Ta’ fat om dansen - Rapport 2

Evaluering af *Dans i skolen*
- dansens læringspotentialer set i en skolekontekst

2017:2

Reach

Malene N. Mortensen, Lise M. Elkrog-Hansen, Christine L. Haslev, Mette Jacobsen, Malene Hess-Petersen, Christina S. N. Andersen & Susanne Ravn

Ta’ fat om dansen

Rapport 2

Evaluering af *Dans i skolen*
- dansens læringspotentialer set i en skolekontekst

Udarbejdet af:
Malene N. Mortensen, Lise Maria Elkrog-Hansen, Christine L. Haslev, Mette Jacobsen, Malene Hess-Petersen, Christina S. N. Andersen & Susanne Ravn

Institut for Idræt og Biomekanik
Syddansk Universitet

Ta' fat om dansen - rapport 2
Evaluering af *Dans i skolen*
- dansens læringspotentialer set i en skolekontekst

Udarbejdet af:
Malene N. Mortensen, Lise Maria Elkrog-Hansen, Christine L. Haslev, Mette Jacobsen, Malene Hess-Petersen, Christina S. N. Andersen & Susanne Ravn

Udgivet: 2017
ISBN: 9788793496224
Oplag: 200

Serie: Reach, 2017:2
Serieudgiver: Forsknings- og Innovations-center for Idræt, Bevægelse og Læring, Syddansk Universitet & University College Lillebælt

Forsidefoto: Lars Nybøll
Foto: Lars Nybøll, doublExpose, PR-foto

Layout, opsætning & redaktion: Lise Maria Elkrog-Hansen & Louise Stjerne Knudsen
Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring.

Trykkested: Print & Sign, Odense
Trykkeår: 2017

Indholdsfortegnelse

07 **Introduktion til evalueringsprojektet**
09 **Resumé**

13 **Indledning**
15 ***Ta' fat om dansen* - et overblik**
18 *Dans i skolen*

21 **Teori om dans og læring**
21 Nielsen - Ind i bevægelsen
25 Illeris – en overordnet læringsforståelse
29 Bruner
29 Jarvis
30 Wenger

31 **Metode**
31 Observation og interviews
32 Oversigt over datamaterialet

34 **Etik**

35 **Tre fortællinger om *Dans i skolen***
36 ***Dans i skolen* i Dansefyrtårnet NORD**
36 Danseformidlernes oplevelse
38 Elevernes oplevelse
43 Danserummet

50 ***Dans i skolen* i Dansefyrtårnet Trekanten og ROK**
50 Danseformidlernes oplevelse
52 Elevernes oplevelse
56 Danserummet - et anderledes rum for det sociale fællesskab

59 ***Dans i skolen* i Dansefyrtårnet MIDT**
59 Danseformidlernes oplevelse
62 Elevernes oplevelse
66 Danserummet

73 **Den gode dansepraksis**
73 Hvad vil det sige at varetage god undervisningspraksis?
74 Præmisser og teorier for evalueringen af *den gode praksis*
74 Fra god praksis til endnu bedre praksis
77 Hvordan oplever danseformidlerne at undervise i dans i en skolekontekst?
78 Hvordan er elevernes oplevelse af at deltage i danseaktiviteterne?
80 Hvad er det for et (særligt) læringsrum, der opstår i *Dans i skolen*?
81 Medskabende dans forudsætter deltagende engagement

83 **Referencer**
86 **Bilag**

Introduktion til evalueringsprojektet

Rapport 2 er en del af en større forskningsbaseret evaluering af en række programaktiviteter, der udfoldes på forskellig vis i det landsdækkende projekt *Ta' fat om dansen*. Evalueringen fremstilles i tre rapporter. De store mængder empiri, der har dannet baggrund for analyser, diskussioner og anbefalinger, er blevet indsamlet over en periode på godt 14 måneder – fra maj 2015 til juni 2016. Hver rapport har sit eget tematiske fokus, og er ligeledes baseret på forskellige forskningsmetodiske valg. De kan læses enkeltvis og/eller i hvilken som helst rækkefølge. Med andre ord bidrager rapporterne, på hver deres vis, til det fortsatte arbejde med at udbrede og kvalificere danseformidling og udviklingen af danseaktiviteter. I nedenstående ses en kort opsummering af indholdet i de tre rapporter.

Rapport 1 er en kvalitativ undersøgelse af dans som social og æstetisk aktivitet – med fokus på programaktiviteterne Unge på vej og Dans med din nabo. Analyserne er funderet i en tæt kombination af observationer og interviews med deltagerne. Det er centralt i denne rapport, at selve ***beskrivelsen af oplevelserne*** med at deltage i programaktiviteterne træder frem. Sagt på anden vis, så er fremstillingen af empirien i fokus. Denne rapport udgør dermed et meget konkret og praksisnært grundlag for det videre arbejde, særligt i forhold til at udvikle anderledes og nyskabende danseaktiviteter – aktuelt for Dansehallerne såvel som andre og mere lokalt forankrede danseaktører.

I nærværende rapport 2 beskrives dansens læringspotentialer i forhold til dans i en skolekontekst. Med fokus på programaktiviteten Dans i skolen bidrager denne rapport til at videreudvikle dansepraksisser i skoleregi – specielt i de sammenhænge, hvor en professionel danseformidler inviteres ind og varetager forløbet. På samme vis som rapport 1, er rapport 2 funderet i en tæt kombination af observationer og interviews. I denne rapport er det dog både danseformidlerne og deltagerne – i denne sammenhæng skoleeleverne – der observeres og interviewes. Analyserne er i denne rapport anderledes relateret og diskuteret i forhold til aktuel dansk forskning og rapporter om dans i skolen. De forskellige skoler og forløb, der indgår, udgør cases i et forskningsdesign, der er bedst beskrives som ***et multiple casestudie***. De anbefalinger, der fremstilles i denne rapport, er således funderet i forskellige læringsteorier samt aktuel dansk forskning omhandlende dans i en skolekontekst. Rapport 2 rummer anvisninger og konkrete overvejelser i forhold til, hvordan danseformidleren såvel som skolen (lærere og elever) kan etablere en god praksis med og om dansen.

Rapport 3 er en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse af deltagernes sociale og sundhedsmæssige udbytte – relateret til programaktiviteterne Dans med din nabo, Unge på vej og Dans i skolen. Denne rapport har således taget afsæt i deltagernes egne vurderinger af oplevelser og deltagelse. Med de forbehold, der må tages i forbindelse med en spørgeskemaundersøgelse, har denne rapport en repræsentativ karakter, og den placerer deltagernes vurdering af deres oplevelser i forhold til andre undersøgelser af deltagerudbytte i forskellige idrætsaktiviteter.

I alt har tre forskere (Karsten Elmose-Østerlund; Thomas Skovgaard og Susanne Ravn), tre videnskabelige medarbejdere (Christina Blicher Johnsen, Sandra Christiansen og Lise Maria Elkrog-Hansen) og fem specialestuderende (Malene Nørup Mortensen, Mette Jacobsen & Christine Langebjerg Haslev, Malene Hess-Petersen & Christina Skovby Nymark Andersen) været aktivt involveret i evalueringerne. De præcise opgaver og ansvarsfordelingen fremgår af hver enkel rapport. Susanne Ravn har i sparring med Thomas Skovgaard ledet evalueringsprojektet. De involverede forskere repræsenterer forskellige internationalt anerkendte forskningskompetencer på Institut for Idræt og Biomekanik (IOB) på Syddansk Universitet.

Alle tilknyttede forskere indgår i forskningsenheden Bevægelse, Kultur og Samfund (BKS, IOB). Ravn repræsenterer i sammensætningen den nationale såvel som internationale danseforskning. Elmose-Østerlund og Skovgaard er henholdsvis tilknyttet og leder to forskellige forskningscentre på IOB. Centrene beskæftiger sig fortrinsvis med anvendelsesorienteret forskning, og de centertilknyttede forskere har årelang erfaring med at håndtere udviklings- og evalueringsprogrammer i samspil med og på tværs af aktører fra relevante sektorer, faglige miljøer og interessefelter. Centrene er henholdsvis Center for forskning i Idræt, Sundhed og Civilsamfund (CISC) og Forsknings- & Innovationscenter for Idræt, Bevægelse & Læring (FIIBL).

Resumé

Rapport 2 har specifikt fokus på *Dans i skolen* og har til formål at belyse:

Hvad god praksis i dans er, og hvordan sådanne praksisser kan skabes – i skoleregi

Det er væsentligt at fremhæve, at praksis i denne sammenhæng henviser til hele *læringssituationen*. Det vil sige, hvor det i rapport 1 var deltagernes oplevelse, der var i fokus, så er det, i denne rapport, mødet mellem danseformidler, elever og skole, som er i fokus. Alle de forløb, der indgår i rapporten er kendetegnet ved, at en professionel danseformidler kom *udefra*, og afviklede danseforløbet på skolen. I disse forløb har de lærere, der normalt underviser klassen, også været deltagende i undervisningssituationen. Der er således tale om specielle undervisningsforhold sammenlignet med folkeskolens normale undervisningspraksis.

Metoder og analyser

Belysningen af *den gode praksis* er funderet i analyser af de forløb som har fundet sted i fire af de seks Dansefyrtårne, der er etableret i forbindelse med *Ta' fat om dansen* i programmet *Dans i skolen*. Det drejer sig om forløb i henholdsvis Fyrtårn NORD, Trekanten, ROK og MIDT. Observationer og interviews er foretaget i 14 klasser svarende til i alt cirka 112 timers observationer og 15 interviews (heraf 11 fokusgruppeinterviews). Forløbene er organiseret forskelligt dansefyrtårnene imellem. I den forstand præsenterer hver case forskellige betingelser for at udfolde en god praksis *med* og *om* dans. De forskellige cases analyseres i dybden i tre særskilte specialeprojekter.

Dansehallernes betoning af dansens æstetiske og kreative potentiale var en væsentlig grund til, at netop Charlotte Svendler-Nielsens (2008) model for, hvordan man kan differentiere imellem forskellige former for kropslig involvering, blev et vigtigt redskab i analysen af, hvordan de forskellige praksisser udfoldede sig. Derudover er flere læringsteorier herunder Jarvis, Bruner og Wenger blevet anvendt i analyserne og diskussionerne af hver enkelt case. *Danseformidlernes oplevelser; elevernes oplevelser;* og *danserummet* er de overordnede analysetemaer, der på tværs af specialer og cases anvendes til at strukturere analyserne. Med betegnelsen *danserummet* henvises til det specielle læringsrum, der etableres i de aktuelle danse-praksisser.

Hvert forløb – et eksempel på en god praksis

De danseformidlere, der varetog dansepraksisserne i de forskellige forløb, eksemplificerer på hver deres vis, hvordan man kan varetage en god dansepraksis. Eleverne danser på livet løs, og både lærere og elever peger på, at forløbet har haft positiv betydning for deres sociale relationer i klassen. Eleverne fremhæver, at det er en meget anderledes måde at danse på end de havde forventet, og at det er sjovt at være med til at "finde på" bevægelser og skabe sin egen dans. Det er i den sammenhæng vigtigt for eleverne at opdage, at alle er lige gode til det, og at alle på forskellig vis kan bidrage til at finde på. Danseformidlerens kropslige involvering er i de aktuelle praksisser også essentiel for, at eleverne får øje på, hvordan de kan bruge kroppen anderledes end de plejer, når de skaber deres egne danse.

Analyserne af observationer og interviews peger på, at uanset hvordan forløbene er organiseret, så spiller de medskabende aktiviteter, og dermed *den skabende krop* (jævnfør Nielsens terminologi) en væsentlig rolle for såvel den intenderede som den realiserede prak-

sis. MIDT-forløbet er det eneste forløb, hvor danseformidleren aktivt skal forholde sig til, at dansen indgår i elevernes pensum. Danseforløbet skal kunne udgøre en del af deres 9. klasses eksamen i idræt, hvis det udtrækkes. Det forhold må forventes at være en medvirkende årsag til, at dygtiggørelse fremfor medskabelse bliver det centrale fokus i netop disse forløb.

Når den gode praksis skal gøres bedre - fremadrettet

Evalueringens afsluttende syntese diskuteres på tværs af de forskellige specialeprojekter, og disse projekters forskellighed. Syntesen har således fokus på, hvilke forhold danseformidlerne – i samarbejde med Dansehallerne – fremadrettet kan være opmærksomme på i arbejdet med at gøre *den gode praksis* endnu bedre. Det næstfølgende oprids præsenterer i korthed disse overvejelser.

- Danseformidlerne forbinder deres intentioner om medskabelse med frigørelse og fordybelse. I beskrivelserne anvender de ord og begreber meget lig Dansehallernes beskrivelser af de medskabende danseaktiviteter. Analyserne peger på, at forståelsen af realiseret praksis kan kvalificeres yderligere hvis danseformidlerne også forholder sig selvkritisk til de forforståelser, som de har med sig fra deres dansebaggrund.

- Oplevelsen af at deltage, kunne skabe og lære sin krop anderledes at kende er væsentligt dannelsesmæssigt set. Casen fra MIDT, hvor danseforløbet bliver en del af 9. klasse elevernes eksamensforberedelse aktualiserer, at det er en udfordring at synliggøre, hvorledes disse dannelsesmæssige aspekter også potentielt rummer en dygtiggørelse, der kan "måles" i forbindelse med en eksamen.

- Uanset om praksis har primær fokus på medskabelse og kreativitet eller dygtiggørelse, er det værd at bemærke, at *den sanselige kropslighed* tydeligvis er nærværende for elevernes oplevelse. I alle forløb oplever eleverne, at de bruger kroppen helt anderledes, og at det føles anderledes kropsligt, når de danser, eksempelvis at de bruger nogle andre muskler eller bruger musklerne anderledes, når de danser. *Den sanselige kropslighed* kan således fint være forbundet med såvel medskabende aktiviteter som dygtiggørelse.

- At finde på og eksperimentere med bevægelse er ikke kun et anliggende for den enkelte elev – og forbundet med hvorvidt han eller hun formår at bevæge sig frit eller ej. I den indbyrdes interaktion produceres et normativt grundlag for meningsforståelse, der samtidig præsenterer en form for ramme for, hvordan elevens selvfortælling kan udfolde sig. Sagt på anden vis, det er ikke "gratis" at finde på og eksperimentere med bevægelse. Eleverne afstemmer deres involvering i aktiviteternes frigjorthed med resten af klassen. At finde på og eksperimentere med bevægelse er i den forstand også et fælles anliggende.

- Det kræver lidt tilvænning og opleves grænseoverskridende at arbejde i relationer, hvor eleverne har kropskontakt. Dertil kommer at forlegenhed og sceneskræk også fylder en del i enkelte af de forløb, der blev observeret. Det er oplagt fremadrettet at pege på, at danseformidlerne med fordel kan bruge en større del af deres forberedelse på at overveje, hvilke små nuancer de undervejs kan jongelere med i organiseringen

af undervisningen – specielt hvordan de kan justere berøringsmåder og grader samt hvordan forevisning kan organiseres i mindre grupper.

- Danserummet henviser som sagt til det særlige læringsrum, der etableres i forløbene i *Dans i skolen.* Mødet mellem danseformidlerens og elevernes erfaringer forløber ikke uden mismatch. Eksempelvis i forhold til hvorvidt og hvornår man må snakke sammen, når man danser. Casen fra NORD viser, at når danseformidleren har øje for de erfaringer og fortællinger, som eleverne bærer med sig kropsligt, kan de invitere magiske øjeblikke ind. "At have øje for" elevernes erfaringer er for danseformidlerens vedkommende kendetegnet ved involvering og et skærpet engagement i forhold til den aktuelle situation. De magiske øjeblikke er kendetegnet ved, at der opstår unikke synergier mellem danseformidlerens fortælling og elevernes bidrag til samme.

Deltagelse er grundlaget for medskabelse

I alle specialeprojekterne peger analyserne af casene på, at den *sociale krop* ikke "kun" optræder som ét aspekt af kropsligheden, sådan som Nielsens (2008) model præsenterer. *Den sociale krop* er mere end ét muligt fokus blandt andre fokusser. Casene eksemplificerer på hver deres vis, at de andre i klassen og klassens praksisfællesskab udgør selve grundlaget for at være krop i det hele taget. Hvilken krop der arbejdes med, jævnfør Nielsens model, påvirkes i høj grad af de indbyrdes meningsforhandlinger og selvfortællinger, der er på spil i klassen.

En af konklusionerne fra rapport 1 er, at medskabende dans i sin essens er social. Dansen fungerer netop ikke som et middel til at skabe sig nye sociale relationer. Sociale relationer er ikke et ekstra udbytte ved at deltage i medskabende aktiviteter, men netop også vævet ind i danseudfoldelsen.

I programmerne *Unge på vej* og *Dans med din nabo*, som analyseres i rapport 1, er alle deltagerne mødt op til forløbet, fordi de gerne vil engagere sig i at danse. Det er ikke tilfældet i skoleforløbene. I disse uddannelsessammenhænge skal eleverne først acceptere og indstille sig på , at nu skal der danses. De deltager ikke uden videre i danseaktiviteterne, ligesom det ikke uden videre er garanteret, at de engagerer sig i de medskabende aktiviteter. Det sociale fællesskab og de meningsforståelser, der er på spil kommer derfor til at spille en helt anden rolle end tilfældet ser ud til at være i de danseforløb, der afvikles i fritidsregi. Eleverne skal i første omgang finde en måde at være deltagende på, før de kan blive medskabende. I den sammenhæng bliver danseformidlerens evne til at skabe et rum for dans langt mere vigtig end hendes kropslige dansefaglighed. At kunne udfolde dansens læringspotentialer, herunder medskabelse, er betinget af at kunne skabe et rum for dans, i mødet med de meget forskellige elever.

Indledning

Den kvalitative del af evalueringsrapporten omhandlende *Dans i skolen* har til formål at belyse:

Hvad god praksis i dans er, og hvordan sådanne praksisser kan skabes – i skoleregi

Rapporten er således rettet mod at bringe forslag, der kan anvendes af både danseformidlere og lærere. Det er vigtigt indledningsvist at gøre klart, at disse anvisninger nødvendigvis må tage afsæt i beskrivelser og analyser af de praksisser, der udfoldes i forbindelse med programmet *Dans i skolen*. Ligesom analyserne aktivt vil inddrage aktuel dansk forskning omhandlende dans i en skolekontekst. En større del af rapporten fokuserer således på at beskrive, hvilke muligheder for læring danseformidlingen tilbyder, specielt for den enkelte elev. I rapporten vil vi henvise til de specifikke dansefaglige muligheder for læring som dansens læringspotentialer. Disse vil eksempelvis handle om, hvordan elevernes lyst og evne til at arbejde kreativt kan stimuleres i og gennem danseaktiviteter. I analyserne vil det derudover også være centralt at fokusere på det sociale samspil som danseaktiviteterne aktuelt inviterer til i de forløb, der danner afsæt for evalueringen.

Kort fortalt, i denne rapport beskriver vi forskellige praksisser for at kunne bringe relevante forslag til, hvad god praksis er. Praksis henviser til hele læringssituationen. Det vil sige, hvor det i rapport 1 var deltagernes oplevelse, der var i fokus, så er det, i denne rapport, det der opstår i møderne mellem danseformidler[1], elever og skole, som er i fokus. Når beskrivelserne søger at afdække, hvorledes dansen udfolder sig i de forskellige forløb, i *Dans i skolen*, inkluderes både danseformidlernes og elevernes oplevelse, ligesom det specielle "rum" – eller den specielle læringskontekst – der etableres i danseformidlingen søges beskrevet. Sidstnævnte inkluderer implicit institutionelle forhold såvel som de deltagende klassers læringsfællesskaber.

Analysen af praksis kredser således om at beskrive:

- Hvordan oplever danseformidlerne at undervise i dans i en skolekontekst?
- Hvad er elevernes oplevelse af at deltage i danseaktiviteterne?
- Hvad er det for et (særligt) læringsrum, der opstår i undervisningen i *Dans i skolen*?

Det er analyserne af disse beskrivelser, der danner grundlag for at præsentere centrale overvejelser for den gode praksis. Det skal med det samme fremhæves, at alle de forløb, der indgår i rapporten var kendetegnet ved, at en professionel danseformidler kom ind på skolen udefra, og afviklede danseforløbet. I disse forløb har de lærere, der normalt underviser klassen, også været deltagende i danseformidlingen. Der er således i udgangspunktet tale om specielle undervisningssituationer sammenlignet med folkeskolens normale undervisningspraksis. Anvisningerne for den gode praksis er derfor i udgangspunktet relateret til sådanne specielle sammenhænge, men kan forhåbentlig også inspirere og anvendes i forhold til fremtidige forløb, hvor undervisningen i dans varetages af en af skolens faste lærere, og hvor dans indgår som et fag på skemaet i lighed med andre fag.

1. Danseformidlere er professionelle dansekunstnere eller koreografer, der arbejder med at rammesætte danseaktiviteter for ikke-professionelle

I analyserne af de forskellige praksisser anvendes forskellige teorier om læring. Rapporten indeholder derfor et teoriafsnit, hvor disse forståelser af læring og udvalgte læringssituationer præsenteres relativt overordnet. De nærmere præsentationer og teoretiske diskussioner af læringsteorierne kan man blandt andet finde i de to specialer, der er tilgængelige på *Ta' fat om dansens* hjemmeside (www.tafatomdansen.dk). De forskellige forløb, der indgår i evalueringen beskrives herefter. På hver deres måde præsenterer de en fortælling om og en analyse af, hvordan praksis udfoldes. Det er på baggrund af disse samlede fortællinger om og analyser af praksis, at anvisningerne for den gode praksis skrives frem i rapportens afsluttende afsnit. Rapporten er funderet i tre speciale projekter, skrevet af i alt fem specialestuderende, der sammenlagt dækker *Dans i skolen* i fire af de seks dansefyrtårne, der er etableret i forbindelse med *Ta' fat om dansen*. Det drejer sig om forløb i henholdsvis Fyrtårn NORD, Trekanten, ROK og MIDT. Dansehallerne specificerede, at de ikke ønskede Fyrtårn Fyn med i evalueringen, grundet de meget korte forløb, der blev arbejdet med i afviklingen af *Dans i skolen*. Observationer og interviews er foretaget i 14 forskellige klasser, svarende til cirka 112 timers observationer og 15 interviews (heraf 11 fokusgruppeinterviews). De specialestuderende Malene Nørup Mortensen, Mette Jacobsen & Christine Langebjerg Haslev, Malene Hess-Petersen & Christina Skovby Nymark Andersen har skrevet udkastet til fortællingen om og analysen af praksis, baseret på deres specialeprojekt. Malene Nørup Mortensen har efter endt specialeperiode indgået som videnskabelig medarbejder, og skrevet en større del af de indledende afsnit om *Ta' fat om dansen*, samlet de anvendte læringsteorier i et afsnit og skrevet udkast til metodeafsnittet. Lektor Susanne Ravn har i samarbejde med videnskabelig medarbejder Lise Maria Elkrog-Hansen stået for den endelige opsamling og gennemskrivning af rapporten. Ravn er derudover ansvarlig for fremskrivningen af anbefalinger for den gode praksis.

Ta' fat om dansen – et overblik

Ta' fat om dansen er et treårigt landsdækkende danseprojekt, der løber fra 2014-2017.[2] Projektet er støttet af Nordea-fonden med en bevilling på 20,5 millioner kroner og henvender sig bredt til mange tusinde mennesker i hele Danmark. Dansehallerne er projektleder og gennemfører projektet i samarbejde med seks regionale Dansefyrtårne. Dansehallerne er en national platform og ledende institution indenfor ny koreografisk scenekunst[3] samt samlingspunkt og kompetencecenter for dans som kunstart – og dans som kreativ og kunstnerisk relaterede aktiviteter. Fra institutionens to afdelinger i Aarhus og København organiseres og ledes

Ta' fat om dansen, mens de aktiviteter og initiativer de mange deltagere i hele Danmark møder, praktiseres i og af de seks regionale Dansefyrtårne. Projektets omdrejningspunkt er fire programmer, der skal give mennesker i alle aldre og samfundslag mulighed for at møde dansen under vejledning af professionelle dansere. De fire programmer er:[4]

1. ***Dans i skolen***[5] er et indspark til den nye helhedsskole, og skal bidrage til at skabe nye typer læringsrum, mere bevægelse i hverdagen og etablere et samarbejde med kulturlivet. *Dans i skolen* tilbyder undervisning i dans i kortere eller længere forløb.

2. ***Unge på vej***[6] skal sætte fokus på ungekulturen i Danmark, og tilbyde nye kreative miljøer og fællesskaber for de unge. *Unge på vej* tilbyder et mangfoldigt og moderne udtryk gennem dansen, som de unge, uanset køn og social baggrund, let kan identificere sig med og finde deres egen stemme i. Programmet tilbyder professionel danseformidling med vægt på det medskabende i korte og længere forløb samt forestillingsprojekter, som vises for et bredt publikum.

3. ***Dans med din nabo***[7]. I dette program mødes mennesker i dans for sammen med en professionel danser at skabe en forestilling. Hermed skabes nye fællesskaber mellem mennesker af enhver slags med dans som det centrale omdrejningspunkt.

4. ***Årets dans***[8]. Som en parallel til fællessang er *Årets dans* en fællesskabende og livgivende aktivitet, som alle i princippet kan være med til. Gennem korte danseworkshops vil en stor gruppe mennesker både børn, unge, voksne og gamle, lære den enkle koreografi og være klar til sammen at danse den ved lokale events.

Denne evalueringsrapport omhandler, som anført i indledningen, udelukkende programaktiviteten *Dans i skolen*. Programmerne *Unge på vej* og *Dans med din nabo* evalueres i rapport 1.

Bortset fra enkelte aktiviteter forbundet med Årets dans, realiseres de fire programaktiviteter i praksis af seks regionale Dansefyrtårne. Et Dansefyrtårn består af minimum to lokale kommuner og en institution, der danner partnerskab om at være et Dansefyrtårn. Tilsammen består Dansefyrtårnene af 26 kommuner og en lang række kultur- og uddannelsesinstitutioner fordelt over hele landet.

2. Projektet *Ta' fat om dansen* blev skudt i gang 1. juli 2014 .
3. http://www.dansehallerne.dk/dansehallerne/
4. http://www.tafatomdansen.dk/om-tag-fat-om-dansen/
5. http://www.tafatomdansen.dk/dans-i-skolen/
6. http://www.tafatomdansen.dk/unge-pa-vej/
7. http://www.tafatomdansen.dk/dans-med-din-nabo/
8. http://www.tafatomdansen.dk/aarets-dans-2016/arets-dans/

De seks Dansefyrtårne er:

1. Dansefyrtårn NORD (Nordjylland)
2. Dansefyrtårn MIDT (Midtjylland)
3. Dansefyrtårn Trekanten (Trekantsområdet)
4. Dansefyrtårn Fyn (Fyn)
5. Dansefyrtårn ROK (Midt- og Vestsjælland)
6. Dansefyrtårn København og Brøndby (Hovedstadsregionen)

De enkelte fyrtårne har ud fra lokale forudsætninger og muligheder fundet deres egen måde at organisere sig på og samarbejde med Dansehallerne. Til hvert af de seks Dansefyrtårne er et danseteam tilknyttet, der består af professionelle dansere, koreografer og danseformidlere.

I løbet af projektets levetid på tre år, fra juli 2014 til juni 2017, vil omkring 47.000 personer møde dans som en deltagende aktivitet, mens omkring 100.000 vil stifte kendskab med dansen, og projektet som publikummer. På næste side ses en oversigt over Dansefyrtårnenes aktiviteter.

	Programaktiviteter	Kommuner	Kommentar
Dansefyrtårn NORD **(Nordjylland)**	• Unge på vej • Dans i skolen • Årets dans (2016) • Dans med din nabo ('16/'17)	• Brønderslev, • Frederikshavn, • Hjørring, • Jammerbugt, • Læsø, • Mariagerfjord, • Morsø, • Rebild, • Thisted, • Vesthimmerlands • Aalborg	Har dækket hele Region Nordjylland i kraft af et allerede eksisterende samarbejde mellem alle 11 nordjyske kommuner. Dansefyrtårnets institutionelle forankring har været i den nordjyske børnekulturordning Børns Møde Med Kunsten
Dansefyrtårn MIDT **(Midtjylland og østjylland)**	• Dans i skolen • Unge på vej • Dans med din nabo (2016) • Årets dans	• Lemvig , • Holstebro, • Horsens	Balletskolen i Holstebro og Musikskolen i Horsens har fungeret som kulturinstitutionelle partnere.
Dansefyrtårn Trekanten **(Trekants-området)**	• Dans i skolen • Unge på vej • Årets dans	• Kolding (by og udviklingsforvaltning samt børne- og uddannelsesforvaltningen), • Fredericia, • Vejle (børn og ungeforvaltningen), • Billund, • Middelfart	5 kommuner i trekantsområdet. Kulturinstitutionerne Kolding Musikskole, Den Kreative Skole i Fredericia, Billund Kulturskole samt Kultur og Bibliotek i Middelfart har været inddraget i samarbejdet.
Dansefyrtårn Fyn **(Fyn)**	• Dans i skolen • Unge på vej • Dans med din nabo • Årets dans	• Faaborg-Midtfyn (Dans i skolen) • Institut for Idræt og Biomekanik, SDU, Odense (Unge på vej) • Svendborg (Dans med din nabo)	Hver af de tre aktører i partnerskabet har haft hvert sit af programmerne.
Dansefyrtårn ROK **(Vest- og Midtsjælland)**	• Dans i skolen • Unge på vej • Dans med din nabo. • Årets dans (2015)	• Kalundborg, • Roskilde, • Odsherre, • Holbæk, • Lejre, • Ringsted, • Sorø, • Slagelse	Vest- og Midtsjælland. Der har primært været tale om et partnerskab mellem aktørerne Egnsteatret Aaben Dans i Roskilde og Odsherred Teater samt Kalundborg, Roskilde og Odsherre kommune.
Dansefyrtårn København og Brøndby **(Hovedstadsområdet)**	• Dans i skolen • Unge på vej • Dans med din nabo • Årets dans	• Brøndby	Hovedstadsområdet. I samarbejdet indgår også institutionerne Osramhuset, Blågården og Dansekapellet fra Københavns kommune.

Skema 1: Oversigt over Dansefyrtårnenes aktiviteter

Dans i skolen

Dans i skolen bygger videre på Dansehallernes mangeårige arbejde med at udbrede dans og bevægelse som kunstnerisk udtryksform i skolerne. I Danshallernes programbeskrivelse præciseres det, at programmet har til sigte at bidrage til at skabe nye læringsrum i skolen og positive inkluderende fællesskaber. Aktualiseret af folkeskolereformen er *Dans i skolen* et konkret indspark til den nye helhedsskole, der understøtter målene om mere bevægelse i hverdagen, og et tættere samarbejde med kulturlivet.

I Dansehallernes introduktion til programmet præsenteres de overordnede målsætninger for *Dans i skolen* således:[9] At bidrage til, at dans som æstetisk og social udtryksform bliver et tydeligere aktiv i den nye skole. Dette indfries ved at:

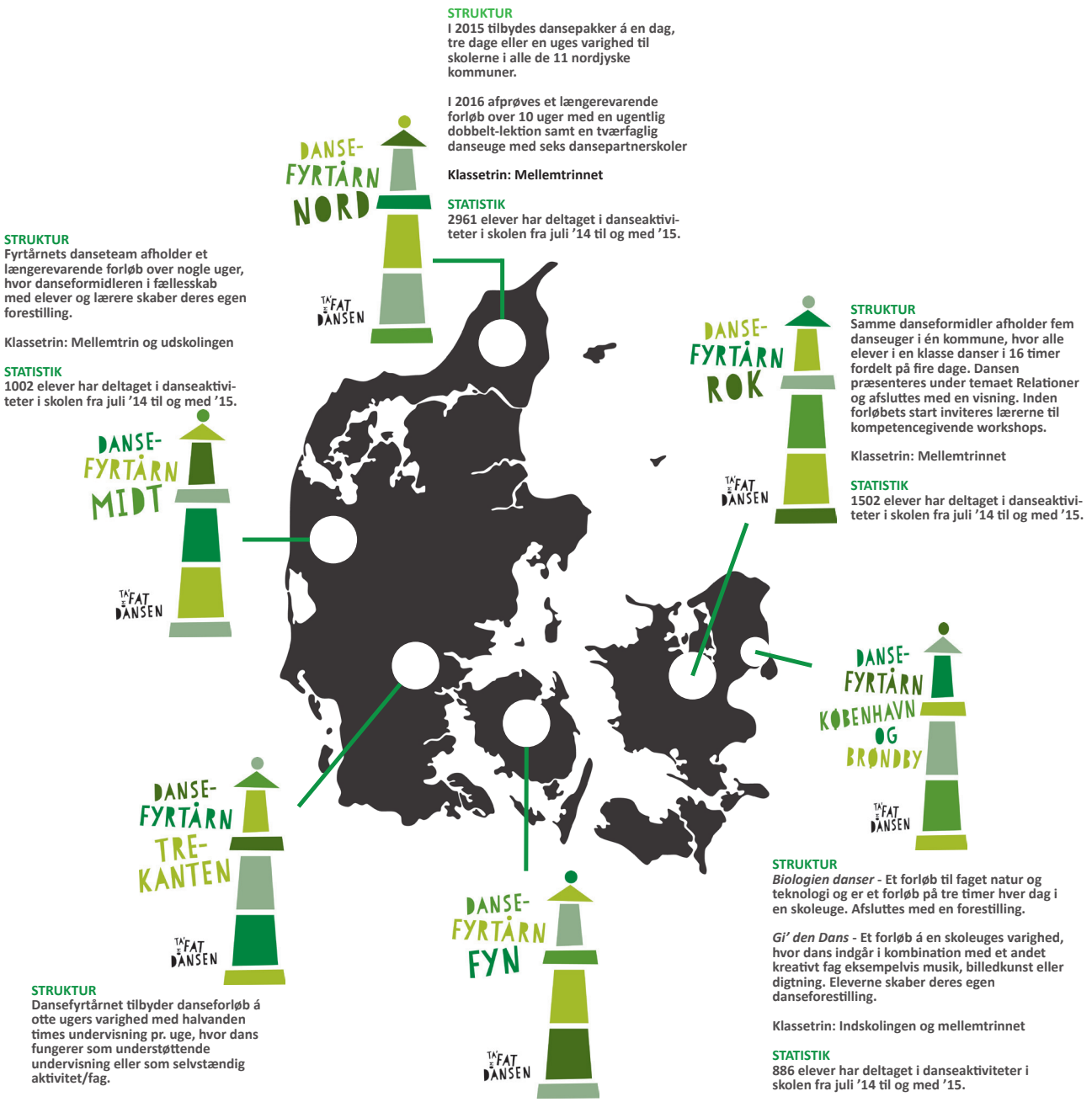
- Give konkrete og inspirerende bidrag til udviklingen af mere æstetisk og fysisk aktivitet i skolen.
- Udfordre det traditionelle læringsrum i folkeskolen med dans som et kropsligt, interaktivt og kreativt læringsrum.
- Bygge bro mellem skole og kulturliv.

Programmet henvender sig bredt til alle trin i grundskolen fra 0.-10.klasse samt til lærerne og pædagogerne. Målet er, at æstetiske læreprocesser med dans som omdrejningspunkt er med til at udvikle og nuancere den enkelte elevs udtryksmuligheder, samt at åbne for en kropslig forståelse, på en anden måde end eksempelvis forskellige former for idrætsaktiviteter. Blandt de fire programaktiviteter er *Dans i skolen* den programaktivitet, der når ud til flest. I projektets første år har 4.700 elever mødt dansen, mens 6.400 elever var involverede i andet projektår. Det forventes, at over 15.000 skoleelever vil have deltaget i *Dans i skolen*s programaktiviteter i løbet af de tre projektår og at 34.000 mennesker vil have været publikum til elevvisninger.

Strukturen for hvordan *Dans i skolen* i praksis forløber varierer over de seks Dansefyrtårne. Hos Dansefyrtårn NORD har man for eksempel valgt indledningsvist at tilbyde skolerne dansedage á én skoledags varighed, og efterfølgende i 2015 at afholde et ti-ugers forløb med undervisning, bestående af dobbeltlektion, hver uge på seks udvalgte partnerskabsskoler. Hos Dansefyrtårn København og Brøndby har man i både efteråret 2014 og 2015 gennemført en række Biologien Danser-forløb, hvor man kombinerer biologi og dans i et fuldtids-ugeforløb.[10] Idéen er, i følge Dansehallerne, at æstetiske og kunstneriske læreprocesser med dans kan åbne nye måder at lære på, og dermed åbne nye perspektiver på, hvordan dans med fordel kan integreres i skolen. Herunder følger en kort oversigt, der synliggør, hvordan *Dans i skolen* på vidt forskellig vis udbydes i de seks Dansefyrtårne, og hvor mange elever programmet når ud til i de enkelte regioner.

9. http://www.tafatomdansen.dk/nyheder/dans-i-skolen/

10. http://www.tafatomdansen.dk/nyheder/dans-i-skolen/

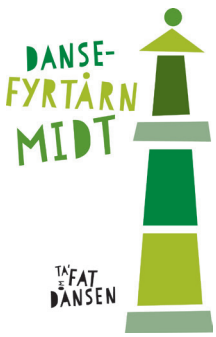


Figur 1: Oversigt over hvordan *Dans i skolen* afvikles i de forskellige Dansefyrtårne

I evalueringsundersøgelsen udvælges *Dans i skolen*, som det forløber i Dansefyrtårn NORD, Dansefyrtårn MIDT, Dansefyrtårn ROK og Dansefyrtårn Trekanten. Herunder følger en kort uddybning af, hvordan *Dans i skolen* praktiseres i de fire udvalgte Dansefyrtårne. Dansefyrtårn Trekanten og ROK er undersøgt i én samlet undersøgelse og præsenteres derfor samlet i denne rapport.

Tre skoler med i alt otte forløb. Hvert forløb afviklet som 'spydspidsprojekt'.

Klassestrin: 4.-6.klasse



Én skole, hvor to klasser deltager i et længere forløb. Danseforløbet foregår i idrætstimerne.

Klassestrin: 9.klasse

To skoler, hvor én klasse fra hver skole deltager i et længereværende forløb.

Klassetrin: 6. og 9.klasse.

To skoler, hvor én klasse fra hver skole deltager i et intensivt forløb af en uges varighed.

Klassetrin: 5. og 6.klasse.

Figur 2: Oversigt over de forløb, der indgår i evalueringen - rapport 2

Teori – om dans og læring

Erfaringerne med dans i en skolekontekst er de sidste årtier blevet stadig mere synligt i såvel international forskning som diverse nationale rapporter. I forbindelse med specialerne udarbejdede Mortensen en systematisk litteratursøgning i forhold til dans, æstetisk og kreativ bevægelse praktiseret i grundskolen. Søgningen var samtidig relateret til begreber såsom: læring, udvikling, kompetencer og uddannelse. Resultatet af søgningen findes i bilag 1. Nedenstående forskningsprojekter og evalueringer er blandt de relativt få, der med videnskabelig systematik kvalitativt undersøger dans i en dansk skolekontekst:

- Charlotte Svendler-Nielsen (2008) undersøger i en Ph.d. afhandling en 2.klasses læreprocesser i kreativ dans og idrætsaktiviteter gennem et halvt år.

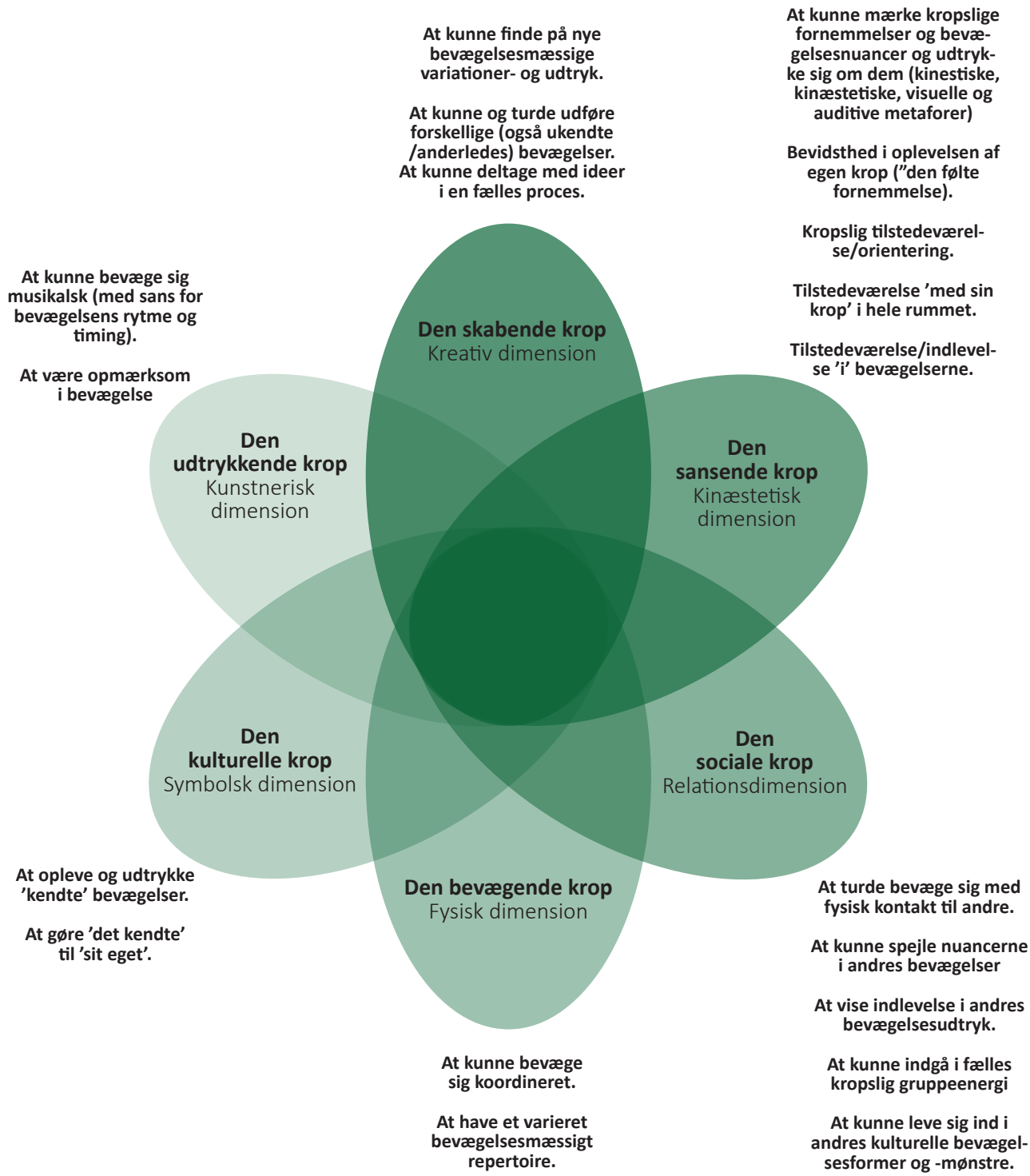
- Jens-Ole Jensen (2011) afrapporterer fra et aktionsforskningsprojekt, i en århusiansk folkeskole, hvordan kreativ dans i skolen besidder et æstetisk demokratisk dannelsespotentiale.

- Anna Bugge og kollegaer (2015) undersøger læring i bevægelse i et stort interventionsprojekt. Her forfatter Charlotte Svendler Nielsen, Stine Kjær Wehner og Mia Herskind (2015) en kvalitativ undersøgelse af kreativ dans som metode i matematikundervisningen.

Som påpeget i rapport 1, hvor hver af disse rapporter og forskningsprojekter kort præsenteres, er det den æstetiske og sociale læring, der fremhæves som specielle for danseforløbene. Nielsen (2008) tilbyder i denne sammenhæng flere analysemodeller netop med henblik på at kunne nuancere og præcisere den kropslige læring, der er på spil i en danseformidling. Modellerne er oplagte at anvende i denne evaluering af *Dans i skolen.* Nielsens arbejde har således været helt central for analysen af de danse praksisser, der indgår i denne del af evalueringen.

Ind i bevægelsen af Charlotte Svendler-Nielsen

Intentionen for Nielsens (2008) studie er at skabe en dybere forståelse af børns kropslige oplevelser og læringsmuligheder i bevægelsesaktiviteter. Nielsen (2008) har specielt fokus på kroppen som levet – det vil sige, hvorledes kropsligheden udfoldes i de måder den enkelte elev oplever, er i og deltager i de bevægelsesfunderede aktiviteter. Den didaktiske model *Bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver* (Nielsen 2008: 258) er i den sammenhæng helt central og inddrages i evalueringen. Den udgør således et fælles analytisk afsæt for de tre specialeprojekter, der danner grundlaget for denne evalueringsrapport. Modellens indhold og aktuelle anvendelse præsenteres i det næstfølgende.



Figur 3: Aspekter af kropslighed/*Kropslighedens dimensioner* (Nielsen, 2008)

Begrebet *Kropslighedens dimensioner* tilbyder en analytisk adskillelse af fænomenet kropslighed. Sagt på anden vis, ved hjælp af modellen bliver det muligt at differentiere mellem kroppens forskellige betydningsdimensioner. Der er selvfølgelig altid tale om en og samme krop. Modellen gør det tydeligt, at der kan være fokus på forskellige perspektiver af vores kropslige samspil med omverdenen. Når modellen præsenterer seks forskellige kroppe (figur 3), er der således tale om teoretiske abstraktioner Man er altid alle seks dimensioner, men i de aktuelle læringssituationer kan én dimension være mere fremtrædende end andre.

Vi har i diverse diskussioner, indenfor specialegrupperne såvel som i forbindelse med forskellige oplæg blandt forskningskollegaer, oplevet udfordringer med det begrebslige (ord)valg knyttet til Nielsens model – specielt anvendelsen af begrebet *dimensioner*. Det er derfor vores valg i denne rapport primært at tale om henholdsvis *kroppe* og *aspekter af kropslighed* - fremfor *kropslighedens dimensioner.*

Modellen anvendes til analytisk at synliggøre, hvilke aspekter af kropsligheden og dermed kropslige læreprocesser, der knytter sig til forskellige praksisser i *Dans i skolen*. Modellen anvendes derfor som en gennemgående systematik til at sammenholde og diskutere danseformidlernes versus elevernes oplevelse af, hvilke kroppe der er fremtrædende for dem i danseforløbet.

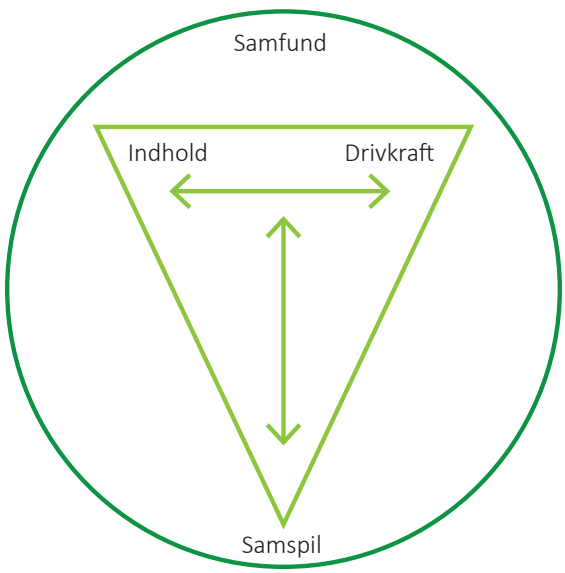
Modellen er relativt betinget. Det vil sige, at de videnskabelige medarbejdere, der observerer ikke nødvendigvis vil fremhæve de ”samme” kroppe, hvis de observerer samme praksis. Blandt andet kan medarbejderens - her de specialestuderendes - bevægelsesbaggrund, deltagelsesgrad i danseformidlingen og lignende eksempelvis have betydning for, hvordan man adskiller eksempelvis *den skabende krop* i forhold til *den udtrykkende krop*. Den enkelte specialestuderende vil dog forventeligt se på kroppene på samme måde i de observationer, der foretages. Det vil sige, at hun må antages at anvende de samme distinktioner imellem de forskellige kropslige aspekter. Sagt på anden vis, der må forventes at være rimelig konsistens i, hvordan kroppe observeres af den enkelte. Modellen kan således anvendes til netop at identificere eksempelvis den forskellighed, der kan være mellem danseformidlernes og elevernes oplevelse af en given dansepraksis. I de analyser og diskussioner, der følger i de næstkommende afsnit, er de forskellige kroppe præsenteret med kursive henvisninger til netop Nielsens model for at tydeliggøre forskellige aspekter af kropslighed.

Find what

Illeris – en overordnet læringsforståelse

Som beskrevet i indledningen er fokus for denne rapport den aktuelle praksis, og dermed læringssituationen med de forskellige aktører og forhold, der spiller ind. Det er derfor nødvendigt at afklare, hvilken læringsforståelse vi arbejder ud fra. Knud Illeris' (2012) beskrivelser af læringens grundlæggende processer og dimensioner anvendes som den overordnede læringsteori i rapporten. Teorien udgør således en referenceramme for de mest fundamentale forhold, der gør sig gældende i forbindelse med læringens struktur.

Som modellen (figur 4) illustrerer, sammenfatter Illeris læringens felt grafisk som en trekant udspændt over tre læringsdimensioner (Illeris 2012: 35, 267). Det er en central pointe for denne beskrivelse, at læring må forstås som en integreret proces, der *altid* omfatter både samspilsprocesser mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser og en indre psykisk tilegnelsesproces. I al læring indgår således en *indholds-*, en *drivkrafts-* og en *samspilsdimension* (Illeris 2012: 264). Den øverste horisontale dimension vedrører individuelle processer, mens den vertikale dimension vedrører sociale og samfundsmæssige forhold. Cirklen indikerer, at der er ydre rammer om læringen, herunder hvilken slags læring, der i det hele taget kan finde sted (Illeris 2012: 38-39).

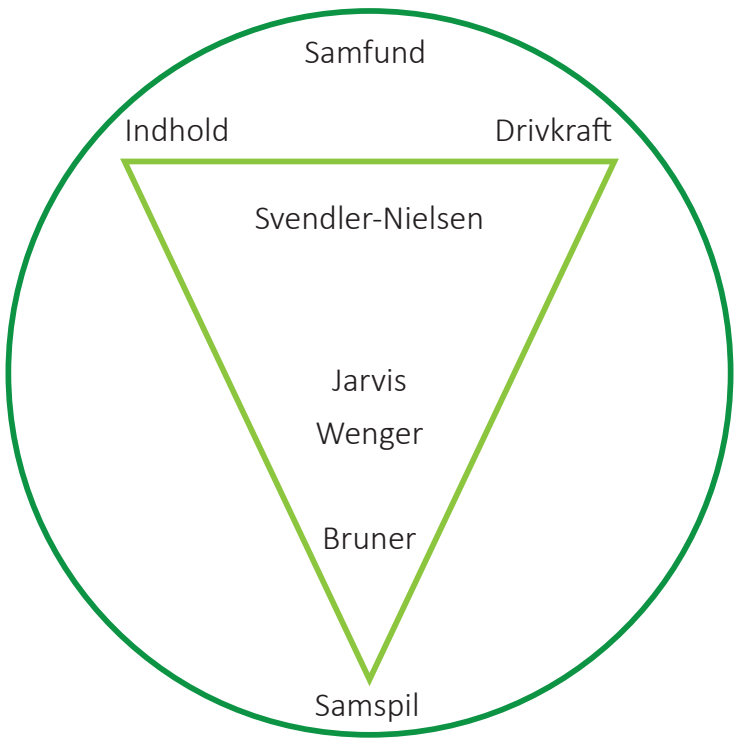


Figur 4: Læringens tre dimensioner (Illeris 2012: 39)

Indholdet er det, der læres. Igennem indholdsdimensionen udvikles den lærendes indsigt, forståelse og formåen (Illeris 2012: 40). I følge Bruners (1999) og Wengers (2004) læringsforståelser søger vi i indholdsdimensionen en sammenhængende forståelse af tilværelsens forskellige forhold (Illeris 2012: 37, 40). *Drivkraft* omhandler det, der sætter tilegnelsesprocessen i gang og er fundamental for at man gennemfører den. Motivation, følelser og vilje placeres eksempelvis her. *Samspil* vedrører, hvordan læringen formes *i* og *af* det sociale samspil med omgivelserne (Illeris 2012: 35-37).

Nielsens (2008) analytiske beskrivelse af hvilke kroppe, der er fremtrædende for en dansepraksis, er relativ selektiv og Nielsen præsenterer ikke en læringsteori som sådan. Omvendt er der selvfølgelig i de analytiske redskaber en underliggende forståelse af krop, individ og samfund. Nielsens model præsenteres som funderet i en kropsfænomenologisk praksisteori (Nielsen 2008), og tager afsæt i fænomenologi som beskrevet af Todres, Sheets-Johnstone og van Manen. Med afsæt i Merleau Ponty betoner Nielsen (2008), at begrebet kropslighed henviser til den levede kropslige erfaring og at denne inkluderer den fysiske krop, det kommunikative udtryk og den oplevede krop, på én og samme tid (Merleau-Ponty fortolket af Nielsen 2008: 180). Med fokus på den levede krop er det *den enkeltes kropsligt funderede oplevelse*, der står i fokus. Det er den, som søges operationaliseret gennem Nielsens beskrivelser og distinktioner af kropslige læreprocesser. I forhold til Illeris læringsfelt orienterer Nielsens distinktioner sig fortrinsvis mod de individuelle aspekter af læringen, og er dermed centreret om den enkeltes oplevelse og deltagelse. Med forbehold for, at der i Nielsens model netop ikke er tale om en læringsteori, men et didaktisk analytisk redskab, tillader vi os alligevel at placere dette redskab i Illeris beskrivelse af læringsfeltet. Distinktionerne mellem de forskellige kropslige aspekter er fokuseret på den enkeltes oplevelse, og placeres dermed imellem dimensionerne *indhold* og *drivkraft*.

I analyserne af observationer og interviews med eleverne, viste det sig, at det sociale samspil i klasserne havde afgørende betydning for elevernes oplevelse. Det vil sige, at i empirien fremstod det sociale samspil som meget central for den praksis, der udfoldede sig – og ikke mindst i forhold til den kropslige læring, der var på spil for eleverne i danseaktiviteterne. Derfor inddrages der også i analyserne læringsteorier, som placerer det sociale aspekt helt centralt. Nielsens kropsfænomenologiske praksisteori (2008) suppleres derfor af Jerome Bruners (1999, 2004), Peter Jarvis' (1992, 2012) og Etienne Wengers (2004) læringsteorier. Overordnet skal det fremhæves, at for både Bruner og Jarvis spiller selv-fortællingen en central rolle, mens Wenger i højere grad betoner deltagelsen. Selve det at deltage i et fællesskab skal ifølge Wenger forstås som helt grundlæggende for at læreprocesser kan finde sted. Figur 5 illustrerer, hvorledes de tre teorier kan forstås i forhold til Illeris' læringsteori.



Figur 5: Teoretiske optikker anvendt i undersøgelse af *Dans i skolen*

Bruner

Jerome Bruner placerer den sociale og kulturelle sammenhæng i centrum og tilslutter sig en kulturpsykologisk position, hvor læring drejer sig om sammen med andre at tilegne sig og udvikle kulturelle udtryk (Illeris 2012: 74). Bruner (1999) fremhæver læringens situerethed i en social praksis og orienterer sig mod en narrativ forståelse, hvor den enkeltes livshistorie og den fortælling, man har om sig selv, er den røde tråd i både livet, selvforståelsen og læringen. Bruner (1999; 2004) betoner, at læring er interaktivt betinget. I Illeris' model placeres Bruner derfor nederst i trekantens, tæt på læringens samspilsdimension.

I sociale samspilssituationer[11] er *fortællinger*[12] i følge Bruner (1999; 2004) den meningsskabende aktivitet, der både former vores viden og erfaringer *og* artikulerer den mening, som vi skaber på individuelt og socialt niveau. Vores fortællinger er altid under fortsat udvikling og omfortolkning og hjælper den enkelte til at skabe og forhandle mening i samspil med andre. Idrætsforskerne Brett Smith og Andrew Sparkes (2009; 2012) gør opmærksom på, at den narrative meningsskabende aktivitet også udfoldes kropsligt. Den enkelte er ikke kun i stand til at fortælle historier sprogligt *om* sin krop, men kan også fortælle kropsligt *ud af* og *gennem* kroppen (Smith & Sparkes 2012). Med afsæt i narrativ teori betones det således, at vores kropslighed formes *i* og *af* det sociale samspil.

Jarvis

Peter Jarvis (2012) tager udgangspunkt i individet, men argumenterer også for, at omgivelserne og det relationelle ikke kan udelukkes, når man ser på læring. I følge Jarvis udspiller læring sig i et spændingsfelt mellem enkelt-subjektet og det sociale miljø det tilhører. Jarvis læringsteori ligger tæt op ad Illeris' egen forståelse af læring, og han kan derfor oplagt placeres i midten af læringstrekanten, da han prøver at tilgodese alle tre dimensioner af læring (Illeris 2005: 99). Jarvis har det, som han kalder et eksistentialistisk udgangspunkt. Med afsæt i Heidegger forstår han menneskets eksistens som en *væren i verden*, der altid er indlejret i en fælles livsverden (Jarvis 2012). Jarvis er fortaler for, at læring skal forstås som en kompleks og helhedsorienteret størrelse. Læring er ikke noget, der kun sker i den situation, hvor en underviser har en bestemt hensigt i forhold til elevernes læring. Læring må forstås uafhængigt af den skolastiske tankegang (Jarvis, 2012). Set i forhold til dans kan man med Jarvis' forståelse betone at når eleverne lærer et bestemt dansetrin i frikvarteret, leger stopdans eller slår sig løs på dansegulvet til skolefesten, så er der også tale om læring *om* og *i* dans. Det er måden, hvorpå individet kognitivt, følelsesmæssigt, interpersonelt mm. forandrer sig, gennem en omformningsproces, vi må have øje for, når vi analyserer lærerprocesser.

11. Sociale samspilssituationer og interaktive processer anvendes i denne fremstilling synonymt.
12. Fortællinger og narrativer anvendes i denne fremstilling synonymt.

Overordnet set er Jarvis' vinkel på læring med til at give en forståelse af, hvordan individuelle kropslige læringsoplevelser altid må ses i relation til de sociale omgivelser. Han leder således op til en forståelse af sammenhængen mellem omverden, selvbiografi, mening og omformning. Ligeledes spiller erfaring og forskellige former for læring også en central rolle i hans læringsbeskrivelser (Jarvis 2012; 1992).

Wenger

Etienne Wenger (2004) fokuserer på, hvorledes læring sker igennem social deltagelse. Deltagelse indebærer i denne sammenhæng, at vi aktivt indgår i fællesskabet. Det er igennem denne deltagelse, at vi på en gang lærer "noget", og samtidig udvikler vores identitet.

Sagt på anden vis, så er det igennem deltagelsen, at vi bliver formet; både i forhold til hvad vi gør, hvem vi er samt hvorledes vi fortolker oplevelser og handlinger (ibid.: 15). Wenger gør opmærksom på, at deltagelse inkluderer det hele menneske, hvor kroppen, bevidstheden, følelserne og de sociale relationer, som vi indgår i, er en aktiv del af deltagelsesprocessen (ibid.: 70). Kort fortalt kan man sige, at for Wenger er læring lig med socialisering.

Wengers sociale teori om læring inddrages, da teorien kan bidrage til forståelse af i hvilken grad socialiteten har betydning for den enkelte elevs læring. Ligesom for Jarvis er der med Wenger tale om en læringsteori, der søger at tilgodese alle tre dimensioner af læring (Illeris 2012). I forhold til læringens felt placeres Wenger derfor ligeledes tæt på trekantens midte (figur 5).

Metode

Evalueringen i denne rapport er, som tidligere beskrevet, funderet i tre specialeprojekter, der hver især fungerer som casestudier. Casestudierne bidrager på forskelligvis til det overordnede formål om at beskrive og analysere danse praksisser i folkeskolen i et eller to Dansefyrtårne. Metodisk anvendes der, i de tre specialeprojekter, de samme metoder. Det vil sige, at observationer af praksis har dannet afsæt for semistrukturerede interviews med danseformidleren og gruppeinterviews med eleverne. I det næstfølgende præsenteres uddybende beskrivelser af de forskellige metoder, og hvordan de har været i anvendelse.

Det kvalitative casestudie faciliteter en undersøgelse af komplekse fænomener (Ramian 2007: 18), og nuancerer vores syn på virkeligheden ved at analysere konkret og kontekstbunden praksis. Det er derudover væsentlig at fremhæve, at omstændighederne vedrørende casen kommer til at definere metoden, og det endelige design (Amit 2000: 11; Ramian 2007: 23). De specialestuderende har således varetaget og kombineret de forskellige metoder, herunder observation og forskellige former for interviews, afhængigt af de forhold og sammenhænge som danse praksissen udfoldede sig i.

I hver case danner flere danseforløb eller undervisningsgange tilsammen casens empiriske materiale. En undervisningspraksis kan forstås som en *setting*. I overensstemmelse med det etnografiske feltstudie betegner en *setting* således et bestemt sted og en bestemt sammenhæng, hvori et fænomen udfolder sig, eller hvor en aktivitet finder sted (Hammersley & Atkinson 2007: 32). *Settings* er i nærværende evalueringsprojekt, eksempelvis danseformidlingen med 5.a på en skole i Dansefyrtårn NORD eller danseforløbet i idrætsundervisningen med 9.b på en skole i Lemvig i Dansefyrtårn MIDT.

Observationer og interviews

Det etnografiske feltarbejde tillader at praksis, herunder deltagernes handlinger og perspektiv, studeres i deres hverdagskontekst. Dermed underbygger denne metodiske tilgang casestudiets metodologiske præmisser om at studere enkelte cases i dybden *in situ* (Hammersley & Atkinson 2007: 3; Hastrup 2010: 57). Et feltarbejde inkluderer også oplagt diverse former for uformelle samtaler – både i praksis, men også før og efter. Brugen af de forskellige empiriske metoder har til formål at kvalificere fortolkningen (Thorpe 2012), så der både vises tilbage mod felten og frem mod en forståelse, der bryder med denne. Det vil sige, formålet handler dermed også om at afdække eller/og bibringe andre forståelser og perspektiver på praksis end den forståelse, der udfolder sig aktuelt blandt de deltagende.

I det konkrete feltarbejde er der fokus på at indsamle informationer om praksis, og at skaffe en ind-forstået viden om, hvordan selvfølgeligheder opstår eller ændres, således at de automatisk fremmer eller hæmmer bestemte handlinger indenfor det sociale fællesskab. Denne viden opnås gennem deltagelse, engagement og indlevelse i den sociale verden, der studeres (Hastrup 2010: 71). Kun ved at være tæt på de levede oplevelser, som de udfolder sig kontekstuelt, i den konkrete setting, er det muligt fortolkende at beskrive praksis og samtidig komme nærmere et ekstrakt af hvilke selvfølgeligheder, der netop kendetegner denne praksis (Atkinson et. al. 2007: 96).

Målet med observationerne har været at beskrive danseformidlingen, og herunder hvordan følgende knytter sig til aktiviteterne:

- handlinger (bevægelser og adfærd)
- interaktioner og kommunikation (elev-elev,

elev-danseformidler)
- stemninger (ramme, læringsrum)

Derudover har de specialestuderende undervejs i observationerne søgt at få indblik i den institutionelle kontekst, som praksis udspillede sig i.

I det første møde med felten – det vil sige med skole, danseformidler, elever og undervisning - deltog de specialestuderende på sidelinjen, og i en passivt observerende rolle hvorfra de kunne observere, lytte og stille uformelle spørgsmål. Senere og i det omfang det var muligt og kunne foregå naturligt, deltog de studerende også aktivt i praksis.

Det er endvidere relevant at fremhæve, at ingen af de fem specialestuderende på forhånd kendte noget til dans, i den form som den blev præsenteret og arbejdet med af de danseformidlere, der stod for undervisningen. Et par af de studerende havde lidt erfaring med dans, men i ganske anderledes sammenhænge. De fleste havde ingen erfaring, og var typisk fysisk aktive eksempelvis på ski og i triatlon-relaterede konkurrencer. Det er metodisk væsentligt at pointere, at denne distance til Dansehallernes og danseformidlernes måde at arbejde med dans på, i skoleregi, giver en speciel position at observere fra. Det giver en anderledes mulighed for at lægge mærke til selvfølgeligheder og indforståetheder omkring eksempelvis begrebsbrug og bestemte meningsforståelser vedrørende krop og bevægelse, i observationer såvel som den videre analyse.

De formelle interviews blev afholdt med elever, danseformidlere og projektleder med en varighed på cirka 30 minutter, og med en interviewguide som udgangspunkt for samtalen.

Interviewguidens formål var at strukturere interviewsituationen, og dermed kvalificere empirigenereringen (Kvale & Brinkmann 2009: 129). De benyttede interviewguides er udformet med henblik på at understøtte en undersøgende tilgang, og består derfor af få, enkle og åbne spørgsmål udformet i hverdagssprog. Denne tilgang gav mulighed for at sikre, at det sprog der blev brugt var henholdsvis elevernes eller danseformidlerens. Ligeledes gav det mulighed for undervejs at følge op på svar og søge nye vinkler på det emne, der blev talt om. Alle interviews blev optaget med diktafon, og er efterfølgende transskriberet i fuld længde og så ordret som muligt.

I den videre analyse af såvel observationer som interviews har de specialestuderende, under vejledning af Ravn, arbejdet med datadrevne kodninger. Som det allerede er nævnt i foregående afsnit, hvor teorien blev præsenteret, har det kun været Nielsens arbejde, specielt den didaktiske model om kropsligheder, der har været valgt før observationer og interviews. Andre teorier af relevans herunder Bruner, Jarvis og Wenger er kommet til på baggrund af analyserne af empirien. Inklusionen af disse teorier kan betragtes som en del af den eksplorative proces eller mere præcis: en fortløbende dialektisk relation der udfoldes mellem teori og empiri.

Oversigt over datamaterialet

Skemaet på næste side præsenterer en oversigt over, hvor mange forløb, der er blevet fulgt i de forskellige Dansefyrtårne. Det giver dermed et overblik over, hvilket grundlag den producerede empiri *Dans i skolen* hviler på.

Case og forfatter	Målgruppe og varighed	Studiedesign	Tilgang og formål	Kombination af metoder	Empirisk grundlag for analysen
Dansefyrtårn Nord *Af Malene Nørup Mortensen (2016)*	Mellemtrinnet (4.-6 klasse) Korte forløb – én dansedag pr. klasse	Flerstedet feltarbejde 3 skoler 8 klassers deltagelse 1 case	Eksplorativ Formål: At nuancere viden om danses læringspotentialer.	• Deltagerobservation (passiv og aktiv) • Interview med danseformidlerne • 3 fokusgruppeinterviews med eleverne	31,66 timers observation. Korte forløb á 2,5-5,25 t. varighed. 17 elever interviewet (fokusgruppe) 2 interview med danseformidlere
Dansefyrtårn Midt *Af Mette Jacobsen & Christine Langebjerg Haslev (2016)*	Udskolingen (9. Klasse) Længere forløb i faget idræt.	Feltarbejde 1 skole 2 klassers deltagelse 1 case	Eksplorativ Formål: At undersøge, hvordan læringsoplevelser i dans udfoldes i praksis.	• Deltagerobservation (dans og idrætsaktiviteter) • 4 fokusgruppeinterviews med eleverne • Interview med danseformidler • Interview med lærer	32 timers observation. 6 undervisningsgange med dans og 3 med idræt. 8 elever interviewet to gange (fokusgruppe) Èn danseformidler interviewet To idrætslærere interviewet
Dansefyrtårn trekanten *Af Malene Hess-Petersen & Christina Skovby Nymark Andersen (2016)*	Mellemtrinnet og udskolingen (6. og 9.klasse) Længere forløb – 8 uger.	Feltarbejde 2 skoler 2 klassers deltagelse 1 case	Eksplorativ Formål: At undersøge, hvordan dansens læringspotentialer udfoldes i praksis.	• Deltagerobservationer (både passive og aktive) • 2 fokusgruppeinterviews med eleverne • Interview med danseformidler	18 timers observation i alt. 6 uger af én dag pr. uge pr. skole. 12 undervisningsgange med dans. 10 elever interviewet (fokusgruppeinterviews) 1 interview med danseformidler
Dansefyrtårn ROK *Af Malene Hess-Petersen & Christina Skovby Nymark Andersen (2016)*	Mellemtrinnet (5. og 6.klasse) Intensivt forløb – 1 skoleuge	Feltarbejde 2 skoler 2 klassers deltagelse 1 case	Eksplorativ Formål: At undersøge, hvordan dansens læringspotentialer udfoldes i praksis.	• Deltagerobservationer (både passive og aktive) • 2 fokusgruppeinterviews med eleverne • Interview med danseformidler	30 timer og 20 minutters observation i alt. 1 uge á 4 dage pr. uge pr. skole. 8 undervisnings-gange med dans. 8 elever interviewet (fokusgruppe-interview) 1 danseformidler interviewet.

Skema 2: Oversigt over datamaterialet i *Dans i skolen*

Etik

Undersøgelsen er gennemført i overensstemmelse med persondataloven. På alle de involverede skoler er der modtaget informeret samtykker fra skolen. Ligeledes er der i de skoler, hvor skoleledelsen har ønsket det, været taget kontakt til klasselærere og forældre. Rent etisk har det informerede samtykke i forhold til eleverne således været håndteret via skolen og klassens lærere. I forbindelse med interview med danseformidlere og lærere er der indhentet informeret samtykke med hver enkelt. Alle deltagere er anonymiserede, og navnene i rapporten er således ikke deltagernes egne, men opdigtede navne. Dansefyrtårnene og deres programaktiviteter er ikke anonymiserede, da de allerede fremgår via *Ta' fat om dansens* hjemmeside. I fokusgruppeinterviewene blev anonymiseringen italesat ved interviewets start. Undersøgelsen og de genererede data er overordnet set ikke af en karakter, der kræver at undersøgelsen meldes til datatilsynet. Vedrørende danseformidlernes anonymitet er der tale om, at de observeres og interviewes i forhold til deres professionalitet – nemlig danseformidling.

Casenes specificitet og den situative kompleksitet, de hver især eksemplificerer er blevet bibeholdt. Dette valg er truffet på bekostning af, at danseformidlerne forventeligt vil kunne blive genkendt inden for den relativt lille kerne af danseformidlere, som de tilhører. Der har samtidigt været rettet ekstra opmærksomhed i forhold til, at evalueringen og beskrivelserne af *den gode praksis* kan fungere konstruktivt kritisk for selvsamme miljø og gruppe af danseformidlere.

Tre fortællinger om *Dans i skolen*

I det næstfølgende præsenteres de tre specialeprojekter, og dermed casene, i reduceret og kondenseret form. Alle fire cases er blevet bearbejdet, så de fremstår som hver deres lille fortælling om, hvordan *Dans i skolen* udfolder sig i praksis i netop dette forløb. De tre specialeprojekter er karakteriseret ved en vis forskellighed. Dels er forløbene organiseret forskelligt Dansefyrtårnene imellem, og dels er de teorier, der er blevet anvendt i forbindelse med analyserne forskellige – som redegjort for i det teoretiske afsnit. *Danseformidlernes oplevelser*, *elevernes oplevelser*, og *danserummet* er de overordnede analysetemaer, der på tværs af casene anvendes til at strukturere såvel analysen som fremstillingen.

Det er væsentligt at minde om, at de forskellige præsentationer på ingen måde skal læses som vurderinger af danseformidlernes arbejde. Overordnet set forventes der fra Dansehallernes side, at praksis er meget direkte relateret til de overordnede mål, der er for *Dans i skolen*. Danseformidlerne arbejder i udgangspunktet i forhold til en forventning om, at dans udfoldes som en æstetisk fysisk aktivitet, og at de har fokus på at skabe et kropsligt, interaktivt og kreativt læringspraksis (www.tafatomdansen/dans-i-skolen). Når vi minder om, at evalueringen ikke skal (mis)forstås som en vurdering, ønsker vi også specifikt at understrege, at det heller ikke er intentionen at vurdere, hvor godt danseformidlerne lever op til disse forventninger. Intentionen er først og fremmest at udfolde praksissituationerne i deres kompleksitet, og at se på, hvad der sker i mødet mellem danseformidleren og eleverne. De specialestuderende er netop *ikke* fra Dansehallerne, og de har *ikke* nogen forudgående erfaring med at undervise i relation til kreativ og medskabende danseaktiviteter. De indtager dermed i udgangspunktet en analytisk position, hvor de kan stille anderledes spørgsmål end de der forventes at blive stillet inden for dansen – som praksisfelt. Som beskrevet i metodeafsnittet har observationerne og interviewene til hensigt at afdække og/eller bibringe *andre* forståelser og perspektiver på praksis end de forståelser, der aktuelt udfolder sig blandt de deltagende i situationen. De specialestuderende har med deres afstand til netop de forforståelser, der må forventes at karakteriserer det faglige miljø danseformidlerne imellem, mulighed for at se sammenhænge, der ellers ikke bliver bemærket. Disse anderledes spørgsmål og sammenhænge har fokus i de tre præsentationer, der følger.

Dans i skolen i Dansefyrtårn NORD

Organiseringen af forløbene i NORD

Dansefyrtårn NORD består af et samarbejde mellem 11 nordjyske kommuner. Programmet *Dans i skolen* er i denne sammenhæng henvendt til mellemtrinnet, altså børn i alderen 9-13 år. Et ambitiøst mål om at nå ud i alle de tilknyttede kommuner samt en stor efterspørgsel har ført til, at planerne for programaktiviteten *Dans i skolen* blev justeret undervejs. *Dans i skolen* tilbydes derfor i korte besøg[13] á 3-5 timer pr. klasse. Hver klasse stifter således "kun" bekendtskab med dans én gang. Danseformidlingen har dermed karakter af at fungere som en kortere præsentation af dans, og virke som et spydspidsprojekt for *Dans i skolen* på sigt. To danseformidlere, som begge er uddannet indenfor dans og formidling, står for undervisningen. Kravene til de tilmeldte skoler indbefatter, at en lærer, et anvendeligt lokale og et musikanlæg stilles til rådighed. Udover selve undervisningen tilbydes der også en gratis workshop for alle involverede lærere. Dette suppleres af et længerevarende forløb med udvalgte skoler i projektets næstkommende fase, hvilket udgør projektets tiltag for videre forankring.

Danseformidlernes oplevelse

Intentioner med undervisningen

"Fordybelse" synes at være helt central, når danseformidlerne beskriver deres arbejde med at skabe gode danseoplevelser i skoleregi. Lad os starte med deres egne ord:

Tine: "så det er noget med at samle fokus ét sted, så lang tid som muligt, så der kan komme i hvert fald noget fordybelse. (…) så det der med at have sådan en fordybelsesdag også, fordi den tur omkring at komme ind i sin krop kan godt tage noget tid"

13. Cirka 50 skoler har haft besøg pr. efteråret 2015.

Danseformidlerne fremhæver, at fordybelse handler om to ting. For det første et tidsmæssigt aspekt, hvor elevernes mentale fokus rettes mod ét emne over længere tid, og for det andet en sanselig og perceptuel fordybelse, der inviterer eleverne til at sanse kropsfornemmelser og rette opmærksomheden mod egen krop. Netop det at kunne mærke kropslige fornemmelser og søge bevidsthed i oplevelsen af egen krop er alle kendetegnende for det kropslige aspekt Nielsen betegner som *den sansende krop* (2008: 193). I den aktuelle praksis søges denne kropslige læringsintention i følge danseformidlerne fra undervisningens start. Typisk indledes undervisningen med den simple opvarmningsaktivitet *Dansetagfat*[14], der i følge danseformidlerne netop har til formål, at eleverne "kommer ind i kroppen".

Den gode danseoplevelse kendetegnes i følge danseformidlerne også ved, at undervisningen sætter "et aftryk" eller "et spor", og giver eleverne en forståelse af "hvad det her dans" er for noget. Danseformidlerne beskriver det således:

Tine: "Så den gode oplevelse er også noget med.. at vi får.. får dem med til at.. på det her – jamen hvad er det for noget? – at de får en oplevelse af at forstå det, så vi ikke bare kommer og propper det (griner) ned over hovedet på dem (…) Det er en god danseoplevelse.. altså at man.. at man har fået åbnet op det der dansebegreb der"

Danseformidlerne har et klart ønske om, at undervisningen overrasker og åbner elevernes dansebegreb og

14. *Dansetagfat* fungerer som en fangeleg. Der vælges tre-fire fangere. Når fangeren tager en anden elev, sætter fangeren vedkommende i gang med en bevægelse. Denne bevægelse skal eleven udføre indtil en tredje elev befrier vedkommende ved, at han/hun efterligner samme bevægelser i ti sek. (de skal tælle højt) og afslutter med en high five.

at undervisningen bryder med elevernes forforståelse af dans, også selvom den kun strækker sig over få timer. Med udgangspunkt i en *skabende krop* søger de på den måde at skabe mulighed for konstruktivt at forstyrre elevernes forståelse af dans, og udvide elevernes repertoire i forhold til kropslige udtryk.

Om medskabelse

Når danseformidlerne præciserer deres beskrivelse af den gode danseoplevelse fremhæves "danseskaben" som et afgørende værktøj. Som det beskrives af danseformidlerne, handler dette om, at eleverne aktivt engagerer sig i samarbejds-, fremvisnings- og dialogsituationer. Samtidig karakteriseres det at kunne skabe også som et teknisk aspekt, man tilegner sig i undervisningen.

Tine: "man kan sige det tekniske ligger så inde omkring det her med at kunne skabe [Pernille: mmm] at kunne samarbejde, og.. kunne stille sig frem og vise – nå men det er det her jeg har lavet – og måske også være i stand til at sætte ord på sin oplevelse af det."

Den anden danseformidler, Pernille, beskriver endvidere:

Pernille: "mmm, og hvor det også er tilladt det der med.. (…) – jamen det er fordi, jeg troede ikke at jeg kunne danse, men her der må jeg jo ligesom gøre lige hvad jeg har lyst til – ikke.. (…) der er helt klart også sådan en tænkning omkring at frisætte børnene, altså, at de ikke står og skal føle sig rigtige eller forkerte eller kejtede".

I følge danseformidlerne indebærer elevernes evne til at kunne skabe, at de kan frigøre og frisætte et energipotentiale, og derfra skabe ubesværede og utvungne bevægelser. Det betones, at eleverne skal kunne slippe vurderingen og lade de frie bevægelser være grundlaget for den skabende proces. På et andet tidspunkt i interviewet beskriver danseformidlerne også denne utvungenhed som en leg, de søger at lade opstå.

Det ligger implicit i disse beskrivelser, at kunstneriske og kreative aspekter ikke umiddelbart kan indfries, hvis eleverne føler sig forkerte eller kejtede. I forlængelse af dette fremhæver danseformidlerne også, at det er afgørende at få skabt "en rigtig gruppe" før eleverne kan komme ind i sig selv, og lade *den udtrykkende krop* fremtræde.

Deldiskussion

Tilsammen viser danseformidlernes tanker om *Dans i skolen*, at deres overordnede mål om at skabe den gode danseoplevelse primært rummer:

- *Den sanselige krop* – at eleverne opnår sanselig fordybelse i egen krop og i undervisningen.
- *Den skabende krop* – at eleverne skaber utvungne bevægelser og udvider deres bevidsthed om bevægelse - deres danseforståelse.
- *Den udtrykkende krop* – at eleverne frisættes til at turde udtrykke bevægelse.

En vægtning af netop disse tre aspekter af kropsligheden karakteriseres af Nielsen som en æstetisk aktivitet (2008: 200). I en æstetisk aktivitet relaterer undervisningens handleformer sig til at skabe, at optræde og at udtrykke for herigennem at udvide elevernes bevægelses- og udtryksmæssige repertoire, og forståelsen af andres kropslige udtryk (ibid.: 199-200, 211).

Vægtningen af kropslighedens kreative og kunstneriske aspekter afslører sig også i form af fortællinger. Fortællingen om, at i denne undervisningssituation "der må jeg jo ligesom gøre lige, hvad jeg har lyst til"[15] er med til at sætte en ramme for undervisningens begivenheder – jævnfør Bruners (1999: 70) diskussion af fortællingens betydning. Fortællingen om "at komme ind i sin krop" er et andet eksempel på, at den mening, der tilskrives i praksis udgør en del af en større fortælling om dans – ikke mindst hvad dans er for danseformidlerne.

I faglitterære beskrivelser af dans kan matchende beskrivelser spores. Claus Bøje (2002) beskriver eksempelvis dansens særlige kvaliteter næsten identisk med danseformidlernes beskrivelser, når han fremhæver *den befriende bevægelighed* og *drømmen om den ubesværede bevægelse* (Bøje 2002: 8, 10). Ligeledes er sanseligheden og opmærksomheden på at mærke kroppen *i* bevægelse (Engel 2008: 252; Nielsen 2009: 140) beskrivelser fra danselitteraturen, der matcher danseformidlernes fortælling om den sanselige fordybelse i egen krop.

Denne faglitteratur synliggør samtidig, at danseformidlerne medbringer en bestemt forforståelse for, hvad det vil sige at danse. En forståelse og en viden, som de forventeligt har bygget op i de danse praksisfællesskaber de selv har været en del af. Deres fortolkning af, hvad der har betydning for danseformidlingen, afspejler dermed også dansekulturens vedtagne måder at konstruere virkeligheden på (Bruner 2004: 63). Eller som Smith og Sparkes (2012: 82; 2009a: 280) gør opmærksom på i deres analyse, så låner fortælleren (her danseformidlerne) større narrativer inden for kulturen og anvender dem til at indramme, hvad der er af betydning i den aktuelle praksis.

Fortællingen om at komme ind i sin krop og de ubesværede og utvungne bevægelser er antageligt også rundet af danseformidlernes kropslige erfaringer, som dansere. Beskrivelserne er ikke blot overtaget og anvendt som legitimation. Der må forventes at være en vis resonans mellem fortælling og de kropslige erfaringer danseformidlerne har med sig. Det vil sige, at de præsenterer forventeligt også en fortælling, som de selv har oplevet kropsligt (Sparkes 1999; Smith & Sparkes 2009b: 6).

Elevernes oplevelse

En anderledes dans

Anton: "Og det var bare overhovedet ikke sådan noget dans, eller dans som jeg troede det var"

Antons kommentar er ikke unik for elevernes oplevelse. I alle tre fokusgrupper kommer samtalen hurtigt til at omhandle, hvordan eleverne troede og havde en klar forventning om, at undervisningen skulle indeholde hiphop, breakdance, pardans, klassisk dans eller hurtig dans, som nogle elever også kontrasterende referer til. Selve indholdet i *Dans i*

15. Introduktionen til undervisningen inkluderer typisk en lignende fortælling om, at "det ikke handler om, hvad der er rigtigt og forkert, men hvad man kan finde på" (Citat fra feltnoterne. Fra danseformidlerens introduktion til undervisningen med 6.klasse på Sjørring skole).

skolen overrasker eleverne, hvilket bliver en gennemgående elevfortælling om danseforløbet. Når undervisningen bryder med deres forestilling og er anderledes, er det i følge eleverne, fordi den er uden regler, det er tilladt at lave fejl, og de må selv bestemme og finde på bevægelser til deres "egen dans".

Asta og Lau taler her om, hvad der er særligt ved denne form for dans:

Asta: "Nok lidt det der med, at man bare sådan skal kaste sig løs og sådan noget. Og det der med sådan, at der er ikke nogle regler for, at det må man ikke, og det må man ikke. Det er meget sådan, at man må bare sådan springe op i luften [Emilie: bare gøre noget] ligge sig ned på jorden eller et eller andet.

Lau: Føle sig fri til at danse.

Asta: Ja, bare man er med i legen."

Det er i følge Nielsen (2008: 240, 193) det kunstneriske og medskabende aspekt, der gør, at børnene oplever aktiviteterne anderledes end andre danse. Når eleverne engagerer sig i processer, hvor de selv finder på bevægelser til deres egen dans, er det tæt forbundet med bevidstheden om bevægelse og hermed opstår muligheden for nye forståelser. Et andet udtryk, som flere elever beskriver dansen med er, at bevægelserne er langsommere. Nielsen betoner i sin analyse, at de langsomme bevægelser giver børnene tid til at involvere sig i fornemmelsen af at "være i bevægelsen", Den anderledeshed eleverne udtrykker har derfor ikke alene et kreativt, men også et kinæstetisk aspekt, der orienterer elevernes opmærksomhed mod kroppen (ibid.: 142, 193).

Line: "Ja. Det var også meget som sådan en gummimand, og så var det som om man bare kunne – kunne lave alle de der strækkelser og snurre rundt [Astrid: mmm] til det her musik."

Lines metafor for en gummimand, der skal strække sig, er ikke en enkeltstående kropslig fornemmelse blandt eleverne. I alle tre fokusgrupper udtrykkes en følelse af at strække sig og bevægelserne giver dem associationer til noget "gymnastikagtig", "balletagtig" og "yogaagtig"[16]. Enkelte elever udtrykker også deres kropslige fornemmelser mere perceptuelt sansende og som en fornemmelse af "hele kroppen", "ned-i-kroppenagtig" og "at være i sin krop". Det er det kinæstetiske aspekt, jævnfør Nielsens model (2008: 193) i aktiviteterne, der engagerer eleverne til at mærke og være bevidst om de kropslige fornemmelser. Disse oplever og forholder eleverne sig til på mange forskellige måder. Jeppes og Lises oplevelse er her eksempler på elevernes til tider forunderlige associationer:

Jeppe: "Det er sådan.. Jeg har også været på museet Aros, og det er meget syrlige [syrede] ting altså, hvad er det nu man skal sige anderledes. Det er sådan nogle syrlige [syrede] ting, hvor for eksempel aargh! Vores normale det er ikke sådan noget, som de er på Aros. I Aros, der står de på sådan nogle syrlige [syrede] måder jo.. Normalt, så står man jo sådan helt normalt, og i dag, der viste hun for eksempel den der hvor man skal helt op.. og så helt op.. og sådan nede fra benet og så helt op.. og så skal man cirka stå sådan her, og sådan der.. normalt så står vi bare sådan her."[17]

16. Som elicitationsteknik havde Mortensen medbragt 12 fotografier af forskellige typer af bevægelsesaktiviteter. Her var også fotos med gymnastik og yoga.
17. Citatet er for læsevenlighedens skyld redigeret, så de andre elevers kommentarer undervejs ikke indgår.

I interviewsituationen synliggjorde Jeppe sine associationer ved kropsligt at vise de henholdsvis normale og "syrlige" bevægelser. Lises beskrivelse eksemplificerer ligeledes elevernes brug af metaforer om den kinæstetiske oplevelse:

Lise: "det er ligesom, hvis man nu skulle hænge.. hvis nu man skulle lave en power-point eller sådan noget, så sætter man bare billederne helt lige, men de må også gerne være lidt skrå, så man så prøver noget andet"

Opsummerende peger elevernes gennemgående fortælling, om den anderledes dans, på, at de gennem danseaktiviteterne deltager som *skabende* og *sansende* kroppe. Undervisningen skaber samtidig forstyrrelser i deres kropslige forståelse og i deres danseforståelse, og stimulerer på den måde deres viden og kunnen *i* og *om* bevægelse. Gennem de anderledes oplevelser af, hvordan man kan bevæge sig, oplever eleverne en *sansende krop* (Nielsen 2008: 162, del 4.) og oplever sig selv på nye måder.

At turde finde på

Et andet fremtrædende tema i elevernes oplevelse af undervisningen kredser om, hvordan det er at finde på, vise og udtrykke bevægelser. Det er i følge eleverne pinligt at vise og være den, der finder på bevægelser, hvilket udtrykkes generelt blandt eleverne[18]. Emilie, Lau, Asta og Anton taler her om det pinlige:

Emilie: "Altså det er lidt pinlig [Asta: Ja]. Altså sådan lidt sådan, sådan at man turde ikke rigtig gøre det, fordi man sådan tænkte sådan lidt, hvad nu hvis det ikke var godt nok [Cecilie: jaa].

[Anton: jeg tænker ikke rigtig over det]

Lau: Det gør jeg heller ikke.

Emilie: Nej, men det kommer man nok også først til bagefter pga. de andre, de også tog… Man vidste ikke helt om de tog det ligeså sjovt som en selv eller om de tog det mere alvorligt, men det fandt man så ud af [Lau: ja]

Asta: Altså det er sådan for eksempel sådan, at hvis jeg nu skulle løbe ind og lave et eller andet, sådan så det skulle være sådan planlagt og sådan noget, fordi det var sådan lidt pinligt og sådan og bare lave et eller andet, for man var bange for.. [Emilie: Alle de kigger bare på en] Ja og man var bange for at resten af holdet, så stod sådan lidt OH MY GOD [Alle: griner] [Lau: oh my god!][Emilie: sådan lidt plat] ja.. Men det var det ikke.

Emilie: Men det var ret sjovt, når alle de tog det sådan meget sådan sjovt, så blev det heller ikke så alvorligt"

Deres dialog er interessant, da den eksemplificerer, hvordan eleverne ikke uden videre bevæger sig frit og udforskende. Deres involvering i dansen er betinget af de relationelle forhold, der er på spil i gruppen. I de skabende processer handler det for eleverne først og fremmest om at turde og opleve, at det er okay at turde.

Astas oplevelse læner sig op af Emilies beskrivelse af, at bevidstheden om de andre og holdets reaktion på hendes bevægelser har stor betydning. Asta aflæser og vurderer, hvilke kropslige udtryk gruppens konsensus tillader, og inden for denne ramme skaber hun bevægelse. Dette fremhæver også, hvorledes gruppens dynamikker influerer Astas *skabende* og *udtrykkende krop*. Astas personlige fortælling står derfor, i en vis

18. Et ord, der også går igen i feltnoter.

grad, i kontrast til fortællingen om, at "du må selv finde på, hvad du vil". Med facetterne i Astas oplevelse afsløres det, at oplevelsen af bevægelserne og oplevelsen af at danse helt grundlæggende handler om langt mere end den enkeltes egen krop. Der tegner sig et mønster af, at fællesskabets handlinger og attitude er fundamental for elevernes deltagelse og engagement i og med bevægelse, og dermed for deres oplevelse såvel som læring forbundet med danseaktiviteterne.

Anton: "Det er ikke sådan, at du er den eneste, der gør det, alle de andre de gør det jo også, så, så man føler sig ikke som den eneste, der gør det, når alle andre også gør det. [Interviewer: mmm]

Emilie: Sådan det ikke er sådan så pinligt, så.. det kan godt være lidt pinligt nogle gange, hvis man er den eneste, der bare sådan sidder og gør et eller andet"

At danse er ikke uden risiko, og som Anton og Emilie her fremhæver det, er der forskel på at være den eneste, eller være en del af en gruppe. Et højt engagement i gruppen, karakteriseret ved, at alle andre også gør det, skaber tryghed. Dette forhold omtales ligeledes i det anden fokusgruppeinterview. Her refererer eleverne til aktiviteten *X-faktor,*[19] hvor eleverne fik medbestemmelse i forhold til at indføre, at de var sammen to og to på scenen. I situationen, hvor eleverne skal finde på bevægelse beskriver de, at det er mindre grænseoverskridende at have en makker, da det giver dem tryghed til at turde, og risikoen for at komme til at gøre noget forkert mindskes. Den kropslige forbundenhed, der opstår i kraft af makkerskabet er i dette tilfælde med til at fremme, at det er *den skabende kropslighed*, som har forrang.

På den ene side eksisterer "min egen dans" i elevperspektiv ikke. Dansen betinges og formes kontinuerligt af mødet med de andre. På den anden side er det netop fællesskabet og samarbejdssituationerne, der nedtoner oplevelsen af forlegen- og pinlighed. Det er også fællesskabet, der ligger til grund for, at eleverne tør kaste sig ud i, finde på og udføre nye og anderledes bevægelser. Anvendes Nielsens model i relation hertil, så fremmer *den sociale krop* i disse situationer muligheden for, at *den skabende krop* kan få plads. Samtidig fylder elevernes oplevelse af pinlighed dog også så meget for deres deltagelse i undervisningssituationen, at beskrivelserne, som fortællinger, synes at række udover Nielsens beskrivelser af *den sociale krop*.

Deldiskussion

Tilsammen peger elevernes fortællinger på, at deres oplevelser med *Dans i skolen* særligt rummer:

- *Den sansende* og *skabende krop* – elevernes oplevelser i og om bevægelse, der giver dem oplevelsen af en anderledes dans.
- *Den sociale* og *udtrykkende krop* – elevernes oplevelser med at vise og skabe bevægelse i et "rum" af sociale dynamikker.

Overordnet set kan man sige, at danseformidlernes intentioner indfries: eleverne deltager *som skabende* og *sansende kroppe*. I forhold til det oprids vi præsenterede i delkonklusionen for danseformidlerne, er elevernes oplevelse af *den sansende* og *skaben-*

19. I øvelsen *X-faktor* er eleverne inddelt i fire grupper. En gruppe placeret i hver sit hjørne. En elev starter, løber ind på scenen i midten og stiller sig i en figur. En elev fra modsatte hjørne gør det samme, men skal lave et modsvar til denne figur. Dernæst løber hele holdet ind som backup for deres gruppemedlem. De skal alle indtage en figur, der minder om holdkammeratens, men samtidig battle mod det andet hold. De to hold krydser dernæst hinanden dansende.

de krop, med fuldt overlæg, præsenteret sammen. Sammenlignet med danseformidlernes beskrivelser er det nemlig langt sværere at adskille, hvornår eleverne har fokus på henholdsvis *den sansende* eller *den skabende krop.* I fortsat samklang med danseformidlernes intentioner forstyrrer undervisningen også konstruktivt elevernes forståelse af krop og dans. Elevernes fortællinger rummer imidlertid flere facetter.

I "en anderledes dans" udfoldes det, at eleverne forholder sig til og udtrykker sig om dansen på mange forskellige måder. I følge Bruner (1999: 49-50) starter de meningsskabende processer, når den enkeltes grundlæggende forestillinger brydes. Den afvigende begivenhed bliver i det øjeblik genstand for individuel fortolkning. Individets forestillinger kan i denne sammenhæng også forstås som kropslige dispositioner, der er formet af blandt andet tidligere erfaringer fra sport og idræt (Smith & Sparkes 2012; 2009b: 6).

Denne fortolkningsproces er dog ikke isoleret til den enkelte elevs oplevelse, men udfolder sig relationelt og i sammenhæng med omgivelserne. Når elevernes kropslige fortællinger bliver synlige i fællesskabet, synliggør de samtidig mening, og gør den til genstand for forhandling (Bruner 1999: 28). Eleverne eksemplificerer dette gennem deres beskrivelser af, at det er pinligt at vise og finde på bevægelse. I disse beskrivelser synliggøres den sociale meningsforhandling, hvor læringsfællesskabets medlemmer hjælper hinanden til at finde ud af "hvordan landet ligger". I den indbyrdes interaktion produceres et normativt grundlag af fælles meninger, og dermed for hvilke fortællinger, der kan finde sted (Bruner 2004: 70 ff.; 1999: 28). I Anton og Emilies fortælling om den aktuelle danse-praksis fornemmes denne dynamik. Det er endvidere væsentligt at bemærke, at der samtidig også florerer en fortælling om, at man må finde på lige hvad man vil. Det er netop den fortælling danseformidlerne bibringer undervisningen. Jævnfør Smiths (2010: 88) analyser af narrative forhold, cirkulerer dette bidrag som en narrativ ressource eleverne kan trække på og guides af undervejs i forløbet. I elevernes sociale samspil foregår en større meningsforhandling. Forhandlingen trækker på fortællinger formidlet af både elever og danseformidler, og guider elevernes deltagelse i danseaktiviteterne.

Danserummet

At skabe et anderledes rum for dans

Læringsrummet blev af danseformidlerne i felten omtalt og introduceret som danserummet. Her møder vi en 4.klasse i aktiviteten *Ildkuglen:*[20]

"Ildkuglen skal sendes rundt. Pernille viser hvordan og starter. Lea skal modtage den. Pernille bevæger sig ind i rundkredsen og hele tiden i bevægelse, store bevægelser og med lyd på. Da Lea skal modtage er hun ikke helt klar, hun ved ikke hvad hun skal og hele klassen kigger jo på hende fra rundkredsen. Pernille prøver igen. Denne gang griber Lea den (…) Mange af drengene sparker ildkuglen videre til hinanden som var det en imaginær bold. Det er tydeligt i denne leg, at der er store forskelle på drengenes og pigernes bevægelser. Drengene er meget, fodboldspark, hovedstød og saksespark. Pigerne er mere gymnastiske med sving og drejninger. Og de forsigtige piger er hurtige til at sende den videre med det samme, mens de drenge uden

20. *Ildkuglen* andre gange kaldet *Energikuglen* starter siddende i en rundkreds. Danseformidleren starter med at bede alle i rundkredsen åbne, lukke og ryste hænderne i samme tempo som hende. På et tidspunkt tælles ned fra ti. På nul, holdes hænderne i ro, alle lukker øjnene og mærker ildkuglen mellem hænderne. Dernæst åbnes øjnene og den imaginære ildkugle tages på som at kravle ind i et lagen. Ildkuglen sendes nu rundt i rundkredsen.

fodboldbevægelserne laver fjollede ting. Der er latter – de griner af hinandens påfund og alles blikke følger ildkuglen. Legen bevæger sig hele tiden på grænsen til useriøsitet og fjollerier, men Pernille giver rum for det der sker. (…) Pernille sender nu flere afsted og man skal krydse rundkredsen. Det kører ganske fint i starten, men der breder sig hurtig meget snak. Det ligner mere og mere et frikvarter i skolegården end en undervisning. Pernille stopper musikken. "Nu er der bare så meget ord i rummet. Det er kroppen der fortæller i det her rum, så alle de der ord de skal blive inde."

Rammerne er simple. Når ildkuglen har bevæget sig hele vejen rundt i rundkredsen er opgaven løst. Det er formentlig ikke første gang, at klassen har stået samlet i en rundkreds. Elevernes bevægelser er formentlig heller ikke nye og ukendte bevægelser. Og det er formentlig heller ikke første gang, at den enkelte elev selvstændigt skal (frem)vise noget for klassen. Alligevel fornemmes der sociale spændinger i gruppen. Læringssituationen er anderledes end den de kender, og dette håndteres på forskellig vis.

Det kræver mod at gribe ildkuglen og at udtrykke sig kropsligt foran klassen. Alle elever må være klar over, at ildkuglen før eller siden lander hos dem, så situationen er ens for alle. Alle må sætte sig selv på spil og indgå i den fælles kropslige gruppeenergi, som rundkredsen etablerer. I dette eksempel synliggøres, hvorledes elevernes *sociale kroppe* er styrende for deres evne til at deltage som krop i aktiviteten. Drengenes hovedstød og saksespark og pigernes sving og drejninger, er alle udtryk for tidligere bevægelseserfaringer, og jævnfør Nielsen dermed *den kulturelle krop*. Når eleverne skal finde på bevægelse, konfigurerer de den kropslige viden, de har med sig fra tidligere. Herigennem opstår, igen jævnfør Nielsen (2008: 207), muligheden for ny kropslig forståelse og at udvikle nye sider af sig selv. De fjollede bevægelser rækker ligeledes ind i nogle kendte bevægelser. Udover blot at være kropslige udtryk bidrager disse til gruppens attitude og den fælles energi i aktiviteten. En gruppeenergi, der får lov til at blomstre på elevernes præmisser. De fjollede bevægelser er i dette tilfælde medskabende for rummets atmosfære. Når eleverne tør engagere sig ekspressivt i aktiviteten, kan det anskues som udtryk for, at danserummets atmosfære er åben. Der er rum for elevernes følelser (Nielsen 2012: 184). I nærværende danserum betyder det derfor, at den enkelte elev er medskabende i mere end én forstand, og de bidrager aktivt både til bevægelsesskabende og stemningsskabende aspekter i danseforløbet.

I eksemplet med *Ildkuglen* får eleverne lov til at udfolde sig frit indtil legen kan forveksles med en skolegårdsaktivitet. Det er gennemgående for de observerede klasser, at fjollerierne metaforisk set spirer i læringsrummet. Nogle steder er der i perioder tendens til, at aktiviteterne udvikler sig tumult-agtige. Danseformidleren vælger i eksemplet med *Ildkuglen*, som i de fleste andre undervisningssituationer, der blev observeret, at guide eleverne tilbage til det intenderede fokus for undervisningen ved at fremhæve kroppens rolle i forhold til ordenes rolle i danserummet. Omtrent 24 gange[21] forekommer disse former for anvisninger: "vigtigt, at man kan finde ud af at være stille", "nu skal vi gøre det helt stille", "lydende skal være inde i kroppen", "man må ikke sige noget her", "alle ordene er ikke med", "holde alle lydende inde", "husk at holde alle ordene inde", "det er kroppen, der danser", "lad vores kroppe tale med hinanden" og "I skal lade som om I er under vandet". Selvom danseaktiviteterne introduceres åbent og invi-

21. Baseret på feltnoterne.

terende i den forstand, at det ikke handler om "hvad der er rigtigt og forkert", men om hvad man kan finde på,[22] så er læringsrummet, hvor *den skabende* og *udtrykkende krop* skal udfolde sig, ikke uden regler.

Danseformidlerens investering i danserummet

I gruppeinterviewet berører danseformidlerne ligeledes deres arbejde med danserummet. Sammenfattende fremhæver de vigtigheden af:

- At skabe et sikkert rum, der forbereder eleverne på de eksperimenterende og skabende processer.
- At være toneangivende for hvordan vi er sammen og hvordan vi arbejder med kroppen.
- At mærke hvad det er for et rum, hvad det er for nogle børn og mærke hvad de har brug for.[23]

Danseformidlernes overvejelser om det læringsrum, de befinder sig i, synliggør, at de er bevidste om, at eleverne kan føle sig udsatte i dansesituationen. De arbejder derfor også med at skabe tryghed med udgangspunkt i, hvordan de fornemmer den aktuelle situation og målgruppe. Ved at skabe et "sikkert rum" og aktivt vise "hvordan vi er sammen" forholder danseformidleren sig åben og accepterende i forhold til at befinde sig i en sårbar position. Aktivt viser hun eleverne vejen til at danse. I følge Nielsen baserer denne evne til og bevidsthed om at se og sanse, hvad der sker i rummet, på en særlig kropslig tilstedeværelse (2012: 182, 185).

Elevernes sociale fællesskab og danseformidlernes rolle skaber tilsammen et dynamisk læringsrum. Danseformidlernes bevidste arbejde med at få skabt en rigtig gruppe betyder, at danserummet meget synligt præges af det Nielsen refererer til som *det aktuelle rums beboere* (Nielsen 2012: 182). Danseformidleren faciliterer og inviterer til en tilstedeværelse i *den sansende krop* via anvisninger og egen aktiv deltagelse. Elevernes involvering i aktiviteterne starter ofte med en aflæsende opmærksomhed rettet mod de andre. Det er elevernes *sociale kroppe*, der er fremtrædende i disse situationer. I disse dynamikker skabes rummets atmosfære, og når den opleves som åben, udfoldes kropslighedens kreative og kunstneriske aspekter hos eleverne (Nielsen 2008: del 4).

Det magiske danserum

Momentvis opstår også "magiske" øjeblikke. Disse opleves i feltarbejdet som situationer, hvor undervisningen går op i en højere enhed. To og to bliver pludselig til fem. Det er svært at pege på en bestemt aktivitet eller rammefaktor, hvor disse situationer er særligt fremtrædende. De magiske øjeblikke opstår, når eleverne er kommet i gang og er blevet varme på sig selv, hinanden og undervisningen - eller sagt med danseformidlernes ord, når der er skabt et sikkert rum, eleverne er kommet ind i sig selv, og er med på det her. Lad os igen tage udgangspunkt i et eksempel fra praksis. Her befinder vi os i aktiviteten *Ekkodans:*[24]

"Pernille spørger hvad et ekko er. En dreng forslår, at det er lyden der bevæger sig længere og længere væk

22. Citat fra feltnoterne. Danseformidlerens ord fra sin introduktion til undervisningen med 6.klasse på Sjørring skole.
23. Alle citater i de tre punkter er fra gruppeinterviewet med danseformidlerne.
24. *Ekkodans* starter i en rundkreds. Danseformidlerne indleder som regel med at spørge "hvad er et ekko", og dernæst forklare, at eleverne skal lave et ekko af hendes bevægelser. Danseformidleren er placeret i midten af rundkredsen. Aktiviteten kører som regel á to omgange. Først som en gennemgang af ekkodansen og dernæst den fulde dans akkompagneret af musik.

og så rammer det en væg og så kommer det tilbage. (...) Pernille fortæller videre om ekko – at lyden bevæger sig i bølger. (…) Pernille starter musikken, nu skal ekkodansen køres igennem. Spontant begynder flere elever at knipse til rytmen af musikken, da de første starter, gør vi andre det også. Pernille smiler – det er ikke en del af ekkodansen, men hun hopper med, knipser og tilføjer en lille indledende sekvens med knips inden hun starter den del, der egentlig er starten af ekkodansen. Så danser vi!..."

I dette eksempel opstår magien i det øjeblik eleverne knipser. Et initiativ, der præger aktivitetens forløb og formentlig er startet ret spontant hos en enkelt elev. En situation hvor, jævnfør Nielsens beskrivelse af æstetiske læreprocesser (2008: 222), en kropslig genklang fik vedkommende til spontant at knipse. Danseformidleren pauser i dette tilfælde sin styring, og lader det unikke ved situationen emergere, indtil hun improviserende tilføjer elevernes idé i Ekkodansen. Hendes smil anerkender elevernes initiativ og situationen efterlader et rum, der i lighed med Nielsens (2012: 182) diskussioner, kan forstås som et læringsrum, hvor det legitimeres at eksperimentere og at fejle. På inkluderende vis får eleverne medbestemmelse, hvilket både skaber samhørighed og tryghed for undervisningens videre forløb. Denne opmærksomhed for det unikke, der kan opstå i situationen fremhæver igen vigtigheden af, at underviseren arbejder med at være tilstede kropsligt på en særlig måde (jævnfør Nielsen 2012: 189,182) Danseformidleren kan med sin opmærksomhed og nærvær på den enkelte såvel som på de sociale dynamikker aktivt bidrage til at skabe et rum, hvor eleverne føler sig set. Undervejs i undervisningen ændrer danserummet karakter. Hvor eleverne i de indledende aktiviteter kontinuerligt opfordres til at "holde stemmen inde i kroppen", fyldes danserummet senere i undervisningen med ord og forhandlinger. Det er elevernes *sociale kroppe*, der er fremtrædende i disse relationssituationer, hvor der arbejdes med at kunne samarbejde og blive enige (Nielsen 2008: 194). I aktiviteten *Koreografi*[25] kommer denne form for bevægelsesskabende arbejde og kreative samspil til udtryk. Når hele klassen kropsligt engagerer sig i disse skabende og kreative samspilsprocesser, opstår en fornemmelse af, at "hele rummet har liv".[26] Det er væsentligt at bemærke, at danserummet kun momentvis rummer denne fornemmelse, hvilket peger på, at nogle bestemte betingelser skal være tilstede før magien kan opstå. Forhold som høj grad af elevinvolvering og en skærpet opmærksomhed omkring målgruppen fra danseformidlernes side. Der er i disse situationer et særligt engagement, der antageligt har betydning for elevernes læringsmuligheder.

Deldiskussion

Det kunstnerisk pædagogiske danserum, der søges etableres, er et ganske anderledes læringsrum end det, der typisk kendetegner læringsrummet i en mere traditionel undervisning i et klasseværelse (Nielsen 2012: 184). *Den sansende* og *den skabende* og *udtrykkende krop* er, som forventeligt, markant fremtrædende for det læringsrum, der søges etableret. De relationelle forhold er dog på engang både domi-

25. *Koreografi* indledes med, at eleverne inddeles to og to. Sammen skal de finde på tre figurer. Næste opgave består i at finde på omveje mellem de tre figurer. Altså bevægelse der forbinder figur 1-2-3-1. På den måde skabes en koreografi.
26. "Rummet er i bevægelse" og "kroppene udfylder rummet" er lignende udtryk for samme oplevelse. Alle udtryk som optræder i feltnoterne – udtryk for min (Mortensens) oplevelse.

nerende og faciliterende for, hvordan *den sansende, skabende* og *udtrykkende krop* kommer på banen. De har en helt grundlæggende betydning for, hvad eleverne *gør* og oplever de *kan gøre* i undervisningen.

At være involveret i (selv)fortællinger er, som Bruner har betonet det, at forstå som en meningsskabende aktivitet (1999: 33, 56). I danserummet formidles meningsfortællinger fortrinsvist *ud af* og *gennem* kroppen. Elevernes forskellige løsninger på bevægelsesopgaverne eksemplificerer Smith og Sparkes pointe om, at elevernes tidligere kropslige erfaringer spiller en rolle for det meningsskabende i aktiviteten, og at den enkelte elev også selv er aktiv medskaber af den mening, der udfoldes (2012: 81-82).

Meningsskabelsen relaterer sig ikke kun til tidligere erfaringer, men også til fremtiden, rundet af blandt andet individets ønsker (Bruner 1999: 33; 2004: 60). Det er i den forstand ikke "gratis" at danse. Via en ny slags kropslig fortællerform performer eleven også sig selv (eller *selvet*) overfor klassen. Situationen hvor Lea ikke griber ildkuglen, tydeliggør dette forhold. Elevernes handlinger er socialt og kulturelt *situeret*, og dette har signifikant betydning for, hvilken fortælling og mening, der kan komme på tale (Bruner 2004: 251).

I elevernes tilfælde formes denne *situerethed* af flere forhold. Dagligt indgår eleverne i meningsdannelser, der er socialt og kulturelt betinget. I den sammenhæng produceres der et normativt grundlag af fælles meninger (Bruner 1999: 28). Danseformidleren, som derimod kommer udefra, medbringer ligeledes et normativt grundlag, som de, så at sige, distribuerer i danserummet. Imellem henholdsvis elevernes og danseformidlernes referencerammer for betydningsdannelsen forekommer kontinuerligt et mismatch. Der er tale om, at forskellige faglige fællesskaber, og dermed divergerende fortællinger, mødes (Bruner 2004: 72-73). De fjollede bevægelser i *Ildkuglen* er et godt eksempel på det mismatch, der kendetegner sådanne møder mellem forskellige fortællinger. I det magiske danserum var der ikke samme mismatch, men i stedet tale om et fælles højt engagement i de interaktive processer. Dette rum var præget af en særlig fornemmelse af fælleshed og inviterede anderledes til, at kropslighedens kreative og kunstneriske aspekt (Nielsen 2008) kunne udfoldes. Det magiske danserum kan også beskrives som situationer, hvor der opstår konsensus om mening, og et samtidig match mellem henholdsvis elevernes og danseformidlernes fokus for undervisningen. Helt konkret eksemplificerer episoden fra Ekkodans, hvordan eleverne gennem den spontane knipsen gensidigt skabte (ny) fælles mening i aktiviteten.

Sammenfattende kan man konkludere, at elever og danseformidler skaber en form for kropslig forbundenhed i løbet af forløbene. Samtidig eksemplificerer de, hvordan det relationelle er allestedsnærværende i de meningsfortællinger, der udfolder sig i danserummet. Sagt på anden vis, "de andre" er ikke kun et væsentligt aspekt ved måder at være krop på, jævnfør Nielsens model, men udgør selve grundlaget for at være krop i det hele taget.

ance
for life

Dans i skolen i Dansefyrtårn Trekanten og ROK

Organisering af forløbet

I alt indgår fire skoler og to Dansefyrtårne i denne præsentation og analyse af forløb afviklet i *Dans i skolen*. To skoler hørte til Dansefyrtårn Trekanten, og her afvikledes forløbene over otte uger. To skoler hørte til ROK, og her blev danseforløbene afviklet over én uge. Det vil sige, at eleverne havde dans på skemaet fire dage i den aktuelle uge. Trekantens danseforløb kan således karakteriseres som længerevarende forløb, mens forløbene i ROK kan beskrives som intensivt. Danseforløbene blev afviklet med mellemtrinnet, nærmere bestemt 5. og 6.klasse samt en enkelt 9.klasse tilhørende Trekanten. ROK og Trekanten er i den forstand hver især at betragte som en case. Set i forhold til de foregående forløb, analyseret i specialeprojektet af Mortensen, er der i Trekanten og ROK (begge cases) tale om længerevarende danseforløb.

På tværs af Dansefyrtårne, skoler og de involverede aldersgrupper var de aktiviteter og tematiske tilgange, som danseformidlerne valgte at anvende, relativt ens. Derudover blev det i analysen ret hurtigt klart, at de forskellige forhold, der trådte frem i elevernes beskrivelse af danseforløbene, var meget genkendelige på tværs af alder og organisering. Hverken forskellen i deltagernes alder eller i struktureringen af forløbet - otte uger eller én intensiv uge - så således ud til at gøre markante forskelle i forhold til, hvordan eleverne deltog og oplevede at danse. Analysen er derfor delt op tematisk som de foregående to afsnit, og empirien er præsenteret samlet for alle danseforløbene som helhed. Det betyder også, at de to cases præsenteres i én samlet analyse.

Danseformidlernes oplevelser

Intentioner med undervisningen

Danseformidlerne fremhæver, at det er den kreative dans, som de arbejder med. Den ene danseformidler fortæller:

Bo: ”hvis man gerne vil rumme så mange som muligt ik’, og nå ud til alle eleverne, så skal man have den her kreative dans, for den giver mulighed for, at alle er med. Altså dem der kan danse, dem der ikke kan danse, og så dem der er meget generte […]”

Samme danseformidler fremhæver samtidig den kreative dans som værende en god mulighed for, at også de generte elever får mulighed til at udvikle og udtrykke sig på anden vis, end de er vant til. Den kreative dans, der henvises til, er aktiviteter der, jævnfør Nielsens (2008) model, har fokus på *den skabende krop*. Danseformidlerne kobler dog også meget hurtigt mulighederne med den kreative dans sammen med muligheden for, at eleverne kommer til at se sig selv og kende deres krop på en ny og anderledes måde. En anden danseformidler betoner således, at det handler om kendskabet til egen krop:

Ea: “At de bliver bedre til at kende deres egne kroppe i forhold til andre. Altså det her med, at man bliver tryg i kroppen [...]. Og som jeg ser det, det der øger din kropslighed det er, ja at du mærker din krop og du oplever den som en refleksion af andre, altså du oplever det i samspil med andre”

Umiddelbart kan man studse lidt over beskrivelsen i og med, at det ”at blive bedre til at kende sin krop” kobles til rigtig mange forhold. Fælles for alle disse forhold - at blive tryg, øge kropslighed, kende kroppen via

samspillet – er, at kroppen er det helt centrale fokus og udgangspunkt danseformidleren har for forståelsen af undervisningen. Når der arbejdes med kreativ dans arbejdes der først og fremmest med kropslig involvering og de læringsmuligheder, som det kan afstedkomme. Videre ser det ud til, at det er underforstået for danseformidlerne Bo og Ea, at det at eleverne skaber sig en bedre forståelse af egen krop er fundamental for den videre læring, der kan udfoldes med dansen.

Om medskabelse

Alle forløbene var kendetegnet ved, at eleverne på flere måder skulle arbejde med selv at finde på nye bevægelser. Rent praktisk arbejdede danseformidlerne i disse sammenhænge ofte med at virke som inspirator for eleverne. Blandt andet ved at vise eksempler og give forslag til bevægelsesmåder. Bo fortalte om sine overvejelser i forhold til dette:

Bo: "[…] Jeg synes, at de har brug for at se noget […] og få et eksempel på en eller anden bevægelse, og det betyder ikke, at de skal gøre det som mig bagefter, men de har noget...[…] til at starte med […] og noget som de kan bruge som inspiration."

Man kan også forstå det sådan, at Bo på den måder opsætter en form for ramme for den skabende aktivitet. En kropslig nærværende ramme – nemlig sin egen krop i bevægelse. Han eksemplificerer på den måde, hvad det vil sige at være en *skabende krop*. Det er samtidig væsentligt at notere sig, at denne invitation til at få *den skabende krop* på banen, oftest blev organiseret i pararbejde og som gruppearbejde. Sagt på anden vis, *den sociale krop* er ligeledes central for aktiviteterne. Danseformidlerne fremhæver dog også, at eleverne, på trods af eksempelvis Bos kropsligt funderede inspiration, ikke uden videre kaster sig ud i bevægelserne og arbejder kreativt skabende. Eleverne rykker undervejs grænser i forhold til at afprøve og eksperimentere med bevægelse. Nogle elever kunne være særdeles træge og modvillige i begyndelsen af forløbet. Ea fortæller eksempelvis om en elev med navnet Ken:

Ea: "Ken […] siger jo nej hver eneste gang, han skal vise noget eller gøre noget […]. Og første dag nåede han, at spørge mig ti gange, hvad skal jeg lave?, da vi stod i en cirkel [...] Altså spændte konstant ben for sig selv, og var hele tiden den umulige dreng… og nu […] gør han det på et helt andet niveau […]. Altså han er simpelthen blevet lidt befriet fra sig selv og sin jeg er aldrig god nok"

Og hun fortsatte med at berette om eleven Kit:

Ea: "Kit står også bare stiv som en pind og jeg kan ikke noget, jeg kan ikke noget, jeg kan ikke noget[…] og hun er også løsnet meget mere op… altså de tænker ikke så meget mere over det nu. De er ikke så hårde mod sig selv".

I løbet af de uformelle interviews forbundet med observationerne blev de to elever, Ken og Kit, også refereret til som nogle af de elever, der "plejer" at være stille. Men som danseformidlerne er meget opmærksomme på, så kan de elever også stille og roligt få "løsnet op", og opnå en tilgang til at finde på bevægelser og arbejde skabende med kroppen.

Observationerne og interviews udført i forbindelse med danseforløbet giver i sagens natur ikke mulighed for at slutte noget om, hvorledes forløbet påvirker eksempelvis stille elevers måder at deltage i andre un-

dervisningssammenhænge. Det er dog helt rimeligt at fremhæve, at danseforløbet med fokus på den kreative dans – og dermed *den skabende krop* – giver andre muligheder for at prøve sig selv og sin krop af. Det må forventes, at oplevelser som disse har en positiv betydning for elevernes selvforståelse og udvikling - måske netop for de elever, der i udgangspunktet ikke ser ud til at have meget tiltro til egen krop.

Deldiskussion

Danseformidlerne har, i lighed med analyserne i Mortensens specialeprojekt, fokus på både *den skabende* og *sansende krop* i deres undervisning. Danseformidlerne har ligeledes stor opmærksomhed på, hvordan den enkelte elev har det med at deltage. I forlængelse af observationerne af praksis er det dog samtidig væsentlig at fremhæve, at de to specialestuderende på tværs af alle de fire forløb, der blev observeret, oplevede, at forløbene også var præget af anspændthed – specielt i forhold til forevisningssituationer. Som vi kommer nærmere ind på i de næstfølgende afsnit, er elevernes oplevelse af forlegenhed og pinlighed næppe noget, der kun handler om den enkeltes personlighed. Det handler ligeså meget om, hvilke implicitte regler og forventninger, der er til at deltage i den aktuelle undervisningspraksis.

Danseformidlerne møder ikke kun mange elever på samme tid, de møder også en klasse, der er kendetegnet ved et praksisfællesskab set i Wengers forstand (2004). I det praksisfællesskab er der bestemte erfaringer og praksisser for, hvordan det vil være acceptabelt at udtrykke sig med kroppen. Der er samtidig en fortløbende meningsforhandling, da praksisfællesskabet er i fortsat forhandling. Det er igennem meningsforhandlinger, som de udfolder sig i de aktuelle praksisser, at eleverne fortsat bekræfter og udvikler deres fælles forståelse af, hvad der er acceptabelt, og hvad de forventer sig af hinanden (Wenger 2004: 67). Den spændte stemning kan forstås som et udtryk for, at der er en fortsat uafklaret meningsforhandling om, hvad der er acceptabelt i gruppen, når det gælder *den skabende krop.* Omvendt viser beskrivelserne af Kits og Kens måde at deltage på også, at der sker noget undervejs i forløbet. Eksemplificeret via danseformidlernes beskrivelser af de to stille elever, må vi forvente, at der i gruppen også mere generelt er udviklet en anden praksis for, hvad det vil sige at deltage i dans. Selv hos Kit og Ken, som forventeligt er relativt perifære deltagere af praksisfællesskabet, sker der en ændring, der bekræfter, at eleverne er engageret i den skabende aktivitet, som danseformidlerne tilbyder.

Elevernes oplevelser

En anderledes dans – oplevelsen af medskabelse

I interviewene understregede eleverne, at de kreative aktiviteter, hvor de selv skulle finde på var sjove at deltage i. Clara fra 6. klasse fortalte:

”[…] jeg synes det sjoveste har været, at vi selv skulle finde på en koreografi, og jeg har altid glædet mig til at lave den, for jeg synes det var sjovt selv at lave den, selv og finde på og selv og lave rigtig meget, og få idéer af Bo […]. Så er det der man kommer til at tænke på […], hvad man selv kunne gøre”.

Mens Anders, ligeledes fra 6.klasse, også fremhævede de kreative aktiviteter *fremfor* andre danseaktiviteter:

”Jeg synes ikke, det er særlig sjovt, når de [danseformidlerne] bare finder på tingene, og så skal vi lave dem og bruge tiden på det […]. Så synes jeg det er sjovere, at vi selv gør det […] så vi selv finder på tingene”.

Eleverne er med disse beskrivelser med til at sætte en streg under, at danseformidlernes gode intentioner giver god mening. Den kreative dans og dermed fokusset på *den skabende krop* tilbyder nye måder at deltage i undervisningen og opleve dans på, som værende noget ganske specielt – også set fra elevernes side. De skabende kroppe er ikke kun en ideal forestilling om god danseformidling, men både nærværende og sjov for eleverne i den aktuelle praksis. I følge Nielsen er det dette kropslige aspekt, der skaber fundamentet for, at eleverne oplever nye former mening *i* og *med* deres bevægelser (Nielsen 2008: 193). Deres forståelse for bevægelserne blev i praksis synliggjort gennem deres kropslige udtryk under dansen. Under observationerne blev det tydeligt, at eleverne viste initiativ til at finde på nye udtryk. De arbejdede ikke kun med de aktiviteter, der blev foreslået, men tog også ejerskab for dem. Det er derfor også oplagt at bemærke, at det at føle ejerskab i sig selv kan være en motiverende faktor i forhold til elevernes deltagelse, og i forhold til, at de synes det er sjovt "at finde på".

At turde finde på

Selvom eleverne generelt gav udtryk for, at de oplevede dansens skabende element, som noget der var sjovt og positivt at deltage i, var der også nuancer i oplevelserne. Camilla og Ane, begge fra en 6.klasse fortalte eksempelvis, hvordan de oplevede, at det også kunne være svært at udfolde sig kreativt:

Camilla: "[…] jeg er ikke […] den mest kreative person og jeg er ikke sådan så glad for at vise mig frem ved at danse, så jeg holder mig meget tilbage sammen med mine veninder så... det er bare meget svært at være kreativ nogle gange"

Ane: "Ja […] fordi vi bare lige pludselig skulle finde på ting […]. Det var sådan lidt okay, så er det nu, okay, jeg ved ikke helt, hvad jeg skal gøre nu [...]".

Ane og Camillas beskrivelser er ikke enkeltstående, men forekom blandt flere af elever på de fire skoler. Eksempelvis på en af skolerne under ROK blev en opvarmningsøvelse, hvor det handlede om at alle skulle være med, en stor udfordring for klassen. Eleverne skulle under øvelsen stå i en cirkel og finde på én bevægelse hver, som resten af klassen skulle efterligne. Men de havde svært ved at finde på noget, og aktiviteten gik ofte i stå. Elevernes kropssprog blev indadvendt, og de kiggede nervøst rundt på hinanden og ned i gulvet.

Under en anden aktivitet, i Trekanten, skulle eleverne stå i en cirkel, og ét klap og én bevægelse skulle udføres af hver elev. Igen blev eleverne nervøse i situationen, trods danseformidlerens forslag til bevægelser. Flere elever viste næsten tegn på panik. De tog sig til hovedet, kiggede ned i gulvet, vendte ryggen til de andre, blev røde i hovederne, havde flakkende øjne eller hoppede på stedet, når det blev deres tur.

Undervejs i forløbene blev det tydeligt, at det ikke kun var en følelse af usikkerhed, men også følelsen af pinlighed, der kunne opstå i forbindelse med fornemmelsen af "at blive kigge på" af de andre. Dette var især fremtrædende i situationer, hvor eleverne skulle stå frem og vise forskellige bevægelser for de andre. På flere af skolerne gav eleverne udtryk for, at de ikke havde lyst til at vise en dans eller øvelse foran de andre. Et par elever sagde for eksempel: "Vores er så kort. Det er pinligt" og "Jeg er bange for, at jeg ikke kan huske trinnene".

Det var i flere sammenhænge tydeligt, at eleverne ikke brød sig om at føle, at de var i spotlight. Eksempelvis efter gentagne opfordringer fra danseformidleren Bo,

om at sprede sig ud i lokalet, blev eleverne rykket rundt af Bo. Han spredte dem fysisk rundt i lokalet. Dette resulterede i, at en dreng, der tidligere stod inde blandt de andre i mængden nu stod på forreste række. Han blev med det samme rød i hovedet, og kiggede med et nervøst blik rundt på eleverne bag ham. Oplevelsen af forlegenhed over at være i spotlight– så ud til at have indflydelse på elevernes lyst til at deltage i danseundervisningen. Flere elever gav senere i forløbet udtryk for, at de havde sceneskræk, og at de ikke havde lyst til at vise dansen for deres klassekammerater.

Situationer og beskrivelser, som ovenfor skitseret, gør det tydeligt, at danseformidleren må være ekstra opmærksom i forhold til at skabe en undervisningskontekst og et undervisningsrum, hvor det ikke bare føles sjovt, at "vi selv finder på", men også føles godt at fremvise det, som man har fundet på. *Den skabende krop* er ikke uden videre klar og parat til at komme i fokus som en *udtrykkende krop* i de undervisningspraksisser, der blev observeret.

Social interaktion og kropskontakt

I aktiviteterne skulle eleverne undervejs forholde sig kropsligt til hinanden. Eksempelvis skulle de skiftevis to og to efterligne hinandens langsomme bevægelser. "Som at kigge sig i spejlet", som en af pigerne beskrev. Parvis og gruppevis planlagde og koordinerede eleverne undervejs, hvilket indebar, at de talte sammen om, hvilke bevægelser de skulle lave. Camilla fortalte om spejløvelsen:

Camilla: "Altså jeg har synes det var sjovt […] der hvor dig (Christina, interviewer) […] og Bo, I står i starten og så skal vi lave efter jer, eller bare lave lidt af vores egen. Der hvor i står to og så skal man bevæge sig langsomt".

Disse typer af øvelser var betinget af, at eleverne kunne få samarbejdet til at fungere selvom de havde forskellige meninger. Følger vi Nielsens opdeling er det i denne sammenhæng *den sociale krop*, der er i fokus. *Spejløvelsen* er et eksempel på en aktivitet og en situation, hvor eleverne ikke oplevede det som problematisk at interagere med hinanden. Tværtimod: det var sjovt, at "finde på" – og skabe en lille dans sammen.

Undervejs i forløbene blev eleverne, relativt ofte, stillet over for aktiviteter, som krævede, at de havde kropskontakt med deres klassekammerater. De blev eksempelvis bedt om at holde hinanden i hånden eller stå helt tæt ryg mod ryg, mens en bevægelse skulle udføres. Næsten alle elever viste gå-på-mod i denne type af øvelser, men på specielt en af skolerne - en 6.klasse i ROK regi - gav eleverne udtryk for, at de ikke havde lyst til at røre ved hinanden. Eksempelvis nægtede en dreng og en pige at holde hinanden i hånden efter at være blevet sat sammen som par. Da danseformidleren holdte fast i sin beslutning om den fysiske kontakt, valgte begge elever at trække trøje-ærmerne ned over hænderne for at undgå kontakt med hinandens hud. Under fokusgruppeinterviewet på samme skole, omtalte en af de andre elever netop denne situation:

Elev: "Hvis vi siger, at Tanja og Thor er forelsket i hinanden […] så er det jo lidt grænseoverskridende at komme sammen med den […] så bliver det lidt akavet måske […] fordi man skal holde i hånden".

Under interviewet blev der ikke spurgt direkte ind til den aktuelle situation. Det var noget, som eleverne selv bragte op, og dermed forhold, som vi må forvente spiller en særlig rolle for deres oplevelser og refleksioner om dansepraksissen.

Delkonklusion

I alt sin enkelhed beskriver situationen med Tanja og Thor meget klart, hvordan de sociale relationer, som eleverne på forhånd har i deres praksisfællesskaber kan have betydning for, hvordan de tager imod de forskellige aktiviteter i danseforløbet. Den måde, som de to elever vælger at håndtere og udføre øvelserne på, kan ses som et udtryk for, at *den sociale krop* (Nielsen 2008: 194) er grundlæggende betydningsfuld. Det er igennem *den sociale krop*, og betinget af de sociale relationer, at aktiviteten udføres. Situationen eksemplificerer Wengers pointe om, at de relationer mennesker indgår i i et praksisfællesskab også altid inkluderer følelser (2004: 70).

På trods af oplevelser af forlegenhed ved forevisninger eller som ovenfor beskrevet ved "for meget" berøring, skal det understreges, at eleverne gennemgående syntes, at det var sjovt selv at finde på. De tog undervejs i danseforløbet ejerskab i forhold til de bevægelser, som de selv fandt på, ligesom de selv tog initiativer til at finde på nye udtryk. Oplevelsen af ejerskab fremstår i den sammenhæng som motiverende for deres deltagelse. Eller sagt med en mere direkte henvisning til Nielsens begreber: det at tage ejerskab over *den skabende krop* virker motiverende. Oplevelsen af ejerskab er ikke nødvendigvis forbundet med at forevise sin dans for de andre. *Den skabende krop* og oplevelsen af ejerskab kan trives fint eksempelvis når eleverne "finder på" to og to, og leger med spejlbilledet af hinandens bevægelser.

Det er værd at bemærke sig at beskrivelserne af, at eleverne tager ejerskab i forhold til de bevægelser, som de selv finder på, står anderledes frem i analysen af forløbene i ROK og Trekanten sammenlignet med analysen af forløbene i NORD (Mortensens speciale). Det er oplagt at knytte denne forskel sammen med længden af danseforløbene. I ROK og Trekanten er der reel mulighed for, at eleverne kan mere end blot stifte bekendtskab med en "anderledes" dans. Set i forhold til spydspidsprojekterne i NORD er der tid nok til, at de også begynder at tage ejerskab for de bevægelser, som de skaber. Videre er det rimeligt at overveje, at det måske netop er dette ejerskab eller forventningen om at tage ejerskab for bevægelserne, der er med til at præge de indbyrdes forventninger til forevisningen. Det vil sige, at der er en vis rimelighed i at forvente, at i de forløb, hvor eleverne tager ejerskab for deres dansebevægelser, vil pinlighed og sceneskræk forbundet med forevisninger være mere markant. Eleverne begynder selv at forvente noget mere af hinanden i et længerevarende forløb.

Begge danseformidlere anvendte ordet *kreativitet* i forhold til elevernes måde at finde på bevægelser, og ordet kreativitet blev en naturlig del af sproget undervejs i forløbet. Det er ikke givet nogen særlig placering i ovenstående beskrivelser, men i denne delkonklusion, der netop også handler om, hvordan praksisfællesskabet ændrer sig undervejs, skal det fremhæves, at anvendelsen af ordet kreativitet også er at betragte som en del af den fælles praksis, der blev skabt i danseforløbene. Eleverne tilegnede sig ikke blot nye måder at bevæge sig på, men også nye ord og begreber knyttet til aktiviteterne. Ifølge Wenger (2004: 101) kan man tale om, at de opbygger et fælles repertoire af ord og begreber i det specielle praksisfællesskab, som de er i gang med at skabe i det undervisningsrum, der hører til dans.

Danserummet - et anderledes rum for det sociale fællesskab

Elevernes sociale fællesskab

I alle fire fokusgruppeinterviews var eleverne enige om, ”at det var sjovt, når vi skulle samarbejde om nogle ting”, som Bastian fra 5.klasse udtrykte det, eller som Clara fra 6.klasse resonerer, når man arbejder sammen ”så får man flere idéer, så det ikke kun er ens egne”. Ved yderligere at spørge eleverne ind til samarbejdet, gav de som Dicte fra 9. klasse udtryk for at:

Dicte: ”Det var lidt svært at få alle med når [...] vi skulle lave noget, lige at få alle til og forstå det og lige at høre efter [...]. Hvis det var man havde en idé”.

Bolette fra 5.klasse uddyber beskrivelse af samarbejdet som udfordrende ved at tilføje, at det ”gik lidt ned og så op ad bakke”. De udfordringer, som eleverne fortæller om er, i følge Wenger, en naturlig del af at indgå i et praksisfællesskab (Wenger 2004: 94). Sagt på anden vis; diverse diskussioner og uenigheder blandt eleverne er oplagte at forstå som et udtryk for de meningsforhandlinger, der netop kendetegner praksisfællesskaber. Det er igennem disse, at eleverne får mulighed for at genforhandle deres holdninger og meninger, og påvirke de meningsforståelser og holdninger, der kendetegner det praksisfællesskab, de går ind i danseforløbet med. Eleverne gav dog også udtryk for, at danseforløbet har haft en positiv indflydelse på de sociale relationer i klasserne. Som henholdsvis Camilla fra 6.klasse og Bolette fra 5.klasse fortæller:

Camilla: ”Og så har det også været dejligt fordi, at [...] han [danseformidleren] har fået en til at komme tættere på de andre klasser [...]. Sådan tættere på B-klassen [...]. Altså dem jeg har været sammen med, de har været rigtig søde, så jeg er glad for, at han (danseformidleren) ligesom satte os sammen, at vi ikke bare var A-klassen og så B-klassen”.

Bolette: ”[...] når man danser så udtrykker man sig sådan, i det trin man laver [...] og i alle de grupper der [...] fandt vi også ud af, hvad folk godt kunne lide at lave”.

Det var en gennemgående tendens for alle de fire klasser – på tværs af alder, forløbsorganisering og skole, at danseforløbet havde åbnet op for nye bekendtskaber mellem eleverne. Bolette præciserede i interviewet, at dansen åbnede op for andre måder at udtrykke sig på, og at det havde en positiv virkning, at man fik indblik i de andres præferencer i forhold til bevægelse. Flere af eleverne fortalte i denne sammenhæng, at det var sjovere at arbejde sammen med nogle, som de ikke plejede at tale så meget med, og at det var på den måde, at de lærte nogle andre bedre at kende. I interviewet blev der spurgt videre indtil om dansen havde haft indflydelse på elevernes samarbejde og relationer uden for danseforløbet. Til dette svarede eleverne fra 5. klasse blandt andet:

Britt: ”Der har ikke været så mange, der er blevet sure og sådan noget, vi har kunne [...] enes”.

Bertram: ”Vi bliver ikke lige så sure og er ikke lige så meget oppe at skændes”.

Bolette: ”Samarbejdet [...] er blevet bedre”.

Flere af de deltagende elever gav, ligesom Brit, Bertram og Bolette udtryk for, at danseforløbet havde en positiv indvirkning på klassens sammenhold og fællesskab. I observationerne virkede det i første omgang som

om, at uenighederne og diskussionerne under gruppearbejdet var en begrænsning for elevernes kreative arbejde. Til slut i danseforløbene blev det dog tydeligt, at uenighederne ikke havde været en hindring for eleverne, men tværtimod havde bidraget til udviklingen af deres fællesskab. Jævnfør Wengers beskrivelse af praksisfællesskabet er en sådan udvikling betinget af, at eleverne udviser et gensidigt engagement (ibid.: 94), hvilket så absolut var tilfældet her. Engagementet i fællesskabet var netop tilstede også i uenighederne.

Det sociale fællesskab og oplevelsen af pinlighed

Som allerede berørt gav eleverne udtryk for, at fællesskabet havde betydning, for deres deltagelse. Som Camilla fra 6.klasse formulerer det:

Camilla: "Jeg tror, det ville have været lidt anderledes, hvis man ikke havde kendt dem man skulle danse med, og være kreativ sammen med dem [...]. Altså fordi [...] hvis man kommer til at se dum ud, har jeg også tit sådan, man er jo bange for at gøre et eller andet og så griner de af en. Og så er det lidt bedre [...] altså jeg kender folk nu, så jeg ved at de ikke gør det af ond vilje"

Camilla tilføjede, at hun ville være bange for at deltage i den kreative dans, hvis det var sammen med nogen, hun ikke kendte. Hun uddyber: "man ved jo aldrig med de andre, hvis man ikke kender dem". Hun fortalte, at hun vidste, at dem hun dansede med ikke ville grine af "ond vilje", når hun kendte dem. Clara og Celina var enige med Camilla i hendes oplevelser, og Clara tilføjede, at "man tør udfolde sig mere", når man kender de andre.

Som beskrevet i analyserne for forløbene i NORD er elevernes handlinger socialt og kulturelt *situeret*, og dette har signifikant betydning for, hvilken fortælling og mening, der kan komme på tale - eller måske rettere hvilke fortællinger og meninger der kan komme til udtryk i kropsbevægelse. De andre elever sætter ved deres tilstedeværelse og medskabelse af praksisfællesskabet samtidig rammer for, hvad man kan og må gøre. Men som Camilla minder om i ovenstående beskrivelse, så er de rammer, de andre sætter ikke blot noget, der begrænser eller anviser muligheder. De andre – inklusiv den ramme, der sættes med praksisfællesskabet, er også det der gør, at det føles nogenlunde trygt at være med til at udvikle selvsamme praksisfællesskab.

Delkonklusion

Først er det væsentligt at bemærke sig, at de sociale relationer og fællesskabet netop også udvikler sig i forbindelse med uenigheder og diskussioner. Uenigheder og diskussioner var i de fleste sammenhænge forbundet med elevernes engagement i fællesskabet og med at løse danseopgaven. Som det blev fremhævet i afsnittet om elevernes oplevelse er det at stille sig frem foran de andre og vise en dans ikke noget som alle elever uden videre har det godt med. Fællesskabet er dog ikke uden videre pinlighed – det er også tryghed, som Camilla, Clara og Celina netop har beskrevet det. Eleverne gav udtryk for, at deres relationer indbyrdes var blevet forbedret som følge af danseforløbet. Ligeledes har vi igennem uformelle samtaler med elevernes skolelærere gentagne gange fået fortalt, at de så en synlig forbedring i elevernes samarbejde og sammenhold, når de deltog i danseforløbet. Flere af elevernes beskriver ligeledes, at de oplever, at de nye og bedre sociale relationer fra danseforløbene også var fremtrædende i andre sammenhænge i skolen. Denne pointe stemmer overens med Nielsens undersøgelse, hvor eleverne ligeledes udtrykte, at de havde fået nye og flere venner gennem dansen (Nielsen 2008, 203).

Dans i skolen i Dansefyrtårn MIDT

Organiseringen af forløbet

Dansefyrtårn MIDT er afgrænset til tre kommuner, henholdsvis Lemvig, Horsens og Holstebro kommune. I Lemvig gennemføres projektet *Dans i skolen* i to 9.klasser, hvor dans indgår som et længere forløb i skolens idrætsundervisning. I dette forløb står en danseformidler fra Balletskolen for afholdelsen af danseforløbet. Hver klasse stifter bekendtskab med dans i otte uger, og det er på forhånd specificeret, at målet er at udfordre elevernes erfaringer med kroppen og gennem en kreativ proces skabe en forestilling sammen. Undervisningen er suppleret med teori, da klasserne er afgangsklasser, og idræt kan blive udtrukket som eksamensfag. Danseformidleren har delvist planlagt forløbet i samarbejde med klassernes idrætslærere.

Danseformidlernes oplevelse

Intentioner med undervisningen

Danseformidleren, som refereres til som Malou, fortæller i det næstfølgende, at hendes intention med undervisningen er, at præsentere eleverne for noget andet end deres tidligere idrætsundervisning og danseerfaringer:

Malou: "Mit mål er selvfølgelig, at de får kendskab til dans på en anden måde end de har prøvet før. Hvis man får nogle redskaber, så har alle mulighed for at bevæge sig - og selv få lov til at bruge dansen som en udtryksform".

Malou har således et klart ønske om, at undervisningen skal udvide elevernes forståelse af dans og invitere eleverne til at arbejde med nye og andre bevægelsesmæssige udtryk. Hun betoner ligeledes, at det er målet at skabe en positiv forstyrrelse af elevernes måde at arbejde med deres kroppe. Malou supplerer sine overvejelser yderligere ved at beskrive, hvordan hun vil arbejde i praksis:

Malou: "At de både selv lærer at observere noget dans, se noget dans og ligesom skal prøve at lære de her trin, lære teknikken bag det. Så har de også mulighed for selv at kreere nogle ting og selv føle, de har en ejerfornemmelse over det, de skaber. Så får de lidt af begge dele".

I følge danseformidleren kendetegnes den gode danseformidling således ved, at eleverne lærer teknikker, kreerer nogle ting og tilegner sig nogle redskaber. Hendes læringsintention har, set i forhold til Nielsens model (2008: 193), på en gang fokus på *den skabende krop* og *den bevægende krop*. Hvor den førstnævnte henviser til at ville situationer, hvor eleverne kan og tør finde på nye og anderledes bevægelser, handler sidstnævnte krop mere om at bevæge sig koordineret samt lære trin og teknikker. I undervisningen handler det derudover for danseformidleren om at arbejde med elevernes kropsbevidsthed netop ved, at dans præsenteres på forskellige måder. Malou vælger konkret at arbejde ud fra to temaer, henholdsvis hiphop og kreativ dans.

Malou: "Altså jeg har valgt hiphop. 1: fordi det er ligesom mit primære, og det jeg underviser i til hverdag. 2: det har bare en helt anden energi og det, jeg ved bare, at eleverne synes det er fedt og det er noget andet musik. Altså, det andet kan godt blive lidt for abstrakt og lidt for underligt, så jeg synes bare det er en rigtig god kombination".

I forlængelse af undervisningsovervejelserne beskriver danseformidleren Malou de to danse som givende på forskellige måder. Med den kreative dans er der

fokus på *den skabende krop* og kropsbevidsthed relateres i denne sammenhæng til at "mærke sig selv". I hiphop forstås kropsbevidsthed som et læringsudbytte, når elevernes bevægelser rammer de rigtige tællinger og er synkrone, så det samlede udtryk er ensartet. I disse beskrivelser synes *den udtrykkende krop* at være fremtrædende, men på *den bevægende krops* betingelser. Med *den bevægende krop* er der et anderledes fokus på bevægelsernes funktionalitet. Det er således ved at bevæge sig koordineret, og ved at udvikle elevernes bevægelsesrepertoire i forhold til hiphop, at *den udtrykkende krop* bliver relevant. For danseformidleren handler det i den sammenhæng om det præcise og herunder, at eleverne følger musikkens rytme, og at deres bevægelser indgår synkront i den bevægelsessekvens, som de har øvet. Derudover skal eleverne opnå et varieret bevægelsesrepertoire, ligesom de skal udvikle deres evne til at forstå bevægelsens rytme og timing i forhold til musikken.

Udfordringer i forhold til medskabelse

Danseformidleren giver udtryk for, at hun har oplevet det som et tidspres, at danseforløbet har været begrænset til en periode på godt otte uger. Det har været en udfordring for hende at finde en balance mellem fordybelse og tid til at øve den koreografi, der skulle vises ved den afsluttende danseforestilling:

Malou: "Jeg synes det, der er sværest ved de her projekter er, at vi har det teoretiske i det, som jeg gerne vil have de ligesom forstår - især nu hvor det er 9.klasser og en afgangsklasse. Man vil altså også gerne nå at fordybe sig i tingene, man vil gerne nå at have den her kreative proces - at de ligesom får den her kropsbevidsthed. Men man har også et produkt, man skal arbejde hen imod. Det tror jeg altid vil være lidt en udfordring".

Malou har således et klart ønske om, at undervisningen skal være fokuseret på de kreative processer i langt højere grad end hun oplever, at det har været muligt. Hun havde fra start fastlagt en lektionsplan, men fandt det svært at implementere den i praksis. De kreative processer, hvor eleverne skulle have mulighed for at bidrage til produktet, endte med at bliver nedprioriteret. Til forskel fra de forløb præsenteret i NORD, ROK og Trekanten indgik danseforløbene med de to 9.klasser i MIDT i idrætsundervisningen. Det skulle udgøre en del af idrætsfagets pensum. Forestillingen er således ikke "bare" en forevisning, men også del af en potentiel eksamenssituation. Det betyder dog ikke, at den koreografi som eleverne kommer til at arbejde med ikke påvirkes af hvem eleverne er, og hvordan de modtager undervisningen.

Malou: "Altså i selve processen ved jeg jo hele tiden, hvad det skal munde ud i. Så jeg har jo hele tiden i baghovedet - okay, hvad kan vi bruge - men jeg aner jo aldrig, hvordan det ender med at blive alligevel, fordi det handler meget om, hvad er det for nogle elever jeg kommer ud til. Er der nogle, der griber bolden og leger med eller er det nogle, hvor jeg altså - jo mindre de selv er engageret i det, jo mere skal jeg jo også putte på og fylde på".

Nielsen fremhæver, at man som danseformidler skal være *kaosrobust* – det vil sige, forberedt på, at nogle øvelser ikke udfolder sig som forventet (Nielsen & Regnarsson 2007: 54-84). Med afsæt i denne beskrivelse kan Malous beskrivelse forstås som en henvisning til at være kaosrobust i undervisningen. Hun er på en gang både optaget af, hvor processen skal føre hen samtidig med, at hun tager hensyn til om eleverne "griber bolden." Malou betoner vigtigheden af, at undervisningens form og faglige indhold afspejler et

niveau, der gør det muligt for eleverne at "lege med". På denne måde giver hun udtryk for, at det sociale fællesskab, som hun møder i de to klasser har indflydelse på, hvordan hun i praksis vælger at arbejde med eleverne. Samlet peger analysen på, at *den skabende krop* nedprioriteres til fordel for gentagelser af specifikke øvelser for at forbedre elevernes bevægelsesrepertoire i forhold til den koreografi, der skal vises til forestillingen. *Den udtrykkende krop* vægtes i den forstand højere og bliver med et fokus på netop udførelse og præcision styrende for læringssituationen.

Deldiskussion

Danseformidleren har en overordnet intention om, at eleverne skal lære at udfolde sig kreativt og udvikle dansemæssige færdigheder. Det fokus er i høj grad i overensstemmelse med det, der beskrives som de overordnede formål for *Dans i skolen*. Danseformidlerens intentioner kan forstås i lyset af hendes tilknytning til projektet og den dansekultur, hun som danseformidler er en del af. I følge Jarvis fungerer vi i flere fællesskaber, som på hver deres måde påvirker vores erfaringsgrundlag (Jarvis 1992: 19). I denne sammenhæng er der tale om, at Malous tilhørsforhold til dansekulturen rammesætter hendes tilgang, herunder hvilke kropslige aspekter hun ønsker at prioritere og ender med at prioritere i danseforløbet. I den praksis Malou står for, er der en oplagt diskrepans eller spænding mellem den intenderede og realiserede undervisning.

Malou har arbejdet med dans i flere år som professional danser. I de dele af undervisningen, hvor hun har fokus på elevernes kreativitet og på at udvikle deres bevægelsesrepertoire, vælger hun i praksis at forevise, hvordan øvelsen skal se ud eller hvordan bevægelsesopgaven skal løses. Senere i forløbet er hun danseren, der står foran eleverne og foreviser og gentager koreografien indtil eleverne er synkrone i deres bevægelser. Gennem observationerne tegner der sig et mønster af, at imitation er hendes vante undervisningsmetode. Malous valg i undervisningssituationen afspejler i høj grad hendes meningsfulde erfaringer om, hvordan en danse praksis ser ud.

Det er vigtigt at stoppe op og fremhæve, at forløbet i MIDT umiddelbart kommer til at stå lidt i kontrast til, hvordan *den skabende krop* har været prioriteret i de tidligere beskrivelser af praksis i henholdsvis NORD, ROK og Trekanten. Præmissen for forløbet i MIDT er en del anderledes end de præmisser de andre observerede forløb er afviklet under: nok kommer danseformidleren udefra og ind på skolen, men hun kommer ind i en sammenhæng, der er meget kraftigt præget af, at hun ikke blot forventes at bidrage, men også stå for elevernes eksamensforberedelse. Lige præcis den præmis betyder, at Malou må forholde sig til et implicit krav om dygtiggørelse - eleverne skal blive dygtige til noget, så det kan ses og vurderes i en potentiel eksamenssituation. Det er ikke nok, at de oplever at stå frem og tage ejerskab for de bevægelser de selv har skabt. Man skal kunne vurdere deres bevægelsesmæssige præstation. På trods af denne præmis og på trods af, at hun arbejder med en undervisning, der er anderledes struktureret end de tidligere forløb, oplever eleverne fortsat, som det vil fremgå af det næstfølgende, at danseforløbet er meget anderledes end den idrætsundervisning de kender. Der er fortsat, set fra elevernes perspektiv, tale om at møde en anderledes dans.

Elevernes oplevelse

Flere forskellige slags danse

Eleverne giver udtryk for, at de oplever, at der er forskel på indholdet i deres danseundervisning, men opdelingen er ikke præget af samme genrebestemte ordvalg som danseformidlerens:

Martin 9.b: "Jo, men det er jo ikke på samme måde. Ved den ene er man alene og to og to sammen. Den anden der er vi jo hele klassen sammen. Det tror jeg er det, der er forskellen. Det synes jeg i hvert fald".

Opdelingen af kreativ dans og hiphop som temaer bliver på intet tidspunkt italesat under de fire interviews med eleverne. Opfattelsen af at man i den del, som Malou betegner kreativ dans, er alene eller to og to, og man i hiphop er hele klassen sammen, går igen flere steder. Ved hiphop-delen refereres til "holddans", "synkrondans" og "fællesdans", og eleverne fremhæver, at det især handler om timing og kunne lave øvelserne sammen på samme tid. Ved kreativ dans bruges udover "alene-dans", vendinger som "det er sådan en ryste-sammen-fællesskabsting". Martin går så langt som at sige: "det var noget en pædagog kunne finde på".

Det interessante ved elevernes definition af dansegenrerne er, at de ikke lægger vægt på, at danseformidleren referer til henholdsvis kreativ dans og hiphop. I tråd med Nielsens analyse af, hvordan en 2. klasse oplever dans, eksemplificerer eleverne således, at kropslige oplevelser sagtens kan være meningsfulde uden at de bliver italesat (Nielsen 2008: 232). I dette eksempel: italesat på den "rigtige" måde dansefagligt. Det er tydeligt, at elevernes fokus ikke ligger på danseformidlerens ordvalg. I stedet er det måden de indgår i aktiviteterne på, der betyder noget for deres beskrivelser. Når de kalder hiphop-delen for "holddans" er det oplagt at forstå det som et udtryk for, at de forbinder den dans med det fælles mål: forestillingen. Det kan godt være, at de skal lære alle trinnene individuelt, men sammen er de i gang med at skabe et fælles resultat, og der er i den sammenhæng tale om en oplevelse af en fælleshed -netop om en dans, de lærer sig ved at efterligne og lære af danseformidleren. Kreativ dans opfattes af eleverne som en form for sociale aktiviteter, der skal bidrage til, at de har lettere ved at indgå i processen med at skabe indholdet i forestillingen.

Anderledes kropslige fornemmelser

Ida 9.b: "Jamen det er så anderledes i forhold til, hvad vi nogensinde har lavet. Det får et smil frem, fordi man står i nogle sære positioner og man troede aldrig man sådan skulle få sig selv til at lave sådan noget underligt noget".

Idas kommentar omkring, hvordan forløbet har været anderledes er ikke enkeltstående. Flere af eleverne ved både formelle og uformelle interviews giver udtryk for, at danseforløbet opleves som en stor kontrast til den idrætsundervisning de kender, og eksempelvis aktiviteter som fodbold, hockey og volleyball.

Laura 9.b: "Også lidt dejligt det er noget nyt for alle. Sådan alle er på en eller anden måde lige gode til det, så det er meget fedt".

Det er tydeligt, at eleverne leder efter ordene, når vi spørger ind til, hvordan måden at bevæge sig på i dans er forskellig fra deres tidligere idrætsundervisning:

Laura 9.b: "I dans skulle vi jo bruge hele kroppen og

gøre ting med den. Nu skal vi jo løbe rundt og nu skal vi gøre det, vi kender med vores arme og ben. Da vi skulle danse der skulle vi jo prøve noget nyt og bruge andre kropsdele".

Når Laura beskriver "det anderledes" giver hun udtryk for, at der er nogle forskelle i forhold til de kropsbevægelser, som de tidligere har arbejdet med i idrætsundervisningen. Denne beskrivelse går igen i begge interviews med 9. klasserne. De nævner flere gange, hvordan "de bruger andre muskler", "kommer i kontakt med muskelgrupperne", og hvordan de er "bevidste omkring de muskler, de bruger".

William 9.a: "Altså jeg vil sige sådan i dans der bruger man måske – man bruger de samme muskler, man har ikke to sæt muskler.

Christine: Så man bruger dem på en anden måde, eller?

William 9.a: Nej, man prøver sådan og ikke bruge så meget styrke, men mere prøve at have kontakt til, og måske prøve at bruge dem sammen".

Selvom det er svært for eleverne at beskrive, hvad det præcis er, de er i gang med, så er elevernes kropslige fornemmelse af og bevidsthed om, at de gør noget nyt med kroppen tydelig i beskrivelserne. Netop det at mærke kropslige fornemmelser og søge bevidsthed i egen krop er et kendetegn ved *den sansende krop* (Nielsen 2008: 193). I følge Nielsen er de anderledes bevægelser med til, at eleverne kan opleve kroppen på en ny måde. Deres kinæstetiske erfaringsverden kan udvides, når de mærker forskellige kropslige fornemmelser (Nielsen 2008: 162). Samlet peger analysen på, at når eleverne mærker efter og beskriver "det anderledes", så flyttes opmærksomheden mod en sansende og følt fornemmelse af kroppen.

Den skabende dans

Et eksempel på en situation, hvor skabende og kreative dynamikker er fremtrædende ses i øvelsen *Billedinspiration*, hvor 9.b arbejder i par omkring et billede, som danseformidleren har givet dem. Under interviewet fremhæver eleverne denne situation som en af de øvelser, hvor de følte, at de havde mest indflydelse på resultatet af processen:

Ida: "Jamen vi så på et billede, hvor vi så skulle blive inspireret til seks trin som vi så skulle udføre parvis på gulvet alle sammen på samme tid.

Christine (interviewer): Hvordan var det at lave de øvelser?

Ida: Det var sådan lidt svært, hvad man lige skulle finde på. Vi havde en gris og det var ikke nemt (alle griner).

Ida: Det var meget svært.

Christine (interviewer): Så hvad gjorde I?

Ida: Jamen vi valgte sådan at - den sad nemlig ned på rumpen og dannede en trekant, så lavede vi en trekant og prøvede sådan at udforme sådan en dovenhed, hvis man kan sige det sådan. Altså, den havde et meget dovent udtryk - så ehm - vi prøvede sådan at analysere billedet. Det var ikke helt let (hun griner)".

Ida synes, at det er sjovt at lave *Billedinspirationsøvelsen*, fordi hun kommer til at grine og lave nogle øvelser, som hun aldrig havde troet hun skulle lave. I sin

fortolkning af et billede vælger hun at arbejde med at udtrykke dovenhed i sine bevægelser. Det er tydeligt, at situationen er uvant for Ida. Hun giver selv udtryk for, under interviewet, at hun i denne øvelse gør noget med kroppen, hun aldrig havde troet hun skulle gøre. Koblingen mellem det uvante og udfordrende i øvelsen gør, at hun får *nye* kropslige erfaringer. I følge Nielsen skaber eleverne nye forståelser af deres egen krop ved at arbejde med usædvanlige bevægelsesudtryk. Eleverne får på denne måde udvidet deres kropslige repertoire (Nielsen 2008: 163). Det kan være svært at vurdere om Idas kropslige repertoire udvides, når hun arbejder med dovenskab. Til gengæld er det meget tydeligt, at hun gennem øvelsen bliver bevidstgjort om nye måder at bevæge og udtrykke sig kropsligt. Øvelsen åbner på denne måde op for en positiv forstyrrelse af hendes kropslige forståelse og en positiv forstyrrelse af, hvad hun selv tror, hun kan.

At blive udfordret til at turde

Udover en sansende og kinæstetisk oplevelse af idrætsundervisningen, er de sociale relationer, som eleverne indgår i også et fremtrædende tema. Det er eksempelvis tydeligt, når de skal samarbejde, have kropskontakt og vise øvelser for hinanden. Disse situationer bliver beskrevet som, at de "rykker ved nogle grænser" og er "grænseoverskridende". I nedenstående citat referer Ida til en øvelse, hvor de, uden de andre ved hvem de vælger, skal udse sig én person, som de skal være langt fra og én person de skal være tæt på:

Ida 9.b: "Det er også lidt svært det der med at skulle udpege en, fordi man vil jo helst bare vælge den som alle andre måske vælger. Så prøver man ligesom at vælge en anden end den man plejer, måske en man ikke kender nær så godt. Det var sådan lidt sværere om man lige turde, fordi de andre måske ville tænke noget underligt om en, hvis man valgte en speciel eller et eller andet. Men der skulle man ligesom overskride nogle grænser".

Nielsen fremhæver, i sin artikel om læringsrummets betydning i en kunstnerisk pædagogisk praksis, udtrykket *at turde*, der inkluderer, at man befinder sig i en både åben og sårbar position. Hun forklarer, at kreative processer er med til at bringe eleverne i sådanne sårbare positioner (Nielsen 2012: 180, 186). Med afsæt i Nielsens beskrivelse kan man sige, at der ikke skal meget til før, at Ida føler sig sat i en sårbar position, der udfordrer hende i forhold til *at turde*. Det "grænseoverskridende" omhandler de relationelle forhold, og Idas involvering i aktiviteten afhænger af, hvorvidt hun oplever, at der er en accept i klassen af at deltage på den måde, hun har tænkt sig. Selvom øvelsen ikke umiddelbart udstiller hende i forhold til hvem hun vælger at følge efter, er det tydeligt, at det påvirker hende.

Det grænseoverskridende beskrives også af eleverne i forhold til kropskontakt. Eleverne beskriver en øvelse, hvor de skal sende impulser til hinanden ved at prikke forskellige steder på hinandens kroppe. Den kropsdel, der bliver prikket, skal påbegynde en bevægelse, der skal fortsætte indtil der prikkes et nyt sted.

Lukas: "Jeg tror bare - det der med at gøre det om igen. Altså i starten så er det sådan - DU RØRER MIG IKKE! Så hen ad vejen, så har man rørt hinanden mange gange - så det okay, det er tilladt nu.

Laura: Det bliver vel bare mere normalt i det.

Ida: Så tør man lidt mere at tage skridtet videre. For eksempel med det der prik-noget, så tør man godt prikke et andet sted".

På trods af at eleverne har kendt hinanden i ti år, kræver det tilvænning at indgå i en kropslig relation, der fokuserer på berøring. Det er en form for relation, de ikke har haft tidligere.

I følge Nielsen ses *den sociale krop* i situationer, hvor eleverne indgår i relation til hinanden. Her handler det både om at forstå, spejle og bevæge sig med andre (Nielsen 2008: 194). Det er værd at bemærke, at i ovenstående beskrivelser er *den sociale krop* afhængig af klassen eller mere præcist af den gruppedynamik, der er i klassen. Samtidig udvikler det gentagende arbejde med kropskontakt og relationsarbejde, også gruppedynamikken i klassen.

Deldiskussion

Jævnfør Jarvis (2012) kan læring ikke ses isoleret fra konteksten og den sociale sammenhæng, man indgår i. Når eleverne udtrykker sig om det grænseoverskridende ved at deltage i danseforløbet, bekræfter de denne sammenhæng. Her kobles konstant et relationelt aspekt til deres beskrivelser, når de indgår i øvelser med hinanden. Den enkelte påvirkes af den fælles meningsdannelse og klassens objektiverede kultur (Jarvis 1992: 18). Jævnfør Jarvis' begrebsunivers er der tale om en internalisering af denne kultur. Der er med andre ord tale om en social meningsforhandling, hvor den enkelte elev aflæser de andre elever i forhold til, hvordan han eller hun skal handle i den givne situation.

Kropskontakt, eller sådan som kropskontakten foregår i danseundervisningen, fremstår ikke som en del af den fælles objektiverede kultur i klassen. Når eleverne indgår i disse øvelser, spiller oplevelsen af, at det er grænseoverskridende en stor rolle for den måde de involverer sig på. Ved at anvende Jarvis' teori, som optik for analysen, må elevernes deltagelse og oplevelser forstås som konstant påvirket af klassens objektiverede kultur. Deres deltagelse rammesættes i forhold til, hvad der opleves som tilladt og ikke er tilladt at gøre i situationen. Når eleverne giver udtryk for, at kropskontakt bliver "mere naturligt med tiden" er det udtryk for, at der også sker en påvirkning fra elevernes side i forhold til, hvad der er tilladt.

Danserummet

At skabe et anderledes rum for dans

Danseformidleren deltager aktivt i udførelsen af de fleste aktiviteter. Hendes udtryk og måden hun fremstiller sig selv på har betydning for elevernes deltagelse i praksis. I nedenstående beskrivelser fortæller eleverne, hvordan de ser Malou som danser. Yderligere forklarer de deres oplevelse af at have en udefrakommende danser til at undervise dem:

William: "Det var lidt en oplevelse. Hun er fra en anderledes kultur end her i Jylland. [...] Hun var meget, hvad kalder man det - åben og direkte over for os i stedet. Det er man nok også mere ovre i København, der hvor hun kommer fra.

Sofie 9.a: Det bare sådan, det kan man se på måden hun også bevæger sig på og hendes tøj. Hun virker meget afslappet, den måde hun bevæger sig på. [...] Så kan man se, hvordan deres hverdag fungerer og hvordan de danser.

William: Præcis og det virkede som hendes afslappethedselement - hendes afslappede stadie - det var imens hun stod og dansede. Det kunne man se hun var vant til".

Eleverne er meget opmærksomme på de signaler danseformidleren udsender via den måde hun bevæger sig på, og via det tøj hun har på. Det er tydeligt, at de er fascinerede af hendes fremtoning, der står i stor kontrast til deres faste idrætslærere.

Martin: ”Hvad skal man sige, det giver en eller anden respekt over for hende altså, at vi ved, at hun er meget bedre til det end vi er. Jeg tror, at hvis vi havde Birgitte, så ville der nok være flere, der bare ville - jeg ved ikke - lave noget andet. Altså, ikke gå lige så meget ind i det”.

Lukas: ”Vi tager det nok lidt mere seriøst med hende. Jeg tror, at hvis vi havde sådan en som Steffen, ville vi ikke tage det sådan vildt seriøst”.

Danseformidleren formår at skabe et læringsrum med respekt og anerkendelse for det hun gør. På grund af sin kropslige fremtoning er hun ikke bare én, der kommer og underviser dem i dans - hun *er* danser. Alene gennem sin fremtræden og bevægelsesmåde er Malou med til at skabe et anderledes læringsrum end de er vant til fra idrætsundervisningen. Det betyder, at eleverne er anderledes villige til at deltage i et danseforløb uden at “fjolle” eller forsøge at lave noget andet.

Der har dog i 9.a været nogle situationer, hvor undervisningen og det læringsrum, der blev skabt, bar præg af et tydeligt mismatch mellem elevernes og danseformidlerens forventninger:

Sofie: “Vi skuffede hende måske lidt.

Cecilie: Det tror jeg faktisk vi gjorde. Hun sagde også til os sidste gang lige før vi gik, at vi var meget bagud i forhold til b klassen (griner) - fordi vi kom til at snakke for meget. Men det er også fordi - jeg tror vi snakker, fordi så kan vi få hjælp af hinanden - men det måtte vi ikke”.

Både Sofie og Cecilie har en forestilling om, at deres klasse ikke levede op til Malous forventninger under danseforløbet. Eleverne udtrykker en vis bekymring om Malous forventninger til, at de var rigtig gode til at danse. I nedenstående citat uddyber Cecilie:

Cecilie: “Altså, normalt der - vi snakker meget sammen, når det er vi skal have hjælp til en opgave. Jeg tror også det fordi vi snakkede sammen, for så kunne man spørge hinanden; kan du lige hjælpe mig med at vise det her trin og sådan noget. Men den skole hun normalt underviser på, der gør de det bare, fordi der kan de finde ud af det”.

Eleverne giver udtryk for, at den verbale kommunikation hjælper dem med at skabe udtryk, finde løsninger og muligheder. I interviewet giver danseformidleren udtryk for, at snakken var forstyrrende. Hun lægger vægt på, at eleverne skal udvikle deres evner til at mærke sig selv og hinanden og indgå i en kropslig kommunikation, og derfra se, hvad der sker. Danseformidleren ønsker at skabe et læringsrum, hvor eleverne arbejder med en sansende fornemmelse af kroppen. Det er tydeligt, at hendes tidligere erfaringer har vist, at denne fornemmelse ikke opstår, hvis eleverne snakker og aftaler, hvad de skal gøre. Der opstår derfor et spændingsfelt mellem eleverne og danseformidleren fordi de har forskellige erfaringer med, hvordan man lærer bedst.

Danseformidlerens investering af sig selv i danserummet

Som det har været diskuteret i det specialeprojekt af Mortensen, hvor flere forløb i NORD analyseres, har det betydning hvordan og hvorvidt danseformidleren tør vise en vis sårbarhed. En bestemt situation er værd at bemærke i forløbet i MIDT, da den måde danseformidleren satte sig selv på spil er en hel del anderledes end den form for sårbarhed, som Nielsen omtaler i forbindelse med en kreativt skabende aktivitet (Nielsen 2012).

Som en del af opvisningen har eleverne arbejdet med at skulle lære at lave en baglæns salto i armkrog. Under interviewet fremhæver eleverne denne øvelse, da de synes den er sjov og udfordrende. Læringssituationen de refererer til udfolder sig i følge observationerne på følgende måde:

"Der er 5 minutter tilbage af timen og Malou samler eleverne. Hun forklarer eleverne, at som en del af opvisningen skal de lære at lave en baglæns salto. Eleverne ser overraskede ud og to af pigerne siger til Malou, at det kan de ikke finde ud af. Eleverne står tæt og har dannet armkrog med dem, de står ved siden af. Malou fortæller eleverne, at hun aldrig har lavet øvelsen med skoleelever før, men hun ved, at de kan. Tre af de mindste drenge bliver udvalgt til at skulle lave baglæns salto og imens skal de andre holde dem. Malou går ind i cirklen og laver armkrog med to af eleverne for at vise, hvordan de skal gøre. Malou spørger om de har hende og er nervøs for, om de nu kan holde hende. Malou sætter kraftigt af og læner sig bagover - det lykkes hende at komme rundt og lave en salto. Der er stilhed og koncentration, når Peter skal lave den første salto. Det er tydeligt, at eleverne er fokuserede og spænder i hele kroppen. Malou står bag Peter. Peter sætter af og hopper op. Det lykkes også for Morten og Lukas at komme rundt. Afslutningsvis spørger hun om der er andre, som vil prøve. Laura og Alberte vil gerne. Med lidt hjælp lykkes det også dem at komme rundt. Det er tydeligt, at begge piger er imponerede over, at det lykkes".

Malou viser sin tillid til eleverne ved at gå ind i cirklen og demonstrere for dem, hvordan saltoen skal udføres. Danseformidleren deler oplevelsen og den usikkerhed hun selv har ved at lave øvelsen. På denne måde giver hun udtryk for sin egen sårbarhed i situationen, og åbner ikke blot op for en eksperimenterende tilgang, som beskrevet i de andre forløb (NORD, ROK og Trekanten), hvor hun viser, at det er okay at lave nogle helt anderledes bevægelser. Hun investerer sig selv kropsligt på en måde, hvor hun er helt afhængig af eleverne for ikke at slå sig. I følge Nielsen (2012) er den kropslige investering en måde man som danseformidler kan være med til at skabe et rum med åben atmosfære. I dette tilfælde kan vi oplagt tilføje, at Malou ikke blot er med til at skabe en åben, men også en tillidsfuld atmosfære. Måden hvormed Malou deltager og går forrest bidrager til, at eleverne oplever, at det er tilladt at eksperimentere og lave fejl. Samtidig skaber hun en ekstraordinær situation, hvor eleverne i høj grad har en succesoplevelse, som det vil fremgå af de næstfølgende beskrivelser.

Lukas: "Baglæns salto, vidste jeg jo ikke jeg kunne før. Hvis der var en eller anden, der havde sagt til mig om jeg kunne det, havde jeg sagt nej det kan jeg ikke finde ud af. Det kan jeg så åbenbart og det - det burde jeg ikke ku'. Det er ikke normalt".

Lukas fortsætter: "Altså nu har vi jo prøvet det et par

gange og det giver sådan et slags adrenalinkick - det at jeg rent faktisk kan lave en baglæns salto".

I øvelsen står Martin og Ida ved siden af dem, der skal udføre den baglæns salto. Under interviewet spørger de to specialestuderende ind til, hvordan de oplever at have denne plads i cirklen:

Ida: "Jeg føler, at jeg har et ansvar. Jeg står egentlig ikke lige ved siden af den, som skal lave saltoen. Jeg føler stadig, jeg har et ansvar for, at personen kommer uskadt tilbage igen på benene. Det føler jeg er sammenhold".

Martin: Jamen altså, det er jo også det der fællesskab med at stole på hinanden og som Lukas også sagde - man skal vel bare stole på man har hinanden og man ikke falder.

Lukas: Det er jo lidt spooky på en eller anden måde. Man ved sgu aldrig lige om han bare kunne finde på at slippe (griner)".

Eleverne i 9.b giver udtryk for, at det kan være lidt skræmmende, når de udfordres på kropslige færdigheder, der overskrider deres forståelse af egne evner. Når det så lykkes, føler eleverne, at de mestrer noget og får en positiv oplevelse i undervisningen. Dette relaterer sig til *den bevægende krop* (Nielsen 2008: 194), og handler specielt om, at elevernes bevægelsesrepertoirer udvides. Jævnfør Nielsens arbejde har de positive oplevelser betydning på et sanseligt, emotionelt og socialt plan. De kan oplagt bidrage til, at de fremadrettet får et positivt syn på sig selv i forbindelse med at bevæge sig (Nielsen 2008: 253). Det er også et eksempel på, at de små succesoplevelser med at mestre en færdighed forventeligt har stor betydning for elevernes fremtidige deltagelse i bevægelsesaktiviteter. Nielsen fremhæver, at det at mestre en færdighed giver en ændret selvforståelse, og kan give lyst til at eksperimentere med nye bevægelser (Ibid.). Med dette afsæt kan det tolkes, at når eleverne oplever et fælles ansvar og gennem deres engagement, "gå-på-mod" og støtte til hinanden, skabes et læringsrum, hvor eleverne tør udfordre sig selv. Danseformidleren deltager på samme præmis ved den baglæns salto, hvor hun også skal turde udfordre sig selv. Derudover giver eleverne også udtryk for oplevelsen af fælles ansvar. De fornemmer en vis gruppe-energi, da alle indgår i en relation til hinanden og sammen har et ansvar for, at ingen kommer til skade. Denne ansvarsfølelse gør, at læringsrummet påvirkes af elevernes indbyrdes opmærksomhed på hinanden.

Deldiskussion

Med afsæt i Nielsens model kan man argumentere for, at *den udtrykkende* og d*en bevægende krop,* samt *den skabende* og *den sociale krop* (Nielsen 2008: 193-194) er fremtrædende aspekter for den undervisning, der udfolder sig i læringsrummet.

I læringsrummet ses det, hvordan eleverne hver især skaber deres egne oplevelser og meninger i de bevægelser og situationer, som de befinder sig i. I eksemplet med *Billedinspirationsøvelsen* er Idas dovne gris et eksempel på en æstetiske udtryksform. I den sammenhæng er *den skabende* og *den udtrykkende krop* fremtrædende. Når de arbejder på denne måde afspejler elevernes bevægelser tidligere kropslige erfaringer, og der er i denne situation god mulighed for, at de kan komme til udtryk på meget forskellig vis. Med afsæt i Jarvis (2012: 49) kan man også tale om, at elevernes kropslige erfaringer omformes, og at der er

et potentielt afsæt for, at denne omformning danner afsæt for, at de udvider deres bevægelsesrepertoire. Den kreative erfaring med at være doven som en gris kan forventeligt udvide bevægelsesrepertoiret. Der er dog ingen tvivl om, at det at udføre en baglæns salto i armkrog på helt tydelig vis synliggør en konkret udvidelse af elevernes bevægelsesrepertoire.

Den enkelte elevs meningsdannelse påvirkes af det engagement, der udfolder sig i læringsrummet. Enkelte elever beskriver, at det er "svært at finde på", men at de andre elevers engagement smitter af. Det gør en forskel, at de andre deltager, griner og laver underlige bevægelser. Det fælles engagement er på den måde med til at påvirke individets meningsdannelse Elevernes bevægelsesvalg og handlinger er i den forstand afhængig af, hvordan de sociale relationer udfolder sig i praksissen.

Derudover påvirker danseformidlerens fremtræden og kropslige udtryk elevernes måde at deltage kropsligt i praksis. Der sker to reaktioner på danseformidlerens indtræden i idrætsundervisningen. Den ene handler om fascination og anderledeshed. Det er specielt relateret til elevernes oplevelse af danseformidlerens tøj, hendes måde at bevæge sig på og være sammen med dem på. Danseformidlerens fremtræden giver respekt blandt eleverne og en særlig fornemmelse af seriøsitet. Det betyder noget at lære hiphop af netop en professionel danser som Malou. Den anden reaktion bliver tydelig i det øjeblik eleverne i 9.a gerne vil kommunikere verbalt med hinanden, når de arbejder med koreografi. I modsætning til Malou opfatter de ikke snakken som forstyrrende for deres læring, men mener derimod, at de hjælper hinanden til læring. Her er således et mismatch i forhold til den måde eleverne plejer at bruge snakken i læringssituationer.

Læringsrummet kan karakteriseres ved at udfolde sig som et spændingsfelt, der konstant er under forhandling og forandring afhængigt af elevernes indbyrdes forhold samt forholdet mellem danseformidleren og eleverne. Danseformidleren har med sin professionalisme og seriøsitet inden for dans en helt anden mulighed end idrætslærerne for at sætte læringsrummet. Den dygtiggørelse hun forventer, at elevernes involvering i hiphop dansen kan udfolde sig på helt andre præmisser end de der normalt må forventes at gælde. Det betyder noget for eleverne om de skuffer hende.

Den gode dansepraksis

I dette afsnit præsenteres evalueringens afsluttende syntese. Det vil sige, på tværs af de forskellige specialeprojekter og disse projekters forskellighed diskuteres, hvilke forhold danseformidlerne – i samarbejde med Dansehallerne – fremadrettet kan være opmærksomme på i arbejdet med at gøre den gode praksis endnu bedre.

Hvad vil det sige, at varetage en god undervisningspraksis?

På sin vis er spørgsmålet om, hvordan god praksis i dans kan skabes i skoleregi, nemt og ligetil at besvare. Ingen klasser, ingen skoler, ingen danseformidler er ens. *Den gode praksis* vil derfor være kendetegnet ved, at underviseren (her danseformidleren) aktivt anvender refleksionen mellem henholdsvis *den intenderede* og *den realiserede undervisning* til fortsat at justere og udvikle sin undervisning. Ofte er fagligheden i fokus for den intenderede undervisning. I lighed med mange andre undervisere er danseformidlerne, der indgår i evalueringen, optaget af at planlægge et forløb, så undervisningens indhold bedst formidles til den aktuelle gruppe af elever, som de møder.

I praksis går det sjældent helt som planlagt. Man må justere undervejs, når man står i praksis. *I den gode praksis* formår underviseren netop at manøvrere konstruktivt mellem undervisningens indhold og den aktuelle situation med henblik på at kvalificere elevernes læringsprocesser. At varetage en god praksis i danseforløbene handler derfor ikke blot om at være god til sit fag og planlægge et godt forløb. Det handler i lige så høj grad om, at man har et skarpt øje for, hvad der sker i den realiserede undervisning og derfor kan være opmærksom på, hvordan aktuel praksis kan nuanceres, ændres, betones anderledes osv.

Der er ingen tvivl om, at alle de danseformidlere, der indgår i projektet her hver især eksemplificerer, hvordan man kan varetage en god undervisningspraksis. Eleverne danser på livet løs, de oplever at møde en helt anderledes dans, og både lærere og elever peger på, at forløbet har haft positiv betydning for deres sociale relationer i klassen. De forskellige specialeprojekter præsenterer i den forstand hver sit bud på, hvordan en god praksis kan udfolde sig.

På de næstfølgende sider tager vi afsæt i de gode praksisser – inklusiv deres forskellighed – og præciserer nogle af de forhold, der er på spil i mødet mellem danseformidler og elever i en skolekontekst. Det er vores hensigt at pege på områder, der er specielt vigtige at have øje for, i den fortsatte refleksion mellem intenderet og realiseret undervisning, når der skal danses i skolen. Der kommer ikke nogen opskrift på, hvad formidlerne netop skal gøre, og hvilke aktiviteter der netop kendetegner *den gode praksis*. Det er, som indledningsvis skitseret, helt fundamentalt for vores forståelse af en god undervisningspraksis at anerkende, at dansepraksis aldrig er ens. Der er aldrig et bestemt facit for, hvordan den gode praksis ser ud. Afsnittet bidrager med indspark til, hvad man som danseformidler oplagt kan have fokus på i den vedvarende refleksionsproces – mellem den intenderede og den realiserede undervisning.

Præmisser og teorier for evalueringen af *den gode praksis*

I programbeskrivelserne for *Dans i skolen* fremhæves (se afsnittet om *Ta fat om dansen* - et overblik, s. 15), at der er en faglig forventning om, at dans bidrager til udvikling af *æstetisk aktivitet* i skolen, og at danseaktiviteterne udfolder sig *kropsligt, interaktivt* og *kreativt* i de forskellige praksisser. Beskrivelserne fremhæver, hvilke dansefaglige potentialer man forventer er i fokus for forløbene. Dansehallernes betoning af dansens æstetiske og kreative potentiale var en væsentlig grund til at netop Nielsens analyseredskab med beskrivelsen af de forskellige kroppe, blev et vigtigt analytisk redskab for de tre specialer, der ligger til grund for denne rapport. Analyseredskabet har været brugt til at beskrive den kropslige faglighed, der kan komme anderledes "på banen" i dans – sammenlignet med den kropslige faglighed, der er "på banen" i eksempelvis idræt.

Vi har, som sagt, valgt at inkludere flere læringsteorier i forbindelse med analysen af praksis. Som præsenteret i teoriafsnittet har både Bruner, Jarvis og Wenger fokus på læringssituationen fremfor den enkelte elevs udfoldelse af sine kropslige læringspotentialer. Det er her vigtigt at minde om, at teori ikke blot er en overordnet abstrakt ide om tingenes sammenhæng, men kan sammenlignes med en "linse", der kigges igennem i forbindelse med analysen. Teorierne var ikke givet på forhånd. Tværtimod empirien kaldte så at sige på bestemte måder at være opmærksom på i analysen. Det handlede således om at finde de teorier, der ville kunne bidrage til at give et bedre blik for hvilke forhold, der udfolder sig i de forskellige praksisser. Eleverne var på mange måder optaget af danseaktiviteterne men de var, specielt i begyndelsen af forløbene, også optaget af "at det var pinligt". I alle de forløb, der blev observeret, var det altafgørende for eleverne at finde ud af, om det nu var ok med de andre i klassen at begynde at bevæge sig så anderledes. Før dansens læringspotentialer kan udfoldes handler det for den enkelte elev i høj grad om at få tjekket situationen ud i forhold til de andre elever, der deltager.

Specialerne anvender som sagt ikke de samme teorier i analyserne. Omend de ligger tæt på hinanden er linserne, så at sige, ikke helt ens. Det betyder også, at vi i de næstfølgende afsnit *ikke* fremstiller en samlende analyse. Der er i stedet tale om at præsentere en syntese, hvor vi på tværs af de forskellige fortællinger og analysestrategier søger at trække aspekter frem, der er værd at bemærke sig. Syntesen fokuserer således på, hvilke forhold man fremadrettet kan arbejde med i den fortsatte refleksion over intenderet versus realiseret praksis. I forlængelse af strukturen for specialerne er syntesen opdelt i tre dele – svarende til de tre forskningsspørgsmål præsenteret indledningsvist. Men før vi når så langt, ridser vi i det næstfølgende afsnit nogle af de helt overordnede karakteristika op for de aktuelle praksisser, der blev observeret.

Fra god praksis til endnu bedre praksis

Som vi indledningsvis har gjort opmærksom på er der i alle de danseforløb, der blev besøgt tale om praksisser, hvor danseformidleren kommer udefra. Praksis er ikke bare en del af det almindelige skema på skolen, men iscenesat som et møde med en danser, der normalt ikke hører til på skolen. Praksis er i udgangspunktet samtidigt en etablering af et møde mellem danseformidler, elever og skolekonteksten. Som eleverne gør opmærksomme på, så opleves danseformidleren anderledes åben, direkte og afslappet. Ligeledes spiller

en vis fascination ind i forhold til, hvordan hun bevæger og klæder sig. Som 9.klasses eleverne i MIDT meget malende beskriver: "hun kommer fra en anderledes kultur end her i Jylland." De præciserer dermed, at det ikke blot er noget anderledes, der er på spil i dansen men også, at danseformidleren har en helt anderledes rolle end de undervisere de normalt møder i skolen. Når vi beskriver refleksioner af værdi for *den gode praksis* er det – igen – vigtigt at understrege, at der refereres til en praksis, der i udgangspunktet er helt anderledes sammenlignet med en undervisningspraksis, hvor elevernes normale lærere varetager forløbet. I udgangspunktet kan vi ikke vide, hvorvidt de forskellige aspekter vil spille samme rolle, hvis det eksempelvis på sigt er dansklæreren, der varetager et danseforløb efter at have deltaget i et kursusforløb i dans. Ligeledes kan vi heller ikke kan være sikre på, at de forskellige forhold trænger sig på på samme måde, hvis danseformidleren står alene med gruppen af elever. I de afviklede forløb var der hele tiden en eller flere lærere tilstede til at fastholde en vis grad af ro og orden, således danseformidleren kunne fokusere på sin faglighed - dansens læringspotentialer.

Den *skabende, sansende* og *udtrykkende krop* er i fokus for danseformidlernes intentioner i alle forløb – helt i overensstemmelse med, hvad man vil forvente, når der, jævnfør Dansehallernes programbeskrivelse, skal være fokus på dansens æstetiske og kreative potentiale. Men der er også flere nuancer imellem de forskellige forløb, når vi ser på den realiserede praksis. Danseforløbene i NORD, ROK og Trekanten er organiseret forskelligt - en dag, intensivt over en uge eller en dag om ugen over flere uger. Uanset hvordan forløbene er organiseret er de medskabende aktiviteter centrale - også i den realiserede praksis. Det vil sige, at den realiserede praksis også er kendetegnet ved, at eleverne er involveret i at finde på bevægelser og finde på de danse, som de danser. MIDT-forløbet er det eneste forløb, hvor danseformidleren aktivt skal forholde sig til, at dansen indgår i elevernes pensum. Danseforløbet skal derfor kunne udgøre en del af deres 9.klasses eksamen i idræt, hvis det udtrækkes. Det forhold må forventes at være en medvirkende årsag til, at danseformidleren på helt anderledes vis ender med at have fokus på dygtiggørelse i hiphop fremfor medskabelse. Forløbet ender dermed i praksis med at have fokus på andre læringspotentialer end de læringspotentialer som Dansehallerne peger på i deres beskrivelse af dans som æstetisk og kreativ praksis. MIDT-forløbet er dermed med til at minde om, at dansen også har andre læringspotentialer end de, der umiddelbart knytter sig til de potentialer Dansehallerne sætter i fokus. Men endnu mere vigtigt - netop denne case gør det synligt, at det kan være svært at se, hvordan eleverne opnår en form for dygtiggørelse, når de er involveret i medskabende danseaktiviteter.

- Hvordan går man til eksamen i noget, man har fundet på sammen? Kan man det?

MIDT er fortsat et eksempel på en god praksis, men den udfolder sig på helt andre betingelser end de andre forløb. Danseformidleren kommer nok udefra og ind på skolen, men hun skal forholde sig anderledes konkret til de læringskrav skolen arbejder med. *Den gode praksis* i MIDT udfolder sig således i forhold til andre læringspotentialer end de, der er i fokus i de andre forløb .

Hvordan oplever danseformidlerne at undervise i dans i en skolekontekst?

Den fascinerende underviser, der kommer udefra

Det er helt gennemgående for danseformidlerne – set i forhold til skolens almindelige lærer – at de bruger deres krop til at formidle undervisningens indhold. Kropsbevægelser fungerer ikke som en illustration eller et bestemt pædagogisk fif. De er netop det, som det hele drejer sig om. Som danseformidlerne fra ROK fortæller, så giver de som undervisere "forslag med kroppen". Dans er anderledes end de bevægelser eleverne kender og i den sammenhæng giver det god mening at fremhæve, at danseformidlerens kropslige involvering er essentiel for, at eleverne kan opleve og få øje på de anderledes muligheder med kroppen, og hvordan de også kan bruge kroppen.

Når danseformidlere taler om elevernes relationer har de først og fremmest fokus på, hvordan relationerne påvirkes (positivt) efter, at de har deltaget i danseforløbet. Danseformidlerne er opmærksomme på at "få alle med", men denne ambition knyttes, i de allerfleste sammenhænge, til det potentiale dansen har. Det vil sige, at de ser den kreative dans, som de formidler, som en god tilgang til at få alle med. De er i den sammenhæng optaget af beskrivelser, der handler om hvorvidt, eleverne løsner op undervejs, og prøver af, hvad de ikke plejer at gøre. Forståelsen af klassen som en gruppe af elever, der også har sin helt egen interne dynamik er dog ikke særligt fremtrædende i danseformidlernes overvejelser. Danseformidlerne fortolker først og fremmest deres oplevelse via deres egne erfaringer som danseformidlere - fremfor skolelærere – logisk nok kunne man tilføje. Men som netop specialeprojektet med ROK og Trekanten gør opmærksom på, så møder danseformidlerne i skolekonteksten ikke bare mange elever på samme tid men flere praksisfællesskaber, hvor der er fortløbende forhandlinger om roller og meningsforståelser. Det er både deres force og deres svaghed. Det er deres force i og med, at det må forventes at være med til at styrke den anderledeshed eleverne oplever, de kommer med. De er de fascinerende andre, der kommer udefra. De giver mulighed for at hver enkelt elev bliver set på en ny måde. Svagheden består i, at der med klassens praksisfællesskab er forhåndsstrukturer for, hvordan eleverne agerer – og ser sig selv og de andre. I nogle situationer er det netop klassens praksisfællesskab, og de uudtalte rollefordelinger man som underviser skal være opmærksom på for konstruktivt at kunne bryde og udvikle det læringsmiljø, der er i klassen.

Intentioner med undervisningen

Som analyserne for NORD og MIDT specielt får fremhævet kommer danseformidlerne ikke bare med kropslige danseerfaringer, men også samtidig med bestemte forståelser af sig selv som danser og hvad dans er. De forbinder deres fokus på *den skabende krop* med en form for frisættelse, og som funderet i "utvungne bevægelser". Forståelsen af egen undervisning er, at "her må man jo gøre lige, hvad man har lyst til". Alt sammen beskrivelser, der umiddelbart har stor resonans i forhold til de forståelser, man generelt finder inden for dans som fagfelt. Nogle af danseformidlernes beskrivelser er stort set en tro kopi af de formuleringer, som man kan finde i Dansehallernes beskrivelser af intentionerne med programmet *Dans i skolen*. I den sammenhæng eksisterer også beskrivelser, der fremstår som indforståede. Eksempelvis når danseformidleren i NORD refererer til, at eleverne både skal *stifte bekendtskab* med dans og *fordybe sig* i dét at arbejde med kroppen i

løbet af den ene dag, hun er ude og undervise dem. Set "udefra" - med en kritisk konstruktiv distance til de forståelser, der er på spil i dansefeltet, giver det ikke uden videre mening både at ville sørge for, at eleverne i 5. og 6.klasse stifter bekendtskab med noget nyt OG samtidig også når at fordybe sig i selvsamme nye faglige tilgang. Der indgår på flere måder implicitte hensigtserklæringer og fagsammenhænge, der kunne tænkes nærmere over. Eksempelvis bliver det tydeligt i flere af beskrivelserne af elevernes engagement, at de tager ejerskab og selv sætter initiativer i gang.

- Det er oplagt fremadrettet at være opmærksom på, at det at være involveret i medskabende aktiviteter og tage ejerskab for bevægelserne er forudsætninger, som skaber grundlag for fordybelse. Det er således væsentligt, at man som danseformidler er opmærksom på disse forhold før man ser sig om efter tegn på, at eleverne er involveret i fordybelse.

Danseformidlerne medbringer en bestemt kropslig erfaring, ligesom de også medbringer en forhåndsforståelse og fortolkning af, hvad der er på spil i egen undervisningspraksis – som referencen til fordybelse eksemplificerer. Deres forståelse af egen praksis inkluderer i høj grad deres egen fortælling om det at være danser og det at arbejde med dans.

- Fremadrettet kan man pege på, at det vil være vigtigt om danseformidlerne i højere grad sætter et konstruktiv kritisk fokus på egne forhåndsforståelser. Det vil forventeligt bidrage til, at de kan manøvrere endnu mere nuanceret i den fortsatte refleksion om *den gode praksis* - for hvert enkelt danseforløb.

Forholdet mellem medskabelse og dygtiggørelse

I forløbet i MIDT er det tydeligt, at danseformidleren står spændt ud mellem flere interesser. Dansehallerne har et fokus, mens eksamen (implicit) er relateret til forventninger, der inkluderer en eller anden form for tydelig dygtiggørelse. Det er en udfordring at manøvrere mellem flere undervisningsinteresser som disse. Medskabelse og dygtiggørelse er ikke nødvendigvis modsætninger, men de synliggør umiddelbart forskellige vægtninger og forventninger til henholdsvis proces og produkt – eller forevisningen – forbundet med forløbet. Det kræver ofte noget helt ekstra pludselig at skulle reflektere anderledes om sin undervisningspraksis end man regnede med. Det er værd at bemærke sig, at eleverne er meget optaget af at lære hiphop dansen, og at de i den sammenhæng føler et fælles ansvar for, at det lykkes. Det er en fællesdans, hvor alle deltager og er afhængige af hinanden – som specielt eksemplificeret i forbindelse med udførelse af den baglæns salto i armkrog. På den ene side er der tale om et eksempel på, at danseformidleren bliver sat i en situation, der gør, at hun praktiserer dansens læringspotentialer anderledes end forventet. Omvendt ser det også ud til, at eleverne lærer rigtig meget af det forløb, hvor *den bevægende* og *den udtrykkende krop* er i fokus.

Forløbene i MIDT er med til at understrege, at det fremadrettet vil være et vigtigt projekt for Dansehallerne og danseformidlerne at kunne præcisere, hvordan dygtiggørelse er forbundet med æstetiske og kreative danspraksisser. Nok slutter en hel del af analyserne af elevernes skabende og sansende kropslige involveringer af med at pege på, at disse aktiviteter på sigt vil bidrage til at udvide elevens bevægelsesrepertoire. I de analyser, der præsenteres i de to første specialer (de tre cases: NORD, ROK og Trekanten) kan der dog kun være tale om en indikation.

Oplevelsen af at deltage, kunne skabe og lære sin krop anderledes at kende er væsentlig dannelsesmæssigt. Det er en udfordring at synliggøre, hvorledes disse dannelsesmæssige aspekter også potentielt rummer en dygtiggørelse, der kan gøres op – ses, vurderes og måles. Det kan kun gøre dansens læringspotentialer stærkere, om man på sigt også kan pege mere præcist på, hvilken dygtiggørelse dansen kan give – ikke mindst, hvordan denne dygtiggørelse kan vurderes og "måles" i forbindelse med en eksamen.

Hvordan er elevernes oplevelse af at deltage i danseaktiviteterne?

Mødet med en anderledes dans

Beskrivelsen af at det slet ikke var "den dans, som jeg troede det var" går igen på tværs af de forskellige forløb. Uanset hvor i Danmark der undervises havde eleverne forventet sig noget mere i retning af det, som de kender fra (forventeligt) fjernsyn og nettet – og slet ikke den her anderledes form for bevægelse, de møder. Ingen tvivl om, at det rører og rykker ved deres forståelser af, hvordan man kan bevæge sig og være med kroppen: "At skulle stå sådan her og sådan der – normalt står vi bare sådan her" er jo på engang en både banal og særdeles klar beskrivelse præsenteret af en af eleverne.

Det vigtige for eleverne er dog ikke kun at "man står i nogle sære positioner", men også at opdage, at alle er lige gode til det, og at alle kan være med til at finde på. *Den skabende krop* er dermed både i fokus for elevernes oplevelse af at finde på og opdage de andre elever på nye måder. Derudover skal man bemærke sig, at selvom det er udfordrende for eleverne at blive enige, når de skal finde på sammen, parvis eller i grupper, kan de godt lide det. Det, som en af eleverne beskriver, som om at "op og nedture", i samarbejdet, er en del af engagementet.

Vi må gå ud fra, at det er *den sansende krop*, der er i fokus, når eleverne i 9.klasse taler om henholdsvis at bruge deres muskler på en anderledes måde end i idrætsundervisningen, og når eleverne i 5.-6.klasse henviser til at føle sig som "gummimand" eller "yogaagtige". *Den sansende krop* er i analyserne både tæt forbundet med *den skabende krop* (ROK, Trekanten og NORD) såvel som *den bevægende krop* (MIDT).

- Der er intet til hinder for, at eleverne også opdager deres krop og sansers bevægelser på nye måder i forbindelse med at være involveret i dygtiggørelse fremfor medskabelse. Generelt og på tværs af alle cases er "langsomhed" i bevægelserne noget, der kendetegner elevernes oplevelser forbundet med *den sansende krop*.

- Fremadrettet kan det være værd dansefagligt selvkritisk at spørge om *den sansende krop* nødvendigvis behøver være langsom? Er det den sammenhæng man dansefagligt fremadrettet ønsker? Eller kan det være anderledes – eksempelvis at arbejde med at mærke, hvordan pulsen dundrer afsted?

At finde på og eksperimentere med bevægelse er også et fælles anliggende

Oplevelserne af at dans er sjov og anderledes følges ad med oplevelsen af, at danseaktiviteterne også er grænseoverskridende. Det kan godt være at danseformidlerne tænker, at det skabende aspekt er forbundet med at gøre lige hvad man vil, men det er på ingen måde den oplevelse eleverne giver udtryk for. At deltage i en dansepraksis handler allerførst om, at "man

var bange for, at resten af holdet så stod sådan lidt OH MY GOOD". Eleverne bruger således en del energi på at finde ud af, om det er accepteret at lave sådan nogle underlige bevægelser. De tjekker om alle de andre nu også gør det. Når danseformidlerne taler om, at forskellige elever "løsner op" (beskrivelser fra ROK og Trekanten) inkluderer det, at det praksisfællesskab klassen har, også løsner op og fremstår som inkluderende i forhold til denne nye slags bevægelsespraksis. Som specialeprojekterne gør opmærksom på i deres analyse af praksis: oplevelsen af mening tilhører ikke den enkelte elev, men udfolder sig relationelt. I den indbyrdes interaktion produceres et normativt grundlag for meningsforståelse, der samtidig præsenterer en ramme for, hvordan elevens selvfortælling kan udfolde sig.

Det kræver lidt tilvænning at arbejde i relationer, hvor eleverne har kropskontakt. Selv det at skulle prikke en makker på forskellige steder på kroppen kan opleves som grænseoverskridende i dansesituationerne. I nogle klasser kan der være indbyrdes relationer, der gør det særdeles vanskeligt at kunne holde hinanden i hånden - og det sker kun (og med en trøje imellem), hvis danseformidleren insisterer. Dertil kommer, at forlegenhed og sceneskræk fylder meget i enkelte af de forløb, der blev observeret. Det ender faktisk med, i et par af forløbene og til danseformidlerens delvise irritation, at nogle grupper ikke foreviser deres dans for de andre elever.

Som danseformidler kan man oplagt bruge disse beskrivelser af forlegenhed, pinlighed og sceneskræk fremadrettet i sine forberedelser og refleksioner om praksis.

- Det er oplagt at pege på, at danseformidlerne med fordel kan bruge en større del af deres forberedelse på at overveje, hvordan de organiserer deres undervisning, og hvilke små nuancer de med fordel kan jongelere med undervejs i selve organiseringen.

Eksempelvis når det gælder berøring: hvilke minimale justeringer kan man tage, så eleverne oplever en stille og rolig tilvænning til eksempelvis at holde hinanden i hånden? Hvilke forskellige måder at organisere grupper og forevisninger på, kan man også tænke sig? Er der andre måder end den traditionelle forevisningsrunde, hvor hver gruppe viser for resten af klassen? Kunne man eksempelvis forevise gruppevis – en gruppe for en anden gruppe – og samtidig sørge for, at grupperne cirkulerer rundt mellem hinanden, så eleverne aldrig foreviser for mere end eksempelvis fem klassekammerater ad gangen? Blot eksempler på overvejelser, men ikke desto mindre eksempler, der minder om, at organiseringen for nogle elever kan have en altafgørende betydning for om de kan finde en måde at deltage frit, udforskende og medskabende - sådan som det er danseformidlernes intention.

Hvad er det for et (særligt) læringsrum, der opstår i *Dans i skolen*?

Mødet mellem forskellige kropslige fortællinger

Indledende kan vi begynde med at slå fast, at danseformidleren med sin kropslige involvering er med til at sætte læringsrummet som et danserum. Danseformidlerens kropslige involvering - det at hun viser og gør de anderledes bevægelser - spiller en stor rolle for, at de anderledes bevægelser kan udfolde sig. Men det er vigtigt at være opmærksom på, at eleverne i høj grad også er medskabende for læringsrummet. Danseformidlerne har klart øje for dette. De er i den sammenhæng

specielt opmærksomme på at skabe et sikkert rum for elevernes udfoldelser. Og det gør de – men samtidig er det rum, som de skaber også kendetegnet ved, at der opstår kontinuerlige omend mindre mismatch mellem danseformidlerens og elevernes fortællinger og forventninger om, hvad der skal foregå. Eksempelvis hvorvidt og hvornår man må snakke, når man danser. Som analyserne af praksis i NORD specielt har opmærksomhed på, så er der også tale om magiske øjeblikke, der opstår i danserummet. Beskrivelsen af de magiske øjeblikke er vigtige at tage med fremefter. De eksemplificerer netop øjeblikke, hvor danseformidleren lytter og fanger elevernes mulige bidrag til at skabe rummet. De magiske øjeblikke er kendetegnet ved, at der opstår unikke synergier mellem danseformidlerens fortælling - planlægning af danseaktiviteter - og elevernes bidrag til samme. I de situationer, der skitseres i specialeprojektet for NORD fremhæves det, at danseformidleren i disse situationer agerer ud fra et kropsligt nærvær, der er kendetegnet ved egen involvering og skærpet engagement i forhold til den aktuelle situation. Aktuelt i NORD er der tale om en situation, hvor eleverne uden aftale og uden videre opfordring knipser dansen i gang. Formidleren griber knipset og en ny version af dansen udfoldes.

I danserummet konstitueres et møde mellem danseformidler og elever. Et møde hvor forskellige fortællinger er i spil. Har danseformidleren øje for de fortællinger eleverne bærer med sig kropsligt, kan de bruge det konstruktiv i undervisningen – invitere de magiske øjeblikke ind.

- Danseformidleren kan søge at finde måder, hvormed fortællingerne kommer i udveksling med hinanden.
- Udover at have øje for de kropslige fortællinger er det oplagt at spørge og lytte til, hvad eleverne beskriver og oplever som vigtigt undervejs i danseforløbet.

De magiske øjeblikke, hvor fortællingerne løber sammen, er når danseformidleren griber elevernes fortolkninger, forslag og anderledes tilgange. Når først alle knibser i fingrene, så er danserummet som læringskontekst helt anderledes levende og fælles.

Medskabende dans forudsætter deltagende engagement

Eleverne peger via deres beskrivelser af praksis på, at *den sociale krop* ikke "kun" optræder som en kropslighed. *Den sociale krop* og den måde man kan være social krop på, er helt afhængig af klassens gruppedynamik. Sagt på anden vis: "de andre" er ikke kun et væsentligt aspekt ved måder at være krop på, en krop blandt de andre kroppe, jævnfør Nielsens model. "De andre" udgør selve grundlaget for at være krop – i det hele taget. Hvilken krop der arbejdes med, jævnfør Nielsens model, påvirkes i høj grad af de indbyrdes meningsforhandlinger og selvfortællinger, der er på spil i klassen.

En af konklusionerne fra rapport 1 er, at medskabende dans i sin essens er social. Dansen fungerer netop *ikke* som et middel til at skabe sig nye sociale relationer. Sociale relationer er *ikke* et ekstra udbytte ved at deltage i medskabende aktiviteter, men netop *vævet ind* i danseudfoldelsen. Umiddelbart kunne det se ud som om, der er noget, der ikke helt passer sammen. På den ene side hævder vi at medskabende dans i sin essens er social, og på den anden side fremhæver vi, at det sociale fællesskab sætter rammer og betingelser for, hvordan

eleverne deltager i de medskabende aktiviteter - og de deltager som sagt ikke uden videre. På tværs af casene fremhæves det i analyserne, at det er væsentligt at få skabt et danserum, hvor det føles accepteret og trygt at bevæge sig anderledes sammen med de andre. Men det giver faktisk rigtig god mening at fastholde, at i de bevægelseskommunikerende møder, som netop er karakteristiske for de medskabende danseaktiviteter, er de sociale relationer i centrum. Forløbene afviklet i *Dans i skolen* er netop med til at fremhæve i hvor høj grad de andre så at sige "sidder i kroppen", og er med i bevægelserne, man arbejder med at skabe nye meninger i og med dansen (se uddybende betragtninger i rapport 1 – Konkluderende diskussion).

I programmerne *Unge på vej* og *Dans med din nabo*, som analyseres i rapport 1, er alle deltagerne mødt op til forløbet, fordi de gerne vil engagere sig i at danse. Det er i udgangspunktet ikke tilfældet skoleforløbene - ej heller i det foløb, der afvikles i gymnasiet i rapport 1.

Disse uddannelsesinstitutioner skal eleverne så at sige lige vænne sig til, at *nu* skal der danses. De deltager ikke uden videre i aktiviteten, ligesom det ikke uden videre er garanteret, at de engagerer sig i det medskabende. Det sociale fællesskab og de meningsforståelser, der er på spil kommer derfor til at spille en helt anden rolle end tilfældet ser ud til at være i de danseforløb, der afvikles i fritidsregi. I skole og gymnasiet skal eleverne først finde en måde at engagere sig i aktiviteterne før der kan etableres nye og anderledes kropslige møder i dansen. Eleverne har ikke selv opsøgt dansen, og skal i første omgang finde en måde at være deltagende på før de kan blive medskabende. I den sammenhæng bliver danseformidlerens evne til at skabe et rum for dans langt mere vigtig end hendes kropslige dansefaglighed. At kunne udfolde dansens læringspotentialer er betinget af at kunne skabe et rum for dans, i mødet med de meget forskellige elever.

Referencer

Alter F., Hays T., O´Hara R. (2009). *The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say.* Vol.34, No.4.

Amado D., Villar F. , Leo F., Oliva D., Sa´nchez-Miguel P., Garci á-Calvo T. (2014). *Effect of Effect of a Multi-Dimensional Intervention Programme on the Motivation of Physical Education Students*. Vol 9, Issue 1, e85275.

Amit, V. (2000). Introduction: Constructing the field. I: Amit, V. (ed.): *Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. London, Routledge.

Anttila, E. (2007). Searching for Dialogue in Dance. Education: A Teacher's Story. I: *Dance Research Journal.* Vol. 39, No.2.

Becker, K. (2013). Dancing Through the School Day: How Dance Catapults Learning in Elementary Education. I: *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance.* Vol. 84, No. 3.

Brouillette, L. (2010). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts I: *Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. Arts education policy review.* 111: 16–24

Brouillette, L. & Greenfader, C. (2013). Skills of English learners through dramatization and movement. I : *The Reading Teacher.* Vol. 67 Issue 3.

Brouillette, L., Irvine, C., Childress-Evans, K., Hinga, B., Irvine, F., Farkas, G. (2014). Increasing Engagement and Oral Language Skills of ELLs through the Arts in the Primary Grades. I: *Journal for Learning through the Arts.* 10(1).

Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Oversat af: Hedin H. Forlaget Klim

Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. Oversat af Søgaard S. (2004). København. Hans Reitzels Forlag.

Bruun-Kristensen, L. (2007). Dansens vej frem i skole og institution - Dansekonsulenternes arbejde med danseprojekter for børn. I: Ravn S., Nielsen S. C., Herskind M., Regnarsson (red.) I: *Tidsskrift for Dans i uddannelse, Tema: Dans i uddannelse*. 1. Årgang. Forlaget Bavnebanke.

Bugge A., Seelen, J.V., Herskind, M., Nielsen, C.S., Thorsen, A.K., Dam, J., Tarp, J., Sørensen, M. H., Olesen, L.G. og Froberg, C. (2015). *Rapport for "Forsøg med Læring i Bevægelse"*. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.

Bøje, C. .(2002). Idrættens kvaliteter. I: Boelt, V., Jørgensen, M., Pedersen, H.S., Pedersen, O., Troelsen, B. : Kvan. *Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen. Århus N.* Vol. 22. No. 62: Kampen, legen og dansen.

Engel, L. (2008). Dans og bevægelse, Kapitel 17: I: Rønholt, H & Peitersen, B.: *Idrætsundervisning*. En grundbog i idrætsdidaktik. 2.udgave. København S. Institut for Idræt og Museum Tusculanums Forlag.

Fock, E. & Vedel, K. (2007). Dans på skemaet: Fra udviklingsprojekt til kulturpolitisk strategi-uddrag af evalueringsrapport. I: Ravn S., Nielsen S. C., Herskind M., Regnarsson (red.). *Tidsskrift for Dans i uddannelse, Tema: Dans i uddannelse*. Forlaget Bavnebanke.

Giguere, M. (2006). Thinking as They Create Do Children have Similar Experiences in Dance and in Language Arts? I: *Journal of Dance Education.* Vol. 6, No. 2.

Hammersley M, Atkinson P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge Press.

Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative Metoder – En Grundbog*. København K., Hans Reitzels Forlag.

Herskind, M. (2007). Dans for små fødder. I: Ravn S., Nielsen S. C., Herskind M., Regnarsson (red.). *Tidsskrift for Dans i uddannelse, Tema: Dans i uddannelse*. Forlaget Bavnebanke.

Illeris, K. (2005). A comprehensive understanding of human learning, I: Jarvis, P. & Parker, S.: *Human learning. An holistic approach*, New York: Routledge

Illeris, K. (2012): Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen?, I: Illeris, K. (red.): *49 tekster om læring*, Bookwell.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. On Becoming an Individual in Society, San Francisco, California

Jarvis, P. (2012). At blive en person i samfundet - hvordan bliver man sig selv?, I: Illeris, K. (red): *49 tekster om læring*. Bookwell.

Jensen, J. (2011). *Rapport for Aktionsforskningsprojektet. Dans i skolen. Dansens æstetiske-demokratiske dannelsespotentiale*. Aarhus Kommune, Børn og Unge. VIA University College. Videnscenter for Børn og Unges Kultur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView – Introduktion til et håndværk*. 2. Udgave. København K., Hans Reitzels Forlag.

Lindqvist, A. (2010). Dans i skolen- om genus, kropp och uttryck. I: *Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete.* Sweden. No. 34.

McCormick, J. (2011). Transmediation in the Language Arts Classroom: Creating contexts for Analysis and Ambiguity I: *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* Vol. 54. No 8.

Nielsen, C.S. (2008). *Ind i bevægelsen – et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Ph.d. afhandling. Institut for Idræt, Det naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.

Nielsen, C.S. (2009). Bevidsthed i bevægelse- om børns kropslige oplevelser og læringsmuligheder i dans og idræt i skolen. I: Fink-Jensen, K. & Nielsen, A.M.: *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis*. Værløse. Billesø & Baltzer forlagene

Nielsen, C. S. (2012). The Lived Space of Artistic Primary School Education: The Significance of Embodiment and Vulnerability. I: Ravn S. & Rouhiainen: *Dance Spaces Practices of Movement*. University Press of Southern Denmark´s forlag.

Nielsen, C. S. & Regnarsson, I. (2007): Dans med et kreativt og kunstnerisk fokus. I skole og læreruddannelse. I: Ravn, S., Nielsen, S.C., Herskind, M., Regnarsson, I. (red): *Tidsskrift for Dans i uddannelse, Tema: Dans i uddannelse*. Forlaget Bavnebanke.

Pedersen, B. (2011). Dans i skolen. I: *Grundmotorik*. Årg. 7, no. 2. Serie: Dans

Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus, Academica.

Smith, B. (2010). Narrative inquiry: ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology reseach. I: *International Review of Sport and Exercise Psychology.* Vol. 3. No. 1.

Smith, B. & Sparkes, A.C. (2009 a). Narrative analysis and sport and exercise psychology: Understanding lives in diverse ways. I: Smith B. & Sparkes A.C. *Psychology of Sport and Exercise*. No. 10.

Smith, B. & Sparkes, A.C. (2009 b). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean, and why might we do it? I: Smith B. & Sparkes A.C. *Psychology of Sport and Exercise*. No. 10.

Smith B. & Sparkes A. (2012). Chapter 8: Embodied reseach methodologies and seeking the senses in sport and physical culture: A fleshing out of problems and possibilities. I: Young K. & Atkinson M.: *Qualitative Research on Sport and Physical Culture. Research in the Sociology of Sport,* Vol. 6. Bingly, UK: Emerald.

Sparkes A.C. (1999). Exploring Body Narratives. I: *Sport, Education and Society.* Vol. 4. No. 1.

Taschuk, H. (2012). Creative Dance for Secondary School Students: A Foundation for Success. I: *Physical & Health Education Journal.*

Thorpe, H. (2012). Chapter 3: The Ethnographic (I)nterview in the Sports Field: Towards a Postmodern Sensibility. I: Young, K. & Atkinson, M. (red.): *Qualitative Research on Sport and Physical Culture. Research in the Sociology of Sport,* Vol. 6. Bingley, UK: Emerald.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - Læring, mening og identitet*. 1. udg., Hans Reitzels Forlag, København.

Wood K. (2008). Mathematics through Movement: An investigation of the links between kinaesthetic and conceptual learning. I: This article was originally published in: H. Reeves, K Milton & T. Spencer (Eds), *Mathematics: Essential for Learning, Essential for Life APMC. 13 (1).*

Bilag

Forfatter og årstal	Sample (mål-gruppe)	Studiedesign	Formål	Intervention/ detaljer	Outcomes	Resultater/ fund
Internationale udgivelser						
Amado et. al. (2014)	Land: Spanien Secondary education – udskolingselever	Kvasi-eksperiment: kontrolleret men ikke randomiseret Kvantitativt interventionsstudie	At verificere hvilken effekt et danseundervisningsprogram har for elevernes motivation for idrætsundervisningen	12 danseundervisnings-sessions i forbindelse med idræts-undervisningen. Interventions-gruppens lærere modtog forinden support til at gennemføre programmet. De to grupper vurderes ved interventionsstart og –slut vha. spørgeskema.	Psykologiske faktorer: Oplevelse af autonomi Selv-bestemmelse Oplevelse af kompetence ift. fagets indhold (kropslig udtryk)	Programmet lykkes med at forbedre elevernes motivation for fagets indhold. Effekten anslås ved forøget oplelvelse af autonomi og selv-bestemmelse
Alter et. al. (2009)	Land: Australien N= 19 folkeskolelærere (primary school) fra 12 forskellige skoler. Alder: 20-60 år. Erfaring: Varierende.	Kvalitativ interview-undersøgelse Dybdegående interviews	At undersøge de 19 læreres personlige kunsterfaringer og evne samt refleksioner over egen pædagogik relateret til kunstfaget.	Først: Fokusgrupper Dernæst: individuelle interviews Kunstfagene: musik, billedkunst, drama, dans.	Hovedtemaer: Tid og kvantitet Fagets status – og oplevelse af denne. Egne færdigheder, viden og selvtillid	Læreren oplever problemer med at implementere kunstfagene i skolens curriculum. Lærerens egen omgang med de forskellige kunstdiscipliner har afgørende betydning for deres rolle som facilitator i kunstfaget. Der er brug for mere arts pædagogik.
McCormick (2011)	Land: USA N= 6. klasse – 22 piger og 18 drenge.	Kvalitativt studie Feltarbejde	At undersøge hvordan dans og billedkunst kan øge elev-engagement i sprogfagene.	Dans og digtning Dans bruges til at lade eleverne udtrykke mening fra et digt eller en litterær tekst. Observationer (90 min.) af klassen over 10 mdr. Ustrukturerede interviews med lærere og elever.	Hvordan dans el. billedkunst påvirker måden hvorpå eleverne skaber og fortolker tekster? Hvordan læreren hjælper eleverne med af oversætte mening på tværs af symbolsystemer?	Når eleverne tager begreber fra det skrevne ord og præsenterer dem i en ny form (vha. billedkunst eller dans) sættes deres evne til at få øje på strukturen i teksten i spil, og de finder nye måder at formulere meningen på.

Brouillette (2010)	Land: USA 1-4. klasse N= 12 folkeskolelærere	Kvalitativ interview-undersøgelse Dybdegående interviews (20-50 min.)	At undersøge effekten af kunstaktiviteter på elevernes sociale adfærd.	Læreren har deltaget i et "artist-in-resicence" program (kursus). Interview: Lærerne beskriver, hvordan de oplever effekten af, at integrere kunst på elevernes følelsesmæssige udvikling og sociale interaktioner.	Hovedtemaer: Kunstintegration og klasserumskultur Multimodal læring i faget engelsk Kunstintegration og socio-emotionel udvikling	Kunsterfaringer hjælper børn til at udvikle en bedre forståelse af reaktionerne, følelsesmæssige udtryk og handlinger af andre mennesker, samt en forståelse af, hvad de kan forvente fra andre, og hvad sociale instrukser bør være anvendes i forskellige situationer.
Becker (2013)	Land: USA Folkeskolen	Praktisk erfaring: Fagprofessionelles opfattelse.	At engagere eleverne i aktiv læring gennem kunst.	Becker deler sine erfaringer med at integrere kunst som sideløbende fag i folkeskolens curriculum. Eksempel: Dans og fysik.	Temaer: Dans og sundhedsmæssige fordele. Dans fremmer kinæstetisk intelligens. Dans og læringsstile, inklusion og selvtillid. Dans og samarbejde (kollaborativ læring)	At integrere bevægelse i timerne gør elevernes læring memorabelt. Bevægelse (dans) i undervisningen fremmer sundhedsmæssig, kognitive og social udvikling og bidrager desuden til større engagement i læring.
Wood (2008)	Land: Australien Folkeskolen (ca. 3. Klasse) N= 27 elever	Uformel aktionsforskning. Feltarbejde	At undersøge sammenhængen mellem kinæstetisk og begrebslig læring At beskrive, hvordan dans og bevægelse engagerer eleverne i matematiske opgaver.	Eksempel: Dans og matematik Udvikler eget undervisningsmateriale. Observationer af elevernes adfærd (engagement).	Temaer: Engagement Fremme samtale Dybere forståelse Kontekstuel forståelse	Eleverne er mere engagerede i læringsaktiviteterne, når bevægelse indgår som element. Mere dialog, hurtigere (nemmere), dybere og mere problemorienteret forståelse af matematiske begreber.
Anttila (2007)	Land: Finland Folkeskole N= 24 elever (16 drenge, 8 piger)	Kvalitativt forløbsstudie Autoethnografisk – kronologisk narrative inkluderet elever og læreres perspektiver. Interviews, essays og uformelle samtaler.	At fokusere fortællingen på rummet mellem underviser og de andre og dermed på det rum, hvor det pædagogiske moment finder sted.	2 årigt projekt, partnerskab ml. Skolelærere og kunstforskere. Første år: 10x2t. sessions. Andet år: 10 sessions.	Temaer: Leg Venskab Sansning Tid Stilhed Fantasi Respekt	Ny forståelse af begrebet dialog – nysgerrighed og tryghed er de første skridt i det "spind", der skaber en dialogisk atmosfære, og som muliggør dialog. Sansning og stilhed er essentiel for kropsbevidsthed, som anses som en indre og større nonverbal dialog. Dialogisk relation mellem eleverne gennem respektfuld berøring og andre kropslige "møder".
Brouilette & Greenfader (2013)	Land: USA Folkeskole – (primary school) N=3212	Kvasi-eksperiment: Kontrolleret, ikke randomiseret. Mix-method Kvantitativt: Standardiserede tests Kvalitativt: interview og fokusgrupper	At afgøre effekten af projektet på tidlige læsefærdigheder i engelsk undervisningen.	2 årigt "Teaching artistic project" Projektet integrerer drama og kreativ bevægelse i skolen. Lærerne planlægger i samarbejde med kunstformidleren 50 min. lektioner.	At kunne lytte At kunne udtrykke sig. At kunne forstå.	Projektet har en betydelig positiv indvirkning på mundtlige sprogfærdigheder specielt for de yngste elever. Kreativ bevægelse fremmer elevernes evne til at forbinde og de-kontekstualisere en tekst fra klassen med deres erfaringer udenfor skolen. Eleverne fantaserer sig ved hjælp af kreativ bevægelse (og drama) ind i den beskrevne situation (tekst) og "griber" situationens mening.

Rosenfeld (2013), (2011)	Land: USA Folkeskole – (elementary school)	Praktisk erfaring: Fagprofessionelles opfattelse. Artiklen fra 2013 er en videreudvikling af samme koncept som beskrevet i 2011.	At undersøge, hvordan dans og matematik kan integreres i skolen.	Eksempel: Dans og matematik. Udvikler eget undervisningsmateriale. – "jump patterns"	Koreografisk problemløsning vha. matematik Ligheder for dans og matematik: Retning, mønstre, kombination, rækkefølge, symmetri, tranformation, kommunikation, problemløsning.	Gennem dansen engagerer eleverne sig i kreative og koreografiske processer og opnår samtidig større forståelse for de matematiske emner (2011). Undervisningen tillader, at eleverne undersøgende kan afprøve grader, vinkler og drejninger, hvilket fremmer elevernes forståelse af de matematiske begreber – deres mening og anvendelighed (2013).
Giguere (2011)	Land: USA Folkeskole – 5. Klasse N= 37 elever.	Kvalitativt casestudie Feltarbejde: 2 skoler Videoobservationer, interviews, dagbøger	At undersøge, børns kreativitet og læring i dans, herunder hvordan social interaktion og læringsmiljø påvirker disse forhold.	"Artist in Residence projects "	Hovedtemaer: Samarbejde Aktiv diskussion Gruppen	Børns kreative processer er embodied og forstærkes, når de foregår i en gruppe, gennem de kommunikative former som er tilstede i dans og i et aktivt rolleskift i processerne (4 roller).
Ross (2006)	Land: USA Folkeskole – (elementary, middle school)	Praktisk erfaring: Fagprofessionelles opfattelse.	At fremhæve, hvordan danseaktiviteter kan implementeres i skolens curriculum.	Eksempel: Dans i 3-5. Klasse.	Temaer: Selv/medbestemmelse Ejerskab Acceptere andres færdigheder	At eleverne har ejerskab for dansen, ved selv at lade dem vælge deres bevægelser, er afgørende for undervisningens succes. Eleverne trækker ofte på bevægelseserfaringer udenfor klasseværelset. Undervisningen bør fokusere på at kunne acceptere andres færdigheder, evner og idéer – anerkendelse.
Skoning (2008)	Land: USA Folkeskole – (elementary, secondary) N= 27 elever (9 med særlige behov)	Praktisk erfaring: Fagprofessionelles opfattelse.	At afdække, hvordan danseaktiviteter kan integreres i klasser der inkluderer elever med særlige behov (eks. ADHD).	Eksempel: Dans og biologi. Udvikler handleanvisninger vha. eksisterende forskning og Labans bevægelseslære.	Effekter: Dans og akademisk læring Dans og adfærd Dans og vurdering	Dans som bevægelsesaktivitet har fordele for ALLE typer af elever. Eleverne udforsker forskellige bevægelseskvaliteter og træner kroppens evne til at respondere på mere varierende bevægelse – bruger deres kinæstetiske styrke på nye måder.
Craft et. al. (2012)	Land: England Folkeskole – (secondary)	Kvalitativt casestudie Feltarbejde i tæt samarbejde med ekspert praktikere. Observation, interviews, video etc.	At undersøge, hvordan kreativitet i dans bidrager til børn/unges identitetsudvikling.	Case = " Dance Partners for Creativity research" – dans som selvstændigt fag i skolen.	Partnerskaber af flere skiftende identiteter Collaborative fysisk frembringelse: strække indefra og ud og udefra og ind. An embodied process of becoming	"Humanising creativity" har en stærk Embodied gensidig forbindelse mellem de kreative ideer, de udviklende identiteter og deres samarbejdes, fælles og etisk essens. "Humanising creativity" er en aktiv forandringsproces ledet af omsorg fælles værdier. Gennem engagement i kollaborative tænkning og fælles handling udvikles fantasifulde og nye idéer – værdifulde for den enkelte og fællesskabet.

Brouillette et. al. (2014)	Land: USA Folkeskole – (indskoling) N= 238	Kvasi-eksperiment: Kontrolleret, ikke randomiseret. Mix-method studie Kvantitativt: Optælling, standardiserede tests Kvalitativ: Spørgeskema, interviews	At undersøge programmets effekt på daglig fremmøde og sproglige færdigheder.	"Arts integration program" 5 skoler, hver klasse fik besøg af en kunstformidler i en periode på 28 uger. Dans og drama	Dagligt elevfremmøde i undervisningen (engagement) Lærere og skoleledere's opfattelse	Kunst var knyttet til øget fremmøde og lærer rapporter om øget elevengagement. Kunsten var med til at skabe et positivt fagligt miljø for eleverne. Lærerne oplever, at drama- og danseundervisningen giver rige muligheder for verbal interaktion mellem lærere og elever. Elevernes formulerings- og lyttefærdigheder forbedres signifikant, ligesom lærernes evne til at fremme talehandlinger.
Taschuk (2012)	Land: Canada Folkeskole/ gymnasium (12-18 år)	Praktisk erfaring: Fagprofessionelles opfattelse.	At fremhæve succesfulde erfaringer med kreativ dans for elever i teenagealderen.	Bygger på et ét-årigt undervisningsforløb. Eksempel: Kreativ dans Handleanvisninger.	Engagement Kreativitet Kritisk tænkning	Creative Dance giver mulighed for at eleverne kan udforske og udtrykke personlige bevægelsesstilarter. Undervisningen skal give mulighed for at eleverne kan vælge og udvælge bevægelse – kritisk tænkning.
Giguere (2006)	Land: USA Folkeskole – 5. Klasse N=15	Kvalitativ interview-undersøgelse Gruppeinterviews med eleverne.	At undersøge børns kognitive oplevelser i forbindelse med kreative projekter.	"Artist-in-residence program" Dans og digtning	Hvordan er det at finde på en dans? Hvad overvejer du på, når du koreograferer en dans? Hvad overvejer du, når du udvælger bevægelser til dansen?	Ved at give børn muligheder for at skabe danse giver vi dem mulighed for at udfordre og forfine deres evner ift. forskellige former for problemløsning. Dans kan i sig selv anvendes til at give eleverne metakognitive værktøjer, der øger generel problemløsning og ræsonnement.
Nordiske udgivelser						
Jensen (2011)	Land: Danmark Folkeskolen	Aktions-forsknings-projekt	At kvalificere dansere og medarbejdere i deres arbejde med dans i skolen.	"Dans i skolen" 1) Et danseprojekt 2) Et skole-udviklingsprojekt 3) Aktions-forsknings-projekt Dans som selvstændigt fag i skolen.		Dansen giver eleverne unikke muligheder for at gøre sig sanselige erfaringer med at være et socialt væsen.
Lindqvist (2010)	Land: Sverige Folkeskolen N= 154 danselærere	Mix-method Kvalitativ: Observationer af undervisning Kvantitativ: Spørgeskema- lærernes perspektiv på danseundervisning.	At forstå dans som udtryksform og fænomen i skolen, der omfatter danseundervisning, læring i dans og danselæreres attitude, oplevelse og idéer.	"Dans i skolan"	Attitude og køn. Dans som vidensområde i skolen.	Ofte spiller køn ikke en rolle i danseundervisningen, men dans i skolen kan indebære en køns-stereotyp attitude. Danselærerne tillægger dans en eksistentiel dimension, hvor den levede krop understreges.

Herskind (2007)	Land: Danmark Folkeskole og børnehave: 3-6 år.	Kvalitativt studie Observationer	At give et kritisk blik på undervisning i dans og bevægelse.	”Idræt, dans og bevægelse for børn” (Herskind, 2002) Organiserede bevægelsesaktiviteter, herunder dans.	Temaer: Skjult læreplan Mimetiske læreprocesser Praktisk sans Meningsforhandling Følelser	Det børn lærer i dans- og bevægelsesundervisning, ikke kun, og undertiden slet ikke, er det samme, som ligger i de intentioner, som underviserne knytter til deres undervisning. Det børn lærer knytter sig til en lang række andre forhold, som mere implicit kommer til udtryk i timen.
Vedel & Fock (2007)	Land: Danmark Folkeskolen: 11-16 skoler	Evaluering Dansepædagogisk pilotprojekt - et udviklingsprojekt og modeludvikling.	At påvise at dans har berettigelse i skolen. At påvise at dans har positiv indflydelse på elevernes almene velbefindende. At etablere dans på skemaet i 6 skoler. At skabe politisk bevidsthed og økonomisk fundament. At udvikle samarbejdsmodeller. At udbrede dansekonsulenterne i DK. Bl.a.	Projekt ”Dans på Skemaet” (2 årigt) Forløb med dans i grundskolen. Skolerne får tilknyttet en danseformidler.	Temaer – evalueringen: Udviklingsprojekt Modeludvikling (korte vs. længere forløb). Nyt fag Kulturpolitisk strategi	Projektet medvirker til at påvise, at dans har en berettigelse i skolen (selvstændigt fag). Projektet har skabt politisk bevidsthed og økonomisk grundlag for dans i skolen. Dans i skolen har en positiv indflydelse på elevernes almene velbefindende. Et bredere samarbejde på tværs af foreninger, netværk og dansemiljøer vil være en fordel. Afgørende betydning, at der finder en konsekvent opsamling af erfaringer sted både på de enkelte skoler hos dansekonsulenterne. Forankring af dans som selvstændigt fag, forudsætter ikke kun lokalt lærerengagement, men også tilslutning på ledelse niveau. Projektet rummer ansatser til en kulturpolitisk strategi.
Bruun-Kristensen (2007)	Land: Danmark Folkeskolen: 2. – 8. Klasse (også børnehaver)	Projektresumé	At styrke elevernes evne til egen skabende virksomhed og dermed udvikle de kreative evner og arbejdsformer, der ligger heri.	Dansekonsulenternes arbejde med danseprojekter for børn. Æstetisk og kunstnerisk tilgang til dans, der giver elevenerne nye og anderledes danseoplevelser. Altid med afsæt i et tema, eks. ”eventyr”.	Temaer: Pragmatisk tilgang Hvordan lykkes dansen? Børnenes udbytte	Eleverne oplever gennem fælles leg og fælles kreative løsninger, at de selv er med til at definere og præge det rum, de skal udfolde dansen i. Et mulighedsrum. Der er forskel på målgrupperne (førskolebørn og skolebørn). Dans er en arbejdsform, der virker inspirerende på børnene og giver dem mulighed for at undersøge kroppens bevægelsesmuligheder. De oplever glæde ved at kunne.

Engel (2008)	Land: Danmark Idræts-under-visning	Baserer sig på eget pædagogiske arbejde ved institut for idræt ved KU.	At vise eksempler på didaktiske tænkning inden for dans og bevægelse.	Dans og bevægelse	Æstetiske læreprocesser i dans 4 hovedområder: Stilarter, danseværksted, opmærksomhed og bevægelses- og danseanalyse.	Dans er en indføring i bevægelsens muligheder, der forbinder os med basale kropslige og bevægelsesmæssige erfaringer og samtidig åbner for kropslig sensitivitet og fantasi. Underviserrollen veksler ift. fokus: 1) imitation, 2) ekspression og 3) kreativitet, men sædvanligvis vil alle tre perspektiver være tilstede samtidigt i forskellig grad. At opleve dans og kommunikere om oplevelsen kan være en vej til større opmærksomhed og erfaring med kroppens viden som æstetisk og kunstnerisk kommunikation.
Nielsen (2009)	Land: Danmark Folkeskolen: 2. Klasse.	Kvalitativ studie Feltarbejde: Observation, interviews.	At undersøge, hvilke lærings-muligheder udvalgte "øjeblikke" i forskellige bevægelses-aktiviteter byder på.	2. klasse undervist i dans (halvt år) og idræt. Kreativ dans – som kunstnerisk arbejde med bevægelse.	Temaer: Læringsmuligheder med et æstetisk perspektiv på bevægelse. Kropslighedens dimensioner. Handleformer i et æstetisk perspektiv. Mimetiske processer og bevidsthed i bevægelse.	Grundbevægelserne er de samme (idræt og dans), men perspektiverne på opgaverne er forskellige. Med et æstetisk perspektiv kan børnene lære at være opmærksomme på egne og andres oplevelser og at kommunikere om det, de mærker og ser i et kropsligt funderet sprog, fordi de derved udvikler en større bevidsthed både om og i bevægelse.
Broe (2000)	Land: Danmark Børne institutioner.	Kvalitativ evaluering: Forskningsbaseret procesevaluering Feltarbejde: 19 kommuner følges over 2 år. Interview og samtaler	At evaluere forsøgs-ordningen Tusindkunst, som har haft til formål at styrke den musiske dimension i børns institutioner.	Forsøgsordning med fokus på kunst- og kultur projekter af og med børn, hvor børn har været aktivt medskabende og deltagende.	Hovedtemaer: Den praktisk-musiske dimension i pædagogikken. Pædagoger og læreres kvalifikationer. Samarbejde på tværs af faggrænser Projektet forankring. Økonomi og organisering.	Evalueringen viser at forsøgsordningens initiativer lever videre i kraft af projektets engagement og erfaringer hos børn og voksne. Det æstetiske erfaringsrum må have karakter af et eksperimentarium, før dannelse kan komme på tale.

Nielsen (2006)	Land: Danmark Folkeskolen: 1. Klasse (7-8 år)	Kvalitativ studie: Feltarbejde: observation, interviews	At få greb om øjeblikke i undervisningen, som har betydning for børnenes lærings-muligheder.	2 indskolingsklasser, som gennem et semester har kreativ dans (inspireret af Laban) med en dansepædagog 2 timer om ugen.	Temaer: Betydningsdannelse i kreativ bevægelse Mimesis som skabende efterligning og læringsmulighed Pædagogiske og didaktiske refleksioner	I undervisningen bliver børnenes kropslige forskelligheder synlige , og derfor bliver det også her muligt gennem kroppen at udvikle viden om, hvem de selv er, og ved at prøve at bevæge sig på nye måder at udvikle nye sider af sig selv. Hvert barn bringer noget med ind i det fælles rum og undervisningen bliver præget af, hvem der er tilstede. Hvor der imiteres og skabes bevægelse kan hjælpe børnene med at forstå mere af deres eget og andres levede liv.
Vedel (2010)	Land: Danmark Folkeskole og institutioner (4-12 år)	Pilotstudie Feltarbejde: Observationer, strukturerede interviews (lærerne, pædagoger, dansere)	At afdække og analysere ordningens vilkår og virkemidler ift. ønsket om at skabe større bevidsthed om dans som kunstart og udtryksform.	Landsdækkende ordning: "Dans for børn" Danseforløb á 90 min. med to – tre prof. dansere Forløbet består af en kort forestilling og et laboratorium, hvor børnene selv danser.	Kunstneriske dimension Pædagog/læreres oplevelse Kunstnerisk kvalitet Ordningen som helhed Kommende evaluering	Både undervisningens kunstnerisk-æstetisk og kreativ-æstetisk karakter må være i sammenhæng. Danseformidlerne må være klædt på. Danseundervisningen er kun et punktnedslag i skolen. Skolerne er positive overfor danseforløbene.

Reach udgives af Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL). Centret er et samarbejde mellem Syddansk Universitet og University College Lillebælt.

ISBN: 9788793496224