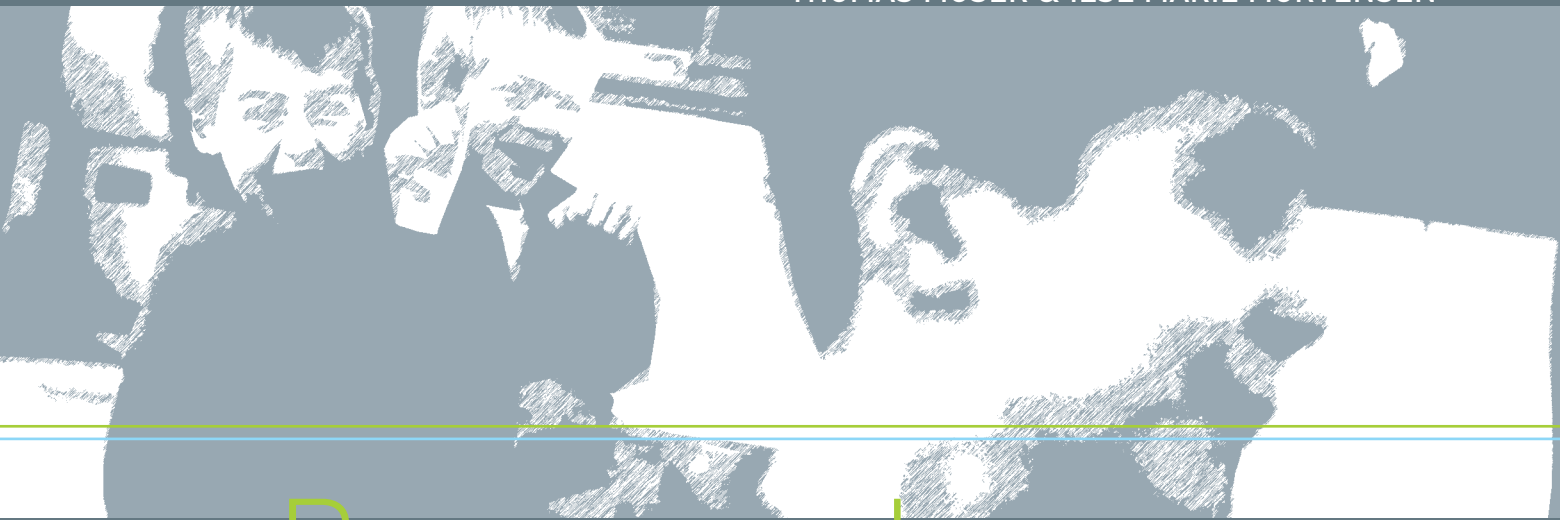


THOMAS MOSER & ILSE MARIE MORTENSEN



Børn og voksnes **kropslighed** i daginstitutioner

REFLEKSION OG VIDEN OM KROPPENS BETYDNING I DAGTILBUDET
MED SÆRLIG VÆGT PÅ SOCIALT UDSATTE BØRN

Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag
Danish School of Education Press

Børn og voksnes kropslighed i daginstitutioner

Refleksion og viden om kroppens betydning i dagtilbuddet

med særlig vægt på socialt udsatte børn

HPA-projektet

Thomas Moser & Ilse Marie Mortensen

©2009 Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatterne

1. udgave

ISBN : 978-87-7684-313-7

Forside og sats : Og Jensen, grafisk design

Kopiering af denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copydan

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Tuborgvej 164

2400 København NV

www.forlag.dpu.dk

INDHOLD

4	FORORD
5	INTRODUKTION
5	<i>Bidragets forhold til HPA-projektets teoretiske perspektiver</i>
8	<i>Krop og bevægelse i dagtilbudet på vej til kropsligheden</i>
10	<i>Lovens forståelse af krop og bevægelse</i>
12	KROPSLIGHEDENS MANGFOLDIGHED
15	<i>Fire betydningsdimensioner for kropsligheden</i>
16	<i>Instrumentel betydning</i>
20	<i>Eksplorativ og eksplikativ betydning</i>
21	<i>Ekspressive og relationel betydning</i>
23	<i>Refleksiv og selvkonstruktiv betydning</i>
25	DE VOKSNES BETYDNING FOR KROPSLIG-KOMMUNIKATIVE PROCESSER OG BØRNS KOMPETENCEUDVIKLING
31	<i>Konklusioner og anbefalinger for det pædagogiske arbejde</i>
36	<i>Afslutning</i>
37	LITTERATUR

FORORD

Denne artikel er udarbejdet i tilknytning til forskningsprojektet "Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt" (HPA-projektet), som er gennemført ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (Socialministeriet) i perioden oktober 2005 frem til maj 2009.

Projektets sigte er at udvikle metoder, der giver pædagoger mulighed for at udvikle deres pædagogiske handlekompetencer, så de kan fremme udsatte børns handlemuligheder og livschancer.

Artiklen springer ikke ud af et konkret delprojekt i HPA, men tager afsats i forskellige kropsorienterede projekter som er gennemført på daginstitutionsfeltet de senere år.

Baggrunden for at tematisere kroppen og knytte tematikken til HPA-projektet er, at kroppens betydning for småbørnspædagogikken generelt, og specielt for det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn, efter vores vurdering ikke får tilstrækkelig opmærksomhed. Artiklens bidrag vil derfor belyse kropsligheden som en fundamental dimension for det pædagogiske arbejde i dagtilbudet både for børn med og uden særlige behov. Kropslighed kommer til udtryk på mangfoldige og sammensatte måder og er en fundamental faktor i relationen mellem børn men også mellem børn og personalet. Vi vil derfor både forsøge at tegne et helhedsbillede af fænomenet og i særlig grad fokusere på den sociale krop. Med denne betegnelse sigter vi på kroppen som grundlag og udtryk for relationer, kommunikation og samhandling og dermed til barnets (og den voksnes) tilværelse i institutionen som et socialt fællesskab.

Artiklen kan læses sammen med HPA-projektets andre publikationer som et bidrag til yderligere nuanceringer af vor forståelse for kroppen som en væsentlig del af den sociale relation. Og derfor også som væsentligt aspekt at pædagogisk indsats for socialt udsatte børn.

En tak skal rettes til Ejgil Jespersen, lektor i bevægelse, idræt og samfund, Syddansk Universitet, der har fungeret som Peer-Reviewer på denne artikel.

*Thomas Moser, Prof. PhD., Vestfold University College,
Faculty of Education, Tønsberg, Norway og
Ilse Marie Mortensen, Pædagogisk konsulent, Aarhus,
december 2009*

INTRODUKTION

Bidraget tager udgangspunkt i kropsligheden som et fundamentalt fænomen i dagtilbuddet. Efter en indledende relatering af et kropsligt perspektiv til HPA-projektet og til daginstitutioner i al almindelighed vil vi i bidragets første del se nærmere på, hvordan krop og bevægelse omtales i Loven om pædagogiske læreplaner og i bemærkningerne til lovforslaget. Dernæst vil vi i bidragets anden del præsentere fire grundlæggende betydningsdimensioner for kropsligheden og henviser til et udvalg af forskningsbaseret viden i forhold til disse fire dimensioner. Heri indgår en drøftelse af kropslighedens betydning for børns sociale relationer og kompetencer i et kropsligt perspektiv med blikket rettet mod social udsathed og inkludering. I tredje del afsluttes bidraget med et forsøg på at reflektere den foreliggende viden om og erfaring med kroppens betydning i et pædagogisk og didaktisk perspektiv med personalets virksomhed i institutionen som omdrejningspunkt. I dette afsnit vil vi også forsøge at komme med praktiske anbefalinger baseret på både forsknings- og erfaringsbaseret viden.

Bidragets forhold til HPA-projektets teoretiske perspektiver

Projektet "Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt" tager, som det fremstår, udgangspunkt i en kompetenceorienteret tilnærmelse til social udsathed. Dette gælder særligt fænomenet at stå udenfor, altså at være delvist eller helt ekskluderet fra deltagelse i samfundet, hvilket i det foreliggende tilfælde betyder, at der er forskellige grader af marginalisering i daginstitutioner. Nærmere bestemt har man i projektet valgt at lægge et kompetenceperspektiv til grund (Broström, 2008; Jensen et al., 2005; Nygren 2008).

Ifølge Nygren (2004) kan der skelnes mellem fem dimensioner, som til sammen udgør et menneskes handlingskompetence: Viden, færdigheder, kontrol over ydre betingelser, identitet og handlingsberedskab. I forbindelse med HPA projektet definerer Nygren (2008, s. 48 ff) to typer ideelle kompetencer, nemlig "Sociale handlekompetencer" og "Læringshandlekompetencer". De sociale handlekompetencer omfatter hovedelementerne: Sociale kundskaber, sociale færdigheder, kontrol over sociale handlebetingelser, sociale identitet og sociale handleberedskaber. I læringshandlekompetencer indgår læringskundskab (kundskab om, hvordan man kan lære), læringsfærdigheder, kontrol over læringsbetingelser, læringsidentiteter og læringsberedskaber. Det kræver sandsynligvis ingen uddybende

argumentation, at førskolebarnets kropslighed har betydning for hver af de fem dimensioner i de to kompetencetyper. Ved første blik kan det måske se ud som om kropsligheden i overvejende grad vil være knyttet til færdigheder og kontrol over ydre betingelser. Vi mener imidlertid, at kropsligheden også er af stor vigtighed, når det gælder tilegnelse og brug af viden, udvikling af egen identitet og handlingsberedskab (Herskind & Moser, 2005; J.-O. Jensen, m. fl., 2005; Kjeldsen, m. fl., 2005; Mortensen, 2007; Moser, 2003, 2007a; Moser & Herskind, 2005; Moser & Jensen, 2007).

I vores forståelse findes der en tosidig sammenhæng mellem den kropslige dimension og kompetencedimensionen. For det første vil kropslige forhold kunne påvirke alle kompetencedimensioner. For det andet vil kompetencedimensionen også kunne spores i forskellige kropslige og bevægelsesmæssige processer og udtryk. I et årsag-virknings-perspektiv bliver sammenhængen dermed bidireksional, begge dimensioner kan være påvirket og påvirkende. En sådan forståelse kan let misforstås som udtryk for en hel traditionel dualistisk tilnærmelse med henholdsvis kroppen og psykosociale forhold som viden, identitet, motivation, emotioner på hver sin side af en imaginær demarkationslinje. Vi vil allerede indledningsvis tage forbehold for et sådan dualistisk perspektiv og hellere tale for en dialektisk forståelse af sammenhængen. Brugen af begrebet kropslighed skal understrege, at opsplitningen kun er et analytisk greb. Vi tager en "kropsbrille" på, men kropsligheden som fænomen er i udgangspunktet tæt sammenvævet med forskellige kompetence- og færdighedsområder, hvilket gælder for mennesker generelt og ikke kun for børn i daginstitutioner. At begrebet kropslighed i nyere tid er blevet taget i brug i forskellige faglige sammenhænge, kan være en indikation for en mere rumlig forståelse af kroppen i dannelses-, udviklings- og læringsprocesser, som går ud over et udelukkende kompetenceperspektiv (se fx. Bengtsson & Løkken, 2004; Halberg, 2006; Löwendahl, 2002; Nyeng, 2005; Sigurdson, 2006).

Ved siden af en kompetenceorienteret tilnærmelse, udgør Bourdieus konstruktivistiske strukturalisme (P. Bourdieu, 1986; P. Bourdieu, 2002 [1979]; P. Bourdieu, 2007), og her særlig kapital-, habitus- og distinktionsbegrebet, en central teoretisk reference for HPA- projektet (Rosendal Jensen, 2008).

Habitus, er en relativ varig, men alligevel foranderlig disposition for, hvordan aktører opfatter, møder og handler i verden. Habitus kan tænkes som et praktisk, ikke sprogligt fænomen, som er en integreret del af et

hvert individ. Et af de fremtrædende karakteristika ved habitus er dens kropslige forankring (P. Bourdieu, 2002 [1979], s. 209ff), den er ikke diskursiv, ikke først og fremmest et fænomen som opleves og styres bevidst, men netop en umiddelbar, kropslig disposition, som kan forstås som sociale strukturer i kropsliggjort form. Et grundlæggende element i habitustænkningen er, at habitusen bliver formet af den sociale position, et individ indtager, og at den dermed er klassespecifik og er udtryk for de konkrete socioøkonomiske livs forhold, et menneske er en del af. Et menneskes habitus kan således både indikere forskelle og skabe forskelle mellem individer, den differentierer og er differentierende. Dette synes i højeste grad relevant for forståelsen af socialt udsatte børns kropslighed i daginstitutioner som "kropslige institutioner". Habitus kan altså både være en indikator for det enkelte barns tilhørsforhold og samhørighed, så vel som for anderledeshed. Habitus kan, også bidrage til såvel marginalisering som inkludering. Vi betragter dermed habitusbegrebet som et meget betydningsfuldt, og praktisk redskab til at tilnærme sig inklusions- og eksklusionsprocesser i det pædagogiske arbejde i dagtilbuddet. Den praktiske sans (P. Bourdieu, 2007) er et produkt af den kropsbaserede udformning af habitusen og dermed også en følge af opdragelse og disciplinering i sine diskursive og ikke-diskursive former i daginstitutioner. Bourdieus kapitalbegreb, særligt den kulturelle kapital eller forståelsen som lægges til grund for symbolsk kapital (Rosendal Jensen, 2008), kan i et kropsligt perspektiv være nyttig, både når det gælder et analytisk greb, men også i forhold til en dobbelt kompetencetænkning, nemlig børns sociale og læringskompetencer og personalets pædagogiske kompetencer.

HPA-projektet vil bidrage til varige ændringer i både børns (socialt udsatte børns) og personalets handlingskompetence, og dermed må det kropslige perspektiv relateres til læringsbegrebet. Læring betragtes her som relativt varige forandringer i oplevelse og/eller adfærd, der sker som følge af erfaringer. Når vi forstår læring som en funktion af erfaring, er konsekvensen, at det også er under meget forskellige omstændigheder og i ligeså forskellige kontekster, at forandringsprocesser foregår (Hermansen, 2005). I princippet foregår læring i alle de situationer, hvor mennesket gør sig erfaringer, og hvor disse erfaringer sætter spor i deltagerne. Alt fra klassisk betingning til social og kulturel påvirkning, fra undervisning og instruktion til stille refleksion og selviscenesatte handlinger (fx leg) vil i princippet kunne skabe forandringer.

Det bør fremhæves, at læreprocesser i daginstitutioner både finder sted individuelt, i relationen mellem børn og voksne såvel som i børns

relationer til hinanden, og at relationernes meget forskellige karakter skaber forskellige læreprocesser. I daginstitutionen fremstår kropslige handlinger (se fx. Gallagher, 2005) og sproghandlinger (Gjems, 2007) som de væsentligste erfaringsgivere. Legen står centralt, både når det gælder kropslig og verbal handling. De voksnes læring bør også fremhæves. Når børn lærer og ændrer deres måde at handle, forstå og skabe mening på, implicerer det nødvendigvis også, at den voksne lærer og får nye erfaringer både med børnene og sig selv (og vice-versa). Således danner børn og voksne et læringsfællesskab, som kan stimulere og styrke eller hæmme individuelle læringsprocesser. Den pædagogiske bevidsthed og refleksion fremstår dermed som en fundamental kvalitetsfaktor for personalet. Når det kommer til bevidsthed om og indsigt i egen kropsligheds påvirkning på børns oplevelser, erfaringer og forståelse af sig selv og andre, vil vi vove påstanden, at der for de fleste i daginstitutionernes personalegruppe endnu er lang vej at gå, før et tilfredsstillende kompetenceniveau er opnået (Mortensen, 2009).

Krop og bevægelse i dagtilbudet på vej til kropsligheden

En vigtig grund til at anvende begrebet kropslighed er et eksplicit ønske om at distancere os fra en forståelse, hvor kroppen først og fremmest betragtes som et fysisk objekt og et biologisk system (Engelsrud, 2007; Loland, 2000). Det er kroppen selvfølgelig også. Det er dens mest iøjnefaldende karakteristik, men det skal ikke forhindre os i, at se på kroppen som noget andet og mere end det. Et fysisk og biologisk perspektiv har i lang tid været dominerende i kropslige diskurser og har dermed overskygget andre måder at beskrive og forstå kroppen på. I forbindelse med idrætsbørnehavernes fremvækst er det først og fremmest sundhedsaspektet, der anføres som et vigtigt argument for udvikling af denne type konceptbørnehave. I en nyere analyse henvises der imidlertid til de vanskeligheder, der er forbundet med at forene forskellige rationaliteter, som fx en idrætslig og en børnehave-/småbørnspædagogisk rationalitet (Brus, 2005). Som et relevant eksempel kan der henvises til kroppens betydning for social inklusion og eksklusion, sociale relationer generelt og andre sociokulturelle forhold som køn og etnicitet (Alaimo & Hekman, 2008; Løkken, 2000a, 2000b; Moser, 2007a, 2007b; Palludan, 2005; Rossholt, 2006, 2007, 2008; Ytterhus, 2002). Kropsligheden som begreb bruges altså her til at tydeliggøre forsøget på at overskride den begrænsning, som kroppen ofte udsættes for, ved hovedsageligt at definere den til et mekanisk og biologisk støttesystem. Begrebet kropslighed omfavner således på den ene side krop,

sansning og perception (eller: oplevelse og erfaring) og på den anden side bevægelse og kropslige udtryk som konstituerende faktorer for kultur og sociale relationer. Samtidig er kropsligheden, og de elementer som konstituerer den, også en afhængig faktor som bliver konstitueret gennem de til stede værende sociale og kulturelle forhold. Som allerede påpeget, kan kompetenceperspektivet for begge forhold og Bourdieus kapital- og habitusbegreb tilbyde en nyttig teoretisk referenceramme og et udgangspunkt for en analytisk tilnærmelse af fænomenet.

At kroppen kræver en forståelse som varetager dens kompleksitet og helhed kan anskueliggøres gennem måden, den italesættes på i det (sen-)moderne samfund (Alaimo & Heckman, 2008; Hepworth et al., 1991; Prout, 2000; Turner, 2008). Mens samfundet og specielt pædagogiske kontekster på den ene side fremstilles som nærmest kropsfjendtlige, (f.eks. Leder, 1990) påpeges der på den anden side også en stor grad af kropsoptagethed (Grogan, 2008; Hølge-Hazelton, 2005; Aagre, 2005). Især blandt ungdom og yngre voksne trænes og formes muskler i både organiseret og uorganiseret idræt såvel som i helse- og fitnessbevægelsen (se f.x. Hølge-Hazelton, 2003). Der foregår en bevidst dyrkelse af kroppen med det formål at få et bedre udseende og velvære, men også med det mål at skabe en identitet: Jeg er min krop – og den fortæller, hvem jeg er! (Sørensen, 2008). Samtidig ser vi et stærkt stigende antal af både drenge og piger med spisevanskeligheder, en idræts- og fitnesskultur med enorme dopingproblemer, stadig flere, der ønsker at ændre form og identitet gennem plastisk kirurgi og en seksualisering også af børns kroppe i både medie- og forbrugssammenhænge. Dette gør kroppen til en risikofyldt handelsvare, og et formligt objekt med høj værdi som socialt symbol. Kroppen er en arena for individuel iscenesættelse og udtryk for egen identitet (se f.eks. Bidragene i Schilhab et al., 2008).

Krop og bevægelse i dagtilbuddet genspejler i nogen grad også samfundets generelle og modsætningsfyldte fortælling om kroppen (Herskind, 2007; Herskind & Moser, 2005). Vi kender historien om, at dagtilbuddet ikke er kropsligt nok, og at det dermed ikke møder problematikken omkring tiltagende fedme og sundhedsproblemer på en hensigtsmæssig måde. Dette repræsenterer en diskurs, som er væsentlig forankret i et biologisk-naturvidenskabeligt syn på kroppen (Loland, 2000). Men en langt bredere kropsforståelse er på sin plads, når vi taler om krop og kompetence. Her handler kropslighed nemlig ikke kun om motion eller motoriske færdigheder, men, som allerede nævnt, om funktionelle, æstetiske, individuelle og sociale læreprocesser (Moser & Jensen,

2007). Det er igennem kroppen, barnet sanser og erfarer og får viden om den materielle verden ved at bevæge sig i og manipulere med den. Men det er ikke blot en fysisk baseret viden. Det er på samme tid også en erfaring barnet gør sig i og om den sociale verden som et autonomt og som et socialt forankret individ. Barnet lærer og udvikler sig i forhold til alle kompetencedimensioner gennem sin kropslighed i verden. Den sociale betydning bliver særligt fremtrædende i inklusions- og eksklusionsmekanismer (Ytterhus, 2002).

At bevægelse og gestus udtrykker barnets viden, kompetencer og sociale kapital (P. Bourdieu, 1986) er på ingen måde en ny erkendelse, heller ikke for dagtilbuddet. Koblingen mellem leg og læring, som er centrale honnørord i småbørnspædagogikken, er for det meste også en, fortælling om det kropslige og sanselige, det sociale og kulturelle, og det tillægges en selvstændig værdi for barnet, en værdi som går ud over en udelukkende og reducerende funktionalistisk tænkning koblet fx til et rent kognitivt læringsbegreb. Alligevel lærer børn i forhold til de fleste kompetencedimensioner, når de leger.

Lovens forståelse af krop og bevægelse

I bestemmelsen om pædagogiske læreplaner i Danmark ("Loven om pædagogiske læreplaner i Danmark (Lovforslag nr. L 124, fremsat den 17.12.2003),") er området Krop og bevægelse blevet placeret og er herved anerkendt som et eget opdragelses- eller dannelsesområde. Dette kan tolkes som et udtryk for, at børns kropslighed også i et politisk perspektiv anses som et betydningsfuldt tema. Dette giver både bedre plads til kropsligheden i dagtilbuddet og skaber ud over det også mulighed for at tematisere og nuancere kropsligheden på nye måder. I bemærkningerne til lovforslaget bliver krop og bevægelse således defineret:

Krop og bevægelse (sundhed, ernæring, fysisk aktivitet, beherske og praktisere fin- og grovmotoriske bevægelser, kende til dagtilbuddets og lokalområdets fysiske muligheder)

(Bemærkninger til Lovforslag nr. L 124, fremsat den 17.12.2003, s. 4)

Denne beskrivelse kan tolkes sådan, at hovedfokus indenfor dagtilbuddet er rettet mod sundhed og motoriske færdigheder. Desuden henviser de til, at det fysiske miljø i og rundt om tilbuddet skal kortlægges med tanke på kropslige udfoldelser. Man kan antage, at dette både gælder miljøets muligheder og udfordringer, dets mangler og eventuelle faremomenter. Gennem denne formulering tegner bemærkningerne til lovteksten imid-

lertid kun et meget smalt billede af det kropslige barn. I lovtæksten og i bemærkningerne findes ingen henvisninger til, at det sproglige, sociale, kulturelle og individuelle barn også altid er et barn af kød og blod. Det, som vi er specielt optaget af, det kropslige møde mellem børn og voksne bliver heller ikke tematiseret. Indirekte finder man derimod aspekter, der i nogen grad kan indgå i et kropsligt og bevægelsesmæssigt perspektiv:

Fokus på læring

Lovforslagets stærke fokusering på leg i forbindelse med læringsprocesser åbner implicit for en betydelig kropslig og bevægelsesmæssig orientering. Her siges det blandt andet, at "læring sker således gennem spontane oplevelser og leg, ..." og, at "legen anses som fundamental og et middel til udvikling af børns sprog, kreativitet og sociale færdigheder" samt, at "legen giver barnet mulighed for at afprøve, hvad barnet er god til, ..." (Bemærkninger til Lovforslaget, s. 3).

Vægtningen af aktørperspektivet

I forhold til vægtlægning af aktørperspektivet påpeges det, at "... barnet er medskaber af sin læring ..." (Bemærkninger til Lovforslaget s. 3) og begrebet medskaber vil efter vores forståelse også sigte til et kropsligt erfarings- og handlingsperspektiv.

Kompetenceorientering

Ligeledes kan det valgte kompetenceperspektiv knyttes til et kropsligheds-perspektiv. Det udtrykker en kompetenceforståelse som omfatter "det barnet ved (viden), det barnet kan (færdigheder), det barnet vil (holdninger) og det barnet gør (mestring)" (Bemærkninger til Lovforslaget, s. 4). Sådan en kompetenceforståelse kan og bør efter vores opfattelse måske også, i særlig grad når det gælder dagtilbuddet, knyttes til kropslige udfoldelser og handlinger, sanselige og kropslige erfaringer og ikke mindst oplevelsen af krop-pens betydning i og kropslig mestring af sociale kontekster.

Til trods for vores velvillige fortolkning af disse bemærkninger til lovtæksten fremstår lovens eksplicite tekst vedrørende *Krop og bevægelse* noget ensidig. Man begrænser sig hovedsagelig til en biologisk-sundhedsorienteret og præstationsorienteret (færdighedsorienteret) forståelsesramme og gør det dermed vanskeligt at sætte kropslighed ind i en mere omfattende kompetenceforståelse. Centrale aspekter af kropsligheden forbliver fraværende: Den relationelle krop, kroppen som et komplekst sanse- og erfa-

ringssystem og kroppen som kulturbærer (habitus), er blot nogle eksempler på temaer, som ikke kommer frem i tilstrækkelig grad. Dermed bidrager det til en diskurs om kroppen, der kan være vanskelig at se i den umiddelbare relevans for det pædagogiske tilbud for udsatte børn i daginstitutioner.

Man kunne altså ønske sig et bredere ”kompetenceperspektiv” på kropslighed. Dette ønske bliver til en vis grad imødekommet allerede et år efter lovforslaget. I forbindelse med implementeringen af loven har Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender i august 2004 udgivet guiden ”Leg og Lær”. Her omtales krop og bevægelse i et langt bredere og mere anvendeligt perspektiv, end det lovforslaget lægger op til.

I det følgende vil vi tage afsæt i et kropsligt ståsted og i korthed præsentere en grundlagsforståelse af kropsligheden, som der kan og bør tages hensyn til i kompetenceorienteret pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge (HPA).

KROPSLIGHEDENS MANGFOLDIGHED

Både for børn og voksne gælder det simple faktum, at de er kropsligt forankrede i verden.

Kroppen er, når alt kommer til alt, hele grundlaget for et menneskes eksistens og forankring i verden som tydeligst kommer til udtryk i et fænomenologisk syn (Merleau-Ponty, 1994; Thøgersen, 2004). En tænkning eller en forestilling af egen person som kropsløs, altså ”jeg’et uden en krop” er et vanskeligt, sandsynligvis, umuligt foretagende. Kroppen må betragtes som et eksistentielt grundlag for det enkelte menneskes erkendelse af sig selv, andre og verdenen omkring sig.

Tidligt i børns liv, hvor sproget endnu ikke er fuldt udviklet, bliver kropsligheden særligt synlig (Løkken, 2000c; Ytterhus, 2002). I den tidlige livsfase synes barnet først og fremmest 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. Det lærer efterhånden også at flytte sig rundt på stadig mere effektive, varierede og fleksible måder. Det lærer at mestre kroppen og selvet ved blandt andet at styre arme, hænder og fingre differentieret og velkoordineret, men også at mestre sit fysiske miljø med en stadig større kompetence. Som sådan er de kropslige færdigheder og de bevægelsesmæssige færdigheder meget centrale lærings- og

udviklingsområder for børn mellem 3-6 år.

Barnets store projekt er tilsyneladende det at *mestre både kroppen* og den række af *specifikke færdigheder*, der er forbundet med at begå sig i verden. Det *agerer og handler*. Det lærer at forflytte sig på en stadigt mere effektiv, varieret og fleksibel måde, at styre arme, hænder og fingre differentieret og velkoordineret, at mestre sit fysiske miljø med en stadigt større kompetence.

Kroppen begrænser sig imidlertid ikke til at være en motorisk aktivitet eller et instrument til at påvirke omgivelserne med. Krop og bevægelse repræsenterer også sensoriske systemer, som giver individet erfaring med og viden om både sig selv og miljøet. I dette system *sanser, oplever og erfarer* barnet både sig selv og den fysiske og sociale verden. Sansning og perception danner grundlag for refleksion og abstraktion, og som sådan vedrører kropslighed også kognition. Man kan sige, at kroppen både er en del af bevidstheden, og bevidstheden er en del af kroppen, og viden er enten i sin helhed eller i stor grad "embodied". Barnets kropslige handling i verden foregår altså i to retninger "udad", når det gælder bevægelseshandlinger, og "indad", når det gælder sansning og perception (erkendelseshandlinger). Karakteristisk for de kropslige praktikker er, at de ofte er tavse eller stumme (Polanyi, 2000) og at de, ifølge Bourdieu (2007), ytre sig som kropsliggjort viden (praktisk sans), som repræsenterer en meget grundlæggende og handlingsregulerende form for kundskab. På en helt anden adækvat måde end den rationel-kognitive, følger den praktiske sans sin egen logik i forhold til de konkrete handlingsbetingelser. Tavs viden, både hos børn og hos personalet, har stor betydning for forståelsen af både handle- og kommunikationsmønstre i dagtilbuddet.

Kroppen har mindst to grundlæggende funktioner i individ-miljø-samspillet. Den er menneskets afgrænsning fra og åbning mod den sociale og fysiske verden. I dette møde udspiller bevægelsen og sanseligheden sig, dels som grundlag for børns tilpasning til verden, dels som deres bestræbelse på at tilpasse verden deres motivation, såvel som individuelle forudsætninger og behov. Dagtilbuddet er en social institution, som præges af mere eller mindre eksplicite holdninger til kroppens og bevægelsens betydning for både sundhed, livskvalitet, læring og trivsel. I læreplaner, reglementer og årsplaner er de verbalt beskrevet, i institutionernes sociale praksis bliver de kropsliggjort. For at følge op på sådan et perspektiv i praksis finder man i Århus kommune et dansk eksempel (Kjeldsen, m. fl., 2005). Roller, magt, tilhørsforhold og udelukkelse, holdninger og værdier udvikles og kommer til syne i bevægelser og i kroppens relation til andet og andre:

Måden hvorpå vi bevæger os (hurtigt, langsomt, markeret, direkte, diffust), placerer os i rummet (centrum – periferi, oppe – nede) og i forhold til hinanden (nærhed – distance, synlig – usynlig) og måden, hvorpå vi enten afstemmer eller markerer forskelle til andre gennem vores kropssprog (mimik og gestik), er indikatorer på den rolle krop og bevægelse spiller, og den betydning kropslighed har i dagtilbuddet – for barnet og den voksne.

Udover menneskelig tavs viden ligger i dagtilbuddet holdninger og værdier vedrørende kroppen "gemt" i både organisatoriske og strukturelle forhold, fx restriktioner med hensyn til, kropslig udfoldelse, tidsplanlægning og rummets indretning (Gulløv & Højlund, 2006; Nordin-Hultman, 2004; Rasmussen, 2005). Gennem etablering af pude- og tumlerum, udvikling af legepladser og skabelse af bevægelsesrum gennem møbelfrie arealer kommer viden om og holdninger til kroppens og bevægelsens betydning for barnets trivsel og udvikling til udtryk. Dagtilbuddets værdier og normer bliver yderligere "kropsliggjort" i de daglige ritualer, hvor ritualer forstås som stadig gentagende og som regel ikke reflekterede handlinger. Kropssproget og andre kropslige ytringsformer indgår både hos børn og voksne som centrale parametre i det at lære og mestre systemimmanente fordringer og krav. Selv helt små børn mestrer at tolke og anvende det kropslige sprog på en institutionsspecifik rigtig måde. Det erhverver sig symbolsk kapital i form af anerkendelse, opmærksomhed og beundring. At lykkes i denne bestræbelse er knyttet til fællesskab. At mislykkes – udtrykt som manglende mestring af de institutionsspecifikke krav – er ensbetydende med sanktioner og udelukkelse. For nogle børn kan det være vanskeligt at afkode disse implicite tekster, som står skrevet i "institutionens vægge". I den forbindelse er det vigtigt at henvise til begreberne anderledeshed eller fremmedhed, som i høj grad også nedfældes i og kommer til udtryk i de kropslige praktikker.

Videre er det også et centralt kendetegn ved en helhedsorienteret forståelse af kropslighed, at krop og bevægelse repræsenterer materialitet og sociale konstruktioner samtidig og dermed er den samtidig så vel et ikke-diskursivt og et diskursivt fænomen. Det er særligt i en social forankring, at kropslighedens betydning for barnets identitetsdannelse kan forstås. Sociale processer konstruerer oplevelser og erfaringer, som danner grundlag for barnets "selvskabelse", for dets identitet og placering i den sociale og kulturelle kontekst. Barnets oplevelse af egen betydning og værdi, både i forhold til individuel motivation og behov, og i forhold til de ydre institutionelle forventninger og krav (eksplicite og implicite), skaber og forstærker kulturelt skabte distinktioner mellem "mig" og "de andre", mel-

lem "os" og "dem".

Et vigtigt parameter i denne proces er den mellem menneskelige udveksling, både når det gælder objekter, tanker, meninger og følelser. Følelser kan på den ene side udtrykkes i klare følelseskategorier, som fx glæde, sorg, vrede, og på den anden side kommer de oftest til udtryk i en følelsesmæssig grundtone, som der ikke umiddelbart kan sættes ord på, men som primært læses og forstås kropsligt. Kroppens funktion som symbol eller som "symbolbærer" får dermed stor betydning for børns læring, både direkte, som egentlig læringsgenstand, og indirekte, som relevant kontekst for alle typer læring. Det er den kropslige kommunikation, som væsentligt bidrager til perception og forståelse af andres udtryk og handlinger i en følelsesmæssig kontekst, hvor blandt andet empati kommer ind som en social grundkategori. Allerede små børn har evnen til at fortolke og omsætte bevægelseskvalitet til følelseskvaliteter, hvilket giver nuanceret indsigt i sociale situationer og relationer. Dette er selvfølgelig resultat af sociale læringsprocesser som foregår i specifikke sociale, kulturelle og økonomiske kontekster, hvor også "social arv" spiller en væsentlig rolle.

Sammenfattende kan kropslighedens betydning således udtrykkes gennem fire grundlæggende betydningsdimensioner:

- Krop og bevægelse som redskab til at erobre verden (instrumentel betydning)
- Krop og bevægelse som sanselig tilgang til verden (eksplorativ og eksplikativ betydning)
- Krop og bevægelse som grundlag for social iscenesættelse og for kommunikation og samarbejde (ekspresiv og relationel betydning)
- Krop og bevægelse som grundlag for subjekt og identitet (Refleksiv og selvkonstruktiv betydning)

I det følgende vil vi tage disse fire funktioner en for en og belyse deres mulige betydning for det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn. Vi vil i den forbindelse lægge hovedvægten på den tredje, den sociale funktion.

Fire betydningsdimensioner for kropsligheden

I gennemgangen af de fire betydningsdimensioner for kropsligheden bygger vi på foreliggende undersøgelser, som vi har fundet i vores arbejde rettet mod daginstitutioner for 0-6 årige. Litteraturreferencer er på den ene side blevet fundet som henvisninger i publikationer, som vi har arbejdet med, men vi har også gennemført flere litteratursøgninger i nationale og

internationale databaser i forbindelse med problemstillinger af forskellige forsknings-, udviklings- og evalueringsprojekter. Nordiske ressourcer, som er blevet brugt, er blandt andet den norske og svenske nationalbibliografi, dansk pædagogisk base og forskningsdokumentationssystemer som Bibsys Forskdok, Forskning.se og Forskningsdatabasen. Også artikel-databaser som det svenske Artikelsök, den danske Artikelbasen og det norske Norart er blevet søgt. Videre er der brugt internationale databaser som ISI (ISI Web of Knowledge), Science Direct and ERIC (Academic Search Premier). Vi har imidlertid fortsat ikke haft anledning til at gennemføre en systematisk søgning med tilstrækkelig bredde og dybde i forhold til temaområdet kropslighed og daginstitutioner ved at anvende alle, eller i hvert fald de fleste, relevante søgebegreber i nationale og internationale databaser. Undersøgelser og forskningsresultater, der refereres til, har dermed først og fremmest eksempelfunktion og sigter ikke til en repræsentativ fremstilling af foreliggende videnskabelig kundskab.

Instrumentel betydning

Denne dimension peger, som benævnelsen tilsiger, på kroppen som instrumentet, hvormed barnet forflytter sig i miljøet, og hvormed det manipulerer med omverdenen og som det positionerer sig kropsligt i den fysiske verden. Det er kroppens biologiske og mekaniske dimension, som her står i centrum for opmærksomheden, forudsætninger for og konsekvenser af lokomotion (forflytning i rummet) og manipulering (behandling af objekter) indgår som væsentlige momenter. I bemærkningerne til den danske lov om pædagogiske læreplaner er det hovedsageligt en sådan forståelse af kropslighed, der væsentligt kommer til udtryk.

I disse bidrag rettet mod børn i førskolealderen bliver der meget tydeligt givet udtryk for at den motoriske dimension har stor betydning for andre områder. Motorisk udvikling og bevægelsesfærdigheder som fx grov- og finmotorik, balance og kropslig mestring af leg, hverdagsopgaver og idrætslige opgaver står centralt. Det motoriske perspektiv bliver vel ivaretaget i pædagogisk orienteret publikationer som retter sig mod pædagoger og studerende (Ahlmann, 1979, 2008; Alling & Schytte, 1984; Gjesing, 2004; Gjesing & Jensen, 2008; Østergaard, 2008) af børns udvikling og læring, men som regel uden, at disse påstande bliver underbygget gennem empiriske data.

En sundhedsorienteret eller idrætslig-præstationsorienteret forståelse af kroppen scorer højt på denne betydningsdimension, men hidtil er det kun få videnskabelige rapporter som omhandler temaet krop, sundhed og

daginstitutioner (Lissau et al., 2006; Thorkildsen & Tveit, 1995). Grønfeldd et al. (2007) fandt i en spørgeundersøgelse, hvor 1842 danske daginstitutioner responderede, at kun lidt over halvdelen af danske daginstitutioner (55 %) har en "bevægelsespolitik" mens 85 % af institutionerne svarer, at de har en "mad- og måltidspolitik". Undersøgelsen til Lissau et al. (2006) frembragte et noget andet resultat, her var det henholdsvis 15 % og 31 % af børnehaverne som havde en aktivitets- eller madpolitik, som del af virksomhedsplanen. Der er generelt stor tilslutning til synspunktet om, at personalet har et medansvar for børns kostvaner og fysiske aktivitet.

Selv om opmærksomheden på hygiejne synes kontinuerligt at have aftaget i nyere tid er dette aspekt af kropslighed alligevel ikke helt forsvundet (Afshari & Reinhold, 2006; Gustavsen & Dørum, 1999; Reinhold & Kirkeby, 2006; Vagn-Hansen, 1993). Undersøgelserne tyder blandt andet på, at personalets kompetence til at handle i tråd med foreliggende viden om grundlæggende hygiejne- og miljømæssige forhold vil kunne forbedre status for sundhed og reducere sygdomsbetinget fravær i daginstitutionen.

Foreløbig findes der kun få undersøgelser som bidrager med empirisk viden om langtidsvirkninger af det pædagogiske tilbud i daginstitutioner med hensyn til børnenes senere liv. Fra Tjekkiet foreligger der data fra et prospektiv studie, hvor man i over 40 år har undersøgt sammenhængen mellem fysisk aktivitet, kost og kropsvægt i forhold til førskolebørn (Parizková, 1998). Til en vis grad kunne man dokumentere konsekvenser af fysisk aktivitet og inaktivitet med tanke på sundhed i senere livsfaser.

I en undersøgelse af 130 børn fra de var 4 år til de fyldte 11 år viste det sig, at graden af fysisk aktivitet havde en signifikant effekt på udvikling af kropsfedt, både for drenge og piger (Moore, m. fl., 2003). Ved hjælp af det samme empiriske materiale kunne det vises, at tiden foran TV og forældrenes forhold til kostvaner har en tydelig predikerende effekt for børns udvikling af kropsfedt fra 4 til 11 år (Hood, m. fl., 2000; Proctor, m. fl., 2003). I denne undersøgelse indgik daginstitutioner imidlertid ikke som en del af undersøgelsesvariablerne. Vil man tilskrive institutionerne betydning for børns fysiske aktivitetsniveau, så er disse resultater fra Framingham Children's study alligevel interessante.

Når det gælder motorikken, altså selve grundlaget for at styre og kontrollere bevægelser, findes der nogle studier, som har analyseret effektiviteten af tilrettelagte bevægelsestilbud i daginstitutioner for børn med (eller som er i fare for at udvikle) udviklingsrelaterede problemer. I et eksperiment med børn i 4-5 års alderen som viste tegn på eller øget risiko for udviklingsproblemer fandt Goodway et al., (2003), at 18 træningsøvelser

med 35 minutters varighed medførte en signifikant forbedring af det motoriske funktionsniveau (Test of Gross Motor Development). De 33 børn i forsøgsgruppen havde både en større fremgang i træningsperioden og opnåede et signifikant bedre slutresultat sammenlignet med de 30 børn i kontrolgruppen, som ikke deltog i træningen. Den sidst nævnte gruppe viste ingen nævneværdig fremgang i deres motoriske udvikling, selv om de havde anledning til frie aktiviteter i et fysisk godt udrustet miljø. Forfatterens konklusion er, at man må tilbyde børn i "risikozonen" målrettede kompensatoriske tiltag.

I den samme undersøgelse blev der også dokumenteret en stærk sammenhæng mellem graden af fysisk aktivitet og overvægt blandt drenge (Trost et al., 2003). Overvægtige piger viste imidlertid ingen forskelle i aktivitetsmønsteret sammenlignet med ikke-overvægtige piger. Det antages, at 3-5-årige drenge med alvorlig overvægt allerede i børnehaven kan komme i en negativ cirkel, hvor overvægten reducerer aktivitetsniveauet, noget som på sin side igen øger sandsynligheden for yderligere vægtøgning.

I et interessant dansk forsøg med 101 børnehaveklassebørn kunne Olsen (1997) vise tydelige forbedringer blandt børn med de svageste motoriske forudsætninger, som følge af et helheds kropsorienteret tiltag. Når det gjaldt grovmotoriske opgaver forbedrede mellem 17 % og 72 % af børnene sig på en tretrins vurderingsskala; når det gjaldt finmotoriske opgaver, var det mellem 4 % og 39 % af børnene, som forbedrede sig.

Lissau og medarbejdere (2006) frembragte ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse grundlæggende informationer om danske børnehavers tilrettelægning af motorisk aktivitet. Andelen af børnehaver, der tilbød målrettet motorisk træning for børn med særlige behov, var 63%, mens 35% af børnehaverne overhovedet ikke tilbød sådan en træning. Kun 10 % af institutionerne tilbød motorisk træning dagligt, og vel en tredjedel (38%) ugentligt. Voksenstyrede aktiviteter med aktiv leg eller bevægelse hver dag fandtes i 30% af børnehaverne og i 56% mellem én og fire gange om ugen. Ud over det havde 65% af børnehaverne mindst én gang om ugen arrangementer udenfor institutionen mens 10 % af ti børnehaver, havde sådanne aktiviteter sjældnere end hver 14. dag. Man kan således konkludere, at danske børn møder nok så forskellige "motoriske stimuleringsmiljøer" afhængig af, hvilken konkret institution de hører til.

Selv om der ikke findes særlig mange undersøgelser, som retter sig mod børn mellem 0 og 6 år, og de som er publiceret ofte kun omfatter små grupper af børn samt, at de ikke altid opfylder alle krav til et klassisk eks-

periment, kan man alligevel være relativt sikker på, at interventioner i børnehaven med tanke på barns motoriske læring og udvikling kan være effektiv. Man ved imidlertid meget lidt om langtidseffekter, altså om de forbedringer, der opnås gennem træningstiltag over tid kan opretholdes. Generelt ved man konkret kun lidt om daginstitutionenes specifikke sundhedsmæssige betydning ud over en sandsynlig effekt af aktivitet og kostvaner i førskolealderen på udvikling af kropsvægten. Her ligger som sagt en pædagogisk udfordring for daginstitutionernes pædagogiske virksomhed. Hvordan kan man tænke sig, at den instrumentelle dimension af kropsligheden kan få betydning specielt for socialt udsatte børn?

Vi vil trække en sidste longitudinelle undersøgelse ind fra USA (Datar et al., 2004), som kaster lys på sammenhængen mellem overvægt og matematik- og læsefærdighederne for børn i børnehaven og første klasse ved brug af fire målingstidspunkter, to i hvert år. Det viste sig, at børn med overvægt havde signifikant lavere testscorer i læsning og matematik. Tog man imidlertid hensyn til børns sociokulturelle baggrund og andre adfærdsvariabler, havde overvægt ikke længere nogen selvstændig forklaringsværdi og må derfor forstås som en markør, men ikke som en årsag til forskelle i færdigheder. Etnicitet og mors uddannelsesniveau var stærkere prediktorer for skolepræstation end overvægt. Forfatterne konkluderer med følgende betragtninger, som har klar relevans for kropsligheden og som blandt andet kan ses i forhold til udseende som en vigtig faktor, der kan påvirke inklusions- og eksklusionsprocesser:

“However, even though the significant differences in test scores by overweight status can be explained with other individual characteristics, especially parental education and the home environment, overweight is more easily observable by students compared with other socioeconomic characteristics, and its significant (unadjusted) association with worse academic performance can contribute to the stigma of overweight as early as the first years of elementary school.” (Datar, m. fl., 2004, s. 67)

Motoriske færdigheder og kropsligt udseende er let synlige indikatorer, som der allerede i førskolealderen lægges mærke til af andre børn i gruppen. Fra studier med børn i skolealderen er det kendt, at der findes en række sociale konsekvenser, som kan følge med motoriske problemer (Cantell et al., 1994; Cantell & Kooistra, 2002; Causgrove Dunn & Dunn, 2006; Dewey et al., 2002; Kaplan et al., 1998). Vi kan derfor antage, at udvikling af

motoriske færdigheder for børn med et svagt funktionsniveau og et respektfuldt møde med alle børns kropslighed, også de overvægtige børns kropslighed, kan være et bidrag til at forebygge marginaliseringsprocesser og styrke det enkelte barns handlekompetencer, særlig med tanke på færdigheder, kontrol over ydre betingelser, men også identitet og handlingsberedskab.

Eksplorativ og eksplikativ betydning

Krop og bevægelse er altid uadskilleligt knyttet til sanselig oplevelse i et cirkulært forhold, hvor krop og bevægelse udløser og påvirker sansning, og sanselige oplevelser og perception nedfælder sig i krop og bevægelse. At perception/sansning og handling/bevægelse er tæt sammenvævede fænomener, som kun lader sig adskille analytisk, er en relativ gammel indsigt fra både fysik, fysiologi og psykologi og som Weizsäcker (1935) udtrykte det i sin teori om Gestaltcirkelen, er det to sider af samme sag. I daginstitutionen tilegner barnet sig en forståelse af verden ved først og fremmest at interagere kropsligt med den. Det bliver meget tydeligt i de tidligste år, som bl.a. finder udtryk i valg af benævnelse af den første fase i Piagets (1969) udviklingsteori, *den sensomotoriske fase*. Bourdieus habitusbegreb (P. Bourdieu, 1977) betegner i overvejende grad kropsliggjorte handlingsdispositioner udviklet på grundlag af sanselige erfaringer og ikke bevidst læring, og den praktiske sans kan, som allerede nævnt, betragtes som en følge af udformningen af habitus. Kroppen har en viden, som delvist kan udtrykkes og reflekteres eksplicit, noget som blandt andet kan komme til udtryk som verbal kommunikeret kognitioner eller færdigheder og præstationer baseret på kognitive processer. Men kroppen har også en viden, som ikke er diskursiv, som er tavs og indlejret i kropslige handlinger og praksisser.

Den generelle styrkelse af læringsforudsætningen bliver ofte proklameret som en vigtig opgave i daginstitutionen. Her er det specielt sanse-motoriske undersøgelser med specifik interesse for den visomotoriske kobling, altså betydningen af sammenhængen mellem synssansen og bevægelsen/motorikken (perceptual-motor development/training). Således konkluderer for eksempel Solan, Mozlin & Rumpf (1985) på grundlag af en multivariat undersøgelse af 48 børnehavebørn, at det perceptuel-motoriske funktionsniveau forklarer mere end 50 % af variationen i børns læringsforudsætninger. Dette kan ses som en indikator for, at et kompleks sansemotorisk integration er et væsentligt område med stor lærings- og udviklingspotentiale for det enkelte barn i børnehaven. Også et tysk studie støtter betydningen af det perceptiv-motoriske funktionsniveau i bør-

nehaven for senere læringsprocesser (Scherrer, 1996).

I en undersøgelse af finske 6-årige (294 førskolebørn) fandt Oja og Jürimäe (2002) at forskellige variabler, som udtryk for det motoriske funktionsniveau, forklarer mellem 17 og 21 % af Control Drawing Observation scores, som er en indikator for skolemodenhed (school readiness). I denne undersøgelse er det noget overraskende, at fysisk aktivitet på almindelige ugedage er stærkest relateret til skolemodenhed (forklarer 19-25 % af variansen i skolemodenhedstest blandt 6-årige). Bedst forklaringsværdi har motoriske testopgaver som i høj grad kræver børns opmærksomhed og koncentration. Det er altså sådan, at karakteren af den motoriske testopgave har meget at sige for dens betydning som en indikator for andre områder.

En interessant tilnærmelse er fra (Øst-)Tyskland *verbosensomotorikken*, hvor man integrerer motoriske forhold i et lingvistisk (Breuer & Weuffen, 1986). Verbosensomotorik betegner de aspekter af det sensoriske område, som er direkte relateret til sprog. Ifølge denne teori, er det verbosensomotoriske funktionsniveau, som bestemmer, hvor hurtigt og nøjagtigt et barn aktivt og passivt kan skille og realisere de sansemæssige komponenter af skrift- og talesprog. De fem verbosensomotoriske delfunktioner er (1) visuel differentiering, (2) fonologisk differentiering, (3) kinæstetisk differentiering, (4) melodisk differentiering og (5) rytmisk differentiering. De kan alle måles ved hjælp af testen Verbosensomotorische Differenzierungsprobe (Breuer & Weuffen, 1986).

Weuffen (1997) rapporterer om en klar sammenhæng mellem verbosensomotoriske forudsætninger og talesprog. Ruoho (1997) fandt i et langtidsstudie med finske førskolebørn en signifikant sammenhæng mellem det verbosensomotoriske funktionsniveau, funktionsniveauet i tale- og skriftsprog og senere skolepræstationer. Det verbosensomotoriske funktionsniveau viste sig at have en god prognostisk værdi, det vil sige, at man blandt børn i femårsalderen med stor sikkerhed fandt frem til dem, som senere ville få problemer med at tilegne sig et skriftsprog (Ruoho, 1990, 1997).

Ekspressive og relationel betydning

Krop og bevægelse er både regulerende i forhold til og påvirket af sociale relationer; der er tale om en kommunikativ funktion som bærer af social og kulturel kapital og et redskab for social iscenesættelse. Kroppen og kropslige udtryk (habitus; praksisser) er i følge Bourdieu et referencepunkt for sociale forskelle og uligheder. Samtidig er de også medium for at

konstruere og iscenesætte sig i en proces, som kan have varierende grad af bevidsthed. Køn, etnicitet, socialklasse og kapital kommer til udtryk på en lidt ureflekteret måde eller kan blive til genstand for intentionelle udtryk og handlinger. Her tænkes der for eksempel på planlagte iscenesættelser af egen person som tilhørende eller afvigende fra en bestemt social gruppe (klasse, felt). Andres kropslige udtryk læses og fortolkes som regel på en ikke bevidst reflekteret måde, men det kan antages, at betydningen for den kropslige, dvs. den ikke verbalsproglig, andel i kommunikative processer stort set undervurderes.

Indenfor de sidste årtier har spædbørnsforskning vist nyfødtes evne til at imitere ansigtsudtryk (Meltzoff & Deety, 2003). Et konkret studie af 80 nyfødte børn, det yngste 42 minutter, det ældste 72 timer, viste, at alle var i stand til at imitere voksnes ansigtsmimik. Yderligere forsøg har vist, at spædbarnet indenfor 72 timer kan genkende, og imitere efter hukommelse. Disse studier er siden blevet gentaget og bekræftet af andre studier og påviser dermed, at evne til imitation er medfødt.

Et longitudinalt studie med i alt 8 drenge og 6 piger fordelt på to grupper i alderen fra 21 til 46 måneder (Olivira & Rossetti-Ferreira, 1997) fra et day care center i San Paoulo's slumkvarter har vist, hvordan børn først imiterer voksnes direkte bevægelser i måden, de gør handling på, for næst efter at bruge de imiterede bevægelser og handlinger i udviklingen af deres rolleleg. I selve legeudvekslingen mellem børnene indgik det kropsligt kommunikative som et vigtigt element i udviklingen af legen.

Den russiske psykolog, Maja Lisina (1985, 1989) og hendes kollegaer har gennem en række videnskabelige forsøg og undersøgelser kortlagt barnets kommunikative udvikling fra fødsel til skolealderen. Undersøgelser har påvist, at barnets behov for kommunikation og den kommunikative udvikling er tæt forbundet med barnets læring og udvikling total set. Undersøgelserne har hovedsageligt taget udgangspunkt i børnehjems – og børnehavebørns institutionelle kontekst, og her viste forsøg, at barnets udvikling over en periode blev optimeret ved kortere, men daglige kommunikative interventioner af en fremmed voksen forsøgsleder. Modsat viste undersøgelser, at de professionelle voksnes manglende kommunikation med barnet bevirkede, at dets udvikling stagnerede eller helt gik i stå (Lisina 1989, s. 49). I Lisina's arbejde inddrages den kropssproglige del i kommunikationsprocessen med samme vægt, som den verbaltalte.

I et forsknings – og udviklingsprojekt gennemført i årene 2003-2004 i en 0 til 6 års integreret institution, blev det ved hjælp af videooptagelser af hverdagspraksis muligt at identificere, hvordan pædagogen kropsligt

etablerede og fastholdt genuine læringsrum med børnene (J.-O. Jensen & Kjeldsen, 2007; J.-O. Jensen, m. fl., 2005; Kjeldsen, m. fl., 2005). Det samme projekt er siden gentaget og gennemført i undervisningssituationer i en 2. klasse (J.-O. Jensen & Kjeldsen, 2009). I begge projekter indgik *kroppens tegn og udtryk* samlet i otte kategorier i forhold til analyse og beskrivelse af, hvordan henholdsvis lærere og pædagoger kropsligt kommunikativt etablerede og fastholdt genuine læringsrum i samspil med børnene.

I flere undersøgelser kunne der påvises en statistisk signifikant sammenhæng mellem det motoriske og det sproglige funktionsniveau. I vores arbejdsgruppe fandt Wenger (1999) for eksempel blandt 36, 6-årige en signifikant statistisk sammenhæng mellem statisk og dynamisk balance og antal af bogstaver børn kunne skrive korrekt (henholdsvis $r=0,53$ og $r=0,42$). I en anden af vores undersøgelser (Moser, 2005) kunne vi blandt 242 seks- og syvårige observere en signifikant sammenhæng mellem sproglig funktionsniveau, grovmotorik ($r=0,41$) og finmotorik ($r=0,41$), mens der i dette studie kun var en svag sammenhæng mellem sprog og balance.

Sprog og kommunikationsrelevante forudsætninger, altså grundlæggende evner og færdigheder, som er nødvendige for at opnå et hensigtsmæssig niveau i tale- og skriftsprog, bliver ofte relateret til psykomotoriske forhold. Klicpera et al., (1993) viste i en langtidsstudie, at mellem 25-50% af de interindividuelle forskelle i læringsfremgang hos børn i første klasse kan forklares gennem alvorlige mangler i sprogrelevante læringsforudsætninger. Netop det at opbygge og styrke disse grundlæggende forudsætninger bliver ofte set i forbindelse med en helhedstværfaglig og ikke mindst en krops- og bevægelsesorienteret (handlingsorienteret) fremgangsmåde.

Helt generelt kan man mht. børns handlekompetence sige, at betydningen af leg, fysisk aktivitet og idræt, og her særlig den sociale kompetence, er et etableret tema i den pædagogiske diskussion (Bjorklund & A.D., 2000; Bruner et al., 1976; Lillemyr, 2004; Pellegrini, 1995; Pellegrini & Smith, 1998; Sutton-Smith, 1995), alligevel har den fysiske leg altid været af underordnet betydning set i forhold til andre former for leg.

Refleksiv og selvkonstruktiv betydning

Krop og bevægelse er en forudsætning for konstruktion af og udtryk for mening, for barnets position i det sociale fællesskab og i verden og dermed for identitetsdannelse; krop og bevægelse indgår som en væsentlig faktor i et individs kulturelle identitet og viser dermed også forskelle og

ligheder mellem både kulturer og individer. For de fleste børn i de nordiske lande foregår det første udstrakte møde med den sociale og kulturelle verden uden for familien i daginstitutionen.

Holdninger til mennesker tilhørende en anden etnicitet bygger på observationer af blandt andet kropslig anderledeshed. Positive holdninger kan lettere udvikles og styrkes, og negative holdninger kan lettere korrigeres, når der ikke allerede er stabiliseret en bestemt holdning. Schaffer (1996, s. 349) viser, at fordomme i forhold til mennesker med et andet etnisk udseende allerede findes i børnehvealderen (3-4 år). Nogle forskningsresultater tyder på, at fordommene styrkes frem til 7-års alderen, for derefter til en vis grad igen at blive svagere. Bevidste og kompetente pædagoger kan på dette område i børnehaven bidrage væsentligt til at styrke børns positive holdning til anderledeshed og hjælpe dem til at komme væk fra allerede tilegnede fordomme og stereotyper.

Imidlertid viser en skotsk undersøgelse (Ogilvy et al., 1992), at man allerede på førskoleområdet kan observere systematiske og betydningsfulde forskelle i pædagogens respons på og forhold til børn, som tilhører (den europæiske) majoritetskultur og asiatiske børn. Da der kun i et beskedent omfang findes forskning på børnehveområdet, kan man kaste et blik på de første skoleklasser i England: Sonuga-Barke, Minocha, Taylor og Sandberg (1993) fandt graverende forskelle i, måden hvor på lærere vurderede adfærden hos asiatiske og "etnisk engelske" elever. Asiatiske børn blev i meget højere grad vurderet som hyperaktive end deres ikke-asiatiske klassekammerater, selv om objektive målinger i form af bevægelsesregistreringer viste, at det modsatte var tilfældet. Selv om der kun findes få af dem, understreger sådanne resultater nødvendigheden af et bevidst arbejde med et flerkulturelt perspektiv allerede i børnehaven.

Det er specielt poststrukturalistiske analyser af daginstitutionernes pædagogiske praksis og særlig relationen mellem børn og voksne som har frembrakt en differentieret forståelse af, hvordan kropslige kendetegn som fx. "brunhed" og "hvidhed" (Rossholt, 2006; Skattebol, 2003, 2005) eller køn (Rossholt, 2007, 2008) bidrager til sociale og diskursive processer i daginstitutioner, som efter al sansynlighed har store konsekvenser på udvikling af selvet og identitet. Også mere sociologisk og antropologisk orienterede tilnærmelser har afdækket, hvordan sociale og kulturelle hierarkier i form af etnicitet, køn og klasse reproduceres i daginstitutioner og hvordan kropslige forhold spiller ind i reproduktionsprocessen (Palludan, 2005, 2007).

Selv om kropopsykologiske tilnærmelser med fokus på selvkonstruktion og identitetsudvikling ikke hidtil i særlig stor grad har været brugt på

daginstitutionsområdet synes sådan et perspektiv (se fx. Stelter, 1999, 2002) lovende med hensyn til styrkelse af børns handlekompetencer. Både i et psykologisk perspektiv og et materialitetsperspektiv (se fx. Alaimo & Hekman, 2008; Barad, 2008), hvor kroppen også forstås som et ikke diskursivt fænomen, er de umiddelbare kropslige ind- og udtryk samt kropslige relationer afgørende processer for at generere erfaringer med betydning for at udvikle identitet, som igen vil være relevant for udvikling af handlings- og læringskompetencer.

DE VOKSNES BETYDNING FOR KROPSLIG-KOMMUNIKATIVE PROCESSER OG BØRNS KOMPETENCEUDVIKLING

Biologisk set er mennesker udstyret med de kropslige handlefærdigheder, der skal til for at etablere og indgå i kommunikativ udveksling med omgivelserne. I første omgang er barnets afhængighed rettet mod de første primære omsorgspersoner, hvis opgave beror på aflæsning af de kropslige tegn og signaler, som barnet ekspressivt udtrykker i forsøg på opfyldelse af biologiske behov – varme, mæthed og almen pleje og de psykologiske behov som kontakt, nærhed, tryghed og omsorg. Spædbarnets vækst, trivsel og fremadrettede udvikling er helt betinget og afhængig af, at de nære omsorgspersoner indgår i omsorgsrollen og afsøger, hvad barnet aktivt prøver at meddele til omgivelserne. Det spæde barn er totalt overgivet til og afhængig af, hvordan omsorgspersonerne sensitivt og opmærksomt evner at aflæse dets kropslige udtryk, signaler og ikke mindst – deres evne til at handle på dem ved synkront at afstemme samspillet i intensitet og rytme (Schore, 2006; Stern, 2003 [1985]).

Det nyfødte barn er ikke blot passiv modtager af omsorgen fra andre, men har fra fødslen udviklet kropslige kommunikative forudsætninger og færdigheder til aktivt at indgå i en gensidig kontakt og udveksling med omgivelserne. Færdighederne er kropsligt forankrede og kan først og fremmest ses i den fine ansigtsmuskulatur, som hos spædbarnet allerede er så udviklet, at det få timer efter fødslen kan efterligne forældrenes mimiske udtryk og dermed respondere på deres kontakt, men undersøgelser har også vist, at det kan nuancere sit mimiske udtryk. Et udtryk som intuitivt og spontant igen bliver imiteret og givet tilbage fra forældrene (Meltzoff og Deety, 2003; Schore, 2006; Stern, 2003). Det spæde barn kan ligeledes regulere kommunikationen ved med sit blik at indgå i øjenkontakt, og gå ud af den igen ved at dreje hovedet, lukke øjnene eller vende

blikket væk. Ved brug af stemmen og grådens differentierede signaler kan det aktivt fortælle om det er sultent, oplever smerte, ubehag eller har brug for kontakt (Eliot, 1999)

De voksnes ekspressive udtryk imiteres af barnet og over tid lærer det den sociokulturelle mening og betydning af de kropssproglige signaler at kende. Den voksnes svar og gensvar til barnet er i kommunikationsprocessen betinget af en opmærksom rettethed og fortolkning af barnets kropslige udspil, udtryk og signaler.

Inden barnet har udviklet et verbalsprog, foregår de kommunikative udvekslinger på baggrund af og kun i kraft af de kropslige tegn og signaler, der gensidigt afgives og modtages i kommunikationsprocessen mellem barnet og den voksne. Efter verbalsprogets fremkomst er de kropssproglige meldinger lige så vigtig som de verbale meldinger i den gensidige udveksling (Branco et al., 2004; Lisina, 1989; Madsen, 2004; Thyssen & Diderichsen, 1991).

Fænomenet kommunikation beror på en fælles og gensidig udveksling mellem to eller flere individer, der i deres indbyrdes udveksling forsøger at komme til en fælles forståelse af en given sag, eller i samarbejde forsøger at opnå et fælles resultat og løsning på en opgave. Som følge af gentagne, gensidige kommunikationsakter i interaktionen opstår, etableres og udbygges relationer mennesker imellem (Kragh-Müller, 2005; Lisina, 1989; Madsen, 2004). Der kan imidlertid ikke altid sættes lighedstegn mellem kommunikation og interaktion, da interaktion mellem et subjekt og et objekt ikke beror på en *gensidig* udveksling, men har karakter af en envejs kommunikativ formidling af såvel sproglige som kropslige budskaber. Hvorimod subjekt – subjekt relationen bygger på en gensidig tillid, respekt og anerkendelse af den anden som kommunikationspartner (Ibid.). I denne forståelse er der kun tale om kommunikation, når begge parter aktivt reagerer på modpartens udspil for næst efter, med sit eget indspil, at forsøge, at påvirke den anden i kommunikationsprocessen (Lisina 1989, Madsen 2004). Den kommunikative udveksling foregår både verbalt sprogligt og på et kropssprogligt plan. Ethvert budskab, der kommunikativt udveksles mellem individer, *er* adfærd, men påvirker også adfærd. Måden, hvorpå det enkelte individ kropsligt kommunikativt relaterer sig til andre i kommunikationsprocessen, kan på et ydre kropsligt handleplan iagttages af andre (Lisina, 1989; Madsen, 2004; Thyssen og Diderichsen, 1991). De to betegnelser: *Kropssproglig og kropslige kommunikative handlekompetencer* bliver her brugt, frem for begrebet *nonverbal*, der i sprogbrugen henfører til noget ikke sprogligt – og som sådan forbliver ukonkret i forhold til den indholds-

mæssige del af begrebet, der henfører til, hvordan bevægelsessproget kommunikativt kommer til udtryk i samspillet (Mortensen 2009).

Ligesom barnets senere verbaltalte færdigheder, stimuleres og udvikles også de kropslige kommunikative handlekompetencer ved barnets aktive inddragelse og deltagelse i dagligdagens kommunikative udvekslinger i fællesskab med andre. De indlejres kropsligt som en del af individets sociale handleberedskab og handlekompetence og er i deres form dynamisk, dialektisk forbundet i en relationel kontekstafhængighed. Et forhold, der også gør sig gældende i det professionelle møde mellem pædagog og barn i daginstitutionen.

Pædagogens *kropslige kommunikative handlekompetencer* – og beredskab får her en faglig betydning i forhold til at stimulere barnets aktive medinddragelse i kommunikationsprocessen, som grundlag for barnets progressive læring og udvikling. Begrebet: *Kropslige kommunikative handlekompetencer* henføres her til de kropsligt indlejrede færdigheder, der i den pædagogiske proces med børnene kommunikativt kommer til udtryk (Mortensen, 2009). Pædagogens kropslige kommunikative handlefærdigheder sætter her rammer for, hvordan den gensidige kommunikative udveksling etableres og forløber.

Enhver form for social anerkendelse er i symbolsk henseende altid afhængig af de kropsudtryk, som individet modtager i den direkte kommunikationsproces og er garant for, at individet opnår social synlighed både for sig selv og andre. Det modsatte – social usynlighed – kan observeres ved bortfald af kropslige tilbagemeldinger og kommer til udtryk ved, at der bliver set 'igennem' personen (Honneth, 2003, s. 103). Ved bortfald af de kropslige tilbagemeldinger er det ikke kun det pågældende individ, men også andre, der ved deres tilstedeværelse kan fastslå, at det her drejer sig om eksklusion, ignorering eller negligering af individet. I den institutionelle kontekst indtræder pædagogen i en primær omsorgsrolle og bliver her garant for, at det enkelte barn inkluderes og anerkendes i det sociale fællesskab. Hvis barnet i sin udviklingsproces gentagne gange oplever at være social usynlig for de voksne, har undersøgelse vist, at barnets udvikling sættes tilbage eller helt går i stå (Lisina, 1989).

For at den kropssproglige del i kommunikationsprocessen kan blive bevidstgjort og et fælles fagligt delt fænomen, er det imidlertid nødvendigt at bevægelsessproget oversættes til et verbal – eller skriftsprog. Til det brug er *Kroppens tegn og udtryk* samlet beskrevet og uddybet i otte kategorier:

Kroppens holdning er en beskrivelse af kroppens stilling og positur. Krop-

pens tre grundholdninger, at ligge, at sidde og at stå, kan yderligere nuanceres i forhold til at være foroverbøjet, tilbagelænet, til side lænet, runding i skulderpartiet, åben, lukket, afslappet eller anspændt, hovedet løftet, sænket eller på sned, arme og bens symmetri eller asymmetri m.m. (Argyle, 1988, s. 203f; Gebauer & Wulf, 2001, s. 101).

Kroppens retning¹ sender signaler om, hvad opmærksomheden er rettet imod og med hvilken intensitet. Hvis fødderne, torso og hovedet vender i den samme retning, er det et stærkt og utvetydigt signal om opmærksomhedens retning. Ved at en eller flere kropsdele vender i en anden retning, er det muligt at henlede opmærksomheden mod noget andet eller sende et signal om, at man er forvirret eller på vej til at bryde et rum.

Gestik i stillinger og kroppens bevægelser (kinetik). Det latinske begreb gestus betyder egentlig bevægelse eller kropsholdning, men ofte bruges begrebet mere snævert og betegner en bevægelse af en mindre kropsdel, ikke mindst hånden (Gebauer & Wulf, 2001, s. 89). I indeværende forstås gestus i en snæver betydning, som frivillige bevægelser af en mindre del af kroppen fx. hænder, hovedet eller skuldrene med henblik på at kommunikere (Argyle 1988, s. 188).

Ansigtets bevægelser (mimik) er en af de vigtigste nonverbale kommunikationskanaler. Med mimikken er det muligt at udtrykke følelser som glæde, overraskelse, frygt, sorg, vrede og foragt. Man kan sende et signal ved at blinke med øjet eller udtrykke sin skepsis ved at hæve øjenbrynet og rynke med panden (Argyle, 1988, s. 121).

Kroppens positionering relationelt og i rummet (prosemik)

I forhold til kroppens relationelle og rum orienterede positionering kan man i følge Argyle (1988) skelne mellem tre grundlæggende kategorier:

(1) Højde- og niveauforskelle udtrykker forskelle i status (Argyle, 1988, s. 175). Ikke mindst i relation til børn er forskellene udtalte afhængigt af, om voksne er oprejst, bøjer sig ned i niveau med barnet eller lægger sig på gulvet.

(2) Afstand mellem mennesker kan være konstant eller variere og være stor eller lille. Bevægelse hen imod en anden er i reglen udtryk for, at man ønsker at komme i kontakt (Argyle 1988, s. 178). Ofte skelnes der mellem

1 Argyle behandler emnet med kroppens retning i forbindelse med rumlig adfærd (1988, 170).

fire zoner: intim, personlig, social og offentlig (Argyle, 1988, s. 169f; Gebauer og Wulf, 2001, s. 99).

(3) Involverede subjekter og objekters (Argyle, 1988, s. 185) indbyrdes placering danner set fra oven en figur (cirkel, trekant eller lignende), som er med til at danne et rum eller territorium.

Berøring er den vigtigste sociale kontakt for spædbørn. Berøring, og fysisk kontakt vedbliver at være væsentligt mere udbredt blandt børn end hos voksne (Argyle, 1988, s. 215). Berøring er en meget direkte og risikobetonet kommunikationsform, idet den foregår i intimsfæren og ofte bliver opfattet meget forskelligartet (Argyle, 1988, s. 227). Berøring kan fx. være strøg over håret, skulderen eller armen, holde i hånden, løfte eller et skub.

Synet og blikkets primære formål er at se og modtage indtryk, men den har også en vigtig funktion som afsender af budskaber. Øjenkontakt er først og fremmest et udtryk for kontakt mellem to individer, ligesom blikkets retning kan guide den anden i en bestemt retning. Varigheden af et blik, pupilstørrelsen, øjets udtryk (sammenknebet, åbent eller lignende) og den øvrige mimik har betydning for, om øjenkontakten opfattes som imødekommende, medlevende, kold, afvisende aggressiv, defensiv eller lignende (Argyle, 1988, s. 153f).

Stemmebrug eller vokalisering består af lyde med forskellig styrke, toneleje, ansats, klang, melodi og lignende. Lydene kan både være primitive og meningsfuld tale, men kommer også til udtryk som pauser og tavshed. Lyde er ofte velegnede til at etablere kontakt, da det ikke er muligt at lukke for hørelsen, selvom man forsøger at vende det døve øre til (Kjeldsen et al., 2004; Jensen et al., 2005; Jensen & Kjeldsen, 2007, 2009).

Som enkeltstående fænomener er kroppens tegn og udtryk ikke nye, men kendt af alle. De kan imidlertid kun tolkes og forstås i de konkrete sammenhænge, hvori de optræder. Udover at indgå som analyseredskab i kommunikationsakter, har det vist sig, at de i praksis kan bruges som refleksionsredskab i forhold til pædagogens kommunikative handleberedskab i den pædagogiske praksisudførelse og til kompetenceudvikling af samme (Jensen og Kjeldsen, 2009; Mortensen, 2009).

Det pædagogiske handleberedskab må processuelt opmærksomt være rettet mod barnets aktuelle kommunikative handlefærdigheder, også i forhold til den måde, hvorved pædagogen selv kommunikativt støtter og

møder barnet på. Det er et træk, der kan betegnes som den kvalitet eller egenskab, som pædagogen som kommunikationspartner er i besiddelse af og fremtræder for barnet med, og som barnet gennem imitation samtidig stimuleres til at finde frem til hos sig selv. I den kommunikative udvekslingsproces drager pædagogen omsorg for hele barnet i her og nu situationen – samt i forhold til barnets fremtidige udviklingspotentiale.

Hos den opmærksomme pædagog kan barnets kropslige signaler, tegn og udtryk observeres og give information om de færdigheder, barnet har erhvervet og optræder som sådan, samtidig som indikatorer for barnets aktuelle opnåede kropslige handlefærdigheder, men også på dets bestræbelser og rettedhed mod udvidelse og opnåelse af nye handlefærdigheder. Herved kan pædagogen få udvidet sin viden og kendskab både til det enkelte barn og til børnegruppen.

En viden, som i udgangspunktet er nødvendig, at pædagogen er i besiddelse af i forhold til, hvordan hun mest hensigtsmæssigt positionerer sig i udførelsen og formidling af det praktiske pædagogiske arbejde. For at den pædagogiske proces skal lykkes fordrer det, at pædagogen konkret kropsligt kan være fleksibel og indtage forskellige positioner i hendes samarbejde med det enkelte barn – eller børnegruppe i forhold til deres lærerprocesser.

I nogle situationer må hun være parat til at gå *foran* barnet/børnegruppen og som rollemodel vise, hvordan der konkret kan gøres handling. Hun skal til tider være den, der kan inspirere og vise nye veje og muligheder for barnets udfoldelse eller introducere nye materialer, lege mm. I andre situationer må hun være parat til at gå *ved siden af* og give barnet følgeskab på barnets præmisser, for på den måde at opmuntre og anerkende barnet i dets undersøgelse og udfoldelser af de givne muligheder og egne opnåede handlefærdigheder.

Og til andre tider skal hun gå *bagved* barnet i tryk forvisning om, at det kan selv – eller stille sig i en position tættere på, så barnet oplever, at pædagogen giver opbakning, hvis det er det, der er nødvendigt i en given situation.

Til slut vil vi henvise til nogle nyere empiriske undersøgelser, som understreger de voksnes betydning i daginstitutioner med hensyn til børns kropslige og bevægelsesmæssige erfaringsmuligheder. Dowda, Pate, Trost, Almeida og Sirard (2004) studerede ni førskoler (266 børn mellem 3 og 5 år) i Columbia/USA for at finde ud af, om der findes en sammenhæng mellem bestemte kvalitetsaspekter og praksisformer i de respektive insti-

tutioner, og hvor meget børn bevæger sig med middel til høj intensitet. Det viste sig, at nogle kvalitetsaspekter havde særdeles god forklaringsværdi: Jo flere ture en institution gennemførte (4 eller flere pr. måned) og jo bedre kvalificeret personalet var (antal medarbejder med absolvert collegeuddannelse), des mere (fysisk) aktivitet kunne der observeres blandt børnene. Omvendt, jo dårligere institutionen var i forhold til disse to kriterier, jo mindre udviste børnene aktiv adfærd af moderat til høj intensitet. Ud over det viste det også, at kvaliteten af det fysiske miljø, målt ved hjælp af Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R), havde tydelig effekt på børns fysiske aktivitetsniveau. Alt i alt kan resultaterne i dette studie tolkes der hen, at jo højere kvalitetsscore en førskole opnåede, og jo flere ressourcer den har til rådighed, des mindre passiv adfærd observeres blandt børn, disse to forhold er selvfølgelig ikke uafhængige af hinanden. Det er imidlertid vigtigt at mærke sig, at undersøgelser gennemført i USA kun vanskeligt kan sammenlignes direkte med nordiske forhold.

For danske forhold dokumenterede Lisau (2006), at institutioner, som havde en idrætsfaglig person ansat, i betydelig større grad tilbød målrettet motorisk træning, end blandt institutioner som ikke havde en sådan uddannet person. Grønfeldt og medarbejdere (2007, s. 5) konkluderer på grundlag af deres data, at der findes "... en positiv sammenhæng mellem personalets anerkendelse af, at have et absolut medansvar for børnenes fysiske aktivitet og omfanget af børn, der har været fysisk aktive i mindst en time med moderat intensitet den pågældende dag".

Konklusioner og anbefalinger for det pædagogiske arbejde

Hvordan kan kroppen så konkret komme ind i en pædagogisk kontekst i daginstitutionen, hvor styrkelsen af sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencen står i centrum? Vi har i dette bidrag forsøgt at vise, at læring ikke er noget, der kun foregår i hovedet, der har med tanker og information at gøre. Der er ikke hold i den gammelmodige læringsforståelse, hvor de "lave" kropslige processer blot vil forstyrre den "agtværdige" tankevirksomhed. Ligeså at mellem menneskelige relationer og kommunikation ikke kun er knyttet til verbalsproget, men i højeste grad er en kropslig proces (Schilhab, m. fl., 2008). Kroppen kan ikke skilles fra læringsprocesser og bliver dermed også en væsentlig faktor i de individuelle processer knyttet til kompetenceopbygning (Moser & Jensen, 2007). I arbejdet med at styrke udsatte børns handlekompetencer vil kropsligheden kunne indgå både på indikatorplan og i forbindelse med tiltag. Den

følgende tabellariske oversigt giver nogle eksempler på, hvordan alle børns, og dermed også de social udsatte børns, handlekompetencer kan styrkes ved, at personalet varetager kropslighedsdimensionen i institutionernes pædagogiske virksomhed.

Indikatorer og tiltag vil i varierende grad være rettet mod både pædagoger og medhjælpere, men uanset en fælles grundforståelse for – og enighed om, kræver det, at kropsligheden skal være til stede i det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn. Ud over det må institutionerne også, som helhed (organisatoriske, strukturelle (rum, udstyr) betingelserne), være tematiseret i analyseprocesserne.

Med afsæt i kropsrelaterede erfaringer og den forskning, som her er blevet refereret og drøftet samt de fire grundlæggende betydningsdimensioner for kropsligheden, som er beskrevet ovenfor, vil vi forsøge at komme med nogle generelle anbefalinger i forhold til at styrke børns helhedskompetence ved hjælp af et kropsligt perspektiv i det pædagogiske arbejde i daginstitutionen:

Når kropsligheden betragtes som redskab til at erobre verden, har børnene brug for en institution, der tilbyder rum, tid og relationer, hvor de kan:

- udvikle deres grov- og finmotoriske kompetencer med udgangspunkt i deres aktuelle udviklingsniveau.
- udvikle deres styrke, udholdenhed og bevægelighed med udgangspunkt i deres aktuelle funktionsniveau.
- få varierede og mangfoldige bevægelsesudfordringer, som både vedrører kropslig leg, dagliglivets færdigheder, idræt og æstetiske udtryksformer.
- få varierede og mangfoldige bevægelsesmiljøer, der bygger på og stimulerer deres egne bevægelsesbehov- og interesser, særligt ved at bruge de muligheder, der ligger i naturen og i årstiderne.

Når kropsligheden betragtes som sanselig tilgang til verden, har børnene brug for:

- gennem kropslig handling at udforske, afprøve, nyde og forstå det fysiske miljø, natur og kultur.
- at anvende og stimulere alle sanser gennem mangfoldige opgaver og

KOMPETENCE-OMRÅDER	INDIKATOR	TILTAG
SOCIALE HANDLE-KOMPETENCER	<ul style="list-style-type: none"> ■ Barnets relationelle kropslige og bevægelsesmæssige ytringer (fx. frekvens, varighed og kvalitet af kropslig samhandling med andre børn og voksne) ■ Kropslige og bevægelsesmæssige særegenheder som fremmer/hæmmer inkludering ■ Barnets måder at optage, vedligeholde og afslutte kontakt med andre ■ Barnets positionering i og brug af rummet ■ Personalets kropslige positionering og initiativ i forhold til barnet ■ "Rummet", personalet skaber for barnets aktivitet og forståelse gennem deres kropslige væremåde 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hjælpe barnet til at udvikle og styrke kropslige handlemønstre og væremåder, som fremmer positive sociale erfaringer ■ Arbejde aktivt med børns forståelse for kropslig-sociale relationer ■ Hjælpe børn til at forstå/erkende, hvordan egen kropslighed virker på andre og vice versa (fx. Gennem at mime (følelser) eller personer, dyr, hendelser ...) ■ Fokuser på kropslig respekt og ligeværd i forhold til køn, etnicitet, alder ect. ■ Tage kropslighedsdimensionen eksplicit med i pædagogisk dokumentation og refleksion i personalegruppen ■ Lade kropslighed være et eksplicit tema i virksomhedsplanlægningen og i forældresamarbejdet ■ Tematisere de voksnes (personalets) kropslige handlemønstre og væremåder i personalegruppen.
LÆRINGS-HANDLE-KOMPETENCER	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificere præfererte kropslig-sanselige erfaringer og aktiviteter ■ Identificere aktiviteter, kropslig leg som barnet ikke deltager i, undgår eller hurtigt trækker sig tilbage fra ■ Identificere barnets "udforskende bevægelseshandlinger" ■ Identificere motoriske styrker og svagheder ved barnet 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fremhæve den kropslige dimension af relevant viden og kundskab i daginstitutionen. ■ Lægge op til en primær kropslig og sanselig (psykomotorisk) tilnærmelse til børns læringsprocesser <i>-learning by doing</i> (som udgangspunkt for sproglig/symbolsk kundskab) ■ Fokuser på kropslig udfordring, mestring og kontrol ■ Tilbyde børn med motoriske svagheder et bevægelsestilbud som er tilpasset deres interesser og forudsætninger sammen med andre børn. ■ Tilbyde børn et kropsligt stimulerende og udfordrende fysisk miljø i børnehaven

udfordringer, herunder brug af forskellige materialer, redskaber og værktøj.

- at blive kendt med og få forståelse for forskellige kropslige udtryks- og "være" former, som den raske og den syge krop, den "normale" og den "særlige" krop, kroppen med baggrund i forskellige kulturer, og "den kønnede krop".

Når kropsligheden betragtes som grundlag for kommunikation og samhandling, skal børnene have mulighed for:

- gennem aktiv deltagelse i daginstitutionens fællesskab at udvikle kropslige, kulturelle og sociale færdigheder, vaner og traditioner, som åbner for meningsfuld deltagelse i forskellige fællesskaber.

- aktivt og bevidst at bruge koblingen mellem bevægelse, handling, leg og sprog for gennem det kropslige at stimulere det verbale – refleksive.

- udvikle sensibilitet og forståelse for andres kropslige udtryk og reaktioner i forhold til både egen person og andre, samt i forhold til opgaver og udfordringer.

- udvikle respekt for egen kropslighed og lære at respektere andres kropslige integritet.

- blive mødt af personale, som er bevidst om egen kropslighed og som har kundskab og er reflekteret i forhold til kropslighedens betydning for relationen med børnene.

Når krop og bevægelse betragtes som tilgang til egen person, skal børnene:

- blive opmærksomme på og forstå egne kropslige reaktioner i forhold til andre mennesker og i forhold til opgaver og udfordringer (som fx den naturlige oplevelse af at blive træt og udkørt).

- blive bevidst om egen kropslig styrke og konsekvenser af egen kropslige virksomhed.

- tilegne sig viden om og indsigt i kroppens funktion og dens betydning for sundhed og et rigt liv.

- få erfaringer med forskellige former for kropslig nærhed og med at sætte egne individuelle grænser, fx også sensibilitet for uacceptabelt kropsligt samvær imellem børn og imellem voksne og børn.

Personalet i daginstitutionen har også i forhold til kropsligheden afgørende betydning, når det gælder at styrke børns handlekompetence. Afslutningsvis vil vi nævne to forhold, som vi synes er særdeles vigtige for soci-

alt udsatte børn, nemlig personalets forudsigelighed og bevidst refleksion af egen kropslighed.

Forudsigelighed og bevidst refleksion over egen kropslighed

Personalet må selv leve op til det, man ønsker og forventer af børnene. De voksne har i dagtilbuddet en vigtig funktion som rollemodeller, specielt i forhold til krop og bevægelse. Den fysiske leg med børnene bør ikke anses som en meningsløs pligt. Personalet bør hellere forsøge, at mobilisere barnet i sig selv og nå frem til ægte udtryk for glæde ved kropslig udfoldelse i samværet med børnegruppen. Dette betyder imidlertid også, at ikke alt kan passe for alle, hverken børn eller voksne. Børn må også lære, hvor andre har grænser og begrænsninger i forhold til deres kropslighed.

Udover selv at være glad for kropslig udfoldelse bør hver enkelt voksen og hele personalegruppen have et reflekteret forhold til sin egen kropslighed. Her bør der ikke udelukkende fokuseres på det "positive", men også på egne begrænsninger, misfornøjethed og ubehag i forhold til egen og andres kropslighed. Disse påvirker ofte på en tavs og ikke-bevidst måde vores kropslige og ikke-kropslige forhold til andre. Kropslighed handler bl.a. også om at kunne udtrykke et positivt forhold til sin egen krop i hverdagen, for eksempel bør man vogte sig for megen snak de voksne imellem om slankekur eller at italesætte kropsligheden til andre på en nedvurderende og nedværdigende måde. Forudsigelighed er også, at personalet i deres kropslige kommunikation er tydelige og let aflæselige i dialogen med børnene. De voksne bør derfor også have et bevidst reflekteret fokus på, hvordan de i praksis positionerer sig i samspillet med børnegruppen. For eksempel: Hvordan oplever og forholder jeg mig til en pige som er "fysisk udfarende," og som bruger kroppen på "drengervis"? Hvordan forholder jeg mig til kropslig nærhed med børn, som jeg egentlig ikke ønsker at have kropslig nærhed med? Eller hvordan distancerer jeg mig kropsligt – og i så fald hvorfor? – til enkelte børn eller grupper af børn?

Bevidst refleksion bør også angå de formelle og uformelle regler for kropslighed, som kommer til udtryk i dagligdagens rutiner og ritualer. Eksempelvis hvordan børn og forældre kontaktes og modtages når, de kommer ind i eller går ud af institutionen? Og hvordan regler for bordskik og sidde på stolen praktiseres? En bevidst refleksion er i praksis nødvendig for løbende at kunne justere og om nødvendig ændre på de givne såvel sagte som usagte regler, hvis de ikke længere har et meningsfuldt formål.

Afslutning

I dette bidrag har vi argumenteret og ført belæg for, at kroppen og kropslig handling, erfaring og læring, har en grundlæggende betydning for alle børns udvikling i daginstitutioner. Kropsligheden bør, som sådan også have en central placering og opmærksomhed i den pædagogiske hverdagspraksis for børn i alderen 0 til 6 år. For alle børn, men ikke mindst for gruppen af socialt udsatte, bør daginstitutionen blive det sted, hvor forskellige former for kropslighed kan rummes. Mødet med det pædagogiske læringsmiljø, skal give mulighed for nye kropslige udfordringer og sansemæssige oplevelser, der giver glæde, lyst, mod og inspiration til udforskning af både omgivelserne og egne kropslige muligheder, hvilket er fundamentet for børnehavebarnets fortsatte udvikling af lærings- og sociale handlekompetencer i fællesskab med andre.

LITTERATUR

- Afshari, A., & Reinhold, C. (2006). *Evaluation of natural ventilation performance in two child-care centres in Denmark*. Paper presentert på Proceedings of Healthy Buildings HB 2006, Creating a healthy indoor environment for people (p. 241-244), Porto.
- Ahlmann, L. (1979). *Børn og møbler: om de nære fysiske rammer og småbørns bevægelsesvaner*. København: Gyldendalske boghandel.
- Ahlmann, L. (2008). *Bevægelse og udvikling* (5 red.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Alaimo, S., & Hekman, S. (Red.). (2008). *Material Feminism*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Alling, S., & Schytte, B. (1984). *Tagfat: om idræt i det pædagogiske arbejde*. København: Forlag Børn & Unge.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. London: Methuen.
- Barad, K. (2008). Posthumanist Performativity: Towards and understanding of how matter comes to matter. I S. Alaimo & S. Hekman (Red.), *Material Feminisms* (s. 120-154). Bloomington: Indiana University Press.
- Bengtsson, J., & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty: kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 556-570). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjorklund, D. F., & A.D., P. (2000). Child Development and Evolutionary Psychology. *Child Development*, 71(6), 1687-1708.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-261). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2002 [1979]). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels forlag.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A., & Salamão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. I A. U. Branco & J. Valsiner (Red.), *Communication and Metacommunication in Human development* (s. 3-31). Charlotte, NC: Information Age Publishing

- Breuer, H., & Weuffen, M. (1986). *Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen?* Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Brostrøm, S. (2008). *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/e-bøger.
- Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, K. (Red.). (1976). *Play: Its role in evolution and development*. New York: Penguin.
- Brus, A. (2005). *Tagfat nu! En rapport om idrætsbørnehaver og børnehavedræt*. Valby: BUPL.
- Cantell, M. H., Ahonen, T. P., & Smyth, M. M. (1994). Clumsiness in Adolescence: Educational, Motor, and Social Outcomes of Motor Delay Detected at 5 Years. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 115-129.
- Cantell, M. H., & Kooistra, L. (2002). Long Term outcomes of Developmental Coordination Disorder. I S. A. Cermak & D. Larkin (Red.), *Developmental Coordination Disorder* (s. 285-293). Albany, N.Y.: Delmar Thomson Learning.
- Causgrove Dunn, J., & Dunn, J. G. H. (2006). Psychosocial Determinants of Physical Education Behavior in Children With Movement Difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 293-309.
- Datar, A., Sturm, R., & Magnabosco, J. L. (2004). Childhood Overweight and Academic Performance: National Study of Kindergartners and First-Graders. *Obesity Research*, 12(1), 58-68.
- Dewey, D., Kaplan, B. J., Crawford, S. G., & Wilson, B. N. (2002). Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Human Movement Science*, 21(5/6), 905-918.
- 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.
- Eliot, L. (1999). *What's going on in there?: how the brain and mind develop in the first five years of life*. New York, N.Y.: Bantam Books.
- Engelsrud, G. (2007). *Hvad er krop?* København: Akademisk Forlag.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2001). *Kroppens sprog: spil, ritualer, gestik*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gjesing, G. (2004). *Kroppens muligheder og kropumulige unger: i indskoling, fritid og hjemme*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Gjesing, G., & Jensen, A. N. (2008). *Gøgl i hverdagen – sådan!* København: Dafolo.
- Goodway, J. D., Crowe, H., & Ward, P. (2003). Effects of Motor Skill Instruction on Fundamental Motor Skill Development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, 298-314.
- Grogan, S. (2008). *Body image: understanding body dissatisfaction in men, women, and children*. London: Routledge.
- Grønfeldt, V., Nyboe, M., Egberg, B., & Mikkelsen, E. (2007). *Hvor sunde er de danske børnehaver? Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbud til 3-6 årige*. København: Fødevareinstituttet, DTU.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). Materialitetens pædagogiske kraft. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gustavsen, K., & Dørum, S. E. (1999). *Fra paragraf til miljø. Driftsguide for skoler og barnehager*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Halberg, C. (2006). *Kroppen, kjødet og kjønnsforskjellen: om kroppslighet, annethet, maskulinitet og feminitet i Merleau-Pontys filosofi*. Upublisert Hovedfagsoppgave, Universitet i Bergen, Bergen.
- Hepworth, M., Turner, B. S., & Featherstone, M. (1991). *The Body: social process and cultural theory*. London: Sage.
- Hermansen, M. (2005). *Læring: en status*. Århus: Klim.
- Herskind, M. (Red.). (2007). *Kopslighed og læring i daginstitutioner*. Værløse: Billesøe & Baltzer.
- 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.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Hood, M. Y., Moore, L. L., Sundarajan-Ramamurti, A., Singer, M., Cupples, L. A., & Ellison, R. C. (2000). Parental eating attitudes and the development of obesity in children. The Framingham Children's Study. *International Journal of Obesity & Related Metabolic Disorders*, 24(10), 1319-1325.
- Hølge-Hazelton, B. (2005). Tendenser i forbindelse med unges kropslighed. *Ungdomsforskning*, 4(1), 10-15.
- Hølge-Hazelton, B. (Red.). (2003). *Perspektiver på ungdom & krop*. Roskilde: Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetsforlag.

- Jensen, B., Rosendal Jensen, N., & Andersen, T. V. (Red.). (2005). *Kompetence og metodeudvikling i daginstitutioner – Om implementering av 'ny' viden i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen, J.-O., & Kjeldsen, L. P. (2007). Non-verbalt sprog i kommunikative rum. *Nordisk Pedagogik*(4), 328-342.
- Jensen, J.-O., & Kjeldsen, L. P. (2009). *Krop, kommunikation og undervisning i indskolingen – videoobservationer af oplevelseskvaliteter i læringsrum*. Århus: Magistratens 1. afdeling Børn og Unge Århus kommune.
- Jensen, J.-O., Kjeldsen, L. P. B., Borup, H., Marcher, L., Mortensen, I. M., & Wiegaard, L. (2005). *Hey, jeg kan! Krop, bevægelse og læring i daginstitutioner*. Aarhus: Aarhus Kommune, Børn og Unge Afdeling.
- Kaplan, B. J., Wilson, B. N., Dewey, D., & Crawford, S. G. (1998). DCD may not be a discrete disorder. *Human Movement Science*, 17, 471-490.
- Kjeldsen, L. P., Jensen, J.-O., Borup, H., Marcher, L., Mortensen, I. M., & Wiegaard, L. (2005). *Kinæstetisk læring blandt børn og voksne i daginstitutioner (2. oplag)*. Aarhus: Magistratens 1. afdeling Børn og Unge Århus kommune.
- Klicpera, C., Humer, R., Lugmayr, A., & Gasteiner-Klicpera, B. (1993). Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu Beginn der 1. Klasse: Frühzeitige Differenzierung unterschiedlicher Verlaufsformen. *Frühförderung interdisziplinär*, 12(4), 176-185.
- Kragh-Müller, G. (2005). Relationer, anerkendelse og underkendelse. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i psykologien* København: Billesø og Baltzer.
- Leder, D. (1990). *The absent body*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, oplevelse, læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lisina, M. (1985). *Child-adults-peers. Patterns of communication*. Moscow: Progress Publishers.
- Lisina, M. (1989). *Kommunikation og psykisk udvikling fra fødslen til skolealderen*. København: Sputnik.
- Lissau, I., Hesse, U., Juhl, M., & Davidsen, M. (2006). *Mad og fysisk aktivitet i børnehaver, skoler og*: Statens Institut for Folkesundhed.
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskrift for Den norske legeforening* 124(24), 2919-2921.
- Loven om pædagogiske læreplaner i Danmark (Lovforslag nr. L 124, fremsat den 17.12.2003).

- Løkken, G. (2000a). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Dissertation: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Løkken, G. (2000b). Tracing the Social Style of Toddler Peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163-176.
- Løkken, G. (2000c). Using Merleau-Pontyan phenomenology to understand the toddler. Toddler interactions in child day-care. *Nordisk pedagogik*, 20(1), 13-23.
- Löwendahl, L. (2002). *Med kroppen som instrument: en studie av new age med fokus på hälsa, kroppslighet och genus*. Upublisert Doctoral Dissertation, Lunds universitet, Lund.
- Madsen, B. (2004). Kommunikationstrekanten. Indhold, forhold og kontekst. I O. Løw & E. K. v. Svejgaard (Red.), *Psykologiske grundtemaer* (s. 152-170). Århus: Jysk Center for Videregående Uddannelse.
- Meltzoff, A. N., & Deety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapportment between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of The Royal Society Of London* 358(1431), 491-500.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Moore, L. L., Gao, D., Bradlee, M. L., Cupples, L. A., Sundarajan-Ramamurti, A., Proctor, M. H., et al. (2003). Does early physical activity predict body fat change throughout childhood. *Preventive Medicine*, 37(1), 10-17.
- Mortensen, I. M. (2007). Inkluderende pædagogik i et kropsligt perspektiv. I M. Herskind (Red.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (s. 178-190). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Mortensen, I. M. (2009). *Kropslige kommunikative handlekompetencer i pædagogisk arbejde*. Upublisert Masterthesis, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, København.
- Moser, T. (2003). Kroppens og bevægelsens betydning for børn i daginstitutioner. I B. Kjær, C. Nørsgaard & N. Jensen (Red.), *Sølvguiden* (s. 62-65). København: Socialministeriet & Learning Lab Denmark.
- Moser, T. (2005). *Ein gesunder Geist in einem geschickten Körper? Zur Beziehung von Bewegung, Kognition, Sprache und Selbstbild bei 6- und 7-jährigen Kindern. Eine theoretische und empirische Studie*. Hamburg: Diplomica.de.
- Moser, T. (2007a). Børns kropslighed og sociale relationer. I M. Herskind (Red.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (s. 81-102). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Moser, T. (2007b). Kroppforankret læring og aktivitet som pædagogiske begræper. I T. S. S. Schilhab & B. Steffensen (Red.), *Nervepirrende Pædagogik – En introduktion til pædagogisk neurovidenskab* (s. 120-141). København: Akademisk Forlag.
- Moser, T., & Herskind, M. (2005). Kroppslighed og dagtilbud – hvad ved vi? I M. Herskind, M. Nygaard Jensen, B. Kjær, C. Nørgaard, J. Olesen & A. Windfeldt (Red.), *Guldguiden. Læring i dagtilbud* (s. 66-69). København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggende & Learning Lab Denmark.
- Moser, T., & Jensen, B. (2007). Børn, krop og tumult – refleksioner over kompetence og kropskultur i pædagogiske institutioner. I H. F. Hertel & T. F. Andersen (Red.), *Sociologi i børnehøjde – om daginstitutionenes liv og vilkår* (s. 3-29). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pædagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nyeng, F. (2005). Mennesket som emosjonelt vesen: om kroppslighet, sosialitet, sårbarhet og eksistensiell oppvåkning. I F. Nyeng & G. Wennes (Red.), *Kan organisasjoner føle?* (s. 17-35). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P. (2008). *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. København: Danmarks pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/e-bøger.
- 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.
- Oja, L., & Jürimäe, T. (2002). Physical Activity, motor ability, and school readiness of 6-yr.-old children. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 407-415.
- Olivira, Z. M. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1997). Understanding the Co-Constructive Nature of Human Development: Role Coordination in Early Peer Interaction. I J. Valsiner & V. H-G. (Red.), *The Structure of Learning Processes*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Olsen, H. (1997). Ha' det rart med skolestart. *Danske Fysioterapeuter* 21, 3-7.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2007). Når børnehavbørn og pædagoger mødes, sættes sociale og kulturelle hirarkier i spill. I H. F. Hertel & T. F. Andersen (Red.), *Sociologi i børnehøjde – om daginstitutionenes liv og vilkår* (s. 42-59). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Parízková, J. (1998). Interaction between physical activity and nutrition early in life and their impact on later development. *Nutrition Research Reviews* (11), 71-90.
- Pellegrini, A. D. (1995). Boys' Rough-and-Tumble Play and Social Competence: Con-temporaneous and Longitudinal Relations. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Future of Play Theory. A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith* (s. 107-126). Albany: State University of New York Press.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*, 69(3), 577-598.
- Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde* (1. Aufl. red.). Stuttgart: Ernst Klett.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Proctor, M. H., Moore, L. L., Gao, D., Cupples, L. A., Bradlee, M. L., Hood, M. Y., et al. (2003). Television viewing and change in body fat from preschool to early adolescence: The Framingham Children's Study. *International Journal of Obesity & Related Metabolic Disorders*, 27(7), 827.
- Prout, A. (Red.). (2000). *The Body, childhood and society*. Houndmills: Macmillan.
- Rasmussen, K. (Red.). (2005). *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Reinhold, C., & Kirkeby, I. M. (2006). *Indbygget hygiejne i dagplejen: Et for-projekt*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Rosendal Jensen, N. (2008). *Bourdieu-notatet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/e-bøger.
- Rossholt, N. (2006). Inscribing the body; "black" and "white" and gender in early childhood education and complexity. *Australian Research in Early Childhood Education*, 112-124.
- Rossholt, N. (2007). Krop og bevægelse, hvad har det med køn at gøre? En poststrukturalistisk tilgang til børnehavet. I M. Herskind (Red.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (s. 41-56). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rossholt, N. (2008). Sweethearts : The body as a learning subject. I T. Schilhab, M. Juelskjær & T. Moser (Red.), *Learning Bodies* (s. 95-109). Copenhagen: The Danish School of Education Press.

- Ruoho, K. (1990). *Zum Stellenwert der Verbosensomotorik im Konzept prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren*. Unpublisert Doctoral Dissertation, University of Joensuu, Joensuu.
- Ruoho, K. (1997). Zum pädagogischen Screening im Alter von 4 bis 7 Jahren mit den finnischen Differenzierungsproben nach Breuer & Weuffen. I K. Ruoho & M. Steffen (Red.), *Pädagogische Prophylaxe – Aspekte, Perspektiven, Möglichkeiten* (s. 137-161). Joensuu: University of Joensuu.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Scherrer, J. (1996). Offene Bewegungserziehung an Thüringer Kindergärten. I S. Amft & J. Seewald (Red.), *Perspektiven der Motologie* (s. 185-192). Schorndorf: Hofmann.
- Schilhab, T. S. S., Juelskjær, M., & Moser, T. (Red.). (2008). *Learning bodies*. Copenhagen: Danish School of Education Press.
- Schore, A. N. (2006). Kommunikation mellem forældre og spædbørn og de neurobiologiske aspekter af den emotionelle udvikling. I J. H. Sørensen (Red.), *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sigurdson, O. (2006). *Himmelska kroppar: inkarnation, blick, kroppslighet*. Göteborg: Glänta.
- Skattebol, J. (2003). Dark, Dark and Darker: negotiations of identity in an early childhood setting. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 149-166.
- Skattebol, J. (2005). Insider/Outsider Belongings: traversing the borders of whiteness in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 189-203.
- Solan, H. A., Mozlin, R., & Rumpf, D. A. (1985). The relationship of Perceptual-Motor Development to Learning Readiness in Kindergarten: A Multivariate Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 18(6), 337-344.
- Sonuga-Barke, E. J. S., Minocha, K., Taylor, E. A., & Sandberg, S. (1993). Interethnic bias in teachers' rating of childhood hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 87-200.
- Stelter, R. (1999). *Med kroppen i centrum: idrætspsykologi i teori og praksis*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Stelter, R. (2002). Bevægelsens betydning i børns identitetsudvikling. Teoretiske refleksioner og analyse af en case. *Nordisk Psykologi*, 54(2), 129-144.

- Stern, D. (2003 [1985]). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sutton-Smith, B. (1995). The Persuasive rethorics of Play. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Future of Play Theory. A Multidisciplinary Inquiry into th Contributions of Brian Sutton-Smith* (s. 275-296). Albany: State University of New York Press.
- Sørensen, N. U. (2008). Where the ordinary ends and the extreme begins – aesthetics and masculinities among young men. I T. Schilhab, M. Juel-skjær & T. Moser (Red.), *Learning Bodies* (s. 131-162). Copenhagen: The Danish School of Education Press.
- Thorkildsen, B. V., & Tveit, G. I. (1995). *Forebyggende helsearbeid i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thyssen, S., & Diderichsen, A. (1991). *Omsorg og utvikling* (Nr. 10). København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi : en introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime Academic.
- Trost, S. G., Sirard, J. R., Dowda, M., Pfeiffer, K. A., & Pate, R. R. (2003). Physical activity in overweight and nonoverweight preschool children. *International Journal of Obesity*, 27(7), 834-839.
- Turner, B. S. (2008). *The body & society. Explorations in social theory*. Los Angeles: Sage.
- Vagn-Hansen, P. (1993). *Barn, helse, miljø: sunnhet og hygiene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weizsäcker, V. v. (1935). *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung*. Stuttgart: Thieme.
- Wenger, J. (1999). *Bokstaver i bevegelse*. Upublisert Hovedfagsavhandling, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- Weuffen, M. H. (1997). Über den Zusammenhang zwischen verbosenso-motorischen Basisleistungen, der Laut- und Schriftsprache und dem Lernerfolg im Anfängerunterricht. I K. Ruoho & M. Steffen (Red.), *Pädagogische Prophylaxe – Aspekte, Perspektiven, Möglichkeiten* (s. 15-27). Joensuu: University of Joensuu.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Østergaard, H. (2008). *Motorisk usikre børn*. København: Munksgaard Danmark.
- Aagre, W. (2005). Om ungdom og utseende i en kropporientert tid. *Ungdomsforskning* 4(1), 16-23.