

FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Bevægelse i special- pædagogisk undervisning

– en fænomenologisk undersøgelse af  
bevægelsens betydning for læring og udvikling

**Thomas Bille**

lektor og Ph.d., UC Absalon, TBI@pha.dk

**Mette Schmidt**

lektor og Master, UC Absalon

**Göran Krantz**

M.Ed. og Ph.d., Uddannelsescenter Marjatta

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## **Resume**

I de senere år har der været stærkt politisk fokus på nødvendigheden af at inkludere bevægelse i skoleundervisningen. Omdrejningspunktet i såvel den praktiske indsats som forskning på området har primært været fysiske tiltag såsom motion, gymnastik og idræt med det formål at styrke sundhed, trivsel og læring blandt børn i skolen. Ikke desto mindre er der problemer med at integrere bevægelse direkte i undervisningen. Dette gælder i høj grad også i specialundervisningen. Derfor er der brug for at se på nye forståelser af bevægelse i skolen, som kan udvikle bevægelsesorienteret praksis. I denne artikel med case i specialundervisningen på Skolehjemmet Marjatta belyser vi, hvordan varieret brug af bevægelse i undervisningen har betydning for væsentlige aspekter af funktionsnedsatte elevers udvikling og læring. Der præsenteres en holistisk forståelse af bevægelse i undervisningen og nye perspektiver på, hvordan bevægelse kan integreres meningsfuldt i undervisning i pædagogiske situationer.

## **Abstract**

In recent years, an urgent political focus has been to include movement in teaching that aims to strengthen health, quality of life and learning amongst children in schools. Based on a case study on special education at Marjatta, a school of disabled children, we suggest that a holistic approach to movement in school teaching will improve central aspects of development and learning of disabled children. This article develops new perspectives on how movement can be meaningfully integrated in special education.

## **Nøgleord**

Bevægelse, fænomenologi, specialpædagogik, specialundervisning, læring, udvikling.

---

## Baggrund og relevans

I debatten om folkeskolen har sammenhængen mellem fysisk aktivitet, sundhed og læring siden 2011 haft stor politisk bevågenhed. Ønsket om at bringe mere fysisk bevægelse ind i skolen er i høj grad udsprunget fra et sundhedsperspektiv. Ifølge den seneste skolereform skal alle elever bevæge sig 45 minutter om dagen for at opnå sundhed, trivsel og læring. Rådet for Børns Læring (2016) konstaterer, at en udvidet anvendelse af bevægelse i undervisningen udvikler højere koncentration og aktivitetsniveau, hvilket forhøjer læringsudbytte og trivsel. KORAs rapport fra 2017 viser, at på skoler hvor bevægelse er integreret i undervisningen, oplever eleverne, at der er mere ro og at koncentrations- og indlæringsniveauet styrkes. Samtidig peger rapporten på, at det er et stort problem at integrere motion og bevægelse på meningsfuld måde i undervisningen. Et review af studier over implementeringen af motion og bevægelse i skolen viser samme tendens (Jørgensen & Troelsen, 2017). Hagemann & Kamp (2015) pointerer, at problemerne med at integrere bevægelse i specialskoler er tilsvarende store. Der er underskud af organiserede tilbud for denne målgruppe og instruktører med særlig professionel baggrund (Jespersen, 2014). I CUR-rapporten (2016) fremhæves, at det generelt er en udfordring for lærere at udvikle en fornyelse af skolekulturen, som fremmer bevægelse i undervisningen.

Samlet set mangler en sammenhængende indsats, som fremmer en bevægelsesorienteret praksis. Herskind (2006) foreslår udvikling af kropsdidaktiske tilgange i undervisning og pædagogisk praksis, hvor bevægelsesaktiviteter understøtter børn og unges selvværd, deltagelse i eget liv og følelse af fællesskab. At bruge forskellige bevægelsesaktiviteter som leg, spil, gymnastik og rytmik støtter positiv følelse af kropslig livskraft (Allen-Collinson & Leledaki, 2015; Betti et al., 2014; Levin, 2016). Dans og koreografi kan bringe kroppens aktive bevægelse frem i centrum i uddannelsestænkningen (Ivinson, 2012; Evans et al., 2009). Krantz (2016) viser, hvordan performative bevægelser muliggør, at unge får en fordybet forståelse af sig selv og livets situationer. Biesta (2012) påpeger, at elevens egen oplevelse af performativ bevægelse er en meget vigtig del i udviklingen af ikke-instrumentelle forståelser af læring. Forskning viser en sammenhæng mellem kropslig bevægelse og kognitiv forståelse (McNeill, 2007; Alabali & Nathan, 2012). Dette peger på, at bevægelse både har en fysisk og mental dimension (Lund, 2018; Stern, 2005a).

## Udfordringer i specialpædagogik som afsæt for projektet

I det specialpædagogiske arbejde med mennesker med varig fysisk og psykisk nedsat funktionsevne møder man som lærer og pædagog en mangfoldighed af kognitive, emotionelle, sociale og fysiske udfordringer, hver med deres egenart og karakteristika. Typiske adfærdstræk kan være: stereotype, ritualiserede bevægelser; voldsomme reaktioner; følelseslabilitet som vrede, sorg, savn, gråd,

nedtrykthed, angst, hysterisk glæde; 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 undervisningen. Tilsammen peger disse karakteristika på særlige vilkår for specialpædagogisk arbejde.

Udfordringen er at udvikle en specialpædagogisk undervisningspraksis, der imødekommer elever med udviklingsforstyrrelser og deres behov for støtte. Ifølge Kirkebæk skal specialpædagogen øve evnen til at "lytte med respekt til det uforståelige" (2010, s. 207). Hun retter opmærksomheden mod udvikling af en særlig lydhørhed for det anderledes, det som ikke umiddelbart kan forstås, men må undersøges indefra for dér at finde en mening, som ligger skjult i den funktionsnedsattes kropslige udtryk. Hun pointerer, at "erfaringerne sidder i kroppen" (ibid., s. 206). Dette peger på, at hvis vi skal imødekomme specialpædagogikkens udfordringer med meningsfulde aktiviteter for brugerne, må vi ind og undersøge meningen af pædagogiske aktiviteter fra et brugerperspektiv, et "førstepersonsperspektiv".

## Fænomenologisk teori og metode – baggrund for projektet

Siden starten af fænomenologien har førstepersonsperspektivet, forstået som den levede oplevelse i en levet situation, været hovedfokus i fænomenologiske metoder (Moran, 2000). En persons levede oplevelse viser sig gennem forskellige udtryk og formålet med fænomenologien er at opfatte, beskrive og finde meningen i disse udtryk (Heidegger 2010). Især Heidegger (2010) og Sartre (2013) peger på, at fænomenologien har en opgave at udforske mennesket eksistentielle vilkår. Merleau-Ponty (2002) udvider dette gennem at vise, at den kropslige bevægelse er grundlaget for al oplevelse, for eksistensen. Han hævder, at der ikke eksisterer en spaltning mellem kropslig bevægelse, meningsfuldhed og bevidsthed. Bevægelse er derfor det primære i menneskets liv, det som forbinder det indre med det ydre (Merleau-Ponty, 1969). Dette perspektiv på bevægelse har influeret nutidig forståelse af bevægelsens betydning for menneskets bevidsthed og placerer bevægelse helt centralt i menneskelig udvikling (Stern, 2005a; Gallagher, 2012).

En central problemstilling i ethvert fænomenologisk empirisk forskningsprojekt er, hvordan man som forsker kan undersøge et førstepersonsperspektiv fra et tredjepersonsperspektiv uden at være drevet af teori. Kritikken kan gå på, at man som forsker risikerer at bringe sine egne mere eller mindre bevidste forforståelser i spil under dække af at fremstille den andens oplevede verden i sig selv. I hermeneutisk fænomenologi er fokus på den fortolkningsproces, som kan beskrive og åbne for det meningsfulde i oplevelsen (Heidegger, 2010; Gadamer, 1979). I denne proces bearbejder forskeren sine forforståelser i en kontinuerlig dialog med det, som viser sig i den aktuelle undersøgelse. I pædagogisk hermeneutisk-fænomenologisk forskning hævder van Manen (1990; 2014), at udgangspunktet for pædagogik udgår fra, at barnet i oplevelsen 'er inde' i noget, og han giver eksempler på,

hvordan observationer og fortolkninger af børns levede erfaringer kan bearbejdes. I tillæg hertil hævder van Manen, at forståelse udvikles gennem forskerens sensitive, aktive og nysgerrige indstilling i alle stadier af forskningsprojektet.

I vores projekt har vi gennem hele processen været inspireret af van Manens hermeneutiske-fænomenologiske tilgang ved at indfange og fremskrive det, som eleverne giver udtryk for at opleve gennem deres kropslige udtryk i undervisningssituationen. Et fænomenologisk perspektiv åbner for en opmærksomhed vendt mod eleven, mod elevens oplevelse og det levede liv og virker på det mellem-menneskelige plan.

## Projekt Marjatta

Skolehjemmet Marjattas undervisning hviler på en steinerpædagogisk didaktik (Dahlin, 2017) og profilerer sig som en specialpædagogisk skole- og læringskultur, hvor bevægelse i forskellige former er en væsentlig del af den pædagogiske praksis. I Marjattas værdigrundlag og mål fremhæves, at rytme, kunstneriske processer og elevernes egen aktivitet er væsentlige faktorer i læringsprocessen (Marjatta, 2013). Dette er et læringssyn, hvor læring udvikles gennem elevernes egne engagement i fælles processer, og her spiller bevægelse en stor rolle. "Hovedfagstimen er delt op i tre dele: en rytmisk del, en kunstnerisk bearbejdende del af emne, og en del, som er viet til nyt stof/fortælling" (Stokholm, 2013, s. 18). Den rytmiske del består af bevægelse til vers og sange, musik, sanglege/folkedans, øvelser med bolde, sjipning og andre motoriske øvelser (ibid.). En evaluering af sundhedsfremmende aspekter af Marjattas pædagogik (From et al., 2013) peger på, at bevægelse og rytme er vigtig for elevernes sundhed og trivsel.

Med dette som baggrund fandt vi anledning til at undersøge, hvilken betydning bevægelse i undervisningen har for elevers læring, motivation og udvikling, og hvordan bevægelse integreres i undervisningen på Skolehjemmet Marjatta.

Undersøgelsen fandt sted over en periode på to måneder og bestod primært af observationer af 6 elever i 6. og 7 elever i 7. klasse i alderen 12-15 år. Der blev indhentet empirisk materiale på 10 observationsdage i hovedfag (engelsk, matematik, dansk og historie) og andre fag (sløjd, eurytmi, gymnastik og folkedans) med en til to observatører til stede. Observationerne rettedes mod: "oplevelsesdimensionen", dvs. de synlige udtryk, som udgik fra elevernes kropslige fremtrædener, fx. glæde, sorg, engagement og den "deskriptive dimension", konteksten for oplevelsen, såsom aktivitet, situation, samspil, proces, brug af objekter, rumlige forhold. At tillægge oplevelsesdimensionen betydning havde grund i et ønske om at indfange, hvad netop denne elev i denne specifikke aktivitet måtte opleve og erfare som væsentligt og meningsfuldt. Målet var at opfatte, forstå og fremskrive elevens oplevelse af at være i bevægelse i undervisningen.

I analyseprocessen benyttede vi van Manens hermeneutisk-fænomenologiske metode som inspiration. Analysen startede med gennemlæsning af det samlede empiriske materiale i sin helhed ad flere gange. Undervejs noteredes særligt

betydningsfulde udsagn, som blev samlet i foreløbige kategorier. Eksempelvis blev udsagn som "smil", "glad", "sjovt" samlet i en kategori og "der er højkoncentration", "stærkt nærvær", "en opmærksomhed opstår" i en anden. Langsomt tonede temaer frem, som i almen forstand bandt forskellige kategorier sammen. I den efterfølgende analyseproces hentedes observationer frem fra materialet, som fremstod eksemplariske for de levede situationer med bevægelse i undervisningen.

## Elevernes oplevelse

I det følgende vil vi redegøre for observationer, som peger mod elevernes oplevelsesdimension. I vores materiale har vi fundet en observation, som viser en typisk situation.

*"Næste øvelse er en klappeøvelse til engelske ord. Hver elev berører sig selv to gange med klap på egen krop og klapper siden med udstrakte hænder en andens hænder. En rytme etableres, og så kommer sproget med. Nærværet og kraften i rytmen vokser efterhånden. Samspejlet er her meget præcist, og da det fungerer, så kommer ordene med tydelige og stærke. Glæden over, at dette fungerer på samme tid er stor. Jeg oplever, hvordan to børn er inde i denne proces: En pige, der i begyndelsen er passiv, siger nogle af ordene, men ikke alle, men hun kommer med i bevægelsen, og så kommer flere og flere ord og kraftigere stemme. En dreng kan teksten, og i begyndelsen råber han næsten ordene ud- særligt de betonende. Han er med i bevægelserne og gør også dem stærkt. Efterhånden oplever jeg, at han bliver mere samlet og ikke råber mere, men former de betonede ord bedre og i sidste vers er hans tale i en normal tone".*

Observationen er eksemplarisk, da det indfanger centrale temaer, vi har fundet i materialet: livsglæde og selvværd; opmærksomhed, nærvær og koncentration; kraft, motivation og engagement; og ro, som vi vil gøre rede for i det næste med eksempler og sammenfatninger.

## Livsglæde og selvværd

I analyseprocessen blev det tydeligt, at især fænomenet 'glæde' havde en fremtrædende plads som tema i elevernes oplevelser af bevægelse i undervisningen.

*"Så gør drengene hopsa skridt rundt og drejer samtidig kroppen fra side til side. De flyver afsted, varme og røde i kinderne. Det er tydeligt, at de synes at det er sjovt og er stolte over, at de kan så godt. De kommer langt og hurtigt rundt, musikken bærer bevægelsen".*

*"Så bliver der ellers danset igennem broerne – et par ad gangen, som danser med sidestep frem og tilbage igennem den store bro og selv stiller sig op som bro, når de har været igennem. Her giver O., der før sad stille på sin stol, den FULD gas, mens han holder rytmen. Hele kroppen bobler af udtryk og spænding, mens han også udbryder små glædeslyde".*

Disse og andre lignende eksempler viser, at aktiviteter med et vist spændingsniveau i høj grad ledsages af oplevelse af glæde. Det viser sig i elevernes fremtræden

som iver, begejstring, jubel, munterhed, stolthed, og varme og røde kinder, som vi tolker som livsglæde. Eksemplerne viser også, at når eleverne er inde i bevægelsen, så mærker eleverne sig selv stærkt: de 'vågner', kommer i kontakt med sig selv, og tyngden i kroppen ophæves. Oplevelser af denne art peger mod dannelse af selvværd ved, at eleverne bliver set som ressourcestærke af sig selv, af læreren og af kammeraterne på trods af udfordringer.

## Opmærksomhed, nærvær og koncentration

*“Fokus er på bolden og sproget kommer med lidt efter lidt. Børnene taler med særlig tryk på betoningen, og en opmærksomhed opstår på en del af digtet. Jeg oplever, at de over både koncentration og koordination og digtet giver en rytmisk struktur til at hvile i - den bærer bevægelsen”.*

*“Læreren gestikulerer konstant, når der øves en ny sang – det opleves, som om hun driver flokken afsted gennem sangen. Der er højkoncentration for at kunne følge med i bevægelserne fra læreren, teksten og melodien. Kroppene ser vågne ud hos alle børnene. Her oplever jeg stærkt nærvær og aktivitet hos mange børn gennem deres udtryk, betoning, lydstyrke, mimik i ansigtet og gestik. Stærk intention hos de fleste til at være med og til at tale”.*

Gennem bevægelser vækkes elevernes opmærksomhed, så de bliver nærværende i det, som sker og på det, som skal læres og kan koncentrere sig om det. Fokuseret nærvær opstår tydeligt i koordinerede, strukturerede bevægelser og aktiviteter med samspilssituationer. Læreren kropsbevægelser og evne til at læse elevernes bevægelser bidrager til at vække og stimulere koncentrationen hos eleverne. Den rytmiske opbygning af timen, forskellige øvelser til forskellige formål, den spontane variation af undervisningsplanen, som både fastholder fagets indhold og elevernes dynamik, styrker nærværet.

## Kraft, motivation og engagement

*“Drengene klapper kraftigt og rytmisk på hinandens hænder: kort-kort-lang. Drengene nyder at bruge deres kræfter, udvide bevægelserne og have fart på. Det er en kamp om at beherske den kraftige bevægelse. En pige bevæger sig hurtigt, men sikkert rundt om drengene med en stærk indre og positiv kraft. Musikken bærer bevægelsen, og i dansen kommer de langt og hurtigt rundt. Dette er krævende, kræver motivation, og nogle børn er rigtig stærke”.*

*“Alle elevers ansigtsudtryk forandrer sig – de får smil på læben og mere liv i øjnene. Der grines højlydt flere gange i parrene. Tydeligvis får to af eleverne røde kinder. Motivationen er i top og den elev, der ellers har vist træghed i at deltage i andre aktiviteter, går glad med ind i aktiviteten”.*

Bevægelse i undervisningssituationerne hjælper eleverne til at blive motiveret til deltagelse, blive involveret i indholdet og mestre aktiviteterne. Det styrker deres motivation til at lære. Engagementet viser sig som vedholdenhed og stærk intention til at være med, fx. at råbe højt, bruge kraftfulde bevægelser som at trampe og klappe hårdt i fag som engelsk, matematik, dansk og historie. Engagementet

bæres af rytmen i bevægelsen, som fastholder kraften og motivationen til at være med i fællesskabet.

## Ro, stilhed og at være samlet

*"Rytmen i digtet er fast og der er fokuseret opmærksomhed mod læreren og rytmen. Arme, som før har flagret rundt, falder ned langs siden af kroppen. Det virker, som om rytmen forplanter sig i børnenes lidt urolige kroppe. Det er som om verset får deres kroppe til at falde til ro".*

*"Det er roligt og helt stille i salen. Så begynder nogle at spille blokløjte sammen. Det lyder smukt, og jeg ser på de små børn, at de bliver helt stille og rolige i deres bevægelser og lytter. Så siger alle morgenverset i kor. Så synger de en sang. Jeg oplever en ro, og en tryghed hos børnene. Der er fuldstændig ro".*

Ro betinges af kontekstens og aktivitetens dynamik og rytme, fx. fravær af fysisk bevægelse, nedsat tempo i rytme, stilheden i musikken og den andagtsfulde stilhed i morgensamlingen, hvor tid og rum synes at stå stille. Ro opstår også i momenter eller pauser før, under eller efter intensive sekvenser, hvor eleven får tid og støtte fra læreren og kammeraterne til at samle sig. Roen finder vej ind i elevernes kroppe som en tilstand af hvile, lytten og stilhed, men synes også at virke i eksistentiel betydning som en dyb følelse af tryghed og at være i forbindelse med noget smukt og værdifuldt. Roen i samværet fører oplevelsen hen mod at være en del af noget større end sig selv.

## Bevægelse i Marjattas undervisning

Observationerne viser, at bevægelse bruges metodisk i mange pædagogiske situationer og kontekster. I det følgende gives en sammenskrivning og tematisering af observationerne.

Bevægelse, hvor hele kroppen er aktiv, optager en stor del af undervisningen. Dette muliggør undervisningssituationer, hvor bevægelse bruges på varieret vis, fx.: den *rytmiske* bevægelse til vers, digt, sang; den *fortællende* bevægelse til vers, digt og sang; den *koreograferede* bevægelse til vers, digt, sang i bevægelsessekvenser og indstuderede mønstre; den *billedskabende* bevægelse, der formidler indhold og frigør fantasi og kreativitet; den *fagligt orienterede bevægelse*, hvor kombinationer af stamp, klap og ords intonation bruges i matematik, dansk og engelsk; den *synkrone bevægelse*, hvor klap, tramp og hop sker i takt; den *kraftfulde* bevægelse, hvor aktiviteten frigør energi i eleven fx. i den individuelle sjåpning i buetov; den *interaktive* bevægelse, hvor eleverne finder hinanden i en koordineret samstemthed i folkedansen; og den *fælles bevægelse*, hvor lærer og elever bevæger sig sammen i fx. rundkreds, men også i mindre grupper styret af rytmens dynamik. Undervisningssituationerne er altså præget af en mangfoldig brug af bevægelse af forskellig art, sammenvævet i en levende, dynamisk proces og i en vekselvirkning mellem forskellige aktiviteter.



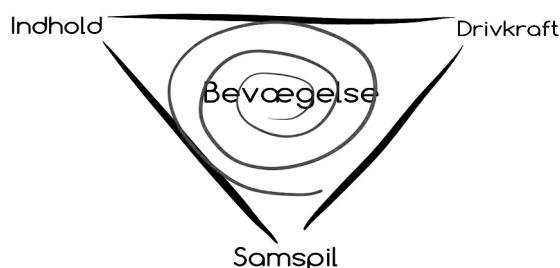
## Bevægelse i et udviklings- og læringsperspektiv

Fra et udviklingsperspektiv er det elevens egen aktivitet i bevægelsen, som er det centrale og pædagogikken støtter eleven. En aktivitet ud fra eleven selv åbner for fordybet deltagelse og en oplevelse af sig selv i proces. Lærerne på Marjatta siger, at det at støtte eleverne til “at overvinde tyngden” og “at kunne samle sig” er de vigtigste opgaver i undervisningen. At forbinde sig med sin krop og stemme gennem egen aktivitet er udgangspunktet for at komme ud af passivitet/overaktivitet, finde tilbage til sig selv og derfra komme i udvikling med fornyet kraft og energi.

Ud fra forskning om barnets tidlige udvikling viser Stern (2005b), at barnets egen aktivitet i sin kropslige bevægelse bærer den tidlige bevidsthed. Stern benævner denne aktivitet ‘kerneselvet’. Med den kropslige bevægelse som udgangspunkt argumenterer Stern, at bevægelse også er et fysisk, kropsligt, klangligt, dynamisk, vitalt, affektivt og mentalt fænomen, der har sit tydeligste kommunikative udtryk i sang, poesi og dans (Stern, 2010). De dynamiske, kommunikative strukturer vi lærer i den prærefleksive tid af vores liv, grundlægger emotionelle såvel som kognitive funktioner i et livslangt perspektiv. Stern viser, hvordan barnet udvikler sig ud fra kerneselvets aktivitet og oplever sig være en enhed med grænser, som kan åbne sig for interpersonel kommunikation med andre. Dette vækker dynamiske, affektive og vitale oplevelser, som former selvet.

Marjatta-projektet viser, at de mange forskellige former for bevægelser som bliver brugt, kan kommunikere med og vække potentialet i hver elevs kerneselv. Det grundlæggende er at komme frem til egen aktivitet i bevægelse. Stamp og klap og brugen af objekter hjælper eleven med at afgrænse sig selv. Den interpersonelle kommunikation bliver støttet gennem bevægelse på mange måder, ikke mindst i de dynamiske, rytmiske danse til sang og poesi. Resultaterne viser, at når eleven kommer ind i disse bevægelser, er det muligt at gribe fat, få motivation og glæde ved at lære og udvikles. Sterns perspektiv er baseret på viden om udviklingen i den tidlige barndom og udfordringerne i specialpædagogikken, baserer sig ofte på problemstillinger fra denne tid. At den sociale kommunikation ikke fungerer, er typisk for forstyrrelser i udviklingen (Lamm et al., 2016) og typisk det, som grundlægges i den tidlige barndom.

For at perspektivere betydningen af bevægelse i Marjattas undervisning i forhold til generel viden om læring er vi inspireret af Illeris’ læringstrekant. Illeris (2007) definerer tre grundlæggende dimensioner, der kendetegner læring: indhold, drivkraft og samspil. Med udgangspunkt i Illeris læringstrekant vil vi i figur 1 præsentere vores resultater gennem at stille bevægelse i midten i et åbent dynamisk læringssystem.



*Figur 1: Den dynamiske læringstrekant.*

Med bevægelsen i centrum kan man åbne hjørnepunkterne i læringstrekanten. Dermed mener vi, at indhold, drivkraft og samspil ikke er helt faste dimensioner, da de er åbne for udvidelse men samtidig afhængige af den konkrete levede situation. Når bevægelse bærer undervisningen, er både indhold, lærerens aktivitet, samspil i situationen og elevens drivkraft samvirkende elementer i forhold til at skabe en fælles læringssituation, som sker performativt og i tid og rum. Bevægelsen er 'det fælles tredje' (Madsen, 2002). At være i bevægelse skaber en oplevelse af et større fællesskab, noget som er større end den enkelte elev eller lærer, men som samtidig binder dem sammen i aktiviteten. I denne situation deltager elever og lærer i et fællesskab, som er rammesat af læreren, men dog åbent for elevens aktive deltagelse. Bevægelsen er altså både fysisk, intersubjektiv, interpersonel, affektivt afstemt og eksistentiel.

Figuren viser, at kerneselvets aktivitet (bevægelse) står i centrum. Denne aktivitet er dynamisk og vital i tid og rum og derfor kalder vi figuren den dynamiske læringstrekant. Dette peger på, at hovedopgaven i specialpædagogisk praksis er at vække kerneselvets potentialer. Elevens egen aktivitet gennem kropslig bevægelse er altså det første skridt på vejen til udvikling af evne til samspil, til at vække drivkraft og til at lære indhold. Det tidligere eksempel med klappeøvelsen til engelske ord viser, at en undervisning båret af bevægelse kan aktivere den enkelte elev med sine specifikke udfordringer til at forandre sin måde at være på. Den ene bliver aktiveret, tør deltage, kommer over sin passivitet og bliver del af læringsprocessen. Den anden lærer at samle sig, forme ordene og finde et normalt toneleje. Situationen adresserer nogle af de tidligere nævnte udfordringer i specialpædagogik: passivitet i forhold til at tage selvstændige initiativer; motorisk ustabilitet; koncentrationsbesvær og kognitive udfordringer med at erindre og til egne sig indhold.

## Afrundning

Som nævnt i indledningen fremhæves, at bevægelse er et fænomen som omfatter flere dimensioner, både en mental og fysisk dimension (Lund, 2018; Stern, 2010; McNeill, 2007).

Vi har gjort rede for flere typer bevægelser i Skolehjemmet Marjattas bevægelsesorienterede undervisning. Dette peger på, at bevægelse har flerdimensionel betydning. Centrale dimensioner er: Den *æstetiske dimension*, at have en sanselig oplevelse gennem bevægelsen; den *performative dimension*, at udtrykke og forstå gennem bevægelse; den *rytmiske dimension*, at komme ind i og blive båret af bevægelse; den *sociale dimension*, at være en del af fællesskabets bevægelse; og den *eksistentielle dimension*, at mærke sig selv i bevægelse. Dette åbner for at se på bevægelse fra et holistisk perspektiv, hvor forskellige aktiviteter væves sammen i et dynamisk forløb, som skaber specifikke situationer, hvor elevernes motivation vækkes, hvor mulighed for læring styrkes og hvor de mærker sig selv og andre stærkt på et fornyet grundlag. Dette er vigtigt i specialpædagogisk undervisning, da elevernes udfordringer er store.

Marjatta-projektet viser betydningen af, at læreren er bevægelsesorienteret, da lærerens varierede brug af bevægelse i undervisningen støtter elevernes lærings- og udviklingsproces. Her udvides muligheden for at se og forstå eleverne som resourcestærke og derigennem styrke evnen til med Kirkebæks ord, "at lytte til det uforståelige". Dette forudsætter, at læreren udvikler kompetencer til at integrere bevægelsesøvelser i undervisningen, i forskellige fag og pædagogiske situationer (Bille et al., in press). At udvikle en bevægelsesorienteret praksis bør være en del af såvel grunduddannelse som efteruddannelse på lærer- og pædagoguddannelsen og en integreret del af skole- og institutionskulturen. Dette forudsætter et omfattende udviklingsarbejde såvel som mere forskning på området.

## Litteratur

- Allen-Collinsen, J. & Leledaki, A. (2015). Sensing the outdoors: a visual and haptic phenomenology of outdoor exercise embodiment. *Leisure Studies*, 34(4), 457-470.
- Alibali, M.W. & Nathan, M.J. (2012). Embodiment in mathematics teaching and learning: Evidence from learners' and teachers' gestures. *The Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247-286.
- Betti, M., Knijink, J., Venacio, L. & Neto, L.N. (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), 427-441.
- Biesta, G. (2012). Philosophy of education for the public good: five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593.
- Bille, T., Schmidt, M., & Krantz, G. (in press). Bevægelse i specialpædagogikken. I: Bjørnshave, I. A. (Red.), *Social- og specialpædagogik - grundbog til pædagoguddannelsens specialisering*. København: Dafolo.
- CUR rapporten (2016). *Om børn og unges motionsvaner i skole- og foreningsarbejde*. Lokaliseret November 15, 2017, fra <http://cur.nu/udgivelse/udgivelse-eksempel/>.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner The Relevance of Waldorf Education*. Cham: Springer.
- 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), 391-406.
- From, D., Holm, J., Kristensen, K.A. & Sørensen, H. (2013). *Sundhedsfremmende pædagogik i hverdagskulturen: Et forsknings- og udviklingsprojekt om sundhedsfremmende erfaringer*

- og praksis i specialiserede institutioner for mennesker med funktionsnedsettelse*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Gallagher, S. (2012). *What is Phenomenology?* New York: Springer.
- Hagemann, S. & Kamp, M. (2015). *Specialbørn skal bevæge sig mere*. BUPL. Lokaliseret November 15, 2017, fra [https://www.bupl.dk/paedagogik/specialpaedagogik/specialpaedagogik\\_i\\_skolen/specialboern\\_skal\\_bevaege\\_sig\\_mere?opendocument](https://www.bupl.dk/paedagogik/specialpaedagogik/specialpaedagogik_i_skolen/specialboern_skal_bevaege_sig_mere?opendocument).
- Heidegger, M. (2010). *Being and time*. Albany: State University of New York Press.
- Herskind, M. (2006). Krop, bevægelse og læring. I: Akselsen, K & Koch, B. (Red.) *Sundhed, udvikling og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ivinson, G. (2012). The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 489-506.
- Jespersen, E. (2014). *Idrættens outsiders - Inklusion eller eksklusion af vanskeligt stillede børn og unge i idræt*. Syddansk Universitet, Institut for Idræt og Biomekanik: Movements 2014:11.
- Jørgensen, H.T. & Troelsen, J. (2017). Implementering af motion og bevægelse i skolen - et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv. *Studier i Læreruddannelse og Profession*, 2(2), 85-105.
- Kirkebak, B. (2010). *Almagt og afmagt*. København: Akademisk Forlag.
- KORA (2017). *En længere og mere varieret skoledag - Implementerings- og effektundersøgelse*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Krantz, G. (2016). Using the phenomenology of artistic practice to explore and compare teaching. *Research in Comparative & International Education*, 11(4), 406-421.
- Lamm, C., Bukowski, H. & Silani, G. (2016). From shared to distinct self-other representations in empathy: evidence from neurotypical function and socio-cognitive disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 371(1686)doi: 10.1098/rstb.2015.0083.
- 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), 41-62.
- Lund, O. (2018). At bevæge sig dybere ind i lærestoffet. Hvordan kan kropslig bevægelse understøtte elevers boglige læring? I: Jensen, J.-O.; Taarsted Jørgensen, H. & Volshøj, E. (Red.): *Motion og bevægelse*. København: Hans Reitzel.
- Madsen, B. (2002). *Socialpædagogik og samfundsforvandling*. København: Gyldendal.
- Marjatta (2013). *At ville livet. Marjatta 60 års jubilæum*. Tappernøje: Marjatta.
- McNeill, D. (2007). *Gesture & Thought*. Chicago: Chicago University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London & New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *The Visible and Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London & New York: Routledge.
- Rådet for børns læring (2016). *Det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen*. Kap. 2. Sekretariatet for Rådet for Børns Læring, Undervisningsministeriet Formandskabet for Rådet for Børns Læring den 8. april 2016.
- Sartre, J.-P. (2013). *Væren og intet*. Aarhus: Philosophia Press.
- Stern, D. (2005a). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzel.
- Stern, D. (2005b). *Barnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzel.
- Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer - dynamiske oplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og udvikling*. København: Hans Reitzel.
- Stokholm, A. (2013). Den gode rytme som bærende kraft. I: *At ville livet. Marjatta 60 års jubilæum*, 16-18. Tappernøje: Marjatta.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived Experience: Human Science for an Action Based Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Walnut Creek: Left Coast Press.