

# Grounding – fodfæste i arbejdet med inkluderende motion og bevægelse i undervisningen



**Lise A. Réol**

lektor i psykologi, VIA UC, læreruddannelsen i Aarhus, Forskningscenter for pædagogik og dannelse og Forskningscenter for sundhed og velfærdsteknologi



**Mette Munk**

lektor i idræt, VIA UC, EVU, Forskningscenter for pædagogik og dannelse



**Hanne Christensen**

adjunkt i fysioterapi, VIA UC, fysioterapeutuddannelsen, Forskningscenter for pædagogik

Lærere og pædagoger skal navigere i en kompleks hverdag, der ikke kun kræver høj faglighed, men også overblik, evne til at rumme en mangfoldig elevgruppe og mod til at variere undervisningen med bevægelsesaktiviteter. I projektet *Alle er med!* samarbejdede forskere, lærere og pædagoger om at lave inkluderende motion og bevægelse, hvor alle elever, også dem med opmærksomhedsmæssige udfordringer, kunne være med. Projektet var inspireret af design-based-research og aktionsforskning. Erfaringerne fra projektet tyder på, at lærere og pædagogers opmærksomhed på egen 'grounding' og rolle som 'karavanefører' er gavnlig, når de skal skabe rammer for, at den gode relation kan ske, og for at få alle elever med.

"To be grounded is to have arrived at a solid place in the present. To be grounded is to come home – to yourself." (Allen, 2021, s. 26).

Lærere og pædagogers arbejde i skolen er præget af en høj grad af kompleksitet. De skal navigere i en hverdag med høje krav til faglighed, kunne dokumentere og reflektere, kunne bevare overblikket i konfliktfyldte situationer, indbyde til glædesfyldt samvær, være opmærksomme på og støtte op om klassefællesskaber som helhed, men også have et nænsomt blik for den enkelte. Med krav om inklusion, høj faglighed og en mere varieret skoledag, skal lærere og pædagoger både forholde sig til elevgrupper med stor diversitet, ambitiøse faglige mål og ambitioner om at gøre skoledagen mere fysisk aktiv (Folkeskoleloven, Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Det kan opleves som vanskeligt at balancere disse krav, og i forbindelse med indførelsen af motion og bevægelse i undervisningen er en del lærere udfordrede af, at en mindre gruppe elever synes at have vanskeligt ved at geare ned efter bevægelsesaktiviteter (Jørgensen, 2019, s. 134; Réol, 2018).

I nærværende artikel vil vi præsentere forskningsprojektet *Alle er med!*, hvor hensigten var at undersøge,

hvordan lærere og pædagoger, gennem deres arbejde med motion og bevægelse i undervisningen, kan understøtte et fællesskab, hvor alle elever er aktive deltagere – også elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer. I denne artikel vil vi have særligt fokus på lærere og pædagogers fokuserede arbejde med grounding og rollen som karavanefører, når der skal arbejdes med inkluderende motion og bevægelse i undervisningen.

## Baggrund for projektet

### Det empiriske afsæt

Projektet tog afsæt i såvel international som national forskning vedrørende de positive effekter af fysisk aktivitet for børn og unge (Bailey et al., 2009; Jørgensen, 2017). Desuden var projektet inspireret af tidligere undersøgelser, der betoner betydningen af lærerens opmærksomhed på såvel ramme- som relationel ledelse i arbejdet med at skabe inkluderende klassefællesskaber generelt (Molbæk, 2016).

En lang række internationale studier tyder på, at fysisk aktivitet kan have positive sundhedsmæssige, kognitive, adfærdsmæssige og trivselsmæssige konsekvenser for børn og unge (Bailey et al., 2009). Forskning med fokus på børn med opmærksomhedsmæssige vanskeligheder fremkommer med lignende resultater, om end forskningsfeltet er præget af relativt små studier med stor variation i forskningsdesign og kvalitet (Cornelius et al., 2017). Tidligere studier har i mindre grad fokuseret på relationelle, emotionelle og kontekstuelle aspekter ved det at være i bevægelse (Réol, 2022).

Enkelte studier peger på positive psykosociale aspekter ved motion og bevægelsesaktiviteter integreret i den boglige undervisning. Fx fandt Müller og Petzold (2002) i et stort tysk skoleprojekt, at små aktivitetspauser i timerne understøttede elevernes op-

levelse af ubesværet og forbedrede stemningen i klassen, og at bevægelse knyttet til undervisningsindhold gjorde børnene roligere og mere afslappede. Desuden oplevede lærerne, at eleverne blev mindre aggressive, venligere og mere sociale i løbet af projektperioden. I fire norske skoleprojekter fortæller lærerne, at fysiske aktiviteter skaber tryghed i relationerne, mindsker mobning og konflikt og gør eleverne roligere (Schjerven, 2014).

I dansk kontekst har blandt andre Bentholt (2017) været optaget af de udfordringer, børn med opmærksomhedsmæssige vanskeligheder (ADHD) møder i idrætsundervisningen. Munk (2017) og Østergaard (2018) har været optaget af inkluderende idrætsundervisning. Disse kvalitative studier peger på, at elevpositioner kan vanskeliggøre disse elevers deltagelse i undervisningen (Bentholt, 2017), at lærernes fokus på en mestringsorienteret didaktik er af betydning for inkluderende idræt (Munk, 2017), og at læringsmiljøer, der understøtter medbestemmelse, gode relationer og mestring, er befordrende for inkluderende læringsfællesskaber (Østergaard, 2018).

Sammenfattende har den hidtidige forskning særligt haft blik for de gavnlige effekter af fysiske aktiviteter både for børn og unge generelt og for elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer. Forskning med fokus på inklusion tyder på, at klasseledelse og lærerens opmærksomhed på en mestringsorienteret didaktik er afgørende for at få alle elever med. Den hidtidige forskning tyder paradoksalt nok på, at motion og bevægelse er gavnligt for eleverne og for det sociale fællesskab, men at lærerne delvist afholder sig fra at lave bevægelsesaktiviteter, fordi en mindre gruppe elever har vanskeligt ved at falde til ro efter aktiviteterne (Jørgensen, 2019, s. 134; Réol, 2018). Det var vores hensigt i projektet *Alle er med!* at samarbejde med lærere og pædagoger om at undersøge,

hvordan de kunne arbejde med inkluderende motion og bevægelse, hvor alle kunne være med.

### Det teoretiske afsæt

I projektet *Alle er med!* var vi teoretisk inspireret af den neuroaffektive udviklingspsykologi, der har fokus på barnets socio-emotionelle udvikling, og som betoner vigtigheden af et støttende samspil med voksne for en sund og afstemt udvikling (Hart, 2020). Vi valgte dette teoretiske afsæt, da den neuroaffektive udviklingspsykologi er optaget af sammenhængen mellem følelser, krop og samspil og forholder sig til, hvordan voksne kan støtte børn, der har opmærksomhedsmæssige vanskeligheder.

Ifølge psykolog Susan Hart (2020) er det i det nære samspil med andre, at vi lærer at regulere vores opmærksomheds- og følelsesmæssige tilstande. Udviklingen går fra en *ydre regulering*, hvor voksne med overblik og følelsesmæssig indsigt guider barnet, til en *indre regulering*, hvor barnet gennem sine erfaringer med struktur, rutiner, mestringsstøtte og omsorg bliver i stand til at berolige sig selv, sætte sig selv i sving, følge planer og vinde overblik (Hart, 2013).

Børn og unge med opmærksomhedsmæssige udfordringer har ofte vanskeligt ved at styre deres arousal (vågenhed) (Bohr, 2013). Arousal-regulering er ifølge Hart (2020) knyttet til den allertidligste følelsesmæssige udvikling. Denne udvikling er stærkt afhængig af, at voksne tilbyder barnet såvel makro- som mikroregulering. Hart (2016) skelner mellem strukturel og relationel makroregulering. *Strukturel makroregulering* handler grundlæggende om, at den voksne gennem overblik skaber sikkerhed, tryghed, planlægger og organiserer barnets hverdag, blandt andet gennem støtte til døgnrytme med faste rutiner og årsrytme, og ved at den voksne har klare forventninger og tydelig grænsesætning (Hart, 2016, s. 78). *Den relationelle makroregulering* handler om at skabe rum for "at den

gode relation kan ske", det vil sige, at der i samværet skabes mulighed for glædesfyldte og legende aktiviteter, der kan byde på spænding, men også afslapning (Hart, 2016). Den strukturelle og relationelle regulering er ifølge Hart (2020) grundlaget for mikroregulering og mødeøjeblikke. *Mikroregulering* er de fælles oplevelser af at være på bølgelængde. Det er igennem disse, at mødeøjeblikke mellem mennesker opstår. Øjeblikke, hvor vi oplever samhørighed og gensidig følelsesmæssig samklang. Det er i disse mødeøjeblikke, at barnets nervesystem udvikles og modnes (ibid., s. 92).

Ifølge Hart, Andersen, Jakobsen & Larsen (2020, s. 119ff) kan børn, der har vanskeligt ved at regulere deres opmærksomhed, profitere af lege og samvær, der øver skift i arousal, fx gennem tydelige skrift mellem at være fysisk aktiv og derefter mærke kroppen i rolig og afslappet tilstand. Synkronisering i form af takt og imitation har en beroligende og udviklende effekt på evnen til at styre arousal (ibid.).

### Karavanefører

Hart (2020) mener, at omsorgspersoner og professionelle skal agere karavaneførere for de børn og unge, som de er ansvarlige for. At være karavanefører er en metafor for, at man som voksen er i stand til at føre flokken videre mod det egentlige mål trods eventuelle forhindringer og overraskelser. Karavaneføreren kender flere veje mod målet og er både opmærksom på de ydre omstændigheder og på medlemmerne af karavanens behov. Karavaneføreren er både i stand til at skabe klare rammer og øjeblikke, hvor den gode relation kan ske.

Karavaneføreren tør påtage sig lederrollen og vise vej. Selvværd, empati og mentaliseringsevne er vigtige egenskaber for karavaneføreren, der udover at kunne skabe tryghed og forudsigelighed også skal turde træffe dristige og modige beslutninger (Hart,

2020). Forudsætningen for at kunne arbejde med at skabe nærværende og god kontakt til børn og unge er, at den professionelle er i kontakt med sig selv (Winther, 2014). Læreren må være i kontakt med, hvad der foregår i det relationelle samspil, men også være opmærksom på, hvad der foregår i ham/hende selv. Indsigten i, hvad der rører sig i ham/hende selv, kan give vigtig information om, hvad der foregår i børnegruppen, da vi som mennesker spejler hinanden (Hart & Bentzen, 2013). Det er samtidig vigtigt, at den voksne er opmærksom på ikke at lade sig rive med af elevernes følelsesmæssige tilstande, men blot er i stand til at fornemme dem, rumme dem og kan bevare fodfæstet, når vejen bliver vanskelig og uforudsigelig.

I projektet *Alle er med!* præsenterede vi lærere og pædagoger for Harts neuroaffektive perspektiv og begreberne mikro- og makroregulering og læreren som karavanefører som inspirationer til at arbejde med inkluderende motion og bevægelse.

## Grounding

Under projektforsøget blev vi optagede af fænomenet 'grounding', som kan relateres til den professionelle oplevelse af og evne til egenkontakt. Grounding-begrebet kan relateres til lærerens rolle som karavanefører, men har teoretisk set rødder i en kropsterapeutisk kontekst, og der er ikke et begreb, der udfoldes indenfor den neuroaffektive udviklingspsykologi.

Grounding betyder jordforbindelse eller fodfæste, og er et udtryk for oplevelsen af både fysisk og psykisk nærvær, hvor man føler sig "støttet af underlaget" (Engelhard et al. 2021., *vores oversættelse*). Begrebet grounding er en accepteret og alment anerkendt term indenfor kropsterapi, danseterapi og fysioterapi (Engelhard et al., 2021) og blev introduceret af den amerikanske psykoterapeut Alexander Lowen, der i sit terapeutiske arbejde i høj grad fokuserede på

at forbedre sine patienters grounding. "Grounding handler ikke kun om fysisk fodfæste, men også om både psykisk, emotionelt og socialt fodfæste", skriver Winther (2014). Hun fortsætter: "At være fæstet med fødderne et sted på jorden handler symbolsk set om at høre til, at være forbundet med noget og være hjemme i sig selv". Grounding er altså ikke kun et fysisk fænomen, men handler også om den psykiske forankring i kroppen.

Jordforbindelsen er knyttet til tyngdekraften, der har et tydeligt og stabilt tag i os (Sackandy, 2016). Hvis vi falder, er faldet ikke afgrundsdybt, vi falder blot til jorden et øjeblik. Det er der en stor tryghed og sikkerhed i. Grounding er knyttet til oplevelsen af at have greb om virkeligheden – fysisk og psykisk - såvel som en klar oplevelse af, at virkeligheden har greb i én (Lowen, 1988, s. 200). Der er med andre ord kontakt. Kontakt til underlaget, det fysiske rum omkring én, kroppen samt egne og andres følelser og stemninger. Grounding er en måde at forbinde sig med nuet (Zappa, 2020).

Ifølge Lowen (1988) kan en manglende opmærksomhed på kroppen skyldes, at man er bange for at opfatte og mærke sine følelser. Men erkendelsen af følelser og jordforbindelse er forudsætningen for psykisk sundhed (ibid.). Det er, når vi mærker, at vi kan "stå fast" og "har begge ben på jorden", at vi kan træffe klare valg, sætte grænser og give efter, når det er nødvendigt. Lowen (1988, s. 101) skriver, at jordforbindelsen i første omgang skabes gennem moderens krop. "Moderen er barnets første jord" (ibid.). Lowen peger hermed på, hvordan vi gennem vores nære relationer skaber jordforbindelse – omsorgspersonen er et anker for barnet. I mødet med den anden skabes kontakt og forbindelse til det nu, vi lever i (Geuter (2020) taler om 'intersubjektiv grounding'). Lowen (1988, s. 238) peger endvidere på den emotionelle smitte, der finder sted i kontakten: "Hvis bar-

net skal have gavn af kontakten, skal moderens krop være varm, rolig og levende. Den mindste spænding i hendes krop forplanter sig i barnet". Det er afgørende, at omsorgspersonen er opmærksom på sin egen tilstand i samværet med børn. Ikke mindst, hvis man har med børn at gøre, der hyppigt mister kontakt og jordforbindelse. Lowen (1988, s. 213) skriver: "Det er hævet over enhver tvivl, at jo bedre man står fast, jo bedre føling med jorden man har, desto større ladning og følelse kan man tåle". Ifølge Lowen (1988) vil mennesker, der er stærkt psykisk belastede næsten ingen følelse have i fødderne.

Kropsopmærksomhedstræning, der skærper opmærksomheden på vejrtrækningen, følelser og stemninger og det støttende underlag, såvel liggende som stående, kan være en mulig vej til at genfinde fodfæste (Roxendal, 1987, s. 81). Dans med fokus på rytme og takt kan ligesom den kropslige træning forbedre groundingen (Tord & Bräuninger, 2015). I grounding-træningen har man typisk fokus på fire aspekter:

1. Fysisk grounding, hvor der er fokus på kontakten til underlaget og udvikling af fysisk styrke og balance,
2. Sensorisk grounding, hvor man forsøger at øge opmærksomheden på sansninger
3. Følelsesmæssig grounding, hvor man søger at støtte psykisk velvære
4. Social grounding, hvor der er fokus på at skabe kontakt til andre (ibid.).

En række internationale skoler peger på potentialerne i, at eleverne anvender grounding-teknikker til selverberoligelse og velvære (Waxpool elementary school, 2021; St John's Academy, <https://www.stjohnsworkshop.co.uk/grounding-techniques/>). Wallace og Lewis (2020) foreslår grounding-øvelser, som en del af lærernes egenomsorg. Herhjemme har begrebet kun været anvendt sporadisk i pædagogiske kontekster,

men er blandt andet behandlet af Winther og Engel (Winther et al., 2017; Winther, 2014). Grounding og egenkontakt er nært forbundet (Winther et al., 2017, s. 64).

## Metode

### *Alle er med!* - et aktørfokuseret projekt

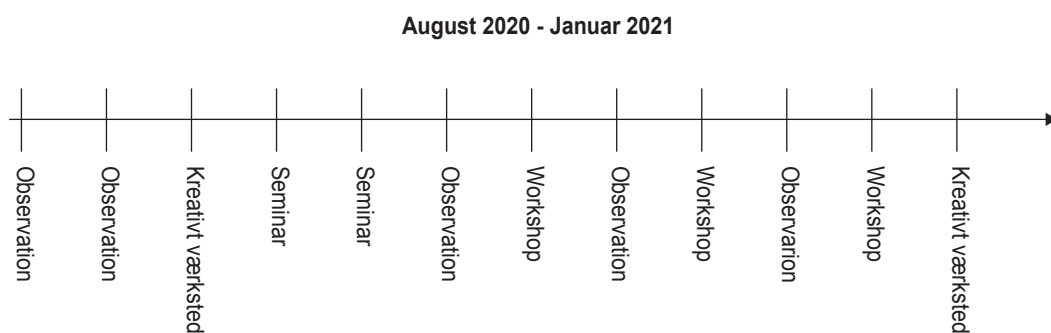
I efteråret og vinteren 2020-21 gennemførte vi et mindre forskningsprojekt i samarbejde med lærere og pædagoger og deres to 3. klasser (med henholdsvis 19 og 21 elever) på en byskole i Aarhus. Hensigten med projektet var at undersøge, hvordan lærerne kunne arbejde med inkluderende bevægelse med særlig fokus på at få elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer med. Projektet fik titlen *Alle er med!* for at understrege, at intentionen var at understøtte et fællesskab, hvor *alle* kan være med, også de elever, som ofte opleves at være ude af takt med den øvrige klasse. Vi valgte betegnelsen 'elever med opmærksomhedsmæssige udfordringer' 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 (Keilow et al., 2016). Elever uden diagnose og støtteforanstaltninger udgør ofte en større udfordring for lærerne (ibid.).

Grundet projektets fokus på en særligt udsat gruppe italesatte vi overfor lærergruppen, at et sådant fokus indebærer risiko for stigmatisering af elevgruppen (Popekewitz, 2018). Desuden blev der forskningsetisk indhentet informeret samtykke hos projektdeltagerne, som også sikredes anonymitet.

Projektet var udformet med inspiration fra design-based research og aktionsforskning, der begge er forskningstilgange, der betoner det kontekstsensitive, og hvor samarbejdet med praktikere omkring

udfordringer og mulige løsninger er et centralt fokus i undersøgelsesprocessen (Barab & Squire, 2004; Rönnerman & Salo, 2012). Vi tilstræbte en høj grad af åbenhed og nysgerrighed overfor lærernes og pædagogernes ideer til, hvordan de kunne arbejde med motion og bevægelsesaktiviteter. Dette er i tråd med aktionsforskningens grundlæggende principper om, at forskningsprocessen skal være drevet af de medvirkende aktører (Rönnerman & Salo, 2012). Samtidig introducerede vi, i tråd med design-based research, konkrete ideer til at kvalificere arbejdet med motion og bevægelse, hvor vi særligt var inspirerede af Susan Harts (2020) forståelse af betydningen af makro- og mikro-regulering og den professionelle som karavanefører.

Undersøgelserforløbet bestod af to kreative værksteder med eleverne, to seminardage for lærere og pædagoger med teoretisk input og konkrete forslag til motion og bevægelse i undervisningen, fem observationer i hver af klasserne og tre workshops for lærere og pædagoger med dialog om observationer og refleksioner over, hvordan arbejdet med inkluderende motion og bevægelse kunne styrkes (figur 1). I de kreative værksteder var eleverne både i bevægelse og illustrerede deres oplevelser med at være i bevægelse i skolen. Her deltog forskere, lærere, pædagoger og elever.



Figur 1. Oversigt over forløbet.

På seminardagene blev lærerne og pædagogerne præsenteret for perspektiver fra neuroaffektiv-udviklingspsykologi (fx Hart, 2013; Hart, 2020), inklusionsteori (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016), empiriske studier af effekterne af fysisk aktivitet for børn og unge med opmærksomhedsforstyrrelser (fx Cornelius et al., 2017) og foreløbige resultater fra IMOOW-projektet (Jensen & Munk, 2020; Madsen et al., 2020). Vi teoretiserede i udgangspunktet ikke over betydningen af fodfæste (grounding), men i løbet af projektet kom dette til at træde frem som et centralt opmærksomhedspunkt for arbejdet med at få alle med. Desuden blev lærerne og pædagogerne på

seminardagene præsenteret for forslag til bevægelsesaktiviteter, og vi var i dialog om, hvad der kunne fungere i deres specifikke klasser.

I de løbende workshops var lærere, pædagoger og forskere i dialog om de forløb og den undervisning med bevægelsesaktiviteter, som lærere og pædagoger havde gennemført, og som var blevet observeret, ligesom de kommende aktiviteter blev diskuteret og planlagt.

Erfaringerne fra forløbet blev fastholdt gennem observationsnoter og oplevelsesbeskrivelser (Winther,

2013). Desuden blev der indsamlet fotos fra og videokvenser af undervisningen, elevernes kreative udtryk med papir og farver fra de kreative værksteder, lydoptagelser fra workshops og lærere og pædagogers skriftlige evaluering af projektet. I denne artikels analyser lægger vi særligt vægt på oplevelsesbeskrivelser fra undervisningen, lydoptagelser fra dialogerne fra workshops og lærernes skriftlige evaluering.

## Analyse

### Out of space - Elevernes mangel på jordforbindelse

I analysen af oplevelsesbeskrivelserne fra projektet stod det klart, at flere elever virkede frakoblede eller "ude af forbindelse" til klassens fællesskab og det, der foregik omkring dem. Dette kom til udtryk i kropslig uro, at eleverne trak sig væk fra fællesskabet med kammeraterne og på forskellig vis gav udtryk for både kropsligt og emotionelt ubehag:

Abdul løber ud som én af de første. Han stiller sig i cirklen sammen med de andre. Kroppen er urolig. Han tegner cirkler med armene. Drejer benene. Ligner lidt én, der konstant får elektrisk stød. Han laver de første øvelser, hvor alle skal følge Hannes bevægelser. Alle er et spejl for alle. Abdul udfører bevægelserne, men hans er ligesom tilsat en masse støj. Da spejløvelsen går i gang, bliver han teamet op med Søren (lærer). Abdul forlader legen. Sætter sig på en trappe i nærheden.

Hanne beder eleverne mærke efter, hvordan deres fødder står på jorden. "Jeg kan overhovedet ikke mærke mine fødder," råber Marius højt.

Abduls kropslige uro tyder på, at han mangler fysisk grounding, og hans trækken sig væk fra fællesskabet omkring aktiviteterne forhindrer social grounding. Det kan fortolkes som et udtryk for emotionelt ube-

hag og mangel på emotionel forankring: Han har det svært med at være i kontakt med situationen. Marius giver højlydt udtryk for, at han mangler sensorisk grounding og fodfæste. Han kan overhovedet ikke mærke sine fødder.

I projektet havde vi fokus på aktivt at guide temporskift og hjælpe eleverne til at finde ro, kropskontakt og jordforbindelse, efter vi havde danset, hoppet eller løbet. I starten af forløbet var flere elever udfordrede af disse øvelser, men i løbet af projektet blev eleverne mere og mere fortrolige med denne ramme og var med både i aktiviteter med højt energiniveau og i rolige øvelser.

### At være karavanefører i ukendt terræn

Lærere og pædagoger i de to klasser var erfarne, og de havde oftest et rigtig godt greb om eleverne – de var gode karavaneførere i hverdagen. Læreren Søren fik fx skabt en behagelig og glidende overgang mellem bevægelsesaktiviteter i skolegården og frokostpausen og fik dermed både skabt struktur og mulighed for, at "den gode relation kan ske":

På vej ned mod klassen siger Søren: "Vi kan lige nå en runde 'Byen sover', inden vi skal spise... Bare løb ind, og gør jer klar". Da vi kommer ned i klassen, sidder de fleste ved deres borde. Flere har lagt sig hen over bordene med hovedet på armene, klar til at lege liste-gætte-legen. Der er en rolig stemning i lokalet.

Lærerne blev under projektet opmærksomme på, at de, når der var motion og bevægelse på skemaet,

1 'Byen sover' er en stilleleg, hvor 4 elever stiller sig ved tavlen. Resten af klassen sidder på deres plads med lukkede øjne og gemmer ansigtet. De fire udvalgte elever går rundt mellem bordene og prikker hver én elev på ryggen. Herefter "vækkes" klassen, og de fire elever, der blev prikket, skal gætte, hvem der prikkede dem på ryggen. Hvis de gætter rigtigt, bytter de plads med den, der prikkede dem.



ofte ikke fik støttet eleverne tilstrækkeligt og for en stund glemte deres rolle som karavanefører. Anette fortæller, at hun ikke mener, at hun var opmærksom nok på sin klasseledelse, da hun gik i gang med at indføre motion og bevægelsesaktiviteter, og at hun i løbet af projektet har arbejdet med at forsimple aktiviteterne:

Anette: "Jeg har hørt rigtig meget efter jeres ros [at hun er en dygtig klasseleder]... og at der også skal være stillads omkring bevægelsesaktiviteterne. Jeg er blevet opmærksom på det der med at tage helt små skridt, og at det faktisk er sjovt. Otte minutters tydelig rammesætning!!!!".

Også læreren Rani og pædagogen Sine arbejdede med tydelig makroregulering under forløbet. De havde opdelt klassen i to grupper, og undervisningsindholdet i grupperne blev holdt hemmeligt for den anden gruppe. Efter nogle ugers arbejde med henholdsvis høvdingestik<sup>2</sup> og elastikspring i grupperne, blev de hemmelige aktiviteter afsløret for resten af klassen til stor fryd for eleverne (relationel makroregulering). Her var eleverne aktive deltagere i at lære den anden gruppe, de aktiviteter, som de selv havde arbejdet med. Aktiviteterne skabte mulighed for, at eleverne kunne deltage på mange forskellige niveauer, og under aktiviteterne blev der plads til den kropslige uro, så flere af de elever, der var opmærksomhedsmæssigt udfordrede, kunne være i rummet. En uro, som de andre elever til tider oplevede som irriterende og forstyrrende.

2 Høvdingestik er en variation af det klassiske spil høvdingebold, hvor man deles op i to hold og skyder de andre med en blød bold. I høvdingestik starter man med at dele banen op i to, og spillere på den ene halvdel af banen skal skyde dem på den anden halvdel. Hvis en spiller bliver skudt, skal han/hun gå på den modsatte banehalvdel og spiller således nu med sine tidligere modstandere. Spillet slutter, når alle står på den ene halvdel. Alle er blevet ramt, og alle har vundet.

## Lærere og pædagogers grounding

I 3.A blev klassens lærere og pædagoger optagede af at støtte eleverne i at falde til ro igen efter aktiviteter, hvor der kom gang i kroppen:

Ella pifter og beder eleverne om at pakke elastikken sammen og komme ud i cirklen. Mikkel finder igen hen ved siden af Ella, hvor han drejer rundt om sig selv med armene ud til siden for at skabe den afstand til de andre, som Ella beder dem om. Han fortsætter med at cirkle om sig selv, mens Ella forklarer, at de i dag skal holde om deres træ i 45 sekunder, og at det er meget vigtigt, at de har lukkede øjne. Der er fuldstændig ro. Samtlige elever – selv Mikkel – står helt stille med lukkede øjne og armene om deres træ. Ella beder dem stille åbne deres øjne og at fastholde den ro og den følelse, de har kroppen lige nu, når de går tilbage til klassen og arbejder videre i deres bog.

På workshopen fortalte læreren Ella, at øvelser som denne grounding-øvelse fungerede rigtig godt for hende: " 'Træet' virker rigtig godt. Tidligere plejede jeg bare at pifte, så det er en stor udvikling for mig. Det kan være svært for Mikkel og Alex, men gentagelserne virker". Selvom det umiddelbart så ud til, at Ella arbejdede med elevernes fodfæste, så kom det frem i dialogerne på workshoppene, at Ella også oplevede, at øvelserne havde stor betydning for hende selv: "De giver også mig grounding. Jeg bliver selv mere rolig, når vi laver øvelserne". Ella tilbød altså ikke kun eleverne en rolig stund, men hun oplevede også, at hun blev smittet af elevernes ro. Hun lavede grounding-øvelser med eleverne både før og efter motion og bevægelsesaktiviteter i klassen. I observationerne af klassen blev det tydeligt, at de elever, der havde svært ved at fastholde deres opmærksomhed og var kropsligt urolige, ofte søgte hen at stå i fysisk nærhed til lærere og pædagoger. I den fysiske



nærhed syntes eleverne at "låne" den voksnes ro, og de faldt dermed selv mere til ro. Igennem grounding-øvelserne syntes lærere og pædagoger at lukke op for et fællesskab, hvor elever, lærere og pædagoger gensidigt gav hinanden ro, kontakt og stille nærvær. Det gav en behagelig stemning, som ofte blev trukket med i klassens øvrige aktiviteter.

### Afrunding

Projektet *Alle er med!* var et kort projektforsøg, der delvist var besværet af coronarestriktioner og midlertidige nedlukninger, hvor vi blandt andet blev nødt til af 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 eller motion og bevægelse, 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 groundingøvelser 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 groundingteknikker med fokus på såvel vejtrækning, kropsfornemmelser, kropsbe-

vidsthed, mobilitet og kontaktflader 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.

I samarbejdet med lærere og pædagoger blev vi grebet af en stor ydmyghed overfor deres komplekse arbejdsopgave. 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 var de fortsat "out of space". Det er klart, at et sådant arbejde kræver ganske betydeligt fodfæste, om end det også vækker 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.

## Referencer

- Allen, R. (2021). *Grounded. How connection with nature can improve our mental and physical wellbeing*. Mortimer.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24, 1-27.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a Stake in the ground. *The Journal of Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bentholm, A. (2017). "Du må ikke løbe udenfor banen". *En processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten*. Ph.d.-afhandling, Institut for Idræt og Ernæring, KU.
- Bohr, J. (2013). *Problemløsende inklusion*. Aarhus: VIA Systime.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 1887 af 01/10/2021 (folkeskoleloven)*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Cornelius, C., Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2017). The effect of physical activity on children with ADHD: A quantitative review of the literature. *Journal of Applied School Psychology*, 33(2), 136–170.
- Engelhard, E. S., Pitluk, M., & Elboim-Gabyzon, M. (2021). Grounding the Connection Between Psyche and Soma: Creating a Reliable Observation Tool for Grounding Assessment in an Adult Population. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Geuter, U (2020). Stichwort: Grounding. Von äusserem grund zum innerer mitte. *Körper – Tanz – bewegung*, 8, 26-29.
- Hart, S. (2013). Neuroaffektiv udviklingspsykologi. I: Schwartz, R., & Hart, S. (Red.). *Barnet og dets relationelle miljø*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hart, S. (2016). *Makro- og mikro-regulering*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hart, S. (2020). *De følsomme relationer*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hart, S., & Bentzen, M. (2013). *Jagten på de non-specifikke faktorer i psykoterapi med børn*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hart, S., Andersen, D. R., Jakobsen, A., & Larsen, A. (2020). *Leg for sjov og alvor*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2016). *Lærerefaglighed, inklusion og differentiering*. Viborg: Samfundslitteratur.
- Jensen, J-O., & Munk, M. (2020). Trivselsfremmende bevægelse i skolen. *Liv i skolen*, 4.
- Jørgensen, H. T. (2017). Bevægelse kan fremme elevernes sundhed, trivsel og læring. *Unge Pædagoger*, 1, 4-12.
- Jørgensen, H. T. (2019). *Udskolingslæreres perspektiv på motion og bevægelse i skolen*. Ph.d.-afhandling, SDU.
- Keilow, M., Friis-Hansen, M., Henze-Pedersen, S., & Ravn, S. (2016). *Inklusionsindsatser i folkeskolen. Resultater fra to lodtrækningsforsøg*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, SFI.
- Lowen, A. (1988). *Bioenergetik*. København: Borgen.
- Madsen, K. L., Aggerholm, K., & Jensen, J-O. (2020). Enactive movement integration: Results from an Action Research Project. *Teaching and teacher education*, 95.
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse og læringsledelse*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Müller, C., & Petzold, R. (2002). *Langsschnittstudie bewegte Grundschule. Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule*. Sankt Augustin: Academia.
- Munk, M. (2017). *Inclusion and Exclusion in the landscape of physical education*. Ph.d.afhandling, Aarhus Universitet.
- Popkewitz, T. (2018). *The Paradox of Research: The Good Intentions of Inclusion that Excludes and Objects*. ECER 2018, Bolzano, Italy.

- Popkewitz, T. (2020). The Paradox of Research: The Good Intentions of Inclusion that Excludes and Abjects. *European Educational Research Journal*, 19(9).
- Réol, L. (2018). Inkluderende motion og bevægelse. *Kvan*, 112.
- Réol, L. (2022). Is physical activity good medicine for children and youth with ADHD? An Umbrella Review. *International journal of disability, development and education*.
- Rønnerman, K. & Salo, P. (2012). Collaborative and Action Research within Education. *Nordic Studies in Education*, 32, 1-16.
- Rotne, N. F., & Rotne, D. F. (2011). *Mindfulness i pædagogikken*. København: Gyldendal.
- Roxendal, G. (1987). *Et helhedsperspektiv - Fremtidens fysioterapi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Sackandy, K. (2016). Cultivating Presence and Relatedness: The role of Grounding in Dance/Movement Therapy. *Dance/Movement Therapy Theses*, 14.
- Schjerven, H. (2014). Tenke det, ville det, og gjøre det! I Vingdal (red.) *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Tord, P., & Bräuninger, I. (2015). Grounding: Theoretical application and practice in dance movement therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 43, 16-22.
- Wallace, K. O., & Lewis, P. J. (2020). *Trauma Informed Teaching through Play Art Narrative (PAN)*. Leiden: Brill.
- Waxpool Elementary School (2021). *Grounding Techniques*. Lokaliseret den 6. maj 2022 på: <https://www.lcps.org/Page/227917>
- Winther, H. (2013). Praktikerforskning. I: Thing, L. F., & Ottesen, L. S. (Red.). *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.
- Winther, H. (2014). Det professionspersonlige: Om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I: Winther, H. (Red.). *Kroppens sprog i professionel praksis – kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Winther, H., Engel, L., Nørgaard, M.-B., & Herskind, M. (2017). *Fodfæste og himmelkys*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Zappa, K. (2020). Grounded in the present, rooted through the body: a theoretical dance/movement therapy model for using pelvic embodiment in the therapeutic relationship. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 1-14.
- Østergaard, C. (2018). *Motiverende og inkluderende bevægelsesaktiviteter i skolen*. København: Hans Reitzels forlag.