

Børn, krop og tumult

– refleksioner over kompetence og kropskultur i pædagogiske institutioner¹

Thomas Moser, Danmarks Pædagogiske Universitet, Learning Lab Denmark & Høgskolen i Vestfold (Norge)

Bente Jensen, Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for pædagogisk Sociologi

Introduktion

Vi lever i en tid og et samfund, hvor der mere end nogen sinde fokuseres på børns kompetenceudvikling i bred forstand og hvor også kroppen og dens muligheder, begrænsninger og performance er i fokus. Kroppens position i pædagogikken er under forandring. På samme måde med tumulten, her forstået som forskellige former for kropslige, rumkrævende, intense og sociale aktiviteter eller leg med høj intensitet er noget der i fokus inden for den pædagogiske verden, i skolen og i andre af samfundets institutioner for børn, fx daginstitutionerne. I den klassiske formidlingsbaserede undervisning var der mindre plads til eller fokus på krop og tumult.

Vi vil med dette bidrag undersøge mulige placeringer af kroppen og en speciel kropslig ytringsform, tumulten, i det den institutionelle pædagogiske kontekst står for. Artiklen præsenterer overvejelser og argumenter om hvorfor og hvordan en bredere kompetencetænkning (se også Jensen, 2002) kan kvalificeres ved at inddrage overvejelser over både tumultens og de kropslige aspekter af kompetencers og give dem en selvstændig pædagogisk betydning.

¹ Moser, T. & Jensen, B. (2007). Børn, krop og tumult – refleksioner over kompetence og kropskultur i pædagogiske institutioner. I F. Hertel & T.F. Andersen (red.), Sociologi i børnehøjde – om daginstitutionenes liv og vilkår (s. 10-29). Værløse: Billesø & Baltzer.

Kompetenceforståelse

Kompetencer fremkommer som et vigtigt moment i de seneste overvejelser over, hvordan curriculum-udvikling inden for skole- og uddannelsessystem kan indholdsbestemmes og iværksættes for at imødekomme tidens krav (Egelund, 1999). Der skal ifølge sidstnævnte defineres hvilke færdigheder og kundskaber, fremtidens børn har brug for at udvikle – ikke alene med henblik på læring og uddannelse på kort sigt – men med henblik på se læreprocesser som optakt til udvikling af basale ”livsfærdigheder”, dvs. forudsætninger for livslang læring og menneskelig udvikling. En slig forståelse ligger nær det klassiske pædagogiske begreb dannelse.

Oftest er det snævre faglige kompetencer og stærkt specialiserede kompetencegivende kvalifikationer, der satses på og i den forbindelse er det almindeligt at udelade kropslige kompetencer i uddannelsestænkningen (jf. Undervisningsministeriet, 1996). Er det en afspejling af et dualistisk syn, som indebærer en opsplitning mellem krop og ånd (eller magt) og mellem krop og omgivelser, som hævdet hos Korsgaard (2000)? Er det, som Leder (1994) udtrykker det, sådan at kroppen i den klassiske skolesituation først og fremmest forekommer gennem sit fravær? Eller må vi ikke snarere se kropslige kompetencer som væsentlige aspekter af den menneskelige udvikling og som følge deraf bringe kropsligheden på banen i en ny iklædning i en pædagogisk sammenhæng?. Kropslige kompetencer opfattes nemlig her i artiklen som andre kernekompetencer som udtryk og baggrund for menneskers udvikling af evner til at håndtere og agere i en dynamisk social og kulturel mangfoldighed. Kompetence skal således både ses i forhold til andre kompetenceaspekter og i forhold til de omgivelser, der giver kompetencen mening og legitimitet - og vurderer den som positiv (se også Jensen, 2002a; 2002b).

Den traditionelle tænkning om opdelingen mellem krop og ånd, giver imidlertid anledning til at frygte at kropslige kompetencer – anvendelse af disse og udvikling af det kropslige fortsat i vort samfund bliver henvist til adskilte ”rum” – til skolens gymnastiksal, i bestemte timer i en skolesammenhæng, til idrætsforeninger eller til det lokale fitness-center. Der savnes i den sammenhæng erkendelse af, at kropslige kompetencer på lige fod med andre kompetencer indgår i det menneskelige identitetsdannelsesprojekt (se fx Stelter, 1995), og som følge deraf må inddrages i curriculumtænkningen.

Vi taler ofte om *kompetencer i bredden* og dermed mener vi den række af kerneområder, som tiden stiller krav om og fordringer til den enkelte om at udvikle (jf. Bruner, 1998). Det drejer sig om blandt andet: faglige, forandrings-, sociale og læringskompetencer (jf. Jensen, 2002a): Faglige kompetencer henviser til det at kunne indhente, anvende og skabe viden.

Forandringskompetencer er indstilling med hensyn til at turde det kreative og grænseoverskridende, en åbenhed med hensyn til at være ”generativ”, Læringskompetencer betyder åbenhed over for læring og evne til at ”flytte sig”. Sociale kompetencer er evnen til at kunne håndtere sociale situationer. Dette kræver blandt andet at kunne ”spillereglerne” i det sociale, kunne ”begå sig” inden for den sociale situation og kultur, med den særlige egenart den rummer det pågældende sted. Idet kroppen må anses for at være i centrum for al læring, må en kompetencesynsvinkel på pædagogiske processer som en naturlig ting, inddrage kroppen . Kroppen ’husker’ tidligere erfaringer, kroppen udtrykker individets status og sociale position og kroppen er grundlaget for individets velbefindende og tænkning.

Det centrale er at forstå menneskelige kompetencer som indkredset her - som alternativer til en traditionel forståelse af intelligenser, som rent kognitivt og kvalifikationer og evner som rene færdigheder – men derimod se det kognitive, det følelsesmæssige og det kropslige som tre aspekter der er i samspil og forudsætter hinanden. Sagt på en anden måde er kompetencer set i dette perspektiv - ikke adskilte enheder, der kan eller skal trænes hver for sig i adskilte rum eller i specifikke timer på skemaet, men derimod dele af et kompleks, som indgår i alle læreprocesser som grundlag for læring og udvikling.

Ud fra en filosofisk synsvinkel, kan kropslige kompetencer ses integreret i den måde mennesker indtager verden og gør den til sin - gennem en lang række erfaringer. Disse erfaringer som både er faglige, sociale og personlige, indlejres i kroppen (Merleau Ponty, 1994). Vi siger også, at sociale strukturer nærmest bliver “embodied”, så de kropslige kompetencer afspejler menneskers evner til at skabe sig position i de sociale rum. Men de kan også være en del af det beredskab, der gør mennesker i stand til at forholde sig til, handle i - og forandre sin position (jvnf. Bourdieu, 1997). Denne tankegang giver anledning til at opfatte kropslige kompetencer på lige fod med andre kompetencer ikke bare i ”bredden”, men også som *kompetence i dybden*. Og dette betyder at kompetencerne fungerer på de tre planer (Jensen, 2002a):

- Handleplanet, der drejer sig om at kunne, ”leve op” til - færdigheder
- Kundskabsplanet, der henviser til anvendelse af viden og erfaringer – refleksion
- Selvværdsplanet, der omfatter mening, overbevisning - identitet

Man kan sige at de tre planer hver især kan lægge vægt på handling, på kundskab eller på dybere refleksion, men tilsammen udgør de et grundlag for identitetsfølelse og selvtillid, som udvikles ved en følelse af at ”klare den”, at kunne udfylde ”rollen” og en “position”, som placerer én i en meningsfyldt kontekst .

Synsvinklerne kan suppleres med Gardner’s teori om ”multiple intelligenser” (Gardner, 1993) og her ser vi at det kropslige handler om at kunne anvende sin krop på varierede men også mere og mere komplicerede måder. Man kan forstå kropslig kompetence både som udtryksform og som redskab i forhold til at kunne udføre målrettede opgaver. Med Gardner kan vi hente støtte til synsvinklen, at kropslige kompetencer på linie med andre kompetencer, især de der identificeres som logisk-matematiske, spatiale og personlige kompetencer, bidrager til den menneskelige intelligens, som derved netop ikke ses rent kognitiv men bredere. På trods af, at teorien om ’Multiple intelligenser- (Gardner, 1993) kan kritiseres for at have mange uløste spørgsmål og problematiske perspektiver (se også Jensen, 1999; Jensen & Jensen, 2000, Jensen & Gerlach, 2005), giver ideerne og tænkemåden, yderligere bidrag til at forstå at den kropslige dimension placeret sig centralt i forhold til andre kompetenceområder.

Endvidere støtter teorien, at kompetencer mås ses i nær tilknytning til den sociale kontekst, der både stiller krav om og fremmer kropslige kompetencer. Det sidste synspunkt skal følges yderligere i den efterfølgende del af artiklen under inddragelse af begrebet tumult.

Tumulten og Kroppen

Før begreberne tumult og krop kan indgå i ovenstående kompetencetænkning kræves der en nærmere afklaring af hvad der kan skjule sig bag disse betegnelser.

Tumult

Tumulten er først og fremmest en legende virksomhed. Vor forståelse af tumult ligger nær ved Hangaard Rasmussens (1992) som fremstiller det som kaotisk leg altså den brogede, vilde, uordnede og ukontrollerede leg. Det kan til tider være udfordrende at afgrænser tumulden fra aggressive og asociale handlinger. I et kropsligt perspektiv drejer det sig således om leg med de store (grovmotoriske) og rumkrævende bevægelser hvor aktørerne indgår med ”hele sig”, altså fysisk, motorisk, følelsesmæssig og lydæssigt, kognitivt og ikke mindst, socialt.

Blurton Jones (1976) har identificeret syv grundlæggende handlemønstre som indgår i rough-and-tumble play: latter, løb, hopning, slag med åben hånd, brydning, forfølgelse og flugt. Man kan altså konstatere at det at slå som del af legen samt forfølgelse og flugt – som finder sted i en glædespræget kontekst- er adfærd som er central for tumulden.

Ved at se på tumult som del af pædagogikken, der inddrager kroppen som central del af kompetenceudviklingen, fokuserer vi netop på en side af kropsligheden som, specielt i en pædagogisk-institutionel kontekst, ofte opfattes som irriterende og forstyrrende. Ifølge Hangaard Rasmussen (1992) er orden og kaos to poler i barns leg, hvoraf det kaotiske yderpunkt har vanskelig ved at blive accepteret i en almen pædagogisk kontekst. Tumulden harmonerer dårligt med tendensen i vestlige samfund hvor børns leg efterhånden er blevet tæmmet (”domesticated”) og blevet udsat for en stadig øget grad af kontrol og voksenstyring (Sutton-Smith, 1994). Her kan det ligge en mulig forklaring for hvorfor vildheden ikke har noget særlig høj stjerne i en mere og mere institutionaliseret barndom, som jo i væsentlig grad genspejler og reflekterer samfundsmæssige udviklinger. I en sårdan kontekst kan det også bemærkes at der i lærer- og pædagoguddannelser sandsynligvis bruges mere tid og anstrengelser på at disciplinere kroppen end på at skabe rammer som gør det muligt for børn at fornemme og udforske kroppen (også) i sin vildhed. Grænsefladen mellem den (positive) tumulden og det skræmmende vanvid, for at bruge terminologien som er anvendt hos Møller et al. (1994), er i en institutionssammenhæng ikke altid lige let at trække.

En distinktion mellem tumult og asociale eller aggressive handlingsformer tilkommer stor teoretisk, empirisk og praktisk betydning (Pellegrini, 1987; Smith & Lewis, 1985). Den tumultagtige legs betydning, dvs. om den opleves som positivt eller negativt af de enkelte

aktørerne, påvirkes af børns alder (Pellegrini, 1995). Det er mere sandsynligt at tumulten opfattes som en konstruktiv leg og som måder at skabe tilhørsforhold i yngre aldersgrupper end i ældre. Ældre barn bruger oftere tumulten til at skabe dominans og eventuelt også i negativ forstand til at mobbe andre (ibid.). Videre kan en "konstruktiv tumult" gennem utilsigtede hændelser let vippe over til at medføre en konfliktfyldt og aggressiv situation.

Tumulten får sin betydning ved det at den både kræver følelsesmæssige forudsætninger hos den enkelte deltager, og samtidig medfører kraftige følelsesmæssige reaktioner, på godt og ondt. Det synes nærliggende at forstå tumulten som et aspekt ved pædagogikken, som vil få betydning for børns følelsesliv, deres personligheds- og identitetsudvikling og, ikke mindst, deres sociale udvikling. Som sådan anses tumulten for at være central at indbygge som et konstruktivt bud på læreprocesser, der stimulerer børns kompetenceudvikling såvel i bredden som i dybden (se også Jensen, 2002a).

Det findes tydelige kulturelle forskelle i daginstitutioner, dvs. der er forskel på i hvilken grad institutioner godtager tumulten. Brostrøm (2000) fandt i et komparativt studie, hvor børnehaver fra de nordiske lande blev sammenlignet med børnehaver i USA, at tærsklerne for det, som accepteres er meget forskellige. Også på det individuelle plan deltager alle barn ikke lige gerne i denne form for kaotiske leg, som vi her har indkredset ved begrebet tumult. Det findes fx indikationer på at drenge er mere involveret end piger (Pellegrini, 1995), et aspekt, som manges hverdags erfaringer fra institutionerne støtter. Alligevel bør vi være forsigtige med at generalisere, fordi det selvfølgelig også er piger som lige tumulten og omvendt er det mange drenge som ikke kan lide den. Sådan viser Rossholt (2003) i forhold til børns kropslighed hvordan og i hvilken grad de voksne gennem sin handle- og væremåde bidrager til konstruktion af køn i børnehaven og dermed antages tumulten også at være en del af den måde voksne accepterer/ikke accepterer, dvs. har forventninger til hvordan børn lærer. Hvordan drenge og piger tager i brug rummet afspejler blandt andet også børnenes vurderinger af de voksnes forventninger på samme måde som kompetenceudvikling og udfoldelse i bred forstand og som del af tumulten afspejler såvel børns udvikling og læring som de voksnes accept og forventninger.

Tumulten er som vist her et fremtrædende aspekt ved barns kropslighed og vi bør derfor ser nærmere på forståelsen for og betydningen af kroppen i et læringsperspektiv.

Kroppen

Kroppen er som sagt, når alt kommer til alt, hele grundlaget for et menneskes eksistens og forankring i verden (Merleau-Ponty, 1994). Hvad eller hvem ville vi være uden krop?

Kroppen må betragtes som en central og afgørende grundlag for det enkelte menneskes erkendelse af, sig selv, andre og verdenen rundt sig (Jespersen, 2003; Sheets-Johnston, 1999; Thøgersen, 2004). Man kan beskrive det sådan, at *Jeg tænker altså er jeg* afløses af *Jeg sanser og handler, altså er jeg*.

Kropsligheden bliver særligt synlig tidligt i børns liv, hvor sproget endnu ikke er fuldt udviklet. Her synes barnet evigt at bestræbe sig på at *mestre både kroppen* og den række af *specifikke færdigheder*, der er forbundet med at være og at agere i verden. Barnet handler på en kropslig måde og skaber derved fællesskab og mening i tilværelsen (Løkken, 2004). Det lærer efterhånden også at flytte sig rundt og at mestre kroppen og sit fysiske miljø på stadig mere effektive, varierede og fleksible måder. Som sådan er de kropslige færdigheder som vist gennem artiklens synsvinkler meget centrale læringsområder allerede tidligt i børns liv.

I tumulten ytrer kropsligheden sig på mangfoldige og stadig varierende måder. Prøver man at strukturere de grundlæggende oplevelses- og erfaringsmuligheder som udspringer af menneskets kropslighed kan vi gå ud fra at der, ud over kroppens biologiske forankring, er mindst fem grundlæggende funktioner, som står i vekselvirkning med hinanden og som sådan skal tænkes ind som væsentlige aspekter af en pædagogisk tænkning, der indbygger krop som central kerne. Det drejer sig om:

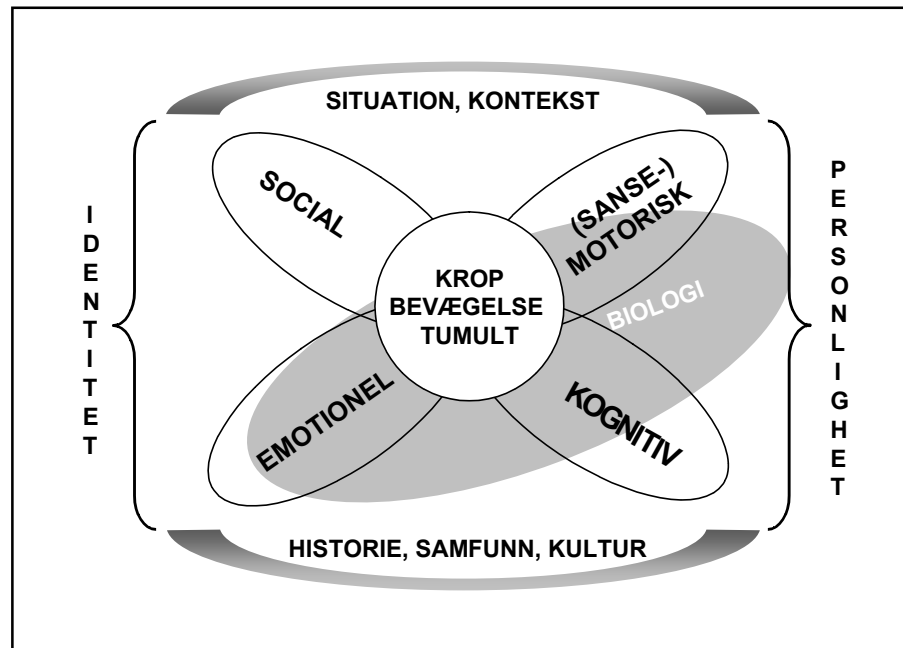
- 1) Krop og bevægelse som redskab til at forholde sig aktivt til og i verden
- 2) Krop og bevægelse som sanselig tilgang til verden
- 3) Krop og bevægelse som et grundlag for følelsesliv
- 4) Krop og bevægelse som grundlag for sociale relationer og iscenesættelse
- 5) Krop og bevægelse som grundlag for personlighed og identitet

I et sociologisk perspektiv rettes opmærksomheden specielt mod kropslighedens fundamentale betydning i og for sociale kontekster. Den relationelle krop er givet fra fødselen af, noget som fx kommer til udtryk gennem betydning af kropslig nærhed og kontakt.

Kroppen er en tydelig bærer af kulturel og økonomisk kapital og bliver gennem dette til et redskab for social iscenesættelse (Filges, 2005; Hølge-Hazelton, 2003;2005; Stelter, 1995; Sørensen, 2005; Aagre, 2005). Den er dermed også et referencepunkt for sociale forskelle og uligheder og forudsætninger for at ”konstruere sig selv”, herunder fx køn.

Kropsligheden bidrager således til et individs personlige og kulturelle identitet, det kan vi se når fx barnet gennem idrætslige erfaringer efterhånden udvikler et tilhørsforhold til bestemte sociale miljøer (idrætsforeninger fx) og andre arenaer (de som se på, er optaget af og diskutere fx fodbold). Dermed bliver forskellige aspekter ved kropsligheden, den udfoldede og den udfoldede også en markør for forskelle og ligheder mellem både kulturer og individer. Billedet bliver endda mere kompliceret når man tager hensyn til at et hvert menneske som regel tilhører flere kulturer og at det dermed også stilles krav til mennesker om å kunne udfylde ”flere identiteter”. Det kræves altså en form for dynamisk identitet som kan tilpasse seje til ulige kontekster og situationer. Kroppens udtryk og værdimæssige forankring i ulige etniske grupper er et eksempel for det.

Som vi forsøger at udtrykke gennem de nævnte fem punkterne er kroppen et komplekst fænomen, sammensat af mangfoldige funktioner og betydninger. Figur 1 sammenfatter disse overvejelser om kropsligheden:



Vi vil nå se nærmere på hvordan tumult og krop kan tænkes ind i et kompetenceperspektiv.

Krop og tumult i kompetenceperspektiv

Samtidig med dagens enorme ophobning af viden og dertilhørende nye krav til opkvalificering, ser vi også tendenser til at det stilles store og nye krav til kropslige kompetencer. Kropslige udtryk og indtryk ”fylder” mere end nogen sinde som del af den personlige ”selviscenesættelse” (Giddens, 1996). Efter at kropslig kunnen ikke har været i så høj kurs i moderne vestlige samfund som i gamle græske samfund eller i så kaldte ”primitive” kulturer, er der imidlertid en ny orientering på vej i retning af at det kropslige fylder mere i pædagogik og samfund (Turner, 1996). Vi ser det blandt andet hos politikere og mediefolk - en øget bevidsthed om, at ”magten” også ligger i at kunne udnytte og beherske det kropslige ”sprog”, og endvidere ser vi med hvilken ”magtfuldhed” kroppe fylder billedet i medierne. Sportens helte, drømme om succes, bliver knyttet til personlig succes og dermed er kropslige kompetencer vigtige påvirkningskilder, som børns og unge tager bestik af.

Et væsentligt moment er at økonomiske interesser er blevet svært fremtrædende på den kropslige arena. Fokus på udseende slår ned i et enormt produkttilbud for kropspleje, mode, smykke og andre artefakter (bil, elektronisk udstyr). I forbindelse med individets

iscenesættelse og identitetskonstruktion kan det betragtes som udvidelser (ekstensioner og/eller distorsioner) af kroppen. Sundhed er også blevet en vare som handles gennem kostholdsprodukter, teknologiske artefakter og medlemskab i træningscenter. Hvis vi samtidig betragter identitetsdannelse set ind i denne opbrudskultur som en social konstruktion, bliver den ”kropslige performance” en vigtig del af identitetsdannelsesprocessen.

Og hermed får spørgsmålet om at integrere kropslige kompetencer i den samlede curriculumtænkning fornyet aktualitet. Hvordan hænger de sammen med andre kompetencer - og hvad betyder kropslige kompetencer for det enkelte individ som grundlag for personligheds- eller identitetsdannelse? Det vigtige bliver ud fra det teoretiske grundlag, at se kompetencerne ud fra den samfundsmæssige og kulturelle kontekst, der stiller krav til dem og legitimerer dem. Og i den forbindelse skal argumenteres for at tilføje kropslige kompetencer som en væsentlig del af det ”brede” kompetencebegreb. Hermed gives anledning til at holde fast i argumenterne for, at se kropslige kompetencer integreret i andre kompetencer. Men hvordan gør vi det - inddrager kropslige kompetencer mere eksplicit i pædagogiske og uddannelsesmæssige bestræbelser?

Fremstillingen i figur 1 åbner for flere potentielle muligheder for hvordan krop og tumult kan indgå i en omfattende kompetenceforståelse som endvidere kan anvendes i opstilling af pædagogiske mål der inddrager kroppen som omdrejningspunkt og som noget central i læreprocesser. Vi kan antage at både det rent bevægelsesmæssige (sansemotoriske), det kognitive, det sociale og det følelsesmæssige område samt personlighed og identitet er centrale elementer er tæt sammenvævet med kropsligheden og at kroppen således indgår i en bred forståelse af handlekompetence. Kompetent handling kan heller ikke tænkes uafhængig af den konkrete situation og kulturen som dermed også står i en stærk gensidig sammenhæng med krop, bevægelse og tumult.

Kompetenceudvikling og krop – de pædagogiske fordringer og udfordringer

Familie, dagtilbud og skoler er sociale institutioner med en mere eller mindre eksplicit holdning til kroppens og bevægelsens værdi og betydning. I dagtilbudets og skolens

læreplaner, reglementer og årsplaner kommer forståelsen af og holdninger til kroppen eksplicit til udtryk. Sundhed, færdigheder, kropslige udtryksformer og (sociale) omgangsformer setes gennem institutionens eksplicite og tavse krav i en værdimæssig kontekst.

Kroppen som pædagogisk omdrejningspunkt kan som vist ovenfor være et nyttigt begreb for både at karakterisere den pædagogiske praksis og de rammebetingelser, der danner institutioners vilkår for at gennemføre tiltag, som gør det muligt for børn og voksne i institutionerne, at opleve og udtrykke kropslighed som del af læringen og kompetenceudvikling.

Det er i institutionernes praksis at disses værdier og holdninger til kroppen kommer til syne. Det vil sige møblering men selvfølgelig også andre rummæssige forudsætninger samt organisering af hverdagen udgør vigtige momenter i de strukturelle betingelser, som fremmer henholdsvis hæmmer de kropslige dimensioner. Magt- og tilhørsforhold, social prestige og hierarki, inklusion og udelukkelse som de udtrykker sig i den praktiserede kropslighed udgør samtidig også nogle andre af de faktiske muligheder og begrænsninger for kropslighed og læring. Der findes 'med andre ord et cirkulært forhold mellem kropslighed, læring/kompetenceudvikling og de sociale betingelser i institutionen. Begge aspekter er både afhængige af og konstituerende for hinanden.

Det viste sig for eksempel i USA at i hvilken grad barn er fysisk aktive i daginstitutioner afhænger af personalets uddannelsesniveau, kvaliteten af det fysiske miljø og i hvilken grad institutionen gennemfører, turer (Dowda et al., 2004). I en tysk undersøgelse kunne Scherrer (1996) vise betydningen af den kropsspecifikke, didaktiske kompetence blandt personalet for barns motoriske og psykosociale udvikling og at denne kompetence tilsyneladende er vigtigere end institutionens fysiske forudsætninger.

Kropslige praktikker er, at de ofte er tavse eller stumme (se fx Augestad, 2003; Ekenstam, 1994) og på denne måde kan de ledt unddrage sig bevidst pædagogisk refleksion. Værdier og normer bliver "kropsliggjort" i de daglige ritualer i skoler og daginstitutioner. Kroppen gør som ritualer forlanger og stiller ingen spørgsmål. Kropssproget, både hos børn og voksne, indgår som en central faktor i det at lære at "begå sig". Selv helt små børn mestrer det

kropslige sprog på en institutionsspecifik måde, mens det for nogle børn kan det være vanskeligt at afkode disse implicite tekster, som står skrevet i ”institutionens vægge”.

Empiriske studier i barnehagen dokumenterer betydningen af kropsligheden også i forhold til børns etnicitet eller kulturelle baggrund (Ogilvy et. al., 1992; Schaffer; 1996; Sonuga-Barke, 1992). Et andet særligt betydningsfuldt aspekt som kræver pædagogisk opmærksomhed og refleksion i institutionerne er kroppens nære tilknytning til køn. Forskel i oplevelse og iscenesættelse af kropsligheden mellem kønnene bliver allerede svært tydelig i barnehagen (Rossholt, 2003). Både når det gælder køn og et flerkulturelt perspektiv ligger det således store kropsrelaterede udfordringer for en pædagogisk virksomhed som endda en gang fremhæver kropslighedens betydning i et omfattende kompetenceperspektiv.

Den ”kompetencefremmende” organisation, som både kan være skolen, idrætten eller uddannelsesinstitutioner i bredere forstand skal ud fra de overvejelser der er lagt frem her fremover satse på alle lagene i kompetencerne: færdigheder, kundskaber og selvværd. Ikke som adskilte pædagogiske mål, men som eksplicite aspekter ved den pædagogiske proces.

Ifølge Bruner (1998) er den pædagogiske fordring at sigte imod at udvikle kompetencerne i dybden gennem to centrale elementer: Forståelse og selvværd. Forståelse udvikles gennem viden, der bliver brugbar for barnet, når det selv ”opdager” den gennem egne kognitive anstrengelser. *Selvværd* opstår ved individets udvikling af ”*handleevne*” men også gennem ”*vurdering*” (ibid., 89). Udvikling af selvværd er aldrig afsluttet og påvirkes stærkt af, hvilke muligheder for støtte, der er til rådighed i omverdenen. En støtte, som kan omfatte så ”enkle” midler som at ”få en chance til”, udmærkelse for gode forsøg, selv om det ikke lykkes. Men frem for alt *samtalen*, så man kan finde ud af, hvorfor tingene ikke gik, som man havde planlagt – eller hvad, der fik det til at lykkes.

Omsættes dette til udvikling af kropslige kompetencer, er det ikke nok at træne disse i snævre rum i skolens gymnastiksal eller at i idrætsklubben at satse alene på kropslige færdigheder. Der er derimod brug for at inddrage mennesker i deres egne læreprocesser, og lytte til deltagernes egne mål og visioner. De handler som vist i undersøgelsen ofte om at få lov at prøve sig selv af også i forbindelse med de kropslige kompetencer – at være grænseoverskridende, at få muligheder for at gøre erfaringer med egne kropslige visioner og

alternative måder at gøre tingene på. Dette stiller store krav til de professionelle kompetencer – og mange steder er man allerede langt i sådanne bestræbelser. Dermed er understreget, at kompetence skabes i den sociale proces, og er såvel individ- som kulturbundet.

Den kulturelle dimension af kompetencerne som er vægtes så kraftigt her lægger op til at forstå kropslige kompetencer optonet i vor kultur og samfund på lige fod med andre kompetencer.

Hvad bør så uddannelsesinstitutioner og daginstitutioner lægge vægt på når de bevidst vil tage hensyn til den kropslige dimension i forbindelse med en helhedsorienteret kompetenceudvikling?

Når det gælder udvikling af de grov- og finmotoriske kompetencer og det fysiske funktionsniveau er det mest hensigtsmæssig at tage udgangspunkt i det aktuelle udviklings- og funktionsniveau og i børns kropslige og bevægelsesmæssige interesser. Men også at tilrettelægge læreprocesser, som åbent tilbud til kropslig udfoldelse der fokuserer på fællesskab i bevægelse. Samhandling kan på den måde få lige så stor plads som konkurrence ofte har når det gælder kropslig udfoldelse. At kroppen opleves, fortolkes og genskabes i samspil med andre, men også den antagelse at kroppen konstrueres gennem den sociale kontekst, må inddrages i planlægning af de rette læringssituationer.

En hovedudfordring for pædagogiske institutioner ligger i at skabe (og gøre tilgængelig) varierede og udfordrende krops- og bevægelsesmiljøer og at organisere hverdagen slig at det kommunikerer en åben og positiv holdning til kroppen.

I et bidrag til de pædagogiske læreplaner for daginstitutioner foreslår Moser og Herskind (2004) nogle råd som bygger på praktisk erfaring, pædagogisk-didaktisk viden og i nogen grad også på forskningsresultater. anbefalingerne kan uden store problemer også overføres til skolen. De relativt konkrete handleanvisninger udgør selvfølgelig ikke noget regelsæt; det pædagogiske personale har selv kompetence til og er ansvarlig for at vurdere, hvor egnede, de konkrete situationer vil være til at realisere sådanne forslag.

Tid og rum til at prøve sig frem

Også i forbindelse med udviklingen af bevægelsesfærdigheder, skal mange gentagelser til og det nytter ikke at “pace” barnet. Barnet skal have tid til at udvikle interesser og motivation for at prøve og fordybe sig i en aktivitet. Tumulten forudsætter både motorisk og psykosocialt kompetence, som bl a. også indbefatter tid og rum til at møde og at tackle modgang. Hvis det ikke lykkes for barnet, kræves der igen tid og rum til at motivere barnet og lade det forsøge på ny. At give børn tid og rum for tumulten, i kombination med opmærksomme voksne som involverer sig først og fremmest når barnet har behov eller brug for det er en krævende, men en nødvendig pædagogisk handling, når målet er kompetenceudvikling.

Spænding og udfordring

Pædagogers kompetencer anvendes til at tilrettelægge miljøet på en sådan måde, at børnene kan afprøve sin kropslighed ved at udfordre sig selv og andre. Dette forekommer os i mange tilfælde som vigtigere end til at instruere børnene i færdigheder. Læreren og pædagogen kan invitere aktiv til tumult, de kan med fordel ved at selv at involverer sig i legen inspirere, og efterhånden som barnet søger nye udfordringer eller nye anvendelsesområder for kropslig kompetence overlade det til barnet selv at udforske nye grænser og muligheder. Forslag til variationer opretholder og styrker motivationen.

Fejlen ikke som hindring

Før barnet kan udfordre eller måske sprænge sine egne grænser, må det helt ud i randområderne af det, det kan klare. Det vil sige fejl opfattes i denne form pædagogik ikke som hindringer men derimod som forudsætninger for læring. Færdes man på ’knivens æg’, er det ret så sandsynligt, at man af og til mister balancen, men balancen bliver kun bedre, hvis man udfordrer den til stadighed. Tumult-situationer fremmer således kompetenceudvikling, idet tumulten netop indebærer ’ukontrolleret risiko’ i den aktuelle situation. Set i dette perspektiv er det ikke den primære pædagogiske opgave at *forhindre* at barn slår sig, selv om der selvfølgelig skal sikres at *skadesrisikoen* er under kontrol. Den pædagogiske opgave bliver at acceptere tumulten og se den som et risikofyldt fysisk rum, som fremmer børns erfaringer med såvel krop som intellekt. Det kan næsten trækkes så skarpt op som til, at ’børn som aldrig har slået hovedet står i fare for at tabe det’.

Glæde og mestring

Hvis barnet skal udvikle en varig glæde over krop og bevægelse forudsætter det mange og stærke positive erfaringer relateret til kroppen. Fx vil en pædagogisk tilnærmelse som overvejende fokuserer på resultater oftest hæmme læringsprocessen! Det er vigtigere at fokusere på, at barnet udfordrer sig selv med nye opgaver og at barnet først og fremmest selv arbejder med sine indsatser, som til slut medfører nye mestringsformer når den helhedsprægede kompetenceudvikling er målet end en resultatorienteret pædagogisk tilgang. Den mestringsorienterede tilgang frem for den resultatorienterede tilgang har betydning både for de “dygtige” børn (altså dem som let opnår sine mål), og for de børn, der har vanskeligere ved at lykkes. Det vil sige åbne opgaver, som vi ser det i forbindelse med en pædagogik der aktivt inddrager tumulten, har et stort mestringspotentiale i sig.

Barnets individuelle forudsætninger

Barnet bør i overvejende grad selv være med til at bestemme vanskeligheden af bevægelsesopgaverne og i hvilken grad det vil udsætte sig for kropslige udfordringer. Det gælder også deres involvering i tumulten. Opgaver med en god differentiering medfører at børn med forskellige motoriske forudsætninger kan finde frem til udfordringer og vanskelighedsgrader som passer til dem. I pædagogiske institutioner bør man i den forbindelse have et meget bevidst forhold til måden det gives tilbagemeldinger på. Responsen skal først og fremmest sige noget om det, det barnet gør og hvordan det udvikler sig og bør helst ikke fokusere på en resultatorienteret sammenligning med andre. I konfliktsituationer knyttet til tumulten må man fx være særdeles opmærksom på at skille mellem ansvar eller skyld af enkeltpersoner og evt årsagsforhold knyttet til situationen som helhed.

Voksen- og rolleadfærd

Det er vigtigt at personalet selv lever op til det man ønsker af barnet. I dagtilbuddet og skole har de voksne en vigtig funktion som rollemodeller, specielt i forhold til kropsligheden. Det handler om at kunne udtrykke et positivt forhold til sin egen krop i hverdagen, f.eks. bør man vogte sig for megen “slankekurssladder” de voksne imellem. At være med – eller i det mindst at vise ægte interesse- i bjørnens kropslige leg, også tumulten, er ikke en pædagogisk pligt, men noget helt centrale for at forstå kompetenceudvikling – også i dybden. Ægte udtryk for de voksnes (positive) forhold til sin egen kropslighed betyder også, at de er klar over, at ikke alt som har med krop at gøre passer for alle børn, og at de tydeliggør sine egne kropslige ”grænser”. Det er vigtigt læring for børn at bliver kendt med andres og egne grænser i

forhold til egen og andres kropslighed. Tumulten kan her bidrage til svært værdifulde læringsarenaer.

Refleksion over kropslighed blandt de professionelle

Selv om personalet lægger op til at være gode rollemodeller i forhold til kropsligheden betyder det ikke det samme som at være ukritisk positiv. Det pædagogiske personale må have et reflekteret forhold til sin egen kropslighed. Her bør der også fokuseres på begrænsninger og ubehag i forhold til egen og andres kropslighed. Disse påvirker, ofte på en tavs og ikke-bevidst måde, det kropslige -og ikke-kropslige- forhold til andre. Egne erfaringer, normer og værdier kan ubevidst styre hvordan vi selv oplever andre eller forholder os til dem. Hvordan forholder vi os for eksempel til en pige som er “fysisk udfarende,” som bruger kroppen på “drengevis” eller til kropslig nærhed med børn, som vi egentlig ikke ønsker at have kropslig nærhed med? Kropsligheden stiller således også store krav til det pædagogiske personalets kompetence.

Fokus på krop og bevægelse i hverdagen - en opsamling

Man bør tage vare på muligheder for at leve kropsligheden ud i hverdagen under de naturlige fysiske og sociale forhold som findes i dagtilbuddet. Disse forhold uddybes her under hensyntagen til at det er de kropslige dimensioner af pædagogikken og tumulten, som er i fokus.

Stort anlagte og kortvarige scenarier, der kræver megen tid og energi i forhold til organisering og tilrettelæggelse, har oftest ikke den bedste effekt. Børn mister let interessen, når de organisatoriske og tidsmæssige krav bliver for store. Forhåndenværende og lettilgængelige materialer (f.eks. borde, stole og puder), kan benyttes til at skabe en bevægelsesstimulerende situation (slalombane; racerbane; forhindringsbane og junglelandskab). Faste installationer (skabe, bænke, køjesenge, etc.) i rummet kan vurderes som naturlige deler af et bevægelseslandskab.” Puderum” kan være en god fysisk rammebetingelse for tumulten. Også i tilrettelæggelse af institutionernes uderum er forudsætninger for at barns kropslighed og muligheden for tumultagtig leg kommer i centrum for pædagogikken.

I institutionen vil kommunikationsmønstre med udgangspunkt i og rettet mod krop og bevægelse, have betydning for barns oplevelse af sig selv som kropslige væsener. Er

grundstemningen positiv øges chancerne for at lærings- og udviklingsprocesser går i en positiv retning. At glæde sig over at andre klarer sig godt og ikke at reagere med mobning eller nedværdigende bemærkninger, når noget mislykkes for andre, er gode eksempler på et socialt kompetencefremmende læringsmiljø. Endvidere er børns empatiske evner vigtige aspekter af et social konstruktivt læringsmiljø, som både er vigtigt som forudsætning for det sociale kompetenceområde som ofte sættes på prøve i bevægelsessituationer, ikke mindst tumultsituationer.

Konklusioner, afslutning og perspektivering

Denne artikel har argumenteret for, at en kompetencestrategi, som også inddrager kropslige aspekter både er ønskelig, mulig – og nødvendig i et samfund som det danske. Der er fremlagt nogle empiriske resultater der underbygger relevansen af dette felt samt teoretiske overvejelser og praktiske eksempler på en sådan tilgang. Der er også argumenteret for, at kropslige kompetencer må anses som en “ligeværdig” del af det brede kompetencekompleks, som vi må satse på i fremtidige dannelses- og uddannelsesprocesser. Udfordringen for det danske samfund er for det første knyttet til, om denne kompetencesynsvinkel bliver forstået og accepteret. Den er – for det andet – også forbundet med, om barnehage og skole er i stand til at gå ind i de omstillingsprocesser, der er nødvendige. Det kræver nytænkning, efteruddannelse – og udviklingen af en ny institutions-, og skolekultur.

Som sidste element i denne udfordring til det danske samfund skal nævnes vigtigheden af, at understrege, at der i Danmark er en betydelig og stærk tradition for koblingen mellem skole, dannelse, kultur og samfund. Denne tradition har gjort sig gældende i dansk lovgivning omkring børn. I dag er udfordringen at omsætte denne tradition i et kompetenceperspektiv inde for alle sociale arenaer for børn.

Alt i alt er her lagt op til at sætte kropslige kompetencer på dagsordenen sammen med andre dele af de brede kompetencer, som er inddraget i tiden kompetencetænkning og -regnskaber dette både som en slags samlet mål for ”lifskills” eller ”livskompetence” – og som bidrag til fornyelse af debatten om, fremtidige kvalifikation og uddannelsesmål.

Tumulten, den store og vilde leg, blev anset 'for at værdifuld som grundvilkår for læreprocesser i et postmoderne samfund men også som en væsentlig del af andre (ikke-kropslige) kompetenceområder og det senere liv med fremtidige kompetenceudviklingsprocesser.

Alligevel bør tumulten ikke romantiseres eller betragtes som et vidundermiddel i forhold til udfordringer i pædagogiske institutioner. Som antydnet flere steder i dette bidrag, findes det en række plausible grunde til at de pædagogiske institutioner, deriblandt også lærer- og pædagoguddannelsen ikke, i højere grad end det er tilfældet, fokuserer på det kropslige aspekt som integreret del af læringsperspektivet. Samfundets, forældrenes og børns forventninger om og krav til institutionerne er et vigtigt argument. Børns tryghed, ønsket om at ikke udsætte dem for fysisk eller psykosocialt skaderisiko er et andet og meget berettiget argument. Lærernes og pædagogernes egen for-forståelse om hvad som er en god pædagogisk situation kan også stå i stor kontrast til de væsentlige trek ved en tumultsituation. Deriblandt er sandsynligvis pædagogernes behov for oversigt og kontrol over situation endvidere en vigtig praktisk grund for skepsisen mod at slippe tumulten løs.

Til slut vil vi tillade os en sidste advarsel som nærmest kan opfattes som et modargument mod våre egne refleksioner i dette bidrag: Når vi her har drøftet kropslighed set ind i forhold til læring ud fra et kompetenceperspektiv lægger vi først og fremmest vægt på den potentielle nytteværdi af krop og bevægelse i læreprocesser, dvs. at kropsligheden i den pædagogiske proces sigter imod at opnå resultater eller konsekvenser som ligger udenfor selve det kropslige område. Imidlertid bør man ikke overse at kropsligheden har den egenværdi, som det er fremhævet gennem artiklen Forskellige udtryk for kropslighed har en genuin værdi i sig selv, fx gennem at de skaber mening og betydning i barns livsverdenen og i den generelle udvikling og læreprocesser.

Pædagogiske institutioner kan derfor bevidst arbejde med og sørge for at krop og bevægelse får betingelser, der både har egenværdi og nytteværdi, dvs. inddragelse af kroppen bygger ikke bare på en rationalitet som udelukkende er begrundet i nyttetænkning men derimod i det videnskabsteoretiske synspunkt, at al erkendelse og læring er kropsligt forankret og at kompetenceudvikling således er indbygget i kroppens udfoldelse, ligesom kroppen er indbygget i al kompetenceudfoldelse. Derved bliver tumulten ikke at betragte som et

'pædagogisk problem' men derimod som et 'pædagogisk rum', der tager den fremlagte tænkemåde om læring og kompetenceudvikling alvorligt.

Referencer

- Augestad, P. (2003). Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget. Doktoravhandling, Høgskolen i Telemark, Bø.
- Blurton Jones, N. (1976). Rough-and-tumble play among nursery school children. In J. Bruner, a. Jolly, A. & K. Sylva (eds.), *Play: Its role in evolution and development* (p. 352-363). New York: Penguin
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brostrøm, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær – Vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Dowda. M., Pate, R.R., Trost, S.G., Almeida, M.J.C.A. & Sirard J.R.. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *Journal of community health* 29(3), 183-196.
- Egelund, N. (1999). *Livsfærdigheder – Cross Curricular Competences (CCC)*. Skolefag Læring & Dannelse. Arbejdsrapport 21. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- Ekenstam, C. (1994). *Kroppens idéhistoria : disciplinering och karaktärsdanning i Sverige 1700-1950*. Hedemora: Gidlunds bokförlag.
- Filges, T. (2005). Kroppen som monitor – at være ung i en kropskultur. *Ungdomsforskning* 4(1), 24-31.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. London: Fontana Press
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hangaard Rasmussen, T. (1992). *Orden og kaos. Elementære grunkrefter i lek*. København: Semi-forlaget.
- Herskind, M. & Moser, T. (2005). Krop og bevægelse i dagtilbud. I Learning Lab Denmark, M. Herskind, M. Nygaard Jensen, B. Kjær, C. Nørgaard, J. Olesen & A. Windfeldt (red.), *Guldguiden. Læring i dagtilbud* (s. 44-48). København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggende (ISBN 87-990495-5-4). www.minff.dk og <http://kidlld.dk/guldguiden/Udskriv%20%20%20240x280%20GULD.pdf>.
- Hølge-Hazelton, B. (red.) (2003). *Perspektiver på ungdom og krop*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hølge-Hazelton, B. (2005). Tendenser i forbindelse med unges kropslighed. *Ungdomsforskning* 4(1), 10-15.
- Jensen, B (1999). Kompetencebegrebet – anvendt i en analyse af børns trivsel i eliteidrætten. Ph. D. Afhandling. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- Jensen, B. (2002a). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal.
- Jensen, B. (2002b). Sundhed og sårbarhed. En undersøgelse af store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv. København: Hans Reitzels Forlag
- Jensen, B. (2000). Kropslige kompetencer – i en social kontekst. *Uddannelse* 6. 2000, 3-12 ...

- Jensen, I.A. & Gerlach, Ch. (2005). Menneskehjerner er mere ens end forskellige. *Quarterly* 4(2), 4-5.
<http://www.ild.dk/publications/quarterlyonline/maj2005/enshjerner/da/PDFversion>
- Jensen, J. A. (1999). Intelligensernes dans: fra septet til oktet? En vurdering af teorien om multiple intelligenser. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 3, 1999, 214- 239
- Jespersen, E. (2003). *Bodyscapes of the act of learning. Theoria et Historia Scientiarum* 7(1), (Special issue: Embodiment and awareness)
- Korsgaard, O. (2000). Demokratiet uden krop. I: *Demokrati og kropslighed*. Idrætsforsk. Gerlev Idræts højskole: Forlaget Bavnebanke.
- Leder, D. (1990). *The Absent Body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Løkken, G. (2004). Toddlerkultur: om ett- og toåringers sociale omgang i barnehagen. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. København: Det lille Forlag
- Moser, T. (2004a). The significance of physical activity for the psychosocial domain. A crash between myths and empirical reality? In P. Jørgensen & N. Vogensen (eds.), *What's Going on in the Gym? Learning, Teaching and Research in Physical Education* (s. 50-71). Odense: University of Southern Denmark.
- Moser, T. (2004b). Læring og bevægelse. *Agora*, Nr. 6, 2004 (ISSN: 1603-3280 AGORA; Nettidsskrift, utgitt av utviklingsavdelingen ved CVU Storkøbenhavn)
<http://www.cvustork.dk/agoranr6.asp>; <http://www.cvustork.dk/agoranr64.asp> .
- Moser, T. & Herskind, M. (2004). I begyndelsen er bevægelsen. Krop og bevægelse i Dagtilbud. Bidrag i Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggende (utg.), Faglige indspil til pædagogiske læreplaner – en artikelsamling. 9.12.04:
<http://www.minff.dk/fileadmin/template/minffdk/pdf/Laereplaner/krop-041027.pdf>
- Møller, V., Povlesen, J. & Lüders, K. (red.) (1994). *Hooked – om vanvid og æstetik i sport og kropskultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Ogilvy, C.M., Boath, E.H. Cheyne, W.M., Jahoda, G. & Schaffer H.R. (1992). Staff-child interaction styles in multi-ethnic nursery schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 85-97.
- Pellegrini, A.D. (1987). Rough-and-Tumble Play: Developmental and Educational Significance. *Educational Psychologist*, 22(1), 23-43
- Pellegrini, A.D. (1995). Boys' Rough-and-Tumble Play and Social Competence: Contemporaneous and Longitudinal Relations. In A.D. Pellegrini (ed.), *The Future of Play Theory. A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith* (pp. 107-126). Albany: State University of New York Press
- Rossholt, N. (2003). Pigers og drenges selvforståelse i et relationelt (krops-)perspektiv. I I B. Kjær, C. Nørgaard & N. Jensen (eds.), *Sølvguiden* (S. 78-84). København: Socialministeriet. <http://kid.ild.dk/solvguiden/>
- Schaffer, H. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Scherrer, J. (1996). Offene Bewegungserziehung an Thüringer Kindergärten. I S. Amft & J. Seewald, *Perspektiven der Motologie* (S. 185-192). Schorndorf: Hofmann.

- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The Primacy of Movement*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Advances in Consciousness Research Series).
- Smith, P.K. & Lewis, K. (1985). Rough-and-tumble play, fighting and chasing in nursery school children. *Ethology and Sociobiology*, 6, 175-181.
- Sonuga-Barke, E.J.S., Minocha, K., Taylor, E.A. & Sandberg, S. (1993). Inter-ethnic bias in teachers' rating of childhood hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 187-200.
- Stelter, R. (1995). *Oplevelse & iscenesættelse – identitetsudvikling i idrætten*. København/Herning: DHL's forlag/forlaget systime.
- Sutton-Smith, B. (1994). Does play prepare the future? In J. H. Goldstein, *Toys, Play and Child Development* (pp. 130-146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sørensen, N.-U. (2005). *Mere end metrosesksuelle*. PhD afhandling, RUC, Roskilde.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi*. Århus: Systime Academic.
- Turner, B. S. (1996). *The body & Society*. London: Sage Publications
- Undervisningsministeriet (1996). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet
- Aagre, W. (2005). Om ungdom og utseende i en kroppsorientert tid. *Ungdomsforskning* 4(1), 16-23.

Forfatterne:

Thomas Moser, professor, Ph.D
 Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitet
 Barnehagesenteret, Høgskolen i Vestfold (Norge)

Bente Jensen, lektor, Ph.D
 Institut for Pædagogisk Sociologi
 Danmarks Pædagogiske Universitet

Moser, T. & Jensen, B. (2007). Børn, krop og tumult – refleksjoner over kompetence og kropskultur i pædagogiske institutioner. I F. Hertel & T.F. Andersen (red.), *Sociologi i børnehøjde – om daginstitutionenes liv og vilkår* (s. 10-29). Værløse: Billesø & Baltzer.