

Indhold

Del 1

Indledning	1
1.1 Beskrivelse af praksis ud fra en case	3
1.2 PROBLEMFOMULERING	3

Del 2

Videnskabsteori og metode	4
2.1 Casestudie	5
2.2 Det kvalitative interview	7
2.3 Scenisk beskrivelse og oplevelsesanalyse	10
2.4 Udvælgelse af deltager i undersøgelsen	11
2.5 Ethiske overvejelser	12

Del 3

Empiri	12
3.1 Interview med 6 børn	12
3.2 Leg i parken – en sceniske beskrivelse	17

Del 4

Teori	19
4.1 At tage udgangspunkt i et børneperspektiv i den fysioterapeutiske praksis	20
4.2 Læringsforståelse i den fysioterapeutiske praksis	21
4.3 Krop og bevidsthedens betydning for kropslig læring	21
4.4 Intentionalitet og rettetheds betydning for kropslig læring	22
4.5 Legens betydning for kropslig læring	23
4.6 Rummets betydning for kropslig læring	24
4.7 Kropsbillede og kropsskemas betydning for kropslig læring	25

Del 5

Analyse og diskussion.....	26
5.1 Legen som bevægelsesaktivitet	26
5.2 Organisering af bevægelsesaktiviteter i forskellige kontekster	27

Del 6

Konklusion.....	30
-----------------	----

Del 7

Perspektivering	31
-----------------------	----

Litteraturliste

Bilag 1 interviewet

Bilag 2 scenisk beskrivelse

Indledning

”Det var mig der fandt på det” ” Da var jeg dårlig til det, nu er jeg fantastisk god til det”, (barn), ”var det fordi du gerne ville blive bedre til at vippe?”(interviewer) ”jeg syntes det begyndte at blive kedeligt, og man må jo heller ikke gynges på en vippe når det er i en idrætstime, hvor der er blevet sagt at man skal have motorisk træning” (barn) ”først tænkte jeg så kunne man kravle ned under vippen, men der var sådan en stang i midten så det kunne man ikke,(..)så fandt jeg på, at man kunne hoppe i siderne, og til sidst, så nummer 3 ting fandt jeg på, at man kunne gå på vippen” (barn) Der nikkes samstemmende rundt om borde, de andre elever kender til den samme leg”

Ovenstående citat er hentet fra det interview jeg har foretaget i forbindelse med denne opgave. ”Samtalen” åbner for en mulighed for at få en indsigt i børns oplevelser og tanker om bevægelse og kropslig læring som jeg i min nuværende fysioterapeutiske praksis ikke har viden om.

Derfor handler denne opgave om at inddrage et nyt perspektiv i min fysioterapeutiske praksis, og om at kunne skifte perspektiv.

Formålet med perspektivskiftet er således at ”mødes” og både udvikle og supplere min faglighed og mit voksenperspektiv med børnenes forhåbentlig berigende og nuancerende perspektiv.

Som ansat i en Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, er jeg optaget af, hvordan det gode vejledningsforløb ser ud. Hvordan kan jeg frembringe gode og interessante forslag til aktiviteter og bevægelseslege og hvordan inddrages forældre, pædagoger og lærere aktivt i den intervention der retter sig mod at støtte børns motoriske udvikling. Hvad er de voksne omkring barnet optaget af, hvilke muligheder er der på legepladsen, og hjemme for fysisk aktivitet, bevægelseslege og motoriske øvelser. Et perspektiv der i min praksis retter sig mod de voksne og ikke mod børnene.

Det er derfor min intention at rette mig mod børnenes perspektiv, for at få en indsigt i hvad der understøtter børns fysiske aktivitet, hvilken betydning har relationer til kammerater og voksne, legepladsens udformning og tilgængelighed. Hvad opmuntrer og motiverer den gruppe børn der har motoriske vanskeligheder til bevægelse og fysisk aktivitet?

Det er relevant at medtænke et organisatorisk perspektiv, når jeg i min fysioterapeutiske praksis ønsker at udvikle og nuancere min faglighed. Derfor har jeg foretaget et interview med direktøren for børne- og ungeområdet, for at få et indblik i hvilken forventning der er fra et organisatorisk perspektiv til PPR'S ydelser, og dermed også til min fysioterapeutiske praksis. Her taler Børne- og ungedirektøren om at almengøre PPR's ekspertise: "at nyttiggøre den bedst muligt for flest mulige". Og "at PPR kan virke og få nogle bredere betydninger i organisationen", og "I højere grad at almengøre de erfaringer og de anbefalinger I har" og "gøre anbefalingerne mere bredde og mere forebyggende" "at løfte det perspektiv op og forsøge at udlede nogle mere generelle anbefalinger, som kan virke både for pædagoger og lærere"

Det bliver derfor vigtigt for min praksis at få viden om barnets perspektiv på bevægelse og kropslig læring, når jeg skal give generelle anbefalinger og almengøre min anbefaling omkring barnets motoriske udvikling i min vejledning til skoler og daginstitutioner.

Jeg vil bevæge mig hen mod det der er omdrejningspunktet for afgangsprojektet, ved at lade mig inspirere af et udsagn hentet fra *Bevægelsen poetik 2006*,

"Der findes ikke noget som viser sig, med mindre der er nogen det viser sig for" ¹

Så hvis jeg, her forstået som "nogen" vil have indsigt i hvad der betyder "noget" for børn når bevægelse og kropslig læring er i fokus vil det være relevant at tage udgangspunkt i en fænomenologisk forståelse, og fokuserer på fænomenerne som de optræder hos børn med motoriske vanskeligheder, som jeg møder i min praksis. Fænomenernes fremtræden kan måske give mig adgang til børnenes virkelighed når der er fokus på kropslig læring.

Det er min hensigt i denne opgave at gøre min fysioterapeutiske praksis til genstand for en analyse der åbner for at skabe en forandring i min praksis.

En forandring der giver mulighed for at barnets perspektiv på bevægelse og kropslig læring kan danne udgangspunkt for den intervention, jeg som fysioterapeut anbefaler daginstitutioner, folkeskoler og ikke mindst forældrene med det formål at støtte barnets motoriske udvikling.

¹ Helle Røn2006, "kroppen som fortæller- om det der viser sig blandt børn i idrætstimer"

Opgaven vil tage udgangspunkt i følgende case beskrivelse af praksis.

1.1 Beskrivelse af praksis ud fra en case

Et barn indstilles til undersøgelse og vurdering i forhold til barnets udvikling og trivsel til Pædagogisk psykologisk rådgivning. Der inviteres til et indledende møde med forældre, af det tværprofessionelle personale fra PPR, psykolog talepædagog og fysioterapeut.

Der aftales et undersøgelsesforløb i PPR, hvor bl.a. fysioterapeuten foretager en observation af barnet i skolen og en undersøgelse af barnets motoriske udvikling og funktionsniveau.

Barnet undersøges med Movement Assessment Battery for Children M-ABC-testen (S. E. Henderson og D. Sugden 1992). Testen består af otte standardiseret kvantitative testopgaver der måler barnets motoriske funktionsevne. Forældrene udfylder ”check-listen” som er et spørgeskema der er opdelt i en motorisk komponent og en ikke motorisk komponent, som er adfærdsfaktorer der kan have indflydelse på barnets bevægelser.

Forældrene inviteres derefter til en samtale i PPR, hvor det tværprofessionelle personale fremlægger undersøgelser og vurderinger af barnets fysiske og psykiske udvikling. Den fysioterapeutiske undersøgelse beskriver en række forslag til intervention som retter sig mod at støtte barnets motoriske udvikling. Derudover foregår der et forløb med praktisk vejledning til forældre, skolen i forbindelse med idrætsundervisningen og til SFO’ens personale.

Denne praksis medtænker ikke barnets perspektiv på bevægelse og det er min oplevelse at det er svært for forældre og andre at få interventionen til at virke. Enten glemmes de foreslåede øvelser/ bevægelseslege eller også har de ikke haft succes med at få barnet til at deltage.

Dette leder mig hen mod følgende problemformulering;

1.2 PROBLEMFOMULERING

Hvordan kan fysioterapeuten inddrage barnets perspektiv i et vejledningsforløb, og hvordan kan inddragelse af barnets perspektiv på meningsfulde processer i bevægelsesaktiviteter, nuancere min forståelse for barnets kropslige læring?

Hvilken betydning kan denne nyerhvervede forståelse få for min fremtidige vejledningspraksis?

Det første spørgsmål retter sig mod en metodeudvikling i den fysioterapeutiske praksis som jeg vil forsøge at svare på ud fra hvordan undersøgelses udformes. Det andet spørgsmål er af en anden karakter, dette vil jeg forsøge at besvare ved hjælp af teori og analyse af de data der indgår i opgaven. Disse to spørgsmål er ligestillede og i forlængelse af disse vil jeg i det tredje spørgsmål kortfattet forsøge at besvare et perspektiverende spørgsmål der retter sig mod min fremtidige praksis, og mod hvilken betydning en nyerhvervet forståelse kan få for denne.

Begrebsdefinition

Meningsfulde processer forstås her som det der giver mening for barnet i bevægelsesaktiviteter når lærings forstås som processeer der er tæt forbundet med følelser, kropslige oplevelser, og det der både har givet betydning og som giver betydning for barnet.

Videnskabsteori og metode

I opgaven benyttes casestudie beskrevet af Peter Jarvis 2002, som en overordnet ramme for at beskriver den fysioterapeutiske praksis og det problem felt der belyses.

Casemetoden er valgt her da undersøgelsen er empirisk og tager afsæt i min fysioterapeutiske praksis. Det udvalgte fænomen der undersøges er nutidigt, og undersøges i en praksis sammenhæng.

Den fysioterapeutiske praksis er koblet til den vesterlandske medicinske lægevidenskab og har dermed rødder i de traditioner som knytter sig til naturvidenskaben. Fysioterapeuter arbejder traditionelt ud fra en naturvidenskabelig referenceramme hvor kroppen fremtræder som en synlig og objektiv fysisk krop, og hvor problemstillinger analyseres og hvor mål og middel efterfølgende opstilles og forsøges løst.

Der søges efter en objektivisering af viden og arbejdes ud fra en årsagsforståelse. Der analyseres ud fra mekaniske processer og lovmæssigheder der får kroppens funktioner til at hænge sammen. Det fører frem til en forståelse af at tingene hænger sammen som årsag og virkning. (J.Birkler 2005)

For at supplere og nuancere den fysioterapeutiske praksis, vil jeg anvende en fænomenologisk tilgang i en kvalitativ undersøgelsesmetode, da dette vil give mulighed for ikke kun at forklare hvordan motoriske udvikling og bevægelsesaktiviteter hænger sammen, men også mulighed for at forsøge at forstå sammenhænge mellem processer af betydning i bevægelsesaktiviteter for børns motoriske udvikling og kropslige læring.

I det følgende redegøres der for undersøgelsens design og de metoder der benyttes for at belyse problemformuleringen.

2.1 Casestudie

At anvende casestudie i sin praksis beskrives af Peter Jarvis 2002, som den mest pålidelige måde at studere praksis på, da praksis er flygtig og at praksismønstre opstår og viser sig indenfor hvert enkelt casestudies unikhed. Casestudier udgør en del af enhver faggruppes viden om praksis. Praktikerens overbevisninger identitetsfølelse og inderste følelser er en del af praksis (P.Jarvis 2002)

Han anvender Stakes, 1994 definition af casestudie som ”den proces, at lære om casen og produktet af vores læring”² Casestudiet handler både om processen, at lære om, og at udforske det specifikke fænomen eller de fænomener som skal undersøges, og om produktet af læringen.

Så hvis man skal forstå praktikerens læring og praktiske ræsonnerer skal både praktikerens og de processer praktikerne lærer ved inddrages.

Casestudiet er en forskningsstrategi der er særlig velegnet til at forske i egen praksis, da metoden netop er beregnet til at studere det konkrete kompleksitet. Casestudiets styrke ved besvarelse af ”hvordan” og ”hvorfor” spørgsmål er velegnet til brug i metodeudvikling. (K.Raiman 2010).

At anvende casestudie kan have betydning for min og mine kollegaers praksis da man ifølge Bent Flyvebjerg med fordel kan generalisere på baggrund af en case. Han udtrykker det

² Peter Jarvis 2002, s. 85

således; ”formel generalisering er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling hvorimod ”det gode eksemplets magt ” er undervurderet”³

I opgaven forestiller jeg mig at case metoden kan anvendes til at generere en personlig teori og være et pædagogisk redskab, når jeg ønsker at kvalitetsudvikle min egen praksis.

Der indgår en singelcase som er repræsentativ for den fysioterapeutiske praksis, der undersøges ud fra en indlejret case, i det kun særlige fænomener undersøges.

Undersøgelsens empiriske materiale udgør et semistruktureret gruppeinterview af 6 børn og en oplevelsesbeskrivelse af 6 børn i bevægelseslege gengivet som en scenisk beskrivelse.

Interviews og den sceniske beskrivelse anvendes som forskellige datakilder, der betyder at datamaterialet er udformet af forskellige deltagere med forskellige roller i opgaven. Dette er valgt for at få viden om barnets perspektiv på bevægelse og kropslig læring både ud fra hvad børn siger om kropslig læring, og hvad børn gør og udtrykker med kroppen når de er fysisk aktive.

Interviewet repræsenterer børnenes og fysioterapeutens talte sprog og er transskriberet til skrift sprog, den sceniske beskrivelse repræsenterer en ikke deltagende observatørs, fysioterapeutens oplevelser og sansning af bevægelseslege mellem børn i parken, gengivet som en scenisk beskrivelse.

Der anvendes kommunikativ validering i analyseafsnittet, hvor fysioterapeutkollegaer med kendskab til børnefysioterapien indgår som medreflektorer. De er valgt da de har kendskab til det problemfelt der belyses ud fra casen.

Undersøgelsens design er valgt med inspiration ud fra en etnologisk tilgang, som fremhæves af M. H. Ottoson 2002. Hun refererer til Coraro 1997, der beskriver at den etnografiske metodens fortrin er at den lægger vægt på holisme, at tænke i helheder når man undersøger et fænomen, og at den sætter de indsamlede data i forhold til den relationelle sociale og kulturelle kontekst.

³ Bent Flyvbjerg, 1992, Bind 1 Det konkrètes videnskab s. 165

I teoriafsnittet inddrages et samfundsmæssigt perspektiv, for at belyse hvordan man i forskellige institutioner er blevet mere opmærksom på at tillægge børns udsagn betydning, når der fx udarbejdes elev handleplaner. For at redegøre for hvilke overvejelser der er relevante at medtænke, når man betragter barnet som kompetent og kyndig aktør på egen kropslig læring, inddrages pædagog og stud. Pæd. Gitte Lyng Rasmussen. Hun redegør for et kritisk syn på det nye børneperspektiv i sin artikel; Barneperspektiv- i forskning og praksis. (Børns liv og læreprocesser 2002)

Teoretiske forklaringsmodeller for et kropsligt læringsbegreb inddrages, dels ud fra den forståelse der ligger i min nuværende fysioterapeutiske praksis, dels ud fra en fænomenologisk forståelse der giver mulighed for et mere nuanceret læringsbegrebet i praksis.

Fysioterapeut H Østergaard inddrages da hun har stor erfaring indenfor børneområdet og hendes faglighed danner udgangspunkt for en forståelse af motoriske udvikling og kropslig læring i det fysioterapeutiske felt. Fysioterapeuterne A-H Kissow og H. Pallesen inddrages da de belyser forhold knyttet til læring af bevægelse, ud fra en fænomenologisk opfattelse af kroppen. De beskriver legens forskellige dimensioner og hvordan legen kan anvendes i læring af bevægelse. Cand. Pæd. Psyk. og Cand. Scient. Mia Herskind inddrages. Hun har erfaring indenfor forskning med fokus på børn og voksnes læring og kropslighed. Desuden inddrages Lektor fra Danmarks Pædagogiske Universitet Sven-Erik Holgersen. Begge repræsenterer et kropsfænomenologisk syn på læring i forhold til børn.

Teorierne anvendes til at forklare hvordan udvalgte elementer har sammenhæng med og betydning for at der kan ske en kropslig læring hos børnene.

Med inspiration fra C. S. Nielsens PH d afhandling 2008, vil jeg i analysen anvende en hermeneutisk fortolkning af interviewet og oplevelsesbeskrivelsen. Ved at kombinere det fænomenologiske udgangspunkt med en hermeneutisk analyse gives der mulighed for at trække de temaer frem som har ”vist sig” for mig og som synliggør børnenes meningsfulde processer i bevægelsesaktiviteter og disses betydning for børnenes læringsmuligheder. I en hermeneutisk analyse vil min for-forståelse som fysioterapeut fremstå eksplicit og dermed vise hvordan jeg er kommet frem til mine fortolkninger af opgavens data. (C.S. Nielsen 2008)

2.2 Det kvalitative interview

For at få viden om hvilken betydning børn tillægger bevægelseslege og kropslig læring, tages udgangspunkt i fænomenologien og dennes forståelsesform i et kvalitativt interview som det beskrives af Steinar Kvale, 2009. Interviewet er udformet som et semistruktureret livsverdensinterview med fokus på den oplevede betydning af børnenes livsverden. "Livsverden er verden som man møder den i dagliglivet, og som den fremtræder i den umiddelbar og middelbare oplevelse, uafhængig af og forud for alle forklaringer"⁴

Det er relevant at medtænke et udviklingspsykologisk perspektiv i forhold til de spørgsmål der stilles. Her peges der på at man kan anvende semistruktureret gruppeinterviewmetoder fra 7 års alderen, da børn i denne alder har udviklet evnen til at redigere deres svar. (Scott 2000) Barnets kompetencer i interviewsammenhænge kan påvirkes af spørgsmålenes udformning og den kontekst de præsenteres i. (Børn som respondenter 2002) derfor er interview personens kompetencer er af vigtig betydning, hvorfor jeg i det efterfølgende vil beskrive de aspekter der danner baggrund for den udarbejdede interviewguide.

Fænomenologien peger ifølge Kvale på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes eget perspektiv, og beskrive verden som den opleves af informanterne ud fra den antagelse at den vigtigste virkelighed er den mennesker opfatter.

Det semistruktureret interview beskrives som en form for en hverdags samtale, det er hverken en åben hverdags samtale eller et lukket spørgeskema men et professionelt interview med et formål og en særlig tilgang og teknik. Der anvendes åbne spørgsmål men i en semistruktureret måde.

Interviewguide fokuserer på bestemte emner og rummer forslag til spørgsmål undervejs i interviewet. I denne undersøgelse er kropslig læring det centrale tema. Der indhentes beskrivelser af specifikke situationer og handlinger, det har jeg fx. valgt at spørge til ved følgende; " Gik du og fandt balancen?" og videre " Hvordan er det at klare sådan en balanceprøve?"

Interviewet forsøger at afdække, både et faktuel plan og et meningsplan. Det implicite budskab kan sendes tilbage til børnene for at opnå en umiddelbar bekræftelse eller afkræftelse af fortolkningen af deres fortællinger. De opfordres til at forsøge at beskrive så nøj-

⁴ Steinar Kvale 2009 s. 47

agtigt som muligt hvad de oplever og føler og hvordan de handler i bevægelsesaktiviteter. Dette for at få nuancerede beskrivelser som et udtryk for børnenes forskelle, og forskellige typer af variation indenfor et fænomen.

Det er vigtigt at vise åbenhed over for nye og uventet fænomener, og forsøge at indhente forudsætningsløse beskrivelser af temaer som er vigtigt i børnenes livsverden. Her i ligger der en udfordring da børnene kender mig fra idrætsundervisningen og kan være tilbøjelige til at tale ud fra vores fælles referenceramme.

Intervieweren leder børnene frem til bestemte temaer men er bevidst om ikke at lede dem frem mod specifikke meninger om disse temaer.

Børnenes svar kan være flertydige, et bestemt udsagn kan indebære flere fortolkningsmuligheder. Det er derfor vigtigt, at få afklaret om børnene forstår spørgsmålet. Derfor har jeg valgt at have flere underspørgsmål, og at stille det samme spørgsmål på forskellige måder i interviewet.

Viden der produceres i interviewet konstrueres undervejs i en interaktion mellem børnene og interviewer og vil gensidigt påvirkes af hinanden, hvilket er nødvendigt at være opmærksom på når data bearbejdes. (Kvale, 2009)

Spørgsmålene er blevet stillet meget åbnet fx ” Hvad laver I sammen med de andre børn når I er udenfor? ” Jeg har bedt børnene beskrive en selvoplevet god bevægelsesleg og bedt dem om at uddybe hvilke aspekter der gjorde det til en god leg, ud fra at få så nuancerede beskrivelser, af forskellige aspekter, som muligt, med fokus på kropslig læring.

Jeg har gennemført interviewet med de 6 børn omkring 3 centrale temaer. Bevægelsesleg, kropslig læring og oplevelse af bevægelse.

Interviewet er transkriberet og vil i opgaven sammen med den sceniske beskrivelse af deltager observationen i parken, gøres til genstand for den efterfølgende fortolkning.

Med interviewet forsøger jeg at indhente fordomsfri beskrivelser fra børnenes daglige livsverden hvilket kan give mig mulighed for at få adgang til børnenes grundlæggende oplevelse og betydninger i forhold til kropslig læring.

2.3 Scenisk beskrivelse og oplevelsesanalyse

For at få viden om hvad børn gør og udtrykker med kroppen når kropslig læring er i fokus, tages udgangspunkt i oplevelsesanalysen beskrevet af Lis Engel 2001. Oplevelsesanalysen betoner betydningen af menneskers erfaringer med krop, bevægelse tid og rum. Udgangspunktet er at ”opleve i helheder” og at afdække betydningen af interaktionen mellem omgivelserne og kroppen.

Den sceniske forståelse hviler på en forsknings metode, hvor der veksles kontinuerligt mellem, en empirisk undersøgelse og en teoretisk refleksion. Metoden er bl.a. anvendt af Mia Herskind i et studie af kropslighed og læreprocesser i daginstitutioner (Engel,Rønholdt,Nielsen,Winther 2006)

Ifølge L. Engel indgår vores oplevelser i helheder som kan beskrives som ”sceniske billeder”

Derfor indgår oplevelsen i parken, som en ”scenisk beskrivelse” At anvende en scenisk forståelse er at undersøge børnenes følelser og adfærdsmønstre og hviler på en kropsfænomenologisk, sociologisk psykologisk og fysiologisk forståelsesramme.

At anvende en oplevelsesbeskrivelse har gjort det nødvendigt at forholde mig til en ny og anderledes måde at være til stede på når jeg foretager en observation.

Det er derfor nødvendigt at jeg forholder mig til min for-forståelse som den forståelse der ligger forud, for observationen. Min for-forståelse som fysioterapeut, er min faglige viden og erfaring og er med til at danne mening og holdning til det jeg skal observerer.

Edmund Husserl (1859-1938), en af fænomenologiens grundlægger, taler om at man skal forsøge at sætte sin for-forståelse i parentes, for at opnå en neutral beskrivelse af observationen i sig selv, dvs. oplevelsesfænomenernes egenart. (J.Birkler 2005), som de kommer til udtryk hos de børn jeg observerer i parken.

Jeg har i forberedelsen af observationen af eleverne i parken rettet mit fokus mod en sanselig opmærksomhed af elevernes bevægelser, rummet, elevernes rettet, ud fra bevægelsernes mening, tiden som den oplevedes - her og nu- i parken, og elevernes stemthed som en grundlæggende beskrivelse af ”øjeblikkets” energi.

2.4 Udvælgelse af deltager i undersøgelsen

Der indgår 6 børn, 2 piger og 4 drenge, i interviewet. Børnene går i en special klasse i indskolingen 0-2 klasse på en folkeskole i kommunen. Børnene har ADHD⁵ og lignende problemstillinger. Børnene er i alderen 7-9 år gamle.

Børnene har motoriske vanskeligheder i større eller mindre grad. To af børnene har jeg et indgående kendskab til da jeg har fulgt dem i deres tidligere børnehaver. Alle børn er indstillet til PPR og 4 ud af de 6 børn er tidligere undersøgt og fulgt af PPR's fysioterapeuter.

Jeg har kendskab til alle 6 børn fra deltagelse i idrætsundervisning på skolen.

Der indgår to børn som ikke er kendt af mig eller mine fysioterapeut kollegaer i PPR, er udvalgt i samarbejde med lærere og pædagog teamet fra klassen. For at få en repræsentation af begge køn, indgår en pige, som ikke kendt af fysioterapeuterne fra PPR. En dreng indgår ud fra en forventning om at han ville være en relevant repræsentant fra gruppen af elever med mindre motoriske vanskeligheder.

I undersøgelsen indgår børn med motoriske vanskeligheder da det vil give mig mulighed for at inddrage viden fra undersøgelsen i min praksis i andre sammenhænge når jeg undersøger og vejleder omkring børns motoriske udvikling.

Der er kun tre børn der både indgår i interviewet og i den sceniske beskrivelse, da det ikke var muligt at foretage begge undersøgelser af samme gruppe deltagere.

Det var ikke muligt af praktiske grunde at tilrettelægge oplevelsesanalysen først og dernæst at foretage interviewet ind.

For at få fokus på det at tale om kroppen og kropslige erfaringer planlagde jeg interviewet i timen efter frikvarteret, og startede forud for interviewet med en kropsovelse som bestod i en kendt øvelse fra idrætsundervisningen.

Oplevelsesbeskrivelsen foregik i en nærliggende park. Der deltog 6 elever fra 0-1 klasse, hvoraf de tre også indgik i interviewet. Alle børn er kendt af fysioterapeuterne fra PPR. Børnene har motoriske vanskeligheder af større eller mindre grad. Børnene blev forberedt

⁵ ADHD er en forkortelse af; Attention deficit and hyperkinetic disorder (H. Østergaard, 2008)

på min tilstedeværelse som, at jeg var med i parken for at se hvad de lavede og at jeg gerne ville vide noget om hvad der interesserer børn når de leger sammen.

2.5 Ethiske overvejelser

Forældrene til deltagerne er informeret om undersøgelsens formål og om de overordnet spørgsmål der er stillet i interviewet. De har givet skriftlig tilladelse til børnenes medvirken, og deltagerne er informeret om samme ved en briefing, forud for interviewet fx ”der er ingen andre end mig der høre hvad I har sagt på I-poden”, at alle børn indgår i anonymiseret form i undersøgelsen. Ved en debriefing efter interviewet, er hovedpunkterne fra interviewet er trukket op.

Empiri

I følgende afsnit præsenteres empiri hentet fra interviewet og fra den sceniske beskrivelse.

3.1 Interview med 6 børn

De vigtigste resultater fra interviewet er repræsenteret i følgende 4 temaer.

Legens betydning for kropslig læring, herunder organiseret leg med deltagelse af voksne, selvorganiseret leg og leg sammen med andre børn.

Rummets betydning for kropslig læring, herunder leg i parken, i skolegården, i idrætsrummet på skolen og udenfor skoletiden.

Oplevelser med at lære nye bevægelser med kroppen, herunder refleksioner over egen læring og over at øve sig på bevægelser.

Legens betydning for kropslig læring, er et centralt emne når børnene fortæller om oplevelser hvor kroppen indgår. De fortæller om deres relationer til hinanden i legene, fx hvordan de indgår med hinanden ”man skal samarbejde på et hold” og hvordan de inspirerer hinanden i legene, ”det var mig der fandt på det”, og ”jeg har prøvet en klatreudfordring sammen med Bent” Elevernes beskrivelser af en god leg hvor kroppen indgår relaterer sig til beskrivelser af konkrete legesituationer.

Leg uden deltagelse af voksne, har en tendens til at være bevægelseslege hvor eleverne er mere eksperimenterende og kreativ i deres kropslige udfoldelser end i leg der er organiseret.

ret af voksne. Eleverne beskriver lege hvor de øver sig i at balancerer, og lege der udfordrer motorikken som eksemplet fra indledningen hvor et barn blev inspireret til selv at finde på hvordan han kunne lege på vippen,” da det begyndte at blive kedeligt” En nævner samme ”nye” leg som en leg hvor hun ”var god første gang” til at finde balancen.

Leg på vippen beskrives således;

”det gør vi kun med børnene ingen voksne er med, vi skal gå på den der vippe helt stille, og man må ikke gyngede med den, det er forbudt.” (barn)

Og leg i skolegården;

” ja jeg har også prøvet en klatre udfordring, det var godt nok ret farligt” (barn)

Flere børn tilføjer, at den leg har de også prøvet.

” den er så sindssyg god, ” det er en sådan en nede ved den der trappe, hvor man går ud til frikvarteret, der plejer vi i hver SFO-tid, når der er hjemme dag (når klassen ikke er på tur), så plejer vi at kravle op ,der er sådan en sten hvor vi kravler op, og så kravler vi hen langs hegnet, så er den en sten med en busk, hvor vi kan gå hele vejen rundt, og så går vi op af et gelænder, nogen gange kan man godt prøve at holde fast, så gå man lidt fremad, og så sidelæns, og så , hopper man af og så har man bestået prøven.

Børnene fortæller om fangelege og hvordan de har forskellige strategier for at indgå i legen.

” i fangeleg, da er der to gode metoder, man løber bag et hus, og så vil man jage en og lige når man løber, øh øh hen til huset, så står man bare stille og så ,løber han rundt om huset så løber han ikke med” (barn)

”Så man snyder en der tror at man er løbet den anden vej?”(interviewer)

”ja ja, det tricks elsker jeg, så bliver man ikke fanget så kan man ta` andre” (barn)

” min metode er, at jeg løber, og der er nogle der løber, rigtigt hurtigt, så klatre jeg bare op i klatrestativet og hopper ned på dem ”(barn)

Leg med deltagelse af voksne er ofte lege hvor der indgår regler og rammer for legen. Flere i gruppen nævner forskellige boldspil når de skal fortælle om en god leg hvor de brugte kroppen. Counterstrike bliver nævnt flere gange som en god leg. (en kopi af PC Counterstrikespillet, men spillet i gymnastiksalen hvor børnene gemmer sig bag skumredskaber og lign. De skyder efter hinanden med en plastikpistol der indeholder skumkugler) De nævner også stikbold som en foretrukket leg. Begge boldspil foregår i idrætsundervisningen eller i SFO'en.

Det udtrykkes på følgende vis;

”ja jeg har to gode lege, den ene er stikbold”, (barn)

Hvad er der godt ved stikbold? (interviewer)

”at man skal undgå bolde, og prøve at gå efter bolden, så skal man skyde de andre, det er meget sjovt, det andet det er counter strike. Det var en af de længste kampe, det var mig og Preben der var på samme hold vi kæmpede mod Bent ,(.....)og jeg skød Bent”, ”Bent greb den bold(.....) og da der var omkring tre bolde tænkte jeg nu har jeg chance og det havde jeg også” det var nu ret sjovt, og det var kun min anden gang jeg havde prøvet, og vi var super gode til det” (barn)

Hvad var det der gjorde at I var super gode til det?(interviewer)

”øh, det ved jeg ikke det var bare(.....)en skøn oplevelse, et fedt sted at være”(barn)

At lege indenfor fortæller børnene om de lege de leger indenfor fortæller de både om lege de kender fra idrætsundervisningen lege i SFO'en og hvad de leger når de er hjemme. Flere børn nævner forskellige spil som en foretrukket leg når de leger hjemme. Lege indenfor har en tendens til at indeholde en mindre grad af fysisk aktivitet. Undtaget er lege fra idrætsundervisningen hvor flere børn nævner;

”Banke, banke bøf” (barn)

Hvorfor er det en god leg?(interviewer)

”fordi man skal konkurrerer med hinanden, så siger man banke banke bøf(.....)og så skal alle løbe (barn)

En fortæller fra samme leg;

”men nogen af dem vil jeg altså aldrig tag for nogen af dem løber lidt for stærkt, så når jeg har taget alle dem der er lette, så skal jeg tage alle de svære, som Leif og Bent”(barn)

Af andre lege fra idrætsundervisningen nævnes stikbold, og boldspil hvor der indgår forskellige spilleregler.

Lege indenfor nævnes som ”jeg bygger lego,” ” spiller vi brætspil”. En elev fortæller ”jeg spiller, men ikke på computer, på wii”,

At lege udenfor her fortæller børnene om lege der foregår i skolegården og den nærliggende park. Fra lege i parken fortælles der om en balance leg på en vippe, og om et nyt legeredskab som børnene har prøvet, og om deres oplevelser i legene.

Fra skolegården fortælles der om ”fangeleg” og om en ”farlig klatre udfordring”.

Flere har prøvet et nyt legeredskab i parken

”ja jeg er ret god til den for jeg kan holde fast rigtig længe selvom den svinger rundt, uhu.uhu(barn)

Og en fortæller at han vandt en konkurrence om at holde fast længst tid på samme legeredskab, og om hvordan han oplevede det.

”Sjovt(.....)jeg kunne godt have gjort det i længere tid” , eleven viser med kroppen hvordan han gjorde ved at strække armene frem knytte hænderne og spænde i musklerne.(barn)

Hvordan var det i kroppen kildede det i armene eller i maven, brugte du dine kræfter eller hvad gjorde du?(interviewer)

”jeg brugte mine kræfterog min stædighed” (barn), der grines rundt om bordet.

Flere nævner fangeleg, og fortæller hvordan de oplever legen.

” så er der en der er og så skal alle prøve at fange en og det er rigtigt sjovt (barn)

Hvad er det der gør at det er sjovt syntes du?(interviewer)

”fordi man skal fange alle der ikke er” (barn)

At reflekterer over kropslig læring beskrives i lege der foregår udenfor, enten i parken eller i skolegården. Eleverne fortæller om deres oplevelser med at øve sig på bevægelser, og om deres tanker når de lærer nye bevægelser.

At prøve nye bevægelser beskrives fra en leg i parken;

”ude i parken er der kommet noget nyt legetøj, og det må vi godt lege på, det er en stor stang og man skal lige bruge sine ben og så køre den rundt, den så hiver den en væk, den prøver at hive ens muskler, mange falder af den, den hiver, du køre rundt sådan” (barn) viser bevægelserne ved at rejse sig fra stolen.

hvad så hvis man er ved at falde af hvad syntes I om det?(interviewer)

”Åh, strammer meget i musklerne” (barn)

Og en fortæller;

”ja jeg er ret god til den for jeg kan holde fast rigtig længe selvom den svinger rundt” (barn)

”hvordan kan det være at du kan holde dig fast så længe?”(interviewer)

”det ved jeg ikke, fordi jeg har øvet mig, engang da jeg var på en legeplads så prøvede jeg at klatre, med armene og så ku jeg svinge over til den ene og til den anden og så blev jeg lige pludselig god til den, og så ku jeg holde fast” ,” hvor jeg var på en legeplads, sammen med mine venner så ku jeg det heller ikke i starten men så øvede jeg mig og så kunne jeg det.”(barn)

En fortæller om hvad han tænkte da han klarede en ”balanceprøve”

”det er fantastisk”, (der grines rundt om bordet, alle ser ud til at kende til den samme balanceleg.), ” det var en god oplevelse, det er da fint og prøve mere og mere og flere gange” (barn)

” hvad sker der når man prøver det mange gange tænker du?(interviewer)

”Så bliver man bedre og bedre til det, første gang kan man godt tænke åh nej nu ryger jeg ned, fordi der var rigtigt langt ned,” ”Men anden gang tænkte jeg, da havde jeg klaret den, en gang og det hjalp, jeg har klaret det en gang, hvem siger at jeg ikke kan klare det igen”(barn)

Hvad det vil sige at øve sig er svært at fortælle om. En udtrykker det på følgende måde;

”så øver jeg mig bare på det ”(barn)

Og en siger om det at øve sig;

”jeg syntes det er glimrende, god oplevelse alt ved idræt er dejligt(barn)

3.2 Leg i parken – en sceniske beskrivelse

De mest fremtrædende ”øjeblikke” fra den sceniske beskrivelse gengives i 3 forskellige situationer, for at eksemplificerer hvor elevernes mening, rettethed og stemthed i bevægelseslege kommer til udtryk.

I første situation Dåseskjul, er pædagogen deltagende og organiserer spillet. Anden situation Spillet slutter - legen begynder, er uden deltagelse af den voksne og i 3 situation beskrives Spontane bevægelser som opstår i pauser hvor der gives instruktion om aktiviteterne eller hvor der ventes på at aktiviteterne går i gang.

Inden præsentationen af de tre situationer vil jeg introducerer rummet hvor aktiviteterne fandt sted.

På vej ind

Vi står her lige indenfor parken foran en stor græsplæne, de høje træer og buske afgrænser og skjuler hele parkens område fra vejen, vi fornemmer ikke at vi er midt i en stor by. Ingen larm fra vejen trænger ind. Vi kan ikke se legepladserne herfra hvor vi står, vi kan se et af målene fra en boldbane, vi passerer boldbanen på vej mod legepladsen. Legepladsen ligger i det ene hjørne af parken, en anden mindre legeplads kan skimtes i det modsatte hjørne af parken. Området mellem de to legepladser er adskilt af et stort lav og, tømt soppébassin. Vi går mod den ene af de to legepladser, vi kan ikke se den før vi kommer et

stykke hen ad stien, legepladsen ligger omkranset af en lav tæt hæk. Parken virker meget stor der er langt mellem de to legepladser og til tilbage til indgangen hvor vi var lige før. Jeg fornemmer en vis nervøsitet hos mig selv, og bliver urolig for om børnene kan blive væk i parken. Nu står vi ved den ene legeplads.

Leg med deltagelse af den voksne, ”dåseskjul”

Pædagogen kalder alle sammen og fortæller at de skal starte med at lege ”dåseskjul” bagefter må de selv bestemme hvad de vil lege. Vi står nu på den ene del af legepladsen hvor der er et mindre legehuse to gynger, sand og et stort gammelt træ.

Jeg oplever stemningen tung og energien lav, flere børn kommer med følelsesladet udbrud, og kommentarer når pædagogen forklarer til reglerne i legen En pige siger at hun er meget træt i benene, og ikke vil løbe mere, en dreng ligger sig ned og sparker med benene i gruset. Der bliver sagt ”øv” og ”jeg vil hellere lege selv”, og ”hvor længe skal vi lege den her leg”

Legen går i gang, de fleste gemmer sig tæt ved træet, to løber helt over i den modsatte side af parken. Energien i legen er lav, de fleste gemmer sig tæt ved træet på de samme gemmesteder.

Eleverne opfordres til at finde nye gemmesteder. Pædagogen er med i legen og kommer med konkrete forslag til hvor man kan gemme sig. Alle løber i hver sin retning, nogle gemmer sig tæt ved træet og når at slå hånden mod træet inden de bliver opdaget.

Energien stiger flere bliver optaget af, at når først hen til træet, den der ”er” bevæger sig længere og længere væk fra træet.

Lege uden deltagelse af den voksne, ”spillet slutter - legen begynder”

Legen slutter og alle får besked på at de nu selv skal finde på en leg. Der jubles og alle spæner med det samme, alt hvad de kan mod et lille hus hvor der står cykler. De får alle fat i en cykel, to elever bærer deres cykler ned i det tomme soppebassin. De cykler rundt i hele bassinet. og begynder at køre cyklerne ind mod hinanden der lyder høje brag hver gang metal rammer metal, de griner og råber jubel ord til hinanden, de afbrydes i legen da pædagogen kalder på dem og siger at de ikke må køre cyklerne ind mod hinanden. En tred-

je elev støder til, han hjælpes med at få cyklen ned i bassinet af de to andre. De fortsætter med at køre ind i hinanden på cyklerne.

Spontane bevægelser i pauserne

Pædagogen giver besked; alle eleverne må løbe hen til den ene legeplads. Alle slipper hinandens hænder og løber i hurtigt tempo hen mod to mindre legeområder hver omkranset af lave tætte hække. Eleverne deler sig på de to små legeområder. Der er hurtigt forskellige aktiviteter i gang. Lege redskaberne bliver indtaget, der kravles op på legestativet gyngerne sættes i gang, legehuset indtages. Ingen løber hen mod vippen.

Efter hver omgang i dåseskjul forklares reglerne igen, eleverne skiftes til at bruge gyngerne mens der tales.

Eleverne er optaget af reglerne i legen hver gang der skiftes til en ny der "er". De to gynger tæt ved træet, bliver hurtigt "taget" mens der diskuteres, argumenteres og forhandles om legens regler. "øv det sagde du ikke lige før, da måtte Bent godt gemme sig tæt på træet". "hvorfor skal jeg løbe længere væk?" Jeg oplever en utilfredshed i gruppen og en modvilje mod at følge reglerne.

Interviewet og den sceniske beskrivelse vil i analysen danne baggrund for en fortolkning af børnenes meningsfulde processer i bevægelsesaktiviteter, som kan medvirke til at nuancerer min fysioterapeutiske forståelse af barnets kropslige lærings muligheder.

Teori

Det centrale tema for denne opgave er at tage udgangspunkt i barnets perspektiv på kropslig læring. Først beskrives børneperspektivet og hvilke overvejelser der er forbundet med et afsæt herfra for den fysioterapeutiske praksis. Dernæst følger et afsnit om en kropsfænomenologisk forståelse af et læringsbegreb. Her under beskrives intentionalitet og rettet-hed, legens og rummets betydning for kropslig læring og en forståelse for hvordan kropsskema og kropsbillede har sammenhæng med bevægelse og læring. Med teorierne vil jeg forsøge at pege på hvad der medvirker til at der kan ske en motorisk udvikling og kropslig læring hos børnene.

4.1 At tage udgangspunkt i et børneperspektiv i den fysioterapeutiske praksis

Den fysioterapeutiske praksis med undersøgelse og vurdering af barnets motoriske kompetencer og funktionsevne, giver kun i ringe grad mulighed for at medtænke barnets perspektiv på bevægelse. At udvikle motoriske kompetencer er en interaktiv proces med barnet som deltager, derfor må det at tage udgangspunkt i barnets perspektiv forbindes med børns verden børns oplevelser for at det kan give mening i min fysioterapeutiske praksis.

M.H. Ottosen, beskriver at man samfundsmæssigt er man blevet mere opmærksom på at tillægge børns udsagn og synspunkter større betydning. Et internationalt eksempel er FN-konventionen om børns rettigheder, og nationalt Børnerådet fra 1994. I folkeskolen har der indenfor de senere år været fokus på elevinddragelse og ansvar for egen læring. At der i tiden er en samfundsmæssig interesse for at synliggøre barnet som et selvstændigt subjekt, og barndommen som en selvstændig social kategori.(M.H.Ottosen 2003)

I Skandinavien omtalte man et nyt forskningsprogram fra slutningen af 80erne, som ”det nye børneperspektiv” (barn 1991, og Åm 1989). Dette forskningsprogram anskuer børn og barndommen som selvstændige sociale kategorier der kan studeres for deres egen skyld, og ikke kun snævert på barnets socialisering og udvikling.

Et grundsynspunkt er, at hvis man vil opnå en nuanceret forståelse af hvordan barndommen foregår så må undersøgelser tage udgangspunkt i børnenes almindelige hverdagsliv. M.H Ottosen beskriver videre at forskellige teoretiske positioner indenfor videnskaberne har præget hvilken retning der har haft størst legitimitet i at undersøge og forstå et børneperspektiv. Hun skriver videre at et micro-organiseret og subjektiverende perspektiv har vundet gennemslagskraft indenfor forskningsfeltet. Her bliver børn forstået som kompetente sociale aktører der aktivt bidrager til at skabe deres egen livsprocesser(M.H. Ottosen 2003)

En relevant overvejelse omkring inddragelse af barnets perspektiv på kropslig læring i min fysioterapeutiske praksis er at reflektere over om dette udgangspunkt kan have nogle ikke tilsigtede konsekvenser for børn med motoriske vanskeligheder. Kan de børn der henvises med motoriske vanskeligheder betragtes som kompetente aktører og kyndige eksperter på egen kropslig udvikling?

G.L. Rasmussen 2002 skriver at det at opfattelsen af at bringe barnets perspektiv på banen, at barnet har opnået mere frihed, og selvbestemmelse er et udtryk for en tilpasning til de krav der kendetegner det moderne samfund. Hun referer til en amerikansk forsker Lynn Fendler som er inspireret af M.Foucaults tanker om magtudøvelse i et samfund, som en metode til at regulere det enkelte individ. I det moderne samfund styres mennesker ikke af restriktioner men af mennesker der har ansvar for selvdisiplinering og selvregulering. Reguleringen skal komme fra individerne selv. (G. L.Rasmussen 2002)

Det stiller en udfordring til min fysioterapeutiske praksis, hvis børn erkendes som aktive aktører i egen livspraksis, og gør det relevant at forholde sig til om barnet mødes med forventning om at kunne i tale-sætte egne interesser, træffe valg, og argumenterer for disse.

4.2 Læringsforståelse i den fysioterapeutiske praksis

I praksis hvor barnet undersøges med test der måler udviklingsalder, percentil og standard deviation bliver forældre pædagoger og lærere optaget af hvilke øvelser, og fysiske aktiviteter der kan støtte barnets motoriske udvikling og hvordan de kan øve med barnet får at det opnår en alderssvarende udvikling.

Interventionen kommer dermed til at rette sig mod den fysiske krop den synlige krop, med konkrete ideer til bevægelseslege og aktiviteter der vil støtte barnets motoriske udvikling.

For at få en mere nuanceret forståelse af barnets kropslige læring, og dermed den intervention der forslå i praksis,, præsenteres der i det følgende afsnit nogle udvalgte elementer ud fra en kropsfænomenologisk forståelse af læring.

4.3 Krop og bevidsthedens betydning for kropslig læring

Sven-Erik Holgersen redegør i ”Den synlige og den usynlige krop” for Maruise Merleau-Ponty’s (1908-961) fænomenologiske forståelse af kroppen. Her forstår vi os selv, hinanden og vores omverden med kroppen som udgangspunkt. Kroppen er ikke kun den fysiske krop, men i lige så høj grad et usynligt subjekt der skaber og forstår betydninger. Kropsbevægelse kan forstås som et objekt og et subjekt, kroppen er et objekt i bevægelse, men samtidig er det kroppen der bevæger sig. I en fænomenologisk forståelse skaber kroppen betydninger i kraft af hvordan den er til for bevidstheden ikke kun som en genstand men som en-væren der indeholder betydninger. Kropslig viden er ikke et indre-kropsligt fæno-

men, men udtryk for kroppen i sin livsverden. Vores bevidsthed om verden opstår før den sproglige bearbejdning. Bevidstheden opstår gennem perceptionen gennem vores sansninger, som en-væren til stede kropsligt på i verden. Vi kan udføre mange bevægelser med kroppen uden at tænke over hvad vi gør og vores oplevelse af at være til er centreret i kroppens betydningskabende funktion (M. Herskind 1, 2007)

Ifølge Merleau-Pontys filosofi er krop, bevidsthed og omverden uadskillelige begreber i vores livsverden, vi er til i kraft af vores krop og uden den vil der ikke være nogen bevidsthed. Det er vores kropslige erfaringer den levede krop der giver os adgang til forståelsen af verden og forståelse af andre mennesker. (M. Herskind 1, 2007)

4.4 Intentionalitet og rettetheds betydning for kropslig læring

Kroppen har en bevidsthed og en mening som vi tager med os når vi tænker og handler i verden. Kroppen eksisterer i et gensidigt forhold med verden, ikke på en mekanisk måde, som en motorisk-fysiologisk krop der passivt bevæger sig rundt i verden efter direktiver fra tanken og sproget kroppen har sit eget udgangspunkt hvorfra den skaber en førsproglig betydning og meningsdannelse. Meningsdannelsen knytter sig til et begreb Merleau-Ponty kalder intentionalitet. Intentionalitetsbegrebet henviser til en både reflekteret bevidst handling og til en dybere og mere grundlæggende handling. Den grundlæggende bevidsthed indeholder en intention som er forankret i en subjektivitet på det ubevidste plan. I en almenpsykologisk forståelse kan man forstå dette som en menneskelig rettethed mod andet og andre som udspringer af en motivation for at deltage med sig selv i den sociale verden. (her refereres til Hansen 2001),(M. Herskind,2,2006)

At vi har en intention med vores bevægelser som er kontekstafhængig beskrives videre af Ulla Thøgersen, som er Cand. mag. i filosofi og kommunikation. Hun beskriver ud fra Merleau-Ponty, egenkroppens motorik, ved at betragte kroppen i bevægelse, og at der her tales om at kropsskemaet kan vise os at vi har en motorisk intentionalitet ud fra en situeret praksis. Bevægelser opdeles her i to kategorier; abstrakte bevægelser, som ikke er rettet sig mod en faktisk situation fx ”løft armen” og konkrete bevægelser, der retter sig mod en faktisk situation, fx at kravle op på en gyng. Merleau-Ponty opfatter motorikken som situeret og bærer af en kropslig intentionalitet der består i ”jeg kan” frem for et ”jeg tænker”, og at bevægelsen er forankret i intentionaliteten.(U. Thøgersen 2004).

Ud fra en fænomenologisk forståelse er læring af bevægelse en erfaring i kroppen der skabes gennem oplevelse af bevægelse. Kroppen er både en ureflektet spontan tilstand, og kroppen kan betragtes således at man kan reflekterer over den i en læringsituation. Refleksioner over kropslige handlinger og kropslig læring skal tage udgangspunkt i den kropslige oplevelse for at den objektive viden kan give mening. (Kissow og Pallesen (2004)

4.5 Legens betydning for kropslig læring

I praksis foreslås forskellige bevægelses aktiviteter som en støttende intervention for barnets motoriske udvikling. Det er derfor relevant at se nærmere på hvilken betydning legen har for den kropslige læring.

Ud fra Kissow og Pallesen, inddrages nogle betragtninger om legens funktion. De omtaler den russiske psykolog L.S. Vygotsky som jeg har valgt at referer til her, da han i sin teori om barnets kognitive udvikling, interessere sig for hvordan man kan forstå legens betydning i barnets læring. I legen bevæger barnet sig fra det konkrete plan i perceptionen og sansningen til et mere abstrakt plan der er med til at udvikle forestillingsevnen. Han taler om at motivationen til at lege har sammenhæng med uopfyldte ønsker, og at legen er den ledende aktivitet i barnets udvikling, hvor der opstår en bevidsthed om egne handlinger og motiver og som følge deraf udvikles målrettethed, egen vilje, og social forståelse. Legen er dermed et fundament for den udviklingszone der ifølge Vygotsky følger efter legen som han beskriver som læring. Centralt i denne tænkning er at legen opstår af lyst, og at drivkraften er følelsernes dynamik.

I en pædagogisk kontekst omtales to typer af leg. Frispillet, som er leg for legens egen skyld og om målspelet der handler om at nå til en afslutning der er fastlagt på forhånd. I frispillet er processen central. Her sættes legen i gang ved at udstikke rammer og regler. Det kan fx være på deltagerens initiativ. Der er åbenhed for tilfældigheder der kan ændre forløbet, og deltagerens associationer gælder selvom det ændre på reglerne og rammen. Legen indeholder mulighed for at skabe nye bevægelsesmønstre og opleve samarbejde koncentration og frustration.

Målspelet beskrives som, at man har en bestemt hensigt med legen, når man er ude efter et bestemt defineret produkt. Den der sætter legen i gang, udvælger legen efter hvilke elementer der leder hen mod et bestemt mål.(Kissow og Pallesen 2004)

At definere legen ud fra frispillet og målspelet rummer en forståelse for at legen indeholder en form for en mål-middeltænkning. I begge beskrivelser vil en eller flere personer indgå som aktør, enten som igangsætter og initiativtagere, med et muligt mål for øje, eller som den der organiserer legen.

Jørn Dam underviser på Institut for Idræt rejser et spørgsmål til legen som den beskrives i ovenstående, i sin artikel⁶. Kan legen rumme det paradoks at legen både er på legens egne præmisser, hvor legen forstås som unik, tilfældig, uforudsigelig og flygtig, og samtidig have et mål udenfor aktiviteten?

4.6 Rummets betydning for kropslig læring

For at se nærmere på at bevægelse har en hensigt i forhold til den ydre verden og at barnet er i konstant samspil med omgivelserne inddrages H. Østergaard. Hun beskriver motorisk læring ud fra bevægelsesvidenskaben, hun definerer som er et multidisciplinært forskningsområde med afsæt fra bl.a. psykologien, fysiologien, pædagogikken, sociologien og anatomen. En grundtanke i bevægelsesvidenskab er ideen om en dynamisk system model, hvor motorisk udvikling opfattes som en interaktion mellem flere systemer fx biomekaniske faktorer kroppens proportioner og omgivelserne i en problemløsende proces. (H.Østergaard 2008).

Omgivelserne har betydning for den kropslige læring, At udvikle motoriske funktioner i forskellige omgivelser fx på blødt, hårdt, og ujævnt underlag i løbe lege, har betydning da læring i skiftende og forskellige omgivelser har betydning for om barnet kan overføre de motoriske funktioner til andre situationer, om barnet kan generaliserer sine færdigheder.

Videre skriver H. Østergaard at motorisk læring er et resultat af at barnet har erhvervet erfaring og at barnet har øvet sig. Hun anvender Smidts teori fra 1991, som definerer motorisk læring som; ”en række processer, der er knyttet til øvelse eller erfaring, og som fører

⁶ Jørn Dam 2005, Leg – en uoverkommelig opgave i teorien? Et forsøg på at (be)-gribe leg. Fokus- tidsskrift for idræt

til relative permanente forandringer i personens evne til at udfører motoriske færdigheder”, og udvider hans definition med fysioterapeut Ann Gentile’s bidrag, ”og med en høj plasticitet”.⁷ Hun deler læreprocesser op i følgende faser; forståelse af færdigheden, tilegnelsen af færdigheden, automatisering af færdigheden og generalisering af færdigheden. (H. Østergaard 2008)

Fysioterapeut N. B. Schriver beskriver i sin ph. d. afhandling bl.a. om hvilken betydning det udendørs rum - skoven - har for kropslig læring. Forholdet mellem det rumlige og det sociale har betydning for læring idet relationerne mellem deltagerne, ændres ved at deltagerne brugte skoven udstrækning til at regulerer afstanden til de øvrige deltagere og at skoven er medkonstituerende for de forskellige relationer mellem deltagerne som gjorde både legen, kropslige udfordringer og initiativer i bevægelseshandlinger mulige. Skoven er betydningsfuld som omgivelse der stiller forskellige udfordringer til kropslig læring, i form af blade, træstammer, forskelligt underlag som får betydning for deltageres bevægelsesaktiviteter og bevægelses erfaringer. (N. B. Schriver 2003).

4.7 Kropsbillede og kropsskema betydning for kropslig læring

Mia Herskind beskriver hvordan krop bevægelse og læring hænger sammen ud fra en forståelse af vores kropsskema og kropsbillede.

Kropsbilledet er vores bevidste opfattelse af egen krop, kropsskema er vores prærefleksive, automatiseret bevægelser i forskellige situationer.

Kropsbillede og kropsskema beskrives af Shaun Gallagher 2010, på følgende måde; kropsbilledet består af et system af oplevelser indstillinger og formodninger hvor kroppen er det intentionelle objekt. Det er personens perceptuelle erfaring af egen krop, den begrebslige forståelse af kroppen generelt, og personens følelsesmæssige indstilling til egen krop.

Kropsskemaet er et system af sensoriske kapaciteter og aktiveringer, som fungerer uden behov for perceptuel opfattelse. Kropsskemaet er ansvarligt for motorisk kontrol og involverer sensomotoriske kapaciteter, færdigheder og vaner der muliggør bevægelse og opretholdelse af holdning.(S. Gallagher 2010).

⁷ H. Østergaard, 2008 s. 39

M Herskind uddyber begreberne og beskriver kropsskemaet som et system af automatiserede motoriske funktioner. Kropsbilledet indeholder perceptuelle oplevelse af egen krop, som en sanselig fornemmelse og forståelse for fx at være i gang med at cykle. Denne sansning er samtidig knyttet til rummet, til de andre børn på fx legepladsen, og til de lyde der er i rummet. En begrebsmæssig forståelse af egen krop er fx udtrykt i kropsprog, eller når barnet der cykler, lægger mærke til om begge fødderne er placeret på pedalerne. Den emotionelle holdning til egen krop kommer til udtryk gennem bevægelsens form timing og intensitet i bevægelserne. Fx om barnet sætter mere og mere fart på bevægelserne for at nå hen til de andre børn der cykler. (M. Herskind,2 2006)

Ovenstående elementer i en læringsforståelse inddrages i analysen af den fremstillede empiri.

Analyse og diskussion

I afsnittet analyseres de centrale temaer fra undersøgelsen som de har vist sig i børnenes oplevelser af meningsfulde processer når der er fokus på kropslig læring. To primære temaer går igen. Legen som bevægelsesaktivitet, og organisering af bevægelsesaktiviteter i forskellige kontekster.

5.1 Legen som bevægelsesaktivitet

Børnene oplever forskellige lege som meningsfulde bevægelsesaktiviteter. Det giver mening at være i bevægelsesleg med andre børn, at inspirerer hinanden i selvorganiseret bevægelseslege, fx at klare motoriske udfordringer i ”klatreudfordringen” og at føle glæde og begejstring i fangelege. Deres oplevelse af meningsfulde aktiviteter opstår i forskellige kontekster i parken, hvor de er rettet mod legeredskaber og de andre børn. De opstår i idrætsundervisningen når de spiller ”counterstrike” eller ”stikbold” ,i en rettethed mod de voksne som lader sig rive med som giver sig udtryk i flg. udsagn; ”et fedt sted at være” De intentionelle handlinger i legen kan forstås ud fra Merleau-Ponty, som de bevidste reflekteret handlinger fx at cykle, at gynge, at klatre i legestativet, i parken, og de handlinger der er grebet af en dybere og grundlæggende intentionalitet, fx at cykle nede i det tomme bassin sammen med de andre børn, som en rettethed der udspringer af en motiverethed for at deltage med sig selv i den sociale kontekst.

5.2 Organisering af bevægelsesaktiviteter i forskellige kontekster

Deres oplevelser i bevægelsesaktiviteter i **selvorganiseret lege** foregår i frikvarteret og i SFO'en. Selvorganiseret leg rummer mulighed for at børnene anvender deres kreativitet, og at de inspirerer hinanden. Fx balanceleg på vippen i parken, ”Det var mig der fandt på det”, nr 3 ting jeg fandt på ,at man ku` gå på vippen” At bevægelserne på vippen opstår i legen, gør legen, unik, uforudsigelig og tilfældig, hvilket giver børnene mange forskellige bevægelseserfaringer som har betydning for deres kropsskema og kropsbilledet, og som er medvirkende i motorisk udvikling. Selvorganiserede bevægelsesaktiviteter i parken og i skolegården opleves af børnene som steder der er forbundet med meningsfulde aktiviteter. I parken er børnenes rettet mod legeredskaberne og mod de andre børn. De er optaget af at gynte, cykle og klatre i legehuset.

I parken løftes børnenes energi og stemthed, når den frie leg begynder, her er legen præget af lyst og af følelsernes drivkraft. ”Der jubles, alle spænder alt hvad de kan hen mod cyklerne” det samme opleves i de pauser der naturligt opstår mellem aktiviteterne, her ”kravles der op på legestativet, gynterne sættes i gang, legehuset indtages” I cykellegen er de tre børn bevægelser rette mod den proprioceptive, visuelle taktile og audiotive sans, og de er rettet mod hinanden. ”De køre cyklerne mod hinanden,. metal rammer metal, de griner og råber jubel ord til hinanden” ”de fortsætter med at køre ind i hinanden alle tre”. Ud fra Merleau-Ponty har de en motorisk intentionaltet i en situeret praksis ikke ud fra ”jeg tænker” men ud fra ”jeg kan”.

Den selvorganiseret leg rummer mulighed for at reflektere over egen læring, både på et bevidst plan” så bliver man bedre og bedre til det”” man går ned i knæ” ”man skal øve sig” og på et før- bevidst plan, som beskrives af Kissow og Pallesen, som der hvor kroppen er meningsfuld rettet mod en konkret situation der kræver bestemte kropslige handlinger, fx balanceleg på vippen. Refleksioner over kropslige handlinger og kropslig læring skal tage udgangspunkt i børnenes kropslige oplevelse for at den objektive viden kan give mening i en læringsituation.

Organiseret lege foregår i idrætsundervisningen eller i SFO'en. Det er den voksne der har et mål for legen og som sætter rammer og regler for legen- spillet. I idrætsundervisningen rummer dette mulighed for at børn med forskellige motoriske kompetencer kan indgå i samme leg og at børnene oplever bevægelsesaktiviteter som meningsfulde” det er så sjovt

at løbe fra andre” Leg hvor de voksne deltager som i ”counterstrike” oplever alle børn som en god leg Når børnene beskriver legen bruger de megen kropssprog og illustrere verbalt hvordan det opleves at deltage, ” der var hele tiden sådan nogle hvor man kunne gemme sig” og ”man kan samarbejde” Flere forhold kan spille ind her, de voksnes engagement og indlevelse i legen, rummets afgrænsning, som medvirker til at børnene lettere kan orientere sig, og legens- spillets indhold af legende elementer som medvirker til at børnene oplever legen som meningsfuld.

Rammer og regler kan virke begrænsende og ikke motiverende for legen som fx i parken i ”dåseskjul” Her opleves børnenes følelsesmæssige stemthed og energi for legen som lav. Børnenes kropsskema og kropsbilledet, deres oplevelser og erfaringer med samme leg eller lege der ligner, deres indstilling til kroppens muligheder og deres følelsesmæssige holdning til legen, kan være medvirkende til at legen var lidt svær at få i gang. Reglerne i legen var måske for komplekse og det at børnene ikke var medforhandlende om reglerne kan være medvirkende faktorer.

Bevægelsesaktiviteter i forskellige kontekster, skolegården, idrætssalen og parken giver mulighed for kropslig læring i forskellige kontekster.

Bevægelsesaktiviteter i forskellige omgivelser, giver mulighed for at børnene udfordrer deres sanser, og at børnene udfordres i varieret bevægelser .Ud fra H. Østergaard har læring i forskellige kontekster betydning for automatisering af bevægelser og at man kan generalisere sine motoriske færdigheder. Børnene benytter de muligheder der er i parken for bevægelsesaktiviteter, ”gyngerne legehuset klatrestativet hurtigt indtaget da børnene fik besked på løbe hen mod legepladsen”. De bruger gyngerne, når der er mulighed for det fx i pauserne i ”dåseskjul”. Det giver børnene mulighed for at opnå sansemotoriske udfordringer der lagre sig som bevægelseserfaringer og som medvirker til at udvikle kropsskemaet og kropsbilledet.

M. Herskind skriver at kropsskemaet er knyttet til den aktivitet der foregår. Dermed er sansningen knyttet til konteksten, som er parken skolegården og idrætsrummet. Kroppen tilpasser, justerer og udvikler sine stillinger og bevægelser i forhold til intentionaliteten. Kropsskemaet er på denne måde med til at understøtte børnenes intentionelle handlinger, på et ubevidst plan fx ved at de kan udfordre balancen på forskellige måder i legen på vip-

pen. Børnene får gennem gentagelser af deres bevægelser erfaringer gennem kropsskemaet, for hvordan de kan udfører den intentionelle handling.

N. Schriver taler om skovens – rummets betydning for kropslig læring. Parken er medkonstituerende for relationer mellem børnene indbyrdes, og mellem børn og voksne, der medvirkede til hvilke bevægelsesinitiativer og kropslige udfordringer der blev sat i gang. Parkens størrelse kan være medvirkende til at børnene ikke var så kreative i deres forsøg på at finde gode gemmesteder. Det at overskue og bevæge sig i et stort rum kan have indflydelse på hvor langt væk børnene turde bevæge sig i ”dåseskjul” og den sammenhæng at hvis de kom for langt væk fra træet blev de måske ikke fundet igen. Tre børn valgte at tage deres cykler ned i det tomme bassin og skabte dermed en fysisk afgrænsning for deres leg. Det indebar en både fysisk afstand og en relationel afstand til de øvrige børn.

Diskussion

Undersøgelsesmetoden gav ikke mulighed for at foretage oplevelsesbeskrivelsen før interviewet. En omvendt rækkefølge ville måske havde frembragt mere detaljeret udsagn omkring betydningsfulde processer og kropslig læring, hvis interviewet havde taget udgangspunkt i børnenes oplevelser fra parken. Dermed ville det have været muligt i analysen at se sammenhænge mellem børnenes kropslige udtryk, og børnenes eksplicite udsagn fra interviewet. Anvendelse af videooptagelse af børnenes leg i parken kunne have frembragt en mere detaljeret oplevelsesbeskrivelse.

En udvælgelse af deltagere med forskellige motoriske problemstillinger, og en udvælgelse med ligelig repræsentation af kønnene, ville måske have givet en mere nuanceret viden om børns kropslige oplevelser. Gruppen med en overrepræsentation af drenge, afspejler dog min praksis, da de fleste børn der henvises med motoriske vanskeligheder er drenge.

Udvælgelse af deltagerne gav ikke mulighed for at de samme 6 børn indgik i begge datakilder. Dermed konkluderes der ud fra hvad forskellige deltagere med forskellige roller i bevægelsesaktiviteterne oplever som betydningsfulde processer i læringsammenhænge.

At generaliserer på baggrund af denne undersøgelse kan diskuteres ud fra undersøgelsesmetoden, men det kan pege på sammenhænge, der kan medvirke til at forklare, hvorfor vejledningen i praksis ikke altid er så brugbar.

Konklusion

At inddrage barnets perspektiv på kropslig læring, ud fra en fænomenologisk forståelse, handler om at forsøge at forstå barnets livsverden, som den kommer til udtryk i barnets daglige levede liv, og at forstå livsverden som den fremtræder forud for alle forklaringer. Et kritisk syn på at betragte barnet som aktør for egen motorisk udvikling bør medtænkes for at barnets perspektiv på kropslig læring kan få en hensigtsmæssig betydning i et vejledningsforløb i den fysioterapeutiske praksis.

Ved at anvende interviews og oplevelsesbeskrivelse, er det muligt at forstå barnets livsverden både ud fra hvad barnet fortæller og ud fra hvad barnet udtrykker med kroppen.

Meningsfulde processer i bevægelsesaktiviteter har sammenhæng med hvordan bevægelsesaktiviteter organiseres og skal ses i sammenhæng med den kontekst hvor bevægelsesaktiviteter foregår.

Der kan ud fra analysen af undersøgelsen peges på, at selvorganiserede aktiviteter rummer mulighed for forskellige bevægelseserfaringer, og muliggør at barnet reflekterer over egen læring både på et bevidst og på et ubevidst plan i barnets rettedhed mod de andre børn i, og mod legeredskaber i situeret handlinger.

Organiseret leg rummer mulighed for at indgå i aktiviteter, med andre børn hvor regler og rammer i nogen sammenhænge virker meningsfulde for børnenes deltagelse og i andre sammenhænge virker meningsløse. Det får betydning for barnets følelsesmæssige stemthed og kommer dermed til at indvirke på barnets deltagelse i bevægelsesaktiviteter. Forskellige faktorer har sammenhæng med dette, de voksnes engagement, konteksten hvor bevægelsesaktiviteterne foregår, og i hvor høj grad legen-spillet, opleves at indeholde elementer af legende karakter.

Barnets læringsmuligheder opstår ved at organiserer bevægelsesaktiviteter i forskellige kontekster. Det har betydning for automatiserer af bevægelser og for generalisering af motoriske færdigheder. I konteksten bliver kropslig læring muligt, gennem processer af kropslige handlinger i meningsfulde bevægelsesaktiviteter.

Perspektivering

Udarbejdelsen af opgaven har på mange måder været berigende og nuancerende for min forståelse af sammenhænge mellem kropslig læring og meningsfulde processer.

På denne baggrund vil det være relevant at min vejledningspraksis starter et andet sted, end som beskrevet indledningsvis i casen. Det vil her være relevant, at medtænkes et organisatoriske perspektiv på, hvordan jeg kan almengøre og nyttiggøre min fysioterapeutiske ekspertise, og at gøre anbefalingerne omkring barnets motoriske udvikling mere generelle og forebyggende.

I praksis vil det betyde at jeg efter indledende møde med forældre, relevante samarbejdspartner, og det tværprofessionelle personale fra PPR foretager en oplevelsesbeskrivelse i en af barnet selvvalgt bevægelsesaktivitet. Der deltager andre børn i aktiviteten, og denne foregår på legepladsen, skolegården eller i idrætssalen. Oplevelsesbeskrivelsen danner udgangspunkt for en samtale med barnet, ud fra meningsfulde processer, som de har vist sig i aktiviteten. Interventionen og vejledningen til de voksne omkring barnet, forældre, lærere, og pædagoger indeholder barnets ideer og forslag til bevægelseslege. Aktiviteterne rummer legens unikke, tilfældige og uforudsigelige karakter, og har samtidigt har et mål om at barnet udvikler sine motoriske kompetencer. Vejledningen retter sig dels mod den eksisterende pædagogiske praksis i institutionerne, dels mod forslag til en pædagogisk tilrettelagt bevægelsesdidaktik, hvor det er muligt at arbejde med barnets refleksioner i egen læring. Her er det muligt at i-talesætte barnets oplevelser i bevægelsesaktiviteter, ikke kun ud fra de motoriske færdigheder der knytter sig til det at vinde, og at opnår motoriske færdigheder, men at i-talesætte andre præmisser for kropslige oplevelser, fx hvordan det er at indgå i en bevægelseslege. Det vil måske åbne for en mulighed for at tale om de relationelle sider at kropslig læring hvor sansningen af sig selv og de andre har betydning for børnenes kropslige læringsmuligheder.

Denne praksis rummer forsat nogle udforsket forhold og sammenhænge som vil være relevante at arbejde videre med i en vedvarende proces for at lære af praksis og at lære af egne læring.

Litteratur

Andersen, Dines og Ottosen, Mai heide Børn som respondenter om børns medvirken i survey 1 oplag 2002 socialforskningsinstituttet kap 1,,3,4,5

Andersen, Peter Østergaard og Hans Henrik Knopp; Børns liv og læreprocesser, 2002, kap. 1 Børns liv og læring, af H.H Knopp, kap.16 Børneperspektiv - i forskning og praksis af Gitte Lyng Rasmussen, kap 19 Om at undersøge børneliv af P. Østergaard og J Kampmann.

Akselsen, Kåte og Børge Koch; Sundhed, udvikling og læring 2006, Billesø og Baltzer, Kap. 5 krop bevægelse og læring, af Mia Herskind,2

Birkler, Jacob videnskabs teori 2005, Munksgaard 1 udgave. Kap. 3, 6.

Dam Jørn, 2005, Leg en uoverkommelig opgave i teorien?, Artikel i Fokus, tidsskrift for idræt

Engel, Lis, H. Rønholdt, C. S. Nielsen, H. Winter; Bevægelsens poetik, 2006, Museum Tusulanums Forlag Kap. 1 kroppen som fortæller skrevet af H. Rønholdt. Kap. 2 Betydningsfulde øjeblikke i sanselig praksis skrevet af Charlotte. S. Nielsen

Engel, Lis Krop psyke verden, 2001, 1 udgave kap.1,2,3,5

Flyvbjerg, Bent, Bind 1 det konkrete videnskab, 1992, 1 udgave 3 oplag, kap 8

Gallagher Shaun og Dan Zahavi, Bevidsthedens fænomenologi, 2010, Gyldendal kap. 7.

Herskind, Mia,1 (red.); Kroplighed og læring i daginstitutioner, 2007, Billesø og Baltzer kap. 1 den synlige og den usynlige krop af S.-E Holgersen, kap. 2 Bevægelsesanalyse og fortolkning af M. Herskind.

Jarvis, Peter; Praktiker-forskeren - udvikling af teori fra praksis, 2002, alineca, kap. 1,2,3,4,5,6,7,12,13,14

Kissow Anne-Merete og Hanne Pallesen; Mennesket i bevægelse 2004 3 udgave FADL's forlag kap. 1,2,4,6,9

Kvale, Steniar og Svend Birnkmann; Interview, introduktion til et håndværk, 2009, 2 udgave, Hans Reitzels forlag.kap.2,4,6,7,8,10,12,

Nielsen, Charlotte Svendler: ind i bevægelsen,2008, Institut for Idræt,Kkøbenhavn. Del 1,2.

Ramain, Knud; Casestudiet i praksis, 2010, 1 udgave Hans Reitzlers Forlag.

Roessler, Kirsten, m.fl; Krop og Læring, 2002, sport og psyke nr 29, Klim, kap. 2, "Født med en krop, fænomenologisk og eksperimentel forskning om oplevelse af kroppen" skrevet af Shaun Gallagher.

Thøgersen, Ulla; Krop og fænomenologi, introduktion til M Merleau-Pontys filosofi, 2004, Systime Academic kap.5,6,7

Schrøver, Nina Billenstein; Fysioterapi og læring- betydning af rettedhed, relationer, rum og refleksion, 2003 JCVU Forlag kap. 1,2,4,7,9,10,11,12,13.

Østergaard, Helle Motorisk usikre børn 1 udgave, 2008 Munksgaard kap. 1,2,5,10