

ALLE er med!

Et projekt med en kropslig tilgang til inkluderende motion og bevægelse med særligt fokus på elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer



Hanne Christensen
Specialist i Pædiatrisk Fysioterapi og
Lektor, VIA University College
Fysioterapeutuddannelsen
hach@via.dk

Resumé

En række studier viser, at elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer profiterer af fysisk aktivitet. I praksis oplever mange lærere og pædagoger desværre, at det netop er disse elever, som giver udfordringer i forhold til det at arbejde med bevægelse i skolen. I projektet *Alle er med!* satte vi os derfor for at undersøge, hvordan lærere og pædagoger kan understøtte et inkluderende læringsmiljø for alle elever, når elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer skal være med. Projektet havde fokus på samspillet i en folkeskole generelt, men med et særligt blik for de elever, der udviste opmærksomhedsmæssige udfordringer.

Alle er med!

Siden indførelsen af 45 minutters daglig motion og bevægelse på landets skoler med folkeskolereformen i 2014, er der på mange skoler blevet arbejdet med at gøre motion og bevægelse til en integreret del af hverdagen. Både lærere og elever synes at glæde sig over mulighederne for en mere fysisk aktiv hverdag, men elever med opmærksomhedsforstyrrelser oplever ofte udfordringer med at deltage i aktiviteterne. Tilsvarende oplever lærere, at disse elever giver udfordringer i forhold til det at arbejde med motion og bevægelse i undervisningen(1). Det kan synes paradoksalt, når en række studier samtidig tyder på, at netop elever med opmærksomheds-

mæssige udfordringer profiterer af fysisk aktivitet(2). Om end der i international sammenhæng i de senere år har været en øget interesse for de gavnlige effekter af motion, fysisk aktivitet og bevægelse for børn og unge med ADHD, så har studierne i overvejende grad haft et individorienteret perspektiv med særligt fokus på aktiviteternes intensitet, varighed og form, og i mindre grad fokuseret på relationelle, kontekstuelle og oplevelsesmæssige aspekter ved det at være fysisk aktiv(3) Disse peger på, at særligt kvalitative aspekter ved bevægelsesaktiviteter er underbelyst fx hvordan, hvornår og med hvem oplever eleverne, at de fysiske aktiviteter og bevægelseslege styrker relationer, trivsel og fællesskab.

I projektet *Alle er med!* undersøgte vi, hvordan lærere og pædagoger kan understøtte et inkluderende læringsmiljø for alle elever, når der arbejdes med bevægelse i undervisningen. Projektet havde fokus på samspillet mellem klassens elever generelt, men med et særligt blik for de elever, der udviste opmærksomhedsmæssige udfordringer. Betegnelsen 'elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer' er valgt som betegnelse for elever med ADHD eller ADHD-lignende adfærd, fordi studier tyder på, at det ikke nødvendigvis er elever med en specifik diagnose, der opleves som den største udfordring for lærerne i forhold til at inkludere elever i skolens fællesskaber(3). Elever uden diagnose og støtteforanstaltninger udgør ofte en større udfordring for lærerne. Elever med opmærksomhedsproblemer, hyper-

aktivitet og svigtende impuls kontrol kan blandt andet ofte være stærkt udfordret af at skulle deltage i klassefællesskaber med krav om at forholde sig roligt og fokuseret, ligesom de ofte har svært ved aktivitetsskift(4).

Innovation af praksis

Projektet blev designet med udgangspunkt i *Design-Based-Research* (DBR), som er kendetegnet ved, at forskere og deltagere fra praksis (her lærere og pædagoger) i fællesskab identificerer praksisudfordringer og udvikler mulige løsningsforslag til innovation af ny praksis (5). Samskabelsesprocesserne giver forskeren mulighed for både at forstå og bidrage til forbedring af praksis. Projektet udfoldede sig konkret på en mellemstor folkeskole i to klasser i indskoling. Det tog udgangspunkt i og adresserede de problemer, som lærerne og pædagogerne specifikt oplevede i deres hverdag og daglige arbejde med at integrere bevægelse i undervisningen.

Resultaterne fra projektet

Gennem analyse af data var der særligt tre områder, som understøttede et inkluderende læringsmiljø for alle elever, når elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer deltager i motion og bevægelse i undervisningen i indskoling:

1. I projektet blev lærerne særligt opmærksomme på værdien af at arbejde aktivt med deres klasseledelse. Begreber som karavanefører og mikro-makroregulering hentet fra den neuroaffektive udviklingspsykologi blev vigtige pejlemærker i arbejdet med at kvalificere lærernes praksis.
2. Grounding, som kan relateres til den professionelle oplevelse af og evne til egen-kontakt. Grounding betyder jordforbindelse eller fodfæste, og er et udtryk for oplevelsen af både fysisk og psykisk nærvær, hvor man føler sig 'støttet' af underlaget(6,7). Dette var et centralt omdrejningspunkt for lærerne, idet opmærksomheden på såvel elevernes som lærernes fodfæste blev et tilbagevendende fokuspunkt i projektet.
3. Lærernes egen kropslighed og kropsbevidsthed. Det handler om, at for nogle lærere er det ikke naturligt at bevæge sig, hvorfor de fandt det vanskeligt at være aktive og bevæge sig foran og med eleverne. Der var brug for at sætte fokus på det, som var udfordrende omkring lærernes egen krop og kropsbevidsthed.

Et neuroaffektivt perspektiv

I projektet har vi i høj grad ladet os inspirere af Susan Hart og Marianne Bentzens neuroaffektive udviklingspsykologi. I den neuroaffektive udviklingspsykologi er der fokus på, hvordan et barns følelsesmæssige og sociale udvikling er tæt knyttet til relationelle samspil(8). Disse samspil påvirker den neurologiske udvikling, som ifølge Hart, foregår på tre funktionelle niveauer: 1) det autonome, 2) det limbiske og 3) det præfrontale niveau. Det autonome niveau er udviklingsmæssigt det tidligste niveau, og det relaterer sig grundlæggende til oplevelsen af behag/ubehag og til graden af vågen-

hed (arousal). Det er netop på dette basale niveau, at elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer kan tænkes at have problemer, da de ofte har vanskeligheder med arousal-regulering.

Ifølge Hart er det gennem afstemte samspil med andre, at barnet lærer at begå sig i sociale fællesskaber og at være i stand til at regulere følelsesmæssige tilstande, hvilket ofte er svært for elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer. Vanskeligheder med følelsesmæssig regulering og selvregulering kan give problemer, når elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer skal deltage i bevægelsesaktiviteter. Den voksnes evne til at støtte barnet på det autonome niveau kalder Hart 'Mikro- og makroregulering'(9).

Mikro- og makroregulering

Ifølge Hart er motoren i barnets sociale, følelsesmæssige og personlige udvikling samspillet med personer, der har et mere modent nervesystem end dem selv, altså voksne, der allerede er i stand til følelsesmæssig regulering. Den voksnes evne til makro- såvel som mikroregulering er afgørende, for at barnet kan føle sig trygt, sikkert og i samhørighed med andre. Oplevelser der alle er vigtige forudsætninger for gode og afstemte samspil.

Hart skelner mellem strukturel og relationel makroregulering. Strukturel makroregulering handler om, at den voksne skaber *forudsigelighed* gennem tydelige og synlige rammer, og er opmærksom på barnets behov for *regelmæssighed* og *rutiner*. Relationel makroregulering handler om at skabe rum og mulighed for glædesfyldt og legende samvær, hvor rutiner og forudsigelige sekvenser skaber trygge rammer for samværet. Mikroregulering handler om den gensidige oplevelse af forbundenhed – 'vi-hed'. Det er oplevelsen af, at vi er sammen om noget og på bølgelængde(8). Når mikroreguleringen er synkroniseret, opstår mødeøjeblikke. Mødeøjeblikke giver nervesystemet næring og stimulerer den følelsesmæssige og sociale udvikling. Strukturel og relationel makroregulering er forudsætningen for den synkroniserede mikroregulering. Ud fra et neuroaffektivt perspektiv har lærerens opmærksomhed på makroregulering såvel som mikroregulering afgørende betydning for elevernes samspil, særligt i klasser, hvor en eller flere elever er opmærksomhedsmæssigt udfordrede.

Strukturel makroregulering

Gennem vores indledende observationer viste både lærere og pædagoger sig som dygtige klasseledere. De havde faste rutiner for overgangen mellem frikvarter og undervisning, var tydelige omkring timens program og deres forventninger til eleverne, og de fremstod meget rolige og nærværende i deres interaktioner med eleverne. De havde en udpræget afstemthed i deres strukturelle makroregulering, der i høj grad gav sig udslag i et behageligt og roligt miljø i klasserne. Det blev dog hurtigt tydeligt, at flere af lærerne og pædagogerne gav slip på denne stærke klasserumsledelse i forbindelse med bevægelsesaktiviteter.

Tabel 1: En oversigt over, hvordan vi i projektet har arbejdet med mikro-makro-regulering (inspireret af Hart(9)).

Strukturel makroregulering	Relationel makroregulering	Mikroregulering
Tryk og sikker rammesætning	Legerutiner	Skabe følelsen af at være på bølgelængde – at vi er sammen om det her, og at det er rart
Klare forventninger gennem grænsesætning	Tage ansvar for at 'den gode relation kan ske'	Skabe oplevelser af samhørighed
Organisering gennem regler		
Skabe orden		

Ragna har nogle sætninger skrevet på et papir. Hun forklarer, at eleverne får en sætning hver, som de skal færdiggøre, når de møder en kammerat. Hun giver et eksempel, men flere elever er allerede her tabt. Hun læser sætningerne højt og forklarer endnu en gang, hvordan de skal gå rundt blandt hinanden, færdiggøre sætningen og bytte sedler. Flere elever lader til at have opgivet at forstå aktiviteten. Ragna virker også selv mere stresset, og som om hun ikke helt selv tror på, det vil lykkes. Hun beder eleverne om at trække udenfor. Eleverne bevæger sig mod udgangen i mindre grupper. Grupperne ved bordene opløses, og eleverne finder hinanden på ny. Læreren trækker væk fra udgangen. Mange drages med. Morten og Erik kredser om sig selv ved udgangen. Aktiviteten går i gang uden dem.

På baggrund af observationer som ovenstående, blev et centralt fokusområde, hvordan lærere og pædagoger kan overføre deres stærke klasserumsledelse fra de traditionelle (og mere stillesiddende) undervisningsaktiviteter til bevægelse i undervisningen.

Det er vigtigt at understrege, at den stramme struktur og de faste rutiner ikke betød, at lærere og pædagoger ikke kunne være lydhøre over for elevernes egne idéer. Tværtimod var den faste struktur med til, at elevinddragelsen kunne foregå uden, at der opstod kaos, fordi ideerne altid blev implementeret inden for den struktur, som allerede var indarbejdet sammen med eleverne.

Som et yderligere element i opbygningen af genkendelighed og rutine, arbejdede eleverne i hele projektperioden med en gennemgående rekvisit; en hoppe-elastik (for inspiration, se også Munk(10)). Rekvisitten fungerede som udgangspunkt for alle igangsatte bevægelsesaktiviteter. Som et sidste element i makroreguleringen blev der skabt simple, men faste rutiner for bevægelsesaktiviteterne. Fx var eleverne over længere perioder i faste grupper, ligesom nogle havde fast plads ved siden af læreren, når eleverne mødtes i cirklen.

Kombinationen af den kendte opbygning og opbygningens hensyn til arousal-niveaueets op- og nedregulering gjorde overgangen mellem stillesiddende aktiviteter og bevægelsesaktiviteterne meget nemmere at håndtere for eleverne. Efter en kort tilvænningsperiode tog det kun eleverne ganske kort tid at finde tilbage på deres plads, genfinde roen, og for størstedelen af elevernes vedkommende, også koncentrationen efter endt bevægelsesaktivitet. Når lærerne var opmærk-

somme på at differentiere bevægelsesaktiviteterne og var bevidste omkring deres klasseledelse, blev aktiviteterne mindre kaotiske og mere glædesfyldte. Makroreguleringen betød for eleverne langt bedre deltagelsesmuligheder; de var klar over, hvad der forventedes af dem, og de var hurtige til at forstå aktiviteternes formål og regelsæt. Den gode makroregulering er altså ikke kun en gave til eleverne, men også til lærerne selv. Den er med til, at elever såvel som lærere hver især kan fastholde deres ro, koncentration og fokus.

Relationel makroregulering

Den strukturelle makroregulering danner rammen om den relationelle makroregulering og handler i høj grad om at skabe mulighed for gode og glædesfyldte oplevelser. Vores observationer viste, at lærernes strukturelle makroregulering i sig selv i høj grad var med til at skabe tid og overskud til nærværende øjeblikke med eleverne. I tillæg hertil arbejdede vi med, hvordan lærerne og pædagogerne i deres opbygning af de enkelte bevægelsesaktiviteter, konkret kan tage ansvar for, 'at den gode relation kan ske'.

Aktiviteten *pif, paf, puf* tager udgangspunkt i en faglig aktivitet, hvor eleverne hver især har fået en seddel, hvorpå der står indledningen af en sætning fx: 'det bedste ved sommerferie er...!'. Eleverne skal herefter gå rundt blandt hinanden, og når de møder hinanden afslutte hinandens sætninger i ovenstående eksempel – fx at man kan sove længe. Vores observationer viste, at aktiviteten voldte flere elever problemer. Ikke på grund af aktivitetens faglige indhold, men på grund af aktivitetens krav til elevernes sociale kompetencer.

Elever bevæger sig rundt blandt hinanden. Klassekammerater er i færd med at finde hinanden. En arm er kortvarigt rakt i vejret, inden to på ny danner par. Bastian bumper ind i to elever fordybet i samtale. 'Skal vi være sammen' spørger Bastian den ene. Kammeraten bringer venligt Bastian videre i bevægelse. Bastian smiler – optaget af at finde en anden at danne par med. Bump – Bastian bryder på ny ind i et par. Smiler og fortsætter sin færd – på jagt efter øjenkontakt. Lukas drejer rundt om sig selv. Arme og ben i bevægelse. Uden begyndelse og uden afslutning. Som en usynlig brik i et virvar af kroppe, stemmer og kontakt. Fanget i sin egen krop. Hvor skal jeg bevæge mig hen? Hvem fanger mit blik? En elev rækker hånden ud for at bytte papir med Lukas. Lukas trækker armen til sig. 'Vi spreder corona' siger han alvorligt (citater fra observationsnote).

Eksemplet illustrerer, hvordan elevernes relationelle forudsætninger for at indgå i aktiviteten for nogle er med til at besværliggøre den gode relation. Vi arbejdede derfor med at nedbryde aktiviteten, der oprindeligt havde et fagligt sigte, til en aktivitet med fokus på elevernes evne til at etablere og fastholde øjenkontakt samt igangsætte, vente på tur og afslutte en samtale. Aktiviteten blev døbt *pif, paf, puf*.

Små skridt – at vinde fodfæste

Projektet *Alle er med!* var et kort projektforsøg, der delvist var besværet af corona-restriktioner og midlertidige nedlukninger, hvor vi blandt andet blev nød til at aflyse det afsluttende kreative værksted i den ene klasse. I den afsluttende evaluering gjorde flere lærere og pædagoger opmærksom på, at selvom de oplevede, at der havde været momenter, hvor alle elever var med, så var der fortsat en gruppe elever, som var udfordret af at indgå i aktiviteterne. Særligt når der var tale om aktiviteter, der blev præsenteret mere spontant. Her kan Ellas bemærkning om, at '*gentagelse hjælper*' og Anettes om vigtigheden af 'små skridt', være centrale pointer. Når vi skal lære elever dansk, matematik, historie og hjemmekundskab, har vi en opmærksomhed på, at niveauet gradvist skal øges. Vi forsøger at ramme elevernes 'zone for nærmeste udvikling'. Når det derimod drejer sig om sociale samspil og bevægelsesaktiviteter, kan vi have en tendens til at forudsætte, at eleverne kan kastes ud i det med meget lidt guidning. I projektet blev det klart, at lærere, pædagoger og elever i fællesskab kunne etablere et rum, der støttede op omkring såvel elever som lærere og pædagogers fodfæste. Det viste sig, at lærere og pædagoger oplevede, at de blev smittede af elevernes stemning, og at grounding-øvelser ikke kun havde en beroligende effekt på eleverne, men også på dem selv. I projektet voksede opmærksomheden på betydningen af fodfæste frem i løbet af undersøgelsesprocessen. Fremadrettet kunne man undersøge, hvilken betydning en mere systematisk brug af en bred vifte af grounding-teknikker med fokus på såvel vejtrækning, kropsfornemmelser, kropsbevidsthed, mobilitet og kontaktholder kunne have for børn, unge, lærere og pædagoger og samspillet mellem dem.

Det var også en grundlæggende erfaring, at bevægelseslegene skabte rum for glædesfyldt samvær, som skabte nye dynamikker i klasserne. I 3.B. begyndte pigerne at spille fodbold med drengene i frikvarterne i løbet af projektet. Deres lærere og pædagoger så en sammenhæng mellem projektet og elevernes nye måde at være sammen på i frikvarterne.

Du kan læse mere i:

- Artikel i magasinet : MOV:E 11 – Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet. Digital udgave på FIIBLs hjemmeside: <http://fiibl.dk/move/>
- Blogindlæg: Er lærerens egen kropsbevidsthed en forudsætning for motion og bevægelse i folkeskolen? <http://re-move.dk/?p=2594>.
- Artikel i Paideia Dafolo: Grounding – fodfæste i arbejdet med inkluderende motion og bevægelse i undervisningen (Maj nr.).

Egenkontakt i en kompleks hverdag

I samarbejdet med lærere og pædagoger blev vi grebet af en stor ydmyghed overfor deres komplekse arbejdsopgaver. Vi var vidne til lærere og pædagoger, der udover at have fokus på at lære eleverne dansk og matematik, håndterede episoder, hvor elever pludselig forlod undervisningen eller hvor en elev tog kvælertag på en anden. De måtte afholde akutte krisemøder og navigere i en hverdag, hvor nogle elever virkede så frakoblede og verdensfjerne, at selvom man satte sig roligt ned på hug og forsøgte at etablere kontakt, så virkede de fortsat 'out of space'. Det er klart, at et sådant arbejde kræver ganske betydeligt fodfæste, om end det også vækker til refleksion over, om det at være i kontakt med sig selv i sådanne situationer, ikke kan være så stor en følelsesmæssig belastning, at lærere og pædagoger også får behov for at koble af?

Et godt fodfæste virker som en forudsætning for de professionelle arbejder i skolen, ikke kun fordi de selv skal kunne holde balancen i kaotiske situationer, men også fordi børn og unge er afhængige af den ro og støtte, det grounded nervesystem kan give. Børn og unge smittes af de voksnes følelsesmæssige resonans. Når voksne udstråler ro, overblik, rummelighed og giver plads til at den gode relation kan ske, skabes der grundlag for et udviklende fællesskab, hvor alle kan være med.

En komplet referenceliste findes på side 49.

Opdaterede medlemsoplysninger?

Undrer din kollega sig over ikke at have modtaget adgang til det elektroniske medlemsblad, når hun/han nu er medlem af DSPF, så skyldes det sandsynligvis ukorrekte medlemsoplysninger, bl.a. ukorrekt mailadresse.

Check derfor jævnligt, om medlemsoplysningerne i Dfys er opdaterede. Det sker på <http://fysio.dk/Medlemskab/Ret-medlemsoplysninger/>