

BEVÆGELSE I SPECIALPÆDAGOGIKKEN

Forfattere: Thomas Bille, Ph.d. og lektor i Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon; Mette Schmidt, lektor i Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon; Göran Krantz, Ph.d. og underviser på Uddannelsescenter Marjatta.

Indledning

I det specialpædagogiske arbejde møder man som pædagog og lærer en mangfoldighed af kognitive, emotionelle, sociale og fysiske udfordringer hos mennesker med funktionsnedsættelser. Typiske adfærdstræk kan være: stereotype, ritualiserede bevægelser; voldsomme reaktioner; følelseslabilitet; apati; motorisk ustabilitet; koncentrationsbesvær; og kognitive udfordringer såsom at overskue komplicerede situationer og sammenhænge. Dertil kommer en grundlæggende passivitet i forhold til at tage selvstændige initiativer.

I det specialpædagogiske arbejde kan det umiddelbart være vanskeligt at forstå funktionsnedsatte menneskers handlemåder og handle ud fra denne forståelse. Hvis brugeren eksempelvis slår uden synlig grund, eller ikke har et verbalt sprog, som viser hen imod, hvad brugeren ønsker, kan det som pædagog være svært at finde meningen bag adfærden. Måske bliver pædagogen hård og kontant over for brugeren, irettesætter og skælder ud og måske endda fratager privilegier eller isolerer brugeren fra de andre. Kirkebæk (2010) taler om risikoen for at pædagogen fører følelsen af afmagt videre ind i relationen til brugeren. Dermed sker en forråelse af pædagogikken, som virker stik mod hensigten af den specialpædagogiske opgave: at sikre brugeres livskvalitet og udvikling ud fra egne præmisser. Kirkebæk foreslår, at specialpædagogen skal øve sig i at "lytte med respekt til det uforståelige" (2010, s.207), hvilket forudsætter en særlig form for lydhørhed over for brugers "stemme".

Funktionsnedsatte elever i specialundervisning har tilsvarende en række udfordringer, som almindeligt fungerende folkeskoleelever sædvanligvis ikke har. Undervisningen inden for specialpædagogik har således en stor udfordring i at udvikle en tilgang til aktiviteter i pædagogisk praksis, der imødekommer elever med funktionsnedsættelser og deres behov.

Dette kapitel kommer med bud på, hvordan en bevægelsesintegreret pædagogik kan understøtte funktionsnedsatte menneskers udvikling, fællesskab og livskvalitet. Med afsæt i et fænomenologisk-empirisk forskningsprojekt på Skolehjemmet Marjatta søges svar på følgende forskningsspørgsmål: Hvilken betydning har bevægelse i undervisningen for funktionsnedsatte elever og hvordan integreres bevægelse i undervisningen? Den fænomenologiske metode giver adgang til at komme nærmere en forståelse af brugerperspektivet og kan føje ny viden til betydningen af pædagogiske aktiviteter med bevægelse. Resultaterne af forskningsprojektet perspektiveres med teoretiske perspektiver på bevægelsens betydning med inddragelse af bl.a. Merleau-Ponty, Stern, Næss og følges op med forslag til udvikling af pædagogfaglige kompetencer, som kan fremme bevægelse i pædagogisk praksis.

Kapitlet er opbygget på følgende vis. Først positioneres forskningsprojektets perspektiv i forhold til anden forskning om bevægelse i og uden for specialområdet. Dernæst præsenteres projektets fænomenologiske grundforståelse som indgang til at præsentere metode, fund og resultater fra casen på Skolehjemmet Marjatta. Endelig perspektiveres, hvordan bevægelse i undervisningen støtter funktionsnedsatte menneskers udvikling, livskvalitet og oplevelse af fællesskab. I afrundingen gives bud på udvikling af centrale pædagogiske kompetencer hos specialpædagoger, som sætter bevægelsen i centrum for den pædagogiske praksis.

Baggrund og relevans

I folkeskoledebatten har sammenhængen mellem fysisk aktivitet, sundhed og læring siden 2011 haft stor politisk bevågenhed. I den seneste skolereform skal alle elever bevæge sig 45 minutter om dagen for at styrke deres fysiske sundhed. Men for lærerne er det et stort problem at integrere motion og bevægelse på meningsfuld måde i undervisningen (KORA, 2017). I CUR-rapporten (2016) fremhæves udfordringen for lærere med at udvikle en fornyelse af kulturen omkring det at fremme bevægelse i undervisningen. Tendensen synes at være, at bevægelse føjes til skoleaktiviteter, men uden en grundlæggende forståelse af bevægelsens betydning i sig selv. Hvis bevægelse reduceres til kun at omfatte fysisk aktivitet med motion, gymnastik og idrætsaktiviteter eller til en pauseaktivitet uafhængig af undervisningsaktiviteten og skolekulturen kan det blive et problem at implementere mere bevægelse i skolen.

Problematikken er også relevant for funktionsnedsatte elever i specialundervisning. Hagemann og Kamp (2015) pointerer, at problemerne med at integrere bevægelse i specialskoler er tilsvarende store som i den almindelige folkeskole. Forskellige undersøgelser viser, at elever med funktionsnedsættelser har stor lyst til at dyrke idræt, men der er underskud af organiserede tilbud for denne målgruppe og instruktører med særlig professionel baggrund (Jespersen, 2014).

Flere forskere hævder, at bevægelsesaktiviteter som f.eks. leg, spil, gymnastik, rytmik ledsages af positiv følelse af kropslig livskraft (Allen-Collinson og Leledaki, 2015; Betti et al., 2014; Levin, 2016). Krantz (2016) viser, hvordan performative bevægelser muliggør fordybet forståelse af sig selv og livets situationer. Evans et al. (2009) og Ivinson (2012) peger på problemet med "den fraværende krop" i undervisningskulturen og argumenterer for at dans og koreografi kan bringe kroppens aktive bevægelse frem i centrum i uddannelsestænkningen, som så også må forandre den måde læring tænkes på, da kroppen både er middel og mål. Nielsen (2008) og Herskind (2006) foreslår udvikling af kropsdidaktiske tilgange i skoleundervisning og pædagogisk praksis, hvor bevægelsesaktiviteter understøtter børn og unges selvværd, deltagelse i eget liv og følelse af fællesskab. Med udgangspunkt i forskning om udviklingen i tidlig barndom siger Stern (2000), at bevægelse er grunden til menneskelig udvikling og væsentlig for den interpersonelle kommunikation, gennem hvilken vi former vores opfattelse af os selv og andre. Kirkebæk fremhæver, med afsæt i Sterns perspektiv og Merleau-Pontys kropsopfattelse, betydningen af den kropslige udfoldelse hos mennesker med særlige behov. Kroppen husker øjeblikke af overgreb og angst. Dette giver ifølge Kirkebæk specialpædagoger en særlig forpligtelse til at skabe gode kropslige oplevelser "i form af det 'klima', aktiviteten udspilles i, og de samoplevelser, aktiviteten giver rum for" (2010, s. 207). Kirkebæk fremhæver betydningen af at støtte brugeren i at udvikle sig på egne præmisser og ud fra sit eget livsprojekt. Det forudsætter, at specialpædagogen må arbejde med egen relationskompetence, nedbryde egne fordomme og skærpe nysgerrighed over for det, som i situationen opleves uforståeligt. At opfange oplevelserne i pædagogiske situationer, såvel som i interpersonel kommunikation, kræver metoder som både kan opfange, beskrive og analysere individets oplevelser. En fænomenologisk tilgang kan give forskeren og praktikerne adgang til disse oplevelser (Stern, 2004; Moran, 2000).

Fænomenologisk grundforståelse

Fænomenologi opstod som en erfaringsfilosofi og stiller det fundamentale spørgsmål, hvordan vi som mennesker finder mening og sammenhæng i os selv og i den verden vi lever i (Moran, 2000). Merleau-Ponty (1994) fremhæver, at vi skal tilbage til de levede erfaringer, som de leves og opleves i den menneskelige aktivitet. Merleau-Ponty betragter den menneskelige aktivitet som en proces, hvor det at blive i stand til at gøre, opleve eller vide noget nyt betinges af subjektets kropslige bevægelser i situationen over tid og rum. Det betyder at kropsliggjort viden ikke kan adskilles fra den praksis, som den læres i, men er situeret, dvs. knytter an til en bestemt situation, som betinger hensigtsmæssige handlinger og udsagn og definerer det meningsfulde.

Ifølge Merleau-Ponty er verden og mennesket fundamentalt forbundet gennem kroppens bevægelse. Udgangspunktet for forståelse og oplevelse af menneskets eksistens er derfor at undersøge menneskets forhold til sin egen bevægelse. Den egne bevægelse er både måden, vi sanser verden på og måden, vi giver udtryk for intention og oplevelser. I den egne bevægelse forbindes psyken med det fysiske, refleksionen med følelsen, tanke med handling som forbundne enheder.

Merleau-Ponty peger på, at vi ikke oplever verden i sin helhed, men kun ser fremtrædener af den store sammenhæng, som betinger vores menneskelige adfærd. Det betyder, at en stor del af vores aktiviteter i sociale rum ikke kan forklares ud fra teori eller en rationel tankegang. Ikke desto mindre handler vi intentionelt, hvilket vil sige, at vi bevæger os i tanke, handling og følelse ud fra de vilkår, som gælder i situationen, men som vi ofte ikke er bevidste om i refleksiv forstand. De levede erfaringer udvikles, mens subjektet handler og trækker tråde til prærefleksiv viden i udvikling i den tidlige barndom.

Den levede erfaring i det sociale rum finder med menneskets egne bevægelse sin vej ind i følelses- og handlingslivet og konstituerer det særlige og unikke ved hvert menneske. Men bevægelse trækker også spor ind i det eksistentielle felt, hvor det at blive rørt af den anden, vækker følelsen af at blive berørt og mærke sig selv og den anden stærkt og tydeligt.

I arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser er den pædagogiske udfordring at forstå, at ethvert menneske handler intentionelt, også selvom meningen i en given handling kan fremstå uforståelig. En fænomenologisk undersøgelse af den funktionsnedsatte brugers bevægelse kan muliggøre at komme dette nærmere.

Casestudie: Skolehjemmet Marjatta

I det næste vil vi gøre rede for et empirisk fænomenologisk forskningsprojekt af bevægelsens betydning på Skolehjemmet Marjatta (se også Bille et al., 2018). Skolehjemmet Marjattas undervisning bygger på en Rudolf Steinerpædagogisk didaktik (Dahlin, 2017). Gennem flere år er der blevet opbygget en skole- og læringskultur, hvor bevægelse i forskellige former er en væsentlig del af den specialpædagogiske praksis (From et al., 2013). Dette ligger til grund for en nærmere undersøgelse af brugen af bevægelse i undervisningen af funktionsnedsatte elever på Skolehjemmet Marjatta.

Dataindsamlingen fandt sted over en periode på en måned og bestod af observationer af seks elever i 6. og syv elever i 7. klasse i alderen 12-15 år. Eleverne havde forskellige sociale, kognitive og følelsesmæssige udfordringer.

Forud for observationsperioden udviklede forskergruppen en fænomenologisk observationsguide med to fokuspunkter: en "oplevelsesdimension" og en "deskriptiv dimension". I oplevelsesdimensionen noteredes de synlige tegn i elevernes samlede kropssprog. Det kunne være en intention, en følelse eller andet, som fremstod betydningsfuldt for observatøren. På den måde søgte forskergruppen at forstå og fremskrive "førstepersonsperspektivet", dvs. den måde som den anden udtrykker sig gennem sin egen bevægelse. I den deskriptive dimension noteredes konteksten for oplevelsen: aktivitet, situation, samspil, proces, brug af objekter, rumlige forhold. Efter observationerne blev der foretaget interviews med de to klasselærere hvor vi spurgte ind til lærernes oplevelser af væsentlige situationer med bevægelse i undervisningen.

Observationsnoterne blev skrevet sammen og interviewene transskriberet og hele materialet blev samlet i et dokument til den efterfølgende analyse, som var inspireret af van Manens (1990) hermeneutisk-fænomenologiske metode. Analysen startede med at forskergruppen gennemlæste materialet i sin helhed flere gange. Undervejs noteredes særligt betydningsfulde ord og udsagn. I det næste samledes først de ord og vendinger, som observatørerne havde brugt for at forsøge at indfange elevernes og lærernes oplevelser i undervisningen. Dernæst samledes materiale om den deskriptive dimension, altså det som pegede på noget af betydning for undervisningskonteksten. Materialet blev

gennemarbejdet fra start til slut i den “progressive” analyse, hvor forskerne grupperede de forskellige udsagn i klynger med fælles overskrifter, fx. “glæde” “vekselvirkning mellem aktivitet og ro”. Derefter påbegyndtes opgaven med at samle materialet i den “globale” analyse, som sigtede mod at fremskrive fælles kategorier på tværs af delanalyserne. Langsomt tonede temaer frem, som samlede de betydningsfulde udsagn og ord fra den forudgående proces. Temaer blev efterfølgende krydstjekket med det empiriske materiale (observationer og interviews) for at påvise en sammenhæng med analysens resultater og det empiriske materiale. Resultatet af dette sidste trin i analysen er den endelige sammenskrivning, som bliver præsenteret i det nedenstående.

Resultater fra case Marjatta

I det følgende præsenteres først resultater fra den deskriptive analyse med det formål at identificere undervisningssituationer, hvor bevægelse blev brugt. Dernæst præsenteres resultater fra oplevelsesdimensionen for hhv. eleverne og lærerne.

Bevægelse i undervisningen

Hele hovedfagsundervisningen skete i en rytmisk proces mellem fysisk aktivitet og perioder med ro, hvor eleverne typisk sad på deres stole og ventede på tur. Undervisningen var dynamisk og varieret med hyppig veksling og kombination af forskellige aktiviteter, fx betoning af det rytmiske i recitation af vers eller sang sammen med bevægelse (det rytmiske); fortælling af digt sammen med sang og dans (det beskrivende); fælles koreografi og sekvenser af øvelse af trin frem-tilbage og fra side til side, som bliver til folkedans med sang (det koreografiske); lærerens billedskabende/performative bevægelser med genfortælling af fx en historisk person (det narrative). Bevægelser brugtes med forskellige formål: fysisk bevægelse gennem stamp og klap brugtes i matematik, dansk og engelsk og understøttede træning af tal, ord og sætninger; bevægelse gennem studs med bold, stamp med fødder, klap i hænder, hop i buetov igangsatte eleven og understøttede følelsen af at være med; gruppens fælles dans, klap, stamp i koordineret samspil skabte interaktiv kommunikation eleverne imellem og oplevelse af fællesskab. Oftest foregik disse bevægelser til sang, musik, vers eller poesi. Det rytmiske i et undervisningsforløb som en helhed gav ramme for bevægelsesaktiviteterne og havde stor betydning for elevernes oplevelse af de enkelte aktiviteter og af helheden. Bevægelse i undervisningen var for det meste en fælles bevægelse, oftest i rundkreds, men også i mindre grupper eller alene. Den fælles bevægelse støttede den enkeltes deltagelse, åbnede for at eleven kunne deltage ud fra sine muligheder, støttede elevens motivation for at blive delagtig og dermed inkluderet i den fælles bevægelse. De forskellige typer af bevægelser i undervisningen blev understøttet af lærerens rytmiske intonation af ord og instruktioner. Lærerne benyttede bevægelse i krop og stemme bevidst, aktivt og synkront med fx en fortælling for at formidle indhold - og derigennem involveredes eleverne i indholdet. Bevægelse brugtes altså i mange pædagogiske situationer og kontekster i undervisningen af forskellige fag.

Børnenes oplevelse af bevægelse i undervisningen.

Ved brug af bevægelsen i undervisningsaktiviteterne befordredes glæden i fællesskabet, glæden i at lykkes og at noget fungerer, som viste hen mod det at blive stolt. Endvidere at kunne noget, som viste sig som iver, begejstring, jubel, munterhed og triumf hos eleverne. Denne glæde blev tydeligt artikuleret i elevernes aktive deltagelse og var befordrende for deres engagement i undervisningen. Når de kom i kontakt med sig selv, ophævedes tyngden i kroppen og modstanden mod at deltage.

Oplevelse af selvværd blev styrket gennem glædesfyldt deltagelse i aktiviteten og ved at blive set som ressourcestærke af læreren og kammeraterne på trods af deres udfordringer.

Bevægelsen hjalp eleverne til at blive motiveret til deltagelse, blive involveret i indhold og mestre aktiviteterne. Engagementet viste sig som vedholdenhed og stærk intention til at være med, fx ved at råbe højt til vers og ved at bruge kraftfulde bevægelser som at trampe og klappe hårdt. Dette var med til at styrke og fremme elevernes interesse i fag som engelsk, matematik, dansk og historie. Gennem bevægelsen vækkedes elevernes opmærksomhed, så de blev nærværende i det, som skete og på det som skulle læres og kunne koncentrere sig om det, der foregik. Den strukturerede, rytmiske, dynamiske veksling mellem forskellige aktiviteter også med momenter af stilhed virkede samlende og aktiverende blandt eleverne.

Analysen af observationerne faldt samlet set i fire overordnede tematikker, som viste hen mod børnenes oplevelser af bevægelse i undervisningen: *livsglæde, selvværd og trivsel; motivation og engagement; opmærksomhed, nærvær og koncentration; dynamik og ro.*

Lærernes oplevelse af bevægelse i undervisningen

Ifølge lærerne var bevægelse i undervisningen energien og kraften, som bandt de enkelte dele af undervisningen sammen som en helhed over tid og rum. Bevægelse optog den allerstørste del af undervisningen og blev udfoldet i forhold til elevernes dagsform. Bevægelse var en aktivitet, gennem hvilken lærerne kommunikerede med eleven. Lærerne var meget opmærksomme på de små bevægelser og brugte bevægelsesaktiviteter til at vække, løfte, motivere, men også aflede eleven. Bevægelse skabte et stærkt socialt fællesskab, som lærerne oplevede styrkede elevens selvværd og glæde, men også deres egen motivation for deltagelse og deres vitale kraft. Når lærerne oplevede at være i bevægelse sammen med eleverne, oplevede de at "smelte sammen" i den fælles bevægelse og det vakte begejstring - også hos dem selv som lærere.

De centrale tematikker i lærernes oplevelse af bevægelsen betydning i undervisningen var: at bevægelse understøttede elevernes *koncentration og kognition*; at bevægelse støttede elevernes *motivation til deltagelse*; at bevægelse fremmede "*den gode opmærksomhed*" og "*gode oplevelser*" hos eleverne, da bevægelse gjorde dem *nærværende inde i noget*, i et samspil og i en stemning; og at bevægelse hjalp eleverne med at være *del i en større helhed, et fællesskab*. At bevægelse var en støtte til at "*overvinde tyngden*" og at "*kunne samle sig*" så lærerne som noget væsentligt, da de brugte disse ord som beskrivelse på elevernes fysiske, psykiske og sociale udfordringer.

Teoretiske perspektiver på bevægelsens betydning for udvikling, livskvalitet og fællesskab

I det næste knyttes de empiriske fund til relevant teori for at undersøge, hvilken betydning bevægelse kan have i et videre perspektiv.

Udvikling

Fra et udviklingsperspektiv viste observationerne og lærernes oplevelser, at det var elevens egen aktivitet i bevægelsen, som var det centrale, og når pædagogikken understøttede dette, skete der udvikling. Aktivitet ud fra eleven selv skete i en dynamisk proces, som åbnede op for fordybet deltagelse i undervisningen og en oplevelse af sig selv i proces. At udvikling begynder med egen aktivitet i sin kropslige bevægelse er noget som forskningen om barnets tidlige udvikling har vist (Stern, 2000; Malloch og Trevarthen, 2009). Stern benævner denne grundlæggende aktivitet

“kerneselvet”. I Sterns perspektiv er bevægelse det helt grundlæggende i menneskelig udvikling: et kropsligt, klangligt, dynamisk, vitalt, affektivt og mentalt fænomen. Stern (2000) viser barnets første udviklingsskridt: fra bevidst aktivitet i kroppens egen bevægelse, kerneselvet; til at opleve sig være en enhed med grænser; til at åbne sig for interpersonel kommunikation med andre. Denne proces vækker dynamiske, affektive og vitale oplevelser og ud fra disse former selvet sig selv og sin forståelse af sig selv og andre i det “narrative selv”. Stern (2010) viser endvidere, at kommunikative aktiviteter som sang, poesi og dans er helt centrale for selvets udvikling.

Ser vi på resultaterne fra Sterns perspektiv, kan vi se, hvordan de forskellige udviklingsstadier i kerneselvets udvikling bliver støttet gennem bevægelse. Grundlæggende er, at egen bevægelse bliver aktiveret på mange forskellige måder og altid i en relation med omverden. At opleve sig selv og sine grænser støttes i bevægelsen fx gennem brugen af objekter i forhold til egen krop eller i forhold til andre elever. De rytmiske betoning i poesi og sang har den samme funktion, at skabe afgrænsninger og struktur, her inde i en klanglig process. Dette giver støtte til elevernes følelsesmæssige oplevelser i undervisningen, som har stærkt interpersonel karakter. At være inde i bevægelsen i fortællinger, sang og poesi styrkede elevernes narrative selv og åbnede op for æstetiske oplevelser, hvorigennem de kunne opleve og forstå både nye indhold og sig selv.

Lærerne pegede på udviklingspotentialer i “at overvinde tyngden” og “at samle sig”. Disse aktiviteter viser dels hen mod vigtige fysiske udfordringer for funktionsnedsatte mennesker, men er også betegnelser på forskellige tilstande af psykisk eller social karakter. I observationerne viste tyngden sig på forskellig måde: som langsommelighed og træghed; en svag vilje eller modvilje til at gribe fat; ikke kunne overvinde kroppens tyngde, apati; eksistentiel tunghed; og savn efter forældre. Tyngde i denne forstand kan man se som et negativt ladet ord. Det interessante er imidlertid, at observationerne ikke viste tyngde som en fast og varig tilstand, men som bevægelig og dynamisk. Tyngden i kroppen blev ophævet i de situationer, hvor lærerne fastholdt bevægelsen som det primære i undervisningen. Et eksempel kan illustrere dette:

“Der er de der glimt, af at børnene viser glimt af glæde, ved at de pludselig kan, at den der tunge krop der står i vejen, pludselig kan noget og at tyngdekraften på en eller anden måde er overvundet i et splitsekund. Det kan være små bitte ting, pludselig en der kan stå på et ben eller en der kan slå bolden under benet og gribe den igen. Det er en eller anden form for, at jeg mestrer min krop, nu kunne jeg, jeg kan. Børnene bliver jublende lykkelige, fordi de selv mærker det. Nu kan jeg selv, altså jeg er mesteren her” (citat lærer).

Dette eksempel viser, at det at blive fanget af bevægelsens rytme ophæver den fysiske tunge krop. Set i Sterns perspektiv kan man sige, at de forhindringer for udvikling, som lærerne pegede på, blev overvundet gennem kerneselvets aktivitet, hvor den fysiske bevægelse nedfældede sig i kroppen som glædesfyldt oplevelse af at mestre sin egen krop i situationen.

Livskvalitet

At styrke individets livskvalitet er en vigtig del af det specialpædagogiske arbejde. En ofte brugt definition af livskvalitet er formuleret af Siri Næss:

“Et menneske har højere livskvalitet, i jo højere grad det er aktivt. At være aktiv betyder at have livslyst og interessere sig for og deltage i noget uden for sig selv, som repræsenterer en udfordring og opleves som meningsfuldt” (2001, s. 72).

Den praksis, der blev observeret, var et godt eksempel på, hvordan bevægelsesaktivitet støttede eleverne til egen aktivitet, og derigennem kunne motiveres til at deltage i noget uden for sig selv. De

fire temaer, som sammenfatter børnenes oplevelser af bevægelse i undervisningen, peger på at bevægelse gav positive oplevelser. Helt centralt understøttede bevægelse livsglæde, der viste sig i mange former: glæde over at være i den egne bevægelse, at være fælles i bevægelsen, at mestre noget, at komme ind i en rytme. Den havde mange udtryk: råb af jubel; et stille smil; frie boblende bevægelser fyldt af vitalitet. Observationerne viste, at disse situationer øgede elevernes selvværd og at de havde det godt sammen i situationen. Det var tydeligt, at bevægelsen gjorde dem motiverede til at deltage og være vedholdende og engagerede i undervisningen. Den støttede deres nærvær og opmærksomhed og de viste lyst til at være med. Da Næss videre uddyber begrebet livskvalitet, beskriver hun at det bygger på gode sociale relationer og en selvfølelse, som giver mennesket en følelse af at kunne mestre livet samt en grundstemning af glæde, lyst og velvære. Endelig peger hun på at æstetiske oplevelser er en vigtig faktor i livskvalitet. Alle disse faktorer genfandt vi i elevernes oplevelser. Vores observationerne viser således, at bevægelsen i de former som fandtes i den praksis vi observerede, i høj grad øgede elevernes livskvalitet.

Fællesskab

At bevægelsesaktiviteter fx dans er vigtig for dannelsen af sociale fællesskaber er kendt fra mange sammenhænge (Dissanayake, 2000; Rønholdt og Peitersen, 2008). Vi vil i det næste give nogle eksempler på bevægelsens fællesskabsdannende muligheder. Undervisningen vi observerede var for det meste en fælles bevægelse, som involverede både eleverne og læreren dybt optaget af en sang, et vers eller en rytme, som gav støtte til den fælles bevægelse. Den fælles bevægelse, forstået som det nære samspil i den rytmiske dynamik i undervisningen, støttede elevens aktive deltagelse ud fra sine muligheder. Et eksempel er en elev i engelskundervisningen:

“Eleven har svært ved at sige et vers. Eleven går først med i den fælles bevægelse, for derefter at begynde at tale med enkelte ord og siden følge lærerens rytmiske betoninger i verset. Læreren bemærker, at eleven er med og støtter dette ved at se på eleven og lave en lille bevægelse rettet mod eleven. Senere stopper eleven med at sige verset og laver heller ikke bevægelserne, men efter en pause vender eleven tilbage i processen, nu med højere intensitet. Dette gentager sig flere gange” (observation).

Observationerne viste også, at elevernes oplevelse af fællesskab støttede klassekammeraternes kamp med at overvinde sig selv i undervisningen. Også her var bevægelsens betydning i undervisningen afgørende, hvilket viste sig i følgende eksempel:

“En pige med en forsigtig og tilbagetrukket holdning, mine og bevægelser vil ikke rigtig begynde sjipningen. Med opmuntring fra lærere og de andre børn, går hun frem. Hun kommer i gang og hopper meget tungt ned i gulvet på begge fødder med brede ben, næsten som om hun stamper. Men hun har kontrol, hopper fint og eksakt og et stort smil breder sig over hendes ansigt og kroppen viser også bevægelser, der kan tolkes som glæde. Hun løfter armene lettere. De andre børn kommer med understøttende råb og grin. Åndedrættet forandres fra overfladisk og forsigtig til dyb - og hun bliver varm og rød” (observation).

Ifølge lærerne skabte bevægelse et stærkt socialt fællesskab, hvis samlende kraft vækkede lysten til at udforske sig selv og sine muligheder i verden:

“Når børnene kommunikerer sammen gennem bevægelse i legen, så har de den der energi. De er fantasifulde og finder på ting, er aktive og selvom deres sprog er dårligt, så snakker de sammen med fagter og lyde. Så bliver de motiveret af andre ved at se på hinanden og får lyst til at øve sig” (citater lærer).

Den fælles bevægelse var også vigtig for lærernes egne motivation for deltagelse og deres egne vitale kraft. De oplevede en form for gensidig afhængighed med eleverne i den fælles bevægelse som vakte begejstring hos dem selv som lærere:

“Men på en mystisk måde er jeg også afhængig og mærker at det gør mig godt at lave de motoriske ting sammen. Altså den der opmærksomhed der også er i det motoriske, som der er, når vi laver det som en gruppe. Vi smelter jo sammen som en eller anden enhed. Jeg bliver jo også varmet op på en eller anden måde og begejstret (...) Det det giver mig har jeg også brug for og hvis vi ikke ligesom når det, så bliver der sådan en eller anden form for tyngde” (citater lærer).

Eksemplet peger mod en vigtig dimension, at den fælles bevægelse styrker lærerens engagement og kraft.

Samlet set viser eksemplerne, at når eleverne og læreren fandt sammen om den fælles bevægelse styrkedes fællesskabet. De viser også, at den fælles bevægelse, i alle de former den blev brugt, var energien og kraften, som bandt de enkelte dele af undervisningen sammen som en helhed over tid og rum. En væsentlig del af elevernes positive oplevelser af lyst til deltagelse kom fra disse oplevelser af fællesskab, som blev båret af bevægelse i undervisningen. Lærernes oplevelser peger mod, at den fælles bevægelse skabte grundlag for gensidig motivation og engagement, men den skabte også et grundlag for at kunne forstå og møde den enkelte elev på hans eller hendes egne præmisser. Dette åbner for et perspektiv, som måske især er grundlæggende i specialpædagogikken: at kunne kommunikere med eleven og forstå elevens muligheder og behov på et nonverbalt plan. Her er det afgørende, at lærerne er meget opmærksomme på elevernes bevægelser, store som meget små, og bruger bevægelsesaktiviteter til at vække, løfte, motivere, og aflede eleven ved at være i bevægelsen sammen med dem. Man skal huske på, at nogle af de observerede børn havde meget svært med at fastholde koncentration i længere tid. De steg ind og ud af den fælles bevægelse. Men når de kom ind i den fælles bevægelse og var aktive i den, kunne læreren “se” eleverne og gennem små mikrobevægelser fx tydelige betoning af ord og bevægelser i et vers rettet mod eleven, tiltale, støtte og opmuntre dem. Vi ser dette som en måde “at lytte med respekt til det uforståelige”, som Kirkebæk opfordrer pædagogen til.

Den nærværende pædagog i bevægelse

I denne sidste del vil vi pege på pædagogfaglige kompetencer, som kan fremme bevægelse i pædagogisk praksis.

Videnskompetence

Som udgangspunkt har den funktionsnedsatte den samme krop med de samme muligheder som almindeligt fungerende, men den enkeltes diagnose kan give begrænsninger i den fysiske udfoldelse, ligesom at der kan være andre hensyn, der er nødvendige at tage. Derfor er det vigtigt at være meget grundig i planlægningen af aktiviteter for denne brugergruppe og være forberedt på de tilpasninger, der er nødvendige for at bevægelsesaktiviteter har mulighed for at lykkes.

Fra at være liggende og på mange måder hjælpeløse vil de fleste børn udvikle sig gennem sansemotoriske erfaringer og støtte fra indlevende voksne. Børn lærer sig at løfte hovedet, trille, krybe, kravle, sætte sig op, rejse sig til stående, begynde at gå, løbe og hoppe (Nissen, 2016). Denne proces er fælles for alle børn i hele verden, men herudover er det meget forskelligt, hvilke motoriske

færdigheder og aktivitetsformer der fremmes hos børn i forskellige dele af verden, i forskellige kulturer, miljøer og familier.

Børn med funktionsnedsættelser er næsten alle udfordret i deres motoriske udvikling. Afhængigt af funktionsnedsættelsen kan den fysiske krop være en vedvarende forhindring i at tilegne sig fysiske handlekompetencer. Hele processen fra orienteringsfase, grovkoordineringsfase, finkoordineringsfase til stabiliseringsfase kan variere i tid for det enkelte barn (Ahlmann, 2008). For det funktionsnedsatte barn er det en stor udfordring at få disse processer automatiseret og få både en positiv emotionel erfaring og en kognitiv erkendelse koblet til bevægelserne. Derfor er gentagelser, særlige tilpasninger, særlige rekvisitter og hjælpemidler nødvendige for at det funktionsnedsatte barn skal kunne udvikle sig fysisk, psykisk og i læringsmæssig forstand. Også arbejdet med det relationelle er vigtigt for at skabe tryghed ved det mulige og genkendelige. Vores forskningsprojekt peger tydeligt på, at specialpædagogisk undervisning kræver en vedholdende indsats over en meget lang periode. Det kan tage flere år at lære at klappe rytmisk, og lærerne fortæller, at det tog en elev fire år før han kunne hoppe over en lille stav på gulvet.

En viden af denne art kan skabe det nødvendige fundament for at tilpasse pædagogiske aktiviteter til brugeren.

Observationskompetence

For at komme tættere ind i en brugerforståelse er det en støtte, at tage udgangspunkt i tegn der bliver synlige gennem kroppens bevægelse i rummet. Kropsholdning og gestik, bevægelserens retning relationelt, ansigtets mimik, øjnernes bevægelser, stemmens tonefald, betoning, rettet og fysisk kontakt er alle observerbare elementer, som kan bringe pædagogen tættere på brugerens oplevelse af sig selv i situationen (Jensen et al., 2005). Observationen bør ikke kun fokusere på de ydre tegn, men søge at finde ind bag og opdage det som gemmer sig bag brugerens adfærd. Et lille forsigtigt smil, øjne der stirrer, en anspændthed i hele kroppen, knyttede hænder, tung gang, sammenfaldende overkrop og fraværende øjne, der kigger væk er ydre tegn, der kan pege mod en særlig følelsesmæssig tilstand, vise ind til et behov eller på anden vis bane vej for kontakt. Pædagogen kan ved at handle på disse tegn støtte brugerens deltagelse i aktivitet og fællesskab. Det kan kun ske hvis pædagogen ser bag ved funktionsnedsættelsens fysiske, kognitive, emotionelle og sociale udfordringer og fornemmer, hvad der er på færde hos brugeren. Dette indikeres i nedenstående citat:

“Når man kender barnet og er opmærksom på de små ting, så kan man se det, der er på vej. Når en elev fx. tager hænderne op for hovedet, holder sig for øjnene og kryber sammen på stolen så ved man, at okay nu sker det og så kan læreren jo tit afværge det store og sætte ind med en aktivitet, der kan afværge en sammensmeltning i barnet. Så får han enten et sjippetov eller vi hopper i buetov og så tager vi dansen senere, og det kan få ham til at glemme sin nedsmeltning, som han jo ikke kan sætte ord på heller og så kommer han ud af det ” (citat lærer).

Eksemplet viser pædagogens evne til at indfange det meningsfulde i bevægelserne og handle på de tegn, der signaleres gennem et kendskab til barnets særlige behov og udfordringer. Der er her tale om en særlig form for professionelt nærvær.

Aktivitetskompetence

Aktiviteter skal tilpasses, så de både tilgodeser den enkelte og gruppen i en tryk atmosfære. Nogle konkrete opmærksomhedspunkter ved planlægning af aktiviteter kunne være: skab små genkendelige situationer, hvor den enkelte bruger får særlig opmærksomhed på det brugeren kan. Sørg for gentagelser af aktiviteten senere. Brug forskellige organiseringsformer i rummet: rundkreds, stil op

på rækker, struktureret kaos, den lille gruppe, to og to, solo, hele gruppen. Noter dine erfaringer af hvad der fungerer bedst til netop dine brugere. Brug rekvisitter der udfordrer og indbyder til ny mestring og rekvisitter, der giver bevægelserne præcision og retning. Brug musik sang, rim og remser, tal, ord og historier, billeder, roller sammen med bevægelse (Nørgaard et al., 2015). Planlæg typisk ikke for lange sekvenser med den samme aktivitet. Gå langsomt og tålmodigt frem. Vær grundig og rolig, så alle brugeren i gruppen får mulighed for at lære sine egne bevægelser i aktiviteten at kende. Da fællesskabet kan være medvirkende til at bære koncentrationen for den enkelte bruger gennem dagens program, kan det være udviklende at være i kreds, holde hinanden i hænderne og bruge rytmiske virkemidler.

Formidlings- og kommunikationskompetence

Pædagogens samlede kropssprog støtter den enkelte bruger i at klare de bevægelsesmæssige, følelsesmæssige og kognitive udfordringer, som dagen byder på. Et eksempel fra vores observationer peger på dette:

“Lærerinden ser på dem med både øjne og bevægelser, læner sig lidt frem. Iblandt er der et barn, som tager en lille pause og drømmer sig bort, men kommer snart med igen” (observation).

Eksemplet viser, at pædagogens nærværende og fokuserede opmærksomhed både giver brugeren plads til at glide ind og ud af aktiviteten. Dette for at imødekomme den generelle tendens, at funktionsnedsatte elever kun kan fastholde koncentration i kortere tid af gangen. Korte sætninger understøttet af letforståelig tegnsprog kan støtte formidlingen, så beskeder kan opfattes af flere sanser på samme tid. Ved at hæve og sænke stemmen og bruge billedskabende bevægelser med kroppen kan pædagogen tiltrække opmærksomhed, aflede eller flytte brugernes fokus. Formidlingen kan også understøttes ved brug af rekvisitter. Ved at mødes i den fællesskabende bevægelse skabes et anerkendende nærvær, der opleves motiverende for både brugeren og pædagogen og er medvirkende til den tålmodige vedholdenhed, der baner vej for udvikling.

En bevægelsesorienteret pædagog har brug for at træne førnævnte kompetencer i en kombination af tilrettelæggelse af meningsfulde aktiviteter, evne til indlevelse i brugerens oplevelser, evne til at bevare overblik og fastholdelse af eget engagement gennem hele processen. Hermed banes vej for den værdifulde kontakt og relation mellem pædagog og bruger og brugeren imellem som støtter identitetsdannelse og fællesskabsfølelsen med bevægelse som det primære.

Afrunding

Forskning viser, at bevægelse i form af motion og idræt er vigtigt, men også at det generelt er vanskeligt for såvel lærere og pædagoger på specialskoler at integrere bevægelse i specialundervisning. Forskningsprojektet med case på Skolehjemmet Marjatta er et eksempel på, at bevægelse kan bruges i mange former og sammenhænge og at en bevægelsesintegreret pædagogisk indsats støtter funktionsnedsatte menneskers udvikling, livskvalitet og fællesskab. Der peges mod at bevægelse bør placeres centralt i specialpædagogik for at kunne møde udfordringerne i arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser. Disse udfordringer kan være meget store og komplekse og kan ledsages af følelsen af afmagt hos pædagogen. En udvidet forståelse af bevægelse åbner for nye muligheder at håndtere disse udfordringer med en indlevende og vedvarende indsats. Her kan “den nærværende pædagog i bevægelse” ses som et nødvendigt skridt i udvikling af den pædagogiske professionskompetence, især i specialpædagogisk praksis. Som interviewet med lærerne viste, kan bevægelse skabe en særlig meningsfuldhed og oplevelse af fællesskab med eleverne i arbejdet som

specialpædagog. Dette kan virke inspirerende og styrke den professionelles motivation og engagement i aktiviteterne.

En bevægelsesorienteret pædagogik sker imidlertid ikke af sig selv, men skal udvikles gennem øvelse og træning i uddannelses- og arbejdslivet. Der ligger derfor en særlig opgave for pædagoguddannelsens undervisnings- og praktikforløb at skabe rammer for, at studerende udvikler viden og færdigheder med bevægelsesaktiviteter. Praktiske øvelser skal læres, bruges og begrundes i forhold til udvikling af livskvalitet, identitet og deltagelse i fællesskab. Teoretiske perspektiver som Stern, Næss og Kirkebæk kan bruges som støtte og begrundelse for at udvikle egne ideer til brugen af bevægelse i specialpædagogisk praksis. Kirkebæk beskriver, at gode kropslige oplevelser er væsentlige for funktionsnedsatte målgrupper på tværs af alder og udfordringer. Hun retter opmærksom på det 'klima' og de samoplevelser bevægelsesaktiviteterne udspilles, som muligheder, der kan åbne nye perspektiv på egen specialpædagogisk praksis. Grundlæggende er, at den studerende udvikler en erfaringsbaseret oplevelse og forståelse for bevægelsens potentiale - dette både i forhold til den egne bevægelse og til at opleve hvad brugerne udtrykker gennem deres bevægelse. Fokus rettes her mod det samspil, som bevægelsen muliggør: at kunne opfatte brugernes intentioner, som ofte viser sig i små bevægelser, og gennem egen bevægelse kunne vise at man har "hørt" brugerens "stemme" og handler ud fra den. Dette kan skabe en dyb relation med brugeren og give grund til at "lytte med respekt til det uforståelige" og derigennem finde nye veje at støtte brugeren ud fra en respektfuld og engageret holdning. At udvikle dette er opgaven for den nærværende pædagog.

Refleksionsspørgsmål

1. På hvilke måder ser du sammenhæng mellem bevægelse og livskvalitet?
2. Hvordan forstår og forklarer du sammenhæng mellem bevægelse og udvikling set fra Sterns perspektiv?
3. Hvordan kan bevægelse bidrage til deltagelse i fællesskabet?
4. Hvilke særlige kompetencer vil du nævne som nødvendige for at kunne integrere bevægelse i det specialpædagogiske arbejde?
5. Hvordan vil du selv bruge bevægelsesaktiviteter i din specialpædagogiske praksis?
6. Hvad kræves der af dig for at du udvikler din bevægelseskompetence?

Litteraturliste

Ahlmann, L. (2008). *Bevægelse og udvikling*. Hans Reitzels Forlag: København.

Allen-Collinson & Leledaki (2015). Sensing the outdoors: a visual and haptic phenomenology of outdoor exercise embodiment. *Leisure Studies*, 34(4) s. 457-70.

Betti, M., Knijink, J., Venancio, L. & Neto, L.S. (2014) In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil). *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4) s. 427-41.

Bille, T., Schmidt, M. & Krantz, G. (in print). At overvinde udfordringer i specialpædagogisk undervisning - en fænomenologisk undersøgelse af bevægelsens betydning for læring og udvikling. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*.

CUR rapporten (2016). *Om børn og unges motionsvaner i skole- og foreningsarbejde*. Lokaliseret 15/11 2017:

<http://cur.nu/udgivelse/udgivelse-eksempel/>

Dahlin, B. (2017). *The relevance of Waldorffeducation*. Springer: Heidelberg, New York.

Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy*. University of Washington Press: Seattle.

Evans, J., Davies, B., & Rich, E. (2009). The body made flesh: embodied learning and the corporeal device. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4) s. 391-406.

From, D-M., Holm, J., Olesen, B.R., Sørensen, H. & Sørensen, N. (2015). *Bæredygtig inklusion*. Roskilde Universitet.

Hagemann, S. & Kamp, M. (2015). *Specialbørn skal bevæge sig mere*. BUPL. Senest opdateret 18-06-2015. Lokaliseret d. 15.11.2017:

https://www.bupl.dk/paedagogik/specialpaedagogik/specialpaedagogik_i_skolen/specialboern_skal_bevaege_sig_mere?opendocument

Herskind, M. (2006). Krop, bevægelse og læring. I: Akselsen, K. & Koch, B. (Red.) *Sundhed, udvikling og læring*. Billesøe & Baltzer: Værløse.

Iverson, G. (2012). The body and pedagogy: Beyond absent, moving bodies in pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4) s. 489-506.

Jensen, J.O., Bech Kjeldsen, L.P., Borup, H., Marcher, L., Mortensen, I.M. & Wiegaard, L. (2005). *Hey jeg kan! Krop, bevægelse og læring i daginstitutioner*. Århus Kommune, Børn- og Unge, Videncenter for Pædagogisk Udvikling: Århus.

Jespersen, E. (2014). Handicapforskning i idræt og bevægelse: Statusnotat om Center for Handicap og Bevægelsesfremme. *Movements 2014:11*. Syddansk Universitet Institut for Idræt og Biomekanik: Odense.

Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag.

Krantz, G. (2016). Using the phenomenology of artistic practice to explore and compare teaching. *Research in Comparative & International Education*, 11(4), s. 406-42.

KORA analyse (2017). *En længere og mere varieret skoledag - Implementerings- og effektundersøgelse*. KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning: København.

Levin, K. (2016). Aesthetics of Hyperactivity: A Study of the Role of Expressive Movement in ADHD and Capoeira. *American Journal of Dance Therapy*, 38 (1) s. 41-61.

Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press: Oxford.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Det lille forlag: Frederiksberg.

Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. Routledge: London and New York.

Nielsen, C.S. (2008). *Ind i bevægelsen. Et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Ph.d. Afhandling. Institut for Idræt, Københavns Universitet.

Nissen, C. (2016). *Sansemotorik og samspil*. Dansk psykologisk forlag: København.

Næss, S. (2001). *Livskvalitet som psykisk velvære*. NOVA rapport 3/2001. Norsk institut for forskning om oppvekst, velferd og aldring: Oslo.

Nørgaard, M-B., Winther, H., Engel, L. & Herskind, M. (2015). *Fodfæste og himmelkys*. Billesø & Baltzer: Værløse.

Rentorff, J.D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I: Fuglsang, L. & Olsen, P.B. *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Samfundslitteratur: Frederiksberg.

Rønholt, H. & Peitersen, B. (2008). *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik*. Institut for idræt: Museum Tusulanum.

Stern, D. (2000). *Barnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag: København.

Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. Hans Reitzels Forlag: København.

Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer*. Hans Reitzels Forlag: København.

van Manen, M. (1990). *Researching lived Experience: Human Science for an Action Based Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press: New York.

Supplerende litteratur

Eriksen, T.B. (2014). *Fysisk aktivitet og nedsat funksjonsevne - i barnehage og skole*. Universitetsforlaget: Oslo.

Denne bog handler om børn, unge, fysisk aktivitet og nedsat funktionsevne. Forfatteren giver en indføring i centrale temaer og præsenterer et stort udvalg af aktivitetseksempler.

Lund, V., Schwensen, B. (2000). *Den lærende idræt - handicap, kompetenceudvikling, pædagogik*. Handicapidrættens videnscenter.

<https://www.handivid.dk/bibliotek/egne-udgivelser/den-laerende-idraet>

Bogen henvender sig til pædagoger og lærere, der ønsker at bruge bevægelsesaktiviteter og idræt i arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser. Forfatterne giver bud på tilpasninger til det enkelte individ og den enkelte målgruppe.

Madsen, M.B., Fryland, J., Bundgaard, P. & Nielsen, A.A. (2001). *Idrætsglæde - Livsglæde. Udviklingshæmmede og idrætspædagogik*. Systime: Århus.

Bogen sætter idræt og friluftsliv i centrum i det pædagogiske arbejde med voksne med funktionsnedsættelser. Der gives bud på hvad man kan lave, hvorfor og hvordan det iscenesættes.

Winther, H., Engel, L., Nørgaard M-B. & Herskind, M. (2015). *Fodfæste og himmelkys*. Billesø & Baltzer: Værløse.

Undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans. Bogen henvender sig til studerende, der er optaget af bevægelse. Den er ikke skrevet specifikt til arbejdet med funktionsnedsatte, så det vil kræve, at den studerende selv kan tilpasse aktiviteterne til individet og gruppen. Bogen favner bredt

og ud over en masse gode forslag til aktiviteter og refleksionsøvelser præsenteres bevægelsespædagogiske temaer, der giver bud på bevægelsesfeltets personlighedsudviklende muligheder for såvel deltager som underviser.

IN PRESS