

Evensen, K.V. (2023). Spesialpedagogikk og kropper i bevegelse. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 347–363). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230118>

Kapittel 18

Spesialpedagogikk og kropper i bevegelse

Kristin Vindhol Evensen

Innledning

Kroppene våre er alltid tilstedeværende for oss. De er venner og fiender, medspillere og motspillere, subjekter og objekter, kilder til behag og ubehag, smerte og velvære. Kroppene våre rommer erfaringer vi gjør oss imellom disse ytterpunktene, erfaringer som danner grunnlag for læring som oppleves som meningsfull eller meningsløs i større eller mindre grad.

Min faglige interesse for kropper i bevegelse er formet i barnehagepedagogikk, i fagfeltet fysisk aktivitet og funksjonshemming, og i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming. Jeg kombinerer disse feltene når jeg beskriver hvordan kroppen i bevegelse blir representert i nåtidige læreplaner, kjernelitteratur og ikke minst i masteroppgaver i spesialpedagogikk. I dette kapittelet påpeker jeg det jeg hevder er en mangel i vårt spesialpedagogiske kunnskapsfelt.

Dette kapittelet har sitt teoretiske fundament i Merleau-Pontys kropps-fenomenologi (2014). Kroppsfenomenologien er en tilnærming som argumenterer for at kroppen i bevegelse bør anerkjennes som kilde til kunnskap. Å støtte seg på kroppsfenomenologi innebærer å anerkjenne at mennesket uttrykker sitt subjektive perspektiv gjennom bevegelse. Kroppsfenomenologi anerkjenner alle bevegelser, også de som er annerledes enn normalen, som subjektive ressurser heller enn som medisinske eller sosiale avvik. Menneskers bevegelser mot hverandre, mot ting, i rom og i tiden uttrykker den enkeltes oppfatning av å være seg i sin unike situasjon. Blikk, gester, mimikk, pust og puls anses som bevegelse på linje med større forflytninger med, mot eller fra objekter, rom, personer og situasjoner. Når bevegelser blir anerkjent som meningsbærende, kan de bli inkludert i interaksjoner og slik bli kommunikasjon på et ikke-symbolsk plan.

I forlengelse av kroppsfenomenologien inkluderer jeg også skeiv fenomenologi som beskrevet av fenomenolog, feminist, aktivist og professor Ahmed (2004, 2006, 2017, 2021). Skeiv fenomenologi tar også utgangspunkt i kropper i bevegelse når den belyser hvordan annerledeskropper både former og tar form av omgivelsene. Et skeivt perspektiv utfordrer tatt for gitte forståelser av hva som er innenfor og hva som er utenfor, og utfordrer oss dermed på hva vi tenker på som viktig og riktig.

Ahmed (2004, 2006, 2017, 2021) beskriver forholdet mellom annerledeskropper og verden som et forhold fullt av muligheter. Annerledeskropper skiller seg fra majoritetskropper gjennom hudfarge, seksuell legning, funksjonshemming, sykdom eller sosial klasse. Annerledeskropper får ikke anledning til å bevege seg like fritt i verden som kropper som svarer til majoritetens idé om normalitet. Kropper som passer inn i det etablerte, kan bevege seg friksjonsløst og ubekymret rundt, mens kropper som skiller seg ut, stadig vil måtte overkomme hindringer av materiell eller sosial art (Ahmed, 2006, s. 58).

Å innta et kroppsfenomenologisk perspektiv innebærer å akseptere at den sansende, erfarende, meningssøkende og meningsskapende annerledes-kroppen ikke alltid så lett lar seg fange i ord (Merleau-Ponty, 2014, s. 427). Å ikke klare å formulere klare beskrivelser kan frembringe usikkerhet. Ahmed (2006, s. 154) beskriver usikkerhet som å bli plassert i en ukomfortabel stol hvor det å handle aktivt for å rette på manglende komfort kan skape gjensidig utvikling for stolen/fagfeltet og for personene som setter seg/går inn i feltet med et kritisk blikk.

Selv er jeg spesialpedagog med interesse for kroppen i bevegelse, og jeg oppdaget for første gang at stolen jeg satt i var ukomfortabel da jeg startet på min mastergrad i spesialpedagogikk i 2009. Som barnehagelærer med videreutdanning i fysisk aktivitet og funksjonshemming var jeg allerede interessert i kroppslighet, og særlig i kroppslighet når symbolsk språk ikke er et alternativ slik som for eksempel hos små barn eller hos barn og voksne med omfattende og kompleks funksjonshemming.

I møte med spesialpedagogikkens oppbygning rundt diagnosegrupper (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014, s. 15–16) erfarte jeg at kropp og bevegelse som eksistensielle fenomener ble underkommunisert i masterutdanningen. Kommende spesialpedagoger er viktige portvoktere som vil påvirke tilbudet mennesker med spesialpedagogiske behov får i obligatoriske kontekster som i utdanning og frivillige kontekster som fritidsaktiviteter.

For å lede leserens oppmerksomhet mot kropp, bevegelse og spesialpedagogikk i dag tar jeg utgangspunkt i professor emeritus Liv Duesunds etterlysning av kroppen i spesialpedagogikken fra så langt tilbake som 1993. Allerede da etterlyste hun kroppen i bevegelse i sin doktorgradsavhandling i spesialpedagogikk. Det synes derfor betimelig å hente fram igjen Duesunds etterlysning fra 1993 ved å spørre «Hvor er kroppen i bevegelse i spesialpedagogikken?».

Den alltid tilstedeværende kroppen kan vi forstå på ulike måter. I en medisinsk forståelse snakker vi om den individuelle kroppens objektive kjennetegn som er innenfor eller utenfor en gitt normal (Grue, 2004, s. 102–105; Tøssebro, 2015, s. 27–30). Ved avvik fra normalen kan man gjennom medisinsk kunnskap operere, medisinere eller bruke teknologiske hjelpemidler for å bringe den individuelle kroppen så nær den objektive normalen som mulig.

I en sosial forståelse flyttes fokus fra den individuelle kroppen til samfunnsstrukturene som omgir den (Grue, 2004, s. 113–123; Tøssebro, 2015, s. 17–21). Her avgjør sosiokulturelt skapte rammer hvilke kropper som får ta del i samfunnet og hvilke kropper som holdes utenfor. Alt fra i hvilken grad omgivelser er universelt utformet til andre menneskers holdninger til hva som er akseptabel atferd eller akseptabelt utseende, avgjør hvem som gis tilgang til ulike arenaer. Innenforskap og utenforskap anses dermed som konstruert og som noe som kan endres gjennom tilpasning av det fysiske og det sosiale miljøet.

I en kroppsfenomenologisk forståelse anses alle kroppar som fullverdige, men kvalitativt ulike. Dette innebærer at barnets kropp ikke er en mindreverdig versjon av den voksnes kropp, den feminine kroppen er ikke en mindreverdig versjon av den maskuline kroppen, og kroppen med funksjonshemming er ikke en mindreverdig versjon av kroppen uten funksjonshemming (Merleau-Ponty, 2010, s. 132–133; 2005, s. 420). Meningsfulle erfaringer skapes når man bygger på den enkeltes styrker og preferanser uten å måle opp mot en gitt normal, for slik å legge til rette for at alle mennesker får ta del i verden i størst mulig grad.

Uansett hvilken forståelse av normalitet og avvik man legger til grunn for sitt spesialpedagogiske arbeid, så er kroppen i bevegelse eksistensiell, altså til stede i alle menneskers livsverden. Her oppsummerer den kontinuerlig sin væren som medisinsk objekt, som sosialt fenomen og som fenomenologisk subjekt. Som sansende, persiperende, opplevende og erfarende er kroppen i bevegelse navet for vår forståelse av verden, den er vårt her i rommet og vårt nå i tiden.

Kroppen i bevegelse kan forstås som forgrunn eller bakgrunn

Begreper vi bruker eller avstår fra å bruke, former virkelighetsforståelsen vår. Noen begreper danner forgrunn, de fanger oppmerksomheten vår og holder på den fordi vi er vant til at de er der, mens andre begreper finner sin plass i en lite oppmerksomhetskrevende bakgrunn. Når vi lar forgrunnen råde uforstyrret, signaliserer vi at noen sannheter er viktigere enn andre slik Berg og Solstad beskriver i denne bokens kapittel 19. Men vi kan også velge å være det Ahmed (2017, s. 132) kaller uregjerlige og vanskelige å holde styr på. I dette kapitlet er jeg uregjerlig og bringer kroppen fram fra bakgrunnen i høyere spesialpedagogisk utdanning. Å få øye på og bringe fram begrepene i den lite oppmerksomhetskrevende bakgrunnen krever bevissthet og aktiv handling slik Ahmed beskriver:

Concepts are at work in how we work, whatever it is that we do. We need to work out, sometimes, what these concepts are (what we are thinking when we are doing, or what doing is thinking) because concepts can be murky as background assumptions (Ahmed, 2017, s. 13).

Å tre inn i felt hvor forgrunn og bakgrunn allerede er definert innebærer ifølge Ahmed (2006, s. 62) hardt og samvittighetsfullt arbeid. Hvis feltet responderer med å si velkommen, her finner vi plass også til deg, da re-formes både feltet og den som trer inn i det, og ny kunnskap blir til.

Kroppen i spesialpedagogikken, spesialpedagogikken i kroppen

Edvard Befring, professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo (UiO), fremmet berikelsesperspektivet som et styrke- og funksjonsperspektiv som rommer individuelle og strukturelle faktorer (Befring, 1997, s. 182; 2019, s. 65–66). Et kroppslig berikelsesperspektiv overkommer et dualistisk menneskesyn hvor kroppen fremstilles som bestående av *res extensa* – det mindreverdige kroppslige – og *res cogitans* – det høyverdige sjelelige. I dualismen er sjelen evig, mens kroppen er forrædersk, den kan bli syk og den skal før eller siden dø. Berikelsesperspektivet og kroppsfenomenologien anerkjenner at helheten kropp og sjel er større enn summen av delene. I begge tilnærmingene kan den profesjonelle legge til rette for at hver enkelt person får bygge på styrker i stedet for å skulle kompensere for avvik.

Liv Duesund, i dag professor emeritus ved ISP ved UiO med tilknytning til fordypningen psykososiale vansker, pekte for flere tiår siden på det hun opplevde som en kløft mellom hva hennes brede pedagogiske, spesialpedagogiske og idrettsfaglige utdanning ga og hva det spesialpedagogiske praksisfeltet faktisk krevde. I doktorgradsavhandlingen «Kroppen i spesialpedagogikken: en teoretisk og empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvpoppfatning» (1993) beskriver hun hvordan spriket mellom formell og behøvd kompetanse om kroppen i bevegelse ble tydelig i møte med barn av kjøtt og blod.

Jeg hadde utdanning i pedagogikk fra Universitetet, spesialpedagogikk fra Statens spesiallærerhøgskole og som faglærer i kroppsøving fra Norges Idrettshøgskole. Med denne bakgrunnen ble jeg ansatt som kroppsøvlingslærer for barn med sosiale og emosjonelle problemer. I møte med elevene (7–17 år) opplevde jeg problemer med hensyn til min formelle kompetanses anvendbarhet. På sett og vis kan man si at det ikke var bruk for den, i møte med de pedagogiske utfordringer man ble stilt ovenfor. Senere har jeg registrert at dette ikke er en enestående erfaring. Sammenhengen mellom den utdanningskunnskap man tilegner seg og den praksis utdanningen kvalifiserer for, fremstår som uklar og problematisk og så og si en studie verd. (Duesund, 1993, uten sidetall).

Med sin brede og relevante utdanningsbakgrunn opplever Duesund problemer i møtet med praksisfeltet. Senere utdyper hun at problemene ikke bare handler om praksisfeltet, men også om kroppens posisjon i spesialpedagogisk teori og forskning: «Det handler i dobbelt forstand om å ta kroppen på ordet. Men da må den også få komme til orde, i teoretisk og forskningsmessig sammenheng og i den konkrete spesialpedagogiske virksomhet» (Duesund, 2007, s. 111). Hun kommer så med en klar oppfordring om at spesialpedagogikken bør inkludere kroppen i sitt akademiske virke:

Kroppen er det livsvilkår vi alle deler. Et fag som spesialpedagogikk burde være det første til å tematisere kroppen. I det består så å si vår faglige beretigelse. Begrepet kunnskap er i bevegelse. Og denne kunnskapen er hentet fra kroppen, dens bevegelse og bevegelse (s. 113).

Både i 1993 og i 2007 signaliserer Duesund at det spesialpedagogiske fagfeltet bør anerkjenne kroppen i bevegelse som vårt felles livsvilkår. Nå tar jeg opp tråden for å se om noe har skjedd siden den gang.

Metode

Gjennom dokumentanalyse av spesialpedagogiske studieplaner, kjernelitteraturlister og masteroppgaver med hovedvekt på det siste gir dette kapitlet et utsnitt av kroppen i bevegelse i norsk spesialpedagogikk i perioden

2014–2021. Dokumentene har jeg hentet fra de fire utdanningsinstitusjonene som i dag tilbyr både bachelor- og mastergrad i spesialpedagogikk; Høgskolen Innlandet (INN), Universitetet i Agder (UiA), UiO og Universitetet i Tromsø (UiT). Tidsavgrensningen ble gjort på bakgrunn av rapporten til Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014, s. 142) som konkluderer med at spesialpedagogikken bør «bygge det spesialpedagogiske fagområdet videre ut over den forskningen vi kjenner til i dag». Å velge masteroppgaver fra 2014 og utover vil kunne gi et bilde av om kroppen i bevegelse inkluderes i denne utviklingen.

Å kombinere funn fra ulike typer dokumenter kan hjelpe oss med å stille nye forskningsspørsmål (Oliver & Tripney, 2017, s. 454). Metodisk faller dette kapittelet inn under det Grant og Booth (2009) kaller *mixed methods review*, en metode velegnet når forskeren ønsker å identifisere hull i et forskningsfelt. I et *mixed methods review* er et systematisk litteraturreview en bærende komponent. Funnene blir typisk presentert i tabell og gjennom narrativer.

Jeg har fulgt Grant og Booth (2009, s. 92) og Forsberg og Wengströms (2015, s. 68) anbefalinger og utført et systematisk litteratursøk avgrenset av institusjonstilhørighet (UiO, UiA, UiT og INN) og av årstall (masteroppgaver fra 2014–2021). I et slikt litteratursøk skal både kvalitativ og kvantitativ forskning samles, vurderes og sammenfattes (Støren, 2018, s. 17), for slik å gi et så komplett bilde som mulig av litteraturen som finnes. Masteroppgavene som er inkludert i litteraturgjennomgangen, er avgrenset av temaene kropp, kroppsøving, bevegelse, fysisk aktivitet, idrett og rehabiliteringskontekster innenfor det idrettspedagogiske fagfeltet.

Styrken ved å favne bredt i å inkludere kvalitative og kvantitative masteroppgaver blir også metodens svakhet. Å bringe ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger sammen som funn kan skape usikkerhet om hva som har størst tyngde. Det er viktig for meg å påpeke at målet med dette kapittelet er å kartlegge det som finnes, ikke å vurdere viktigheten av de ulike masteroppgavene og deres teoretiske ståsted.

Å gjøre forskersubjektet synlig er et kriterium for kvalitet i kvalitativ forskning generelt (Skilbrei, 2019, s. 42), og særlig er det viktig i kroppsfenomenologisk forskning i lys av Merleau-Ponty (2014). Ved å posisjonere meg selv gjennom aktivt språk og gjennom synliggjøring av mitt faglige ståsted gjør jeg det klart at jeg ikke er verdinøytral. Slik kan leseren avgjøre hva

som tilhører meg og hva som tilhører datamaterialet. Studiens reliabilitet er ivaretatt ved at den bygger på offentlig tilgjengelig, skriftlig og etterprøvbart materiale.

Kroppen i spesialpedagogikken – en dokumentanalyse

Gjennomgang av nyere dokumenter

Jeg har gått igjennom studieplaner og kjernelitteraturlister på masterutdanningene studieåret 2021/2022, samt masteroppgaver publisert mellom 2014 og 2021. Alt materiale er hentet fra de fire utdanningsinstitusjonene i Norge som tilbyr bachelor- og mastergrad i spesialpedagogikk (INN, UiA, UiO og UiT) i vitenarkivene AURA, BRAGE, DUO og MUNIN.

Studieplanene studieåret 2021–2022

Ingen av studieplanene nevner kroppen i bevegelse, men de vektlegger alle betydningen av at studentene får bred kunnskap om ulike paradigmer, diskurser, teorier og perspektiver innenfor spesialpedagogikk. Institusjonene bruker formuleringer som «kritisk innsikt», «ulike kunnskapsparadigmer og kunnskapsdiskurser», «inngående og omfattende kunnskap om ulike vitenskapsteoretiske perspektiver», «omfattende kjennskap til forskningsmetode og bruk av dataanalyseprogrammer», og «teorier om avvik og funksjonshemminger og følgende implikasjoner på spesialpedagogisk praksis». Studieplanene beskriver at masterstudenter i spesialpedagogikk kan forvente seg tilgang til et bredt kunnskapsfelt.

Kroppen i spesialpedagogisk kjernelitteratur 2021

Ved UiA, UiT og INN er kroppen i bevegelse ikke nevnt i kjernelitteraturlistene for studieåret 2021/2022.

Ved UiO er masterstudiet organisert i de fem fordypningsenhetene audiopedagogikk, logopedi, psykososiale vansker, spesifikke lærevansker og utviklingshemming. I tillegg til fordypningsenhetene møter alle studentene fellesemner. Blant de fem fordypningene og fellesemnet på UiO rommer for-

dypningen psykososiale vansker kjernelitteratur som gjør kroppen til objekt for studentenes faglige utvikling. Her møter studentene kategorien Kropp, læring og sosial ulikhet som kjernelitteratur. Litteraturen her er tydelig forankret innenfor kunnskap om kroppen, som for eksempel i Duesund (1995) og Duesund og Skårderud (2003). I de andre fordypningene ved UiO er kroppen ikke eksplisitt til stede i kjernelitteraturen.

Kroppen i spesialpedagogiske masteroppgaver 2014–2021

Masteroppgavene inkludert i dette kapittelet omhandler kropp, kroppsøving, bevegelse, idrett og bevegelse i rehabilitering. Oppgavene er publisert fra 1.1.2014, og søket ble avsluttet 3.8.2021.

I kartleggingen av masteroppgavene leste jeg overskrifter og sammen- drag av samtlige masteroppgaver i spesialpedagogikk fra de fire nevnte institusjonene. 18 av de totalt 1038 masteroppgavene i spesialpedagogikk tematiserer kroppen eller bevegelsen i ulike kontekster. Dette utgjør 1,7 % av alle skrevne masteroppgaver. To av oppgavene er skrevet ved UiT, 16 av oppgavene er skrevet ved UiO. Ingen oppgaver ved INN eller ved UiA svarer til inklusjonskriteriene.

Tabell 18.1 Oversikt spesialpedagogiske masteroppgaver om kroppen 2014–2021.

Forfatter og institusjon	År	Tittel
Angelsen UiO	2020	Det gode idrettstilbudet for ungdom og unge voksne med utviklingshemming
Berntsen UiO	2017	Deltakelse i kroppsøving. En kvalitativ studie om deltakelse i kroppsøving for elever med utviklingshemming.
Bjølseth UiO	2016	«I skogen så er det nesten bare ett humør, det er å være glad». En fenomenologisk studie av naturopplevelser og motivasjon ved en alternativ skole.
Borgund UiO	2016	Deltagelse i idrett. En kvalitativ studie av betydningen av deltagelse i idrett for ungdommer med utviklingshemming.
Brogaard UiT	2016	At nå nye høyder. Deltakelse på Arcivity. Hvordan risiko- sportaktiviteter bidrager til mestring og mening hos mennesker med fysiske funksjonsnedsettelse.
Brunvoll UiO	2017	Fysisk aktivitet for ungdom med utviklingshemming.

Forfatter og institusjon	År	Tittel
Engene UiO	2014	Sosiale medier og kroppshysteri.
Halvorsen UiO	2015	Fysisk aktivitet på timeplanen – En kvalitativ studie av læreres erfaringer med fysisk aktivitet for barn med ADHD.
Hatlen UiT	2016	Bobler i blodet. Betydningen av fysisk aktivitet for unge voksne med ADHD.
Midtgarden UiO	2018	Elevers opplevelse av kroppsøving. Med fokus på sjenerte elever.
Nielsen UiO	2016	Kan den levende kroppen fanges på bilde? En kvalitativ studie om unge jenters erfaringer med Instagram.
Nilsen UiO	2019	Inkludering i kroppsøvfingsfaget.
Nordal UiO	2016	På lag for en god fritid.
Skogen UiO	2015	Oh shit, kanskje jeg burde passe litt på hva jeg spiser og ikke ta den siste porsjonen. En kvalitativ studie av hvordan det å lese rosablogg kan påvirke unge jenters opplevelse av egen kropp.
Skåret og Shangtarash UiO	2015	Sanseerfaringer i eget hjem. Autismespekterforstyrrelse, utfordrende atferd, tvang og makt, fysisk miljø.
Thon UiO	2017	Fysisk aktivitet som støtte i undervisningen.
Vøllestad UiO	2015	Tåler du at jeg tør? En kvalitativ undersøkelse av risikofylt lek i barnehagen.
Ween UiO	2016	Barnas Ridderuke. En fenomenologisk studie av betydningen av deltakelse på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse.

Åtte av oppgavene tematiserer kroppen i bevegelse i pedagogiske institusjoner. Berntsen (2017) skriver om lærerens opplevelser med elever med utviklingshemming i kroppsøvfingsfaget. Bjølseth (2016) undersøker naturopplevelser ved en alternativ skole. Halvorsen (2015) undersøker læreres erfaring med fysisk aktivitet og elever med ADHD. Midtgarden (2018) setter søkelys på sjenerte elevers erfaringer med kroppsøving. Nilsen (2019) skriver om inkludering i kroppsøvfingsfaget, Thon (2017) om fysisk aktivitet som støtte i undervisningen for elever med utviklingshemming og Vøllestad (2015) om risikofylt lek i barnehagen.

Fem av oppgavene tematiserer kroppen i bevegelse i idretten. Angelsen (2020) skriver om hva fire foreldre og tre idrettsledere oppfatter som

et godt idrettstilbud for ungdom med utviklingshemming. Borgund (2016) undersøker hva deltakelse i idrett betyr for ungdom med utviklingshemming i ungdommenes eget perspektiv. Brunvoll (2017) har kartlagt hva slags fritidsaktiviteter ungdom med utviklingshemming driver med på fritiden. Nordal (2016) har skrevet om håndballspillere med utviklingshemming.

Tre av oppgavene undersøker kroppens posisjon i sosiale medier. Engene (2014) skriver om sosiale medier og kroppshysteri. Nielsen (2016) spør om den levende kroppen kan fanges på bilder. Skogen (2015) har undersøkt om lesing av rosablogger kan påvirke unge jenters opplevelse av egen kropp.

To av oppgavene har undersøkt kroppen i bevegelse i rehabiliteringskontekster. Brogaard (2016) har skrevet om hvordan risikosportaktiviteter kan bidra til mestring hos mennesker med fysiske funksjonshemninger. Ween (2016) har undersøkt erfaringene barn med sansetap eller fysisk funksjonshemming gjør seg på en vinterleir.

En oppgave (Skåret og Shangtarash, 2015) undersøker kroppen i bevegelse i sammenheng mellom sansestimulering og bruk av tvang i gruppebolig.

En oppgave (Hatlen, 2016) undersøker betydningen av fysisk aktivitet i hverdagslivet til unge voksne med ADHD.

Diskusjon

Gjennomgangen viser at kroppen i bevegelse er tydelig tematisert i 18 av 1038 masteroppgaver skrevet mellom 2014 og 2021. Gitt at kroppen er eksistensiell er det oppsiktsvekkende at 1020 oppgaver *ikke* tematiserer kroppen i bevegelse. Det er derfor betimelig å spørre hvilken teoretisk og metodisk bredde studentene faktisk møter i studieløpet. Hvilke ideer, faglige forutsetninger og valgmuligheter gir studieplanene og kjernelitteraturlistene studentene når de skal i gang med sitt masterarbeid?

Det spesialpedagogiske fagfeltets intensjoner slik de uttrykkes i de ulike studieplanene, er at masterstudentene skal møte teoretisk og metodisk bredde. Når et fagfelt hevder å representere bredde, men innholdet er smalt fortsetter verden i Ahmeds (2006) ord å ta form etter noen spesifikke tilnærminger fremfor andre. Funnene viser at det blir lite plass til tilnærminger

som utfordrer det diagnosefokuserte kunnskapssynet i spesialpedagogikken (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014, s. 15–16). Dette kan forklare hvorfor kroppen blir den tause bakgrunnen for lærevansker, hørselshemming, talevansker, utviklingshemming, språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker.

La oss hente fram Duesunds utsagn «I møte med elevene (7–17 år) opplevde jeg problemer med hensyn til min formelle kompetanses anvendbarhet. På sett og vis kan man si at det ikke var bruk for den, i møte med de pedagogiske utfordringer man ble stilt overfor» (1993, uten sidetall). Duesund beskriver et sprik mellom hva praksisfeltet krevde av henne og hva hun hadde fått med seg av kunnskap gjennom faglærerutdanning i kroppsøving, pedagogisk og spesialpedagogisk utdanning.

At kroppen i bevegelse har blitt oversett innenfor spesialpedagogikken, gjør hun så til et akademisk anliggende. 14 år senere retter hun også søkelyset mot fraværet av kroppen i spesialpedagogisk teori, forskning og praksis. Duesund sier «Det handler i dobbelt forstand om å ta kroppen på ordet. Men da må den også få komme til orde, i teoretisk og forskningsmessig sammenheng og i den konkrete spesialpedagogiske virksomhet» (2007, s. 11).

I dag ser vi at høyere spesialpedagogisk utdanning fremdeles ikke tar kroppen på ordet. Hvilke faglige retninger utdanningsinstitusjonene presenterer som forgrunn for fagfeltet, vil påvirke hvilke masteroppgaver som blir skrevet. Videre vil den praktisk-pedagogiske hverdagen de uteksaminerte studentene skaper i samspill med barnehagebarn, elever, foreldre, utdanningssystem, organisasjonsliv og helsevesen, ta form av kunnskapen studentene sitter igjen med etter endt utdanning.

Funnene i dette kapittelet er ikke entydige i at mangel på litteratur om kroppen i bevegelse kausalt skaper fravær av temaet kroppen i bevegelse. Fem av de 16 inkluderte oppgavene fra UiO omhandler utviklingshemming, samtidig som fordypningslinjen utviklingshemming ikke har studieplaner eller kjernelitteratur som spesifikt omhandler kroppen. I et fagfelt hvor det dualistiske skillet mellom kropp og sjel har stått sterkt gjennom vanskeorientering kan dette fortelle at kroppen trer fram som viktig der kognisjonen er utfordret som når mennesker har utviklingshemming.

Veien videre for kropp i bevegelse i høyere spesialpedagogisk utdanning

Utviklingen fra Duesunds avhandling (1993) og frem til de publiserte masteroppgaver i spesialpedagogikk fra 2014–2021 viser at kløften mellom formell spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse om kroppen i bevegelse fortsatt er dyp. Avgrensningen i dette kapittelet har begrenset funnene til høyere spesialpedagogisk utdanning. Det er derfor på sin plass å påpeke at en undersøkelse av hvorvidt idrettsvitenskapen har inkludert spesialpedagogikk i sine utdannelser, ville gitt et mer fyldig bilde av forholdet mellom kroppen i bevegelse og spesialpedagogikken slik den får ta plass i idrettsvitenskapen. Ekspertgruppen (2014) henviser til hvordan for eksempel Norges idrettshøgskole i arbeidet med rapporten «Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre» etterlyser kompetanse rettet mot kroppssøving og spesialpedagogikk. Det spesialpedagogiske feltet eier med andre ord ikke utfordringen alene selv om dette kapittelet kan fremstille det slik.

En studie som har undersøkt forholdet mellom kroppssøvfaget og tilpasning av bevegelsesaktivitet, er Vedul-Kjelsås og Elnan (2021), noe de også skriver om i denne bokens kapittel 15. De har studert hvordan tredje- og fjerdeårsstudenter på grunnskolelærerutdanningens kroppssøving 2 erfarer egen kompetanse om tilpasset opplæring og inkludering (s. 243). 13 studenter tok del i totalt fire gruppeintervjuer i etterkant av en praktisk-metodisk økt. Økta bygget på prinsipper for tilpasning av bevegelsesaktiviteter i kroppssøvfaget gjennom regulering av tempo og bruk av alternative måter å bevege seg på. Studentene erfarte tilpasset opplæring som mer enn et ideologisk begrep når det ideologiske også uttrykkes gjennom praktiske handlinger med mål om å skape et kroppssøvfag for alle. Deltakerne i studien har flere år bak seg som studenter i grunnskolelærerutdanningen, og de skal i henhold til opplæringsloven ha kompetanse slik at de kan tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Allikevel uttrykker studentene misnøye og beskriver undervisningen om tilpasset opplæring og inkludering som lite konkret.

I et konferanseinnlegg (Elnan & Vedul-Kjelsås, 2019) og i et senere bokkapittel (Vedul-Kjelsås & Elnan, 2021, s. 247) viser forskerne til hvordan studentene beskriver at grunnutdanningen gir dem kjennskap til annerledeshet og inkludering på overordnet nivå, samtidig som de opplever usikkerhet

knyttet til hvordan rammer for inkludering kan skapes i praktisk-pedagogisk arbeid. Studentene forteller:

- *Det var ikke noe spesifikt sånn i pedagogikk da, det stusset jeg litt over at vi aldri hadde; hvis det er en person som har asperger så kan han være sånn og sånn, og hvis en person har autisme så kan han være sånn og sånn. Det var liksom aldri sånn at det finnes folk med mange forskjellige vansker da, så det må dere tilpasse til.*
- *Det ble jo bare å si å tilpasse, men det var aldri sånn gjør du det.*
- *Det var veldig generelt.*
- *Og så ble det å gå spesped, hvis du vil ha mer.*

(Elnan & Vedul-Kjelsås, 2019)

Når studentene etterspør konkrete tips om tilpasning av undervisning, så blir de henvist til det spesialpedagogiske fagfeltet i høyere utdanning. Funnene til Elnan og Vedul-Kjelsås (2019) viser at utsagnene fra studentene som vil vite mer om spesialpedagogikk resonnerer med Duesunds utsagn fra 1993. Det kan se ut til at kroppen i bevegelse fortsetter å falle mellom to stoler når grunnutdanningen i kroppsøving henviser til en spesialpedagogikk som på masternivå i liten grad inkluderer kropp og bevegelse. Av dette følger at de som skal jobbe med spesialpedagogikk, bevegelse og kroppsøving, opplever å mangle kompetansen de burde hatt for å skape inkluderende rammer om bevegelsesaktiviteter. Et tettere samarbeid om forskning, undervisning og veiledning mellom spesialpedagogiske og idrettsvitenskaplige utdanningsinstitusjoner ville kunne gitt synergieffekter for begge fagfelt og bør etterstrebres for fremtiden.

Avslutning

I høyere spesialpedagogiske utdanninger finner vi fordypninger og fagretninger som lærevansker, hørselshemming, talevansker, utviklingshemming, språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker. I bakgrunnen finner vi kroppen og bevegelsen. Min påstand er at så lenge den aktive kroppen forblir vanskeorienteringens irriterende lillebror, vil denne kløften vedvare. Å anerkjenne at det er i bevegelsen menneskets sosiale, medisinske og subjektive sider blir integrert gir oss et alternativ til dualismens oppdeling av mennesket som bestående av kropp og sjel. Å anerkjenne bevegelsen er også å anerkjenne at et menneske er større enn summen av de enkelte deler. Mennesket er kropp, mennesket har kropp, og kroppen i bevegelse er vår tilgang til verden.

Referanser

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology. Orientations, objects, others*. Duke University.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University.
- Ahmed, S. (2021). *Gledesdrepende essays*. Cappelen Damm Akademisk.
- Angelsen, K.G. (2020). *Det gode idrettstilbudet for ungdom og unge voksne med utviklingshemming* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education* 18(3), 182–187.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I: E. Befring (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51–72). Cappelen Damm.
- Berntsen, C. (2017). *Deltakelse i kroppsøving. En kvalitativ studie om deltakelse i kroppsøving for elever med utviklingshemming* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Bjølseth, C. (2016). «I skogen så er det nesten bare ett humør, det er å være glad». *En fenomenologisk studie av naturopplevelser og motivasjon ved en alternativ skole* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Borgund, H.H. (2016). *Deltagelse i idrett. En kvalitativ studie av betydningen av deltagelse i idrett for ungdommer med utviklingshemming* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Brogaard, L.F. (2016). *At nå nye høyder. Deltakelse på Arcivity. Hvordan risikosportaktiviteter bidrager til mestring og mening hos mennesker med fysiske funksjonsnedsettelser* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Brunvoll, L.S.B. (2017). *Fysisk aktivitet for ungdom med utviklingshemming* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Duesund, L. & Skårderud, F. (2003). Use the body and forget the body. Treating anorexia nervosa with adapted physical activity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8(1), 53–72. <https://doi.org/10.1177/1359104503008001007>
- Duesund, L. (1993). *Kroppen i spesialpedagogikken: en teoretisk og empirisk undersøkelse av fysisk aktivitet og selvpoppfatning* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Duesund, L. (2007). *Kropp, kunnskap og selvpoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Norges forskningsråd.
- Elnan, I. & Vedul-Kjelsås, V. (2019). «Jeg er redd for i samtalen mellom oss å avsløre at jeg vet at det er noe spesielt med deg» Tilrettelegging av kroppsøvingsundervisning for elever med funksjonsnedsettelser. (Kroppsøvingskonferansen 2019). Norges Idrettshøgskole.
- Engene, L. (2014). *Sosiale medier og kroppshysteri* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Natur och kultur.

- Grant, M.J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews – an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal* 26(2), s. 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Abstrakt.
- Halvorsen, F. (2015). *Fysisk aktivitet på timeplanen – en kvalitativ studie av læreres erfaringer med fysisk aktivitet for barn med ADHD* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Hatlen, O.N. (2016). *Bobler i blodet. Betydningen av fysisk aktivitet for unge voksne med ADHD* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child psychology and pedagogy – the Sorbonne lectures 1949–1952*. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Midtgarden, S.G. (2018). *Elevers opplevelse av kroppsøving. Med fokus på sjenerte elever* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Nielsen, E.B. (2016). *Kan den levende kroppen fanges på bilde? En kvalitativ studie om unge jenters erfaringer med Instagram* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Nilsen, T.S.D. (2019). *Inkludering i kroppsøvfagsfaget* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Nordal, E. (2016). *På lag for en god fritid* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Oliver, S. & Tripney, J. (2017). *The BERA/SAGE handbook of educational research. Volume 1*. Sage.
- Skåret, M.S. & Shangtarash, S. (2015). *Sanserfaringer i eget hjem. Autismespekterforstyrrelse, utfordrende atferd, tvang og makt, fysisk miljø* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skogen, A.F. (2015). *Oh shit, kanskje jeg burde passe litt på hva jeg spiser og ikke ta den siste porsjonen. En kvalitativ studie av hvordan det å lese rosablogg kan påvirke unge jenters opplevelse av egen kropp* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Støren, I. (2018). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thon, L.M. (2017). *Fysisk aktivitet som støtte i undervisningen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Tøssebro, J. (2015). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Vedul-Kjelsås, V. & Elnan, I. (2021). Kroppslig læring for å fremme lærerstudenters forståelse av inkluderende kroppsøvfagsundervisning. I: T.P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A.G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læringsperspektiver og praksiser* (s. 237–249). Universitetsforlaget.
- Vøllestad, Å. (2015). *Tåler du at jeg tør? En kvalitativ undersøkelse av risikofylt lek i barnehagen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Ween, T.G. (2016). *Barnas Ridderuke. En fenomenologisk studie av betydningen av deltakelse på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.