2018. "Joint Action and Joint Attention: Dance Improvisation and Children's Physical Play as Participatory Sense-Making Activities." *Choreographic Practices* 9:311–32. [https://doi.org/10.1386/chor.9.2.311\\_1](https://doi.org/10.1386/chor.9.2.311_1).
- Hewitt, Andrew. 2005. *Social Choreography: Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement*.
- Hughes, Linda A. 1991. "A Conceptual Framework for the Study of Children's Gaming." *Play & Culture* 4:284–301.
- . 1999. "Children's Games and Gaming." In *Children's Folklore: A Source Book*, edited by Brian Sutton-Smith, Jay Mechling, Thomas W. Johnson, and Felicia R. McMahon, 93–120.
- Huizinga, Johan. 1950. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*.
- Irvine, Rosanna. 2016. "Contemporaneity and Micropolitics in the Processes of Perception Frames." *Choreographic Practices* 7:119–37. [https://doi.org/10.1386/chor.7.1.119\\_1](https://doi.org/10.1386/chor.7.1.119_1).
- Isbister, Katherine, Elena Márquez Segura, Suzanne Kirkpatrick, Xiaofeng Chen, Syed Salahuddin, Gang Cao, and Raybit Tang. 2016. "Yamove! A Movement Synchrony Game That Choreographs Social Interaction." *Human Technology* 12:74–102.
- Karoff, Helle Skovbjerg. 2013. "Play Practices and Play Moods." *International Journal of Play* 2:76–86. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>.
- Karrebæk, Martha Sif. 2011. "It Farts: The Situated Management of Social Organization in a Kindergarten Peer Group." *Journal of Pragmatics* 43:2911–31.
- Klein, Gabriele. 2012. "Football as a Choreography: On the Relationship between the Game and the Interaction of Improvisation in Dance." *Sociološki diskurs* 2:5–14.
- Kornerup, Ida, and Mette Lykke Gravgaard. 2017. "Morgenstundens pædagogik: en kompleks koreografi." In *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter*, edited by Trine Holst Mortensen, 37–56.
- Kretchmar, R. Scott. 2017. "Sport, Fiction, and the Stories They Tell." *Journal of the Philosophy of Sport* 44:55–71. <https://doi.org/10.1080/00948705.2016.1277949>.
- Lefebvre, Henri. 2004. *Rhythmanalysis: Space, Time, and Everyday Life*.
- Lindqvist, Gunilla. 2001. "The Relationship between Play and Dance." *Research in Dance Education* 2:41–52. <https://doi.org/10.1080/14647890120058302>.
- Manso, Susana, Manuela Ferreira, and Henrique Vaz. 2017. "Children's Play Events as Improvisational Choreographies." *International Journal of Play* 6:135–49.
- Mason, Chris. 2022. "G7 Leaders Meet amid Political Pressures at Home." *BBC News*. 26 June. <https://www.bbc.com/news/uk-politics-61945712>.
- McLaughlin Library, University of Guelph. 2021. "Write a Literature Review." <https://guides.lib.uoguelph.ca/c.php?g=130964&p=5000948>.
- Merriman, Peter. 2010. "Architecture/Dance: Choreographing and Inhabiting Spaces with Anna and Lawrence Halprin." *Cultural Geographies* 17:427–49.

- Midgellow, Vida L. 2019. *The Oxford Handbook of Improvisation in Dance*.
- Miller, Kiri. 2015. "Gaming the System: Gender Performance in *Dance Central*." *New Media & Society* 17:939–57.
- Novack, Cynthia J. 1990. *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*.
- Nørgård, Rikke Toft. 2012. "Gameplay Corporeality: The Corporeal-Locomotive Dimension in Gameplay Activity and Experience." PhD Dissertation, Aarhus University. [https://pure.au.dk/portal/files/69711048/endelig\\_afhandling\\_med\\_forside.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/69711048/endelig_afhandling_med_forside.pdf).
- Nørgård, Rikke Toft, Claus Toft-Nielsen, and Nicola Whitton. 2017. "Playful Learning in Higher Education: Developing a Signature Pedagogy." *International Journal of Play* 6:272–82. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>.
- Piaget, Jean. 1976. "The Rules of the Game of Marbles." In *Play: Its Role in Development and Evolution*, edited by Jerome S. Bruner, Alison Jolly, and Kathy Sylva, 663–713.
- Preston, Beth. 2013. *A Philosophy of Material Culture: Action, Function, and Mind*.
- Randolph, Justus. 2009. "A Guide to Writing the Dissertation Literature Review." *Practical Assessment, Research & Evaluation* 14:13.
- Ravn, Susanne, Simon Høffding, and James McGuirk. 2021. *Philosophy of Improvisation: Interdisciplinary Perspectives on Theory and Practice*.
- Rietveld, Erik. 2012. "Bodily Intentionality and Social Affordances in Context." In *Consciousness in Interaction: The Role of the Natural and Social Context in Shaping Consciousness*, edited by Fabio Paglieri, 207–26.
- Rucińska, Zuzanna. 2017. "The Role of Affordances in Pretend Play." In *Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the Shared World*, edited by Christoph Durt, Thomas Fuchs, and Christian Tewes, 257–78.
- Sand, Anne-Lene. 2017. "Jamming with Urban Rhythms: Improvisatorial Place-Making among Danish Youth." *YOUNG* 25:286–304. <https://doi.org/10.1177/1103308816671611>.
- Schupp, Karen. 2015. "Teaching Collaborative Skills through Dance: Isolating the Parts to Strengthen the Whole." *Journal of Dance Education* 15:152–58. <https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1039643>.
- Sicart, Miguel. 2014. *Play Matters*.
- Spampinato, Francesco. 2019. "Choreographies of Power: The Public Movement Collective." *PAJ: A Journal of Performance and Art* 41:22–33.
- Sundsdal, Einar, and Maria Øksnes. 2021. "The Value of Play in Education." In *Oxford Research Encyclopaedia of Education*, edited by George Noblit.
- Sutton-Smith, Brian. 1997. *The Ambiguity of Play*.
- Thorne, Barrie. 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*.
- Tulloch, Rowan. 2014. "The Construction of Play: Rules, Restrictions, and the Repressive Hypothesis." *Games and Culture* 9:335–50. <https://doi.org/10.1177/1555412014542807>.
- Ulmer, Jasmine B. 2015. "Embodied Writing: Choreographic Composition as Methodology." *Research in Dance Education* 16:33–50. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.971230>.
- University of Guelph Library. 2021. "Write a Literature Review." <https://guides.lib>.

- uoguelph.ca/c.php?g=130964&p=5000948.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson, and Eleanor Rosch. 1991. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*.
- Whitebread, David, Marisol Basilio, Martina Kuvalja, and Mohini Verma. 2012. *The Importance of Play: A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations*.
- Winther-Lindqvist, Ditte. 2018. "Playing Games with Rules in Early Child Care and Beyond." In *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*, edited by Peter K. Smith and Jaipaul L. Roopnarine, 222–39.
- Wood, Becca. 2017. "Listening for Disappearing—A Choreoauratic Practice." *Choreographic Practices* 8:333–61. [https://doi.org/10.1386/chor.8.2.333\\_1](https://doi.org/10.1386/chor.8.2.333_1).
- Zhu, Ying, and Daniel Belgrad. 2017. "'This Cockeyed City Is THEIRS': Youth at Play in the Dances of West Side Story." *Journal of American Studies* 51:67–91.

ARTIKEL 3: 'DET SKAL IKKE SE RIGTIGT UD': ET KOREOGRAFISK  
DESIGNEKSPERIMENT OM DEN FLERTYDIGE LEGENDE KROP

Forfattere: Lars Dahl Pedersen og Ole Lund

Status: Udgivet, *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 53-74.



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 68 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Lars Dahl Pedersen og Ole Lund

## »Det skal ikke se rigtigt ud« – Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop

### Resumé

I artiklen præsenterer vi resultater fra fem undersøgelsesrunder af et designbaseret forskningseksperiment i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen, hvor vi med særligt fokus på tilskuerroller undersøgte og eksperimenterede med pædagogstuderendes interaktionsformer, så det at udtrykke sig og kommunikere med åbenlyse bevægelser kunne ske på spontane og legende måder. Baggrunden for eksperimentet er, at mange pædagogstuderende har svært ved at være kreative og legende med deres kroppe og bevægelser, på trods af at dette udgør et væsentligt aspekt ved den pædagogiske faglighed, nemlig det at kunne gøre, handle og sætte ting i gang med fysisk fremtoning og udtryk. Mere specifikt undersøger vi derfor, hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med *at kunne* og *turde* vise sig frem som legende kroppe over for hinanden. I designeksperimentet bruger vi et kunstgreb inspireret af et videokunstværk, som vender blikket tilbage på tilskueren og arbejder med en synlig, fantasifuld og medlevende aktivitet hos tilskuerne. Vores analyser peger på, at komplekse bevægelsesopgaver med en grad af ubestemmelighed og drilskhed kan rette de studerendes opmærksomhed mod et fælles tredje, hvis mening ingen fuldstændigt besidder, som kan give studerende mod på at indgå i legende og uforudsigelige fællesskaber, hvor man viser sig frem uden fokus på, at man skal se rigtig ud.

### Nøgleord

*koreografi; leg; krop; dans; designbaseret forskning; pædagoguddannelsen*

### Indledning

Når vi bryder ud i spontane bevægelser med hinanden, f.eks. i latterens groteske og ukontrollerede bevægelser, skaber vi sammen en unik, legende og øjeblikkelig koreografi, som hverken er indøvet eller planlagt på forhånd. Men det er ikke altid legende let at lade sig blive set, imens man bruger sin krop på overraskende, anderledes og ukontrollerede måder. Et af de steder, hvor det kan være svært at arbejde med denne slags kropslighed og legende bevægelser, er i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Derfor ønsker vi i denne artikel at undersøge, hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med *at kunne* og *turde* vise sig frem som legende kroppe over for hinanden. Det gør vi med udgangspunkt i analyser af et designeksperiment på pædagoguddannelsen, der havde til hensigt at øve studerende i at begå sig i et legende, uforudsigeligt og spontant rum.

Vi vil med artiklen sætte spot på de pædagogstuderendes kroppe og kropslige interaktion som tiltræknings- og omdrejningspunkt for, at noget legende kan opstå. Med det vil vi vise mere deltagende måder, hvorpå pædagoger kan spille en rolle i igangsætning og rammesætning af legende aktiviteter. At kunne gøre, handle og sætte ting i gang med fysisk fremtoning og udtryk bliver nemlig fremhævet som et vigtigt, men indimellem overset aspekt ved den pædagogiske faglighed (Lund, 2017; Lund & Jensen, 2020; Togsverd & Aabro, 2021:169). Hertil knytter sig også det at kunne være en legende krop, som for eksempel når man indgår i relationer med børns umiddelbare legen og væren.

Designeksperimentet er en del af en designbaseret forskningstilgang, som indebærer gentagende interventioner, iterationer i undervisningen, hvor vi som forskere og undervisere arbejder sammen med studerende om en problemstilling og dens innovationspotentiale. Konkret præsenterer vi i artiklen, hvordan eksperimentet udvikledes gennem en serie af fem iterationer, som undervejs undergik justeringer og ændringer foretaget over 1 1/2 år. Fokus for analyserne er primært processen, hvor vi løbende fik respons, som vi gjorde noget med. Ved at analysere processen skaber vi indblik i nye, udvidende og supplerende indsigter, der opstod hen over forløbet. De fem iterationer udgør ikke kun en forfinelsesproces i skabelsen af et enkelt færdigt undervisningsdesign, men bidrager særligt hver især til at nuancere billedet af, hvordan studerende oplever og kan tilskyndes til at arbejde med deres egen legende krop foran hinanden.

Inden resultaterne præsenterer vi kort artiklens teoretiske legeforsståelse med fokus på legens bevægelser og tiltrækningskraft. Derefter undersøger vi på tværs af de fem iterationer, hvordan forøgelse af kompleksiteten og flertydigheden i undervisningsrummet kan virke tillokkende på de studerendes lyst til at være legende kroppe med og foran hinanden. Afslutningsvis diskuteres det specifikke designeksperiments fund i forhold til litteraturen om legende tilgange på videregående uddannelser, hvor fænomener som afskærmning, 'safe spaces' og magiske cirkler fremhæves som væsentlige i studerendes leg og samspil. Samlet set ønsker vi med artiklen at bidrage til en forståelse af, hvad der skal til for at få studerende og kommende pædagoger til at turde være legende foran og sammen med hinanden.

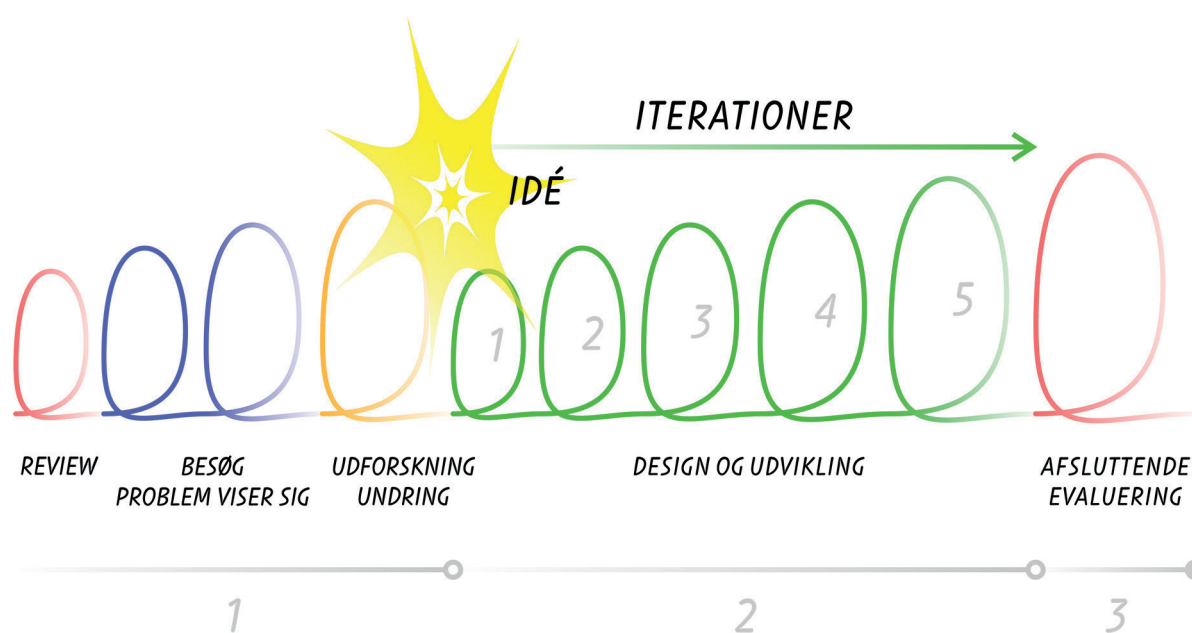
### Designbaseret forskning som teoriinformeret metode og fremgangsmåde

Artiklen præsenterer en del af den forskning, som er udført under det nationale forsknings- og udviklingsprojekt Playful Learning (Playful Learning DK, 2021a, 2021b). Projektet sætter fokus på legende tilgange til undervisningen på alle lærer- og pædagoguddannelser i Danmark. Mere præcist tager artiklen udgangspunkt i undersøgelser, som blev gennemført som led i Lars Dahl Pedersens ph.d.-projekt, hvor han aktivt bruger sin baggrund som danser og koreograf til at undersøge og fremme pædagogstuderendes kapacitet til at bruge deres kroppe i legende bevægelsespraksisser.

Artiklens empiriske materiale er skabt gennem designeksperimenter (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012) og korttidsetnografiske interventioner (Pink & Morgan, 2013). Designtilgangen giver mulighed for skift og ændringer, efterhånden som interventionen udfolder sig, og kan beskrives som at have et glidende forskningsfokus med en fortsat tilpasning (Krogh et al., 2014: 39) og rammesætning (Sumartojo & Pink, 2018). På den ene side arbejder designbaseret forskning med at udforske og udvikle løsninger på praksisproblemer, som i dette tilfælde er pædagogstuderende, der bliver forlegne og stivner, når de får til opgave at improvisere kropsligt foran hinanden på deres uddannelse (Pedersen, 2023a). På den anden side kan designeksperimenterne bidrage til grundlæggende forståelser af fænomener, der er relevante for andre uden for forskningskonteksten (McKenney & Reeves, 2012: 19), hvilket i dette tilfælde er en nærmere forståelse af forudsætninger og betingelser for voksnes leg.

Det empiriske materiale består ud over feltnoter og interviews særligt af videooptagelser delt og opstillet gennem platformen IRIS Connect, som giver mulighed for at dele, genbesøge, gen-analysere og diskutere materialet i dybden. Al data er indhentet i henhold til gældende GDPR-regler, ligesom pædagogstuderende skriftligt har samtykket i at deltage. Projektet følger i det hele taget *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*.

Mere konkret gennemførte vi designbaserede undersøgelsesprocesser med pædagogstuderende i form af et eksperiment i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Hver iteration handlede om at løse og tematisere en problemstilling og blev efterfulgt af analyse, evaluering og refleksion, som førte til nye problemstillinger og re-designs af interventionen. For at forstå undersøgelsens designforløb har vi ladet os inspirere af Susan McKenney og Jan van den Akkers visualisering af konkrete designcirkler i forskellige designfaser (McKenney & van den Akker, 2005) og nedenfor tegnet, hvordan vores eksperimenter er forløbet:



De fem iterationer, som denne artikel primært omhandler, udgør en midter-fase i design-processen. Før denne fase havde primært Pedersen deltaget i andre undervisningssammenhænge på pædagoguddannelsen og sammen med undervisere og pædagogstuderende undersøgt, hvilke udfordringer og udviklingsmuligheder der opstår i undervisningsrummet, når der arbejdes med kropslighed og bevægelse. Netop i disse indledende designeksperimenter udtrykte flere studerende, at de havde svært ved at være kreative og legende med deres kroppe og bevægelser – og dette særligt i forbindelse med fremvisninger (Pedersen, 2023a). I efterfølgende eksperimenter ønskede vi derfor at udvikle et koreografisk design, hvor der arbejdes med at nedtone den mulige forlegenhed og vurdering, der kan opstå i forbindelse med fremvisninger.

Vi har fundet inspiration i koreografi-begrebet for at udvikle undervisningsdesigns, som kan skabe muligheder for, at legende bevægelser kan opstå. Vi foreslår en bred opfattelse af begrebet koreografi, der kan rumme og beskrive den dynamiske og spontane kropslige kommunikation (Foster, 2011), som opstår, når vi bevæger os fysisk sammen i legesituationer (Pedersen, 2023b). Læseren inviteres således til at forestille sig, at de fysiske bevægelser, der spontant udføres under en leg, efterfølgende kan forstås som en koreografi. Vi kalder altså de legende, uperfekte og improviserede bevægelsesmønstre, hvor de studerende øver sig i at kunne træde frem med foran hinanden, for koreografier. I vores designeksperimenter bliver disse legende koreografier en form for læringsarena for de studerende, hvor de kan stifte bekendtskab med det vilkår i pædagogisk arbejde, der handler om, at pædagogen altid ses og opleves af andre i sin praksis.

I vores koreografiske design iscenesættes tre forskellige og særligt deltagende publikums- og bevægelsesroller, deltagerne efter tur bliver bedt om at indtage. Den ene af de tre roller i det koreografiske design er inspireret af den hollandske kunstner Rineke Dijkstra's videoværk *I See a Woman Crying (Weeping Woman)* (2009-2010), hvor en gruppe børn betragtes, imens de med stor fantasi og i munden på hinanden beskriver et kunstværk, som vi, der betragter børnene, ikke ser. Ud fra Dijkstra's kunstgreb, der vender fokus tilbage på tilskuerne, har

Pedersen designet en aktivitet med yderligere to roller i undervisningsrummet (optrædende og oplevere), som forklares mere detaljeret i vores analyse nedenfor.

I konstruktionen af aktiviteten benyttede Pedersen sig særligt af en kunstnerisk tilgang og forståelse inspireret af filosofen Jacques Rancière og dennes tekst om den frigjorte beskuer (Rancière, 2021). Teksten sætter fokus på den stillesiddende tilskuers aktivitet. Når der f.eks. mellem en lærer og en elev er et undervisningsstof, så er der ifølge Rancière også mellem optrædende og tilskuere en tredje ting, »som ingen ejer, og hvis mening ingen er i besiddelse af, som befinder sig mellem dem og udelukker enhver identisk viderebringelse« (Rancière, 2021: 24). Relationen imellem de optrædende og tilskuerne beskrives således som »...et fællesskab af fortællere og oversættere« (Rancière, 2021: 32). Eksempelvis kan børnene i Dijkstra's video siges at være nysgerrige og fantasifulde oversættere af det, de ser på kunstværket. I aktiviteten på pædagoguddannelsen ville vi ligeledes gerne øve de studerende i at være nysgerrige og fantasifulde tilskuere. Netop ved at synliggøre tilskuernes aktivitet var det vores håb, at de optrædende ville opleve deres tilskuere som nogen, der gik med på legen i modsætning til at virke afkoblede, afstandtagende og måske vurderende. Kunstens flertydighed betyder med Rancière, at de optrædende og tilskuerne kan forstå og opleve kunstværket eller performancen forskelligt, uden at nogens mening er mere rigtig end andres, og fællesskabet består så i at kunne dele disse forståelser og oplevelser med hinanden.

Til at guide designprocessen udledte vi ud fra Dijkstra og Rancière to overordnede designprincipper (Edelson, 2002; McKenney & Reeves, 2012: 35):

1. Aktiviteten skal stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos tilskueren, og
2. Det flertydige kropsudtryk skal fremmes.

Designprocessen var samskabende og søgte derved at etablere et fællesskab med deltagerne, de studerende, (Christensen et al., 2012: 6-7) drevet af et etisk princip om »...*beneficence*« (Ylipulli & Luusua, 2019: 3), dvs. at vores resultater skal være til gavn for de studerende og pædagoguddannelsen. Allerede i den første iteration bidrog en studerende i en refleksion til at gøre det andet designprincip mere praksisnært, så det med den studerendes egne ord blev ændret til: »*Det skal ikke se rigtigt ud*«. De to principper fulgte os igennem alle fem iterationer og blev efter hver iteration suppleret af nye justeringer, benspænd og regler, som havde til hensigt at ændre og udvikle designet yderligere.

Interventionen i undervisningen foregik enten over 1 eller 2 sammenhængende og hele undervisningsdage på en af landets pædagoguddannelser på valgmodulerne. Sundhedsfremme og bevægelse (iteration 1-4) og Kreative udtryksformer (iteration 5). Det var primært Pedersen, der varetog undervisningen. I de første to iterationer deltog underviseren Morten (pseudonym) sammen med Pedersen, og i de to efterfølgende iterationer deltog både Pedersen og Ole Lund. Den sidste og femte iteration blev faciliteret alene af Pedersen. Der blev arbejdet med det specifikke koreografiske design i den sidste del af hver undervisning, mens den første del havde til formål at give de studerende erfaringer med at deltage i kreative bevægelseslege, der bl.a. bestod af rammesatte improvisationer ud fra credoet 'alle bevægelser kan blive til dans' (Winther, 2015; Ravn, 2001). Improvisationerne var bygget op omkring relationer imellem deltagerne, dels med henblik på at skabe et trygt legerum og dels med idéen om, at små benspænd kan være med til at frembringe spontane og uventede bevægelser og dermed bryde den måde, vi er vant til at bevæge os på.

### Legens bevægelser og tiltrækningskraft

Artiklens teoretiske legeforsståelse er særligt inspireret af Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2007) blik på legen som en aktivitet, der ligesom et kunstværk kan gøre noget ved os:

*Spillet struktur lader den spillende gå op i spillet og fritager ham hermed for det initiativ og den opgave, der udgør tilværelsens egentlige anstrengelse. Dette viser sig også i den spontane trang til gentagelse, der opstår hos de spillende, og i spillet bestandige fornyelse, der præger dets form. (Gadamer, 2007: 104).*

Gadamer peger på, at spillet eller legen på en måde er hinsides den legendes kontrol. Det er legen, som leger med os og ikke omvendt: »Det er spillet, der tryllebinder spilleren, fanger ham og holder ham i spil«. (Gadamer, 2007: 106). Den, som leger, må altså kunne give sig hen til legen. Det er svært at kaste sig ud i legende bevægelser, hvis man ønsker at være i kontrol og på forhånd har bestemt sig for, hvordan man vil bevæge sig. For nærmere at forstå, hvad der sker under leg, trækker vi på begrebet 'participatory sense-making' (De Jaegher & Di Paolo, 2007), som bl.a. har rod i kropsfænomenologien (Merleau-Ponty, 2014). Begrebet peger på, at menneskers interaktion ikke kan reduceres til individuelle handlinger eller hensigter (De Jaegher & Di Paolo, 2007: 494). Vi er derimod indblandet og sammenfiltret i hinandens liv på en grundlæggende sanselig og fysisk måde. Det sker, fordi vi ikke kun oplever hinandens kroppe og bevægelser som blot og bar fysik. De er derimod bærere af intentioner, følelser, stemninger osv. der, når vi omgås andre, trænger ind i og direkte påvirker vores måder at opfatte og handle i verden på (Lund et al., 2023). Under leg med andre får denne sammenfiltrering så meget momentum, at vi kan opleve det som et fælles tredje, der opnår sit eget liv (Fuchs & De Jaegher, 2009: 471) og som på inciterende vis trækker spontane bevægelser ud af os. At begive sig ud i leg sammen med andre indebærer en risiko, idet man ikke på forhånd kan vide eller kontrollere, hvad udfaldet bliver, men det er ifølge Gadamer også denne risiko, som kan virke tiltrækkende og pirrende på os, samt nære vores lyst til at lege med.

En måde til at forstå, hvordan legende bevægelser ser ud, og hvordan de udspiller sig, er eksemplet med den ustyrlige latter, som kan få os til at miste kontrollen og drive os ud i groteske bevægelser (Eichberg, 2013). Groteske og vilde bevægelser kan altså være en indgangsdør til det legende og tydeliggøre, at her foregår noget, som er separeret fra virkeligheden. Ydermere nuancerer lattereksemplet Gadamer's idé om, at det er legen, som leger med os og ikke omvendt, at leg kendetegnes ved refleksagtige og før-refleksive bevægelser mere end frivillige og kontrollerede bevægelser (Sutton-Smith, 1997: 183). Med Gadamer's ord er legen »...en bevægelse frem og tilbage, som ikke har noget fastlagt endemål« (Gadamer, 2007: 103). På den måde er legende aktiviteter beslægtede med improvisationspraksisser, som bl.a. benytter sig af spontane »...turn-taking strategies« (Preston, 2013) som en form for uforudsigelige og kropslige samtaler.

Brian Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997) påpeger, at trods forskellige legeteoriers modstridende retorikker om leg er et fællestræk ved legen dens variabilitet. Det betyder også, at legende kropsbevægelser varierer i deres størrelse og udtryk og måske ikke altid kan genkendes på én bestemt fremtoning. Sutton-Smith påpeger ydermere, at børns leg i kraft af øget institutionalisering og overvågning ofte opstår som en protest imod den leg, de voksne

helst ser dem lege, og som modtræk opstår skjulte lege under skrivebordet, på toilettet, bag de voksnes ryg som drillerier og lege af mere forbudt karakter (Block & King, 1987; Sutton-Smith, 1997: 121). Således spiller det at tage kontrol og initiativ også en rolle. At tage kontrol over hvilken legesituation man vil indgå i, skjult eller offentligt, kan være en væsentlig faktor for, at det bliver sjovt at lege. De studerende i det aktuelle designeksperiment er ikke børn, men som vi udforsker i den følgende analyse, er de på lignende vis konfronterede med deres uddannelses og ikke mindst forskernes og underviserens syn på, hvordan og hvilke legende bevægelser, der har kvalitet og kan praktiseres og stimuleres i undervisningsrummet.

### Analyse

Her præsenterer vi resultater fra de fem iterationer i det koreografiske eksperiment samt de refleksioner og efterfølgende justeringer og ændringer, vi lavede undervejs. Gennemgående og næsten uændret for alle fem iterationer er en særlig opstilling af stole i rummet og inddeling af de studerende i tre roller. De tre hold er placeret hvert deres sted i rummet. De *optrædende* (1) er ude på gulvet med god plads til at bevæge sig. Et stykke derfra sidder *tilskuerne* (2), som bruger deres stemmer til at tale om det, de ser, de optrædende gør. I mellemgrunden ser vi den tredje rolle *opleverne* (3), som betragter og lytter til tilskuerne, imens de sidder med ryggen til de optrædende. Efter lidt tid afspilles et stykke musik og 'opleverne' skal så ud på gulvet og optræde ud fra det, de har hørt tilskuerne udtrykke om det, de har set. De to andre grupper kigger nu på.



*Pædagogstuderende i gang med den legende koreografi i den femte iteration*

Som før nævnt var det vores idé at stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos de umiddelbart stillesiddende tilskuere, så de optrædende i mindre grad oplevede tilskuernes blikke som ikke-deltagende og udefra bedømmende. En del af eksperimentet gik ud på at afprøve koreografien flere gange, og efter hver runde reflekterede forskere, undervisere og studerende over det, der var sket og diskuterede evt. justeringer, som kunne afprøves i den efterfølgende runde. Inden aktiviteten gik i gang, lavede de optrædende som regel nogle små aftaler for, hvordan deres optræden skulle forløbe.

### Første iteration: Gæt og grimasser og tilbageholdenhed

I empirien fra den første iteration lægger vi særligt mærke til, at de studerende følte et behov for at udtrykke sig så præcist som muligt gennem bevægelser og ord. Det er f.eks. tydeligt i følgende uddrag fra feltnoterne, som gengiver, hvad de fire studerende, der var tilskuere, fortalte om den gruppe, der optrådte ude på gulvet:

*Jeg ser, de er delt op i to.*

*Jeg kan se fire mand, der står på række, hvor de to yderste laver ballet, og de to til venstre sidder ned og græder.*

*Med armene over kors, ja. De er sure. Trætte af noget, tror jeg. Fortvivlede.*

*Og nu begynder de at danse ovre i det glade miljø.*

*Og de danser meget. Det er rigtig flot.*

*Og nu går de triste rundt.*

Vi lægger her mærke til, at de studerende bl.a. beskrev bevægelserne ud fra kvantitative kriterier (f.eks.: »...de er delt op i to«, »...fire mand«) og gerne ud fra synlige, nøgterne og tekniske kriterier (f.eks. »...til venstre«, »oppe og nede«). Desuden lægger vi mærke til en tilbøjelighed til at beskrive bevægelserne ud fra psykologiske stereotyper og forsimplinger (f.eks. at være sur, trist, glad). Vi ser dette som et udtryk for et underliggende behov for at ville skabe klarhed og præcision om, hvordan bevægelserne skal forstås med henblik på at hjælpe den lyttende gruppe (opleverne) til at reproducere bevægelserne, når de kom ud på gulvet.

Behovet for at ville klarlægge og præcisere skulle vise sig at blive et gennemgående tema, som vi observerede og arbejdede med hen over alle de fem iterationer. Vi valgte, som skærpelse af designet, at skubbe til de studerendes tendens til at forstå eksperimentet som en form for gæt og grimasser, og for at undgå, at de studerende havde en opfattelse af, at 'sandheden' om bevægelsernes udtryk alene lå hos én af grupperne (ofte den gruppe, som først optrådte). Det var her, en studerende foreslog at præcisere vores andet designprincip til mere praksisnært at lyde: »Det skal ikke se rigtigt ud«.

Ud over de studerendes tilbøjelighed til at ville reproducere de optrædendes bevægelsesudtryk præcist, lagde vi også mærke til en akavethed hos de studerende, hvilket blev synligt ved deres måder at være kroppe i rummet på. Dette skete på trods af, at vi havde forsøgt at skabe et design, der netop skulle muliggøre, at de studerende turde vise sig frem for hinanden. I flere tilfælde virkede de studerendes bevægelser tøvende og tilbageholdende. Vi så også flere studerende der, når de skulle bevæge sig foran de andre, karikerede deres bevægelser eller påtog en smilende facade, hvilket kan tolkes som et forsøg på at ville afmontere situationens akavethed.

I denne iteration fik de studerende, der skulle optræde, næsten ingen forberedelsestid. Det kan have påvirket de studerendes deltagelse og været en af årsagerne til, at de ofte forblev tøvende og knapt så legende. Hen mod anden iteration formulerede vi derfor en regel om, at 'de studerende skal gives forberedelsestid og rum til at skabe egne rammer for bevægelser, de selv forstår og oplever som legende'.



#### Anden iteration: Stram koreografi og underviserens deltagelse

I empirien fra anden iteration vil vi særligt fremhæve nogle ændringer af eksperimentet, som blev initieret af de studerende selv, og som bidrog til yderligere indsigter i, hvad der skal til, for at studerende kan og tør stå frem foran hinanden i ekspressive bevægelsesudtryk. I det ene tilfælde skete dette i en situation, hvor turen til at optræde kom til en gruppe på tre studerende. Da Pedersen bad dem om at starte deres optræden, lød det fra dem: »...vi har planlagt det til musik, må man sætte musik på«? Pedersen tøvede en smule, men indvilligede i at sætte den popsang på, som de studerende havde øvet til:

*De tre studerende står diagonalt forskudt og bliver hele tiden stående på samme sted med front ud mod tilskuerne, imens de løfter hælen på den ene fod og vipper med kroppen i rytme til musikken. Så udfører de nogle aftalte og ens bevægelser med deres arme lidt forskudt af hinanden. Anna står forrest i dansen og har både øjenkontakt til tilskuerne og kigger indimellem tilbage på sine meddansere. Alle tre smiler. Det er også Anna, der tæller for i musikken, så de efter aftale først starter med at vippe foden efter de første 32 takt-slag. Deres fødders vippen til musikken sætter sig spor op igennem deres kroppe.*

*Efter at begge grupper har danset, klapper de andre, og en af de studerende, som lige har danset, spørger ud »...er det rigtigt?« En af tilskuerne svarer: »...det var spot on«. Flere har rejst sig op fra stolene og viser til stor morskab de forskellige versioner af bevægelserne foran hinanden.*

I denne situation lægger vi mærke til, at de *optrædende* tilsyneladende havde det sjovt med at lave dansen og tydeligvis også havde det sjovt med at fremvise den for de andre. De studerende virkede til at være relativt komfortable med at skulle fremvise deres bevægelses-koreografi. Det gjaldt både de *optrædende* og de *oplevelende*. Begge grupper viste højere grad af indlevelse og engagement, end vi f.eks. observerede i første iteration. Det syntes at ske, selvom bevægelserne virkede relativt stramt koreograferede, minimale og kontrollerede.

Pedersen oplevede i situationen, at de studerendes fastlagte og ens bevægelser ikke var i overensstemmelse med den måde, hvorpå han havde tænkt sig eksperimentet. Han oplevede at stå i et dilemma, hvor han på den ene side mest havde lyst til at stoppe de studerende og korrigere deres tilgang, men på den anden side kunne han også se, at de studerende havde det sjovt. Endvidere syntes de, udover at være aktivt involveret i eksperimentet, også at have taget ejerskab over det og formet det på deres måde. Desuden lægger vi mærke til, at denne gruppes bevægelses-koreografi så ud til at have en afsmittende indvirkning på de andre studerende samt give dem anledning til spontant at tale om deres oplevelser med bevægelserne, uden at det var nødvendigt for underviseren og Pedersen at initiere dette. Med Sutton-Smith kan man sige, at de studerende tog sagen i egen hånd og skabte deres leg i kontrast til deres underviseres præferencer for det legende i undervisningsrummet.

Det andet tilfælde af ændringer af eksperimentet, som også i høj grad blev igangsat af de studerende, foregik i en situation, hvor de studerende inviterede underviseren og Pedersen til at deltage (i stedet for at stå på siden):

*Charlotte og Sandra har fået underviseren Morten til at være med i deres dans. En af de studerende udbryder: »Wuu, Morten«. Der er en munter stemning i lokalet, imens alle grupper taler afslappet og lidt forberedende om den næste omgang. Pedersen inviteres med i oplever-gruppen og overgiver musikansvaret til Anna fra tilskuerholdet. Charlotte siger: »...en to tre nu«. Morten, Sandra og Charlotte bevæger sig fra hver sin tæppeflise over til en anden, imens de laver tre forskellige bevægelsesmønstre.*

Senere i en fælles refleksion fortalte de studerende følgende om, hvordan de oplevede ovenstående:

*Maj: »Det gør også noget, når I (undervisere) deltog, at I ikke bare stod og gloede på os: 'hey, nu vil vi også gerne være med, nu kan I lige gå ud og sidde'. 'Nå okay'. Det var bare fedt«.*

*Anna: »... så ser man lige, du (Pedersen) kan et eller andet vildt, 'uh, det skal jeg også kunne det der'. Det gør bare et eller andet, og sådan tænker børn helt sikkert også«.*

Vi lægger mærke til, at undervisernes deltagelse i eksperimentet bidrog til, at det var mindre akavet at udtrykke sig i ekspressive bevægelser foran hinanden, og at de studerende følte sig komfortable i eksperimentet. De studerende oplevede, at underviserne fandt det interessant og tillukkende selv at deltage og ikke blot observerede eksperimentet og de studerende »udefra«, samt at underviserne (særligt Pedersen) indimellem bidrog med nogle vilde og overraskende (måske uigennemskuelige, men tillukkende) bevægelser. Det skal i den forbindelse bemærkes, at de studerende kendte ham fra et andet eksperiment, hvilket allerede fra starten af anden iteration bidrog til at lette stemningen. Det kunne pege på, at designet ikke kan stå alene – og ikke i sig selv er en garanti for, at det legende opstår, men at det legende også afhænger af deltagernes indbyrdes relationer. Gadamer skriver, at tilskuere kan udgøre en fare for legens egen dynamik (Gadamer, 2007: 108). Ved at deltage i aktiviteten mindsker underviserne risikoen for, at de studerende kan opleve at være stillet til skue, og muliggør at de kan hengive sig til aktivitetens 'frem og tilbage'-bevægelse (Gadamer, 2007: 103). Derved gav iterationen nogle svar i forhold til designeksperimentets udfordring om at undersøge, hvordan det kan lade sig gøre for pædagogstuderende at øve sig i den del af pædagogisk praksis, der handler om at kunne tage legende og kropslige initiativer under overværelse af andre (f.eks. børn, forældre og kollegaer).

Blandt andet på baggrund af ovenstående valgte vi i den efterfølgende iteration at arbejde ud fra en ny regel: 'forskerne og underviserne skal ofte danse med i eksperimenterne'. Vi valgte desuden at udfordre de studerendes lyst til typer af dans, hvor alle bevæger sig på samme måde, som dog førte til morskab og leg, men som vi antog også kunne modarbejde det, der var intentionen med designeksperimentet, nemlig at de studerende brugte deres krop på mere forskellige måder. I relation hertil antog vi, at hvis de studerende bevægede sig mere overraskende, anderledes og ukontrolleret, kunne det stimulere tilskuernes fantasi. Vi formulerede derfor også følgende nye benspænd: 'de studerende skal tilskyndes til at bruge forskellige frem for ens kropsudtryk, når de bevæger sig sammen' og 'tilskuerne skal ikke kun udtrykke sig med ord, men også med lyde'.

## Tredje iteration: Vilde bevægelser og sjove lyde

I empirien fra den tredje iteration lægger vi særligt mærke til, at krævende regler i form af benspænd og forhindringer var med til at gøre de studerende mere selvstændigt udtryksfulde og vildere i deres udtryk både som tilskuere og optrædende. Vi erfarede dog også, at krav om mere avancerede kropsudtryk og kunstneriske tilgange afstedkom forstærkede reaktioner hos de studerende i to forskellige retninger. Den ene del af de studerende følte sig meget tiltrukket af, at opgaverne blev mere udfordrende at udføre, imens den anden del af de studerende reagerede med tydeligere rådvildhed over for de tvetydige og krævende opgaver. Det kan eksemplificeres med den følgende episode:

*Pedersen inviterer de studerende, der har lyst til at være med til at danse en bevægelsesimprovisation med inspiration fra hans egen professionelle dansepraksis. Line, Pia og Mette melder sig hurtigt og introduceres for tre benspænd. Et af disse var 'spol hinandens bevægelser tilbage', som betyder, at man skal lægge mærke til sine meddanseres bevægelsesforløb og derefter udføre dem baglæns. De optrædende starter og fra tilskuerne lyder det bl.a.:*

*Ild og vand*

*av, av, av, av, rap*

*Det ligner mig, der er fuld*

*[opleverne bryder ud i grin]*

*Jeg ved ikke, hvad der foregår*

*De gør ikke noget synkront*

*Kroppen siger bbvebebeveve*

*Bang*

*Og puuuhhh*

*Og splash*

*Splash bang*

*Og hiarhhh*

*Og nu er vi bare...*

*Nu er det bare ild og, nej olie og vand*

*Uuuuhh*

*Sådan lidt dyrisk*

*Uh ah Uh ah*

*Spoler tilbage af en film*

*Shyu shys*

*Håh ihaihaaaa*

*Og bare snoork*

»Det blir svært«, siger Fie på oplever-holdet. »Jeg ved slet ikke, hvad vi skal gøre«, lyder det fra Juliane. Rikke siger, imens hun griner, »...kan vi lige tage den forfra?«. Alle griner. Da et rytmisk, elektronisk stykke musik afspilles, rejser Rikke sig hurtigt op, klapper i sine hænder og udbryder højt et »NÅ!«, og alle fire løber så trippende ud på gulvet. Derimod laver de optrædende store gadedrengehøp til musikken tilbage til stolene.

*Fie, Rikke, Juliane og Maria bevæger sig rundt på gulvet, imens de kommenterer »...og så olie og vand« »...og så ned på gulvet og splash«, osv.*

I denne episode lægger vi mærke til, at de optrædendes bevægelser og tilskuernes groteske lyde smittede af på opleverne og gav dem mod til at kaste sig selv ud i en relativ uhåndgribelig bevægelsesopgave. Det, som vi i andre sammenhænge har set resultere i stivnet forlegenhed (Pedersen, 2023a), blev her oplevet som mindre akavet. Det betød ikke, at det akavede helt forsvandt, men det vilde, groteske og humoren så ud til at gøre de studerende i stand til at forlige sig med den uhåndgribelige opgave. Set med Eichbergs beskrivelse af den groteske krop (Eichberg, 2013), kan de vilde og skøre bevægelser ses som et tegn på leg, og dermed at andre regler er på spil i forhold til at gebærde sig. At det i situationen var uhåndgribeligt virkede til og med dragende. Det sås i de studerendes let fnisende løb og glid i strømpesokker ind på gulvet. Således udtrykte de studerende en fælles fryd ved at deltage i den udfordrende og legende koreografi, omend fryden kom til udtryk i to forskellige kropsligheder: stolt og erobrende/ubekymrede gadedrengeløb i den ene ende af spektret og listende med en smule forsigtighed i den anden ende.

Vi begyndte ret spontant til sidst i iterationen at eksperimentere med, at tilskuerne også skulle rejse sig op, når de havde noget at sige om de optrædendes bevægelser på gulvet. Det fik os til at overveje, hvordan tilskuernes kropslige udtryk kunne komme mere i spil. Inden den næste iteration valgte vi således at justere eksperimentet med en ny regel om, at *'tilskuerne skal udtrykke sig med krop og lyde'*.

#### Fjerde iteration: Afskærmning

Det, som særligt træder frem i empirien fra denne iteration, er nogle deltagerbetragtninger om det koreografiske eksperiments indvirkning på den måde, man føler sig set af sine medstuderende:

*Man føler ikke, at der er nogle øjne, der kigger på en. Der er en række, der skærmer. Vi kan egentlig ikke se tilskuerne, vi kan bare se nogle rygge. Og så får man noget mere fri leg og bevægelsesglæde ved, at der ikke er nogen øjne, der kigger på en. Eller det ér der, men det lægger man bare ikke mærke til, fordi det er skjult.  
(Barbara, pædagogstuderende)*

Vi finder det interessant, at Barbara godt vidste, at hun blev kigget på, men alligevel fandt det mere trygt at danse på grund af den afskærmning, situationen skabte. Alice supplerede med at sige:

*Når man ved, at man ikke sidder her for at bedømme dem, der danser derude, så giver det også en ro, fordi man ved, de skal egentlig bare tolke på bevægelserne eller beskrive dem. De skal ikke sådan sige god eller dårlig, mærkelig eller andet.*

I begge disse udsagn finder vi tegn på, at de optrædendes bevægelser blev mere frigjorte og spontane ikke kun af, at en del af deres medstuderendes øjne var vendt væk fra dem, men også af at de mærkede, at deres medstuderende betragtede dem på en særlig måde. Ifølge Alice

oplevede hun sig mødt af et blik, der var ude på at beskrive og tolke snarere end at bedømme. Det peger på, at disse tolkende og beskrivende blikke skabte et trygt rum, hvor risikoen for at føle sig bedømt og udstillet var minimeret. En tredje studerende, Rose, bemærker dog, at denne afskærmning i forhold til bedømmende blikke forsvandt, når man som oplever skulle ud og danse:

*Det var straks sværere for mig, for der var der ikke den der mur. Lige pludseligt vendte alle sig om, og så var det som om 'har jeg nu hørt rigtigt', og man vil jo gerne ramme det. Sådan har jeg det, måske lidt perfektionistisk.*

Dette udsagn understregede for os, at designet på daværende tidspunkt stadig rummede et element af, hvad det egentlig havde til hensigt at gøre noget ved, idet opleverne stadig skulle bevæge sig og præstere foran medstuderende, der på sin vis havde færdiggjort deres opgaver og bare kunne læne sig tilbage og se til, og derfor kunne situationen opleves relativt uafskærmet.

Ud fra ovenstående analyse valgte vi at justere eksperimentet til den femte iteration ved at gøre aktiviteten uendelig, dvs. uden en tydelig slutning, så der altid er en række af studerende med ryggen til, og at alle er i gang med noget, så længe eksperimentet foregår. På intet tidspunkt vil der være nogen, der kan læne sig tilbage og se passivt til, men i stedet vil man fortsætte med at cirkulere mellem de tre roller: de optrædende glider over i rollen som tilskuere, imens tilskuerne overtager rollen som oplevere, og opleverne skal ud på gulvet og optræde.

#### Femte iteration: Uendelighed, selvoverskridelse og samskabelse

I empirien fra den sidste og femte iteration lagde vi særligt mærke til, hvordan det nu gennemprøvede design virkede i dets uendelige format. Vi observerede, at der opstod en lethed i de studerendes udførelse af aktiviteten. Ved at lade fortolkningen af det, som de første optrådte med, fortsætte i en kæde af fortolkninger, var det som om, noget ansvar blev taget af de optrædendes skuldre. Efterhånden stod ingen som ejere af bevægelserne. Vi kan forstå det med Gadamer, som skriver om skuespillet i lighed med legen, at det beholder sin autonomi, selv om der er en kunstner, som fremfører det, og det har en oprindelig ophavsmand (Gadamer, 2007: 110). Til forskel fra de tidligere iterationer, hvor de studerende ofte fokuserede på de første optrædendes intentioner, blev fokuset i denne sidste iteration således ændret til at fokusere på, at alle var deltagere på lige fod og flydende skiftedes til at være optrædende, tilskuere og oplevere – oversættere og fortolkere – i et fælles legende univers.

I forhold til de første fire iterationer, som gennemførtes med studerende på valgmodulet »Sundhedsfremme og bevægelse«, så gennemførtes den sidste iteration med studerende på valgmodulet »Kreative udtryksformer«. Det var en gruppe studerende, som følte sig hjemmevante i at arbejde med kreative udtryk. En af dem, Maria, udtrykte forskellen således:

*Vi er flere på holdet, som også har valgt det, fordi vi gerne vil prøve at gå ud over os selv, selv om vi ikke har nogle særlige egenskaber inden for musik eller andet.*

I den indledende snak med de studerende, fortalte de i modsætning til de forrige hold, hvordan de både i deres fritid og i undervisningen var vant til at praktisere kreative aktiviteter, som kunstmaling, musik-samspil, dans og lignende. På et tidspunkt i undervisningen demonstrerede de studerende, hvordan de formåede at overføre deres kreative erfaringer fra andre felter til den konkrete legende aktivitet. Her udtrykte tilskuerne sig udelukkende gennem lyde. Lydene fyldte rummet ud som et soundtrack, og de optrædende var med deres bevægelser både ophav til lydene og lod sig samtidig påvirke tilbage af de lyde, der fremkom. De studerendes interaktion bar også præg af en særlig humoristisk lethed:

<p><b>De optrædende:</b>  <i>Ea tager skridt til siden, imens hun ryster sine håndled lidt sam-  ba-agtigt.</i>  <i>Irene bouncer op og ned i skridt fremad med bølgebevægelser i  armene.</i>  <i>Sigrid danser trippende i en valserytme baglæns.</i>  <i>Ea bevæger sig gentagende frem og tilbage med store dybe skridt.</i>  <i>Irene står i hjørnet og lader sin krop vokse sig stor og udstrakt.</i>  <i>Sigrid træder nogle dybe skridt baglæns og omfavner sig selv med  sine arme.</i>  <i>Ea laver gentagende store drejninger hen over gulvet.</i>  <i>Sigrid hopper med samlede ben ind mod midten, og de andre går  trippende rundt med skarpe retningskift.</i>  <i>Ea laver spjættende bevægelser med sine arme op mod loftet,  imens hun bevæger sig sidelæns.</i></p>	<p><b>Tilskuerne:</b>  <i>dikkedikkedikkedikke</i>  <i>uuuuuuuuuuuu</i>  <i>siuuuuuuuu</i>  <i>vuf vuf vuf</i>  <i>vem a vem a vem</i>  <i>Kraa kraa kraaah</i>  <i>WHOAAAHH</i>  <i>swip swop swip swop</i>  <i>AaahhH</i>  <i>Viuu Viuu Viuu</i>  <i>buppedibub</i>  <i>digge digge digge</i>  <i>u la la</i>  <i>Ah uh Ah Ah uh Ah</i></p>
---	---

I den afsluttende snak om aktiviteten fremhævede flere af de studerende, at selv om de var vant til at arbejde med kreative udtryksformer og overskride sig selv, så betød opbygningen og inddragelsen af dem i undervisningen meget for oplevelsen. Den studerende, Peder, fremhævede, at for-øvelser som at gå og bevæge sig rundt i rummet sammen gjorde, at »man kommer i sync med hinanden«. Og Maria fremhævede betydningen af medbestemmelse i undervisningen:

*Det var fedt. Det bliver tit i undervisningen sådan 'nu gør I det, og I skal bare følge trop'.  
Det var i stedet sådan 'kunne vi gøre sådan her, og hvad er jeres input?' At man selv  
kommer i spil. Også i forhold til, at vi skal jo ud og føre det videre.*

Maria fremhævede her en væsentlig pointe, som også peger tilbage på alle de tidligere iterationer: at de studerende er medskabere i udformningen af den legende koreografi. Medbestemmelsen betyder, at de studerende selv er med til at bestemme den situation, hvor det føles okay at kunne 'træde ud af sig selv' og lade sig opsluge af den legende aktivitet, som eksemplet med de studerendes lyd-soundtrack oven for vidner om.

Resultaterne fra de fem iterationer bærer overordnet set præg af en forfinelsesproces i form af skabelsen af et legende undervisningsdesign. På den anden side kan hver iteration også forstås som en afprøvning af designet i forskellige miljøer og versioner, hvor hver enkelt afprøvning viser aspekter af, hvordan studerende oplever og kan tilskyndes til at arbejde med

deres egen legende krop foran hinanden. Nedenstående tabel giver et overblik over de fem netop analyserede iterationer med de to tilhørende designprincipper, tilføjelse af regler samt antal studerende:

<b>Det legende koreografiske undervisningsdesign</b>		
Designprincip 1: Aktiviteten skal stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos tilskueren.		
Designprincip 2: Det flertydige kropsudtryk skal fremmes.		
<b>Iteration</b>	<b>Antal stud.</b>	Nye regler og benspænd
1.	13	Det skal ikke se rigtigt ud.
2.	8	De studerende skal gives forberedelsestid og rum til at skabe egne rammer for bevægelser, de selv forstår og oplever som legende.
3.	11	Forskere og undervisere skal danse med i eksperimenterne.
		De studerende skal tilskyndes til at bruge forskellige frem for ens kropsudtryk, når de bevæger sig sammen.
4.	28	Tilskuerne skal ikke kun udtrykke sig med ord, men også med lyde.
		Tilskuerne skal udelukkende udtrykke sig med krop og lyde.
5.	12	Aktiviteten skal være uendelig, så ingen på noget tidspunkt kan læne sig tilbage og se passivt til.

I det følgende afsnit vil vi på tværs af de fem iterationer udlægge, hvad 'forøgelse af kompleksiteten og flertydigheden i undervisningsrummet' gør ved de studerendes kropslighed og indbyrdes relationer.

### Kompleksitet, flertydighed og bortkomstens poesi

En gennemgående tematik, som viser sig på tværs af analyserne, går ud på, at det ikke i alle tilfælde handler om at reducere kompleksiteten i undervisningens bevægelsesaktiviteter. Når man skal understøtte studerende i at kunne og turde vise sig frem for hinanden som legende kroppe, er det ikke blot et spørgsmål om at lægge meget klare regler for, hvordan man skal bevæge sig. Faktisk kan man indvende, at netop det at følge enkle bevægelsesregler eller stramme bevægelseskoreografier kan komme til at begrænse de studerende i forhold til at blive legende og i stedet indsnævre den enkeltes spillerum i forhold til at bevæge sig på nye og anderledes måder. På baggrund af analysen kan vi sige, at komplekse bevægelsesopgaver med deres større grad af ubestemmelighed og ukontrollerbarhed kan virke som en pirrende drivkraft (Gadamer, 2007: 105; Lund, 2020), der kan understøtte, at de studerende kaster sig ud på gulvet som legende kroppe med og foran hinanden.

For at forstå dette findervid er det relevant at kigge på danseren og koreografen William Forsythe's arbejde. Forsythe arbejder i flere af sine værker med at sløre dele af bevægelsesproget for sit publikum. Det gør han f.eks. ved at forvrænge et ellers ofte genkendeligt balletsprog. Det kan konkret ses i bevægelsernes kompleksitet og de dansendes altid forskellige bevægelser, som gør det umuligt for tilskueren at overskue helheden. Derudover danser danserne i Forsythes koreografier ofte ind og ud af mørke. I et interview har Forsythe beskrevet denne tilgang som en 'bortkomstens poesi' [*poetry of disappearance*]:

*I like to hide, make uncertain that which takes place on stage [...] and to extend that which I call the poetry of disappearance. People are always frightened that things will disappear. But life without death, light without obscurity, would be terrifying. Shadow is that which permits imagination. (Sulcas, 1991).*

På denne måde gør Forsythe op med en mere traditionel opfattelse af koreografi, som en serie af trin, der let kan erindres og genskabes. I stedet opstår en anden form for koreografi, der blotlægger det ufærdige, uigennemskuelige og uendelige (Gilpin, 1995). Et andet eksempel er Forsythe's videoværk *Solo* (Forsythe, 1997), som i nærbilleder viser hurtige bevægende udsnit af den dansende Forsythes snoede krop, hvilket gør hans bevægelser umulige helt at overskue. Tilskueren nægtes dermed at få det fulde overblik og må acceptere en vedvarende følelse af tab og manglende evne til at absorbere helheden pga. kompleksiteten (Fabius, 2009: 667).

Når tilskuerne i den femte iteration producerede et soundtrack af flertydige og rytmiske lyde, efterlod de deres medstuderende, der sad med ryggen til, med smil på læben og draget af situationen med en lyst til at bringe sig selv ud på ukendt farvand. De flertydige lydudtryk skabte ligeledes forbløffelse hos opleverne i den tredje iteration, som efterfølgende i strømpe sokker smågrinende trippede ud på gulvet. Selv om disse studerende ikke altid handlede med store og selvsikre bevægelser, forblev de optagede og indfanget af aktiviteten i kraft af dens flertydige karakter.

Denne flertydige form for legende aktivitet kan også relateres til, hvordan nogle kunstværker kan påvirke beskuerens kropslige balance (Brinck, 2017: 211). Professor i filosofi Ingar Brinck understreger her kroppens betydning for vores interaktion med kunstværker (Brinck, 2017). Brinck fremhæver bl.a. kunstneren Yves Kleins serie af monokrome blå malerier, som med deres intensive blå farve kan give beskueren en oplevelse af at blive trukket ind i lærredet og således opløse grænsen mellem kunstværk og beskuer og skabe en tilstand af øget sensibilitet (Brinck, 2017: 211). På en måde kan et kunstværk altså siges nærmest at agere som en levende agent, der møder dig, beskueren, i en legende og opslugende interaktion.



I modsætning til interaktion med kunstværker, f.eks. malerier, handlede indeværende undersøgelses koreografiske undervisningsdesign om at skabe det legende ud af interaktion med andre kroppe uden brug af materialer, hvilket flere forskere (Schröder et al., 2022; Whitton, 2018) inden for Playful Learning-feltet peger på er væsentlige i forhold til at skabe legerum. Vores empiri viser, at grænsen mellem de optrædende og tilskuerne synes at opløse sig, når tilskuerne opleves som engagerede, deltagende og nysgerrige. Med udgangspunkt i begrebet 'participatory sense-making' (De Jaegher & Di Paolo, 2007) kan det fremstilles, at der bliver skabt rammer for, at et fælles og dermed flertydigt tredje mellem deltagerne kan opnå så meget momentum, at den fælles dynamik, der udvikler sig imellem de optrædendes ekspressive kroppe og tilskuernes nysgerrige blikke kommer til at erstatte den medierende og inddragende rolle, som f.eks. kunstværker eller legematerialer ellers kan have.

Malerier, der bringer beskueren ud af balance, og dans, som frarøver tilskueren overblikket, kan dermed relateres til det legende. Tænk igen på latteranfaldets ustyrlige rytme som et kendetegn ved en legende krop. Ifølge Eichberg udfolder en sådan krop sig i et spontant udbrud, der står i kontrast til fitnesskulturens kontrollerede smil og kroppe (Eichberg, 2013). I vores materiale har vi dog set flere forskellige typer af legende kroppe i spænd mellem det kontrollerede og løsslupne. Eksempelvis fremstod de tre studerende, som i den anden iteration havde indøvet deres dans til et stykke musik, kontrollerede, men gav samtidigt udtryk for, at de havde det sjovt.

I forhold til det u håndgribelige og komplekse peger forsker i game design, Sebastian Deterding dog på, at alt for ubestemmelige og frie rammer kan virke udstillende særligt for voksne, idet man kan opleve sig blottet af, at der er meget få eller ingen rettesnore at læne sig op ad eller gemme sig bag (Deterding, 2018). Vores analyse viser dog, at særlige fysisk-sanselige interaktionsformer kan understøtte, at studerende finder sig til rette i situationer med komplekse bevægelsesopgaver.

## Diskussion

Litteraturen om legende tilgange til læring og undervisning på videregående uddannelser (Playful Universities / Higher Education) understreger betydningen af, at man i designs, der har til hensigt at skabe legende situationer for voksne, indarbejder foranstaltninger, som kan reducere risikoen for, at deltagerne oplever forlegenhed ved at deltage (Deterding, 2018; Nørgård et al., 2017) og peger dertil på betydningen af at skabe »...safe spaces«, hvor de studerende kan »...feel relaxed and comfortable with fellow students« (Nørgård et al., 2027: 276). Det viser en allerede eksisterende opmærksomhed i litteraturen på den udfordring at kunne og turde vise sig frem som legende kroppe over for hinanden, som vi med denne artikel kaster lys over.

Ligesom vores analyser peger nævnte studier også på indramningens betydning for, at situationer med voksne udvikler sig legende (Deterding, 2018). Beskrivelserne hos Deterding lægger særligt vægt på at forstå indramning som normer, strukturer, know-how, principper, der er givet på forhånd og går forud for de konkrete og kropslige interaktioner, der foregår under selve den legende aktivitet. Mere specifikt synes særlige *bevidsthedsstyrende* foranstaltninger og indramninger (Deterding, 2018: 272-273) at kunne nedtone eller omdirigere deltagerens gensidige bevidsthed om hinanden. F.eks. synes maskering af deltagerne eller mørklægning af rummet at kunne nedtone oplevelsen af at blive set og vurderet af andre og dermed bidrage

til, at ingen føler sig udstillet. Vores undersøgelse kan udbygge denne idé ved at pege på måder at afskærme og bevidsthedsstyre de deltagende på, hvor sløringen ikke sker i konkret forstand (ved f.eks. at maskere, mørklægge, etc.), men ved at deltagernes opmærksomhed omdirigeres til at være optaget af det tredje, der er mellem f.eks. de optrædende og tilskuere, som ingen af parterne fuldstændigt ejer, eller hvis mening, man fuldstændigt besidder.

Andre studier foreslår, at afskærmningen og understøttelsen af det legende kan ske i form af såkaldte *magiske cirkler*, der ikke kun skal forstås som et konkret og fysisk markeret rum, men som »...*a socially constructed liminal space created during play*« (Nørgård et al., 2017: 274) og en »...*fuzzy social process*« (Remmele & Whitton, 2014: 121), hvilket lader til at betyde, at afskærmning sker i form af en slags fælles forestilling. Som en væsentlig forudsætning for, at magiske cirkler opstår, nævnes det, at de deltagende indtager det, der bliver beskrevet som en »...*lusory attitude*« (Suits, 2005), der kan beskrives som den psykologiske indstilling, der kræves af den legende for at kunne indgå i legen, eller som det hedder hos Nørgaard, Toft-Nielsen og Whitton: »...*the willingness to accept the normal systems of logic or ethics may not apply, as temporary new ones, pertaining to the magic circle at hand, replace them*«. (Nørgård et al., 2017: 274). Ud fra disse formuleringer kan man godt få den opfattelse, at denne legende attitude er noget, som deltagerne individuelt vælger at tage på sig. Skabelsen af magiske cirkler og safe spaces, synes således at bero på den enkelte studerendes (individuelle) vilje og beslutsomhed. Kort sagt: at de tager ja-hatten på og finder kreativiteten og det legende frem inde i sig selv.

En sådan læsning vil måske tilskynde undervisere til forstå det legende som noget individuelt og relativt utilgængeligt inde i den studerendes indre psykologi. I kontrast hertil foreslår vores designeksperiment, at det legende ikke bare opstår i hovederne på de enkelte deltagere i kraft af deres individuelle viljestyrke og handlekraft, men også ud af måden, hvorpå de i konkret kropslig forstand umiddelbart koordinerer deres bevægelser i forhold til hinanden. Derfor er det nødvendigt at arbejde med magiske cirkler og afskærmning på et grundlæggende mellem menneskeligt/-kropsligt niveau, hvor det måske nærmere handler om at skabe et udvidet kropsligt 'space', hvor grænserne mellem deltagerne opløses, end et afgrænset 'safe space' som værner om den studerendes individuelle vilje. På baggrund af analysen kan vi sige, at modet til at være en legende krop sammen med andre opstår i aktiviteten, når de kommende pædagoger mærker deres handlinger flette sig sammen, og den relationelle dynamik, der er imellem dem, får momentum og bliver styrende (Fuchs & De Jaegher, 2009: 471).

En sidste pointe er, at den legende krop ikke altid har behov for materialer, artefakter og udklædning for at kunne blive legende, som Deterding (2018) og Nørgård et al. (2017) netop foreslår som brugbare tilgange i legende designs for at undgå, at forlegenhed opstår. Legende tilgange med materialer i undervisningsrummet kan afgjort være en katalysator for, at studerende tør at deltage. Men det mere fysiske legende og direkte dansende samspil, vi i denne artikel behandler, har et særligt nærvær og en sanselighed, som materialer og indretning af fysiske omgivelser ikke nødvendigvis tilskynder.

### Afslutning

Med vores designeksperiment, som er formet af et kunstgreb, der vender tingene på hovedet – og blikket tilbage på tilskueren, eksperimenterede vi med pædagogstuderendes interaktionsformer i undervisningsrummet, så det at udtrykke sig og kommunikere med åbenlyse bevægelser kunne ske på mere spontane og legende måder.

Analyserne af eksperimentets fem iterationer underbygger den indledende præmis om, at pædagogstuderende indimellem føler det akavet at være legende kroppe over for hinanden, hvilket betyder, at de holder sig selv tilbage. Analyserne viser dertil, at de studerende ofte udviser et behov for at udtrykke sig klart og præcist, og ligeledes er tilbøjelige til at reproducere hinandens bevægelsesudtryk. Det kan spænde ben for, at flertydige, fantasifulde og legende fællesskaber opstår.

Analyserne peger dog også på, at komplekse bevægelsesopgaver med en grad af ubestemmelighed og drilskhed kan virke attraktive og give de studerende særligt mod på at indgå i legende og uforudsigelige fællesskaber, hvor man viser sig frem for hinanden. Det kræver imidlertid aktiviteter/bevægelsesopgaver, der ligesom kunstværker kommer til at udgøre *en levende agent*. Mere præcist handler det om at omdirigere deltagerens opmærksomhed til at være optaget af et fælles tredje, som ingen af parterne fuldstændigt ejer, eller hvis mening ingen fuldstændigt besidder. Her kan underviserens egen deltagelse i bevægelsesopgaverne, tilbageholdenhed i forhold til at ville kontrollere begivenhederne, samt accept af at de studerende er medskabere af det legende, udgøre vigtige forudsætninger. Men særligt vigtigt er det at stimulere en synlig fantasifuld og medlevende aktivitet hos de studerende, der undervejs indtager tilskuerens rolle.

Samlet set peger analyserne på, at fremvisning som element i undervisningen ikke nødvendigvis bør undgås, hvis man vil arbejde med studerendes legende udtryk og bevægelser. En grundbetingelse behøver heller ikke at være, at man afskærmer de studerende på materiel og/eller rumlig vis. Det er i stedet mere fundamentalt, at man på et førrefleksivt og reflekslignende niveau – altså før noget bliver vurderet som rigtigt eller forkert – formår at sætte noget i *spil* mellem de deltagendes kroppe. Ligesom vi kender det fra kunsten og legens verden.

Tak til alle involverede pædagogstuderende og til Dosio Dosev fra Asta studio for rentegning af vores designdisplay.

### Referencer

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1-14. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Block, J. H., & King, N. R. (1987). *School play: A source book*. Garland Publishing.
- Brinck, I. (2017). Empathy, engagement, entrainment: the interaction dynamics of aesthetic experience. *Cognitive processing*, 19(2), s. 201-213. <https://doi.org/10.1007/s10339-017-0805-x>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making: an enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, s. 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- Deterding, S. (2018). Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play. *Games and Culture*, 13(3), s. 260-279. <https://doi.org/10.1177/1555412017721086>
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the learning sciences*, 11(1), s. 105-121. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4)
- Eichberg, H. (2013). Laughter in popular games and in sport. The other health of human play. *Gesnerus*, 2013(1), s. 127-150. <https://doi.org/10.1163/22977953-07001009>
- Fabius, J. (2009). Seeing the Body Move. In J. Butterworth & L. Wildschut (red.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (1. udg.). Routledge.
- Foster, S. L. (2011). *Choreographing empathy: kinesthesia in performance*. Routledge.
- Forsythe, W. (1997). Solo. Lokaliseret den 17. februar på [https://www.williamforsythe.com/filmspaces.html?&no\\_cache=1&detail=1&uid=23](https://www.williamforsythe.com/filmspaces.html?&no_cache=1&detail=1&uid=23)
- Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), s. 465-486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg. 3. oplag). Academica.
- Gilpin, H. (1995). William Forsythe: Where Balance is Lost and the Unfinished Begins. In *Parkett* (Vol. 45).
- Krogh, P. G., Markussen, T., & Bang, A. L. (2014). Ways of Drifting—Five Methods of Experimentation in Research Through Design. In *Research into Design Across Boundaries* (Vol. 1, s. 39-50). Springer India. [https://doi.org/10.1007/978-81-322-2232-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-81-322-2232-3_4)
- Lund, O. (2017). Being Pulled into the Drama: How Early Childhood Educators Motivate Children by Way of Bodily Contact and Movements. *American Journal of Educational Research*, 5(12), s. 1200-1207.
- Lund, O. (2020). Lidenskab: lidenskabelige bevægelser i pædagogisk praksis. I O. Lund, & J-O. Jensen (red.), *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 149-167). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O., & Jensen, J-O. (red.) (2020). *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O., Pedersen, L. D., Boysen, M. S. W., & Skovbjerg, H. M. (2023). At skabe meningsfuld legende undervisning: en bevægelses-filosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen. *Nordic Studies in Education*, 43(3), s. 197-213.
- McKenney, S., & Reeves, T., C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203818183>
- McKenney, S., & van den Akker, J. (2005). Computer-Based Support for Curriculum Designers: A Case of Developmental Research. *Educational technology research and development*, 53(2), s. 41-66. <https://doi.org/10.1007/BF02504865>
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, overs.). Routledge.

- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), s. 272-282. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Pedersen, L. D. (2023a). Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen. I H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 231-248). Akademisk forlag.
- Pedersen, L. D. (2023b). Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies. *American Journal of Play*, 15(1), s. 60-81. [4]. <https://www.museumofplay.org/journalofplay/issues/volume-15-number-1/>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing: Short-Term Ethnography. *Symbolic interaction*, 36(3), s. 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Playful Learning DK. (2021a). *Forskning*. Hentet 7. Juni 2023 fra <https://playful-learning.dk/forskning/>
- Playful Learning DK. (2021b). *Om Playful Learning-programmet*. Hentet 7 June 2023 fra <https://playful-learning.dk/om-programmet/>
- Preston, B. (2013). *A Philosophy of Material Culture: Action, Function, and Mind* (Vol. 48). London: Routledge.
- Rancière, J. (2021). *Den frigjorte beskuer og Det sanseliges deling* (P. Borum, overs.). Informations Forlag.
- Ravn, S. (2001). *Med kroppen som materiale: om dans i praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Remmele, B., & Whitton, N. (2014). Disrupting the magic circle: The impact of negative social gaming behaviours. I *Psychology, pedagogy, and assessment in serious games* (s. 111-126). IGI Global.
- Schrøder, V., Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2022). Socio-materielle sammenfiltringer med legekvaliteter i playlab. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 15(26). <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.133944>
- Suits. (2005). *The grasshopper: games, life and utopia*. Broadview Press.
- Sumartojo, S., & Pink, S. (2018). *Atmospheres and the experiential world: theory and methods*. Routledge.
- Sulcas, R. (1991). William Forsythe: The poetry of disappearance and the great tradition. *Dance Theatre Journal*, 9(1), s. 4-7.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed – fortællinger i nyere dansk forskning *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1). <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/paedagogers-faglighed-fortaellinger-i-nyere-dansk-forskning/> (s.158-174).
- Winther, H. (2015). Alle kan danse – improvisation, gruppedynamik og energi. I H. Winther, L. Engel, M.-B. Nørgaard & M. Herskind (red.), *Fodfæste og Himmelkys* (s. 154-178). Billesø og Baltzer.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26(0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Ylipulli, J., & Luusua, A. (2019). Broadening Horizons of Design Ethics? Importing concepts from applied anthropology. *Nordes* (8).

#### Forfatterbiografier

*Lars Dahl Pedersen er adjunkt ved Center for Pædagogik på Professionshøjskolen Absalon og ph.d.-stipendiat ved Aarhus Universitet (DPU) og VIA University College i det nationale forskningsprojekt Playful Learning Research. På Absalon er han tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Ud over en kandidatgrad i fænomenologi og bevidsthedsfilosofi fra Københavns Universitetet i 2016 har han en baggrund som udøvende moderne danser og koreograf uddannet fra Den Danske Scenekunstscole i 1999. Lars forsker i kroppens og bevægelsens betydning for leg og læring og er særligt optaget af at forstå legens spontane bevægelser imellem mennesker som koreografi.*

*Ole Lund er ph.d. i idræt og lektor på pædagoguddannelsen på VIA University College. På VIA er han tilknyttet forskningsprogrammet »Krop, idræt og bevægelse« ved Forskningscenter for Pædagogik og Uddannelse. Ole er også seniorforsker i det nationale forskningsprojekt Playful Learning Research. I sin forskning er han særligt optaget af de sanseligt og emotionelt oplevede dynamikker og kræfter, som opstår i grupper af mennesker og som det enkelte gruppemedlem mærker og bliver påvirket af, selvom man har svært ved at beskrive, hvad der sker og hvorfor.*

ARTIKEL 4: CONTAGIOUS AND UNEXPECTED MOMENTS AS GATEWAYS TO  
DANCING PLAYFULLY TOGETHER: STUDENTS CREATING INTERVENING SPACES

Forfatter: Lars Dahl Pedersen

Status: Udgivet, *Journal of Dance Education*

## Contagious and Unexpected Moments as Gateways to Dancing Playfully Together: Students Creating Intervening Spaces

Lars Dahl Pedersen, PhD Fellow, MA in Philosophy 

Centre of Pedagogy, University College Absalon, Roskilde, Denmark

### ABSTRACT

Research on creative dance education has indicated that students can take risks and improvise when the teacher relinquishes control through an open and explorative approach. I add to the discussion by exploring the unexpected and spontaneous episodes when teaching dance improvisation in settings outside dance education. Based on empirical material from a design-based research project conducted within the Danish bachelor's degree program in social education, I analyze three episodes where students take the initiative and use their bodies and voices to play essential roles in creating sensuous, repetitive, and humorous group formations. I argue that these episodes can be understood through philosophical and sociological conceptualizations such as sociability, contagion, affectivity, crowds, and laughter and that students can explore playful movement through various contagious "ripple effect" processes. These moments are a kind of significant everyday playful choreography that is a beneficial skill for social educators involving embodied creativity.

### KEYWORDS

Creative dance;  
improvisation; play;  
contagion; sociability

### Introduction

It doesn't matter that the others are doing something completely different. It's about moving and having fun together. Jump into the unknown. Sometimes you have to remember that. You must dare to do something, even if it's not perfect (Excerpt from an interview with a student of social education).

This quote and similar passages in this article are excerpts from my interviews and field notes recorded during playful and choreographic interventions with students in the teaching space of the Danish Bachelor's Program in Social Education (Ministry of Higher Education and Science 2022). The program educates professionals (*pædagog* in Danish) to practice, develop, and facilitate development, learning, and care in, for example, daycare centers. In the national Danish curriculum for early childhood education (Socialministeriet 2018), the child's perspective is the point of departure, and play is essential. This raises questions about how playful learning practices can be present in the Danish *pædagog* education program, which several scholars (Munksgaard, Schmidt, and Skovgaard 2019; Togsverd and Aabro 2021) have criticized for focusing too much on giving the students theoretical knowledge about practice and too little focus on how to be a *pædagog* in practice.

In this article, I describe and discuss the potential of what I refer to as the "contagious and unexpected moments" occurring when teaching dance improvisation and similar movement-based practices in settings outside dance education. In a time with a global pandemic, the term "contagious" has been used to describe how a disease spreads through close contact between people. In contrast, the contagious moments analyzed and discussed in this article are moments where playful atmospheres and moods are made possible, developed, and spread through the bodily movements of group members. Furthermore, as I will demonstrate later, these playful, contagious, and unexpected moments—a kind of playful choreographies—can be understood through philosophical and sociological conceptualizations such as sociability (Simmel 1949), contagion (Scheler 2008), affectivity (Colombetti 2014), crowds (Canetti 1962; Le Bon 1895; Maffesoli 1996), and laughter (Eichberg 2013).

When I address play and playfulness, it does not only concern the activities we are in the habit of calling games or play activities. Playfulness can be something that takes place outside a play context: "[p]layfulness is a way of engaging with particular contexts and objects that are similar to play but respects the purposes and



goals of that object or context” (Sicart 2014, 21). With Sicart, we can distinguish between a “playful approach to,” for example, learning and “play as an activity,” which has a purpose in itself. In this article, however, such a distinction often merges, as the examples I analyze pave the way for the students to dare to throw themselves into play. In this way, the playful approach can become a play activity. Furthermore, I focus less on planning and initiating concrete games and playful activities at a distance. Instead, I focus on how the educator, the *pædagog*, can be active as a playful body with others.

Throughout the article, I understand choreography broadly as the rules that guide our movements. A framework similar to rules in play is often established before participants engage in lengthy improvised and unplanned movement interactions. I thus consider the dynamics of the spontaneous embodied communication that occurs when we move physically together in playful situations as a type of choreography (Pedersen 2023b). Furthermore, through this broad choreographic perspective, I focus less on improvisation as a dance form and more on the improvisational moments occurring in the teaching space.

I have taught contemporary and creative dance in higher education, school settings, and professional dance communities since 1999. Unlike the education and practices of professional dancers, I have found that many students who try dance improvisation for the first time need and demand a carefully thought-out beginner’s guide. If I skip important steps of progression in my teaching, students find the tasks too difficult, anxiety-provoking, and almost transgressive, resulting in embarrassing situations (Pedersen 2023a). For example, many *pædagog* students find it challenging to move playfully together and in front of each other. Certainly, dance improvisation practices can create significant emotional experiences and actions. On the one hand, these emotional reactions can feel self-limiting and embarrassing (Shilcutt and Oliver 2021). However, on the other hand, in my teaching experiments, I have also experienced that specific spontaneous actions can create useful intervening spaces that invite surprisingly contagious and joyful group action. How do these valuable playful moments occur? How can they be recognized? Can they be deliberately designed, or are they significant kinds of unexpected moments outside lesson design or teaching plans? I aim to explore these questions by analyzing three significant situations I have experienced with students in the teaching space. Exploring playful moments in the cracks of a lesson plan might open new possibilities and insights about how to be a playful moving body with others.

Several studies have shown considerable variations in how students and teachers experience creative dance classes in settings outside dance education. From a phenomenological perspective, dance scholar Rustad analyzes teacher education students’ experiences with dance improvisation, from feeling awkward and unpleasant to enthusiasm and having fun. In Rustad’s (2012) study, students associated the latter experiences with soft, flexible, and fluid body movements and a feeling of “living the movements.” Similarly, a study by Lundvall and Maivorsdotter (2010) connects positive student experiences in expressive dance classes with meaning, confidence, and wholeness. However, it is essential to notice how the aesthetics of contact improvisation and rhythmic dance, as in the previously mentioned studies, affect these student experiences, which might be associated with other characteristics if the dance form was different. For example, the dance forms bone-breaking, krumping, and whacking are rooted in protesting, and mastering them is, therefore, more associated with explosive and punching movements (DeFrantz 2016).

In this article, I will focus on three students who have the skill to act confidently in playful movements in the teaching space. According to qualitative researcher in movement practices Ravn (2022, 6), a skilled improviser is not only capable of being absorbed into the activity but “oscillates in sophisticated ways between assuming and relinquishing control of the dancing taking place.” Improvisation involves risk-taking, which is central for teachers and students when working with expressive dance. A study by Mattsson and Larsson (2021) shows that when teachers playfully participate in dance activities, relinquish control, and give their students exploratory assignments, then the students are able to take risks and perform non-predetermined movements. In addition to risk-taking, Shilcutt and Oliver (2021, 11) argue that preservice teachers are able “to take risks despite their discomfort” if their negative experiences with dance are addressed as part of their education, thereby helping them become empathetic teachers themselves.

Building on the above studies, I want to theoretically expand on the meaning of the less frequently mentioned contagious and unexpected moments in playful and expressive movement activities especially focusing on how these chains of movement communication can emerge. First, I outline the method of the design experiments and the research context. Second, I present the article’s theoretical perspectives on spontaneous and affective choreographies of play. Third, I analyze three episodes from the educational space, before discussing my findings and drawing conclusions.

## Method

The research is part of a national project called Playful Learning (Playful Learning DK 2021), which focuses on how playful and experimental approaches can strengthen the professional development of future teachers and *pædagog*. More specifically, my research project promotes the capacity of future *pædagog* to use play and their bodies in playful professional practice.

The research was conducted through design-based research (Barab and Squire 2004) and short-term ethnographic interventions (Pink and Morgan 2013). Instead of a long-term commitment to people's lives, short-term ethnography engages in intensive visits into human practices for creating/designing interventions that aim to identify what is significant for the participants (Pink and Morgan 2013). In my specific design approach, I allowed for shifts and changes as the intervention unfolded which can be described as “a drift of research focus and continued adjustment” (Krogh, Markussen, and Bang 2015, 39) as a way of creating circumstances through which particular playful atmospheres can emerge (Sumartojo and Pink 2018). In opposition to more classical research methods, Krogh, Markussen, and Bang (2015) specify that a drifting and wandering process is a quality mark in a design approach.

Furthermore, in design-based research, “the pursuit of theoretical understanding and practical applications can commence simultaneously” (McKenney and Reeves 2018, 211) through iterative design experiments in the teaching space. To illustrate, design-based research works on developing solutions to and explorations of practice problems—for instance, young students feeling embarrassed when improvising together (Pedersen 2023a). In addition, in terms of theory, design-based research aims to contribute to fundamental understandings of phenomena relevant to others outside the research context (McKenney and Reeves 2018)—for instance, a closer understanding of the preconditions for play in adult life.

Regarding the development of specific solutions to challenges in the teaching space, the design process usually involves several interventions—testing, evaluating, analyzing, and re-designing—with the ambition that researchers, in collaboration with practitioners, will develop a kind of prototype into a fully functioning educational design. It is within the setting and structure of such a process that I, in this article, explore certain student-led and unplanned moments in the cracks of the design, which might not traditionally be regarded as part of the design solution.

The investigation of how the students' playful choreographies take place from “the minute aspects of movement” (Foster 2011, 2) employs a second-person perspective “through immediate perception of, and embodied interaction with” (Fuchs 2012, 656) the students. To illustrate, I move and dance with the students in the teaching space. Thus, I use my physical presence and bodily movements with the students to disclose and evaluate the often nonverbal communication and experience where “players are caught up in the shaped activity of the game itself” (Weinsheimer and Marshall 1988, xiv). In the following excerpts from field notes, video observations were used to revisit and analyze the movement interactions of participants in detail. Furthermore, my dance experience as tacit “know-how” influenced my choice of what was of significance and thus what to annotate and further analyze (Delahunta, Rittershaus, and Stancliffe 2021).

## Theoretical Perspectives

An investigation of the improvised forms of choreography that take place in the educational space concerns students' spontaneous movement decisions. Such choreographies are not planned and rehearsed; they are improvised episodes in a planned teaching situation where participants “play” with the situation through bodily movements. Often, these episodes are ignored or considered intervals between the “real” teaching and learning content. However, as I will show here, these intervals involve quick decisions and highly contagious, improvisational interactions. According to the choreographer Burrows (2010, 24–25), they can thus be classified as “choreographic acts.”

In his play perspective, Gadamer focuses on the relationship between the player and the play. Gadamer uses the German word *Spiel*, which is also used for acting, music, and dance in addition to play and games. Concerning play, Gadamer (2004, 103) reverses the expression “we play” by saying that it is the play that plays with us and not the other way around: “The players are not the subjects of play; instead play merely reaches presentation (*Darstellung*) through the players.” According to Gadamer (2004, 105), this means relaxation for the person playing since play can free the player “from the burden of taking the initiative, which constitutes the actual strain of existence.” Nevertheless, it also means that the playful person must be brave and risk being caught off guard by the play prevailing over you. However, according to Gadamer, precisely this surprising aspect of play also makes it attractive for the player to participate.

Regarding the attraction to “being caught up” in an activity, the early phenomenologist Scheler makes a set of distinctions through his investigation of emotional life and sociality. In *The Nature of Sympathy*, Scheler (2008) explores and analyzes emotional phenomena such as sympathy and empathy. Scheler’s analysis of what he labels “emotional infection” [*Gefühls-Ansteckung*] is relevant to the physical playful teaching experiments that I have conducted. According to Scheler, emotional infection is distinguished from sympathy and empathy because it does not require one to know the reason for or content of the feeling with which you become infected. Examples of emotional infection include crying infants in old-style maternity rooms; the infants are not concerned with the content of the other infants’ distress, but are affected by the outward expression of distress. Scheler (2008, 15) uses the example of walking into a bar full of happy people and becoming infected without knowing the reason for the joyful atmosphere stating, “it is characteristic of emotional infection that it occurs only as a transference of the state of feeling, and does not presuppose any sort of knowledge of the joy which others feel.” Emotional infection is in one sense involuntary and can even be acted out unconsciously. Consider mass hysteria orchestrated by dictators. Yet, in another sense, a person can deliberately decide to pursue emotional infection as a kind of distraction. Such a distraction could be joining a game or a play expecting to be infected and caught up in it. I interpret Scheler’s account of emotional infection or contagion as involving a shared mood rather than a shared emotion. The students improvising together do not necessarily have the same emotion; instead, they interact in the same space with different playful feelings.

The broader term “affectivity” can also help us understand why students find certain movement situations tempting and fun to participate in. Research on affectivity (including feelings, emotions, moods, and atmospheres) is a multifarious field, without unified definitions. According to the philosopher Colombetti, emotional experiences and felt moods are subsumed under the umbrella of affectivity. The term describes how it is in our nature as living beings to be moved, touched, concerned, etc. without necessarily identifying a specific emotion or mood (Colombetti 2014). In relation to our relationship to others, Colombetti draws on historian McNeill’s (1997) notion of *muscular bonding* to describe the feeling of moving in unison during McNeill’s own military service, and she adds: “contexts of muscular bonding may well be contexts in which imitating motor tendencies are allowed to ‘go wild,’ thus contributing to a feeling of exhilaration” (Colombetti 2014, 197).

However, muscular bonding during a military drill cannot fully capture how some students in creative dance classes engage in playful and non-predetermined movements. Here, the body’s appearance in front of others can become less controlled, more humorous, and even grotesque. The bond between the participants does not seem to be upheld by muscles and precision. Looking at the movement of laughter then offers a more promising approach. Celebrating the grotesque body in an analysis of laughter in games and sports, sociologist and historian Eichberg (2013) shows how laughter has been removed from modern body culture and replaced with a less playful kind of smiling: “Laughter and smile are different in bodily rhythm. Where the laughter of games is a spontaneous eruption, the smiling of fitness expresses self-control and normalization. There is no ‘burst of smiling.’”

Yet, there is a distinction here between different kinds of smiles. An act of smiling can also have a contagious quality. While the fitness-controlled smile signals “look at me,” there is also an infectious kind of smile that, combined with eye contact, can start a “ripple effect” (Barsade 2002, 655) and establish joyful group bonding. Still, Eichberg’s phrase “bursts of laughter” (2013, 131) points to the significant physical character of laughing. There is a spontaneous and sudden quality and rhythm to the act of laughing. Moreover, it is hard to laugh when you are striving for perfection. Even if some plays can have competitive structures, there is a humorous element in playing the loser, unlike in sports. According to Eichberg (2013), laughter is connected to the grotesque body as a deep recognition of human failure. Some examples include the fool, the carnival, and games like “mouth pulling,” where participants deliberately try to distort one another’s body parts.

In opposition to analyses focusing on the disappearance of the playful in a modern and individualized society, sociologist Maffesoli understands contemporary individualism through momentary emotional and affective communities (Dawes 2016; Maffesoli 1996). Maffesoli’s thoughts can help us understand the enactment of playful moments in the teaching space. Maffesoli’s (1996, 73) sociology shows the positive aspects of the contagious and tactile mass culture where individual bodies melt together: “Within the mass, one runs across, bumps into and brushes against others; interaction is established, crystallizations and groups form.” According to Maffesoli, these masses are part of postmodern group dynamics in everyday life. Without dialogue, we enjoy forming groups where individuals do not matter. Thereby, Maffesoli points to the phenomenon of sensuous togetherness as a radical goal in itself. Examples of environments entailing temporary

and tactile group formation are jogging, shopping, and festivals like Burning Man (St John 2018) and Roskilde Festival (Pedersen 2014). In the discussion later in this article, I will return to crowd theory through the ideas of social psychologist Le Bon (1895) to understand how specific students act as play leaders who initiate playful activities. According to Le Bon, crowds are often rebellious, manipulative, and coercive. In contrast, the moving and playing crowds in the teaching space are closely related to crowds at parties and feasts (Canetti 1962). Entering into a playful activity with others is done voluntarily; however, Le Bon's crowd theory can teach us essential information about what persuades us to join in.

As Ravn (2022, 5) has shown, students in creative dance can learn “to shift their way of attending to movement while moving.” Concerning skills, there must also be social skills involved in playful movement improvisations. The sociologist Simmel writes about sociability as almost an art or skill where participants need “a sense of tact” (1949, 256) to avoid ruining the sociability with others through individual and personal ideas and fancies, for instance in conversations. The historian of ideas Hammershøj (2003) compares Simmel and Maffesoli by stating that sociability can be understood as the “mood community” in the conversation. In contrast, the tactile group formations described by Maffesoli are mood communities beyond the conversation. Rather than hitting the right tone, it is about hitting the beat and sliding into a sensuous rhythm (Hammershøj 2003). Like Maffesoli's emphasis on being together as a goal in itself, Simmel states that all human associations include “a residue of pure sociability or association for its own sake” (Simmel 1949, 254). Sociability and “playing with others” are closely connected through lighthearted and happy feelings due to “the very fact that one is associated with others and that the solitariness of the individual is resolved into togetherness, a union with others” (Simmel 1949, 255). Inspired by Simmel and Maffesoli, we can understand play situations as events where we are together for the sake of being together.

Next, I will take a closer look at the improvised episodes in the teaching space where the students create and affect each other in playful moods.

### Analysis of Spontaneous Episodes

In Denmark, *pædagog* work in daycare centers, schools and after school activities, and 24-hour care service institutions. Their job is to facilitate development, learning, and care from a social perspective (Ministry of Higher Education and Science 2022). Thus, *pædagog* students are not trained to become

professional dancers or choreographers. Instead, dance improvisation may be used to cultivate students' ability to create and to be present in playful, unpredictable, and spontaneous movement situations with others off (the theater) stage; for instance, with children in a day-care center. I argue that these situations are a kind of significant everyday playful choreographies that support the development of embodied creativity for *pædagog*. When future educators learn to use play and body professionally, they practice being in a playful, unpredictable, and spontaneous space where they can enter into relationships with children's immediate play and being.

The following excerpts from field notes and interviews with students in the teaching space have been chosen to search for the moments when particular playful and contagious action occurs in the cracks, as well as on top of a planned lesson design. The situations deal with how the participants (students and teacher) are not only able to “say yes” to the assignment/design they are given but also manage to take control of the design and play with it through contagious bodily movement. All students gave their consent after receiving information about the study, and their names were pseudonymized.

### Episode 1

The first episode I have selected happens in the middle of a designed improvisation exercise, where the task is to move close to the floor, working with three different effort qualities (Laban 1980), and to coordinate and time one's movement with a partner. As the teacher and dancer, I choose to demonstrate through movement how to be fluid, close to the floor. Intentionally without providing a verbal explanation, I suddenly perform a slightly difficult backward roll over the shoulder. I then turn my back to the students and go to start the music:

When I turn to the students again, I discover that some of the students have started to test whether they too can perform the reverse roll. I decide to show and explain the shoulder roll: “you might think like this that I can ahh' over one shoulder ahh' and then back.” In this way, I make a little “movement loop” with my body. Some students lie on their stomachs while others sit on their buttocks while they look at me. However, one of the students, Sasha, repeats my words “over one shoulder—and back” while trying to learn the exercise. Then two other students follow, and gradually everyone is in the process of trying out the “movement loop.” They laugh at their own and others' attempts, which often end up looking quite different from my first “skilled dancer” demonstration. Suddenly, one student tilts her whole body to the side—and Sasha rolls into something of a dead-end with both legs above her head. As the

students stay in these awkward positions, they continue talking and laughing.

The situation shows that Sasha acts as an initiator for the rest of the group. She picks up on my movement and shows the others that she is both skillful and dares to fail by rolling herself into a dead-end with her legs above her head and lying there while she continues talking. It makes the others laugh, and suddenly they dare to attempt the backward roll. Two other students, Rebecca and Julia, initially sit on the periphery and do not seem to be in the right mood to engage in the exercise. However, gradually they become infected by the movements of Sasha and the others and, eventually, they move to the center of the floor to join the others. Rebecca later reflects: “I don’t understand why I should do it, but I do it [anyway] because I think there must be a reason.” As mentioned earlier, there is a purpose for future *pædagog*: to cultivate the ability to be present in spontaneous movement situations with others. However, in this contagious moment, it is not necessary to reflect on the purpose. We can understand it through Scheler’s (2008) analysis of emotional contagion: the transference of a contagious feeling, atmosphere, or mood does not have to presuppose a deeper knowledge of why others are doing something. The other students experience Sasha having fun—and as she joyfully engages with the exercise, she affects the people around her, causing them to be pulled into the playful action for no other reason than they, too, want to have fun and be part of the play.

Looking back at the episode, I also notice that Sasha was able to transform the purpose and movement quality of the specific shoulder-roll exercise. Using my dance experience, I had a technical and skillful approach when demonstrating the shoulder roll. If the students had been dance students or professional dancers, the focus would likely have been on learning the shoulder roll as a technical and individual skill. Even though my ability to perform the exercise skillfully resulted in a contagious moment among the students, Sasha changed the focus from technicality to playfulness by moving uncontrollably and interacting with the others as an end in itself. Sasha’s playfulness is also seen in how she uses her voice while moving. Talking and laughing become a part of the activity, and tactfully (Simmel 1949) she transforms what could have been a non-verbal dance improvisation into a social event. Once everyone has joined the group activity, physical contact between the students happens now and then as a natural continuation of the change of focus and of relinquishing close control of one’s body movements. Thereby, the students almost

act out Maffesoli’s (1996) description of people bumping into and brushing against each other as a central characteristic of tactile relationships.

## Episode 2

The second episode occurs as part of an exercise concerning awareness of the distance to others in the teaching space. While walking, the students are asked to be specifically aware of two other people in the room. The task is for each student to form an equilateral triangle with their respective (secret) partners and stand still when the task is solved:

Everyone stands still for a moment, but Rebecca then accidentally adjusts her position by taking a small step forward, which immediately leads to the whole group moving as well. She then chooses, seemingly on purpose, to take a big step forward. Again, this elicits immediate reactions and everyone laughs out loud. Moving with folded arms, Rebecca tries again to take big steps from side to side and back, like a little waltz, and the other students follow to great amusement.

Unplanned, the joyful waltzing episode emerges from the improvisational structure of the exercise. In addition, Rebecca hereby plays with the rules and with the effect her movements have on the rest of the group. In Maffesolian terms, she creates a temporary and tactile group formation. However, the group does not exactly move *en masse*, as it is Rebecca’s movement that makes the others move. The others agree to follow Rebecca’s “playing with the rules.” In contrast to the more grotesque body postures appearing on the floor in Episode 1, the group is playfully together in simple everyday movements of standing and walking. By adjusting to each other’s positions and the distances between them in a moving group formation, they achieve a joyful “muscular bonding” as described by Colombetti (2014) and McNeill (1997). The students’ bodies become a unit with Rebecca as their leader as they form a playful and waltzing military parade.

## Episode 3

The third episode occurs during a discussion with the students about the design and practice of a playful movement game. The students are divided into three groups. The first group of students is the dancers; the second group sits on a bench with their back to the dancers while looking at the third group, who can see the dancers and has the task of making imaginary and fantastic descriptions of what they see:

Jonas sits in the middle of the third group and says to the others, “we rap, we rap, we sing.” The others laugh and smile. I ask the students how they could do the task for the next round of the game. Lisa says, “we have decided to all speak at the same time.” Jonas makes clicking noises with his tongue. I ask if they could do something physical as well; for instance, switching places occasionally. Jonas suddenly stands up, almost dancing, and moves to the other side of Lisa and another student, sits down briefly, and then dances his way back to his original seat again as he sings: “Well, we say, hello, hello, come with me.” Jonas’ group and the group on the bench opposite observe Jonas with smiles and laughter. An exception is Adam, who is engrossed in writing something on his mobile phone. I answer: “Yes, so when you have said something, you move to another place.” “Okay,” says Lisa in a slightly skeptical tone, “so should we just move or what?” I answer: “Yes, just get up and sit somewhere else on the bench.” Lisa asks “Why?” and I respond: “So that we can create a little performance in itself,” making circular movements with my arms to indicate the bench and the area where the group is sitting. Lisa grabs the bench with her hands and rocks her body slightly forward and down towards the floor while saying: “yes, okay.” “It’s a bit like a game of musical chairs,” says Jonas, and he sings while he again moves up and over to a place on the other side: “So that game is this and that . . . We talk with arms, and they do that.” He coordinates his movements while singing his improvised poem as he reaches a new place and heads back again. Everyone laughs out loud except for Adam, who is still looking down at his cell phone. The group is not paying attention to me anymore. They are all focused on Jonas’ actions. Iris, a fourth member of the group asks: “What did you have for breakfast, Jonas?” Lisa: “That man has so much energy. I don’t understand how he does it.” Jonas: “Oatmeal.” Everyone laughs.

The teaching situation generates several different reactions and participant roles. Jonas is the main character, and his attitude and actions influence everybody near him except Adam, who is involved in a conversation via text messages on his phone. In a way, Jonas creates a forum where silly suggestions are welcome and valued. He shows that the activity is fun and the others shift from initial skepticism to seeing the potential in joining the game. However, Jonas’ level of enthusiasm and imagination differs enormously from that of the rest of the students. In the situation where everyone is watching each other, none of the others dare to join in and build on his actions. Still, their reactions show that they are drawn to Jonas’ actions, even if they use ironic comments to distance themselves from him. Indeed, a few minutes later, when the game starts and all three groups have been given a task, the group joins Jonas in moving playfully as they all continuously swap places on the bench.

Methodologically, this teaching and intervention situation involves both drifting (Krogh, Markussen,

and Bang 2015) and a kind of necessary risk-taking to promote playful and non-predetermined movements similar to the point made by Mattsson and Larsson (2021) referring to the philosopher of education Biesta’s (2015) idea of “the beautiful risk of education.” As the teacher, I am running a risk by not knowing how the students will approach the exploratory task. It was impossible to predict how Jonas’ actions would affect the quieter students—they might not have chosen to follow the lead of his exaggerated performance.

Similar to the other episodes, one student’s actions are followed by the rest of the group. As the teacher, I cannot affect all the students like Sasha, Rebecca, and Jonas. In fact, due to my position of authority as a teacher and experienced dancer, if I had acted like the three students, it might have had the opposite effect. Rebecca, who played a key role in the second episode, confirms this by saying to me, “you are very self-assured” after another dance activity where I tried to join in, and then adding, while pointing to a fellow student: “I found it easier to laugh in front of you.” However, with my bodily actions and artistic ideas, I was able to affect Sasha and Jonas in Episodes 1 and 3. They act as translators or mediators between the other students and me. Daring to take a leap into unknown territory with imperfect bodily movements in front of others thus seems to be something that is realized through different kinds of “ripple effects,” as explored in some of the following discussion.

### The Play Leaders

In further exploring and comparing the three contagious episodes, I find it helpful to draw on elements of social psychologist Le Bon’s influential and controversial work from 1895, *The Crowd: A Study of the Popular Mind* (Le Bon 2001). Le Bon has been criticized for a lack of scientific legitimacy (Dezecache 2015), for conservative bias in discrediting society’s lower classes (Bramson 1961), and for mainly associating crowd behavior with manipulative and destructive purposes. However, elements from the work of Le Bon and other early crowd theorists like Tarde (1903) are still used and can add new dimensions to contemporary debates, especially their “emphasis on irrationality and plastic subjectivities” (Borch 2006, 98). As I have suggested, crowd theories can explain the contagious aspect in play situations, especially how the group activity begins. Le Bon’s theory about the leaders in a crowd can shed light on how “play leaders” like Sasha, Rebecca, and Jonas play essential roles in creating playful group action. The crowd created in the teaching space is not a destructive and revolutionary kind of crowd like those generally described by

Le Bon, but may be disruptive, which has both positive and negative qualities. However, some of the features Le Bon describes in the process of establishing a rebellious crowd also seem to be present in the playing crowd. Instead of leading to revolt, these features lead to a kind of feast crowd, as described by the writer Canetti (1962, 62):

For the individual the atmosphere is one of loosening, not discharge. There is no common identical goal which people have to try and attain together. The feast is the goal and they are there. The density is very great, but the equality is in large part an equality simply of indulgence and pleasure. People move to and fro, not in one direction only.

In contrast to Canetti, Le Bon does not directly address playful phenomena like the feast; instead, he addresses the contagiousness of madness. In the context of play, the grotesque movement generated by uncontrolled laughter could be related to madness portrayed humorously and as a theatrical expression. Furthermore, Le Bon points to the power of repetition in the expressions of the crowd leaders. In addition, repetition can serve as a gateway to more advanced playful actions. According to play scholar Skovbjerg, repetitive actions can lead to a mood of devotion “where we are totally letting ourselves go into that state of being, letting go of ‘our doings’ and seeing where this being leads us” (Karoff 2013, 84). Historian Radforth (2015) even connects play with unruly and rebellious crowds, as playful behavior and performances can draw more people out into the street to join in.

In the three episodes presented above, there are differences and similarities in how the three students (Sasha, Rebecca, and Jonas) take the initiative and use their bodies and voices to play essential roles in creating sensuous, repetitive, and humorous group formations. While Rebecca almost accidentally becomes the initiator, both Sasha and Jonas are students who dare to start playing and exploring ideas through their bodily movements, even when their fellow students are not yet participating and instead are watching like spectators. Having an audience might be essential in Sasha and Jonas’ decision to act independently without waiting for others. They act neither as students nor as teachers, daring to perform alluring actions and, through those actions, address their fellow students. We can understand this particular ripple effect through Le Bon’s (2001, 68) idea of the leader as someone who “has most often started as one of the led. He has himself been hypnotized by the idea, whose apostle he has since become.” Inspired by Le Bon, I suggest Jonas’ musical chairs performance be understood as him presenting himself to the group as

a play apostle who firmly believes in and embodies the idea of the playful choreography.

However, describing the play leaders as hypnotists and the others as hypnotized subjects is an exaggeration. Instead, we can compare the actions of the three play leaders in terms of how each uses repetition and grotesque movement, making it attractive for others to join in. In Episode 1, repetition and a language of grotesque movement are part of what makes Sasha’s actions contagious. She keeps repeating “over one shoulder—and back” as a mantra while attempting to perform the shoulder roll. It becomes amusingly grotesque since her body does not seem to do as it is told, and she ends up in a position with her head buried and legs in the air. In Episode 2, Rebecca does not use grotesque movement. Instead, she uses pedestrian, repetitive, and recognizable steps and becomes the play leader almost by accident. Of the three episodes, it is here that the others are quickest to fall into step, following Rebecca’s understated lead. She is already part of the group and, with her amusing “accidental step forward,” is able to make the rest of the group follow almost immediately. According to Le Bon (2001, 70), crowds “are so bent on obedience that they instinctively submit to whoever declares himself their master.” Obedience can explain why the group follows so willingly. Furthermore, in the playful situation with Rebecca, her specific, understated kind of leadership affects the rest of the group. Thus, casual and easily produced movements are more contagious in the episodes than skillful and remarkable ones. Episode 3 confirms this, as the group does not immediately follow Jonas’ unusual and amusing movement between the chairs while singing. On the contrary, Jonas’ actions leave his fellow students staring at him with both amusement and bewilderment.

Le Bon’s crowd theory can help us understand the actions of Sasha and Jonas because their dedicated and enthusiastic performance of movements serves as gateways for the others to participate in the play activity. In contrast, to understand the episode with Rebecca further, we can return to Gadamer’s idea of the game or play itself playing with us and not the other way around. In the recognizable walking activity in Episode 2, Rebecca’s body adjustment can be understood as one movement-utterance in a bigger continuous chain of group communication where everyone’s movement affects the others and is part of the play activity playing with its players.

### The Embodiment of the Contagious

In this article’s final section, I discuss some essential physical characteristics seen in unexpected and

contagious episodes. Thus, I return to the questions posed in the introduction: How can these unexpected and contagious moments be recognized, and how do they occur?

Coming from the field of contemporary dance influences why I find these moments significant. Furthermore, my physical presence played an essential role in thematizing the unexpected and contagious in these situations. More specifically, one of my physical actions as a teacher made me aware of the intervening space created by the students: turning my back to them and letting them be. This action partly addresses the question of how playful moments in the teaching space occur. In order to make it possible for students to reveal themselves as play leaders, it is helpful that the teacher can pause, hesitate, and even turn their back on the situation. A teacher's faithful adherence to a teaching plan or design might prevent certain playful qualities from emerging, even if the teaching plan is designed to facilitate and develop playful moods. Thus, contagious play moments can occur if the teacher allows their students to take the initiative.

As I turned to face the students again in Episode 1, I noticed their bodies doing something different than usual. I had been in this situation before, conducting the same exercises, but this time some of the students surprised me by taking the initiative or getting caught up in the action. However, it is not only "doing something different" that makes these moments significant. All three play leaders also had a crucial thing in common: they were immersed in the situation with their whole bodies. Sasha's grotesque movement, Rebecca's understated leadership, and Jonas' skillful coordination of singing while dancing are all examples of fully engaging in the situation. Furthermore, in different ways, the three students are "hacking" the lesson design in compelling and surprising ways that also contribute to the teaching. Reading dance historian Banes's view of three decades of improvisation in postmodern dance, it is possible to see that the three students have aspects in common with dance improvisers across generations, namely:

a yearning to take chances, a delight in surprise, a desire to collectivize creation . . . While younger improvisers looked for physical extremes (which can still be a virtuoso gesture), they also wanted—and needed—to let go, to let the body and the imagination overflow all boundaries. (2003, 84)

Sasha, Rebecca, and Jonas had no formal dance training. Still, through being playful, they show that they can access similar physical characteristics to trained improvisational dancers. There is a confidence in their actions

which is seen in their physicality and imagination. Furthermore, they can "let go" of the usual way of being a student body. As a result, their movements surprise their fellow students and lead to contagious and playful group action.

## Conclusion

In this article, I have explored the potential for the contagious and unexpected moments when teaching dance improvisation and similar movement-based practices in settings outside of dance education. These playful moments can occur when the teacher loosens their grip on the lesson plan and lets students act as play leaders through contagious bodily movements that spontaneously erupt into playful choreographies.

The three episodes analyzed above demonstrate different aspects and ways that individual students act as play leaders and affect the rest of the group: grotesque movement, understated leadership, skillful coordination, and repetition. The central point is that the teacher cannot always affect all the students, and the teacher's authority, technical skills, and confidence can be a barrier. However, a teacher or dancer's skillful bodily movements and artistic ideas can appear attractive to some students, who then act as translators and can change an activity's focus from technicality to playfulness by relinquishing bodily control and interacting with others as an end in itself. In each of the three episodes, I set up an activity, but the ripple effects ended up taking center stage within the teaching space.

Playful movement can be realized through various contagious "ripple effects." Daring to be in movement with others can open the door to sensuous mood communities beyond the conversation. Skillful social educators, including *pædagog*, can create such communities, which are essential for young people concerned with fitting in. These playful mood communities tell us about the positive aspects of the contagious and tactile mass culture where individual bodies melt together. The insights from studying the potential for contagious and unexpected moments occurring when teaching dance in settings outside dance education presented in this work lead to questions about how educators in a traditional dance education context can explore similar potentials. This might lead to new perspectives on how unexpected moments in dance education can expand the knowledge about a less perfect and more playful kind of movement expertise.

## Acknowledgments

Great thanks to Lars Geer Hammershøj (Aarhus University), Ole Lund (VIA University College), and Robin Conrad (Texas



Woman's University) for their constructive feedback on previous drafts of this article, and thanks to the participating students at VIA University College. This project was conducted while in a PhD position at Aarhus University and VIA University College and as part of the research extension of the Danish "Playful Learning" Program (funded by the LEGO Foundation).

## Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

## Funding

This work was supported by the LEGO Foundation [UCC Playful Learning Research].

## ORCID

Lars Dahl Pedersen, PhD Fellow, MA in Philosophy  <http://orcid.org/0000-0002-1476-4146>

## References

- Banes, Sally. 2003. "Spontaneous Combustion: Notes on Dance Improvisation from the Sixties to the Nineties." In *Taken by Surprise: A Dance Improvisation Reader*, edited by Ann Cooper Albright and David Gere, 134–41. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Barab, Sasha, and Kurt Squire. 2004. "Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground." *Journal of the Learning Sciences* 13 (1): 1–14. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1).
- Barsade, Sigal G. 2002. "The Ripple Effect: Emotional Contagion and Its Influence on Group Behavior." *Administrative Science Quarterly* 47 (4): 644–75. <https://doi.org/10.2307/3094912>.
- Biesta, Gert. 2015. *Beautiful Risk of Education*. London: Routledge.
- Borch, Christian. 2006. "The Exclusion of the Crowd: The Destiny of a Sociological Figure of the Irrational." *European Journal of Social Theory* 9 (1): 83–102. <https://doi.org/10.1177/1368431006060464>.
- Bramson, Léon. 1961. *The Political Context of Sociology*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Burrows, Jonathan. 2010. *A Choreographer's Handbook*. London: Routledge.
- Canetti, Elias. 1962. *Crowds and Power*. Translated by Carol Stewart. New York: Viking Press.
- Colombetti, Giovanna. 2014. *The Feeling Body: Affective Science Meets the Enactive Mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Dawes, Simon. 2016. "Introduction to Michel Maffesoli's 'From Society to Tribal Communities.'" *The Sociological Review (Keele)* 64 (4): 734–38. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12433>.
- DeFrantz, Thomas F. 2016. "Bone-Breaking, Black Social Dance, and Queer Corporeal Orature." *The Black Scholar* 46 (1): 66–74. <https://doi.org/10.1080/00064246.2015.1119624>.
- Delahunta, Scott, David Rittershaus, and Rebecca Stancliffe. 2021. "Editorial." *International Journal of Performance Arts and Digital Media* 17 (1): 1–6. <https://doi.org/10.1080/14794713.2021.1893001>.
- Dezecache, Guillaume. 2015. "Human Collective Reactions to Threat." *Wiley Interdisciplinary Reviews* 6 (3): 209–19. <https://doi.org/10.1002/wcs.1344>.
- Eichberg, Henning. 2013. "Laughter in Popular Games and in Sport. The Other Health of Human Play." *Gesnerus* 2013 (1): 127–50. <https://doi.org/10.1163/22977953-07001009>.
- Foster, Susan Leigh. 2011. *Choreographing Empathy: Kinesthesia in Performance*. London: Routledge.
- Fuchs, Thomas. 2012. "The Phenomenology and Development of Social Perspectives." *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 12 (4): 655–83. <https://doi.org/10.1007/s11097-012-9267-x>.
- Gadamer, Hans-Georg. 2004. *Truth and Method*. Translated by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. 2nd revised ed. London: Continuum.
- Hammershøj, Lars Geer. 2003. *Selvdannelse og Socialitet: Forsøg på en Socialanalytisk Samtidsdiagnose*. Copenhagen, Denmark: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Karoff, Helle Skovbjerg. 2013. "Play Practices and Play Moods." *International Journal of Play* 2 (2): 76–86. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21594937.2013.805650>.
- Krogh, Peter Gall, Thomas Markussen, and Anne Louise Bang. 2015. "Ways of Drifting—Five Methods of Experimentation in Research through Design." In *Research into Design across Boundaries: Theory, Research Methodology, Aesthetics, Human Factors and Education*, edited by Amaresh Chakrabarti, 39–50. New Delhi: Springer Publishing Company.
- Laban, Rudolf. 1980. *The Mastery of Movement*. 4th ed. Plymouth, UK: Macdonald and Evans.
- Le Bon, Gustave. 1895. *Psychologie des Foules*. Paris: F. Alcan.
- Le Bon, Gustave. 2001. *The Crowd: A Study of the Popular Mind*. Kitchener, Ontario, Canada: Batch Books.
- Lundvall, Suzanne, and Ninitha Maivorsdotter. 2010. "Aesthetic Aspects in Meaning Making: An Explorative Study of Dance Education in a PETE Programme." *Designs for Learning* 3 (1–2): 30. <https://doi.org/10.16993/dfl.27>.
- Maffesoli, Michel. 1996. *The Time of the Tribes: The Decline of Individualism in Mass Society*. Translated by Don Smith. London: Sage.
- Mattsson, Torun, and Håkan Larsson. 2021. "'There Is No Right or Wrong Way': Exploring Expressive Dance Assignments in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 26 (2): 123–36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752649>.
- McKenney, Susan, and Thomas C. Reeves. 2018. *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- McNeill, William H. 1997. *Keeping Together in Time: Dance and Drill in Human History*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ministry of Higher Education and Science. 2022. "Bachelor in Social Education." <https://ufm.dk/en/education/higher-education/university-colleges/university-college-educations/bachelor-in-social-education>.

- Munksgaard, Kristian, Christina Schmidt, and Thomas Skovgaard. 2019. "Professionsidentitet i bevægelse." *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse* 3 (1): 67–86. <https://doi.org/10.7146/fppu.v3i1.113973>.
- Pedersen, Kristine Munkgård. 2014. "Roskilde Festival—Et Socio-Æstetisk Landskab." *K & K* 42 (118): 113–24. <https://doi.org/10.7146/kok.v42i118.19839>.
- Pedersen, Lars Dahl. 2023a. "Legens (u)mulige Koreografier på Pædagoguddannelsen." In *Leg på Spil i Pædagogik og Uddannelse*, edited by Hanne Knudsen, Jens Erik Kristensen, and Johan Bundgaard Nielsen, 231–48. Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag.
- Pedersen, Lars Dahl. 2023b. "Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies." *American Journal of Play* 15 (1): 60–81. <https://www.museumofplay.org/journalofplay/issues/volume-15-number-1/>.
- Pink, Sarah, and Jennie Morgan. 2013. "Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing." *Symbolic Interaction* 36 (3): 351–61. <https://doi.org/10.1002/symb.66>.
- Playful Learning DK. 2021. "About the programme." Accessed November 27, 2023. <https://playful-learning.dk/english/>.
- Radforth, Ian Walter. 2015. "Playful Crowds and the 1886 Toronto Street Railway Strikes." *Labour (Halifax)* 76 (76): 133–64.
- Ravn, Susanne. 2022. "Embodied Learning in Physical Activity: Developing Skills and Attunement to Interaction." *Frontiers in Sports and Active Living* 4: 795733–795733. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.795733>.
- Rustad, Hilde. 2012. "Dance in Physical Education: Experiences in Dance as Described by Physical Education Student Teachers." *Nordic Journal of Dance* 3 (1): 14–29. <https://doi.org/10.2478/njd-2012-0003>.
- Scheler, Max. 2008. *The Nature of Sympathy*. Translated by Peter Heath. Revised ed. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Shilcutt, Jackie Beth, and Kimberly L. Oliver. 2021. "Getting 'More and More Comfortable': Using an Activist Approach in a Dance PE Content Course." *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990247>.
- Sicart, Miguel. 2014. *Play Matters*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Simmel, Georg. 1949. "The Sociology of Sociability." *American Journal of Sociology* 55 (3): 254–61. <https://doi.org/10.1086/220534>.
- Socialministeriet, Børne-og. 2018. "Den Styrkede Pædagogiske Læreplan." *Rammer og Indhold*. <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske>.
- St John, Graham. 2018. "Civilised Tribalism: Burning Man, Event-Tribes and Maker Culture." *Cultural Sociology* 12 (1): 3–21. <https://doi.org/10.1177/1749975517733162>.
- Sumartojo, Shanti, and Sarah Pink. 2018. *Atmospheres and the Experiential World: Theory and Methods*. Abingdon, UK: Routledge.
- Tarde, Gabriel. 1903. "Inter-Psychology, the Inter-Play of Human Minds." *International Quarterly* 7: 59–84.
- Togsverd, Line, and Christian Aabro. 2021. "Pædagogens Grundfaglighed Mellem det Almene og det Særlige." In *God og Dårlig Pædagoguddannelse: 18 Skarpe Tekster om Landets Største Videregående Uddannelse*, edited by Hans Henrik Hjermitsev, Bo Morthorst Rasmussen, and Line Togsverd, 165–73. Skanderborg, Denmark: Det Pædagogiske Projekt.
- Weinsheimer, Joel, and Donald G. Marshall. 1988. "Translators' Preface." In *Truth and Method*, by Hans-Georg Gadamer, xi–xix. New York: Bloomsbury.

## Samtykkeerklæring vedr. deltagelse i forskningsprojektet: “Playful Learning Research Extension”

Forskningsprojektet “Playful Learning Research Extension” er et kvalitativt og eksperimenterende studie af lege- og læringsaktiviteter på pædagoguddannelsen, VIA.

Jeg henvender mig til dig for at spørge, om jeg må bruge optegnelser og billedmateriale om din deltagelse i undervisningen den 16. december 2022 i forskningsprojektet med henblik på at få belyst, hvordan undervisningen på pædagoguddannelsen kan gøres vedkommende for studerende ved hjælp af legende kvaliteter. Deltagelse i forskningsprojektet indebærer:

- At du følges i forbindelse med observationer af lege-eksperimenterne. Observationerne dokumenteres via feltnoter, lyd, fotos og video. Video vil udelukkende blive brugt i forbindelse med præsentationer af projektet. Situationsbilleder kan blive brugt i en forsknings- og formidlingsammenhæng og i forbindelse med omtaler af ph.d.-projektet.
- At du medvirker i fælles refleksioner og evt. efterfølgende interviews, som skal belyse dine oplevelser med lege-eksperimenterne.

De oplysninger, som du giver mig, vil blive opbevaret fortroligt. Oplysningerne vil blive sløret, før undersøgelsens resultater offentliggøres, således at ingen oplysninger kan forbindes med dig personligt. Efter maksimum 10 år slettes optagelserne.

Du er altid velkommen til at stille uddybende spørgsmål til undertegnede. Deltagelse i undervisningen er obligatorisk, men det er frivilligt, om du vil deltage i undersøgelsen, dvs. at jeg ser bort fra dit virke i forbindelse med dagen, når jeg analyserer materialet efterfølgende, hvis du ikke vælger at indgå i undersøgelsen. Du kan også på et hvilket som helst tidspunkt vælge at udgå af undersøgelsen, uden at det vil påvirke din videre uddannelse. Det gør du ved at skrive en mail til [ldp@edu.au.dk](mailto:ldp@edu.au.dk). Hvis du vælger at udgå af undersøgelsen, skal du ikke komme med nogen forklaring på, hvorfor du ikke vil være med. Det gælder også, selvom du har skrevet under på at ville deltage.

Venlig hilsen

Lars Dahl Pedersen, Ph.d.-studerende, VIA og DPU, Aarhus Universitet

---

Hvis du vil deltage i undersøgelsen, bedes du skrive under nedenfor og aflevere den 16. december, hvor jeg også vil give en introduktion til projektet.

Jeg bekræfter hermed, at jeg have modtaget skriftlig og mundtlig information om ovenstående undersøgelse og indvilger i at deltage. Jeg er informeret om, at deltagelsen er frivillig, og at jeg når som helst kan trække mit tilsagn tilbage, uden at det får betydning for min igangværende uddannelse.

.....  
Dato

.....  
Navn (tydeligt) og underskrift

## BILAG 2: Eksempel på interviewguide

Nedenstående interviewguide er lavet til interviews med tre erfarne undervisere på pædagoguddannelsen. Hvert interview varede ca. 45-60 minutter, og transskriptionerne udgør i alt ca. 33 sider. Tabellen er inspireret af Kvale og Brinkmann (2015, s. 187) og Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 44). I en briefing med interviewpersonen før interviewet fortæller jeg om formålet med det, som indebærer ph.d.-projektet og et bogkapitel (artikel 1) til en kommende antologi om leg i pædagogik og uddannelse.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<p><b>1. Tema: akademisering</b></p> <p>Hvilken betydning har akademiseringen af pædagoguddannelsen haft for de kreative og kropslige fag?</p>	<p>Vil du starte med at fortælle om, hvor længe du har undervist på pædagoguddannelsen, og i hvilke fag, særligt de kropslige og kreative fag?</p> <p>Har karakteren og formatet af de kreative og kropslige fag forandret sig i studieordningerne/med tiden, og hvordan?</p> <p>Er der noget om det, når nogle taler om, at akademiseringen har ført til en nedprioritering af de praktiske fag?</p> <p>Er der også positive sider ved, at de studerende skal læse og omsætte mere teori?</p>
<p><b>2. Tema: unges måde at være krop på i undervisningen</b></p> <p>Er der tegn på, at unge pædagogstuderendes kropslighed har forandret sig inden for de seneste år?</p>	<p>Kan du pege på nogen konkrete aktiviteter, f.eks. en helt konkret øvelse i din undervisning, som er blevet modtaget og udført anderledes af de studerende igennem de år, du har undervist?</p>

	<p>Hvilke kvaliteter har denne øvelse? Hvad skal de studerende lære?</p> <p>Hvad er grunden til at insistere på at arbejde med krop og bevægelse på den måde, som du gør det?</p> <p>Hvordan har den måde, som de studerende reagerer på nu i forhold til tidligere, noget at gøre med hele kulturen på pædagoguddannelsen?</p>
<p><b>3. Tema: at stå frem</b></p> <p>Har unge i dag sværere ved at stå frem foran hinanden end tidligere?</p>	<p>Kan du fortælle lidt om, hvordan du i din undervisning har arbejdet med fremvisninger, hvor de studerende præsenterer bevægelse foran hinanden?</p> <p>Hvordan har de studerendes reaktion på at skulle vise dans foran hinanden været før i forhold til nu?</p> <p>Har du oplevet, om der for de studerende er forskel på at stå frem foran andre med noget, som er meget planlagt, og at stå frem med noget, som er meget spontant og improviseret på stedet?</p> <p>Synes du, at man kan sammenligne det, at nogle unge vægrer sig ved at stå frem foran andre, med den tendens og debat, der har været om, at færre går i bad sammen efter idræt?</p>

	<p>Oplever du en stigende blufærdighed iblandt de studerende i forhold til deres krop?</p> <p>Hvordan har du oplevet, at sociale medier spiller ind på de unges kropslighed?</p> <p>Er der forskel på at stå frem intellektuelt og teoretisk og at stå frem kropsligt?</p> <p>Kan man pege på andre aspekter af samfundet (end sociale medier og blufærdighed) som kan være tegn på, at unge studerende i dag bruger deres krop anderledes, f.eks. MeToo, krænkelse, psykisk sårbarhed og pædofili?</p>
<p><b>4. Tema: legende tilgange</b></p> <p>Hvordan har unge pædagogstuderende det med at kaste sig ud i legende aktiviteter i dag?</p>	<p>Kan du sige noget mere om det legende i din undervisning? Hvordan har du grebet det an?</p> <p>Hvordan har de studerende reageret på legende tilgange i undervisningen?</p>
<p><b>5. Tema: præstation</b></p> <p>Er der i dag et øget pres på unge og studerende i forhold til at præstere og udvikle sig?</p>	<p>Har du oplevet en forskel mellem, hvor selvbevidste unge studerende er i dag, og hvor selvbevidste de har været tidligere?</p>
<p><b>6. Tema: fitnesskultur</b></p> <p>Hvordan har en individualiseret fitnesskultur påvirket unge pædagogstuderendes kropslighed?</p>	<p>Kan du se en sammenhæng mellem de studerendes måde at træne deres krop på og den måde, hvorpå de indgår i den kreative bevægelsesundervisning?</p>

<p><b>7. Tema: bevægelsesmønstre</b></p> <p>Hvordan bevæger pædagogstuderende sig? Hvordan bruger de deres krop?</p>	<p>Hvis du tænker på forskellige typer og størrelser af bevægelsesmønstre, kan du så komme med nogen eksempler på, hvordan pædagogstuderende bevæger sig og bruger deres krop?</p> <p>Har du arbejdet med koreografi i din undervisning?</p>
<p><b>8. Debriefing</b></p>	<p>Evt.</p> <p>Opridsning af hovedpunkter.</p> <p>Er der noget, du har lyst til at sige eller spørge om, inden vi afslutter interviewet?</p>

### BILAG 3: Uddrag af feltnoter og videoannotationer

På de 19 dages feltarbejde blev der optaget ca. 23 timers video og 8 timers lyd og efterfølgende skrevet ca. 180 siders feltnoter med videoannotationer.

Følgende tekst er et uddrag af gennemskrevne feltnoter fra ca. 3 minutter af den pågældende intervention (dag 15 i tabel 2). Alle de studerendes navne er pseudonymiserede.

Selv om legen her ikke fungerer optimalt ifølge min plan, så har afslutningen i sin form en særlig autonom karakter. Efter at gruppen med ryggen til er trådt frem og har optrådt, så kan alle ikke lade være med at tale sammen om oplevelsen og forskellene mellem de to optrædere. Denne snak kræver ikke nogen facilitator, men kommer nærmest helt af sig selv. Jeg spørger: ”Kan vi lave en bytter?” og mener, at vi nu skifter roller. Der forhandles lidt imellem de studerende om, hvad der skal ske, og en gruppe ender med at gå ud på gulvet, og rollerne er nu skiftet. Jeg siger til Pia, Rikke og Juliane: ”Kan vi prøve den her gang, at denne her gruppe ikke må sige noget præcist om, hvad de gør?” (3:19). De studerende reagerer lidt forbavsede, men virker også spændte. Jeg fortsætter: ”Billedsprog. I må heller ikke sige ’burbi’ eller ’sprællemænd’ eller sådan noget. I kan sige: ’Det minder mig om’ eller: ’Jeg kan se ... Ja ok, det er måske mere... Jeg kommer til at tænke på ...’”. De studerende prøver at forstå, hvad det er, jeg vil have dem til. Stine spørger, om man i stedet for ’piruet’ så skal sige ’ballet move’. Dertil svarer jeg: ”Nej, prøv i stedet: ’Jeg tror, jeg bliver svimmel’”. Stine og en del af de andre laver store øjne og siger f.eks. ”uhh” og ”nej”. Jeg siger: ”I må ikke sætte label på det, de gør” (3:57).

Noget, som også fungerer i legen, er stolene, der er sat op foran hinanden. Når deltagerne sidder på dem, skabes der en form for naturligt vente- og forberedelsesrum, hvor de kigger hinanden i øjnene, imens gruppen ude på gulvet tilsvarende også tager sig lidt tid til at forberede sig på at gå i gang. Den formelle, men anderledes opstilling af stolene giver koncentration til situationen. De støtter kroppen – ikke som vanligt til en form for passivitet, men nærmere til at gøre en parat til at være lyttende og kreativ.

Pia siger bekræftende: ”Vi prøver”, imens de to andre i hendes gruppe, Helene og Rikke, ser mindre overbeviste ud. De to grupper, som sidder over for hinanden på stolene, betragter hinanden og virker parate til at gå i gang. De med ryggen til har allerede en slags ’forestillingsblik’ i forhold til



nu at skulle danne sig billeder ud fra det, de andre siger, de kan se. Og de tre, som nu skal beskrive dansen, kigger allerede ud i rummet imod det sted, hvor de dansende om lidt vil optræde.

Jeg runder af med at sige: ”Prøv at tale mere i et fantasisprog” og går hen til musikken. ”Er I klar?” spørger jeg, og de er allerede gået i gang. Pia siger: ”Det minder mig lidt om starten af en opvisning”. Rikke spørger: ”Er de gået i gang?” Gruppen ude på gulvet er også forvirrede i et øjeblik, men fortsætter så. Pia: ”Det minder mig lidt om det, man gjorde i gamle dage...” Rikke og Helene prøver at fortsætte, så de tre også har en samtale. Helene: ”Det der spil, hvor man splasher ud til siderne”. ”Ja, det er rigtigt”, siger de andre. Helene siger: ”De blev meget overraskede, da de mødte hinanden”. Maria, Fie, Mette og Line er ude på gulvet, hvor de laver deres score, som alle tre grupper arbejdede med før visningslegen. De går rundt i kantede mønstre, imens de slår noget usynligt væk med armene. Så møder de hinanden i par, hvor de bukker sig ned og op i nogle svingende bevægelser. Pia: ”Det er ligesom, når man tager virkelig tidligt ud om morgenen for at se en solopgang”. Helene og Rikke bygger videre på Pias udsagn: ”Og ninjafood igen” og: ”Når de møder hinanden, så er der lige en solopgang, imens de bliver meget overraskede” (5:04). Rikke siger: ”Jeg ved ikke, hvordan de ellers skal forstå det her” og så: ”Jeg tror sgu, vi har ... Nu ved de, lige hvad de skal gøre” (5:29). Stine, som er i gruppen, der skal ud at danse, laver nogle små bevægelser med sine arme, som om hun øver sig på det, hun om lidt skal danse, og spørger så: ”Kan I lige sige det igen?”. Men hun bliver afbrudt af, at musikken (fra Cecilia Bartolis Vivaldi-album *Griselda*) starter. Alle tre i Stines gruppe rejser sig med det samme som i en refleks og bevæger sig ud på gulvet. De fire, der lige har danset, bevæger sig hurtigt hen til stolene, sætter sig på dem og drejer deres krop ud imod gulvet, hvor de fire andre straks går i gang med at danse (5:45).



