



Foto: Kaique Rocha/Pexels

“Kalder alle vogne”

Bevægelse i specialklasser for børn med ADHD og/eller autisme

METTE MUNK & TILDE PIL ØSTERGAARD

Et godt skoleliv forudsætter trivsel, læring og deltagelse i fællesskaber, men for nogle børn med ADHD/ASF kan skolens krav og undervisningens struktur være udfordrende, hvilket stiller særlige krav til pædagogiske indsatser. Artiklen undersøger, hvordan pædagogisk personale i specialklasser oplever og skaber mening med bevægelse for denne elevgruppe. Med en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang kombineres observationer med interviews med lærere og pædagoger. Analysen, fortolket gennem Hartmut Rosas begrebsapparat, belyser et pædagogisk paradoks mellem personalets behov for struktur og forudsigelighed og de relationelle betingelser, Rosa identificerer som afgørende for trivsel. Afslutningsvis peges på mulige trædesten for en kontekstspecifik og kropsligt forankret pædagogik i specialklasser.



METTE MUNK

Ph.d., lektor

EVU Skole, undervisning og læring og Forskningsprogrammet Krop,

Idræt og Bevægelse

VIA University College

memu@via.dk



TILDE PIL ØSTERGAARD

Adjunkt

Psykomotorikuddannelsen Randers og Forskningsprogrammet Krop,

Idræt og Bevægelse

VIA University College

tpil@via.dk

INDLEDNING: ET PÆDAGOGISK PARADOKS

Et godt skoleliv kendetegnes ved, at børn trives, udvikler sig og lærer i fællesskab med andre. Mange børn med ADHD og/eller autismspektrumsforstyrrelser (ADHD/ASF) oplever faktisk trivsel i skolen; til eksempel rapporterer Børns Vilkår (2024), at omkring to tredjedele af børn med særlige behov trives godt. For andre børn i samme gruppe kan skolens krav og undervisningens struktur imidlertid være en udfordring. Statistikker viser da også, at børn med ADHD/ASF generelt har større risiko for lavere trivsel end børn uden diagnoser (Statens Institut for Folkesundhed, 2022). Samtidig er andelen af børn og unge med psykiatriske diagnoser eller udviklingsforstyrrelser steget markant – fra 4,6 % i 2005 til 9,9 % i 2024 (Trivselskommissionen, 2025). Denne udvikling understreger behovet for pædagogiske indsatser, der både kan fastholde trivsel hos de børn, der allerede klarer sig godt, og samtidig styrke livskvalitet, mestring og handlemuligheder hos de børn, der oplever udfordringer (VIVE, 2023).

Med dette som baggrund undersøgte vi bevægelse i specialklasser og observerede, hvordan børnene bevægede sig ind og ud af anspændthed, engagement, modstand og indlevelse. I det pædagogiske personales italesættelse af disse situationer trådte bevægelsens dobbelte karakter tydeligt frem. På den ene side ser de bevægelse som en mulig vej ind i deltagelse og trivsel. På den anden side som en katalysator for uro og affekt. Netop denne dobbelte erfaring pegede på et grundlæggende

pædagogisk paradoks, som vakte vores optagethed: spændingsfeltet mellem personalets behov for struktur og forudsigelighed og de betingelser, som den tyske sociolog Hartmut Rosa (2019) beskriver som afgørende for menneskets resonansoplevelser og trivsel.

Formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan det pædagogiske personale oplever og giver mening til bevægelse i specialklasser for børn med ADHD/ASF.

Til dette formål anvendes en hermeneutisk fænomenologisk tilgang, hvor personalets oplevelser indsamles og efterfølgende fortolkes gennem Rosas begrebsapparat. Denne tilgang gør det muligt at belyse og nuancere de meningsstrukturer, som fremkommer i personalets forståelse af og erfaring med bevægelsespraksis.

STATE OF THE ART: KROP OG BEVÆGELSE – EN VIRKSOM INDSATS FOR BØRN MED ADHD/ASF

Forskningen peger ganske overbevisende på, at børn, der bevæger sig, trives bedre end børn, der ikke bevæger sig (Pedersen et al., 2016; Ommundsen, 2018). Specifikt i forhold til målgruppen af børn med ADHD/ASF har man fundet positive effekter af bevægelse på motorisk og social funktion, kommunikation, adfærd og kognition (Arnell, 2022, Réol, 2022). Bevægelse kan derfor være en vigtig indgang for børn til at opleve glæde, at mærke og forholde sig til egen krop, at udvikle sociale kompetencer og at indgå i fællesskaber. Derfor bør bevægelse være et vigtigt fokusområde i specialundervisningen for børn med ADHD/ASF.

I en dansk skolekontekst har forskningen om bevægelse for børn med ADHD/ASF primært fokuseret på idrætsundervisning i almenklasser (Bentholt, 2017; Bentholt og Nielsen, 2024; Bille et al., 2018). Denne og anden forskning viser, at børn med ADHD/ASF ofte oplever udfordringer ved at deltage i idræt og organiseret sport. Mens idrætsundervisning traditionelt er struktureret ud fra en idrætslogik med fokus på præstation, konkurrence og sociale normer (Ostfeld-Etzion et al., 2016; Ayvazoglu et al., 2015; Munk, 2017; Frydendahl og Thing, 2024), åbner den almene undervisning op for en bredere forståelse af bevægelse, hvor kropslighed ikke blot ses som fysisk aktivitet, men som en fundamental måde at erfare og forstå verden. I denne artikel ønsker vi derfor at undersøge, hvordan bevægelse anvendes i den pædagogiske praksis i specialklasser for børn med ADHD/ASF, samt hvilke særlige didaktiske overvejelser det pædagogiske personale gør sig i denne sammenhæng (Bentholt & Ramskov, 2023; Richardson, 2015).

TEORI

Trivsel er et komplekst og multi-dimensionelt begreb, der forstås forskelligt på tværs af discipliner og forskningsfelter. Inden for psykologi, filosofi, sociologi, økonomi, sundhedsvidenskab og andre felter lokaliseres trivsel i varierende grad i individet, fællesskabet eller i relationelle samspil (Simovska og Kousholt, 2021). De mange tilgange er et udtryk for forskellige videnskabsteoretiske ståsteder, der i varierende grad har blik for kroppen og sindets forbundethed og helhed (Simovska og Kousholt, 2021). En fænomenologisk tilgang har et blik for krop og situation, hvilket her i artiklen forfølges med særlig vægt på Rosas resonansbegreb.

I mange år har struktur, forudsigelighed og en neuropædagogisk grundforestilling om low arousal været fundamentale principper i specialpædagogikken, og disse principper er blevet betragtet som grundlæggende for at sikre både læring og trivsel for børnene (se f.eks. Hejlskov Elvén, 2018). Ønsket om kontrol er derfor plausibelt i en kontekst, hvor forudsigelighed og stabilitet anses som nødvendige for børnenes trivsel. Set fra et fænomenologisk perspektiv får forståelsen imidlertid et andet grundlag. Her betragtes mentale lidelser som ADHD/ASF ikke kun som neurologiske dysfunktioner, men som dybere forstyrrelser i den subjektive erfaring og interaktion med verden (Fuchs, 2010). I den sammenhæng fremhæver Rosa kroppen som et central resonansmedium, idet vi gennem sanser og bevægelse både rører og bliver berørt af omverdenen. Ifølge Rosa kan et alt for stærkt fokus på kontrol og struktur forhindre den spontane affektive respons, som er afgørende for at skabe kropslige og resonante fornemmelser af væren i verden. Fra et sådant ståsted vil forudsigelighed og kontrol derfor ikke længere være en forudsætning for trivsel, men snarere en hindring herfor.

I dette afsnit præsenteres Rosas teori om det gode liv som en analytisk ramme for at undersøge børn og unges trivsel i en skolekontekst. I modsætning til indvidoriente teorier om trivsel, der primært fokuserer på lykke, selvværd eller følelsesmæssig regulering (Simovska og Kousholt, 2021), tilbyder Rosas teori en nuanceret forståelse af, hvordan kropslige erfaringer og resonansskabende praksisser kan bidrage til at skabe et positivt lærings- og trivselsmiljø i skolen. Gennem resonansbegrebet fremhæver Rosa, hvordan kvalitetsfyldte relationer til omgivelserne kan styrke oplevelsen af mening. Dette skaber en ramme for at forstå, hvordan sådanne oplevelser kan bane vej for et undervisningsmiljø, der understøtter både trivsel og læring. Tilgangen er særligt relevant i en skolekontekst, hvor bevægelsesaktiviteter og kropslige praksisser kan fungere som resonansskabende rum og dermed styrke børnenes trivsel og fællesskab.

Det gode liv

Vores forståelse af trivsel trækker på Hartmut Rosas (2019, 2020) begreb om det gode liv, som tager udgangspunkt i menneskets evne til at opleve en meningsfuld

forbindelse til verden. Rosa definerer denne tilstand baseret på kvaliteten af de relationer, vi har til vores omgivelser, dvs. den måde, vi som subjekter erfarer og engagerer os i verden omkring os. Det gode liv kan derfor forstås som afhængig af subjektets evne til at engagere sig i verden på en måde, der skaber oplevelser af resonans – en gensidig proces, hvor vi både berøres af og påvirker verden. Ifølge Rosa indebærer resonans en dynamisk vekselvirkning, hvor subjektet er åbent for verdens påvirkning og samtidig i stand til at reagere og selv bidrage aktivt til relationen. Denne proces skaber ikke blot forbindelse og mening, men også vitalitet – en følelse af at være “bragt til live”.

Et væsentligt argument hos Rosa er, at resonans altid er kropslig forankret, idet vores sanselige erfaringer spiller en afgørende rolle for, hvordan vi opfatter og reagerer på verden. Det betyder, at trivsel ikke blot er en mental tilstand, men også en sanselig og fysisk erfaring, der opstår gennem konkrete interaktioner med verden. For børn og unge i skolen afhænger deres trivsel således i høj grad af, hvordan de fysisk og socialt interagerer med skolens omgivelser, både hvad angår materialitet (f.eks. skolens fysiske rum og genstande), det faglige indhold (f.eks. kan et kropsligt engagement i dansk eller matematik være vejen til at opleve bogstaver og tal som meningsfulde) og sociale relationer (f.eks. samspil med lærere og klassekammerater) (O’Toole & Simovska, 2022).

Sociale betingelser for resonans

For at forstå, hvordan resonans kan understøttes i pædagogisk praksis, er det centralt at identificere de betingelser, der muliggør resonante relationer. Af Rosas teoretiske ramme kan udledes tre nøgle-elementer.

1. Resonanstråden beskriver den relationelle forbindelse mellem subjektet og verden. Resonanstråden indebærer en aktiv og gensidig relation, hvor både individet og det, individet relaterer sig til (f.eks. En anden person, naturen eller en aktivitet), påvirker hinanden dynamisk (Rosa 2019).
2. Responsivitet beskriver, hvordan subjektet skal være i stand til både at blive berørt af verden og at reagere på denne påvirkning, for at resonans kan finde sted. Rosa understreger betydningen af en kropslig og sanselig åbenhed, hvor subjektet aktivt engagerer sig gennem sine sanser (Rosa, 2019). Dette kan i en skolekontekst f.eks. opstå i aktiviteter, der kombinerer bevægelse med social interaktion.
3. Fravær af instrumentalisering. Resonans kræver, at relationen til verden ikke er styret af nytteorienterede formål. Rosa argumenterer for, at hvis interaktionen udelukkende præges af kontrol og målstyring, kan det skabe resonansblokada. I stedet bør relationen være præget af nysgerrighed, åbenhed og lyst til at interagere med omgivelserne på deres egne præmisser (Rosa, 2020).

I analysen anvendes de tre nøgleelementer som en teoretisk linse, der gør det muligt at undersøge, hvordan bevægelse og kropslige aktiviteter integreres i undervisningen og til at belyse, hvornår og på hvilken måde de fungerer som katalysatorer for resonansoplevelser hos børnene.

METODE

For at undersøge, hvordan bevægelse anvendes i specialklasser for børn med ADHD og ASF, samt hvorvidt bevægelse kan understøtte elevernes deltagelse i skolens sociale og faglige fællesskaber, gennemførte vi et casestudie (Flyvbjerg, 2006). Udvælgelsen af cases fulgte Flyvbjergs princip om maksimal variation, hvor vi observerede undervisning i fire klasser på fire forskellige skoler med elever fra 3.–8. klassetrin. Klasserne bestod af 6–10 elever og var defineret ud fra elevernes ADHD- eller ASF-diagnose. Elevsammensætningen varierede med hensyn til funktionsnedsættelse, eventuelle tillægsdiagnoser, alder og kulturel baggrund. Formålet med denne tilgang var at indfange spændvidden i, hvordan bevægelse integreres i undervisningen under forskellige betingelser, hvilket gjorde det muligt både at identificere mønstre og variationer i praksis og at få detaljeret indsigt i de konkrete undervisningssituationer.

Vi anvendte en kombineret kvalitativ metode, som omfattede multisensoriske deltagerobservationer af undervisning i specialklasser (Falkenberg & Sauzet, 2023) samt semistrukturerede interviews med lærere og pædagoger (Kvale & Brinkmann, 2015). De multisensoriske observationer, der involverede visuelle, auditive og fysiske elementer, havde til formål at skabe dybere indsigt i elevernes oplevelse af resonans samt deres fysiske og følelsesmæssige relation til læring og trivsel.

Datagenerering

Observationer

Vi gennemførte i alt fem deltagerobservationer fordelt på fire klasser på fire forskellige skoler. Observationerne omfattede både bevægelsesprægede aktiviteter og mere traditionel, stillesiddende undervisning. På én skole deltog forskeren også i frikvarteret for at belyse elevernes interaktioner i en uformel sammenhæng. Observationerne blev alle gennemført over en formiddag, hvor det pædagogiske personale integrerede bevægelse på måder, der afspejlede deres daglige praksis.

Observationerne havde særligt fokus på:

- Samspillet mellem det pædagogiske personale og eleverne samt eleverne imellem
- Elevernes deltagelse og engagement
- Aktiviteternes formål, introduktion, udvikling og afslutning.

For at styrke undersøgelsens troværdighed blev én af klasserne observeret to gange: her gentog underviseren den samme undervisning på to fredage, og to forskellige forskere deltog hver især i én af observationerne. Dette gav mulighed for at sammenholde forskellige forskerblik på en identisk undervisningssituation og dermed nuancere fortolkningen af de empiriske fund.

Observationerne blev gennemført med fokus på at skabe plads til uformelle samtaler med eleverne. Dette gav eleverne mulighed for at udtrykke sig på egne præmisser og aktivt bidrage til den fælles vidensproduktion. Eleverne var generelt åbne over for vores tilstedeværelse, opsøgte os både kropsligt og verbalt og ønskede dialog.

I observationerne vekslede vi mellem aktiv deltagelse og en mere tilbagetrukket observatørrolle (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Under aktiv deltagelse brugte vi vores egne kroppe til at erfare elevernes bevægelser i tid og rum og blev dermed en del af aktiviteterne sammen med dem (Falkenberg & Sauzet, 2023). Denne kropslige involvering gav indblik i, hvordan bestemte bevægelsesformer kunne fremkalde livfuldhed, glæde og engagement. Den mere distancerede observatørposition gjorde det muligt at observere, hvordan elevernes deltagelse tog forskellige former, præget af deres individuelle forudsætninger og diagnoser.

Observationerne blev dokumenteret gennem etnografiske feltnoter (Emerson et al., 2011), som omfattede både de observerede handlinger og forskerens egne refleksioner og følelsesmæssige oplevelser. Tilgangen var inspireret af Falkenberg og Sauzet (2023), der anvender multisensoriske metoder – herunder syns-, høre-, lugte-, føle- og vestibulærsansen – for at indfange subtile dynamikker i undervisningen. Arbejdet blev desuden informeret af Donna Haraways begreb om situeret vidensform, som understreger, at viden aldrig er neutral eller værdifri, men afhænger af konteksten og forskerens egne erfaringer og kropslige forankring (Falkenberg & Sauzet, 2023; Lykke, 2008). Alle observationer blev efterfølgende omsat til dybdegående beskrivelser (thick descriptions) med fokus på at afdække komplekse sammenhænge og de underliggende betydninger bag handlingerne (Geertz, 1993).

Vores deltagende tilgang bygger på mange års erfaring med psykomotorisk undervisning i grupper samt undervisning og forskning på efter- og videreuddannelser. Gennem disse erfaringer har vi udviklet en særlig sensibilitet for at sanse et rum og forstå, analysere og reflektere over vores egne observationsvaner og -metoder.

Interviews

I umiddelbar forlængelse af observationerne på de enkelte skoler, gennemførte den samme forsker, som observerede undervisningen, ét interview med den undervisende lærer eller pædagog. Interviewsituationen var således kontekstualiseret af den aktuelle undervisningspraksis. Formålet var at få indsigt i de pæagogi-

ske intentioner bag de observerede aktiviteter og at supplere observationerne med lærernes refleksioner.

Spørgerammen byggede på observationerne og var fleksibel, så læreren/pædagogen kunne dele sine perspektiver og uddybe sin praksis. Den semistrukturerede spørgeguide (Kvale & Brinkmann, 2015) omfattede følgende temaer:

- Formålet med bevægelsesaktiviteterne
- Hvordan de observerede aktiviteter er repræsentative for typisk bevægelsespraksis
- Bevægelsens betydning for elevernes læring og trivsel
- Særlige pædagogiske og didaktiske hensyn
- Hvornår bevægelse er meningsfuldt for eleverne.

Interviewene blev optaget med voice-recorder og efterfølgende transskriberet i fuld længde. Under transskriptionen blev alle deltagere anonymiseret og tildelt opdigtede navne.

Analysestrategi

Analysen er inspireret af hermeneutisk fænomenologi. Deltagernes oplevelser udgør analysens omdrejningspunkt og forbliver centrale gennem hele processen. Hartmut Rosas (2019, 2020) begreber om resonans, acceleration og fremmedgørelse fungerer som en fortolkningslinse, der gør det muligt at forstå og nuancere, hvordan personalet giver mening til deres bevægelsespraksis i specialklasser, samtidig med at oplevelserne sættes ind i en bredere pædagogisk og sociologisk ramme.

Analysen fulgte en tematisk tilgang inspireret af Braun et al. (2016). Første trin bestod i at opnå dyb fortrolighed med materialet gennem gentagen læsning og notetagning samt identifikation af fremtrædende mønstre. På baggrund heraf blev initiale koder genereret, såsom "Aggression og modstand i undervisningen", "Kontrol" og "Forbundethed gennem bevægelse". Disse koder blev senere udviklet og nuanceret gennem iterative processer til overordnede temaer som "Når skolen bliver et aggressionspunkt", "Bevægelse som en mulig resonanssfære" og "Et ønske om low-arousal". Indtil dette punkt var analysen induktiv og fuldstændig forankret i deltagernes oplevelser.

I det næste trin blev Rosas begreber inddraget som fortolkningslinse. Ved at læse de empirisk fremanalyserede temaer gennem Rosas teori blev det muligt at forstå dem i en bredere sociologisk kontekst. For eksempel blev temaet "Bevægelse som en mulig resonanssfære" fortolket gennem resonansbegrebet, mens temaet "Kontrol" kunne perspektiveres med begreberne fremmedgørelse og acceleration.

I det afsluttende trin blev temaerne defineret i forhold til deres indbyrdes relationer, deres relevans for forskningsspørgsmålet og deres analytiske funktion.

Temaerne blev herefter navngivet, så de både reflekterede deres centrale indhold og den teoretiske uddybning. På baggrund af denne proces fremkom de endelige temaer "Kontrol" og "Ro".

Etiske overvejelser

Dataindsamlingen er baseret på informeret samtykke fra det pædagogiske personale, som har godkendt behandlingen af oplysninger om deres undervisning (Brinkmann, 2025). Lærerne og pædagogerne har været projektets primære fokus, mens eleverne er blevet informeret om formålet med vores tilstedeværelse på en tydelig og gennemsigtig måde. For at opfylde oplysningspligten efter databeskyttelsesforordningen (GDPR) har det pædagogiske personale sendt en informationsskrivelse om projektet sammen med en beskrivelse af, hvordan observationerne har fundet sted, til de involverede elevers forældre.

I forbindelse med vores observationer har vi noteret elevernes reaktioner på lærernes undervisning og har i den sammenhæng ikke kunnet undgå at lære elevernes fornavne at kende, men der er ikke indsamlet yderligere persondata såsom adresser, diagnoser eller andre følsomme oplysninger. I den efterfølgende bearbejdning er alle observationer anonymiseret, så eleverne fremstår anonymt i datasættet, og opdigtede navne anvendes i artiklen for at gøre beskrivelserne mere nærværende. Denne fremgangsmåde sikrer overholdelse af gældende databeskyttelsesprincipper og en etisk forsvarlig behandling af både det pædagogiske personale og elever.

Brugen af sensoriske metoder kræver særlig opmærksomhed på etik, herunder respekt for elevernes trivsel og personlige grænser (Falkenberg & Sauzet, 2023; Fuchs, 2010). Dette har blandt andet indebåret, at vi har undgået invasive spørgsmål og handlinger, ladet eleverne styre, hvor meget de ønskede at dele under de uformelle samtaler, og spurgt om lov til fysisk kontakt, når det har været relevant. Samtidig har vi arbejdet med at opbygge positive relationer gennem anerkendende opmærksomhed og dialog på elevernes præmisser, blandt andet ved at reagere positivt på deres initiativer og anerkende deres bidrag.

RESULTATER

Vi præsenterer de to temaer identificeret i vores analyse (1) Kontrol; (2) Ro og relaterer temaerne til de af Hartmut Rosa definerede betingelser for oplevelser af resonans (resonansaksen, responsivitet og fravær af instrumentalisering). Dette med henblik på at identificere udfordringer og udviklingsmuligheder i den måde bevægelse anvendes til at understøtte elevernes trivsel og læring i specialklasser og til at invitere til nye måder at tilgå bevægelsesaktiviteter.

Kontrol

I de følgende to afsnit undersøges det, hvordan personalets forståelse af læring ofte bærer et implicit ønske om kontrol. Med udgangspunkt i dette analyserer vi, hvilken betydning ønsket om at kunne kontrollere elevernes læring har for, hvordan bevægelse italesættes, praktiseres og implementeres. Vi viser også, hvordan dette ønske til tider kan fungere som en ubevidst hindring for elevernes evne til at opnå resonanssensibilitet og -erfaring.

Når papiret bliver vådt

"Vi har et meget, meget lille vindue hver dag til indlæring, decideret indlæring. Det er fordi, når klokken bliver 12, så er de alle sammen HELT smadrede, og det er også der, jeg tit vælger at lave noget bevægelsesagtigt. Det er faktisk efter klokken 12. Men der er også nogen, så kan de slet ikke. Så er det mest for det sociale, at jeg laver bevægelse, fordi indlæringsvinduet er her om morgenen."

Interview

Pædagogen giver i citatet udtryk for, at (ind)læring finder sted inden for et snævert vindue. Der ligger heri en implicit forventning om, at læring kan kontrolleres eller i hvert fald, at undervisningen inden for dette vindue må tilrettelægges på en måde, der optimerer muligheden for, at (ind)læring kan finde sted. Pædagogen giver i citatet udtryk for, at bevægelse ofte placeres uden for læringsvinduet, på tidspunkter, hvor eleverne alligevel er for trætte til, at egentlig læring kan finde sted. Der antydes således et modsætningsforhold mellem på den ene side bevægelse og den anden side læring. Modsætningsforholdet synes at understøtte et læringssyn, hvor kroppen spiller en sekundær rolle - eller måske ligefrem er en hindring - for læring. Hvis der i det pædagogiske personales forståelse af læring ligger en adskillelse mellem krop og psyke, vil Rosas (2019) argument være, at skolen bliver et sted, hvor eleverne mister deres umiddelbare resonans med omverdenen og i stedet lærer at distancere sig og tilpasse sig en reflekteret tilgang til verden. Hos Rosa (2019) ligger således en forventning om, at det er vores verdenserfaringer, der giver mulighed for læring.

Det pædagogiske personales forståelse af læring og deres forventning om kontrol spiller foruden ovenstående også en central rolle for, hvordan virkeligheden uden for klasselokalet opleves som enten en mulighed eller en hindring for læring og for, hvordan bevægelse i den sammenhæng bliver et til- eller et fravalg. Dette bliver især tydeligt, når omgivelserne udfordrer de planlagte aktiviteter.

Det er mandag morgen. Klokken er 8.15. Der er vindstille, og det regner med store tunge dråber. Det hele virker gråt sammenlignet med de seneste dages sommervej. Læreren kigger ud og fortæller, at de egentlig skulle have været

ude og finde ord i dag, men at det kan de ikke, når det regner. En af de tilstedeværende elever argumenterer for, at det ikke længere regner. Eleven vil gerne ud. Læreren tjekker og må konstatere, at det stadig regner. Eleven forsøger at overtale pædagogen til alligevel at komme ud, men hun holder fast i, at det ikke går, for de skal jo have papir med ud, som bliver vådt

Feltnote

I dette eksempel synes naturen og virkeligheden uden for vinduet at trække i og kalde på eleven. Regnen kommer imidlertid til at stille sig i vejen for, at det pædagogiske personale gennemfører den undervisning, de har planlagt. Det våde papir bliver et symbol på, hvordan læring ofte mødes med behovet for kontrol og forudsigelighed. I stedet for at integrere bevægelse og naturen i undervisningen vælger det pædagogiske personale at lade eleverne arbejde med ord på computer og i bøger og hæfter. Når ovenstående kan forstyrre den planlagte undervisning, kan det skyldes, at det pædagogiske personale vurderer, at de nødvendige kompetencer, som eleverne skal opøve, kan opøves lige så godt indenfor i bøgerne som udenfor i naturen. Det kan også pege på, at den uforudsigelighed, som regnen repræsenterer, ikke står mål med de muligheder for læring, som læreren ser som relevante i den givne situation.

Mens arbejdet med bøger og hæfter er vigtigt for akkumuleringen af viden og færdigheder som stavning, skrivning og læsning, viser elevens længsel efter at komme ud, at invitationen fra virkeligheden uden for klasseværelset har en anden og eftertragtet kvalitet, end den bøgerne kan tilbyde. Resonans opstår gennem konkrete, fysiske og sanselige interaktioner med omgivelserne og i den måde, undervisningen engagerer den enkelte elev gennem nærvær, følelser og stemninger (Munk et al., 2024). Elevens længsel kan derfor ikke kun forstås som et ønske om at komme udenfor, men også som et udtryk for elevens nysgerrighed og åbenhed overfor verden – egenskaber som ifølge Rosa (2019) er centrale for resonans. Elevens ønske om at komme ud understreger netop vigtigheden af at kunne engagere sig fysisk og sanseligt i verden. Denne tilgang rummer både kognitive, følelsesmæssige og kropslige dimensioner, som bidrager til, at læring ikke begrænser sig til en mekanisk og instrumentel akkumulering af kompetencer, men bliver autentiske og levende interaktioner, hvor eleverne føler sig engageret og beriget, og hvor de kan indgå i gensidige og meningsfulde relationer til verden (Rosa, 2019).

Kroppen er ifølge Rosa (2019) et essentielt resonansorgan, men i ovenstående eksempel, hvor regnen blot fungerer som baggrundstæppe, frarøves verden sin intention og muligheder. I en resonansoptik rummer regnen imidlertid en række sansemæssige og følelsesmæssige erfaringer, der kan fremme elevernes resonanssensibilitet og danne grundlag for (faglig) læring. Hvordan føles tyngden af de store dråber mod min krop? Hvordan opleves lyden af regnens trommen på halvtaget

og under den store bøg? Hvilke motiver kommer til syne på den mørke himmel? Hvilken stemning sætter regnvejret mig i? For hvem eller hvad er regnen vigtig, og hvilke skader har regnen forvoldt? Hvordan skal jeg hoppe i vandpytten for at udløse det største sprøjt? Hvordan skal jeg bevæge mig fra A til B, hvis jeg ønsker at blive mindst mulig våd? Eksemplerne repræsenterer et ståsted, hvor regnen ikke kun bliver et forstyrrende element, men en kilde til (ukontrollerbare) oplevelser, der engagerer elevernes krop og sind. Men det er også en form for læring, der sammenlignet med skrivning og læsning er sværere at få greb om, og som derfor kræver, at det pædagogiske personale tør slippe kontrollen og gribe det uforudsigelige. Samtidig understøttes denne type læring dårligt af skolens faglige mål, som det pædagogiske personale ligger under for og skal planlægge undervisningen efter.

Struktur og forudsigelighed fremhæves som væsentlige elementer i en specialpædagogisk praksis i folkeskolen (se f.eks. Videnscenter om Handicap, u.å.). Denne forståelse kan imidlertid også føre til, at kontrol og rammer styrer undervisningen på en måde, som hæmmer elevernes kropslige og følelsesmæssige engagement. Samtidig har samfundsstrukturer, herunder et fokus på målstyret undervisning med vægt på traditionelle boglige kompetencer, begrænset det pædagogiske personales mulighed og incitament til at integrere bevægelse og uforudsigelighed i undervisningen. Som analysen viser, afspejler denne tilgang det pædagogiske personales opfattelse af læring og præger deres beslutninger om, hvordan bevægelse anvendes eller undgås i praksis.

I det følgende afsnit undersøger vi, hvordan klasseværelset for nogle elever kan fremstå som et paradigmatisk sted for kontrol og struktur, og hvordan disse principper ikke nødvendigvis har en entydigt positiv indflydelse på elevernes trivsel. Vi analyserer desuden, hvordan bevægelse i disse sammenhænge kan være en måde at bryde med den negative kontrol, som klasseværelset synes at repræsentere for nogle elever. De to observationer bør læses i sammenhæng, idet kontrasten mellem dem udgør analysens kerne.

Du skal ikke tale til mig

Læreren sidder midt i rummet med fire piger placeret foran sig ved borde opstillet i en hestesko. To elever er fraværende, og jeg placerer mig ved et tomt bord nede blandt eleverne. Læreren sidder foran sin computer og skal til at læse videre i en fortælling, som klassen er i gang med. Der lyder et højlydt suk fra to elever, Lotte og Dagmar, som rejser sig op for at hente farvelægningskopier og farveblyanter. En tredje elev udbryder vredt "jeg hører alligevel ikke efter". Hun stamper i gulvet og gentager "jeg vil ikke høre den historie". Læreren tager en dyb indånding og siger "kom nu", vi mangler kun to sider. Han begynder at læse op. Der kommer en højlydt skramlen fra bordet med farveblyanter. Lotte har sin opmærksomhed rettet mod hendes tegning,

Dagmar mod farveblyanten, som hun med store og markerede bevægelser er i gang med at spidse. Ved bordet ved siden af sidder en pige med albuerne i bordet og hænderne under hagen og kigger udtryksløst mod gulvet. Læreren er færdig med oplæsningen og beder eleverne om at gå i gang med deres fri-læsningsbøger eller opgavehæfter. Pædagogen går ned til Lotte og Dagmar, men det lykkes ham ikke at opnå nogen kontakt med dem. Dagmar gaber højt. Hun kører rytmisk en kuglepen rundt i cirkelbevægelser på papiret. To hurtige håndbevægelser frem og tilbage på papiret afbryder kuglepennens monotone rytme. Dagmar folder papiret vredt sammen og smider det ned på gulvet til venstre for hende. Papiret lander ved siden af de tre andre papirkugler, hun allerede har smidt derned. "Må jeg hjælpe dig?" spørger pædagogen. "Nej! Du skal ikke tale til mig" svarer Dagmar. "Lad være med at stå og glo! Flyt dig!" fortsætter hun.

Feltnote

Elevernes apatiske indstilling og for nogle voldsomme afvisninger, synes at være et udtryk for manglende resonans. Hverken oplæsning eller tegninger formår at skabe en resonanstråd. Denne mangel på resonans kan til dels tilskrives den kontrol, der implicit synes at blive udøvet i undervisningen bl.a. gennem lærerens centrale placering, hans forsøg på at fastholde elevernes opmærksomhed med verbal appel samt klasselokalets organisering i en hestesko. Klasseværelset fremstår i den sammenhæng altså ikke blot et neutralt rum, men en kontekst præget af indretning, regler, sociale forventninger og magtrelationer. Eleverne udøver på flere måder modstand mod denne kontrol gennem uro, afvisning og alternative aktiviteter. Klasselokalets affordances – fx adgangen til farveblyanter og papir – åbner op for alternative aktiviteter, men i denne sammenhæng bruges de primært som et middel til at undslippe undervisningen snarere end at fremme læring (Gibson, 1979).

Ifølge Rosa (2019) kan elever, der oplever skolen som en fremmedgørelseszone, ikke indlade sig og lade sig bevæge. Flere af eleverne synes i observationen at have et afvisende og for Dagmar endog fjendtligt kropssprog og udtryk - som om stoffet og det pædagogiske personale ikke siger dem noget. Særligt Dagmar signalerer i observationen en klar afvisning af ethvert kald fra såvel stof som fra det pædagogiske personale, og forskeren efterlades med en oplevelse af, at ingen hører, endsige svarer, på hinandens kald. Det slående er i den sammenhæng, hvordan klasserummets magtstrukturer såvel som stemningen omkring særligt Dagmar i næste observation ændrer sig.

Eleverne skal nu i gang med at arbejde med ord og billeder og skal i den forbin-

delse bevæge sig rundt ude på gangen og søge efter forskellige billeder hængt op på væggene.

Pædagogen går ned mod Lottes og Dagmars bord. De kigger ikke op. Han læser højt fra et lamineret kort "Find fire ting, der er runde". Lotte og Dagmar fortsætter med henholdsvis at tegne og spidse blyanter. Jeg bevæger mig ud på gangen, hvor de andre elever er i fuld gang med at matche ord og billeder. Snart er Lotte og Dagmar også derude, og deres opmærksomhed drages mod billederne på væggen. Der samtales og grines elever og det pædagogiske personale imellem. Dagmar er færdig med opgaven og bevæger sig tilbage mod klasselokalet. Der lyder et højlydt brag. Dagmar har sparket døren ind til klassen. Vreden er vendt tilbage i mødet med klasselokalet. Hun styrer direkte mod pædagogen, smider sine kort på det bord, han sidder ved og sætter sig på sin plads. Pædagogen kigger på kortene. "Helt rigtigt," siger han. Dagmar søger langsomt hen mod ham igen og får en ny opgave. Ude på gangen sænker Dagmar på ny skuldrene, og et smil lægger sig atter over hendes ansigt.

Feltnote

Der er sket noget med rummets stemning. Eleverne lader sig kalde på af hinanden og af stoffet, og de svarer ikke blot med instrumentelle løsninger på den stillede opgave, men med smil og en fælles opmærksomhed. Særligt iøjnefaldende er skiftet i Dagmars attitude, når undervisningen trækkes uden for klasselokalet og involverer en kropslig virksomhed. Hendes ekspressive vrede, gaben og pludselige udbrud forsvinder og erstattes af engagement, samarbejde og glæde. Hun virker sat fri.

I eksemplet bruges bevægelse som en drivkraft (Madsen, 2023). En drivkraft, der vækker elevernes resonansberedskab og bringer stoffet til live. I samme øjeblik Dagmar træder ind i klasselokalet igen, synes der dog igen at indfinde sig en resonansblokada, som kommer til udtryk gennem hendes repulsive møde med døren og med pædagogen, som "kontrollerer", om det svar, hun er kommet tilbage med, er korrekt. Klasselokalet og særligt den kontrol, der ligger underforstået pædagogens placering ved indgangen til klasselokalet, synes at fremkalde en tilstand hos Dagmar, som ikke er befordrende for den åbenhed, der er nødvendig for såvel affektion som selvvirksomhed.

Dagmars måde at vende tilbage til klasseværelset tyder på en oplevelse af fremmedgørelse. Snarere end at muliggøre gensidige og meningsfulde resonansrelationer, fremstår klasseværelset for Dagmar som udgangspunktet for verdens forstummen. Netop denne fremmedgørelsesdimension synes en lærer i det følgende eksempel at tage livtag med, her i forhold til en af klassens drenge:

"Den her dreng har jeg trukket over i nogle andre specialklasser, så han får fire timers idræt om onsdagen. Det der med; at han skal simpelthen ikke have ret meget røv til sæde, altså han skal være der, hvor han er god. Han skal vide, at her er jeg bare så meget på hjemmebane. Jeg er faktisk ret god til nogle ting."

Interview

Også her bliver bevægelse en særlig indgang til at skabe resonansforbindelser til omverdenen for en dreng, som ikke trives i et klasselokale. En måde at danne resonansakser er ifølge Rosa netop at opdage, at vi er gode til noget, og at vi kan opnå eller bevæge noget (Rosa, 2019). Her kan kroppen stå centralt for elever, som af den ene eller den anden grund er udfordrede af den institutionelle forståelse af (kognitiv) kompetence.

Trivsel og ro

I de næste to afsnit viser vi, hvordan det pædagogiske personales afsæt i en neuropædagogisk grundforestilling om low arousal får betydning for den måde, hvorpå trivsel bliver konstrueret og for den måde, bevægelse bliver italesat og praktiseret på. Til tider synes det at spænde ben for - snarere end at understøtte - udviklingen af elevernes responsivitet. Herefter følger analysens sidste afsnit, som peger ind i legen som en åben og ukontrollerbar bevægelsesform, der kan skabe særlige rum for gensidighed og resonans blandt eleverne.

Tæppet

"Det er det der med, hvornår topper gruppen? Hvornår topper den enkelte? Hvornår kan vi få ham ned igen? Én som ham, der er væk i dag, er næsten umulig at få ned igen. Det er en udfordring for gruppen, for vi er jo kun to voksne. Og så kan man tænke, ahr to voksne. Men ham den ene, når han kommer derop, og det gør han tit, så er der nødt til at være en på ham. Altså gå ned og spille bordtennis med ham. Og det er noget med at slå de andre, hvis han kommer derop, så altså."

Interview

Et dilemma mellem hensynet til den enkelte elev og fællesskabet kommer her til udtryk i forhold til det arousal-niveau, som eleverne risikerer at opnå under fælles aktiviteter med høj intensitet. For læreren fremstår et neuropædagogisk fænomen som affektsmitte både som en væsentlig overvejelse og som noget, der ønskes begrænset (Elvén, 2010). Samtidig kan affektsmitte betragtes som en central egenskab i den måde, hvorpå vi som mennesker påvirker, reagerer på og spejler os i hinanden i relationelle interaktioner (De Jaegher & Di Paolo, 2007).

Ifølge Rosa (2019, 2020) er elevernes evne til at udtrykke sig og reagere af-

gørende for deres resonanssensibilitet. Det forudsætter, at de får mulighed for at erfare, at deres egne handlinger kan skabe affekt, og at verden kan svare igen og bevæge dem på en dybere måde.

Ønsket om at sænke elevernes arousal-niveau og undgå affektsmitte synes også at komme til udtryk i særligt den ene af de observerede specialklassers indretning og møblement.

I den ene ende er elevernes borde skubbet ind mod væggen, så deres ansigter er vendt væk fra rummet og hinanden, når de arbejder ved deres individuelle borde. I den anden ende dominerer en sækkestol og en stor lænestol rummet, mens det på den anden side af døren er en stor, blød sofa, der møder eleverne. Jeg oplever det som et varmt tæppe, der ligger sig over mig, da jeg træder ind i rummet. Et tæppe som på én gang virker beroligende, men også giver en fornemmelse af tyngde, tunghed og træghed i kroppen.

Feltnote

Feltnoten illustrerer den dobbelthed, der opstår i behovet for på den ene side at bringe eleverne til ro og på den anden behovet for, at de skaber kontakt til sig selv og deres omverden. Fra Rosas perspektiv søger førstnævnte hensyn at lukke resonanskanalerne og begrænse det selvvirksomme svar, mens sidstnævnte søger at åbne resonanskanalerne og muliggøre et selvvirksomt svar.

Det gode liv

Lektionen sidste øvelse er en afspændingsøvelse. Eleverne finder madrasser i et tilstødende grupperum og fordeler sig på gulvet i klassen. Læreren sætter noget stille instrumentelt musik på og beder eleverne om at lægge deres hænder på maven. Som det næste beder læreren dem trække vejret helt ned i maven, så de kan mærke vejtrækningen under deres hænder. Han begynder at guide en afspænding, hvor eleverne skiftevis skal spænde op i forskellige og afgrænsede muskelgrupper for efterfølgende at spænde af i de samme muskelgrupper. Læreren beder undervejs eleverne om at vende deres opmærksomhed mod åndedrættet. Han guider dem via stemmen til at lægge mærke til vejtrækningen, og hvordan de trækker vejret ind og ånder ud. Flere af eleverne begynder at rumstere uroligt. En elev piller ved en stol, en anden vender sig rundt fra den ene side til den anden for herefter at lægge sig på ryggen. En tredje elev piller ved sin bluse, mens en fjerde nulkter ved sine hænder. Snart skal en vaske hænder, en anden drejer en kontorstol rundt, en skal på toilettet og endnu en sætter sig op på madrassen.

Feltnote

Afspændingsøvelsen bruges som en afslutning på elevernes ugentlige bevægelseslektion. Læreren guidning taler ind i en lukket afspændingsproces, hvor instruksenen bestemmer øvelsens karakter og den korrekte udførsel. Læreren fortæller i interviewet, at den pædagogiske intention med afspændingsøvelsen er at give eleverne mulighed for at slappe af og få en pause fra hverdagen. Han fortæller i forlængelse heraf, at det tilmed lykkes nogle elever at falde i søvn.

Når læreren, som i eksemplet ovenfor, vælger at inddrage en afspændingsøvelse i undervisningen, synes intentionen at være en regulering af nervesystemet med fokus på ro og hvile. Spørgsmålet er imidlertid, hvad der sker, hvis målet udelukkende bliver at opøve elevernes kompetencer til at finde ind i en low arousal-tilstand. Kan vi i så fald komme til at overse et centralt potentiale i arbejdet med kroppen – nemlig muligheden for, at eleverne lærer at mærke efter og give udtryk for det, de faktisk sanser og oplever i situationen? Lærer vi eleverne at overleve hverdagen, mens det, vi faktisk har mulighed for, er at lære dem at leve det gode liv?

De foregående eksempler har vist, hvordan bevægelsespraksisser, der søger at beskytte eleverne mod verden, kan begrænse deres mulighed for responsivitet. I det følgende afsnit undersøger vi, hvordan legen, som et eksempel på en åben og ukontrollerbar bevægelsesform, kan skabe særlige rum for gensidighed, responsivitet og resonans blandt eleverne.

Kalder alle vogne

Pædagogen har taget to piger med ind i et lille grupperum med vinduer ud til en stor græsplæne. Han forsøger at få de to piger i gang med at lave matematik. De er i introduktionen til lektionen blevet sat i udsigt, at de skal ud og lege ”politi og røvere”. Politi og røvere er en fangeleg, hvor røverne skal transportere guldstykker fra den ene ende af banen til den anden uden at blive fanget af de tre politibetjente. Om end de to piger endelig er kommet i gang med matematikopgaverne, er det ikke matematikken som ”kalder på dem”. Det er verden udenfor. Pludselig får den ene af pigerne øje på nogle af de andre elever ude på plænen. ”Jeg kan se de andre, nu er der nogen derude,” siger hun begejstret, lader matematik være matematik, og løber ud for at være med. Pigens reaktion indikerer, at hun føler sig umiddelbart adresseret og tiltalt.

12 elever fra 8.årgang er samlet på græsplænen. Der er smil på deres læber, og der hersker en positiv og forventningsfuld stemning. Røvere og politibetjente stiller sig klar. Alle er afventende og ingen tør rigtig at sætte i løb. Pludselig spurter en dreng afsted. To piger kigger på hinanden, og idet den ene sætter af sted, gør den anden det samme. Snart styrter alle røvere frem og tilbage. Alle med glød i øjnene. De løber målrettet og fokuseret. Spændingen lyser ud af dem. Fra pædagogen, som deltager som en af politibetjentene, lyder pludselig

ordene "kalder alle vogne, kalder alle vogne, vi skal være særligt opmærksom på dette hjørne". Ordene skaber en fælles opmærksomhed blandt såvel politibetjente som røvere. Når røvere fanges, sænkes deres skuldre, og der høres forløsende grin. En røver sætter sig forpustet ned ved siden af bunken med det indsamlede guld. Rolig, du er bare forpustet, lyder det fra en pædagog. Tiden er gået, og det er blevet tid til at tælle gullet op. Der høres en stor jubel fra røverne, inden alle eleverne igen trækker ind i klassen og finder roligt tilbage på deres pladser.

Feltnote

I bevægelsesaktiviteten, som her har form af en leg, er udfaldet åbent. Nok skal gullet transporteres hjem, men vejen dertil er ukendt. Hvornår skal jeg løbe afsted? Vil jeg blive mødt af en politibetjent, der tvinger mig til at skifte retning? Vil jeg overhovedet nå i mål med gullet? Det åbne udfald bringer kroppe i live og blikke lyser op. Midt i det, der for nogen kan virke kaotisk, synes der at opstå lommer af trykthed mellem eleverne. De afventer hinanden og sætter i løb som reaktion på hinandens bevægelser.

Der synes her at opstå den følelse af gensidighed, som Rosa (2019) finder afgørende for oplevelser af resonans. Gensidigheden opstår, når vi efterlades med en følelse af, at vores handlinger skaber en effekt, og at verden svarer igen og bevæger os på en dybere måde. Politibetjentene påvirker røvernes løberetning og omvendt, og røverne lader sig rive med af den energiske strøm, som andre røvere udløser, når de sætter i løb. Når kroppe på den måde spontant reagerer på kroppe, er der tale om en form for før-refleksiv forståelse, som implicit ligger mellem eleverne. Det er i denne kropslige "ping-pong", at det begynder at gnistre og at eleverne føler sig adresseret og tiltalt, og mærker, hvordan noget er på spil.

Som billede på denne ping-pong bruger Rosa (2019) analogien om stemmegaffer. Anslår vi en første stemmegaffel, vil det sætte den anden stemmegaffel til at vibrere, men ikke nødvendigvis i samme frekvens. Til forskel fra et ekko, hvor den samme vibration blot gentages (fx i eksemplet med afspændingsøvelsen, hvor eleverne forventes at reagere på lærerens instruktion ved at slappe af), eller en stumhed, hvor der slet ikke opstår nogen respons (fx i eksemplet med klasseværelses forstummen), bliver røverne og politibetjentene i dette eksempel påvirket – de afficires, de reagerer og berøres af hinanden. De responderer på de vibrationer, de gensidigt frembringer, ikke nødvendigvis i en kontrolleret frekvens, men på deres egen måde.

Når vi på den måde lader eleverne berøre hinanden, opstår også den uforudsigelighed, der gør rummet ukontrollerbart. Da legen åbner for uendelige muligheder for selvvirksomhed, er den i sin rene form netop kendetegnet ved sin uforudsigelighed og ukontrollerbarhed (Gadamer, 2007; Rosa, 2020, Lund, 2024). Legen har

ikke en intention om at opnå noget specifikt, og den rummer ikke som matematikstykkerne et rigtigt eller et forkert svar. Netop fordi legen ikke har en forudbestemt retning eller intention, kan den skabe et særligt resonansrum, hvor elevernes relationer, handlinger og oplevelser bliver dynamiske og gensidigt forstærkende (Lund, 2015). Hermed fremstår legen som en essentiel modpol til den ro og den kontrol, som vi i de foregående afsnit har beskrevet som karakteristisk for det pædagogiske personales lærings- og trivselsforståelse, og som også kommer til udtryk i store dele af deres bevægelsespraksis. Ved at give plads til legens ukontrollerbare karakter kan bevægelsesaktiviteterne potentielt åbne for dybere resonansoplevelser, som ikke blot fremmer selvvirksomhed og kreativitet, men som også synes at kunne udfordre de normative rammer for pædagogisk praksis.

DISKUSSION

I afsnittet diskuterer vi med udgangspunkt i analysen de modsætninger og udviklingspotentialer, der træder frem, når bevægelse anvendes som en tilgang til at styrke elevernes trivsel og læring i specialklasser.

Modsætninger og udviklingspotentialer

Vi vil i den følgende diskussion fremhæve to centrale paradokser, vi ser træde frem i analysen: spændingerne mellem kontrol og kaos samt mellem ro og responsivitet.

Kontrol – kaos

En strategi, der synes at blive anvendt i flere af specialklasserne, er vægringen mod ukontrollerbare situationer. Blandt det pædagogiske personale er der en tendens til at undgå aktiviteter eller situationer, der risikerer at "stikke af", og kontrol synes at blive et middel til at sikre ro og forudsigelighed. Ønsket om kontrol er plausibel i en kontekst, hvor forudsigelighed og stabilitet opfattes som centrale for elevernes trivsel. Tilgangen risikerer dog at føre til en tavshed og pacificering, hvor eleverne frarøves muligheden for at forstå deres krop og bruge den aktivt i læring. Når kroppen underlægges for meget kontrol, hæmmes dens evne til at være et rum for vitalitet og selvforståelse. Ifølge Rosa (2019) forhindrer denne kontrol den spontane affektive respons, der skaber forbindelse til verden og gør kroppen til et resonansorgan, hvor autentiske, sanselige interaktioner kan finde sted. Sådanne interaktioner ser vi i analysen komme til udtryk i legen 'politi og røvere' samt i eksemplet omkring regnvejrets potentiale i undervisningen. At give slip på kontrol betyder at åbne for kroppens naturlige bevægelse og skabe dybere forbindelser med både sig selv og omgivelserne. I spontanitet og bevægelse kan kroppen blive en kilde til energi og resonans, der fremmer læring og selvforståelse.

Set gennem et resonansperspektiv kan elever med ADHD/ASF forstås som sær-

ligt fintfølelse over for sanseindtryk og sociale rytmer, idet de ofte reagerer mere intenst på fællesskabets stemninger, rytmer og de fysiske omgivelser. Denne sansemæssige responsivitet kan imidlertid komme i konflikt med skolens disciplinære logikker, som søger at forme “docile kroppe” og dermed dæmpe sanseudtryk, der ellers kunne udgøre en ressource (Foucault, 1977/1995). Elevernes måde at være i verden på peger således ikke blot på individuelle forskelle i sansning og reaktion, men også på et bredere perspektiv: en mulig begrænsning i samfundets evne til at mærke og reagere resonant på omgivelserne (Rosa, 2019; 2020).

Det pædagogiske personales fokus på kontrol afspejler de styringslogikker, der præger uddannelsessystemet bredt. Når kontrol dominerer, forskydes opmærksomheden fra elevernes udvikling som hele mennesker til en mere snæver orientering mod målbare resultater (Lund, 2020). Ifølge Rosa (2019) skaber dette en bevægelse væk fra relationelle og meningsfulde erfaringer og mod en mere instrumentel tilgang til læring, hvor resonans mellem krop, relationer og verden trues. Frydendal og Thing (2024) viser, hvordan præstationslogikker i idrætsfaget kan fortrænge oplevelser af kropslig erfaring og fællesskab, hvilket skaber fremmedgørelse. I skolen generelt betyder et ensidigt fokus på målbare resultater, at mulighederne for meningsfuld læring undergraves. Dette er særligt tydeligt i specialklasser, hvor behovet for struktur er stort, og hvor kontrol let overskygger den læring, der forbinder krop, relationer og omverden.

Spændingen mellem kontrol og kaos rejser derfor grundlæggende spørgsmål: Hvordan kan vi skabe et læringsmiljø, hvor kontrol giver tryghed uden at hæmme de kropslige og emotionelle aspekter af læring? Hvordan kan vi tillade kroppen at være levende og vital, uden at risikere, at den bliver kaotisk eller destruktiv? Det er i denne balance, at muligheden for det gode liv måske findes.

Ro – Responsivitet

I forlængelse af ovenstående diskussion, træder et andet centralt paradoks frem – spændingen mellem ønsket om ro og behovet for responsivitet. Det pædagogiske personale synes at prioritere bevægelse som en måde at sænke elevernes arousal-niveau og undgå affektsmitte, men denne tilgang risikerer at underminere den kropslige sansning og evnen til at reagere på stimuli – en mestring, der er fundamental for individets selvforståelse og interaktion med omverdenen.

Vores intention er ikke at udfordre værdien af low-arousal tilstande, men snarere at skelne mellem aktiviteter, der blot reducerer arousal, og aktiviteter, der aktivt fremmer elevernes resonanssensibilitet. Ifølge Rosa (2019, 2020) er responsivitet en grundlæggende forudsætning for at skabe meningsfulde forbindelser til verden. Dette indebærer evnen til at reagere på omverdenen og lade sig berøre af den. Når det gælder bevægelse og mere specifikt fx eksemplet omkring afspænding, bør målet derfor ikke være at tillægge kroppen bestemte sansninger, men at

fremme en vågen opmærksomhed og bevidsthed om kroppens egne sanseindtryk. Det kan f.eks. handle om at rette opmærksomheden mod en spændingstilstand og undersøge den, frem for at opfordre til en bestemt form for spænding eller afspænding. På den måde får eleverne mulighed for at respondere med et selvstændigt og meningsfuldt kropsligt svar på de stimuli, de møder.

Resonansoplevelser rækker længere end blot korrekt udførelse af en konkret praksis. De åbner op for refleksion og kropslige erkendelser, der styrker elevens evne til at være responsiv. Trivsel bliver således ikke kun et spørgsmål om velbehag, men også om evnen til at navigere i og finde mening i livets kompleksitet. Der er derfor en markant forskel mellem den automatiserede lytning og de automatiserede svar, som pædagogen taler ind i under den observerede afspændingsøvelse og den aktive lytning og de selvvirksomme svar, som Rosa understreger som afgørende for elevernes resonansfølsomhed.

Set gennem Rosas resonansteori bliver det tydeligt, at trivsel ikke blot handler om at reducere affektive reaktioner og opnå ro. Mening opstår gennem engagement og interaktion, hvilket gør responsivitet til en central egenskab ved det gode liv. Et begreb om trivsel må derfor også omfatte evnen til at reagere på de stimuli og udfordringer, verden præsenterer. Formålene synes at tale ind i to forskellige facetter af trivsel. Mens førstnævnte taler ind i et fokus på umiddelbart velbehag i en aktuel nu-her-dimension ("well-being"), taler sidstnævnte ind i en forståelse af trivsel, som også rummer en mere løbende og langsigtet dimension, hvor eleverne opbygger de nødvendige kropslige forudsætninger at møde verden med ("well-becoming") (Ben-Arieh & Frønes, 2011, s.463-463). Ifølge Nyvang & Vallgård (2018) kan en (for stærk) tendens til at identificere trivsel med det at føle sig glad i nuet indebære en risiko for, at de professionelle møder eleverne med et ensidigt "lykke-imperativ". Det synes derfor afgørende, at bevægelsespraksis kan integrere det, at trivsel selvfølgelig handler om at have det godt, men også om at kunne undersøge, forstå og handle i forhold til de udfordringer, som livet på godt og ondt stiller os over for (Gjedde, 2023), og som kan åbne for erkendelser, der kan skabe nye handlemuligheder i aktuelle situationer. Dette er netop, hvad Rosa fremhæver som centralt for resonans: evnen til at reagere på livets kompleksitet og de erkendelser, der skaber nye handlemuligheder i konkrete situationer.

Bevægelse kan på den ene side skabe umiddelbar nydelse og aflastning og på den anden side fungere som en vej til at udvikle det sociale og affektive potentiale, der er nødvendigt for at interagere meningsfuldt med andre. I denne sammenhæng kan man argumentere for, at pædagogik ikke kun bør fokusere på harmoni og ro, men også omfavne de udfordringer og konflikter, der opstår, når individer med forskellige behov og perspektiver mødes. Friktion bliver dermed en produktiv kraft i læringsprocessen, hvor evnen til at navigere i spændingsfeltet mellem ro og responsivitet kan fremme både individuel og kollektiv udvikling. I denne proces

kan bevægelse fungere som en katalysator, der både stimulerer affekt og udvikler den nødvendige responsivitet, som gør det muligt for eleverne at mærke verden og reagere på den i et dynamisk samspil.

Det er i denne balance mellem ro og responsivitet, mellem tryghed og frihed, at vi kan finde nøglen til at støtte elevernes udvikling som både individuelle og sociale individer.

I den følgende konklusion sammenfatter vi de muligheder, vores resultater peger på i relation til det pædagogiske personales brug af bevægelse, og vi opstiller mulige pejlemærker for en bevægelsesdidaktik, der kan skabe rum for resonanser-faringer og bidrage til elevernes oplevelse af “det gode liv”.

KONKLUSION OG PÆDAGOGISKE PEJLEMÆRKER

De observerede paradokser mellem kontrol og kaos, ro og responsivitet, afspejler dybere strukturer i den pædagogiske praksis. En neuro-pædagogisk bevægelsestilgang, der prioriterer læringsmål, struktur og kontrol, kan ubevidst modarbejde de kropslige og affektive erfaringer, der fra et fænomenologisk ståsted er afgørende for elevernes trivsel og udvikling.

I bestræbelserne på at balancere de eksisterende paradokser, må en bevægelses-pædagogik i specialundervisningen for børn med ADHD/ASF rumme et formål om at udvikle elevernes evne til at sanse og reagere på verden omkring dem og at integrere deres kropslige erfaringer som en central del af læringsprocessen. Fra et didaktisk perspektiv kræver det, at bevægelsesaktiviteter designes med fokus på at stimulere elevernes sanser og responsivitet og fremme kvalitetsfyldte relationer til omverdenen. Dette kan kun opnås, hvis der skabes rum for det ukontrollerbare i en tryk og støttende ramme, der giver eleverne mulighed for at udforske og udvikle både deres kropslige og sociale kapacitet.

Vi “kalder derfor alle vogne” og opfordrer fremtidige projekter til at udvikle ny bevægelses-pædagogisk praksis for specialklasser for børn med ADHD/ASF. Baseret på resultaterne fra vores casestudie peger vi på følgende foreløbige trædesten, der kan informere udviklingen af en kontekstspecifik og kropsligt forankret pædagogik for specialklasser for børn med ADHD/ASF:

Omverden – Vi søger ikke at stoppe regnen eller eliminere de udfordringer, som eleverne møder i deres omgivelser, men at udnytte dem som muligheder for erfaring og væren i verden.

Rum – Vi begrænser ikke elevernes møde med verden til klasselokalet, men udnytter rummenes og naturens kvaliteter til at opbygge gensidige relationer præget af nysgerrighed, åbenhed og lyst til engagement.

Tid – Vi betragter ikke bevægelse som en pauseaktivitet, men som en vital del

af elevernes skoledag. Det indebærer, at vi udnytter bevægelse proaktivt, ikke blot som en eftertanke til at fremme elevernes læring og trivsel.

Det gode liv – Vores mål er ikke kun at lære eleverne at overleve hverdagen, men at hjælpe dem med at leve det gode liv. Det indebærer, at kroppen fungerer både som bremse og accelerator. Det kan være vigtigt med en kontemplativ tilgang for at øge elevernes sanseevne, men resonans er målet.

REFERENCER

- Arnell, S., Jerlinder, K., Geidne, S., & Lundqvist, L. O. (2022). Experiences of stakeholder collaboration when promoting participation in physical activity among adolescents with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation*, 44(9), 1728–1736.
- Ayvazoglu, N. R., Kozub, F. M., Butera, G., & Murray, M. J. (2015). Determinants and challenges in physical activity participation in families with children with high-functioning autism spectrum disorders from a family systems perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 93–105.
- Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 18(4), 460–476.
- Bentholm, A. (2017). Du må ikke løbe uden for banen. En processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten (PhD dissertation). Københavns Universitet.
- Bentholm, A., & Nielsen, L. H. J. (2024). Idræt for alle i skolen med co-teaching? Et design-based-research projekt om deltagelse for børn med særlige behov i idrætsundervisningen. *Forum for Idræt*, 39, 86–111.
- Bentholm, A., & Ramskov, D. (2023). Quality of reporting on physical activity content and teaching perspective: A scoping review on children with autism. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 16, 8.
- Bille, T., Schmidt, M. W., & Krantz, G. (2018). Bevægelse i specialpædagogisk undervisning – en fænomenologisk undersøgelse af bevægelsens betydning for læring og udvikling. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 2(1), 67–78.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sports and exercise research. In B. Smith & A. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 191–205).
- Brinkmann, S. (2025). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. xx–xx). Hans Reitzels Forlag.
- Børns vilkår. (2024). Børn og unges livskvalitet.
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.

- Elvén, B. H. (2010). Problemskabende adfærd ved udviklingsforstyrrelser eller udviklingshæmning. Dansk Psykologisk Forlag.
- Falkenberg, H., & Sauzet, S. (2023). At tænke med sanserne. In H. Falkenberg & S. Sauzet (Eds.), *Multisensoriske metoder og analyse til undersøgelser af pædagogiske praksisser* (pp. xx–xx). Samfunds Litteratur.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Frydendal, S., & Thing, L. F. (2023). PE as resonance? The role of physical education in an accelerated education system. *Sport, Education and Society*, 29(4), 468–480.
- Fuchs, T. (2010). Phenomenology and psychopathology. In *Handbook of Phenomenology and Cognitive Science* (pp. 546–573). Springer Netherlands.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Hans Reitzels Forlag.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gjedde, C. A. (2023). Er trivsel et snydebegreb? En undersøgelse af professionelles hverdagsforståelser af trivsel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 60(3), 47–57.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. SAGE.
- Hejlskov Elvén, B. (2018). *Kort & godt om konflikter & low arousal*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O. (2015). Suget i maven er legens drivkraft. *Pædagogisk Extract*, 15, 9–11.
- Lund, O. (2020). Lidenskab. In O. Lund & J.-O. Jensen (Eds.), *Sans for bevægelse: Livsnerven i pædagogisk arbejde* (pp. xx–xx). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O. (2024). Leg. In J.-O. Jensen, T. Piaster, & H. T. Jørgensen (Eds.), *Idræt i skolen: En grundbog i idrætsdidaktik* (pp. xx–xx). Akademisk Forlag.
- Lykke, N. (2008). *Kønforskning: En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Samfundslitteratur.
- Madsen, C. D. (red.), Rewitz, A. F., Poulsen, L. H., & Jensen, A. B. F. (2019). *Plads til forskellighed: inspirationskatalog*. VIA University College.
- Madsen, K. L. (2023). Pedagogy of movement integration – a threefold pedagogy grown through action research. *Pedagogies: An International Journal*, 1–18.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.

- Munk, M. (2017). Inclusion and Exclusion in the Landscape of Physical Education: A case study of students' participation and non-participation along with the significance of the curriculum approach in secondary school physical education. PhD dissertation. Aarhus Universitet.
- Munk, M., Lund, O., & Jørgensen, H. T. (2024). Lektorer i idræt: Afskaffelsen af idrætsprøven kan blive den bedste gave for faget nogensinde. *Monitormedier A/S*.
- Nyvang, C., & Vallgård, K. (2018). Lykkeimperativet i folkeskolen. *Tidsskrift for professionsstudier*, 14(27), 16–21.
- Ommundsen, Y. (2018). Motion og bevægelses betydning for elevernes psykosociale sundhed, trivsel og velvære. In J.-O. Jensen (Ed.), *Motion og bevægelse i skolen* (pp. xx–xx). Hans Reitzels Forlag.
- Ostfeld-Etzion, S., Feldman, R., Hirschler-Guttenberg, Y., Laor, N., & Golan, O. (2016). Self-regulated compliance in preschoolers with autism spectrum disorder: The role of temperament and parental disciplinary style. *Autism*, 20(7), 868–878.
- O'Toole, C., & Simovska, V. (2022). Wellbeing and education: Connecting mind, body, and world. In E. McLellan, C. Faucher, & V. Simovska (Eds.), *Wellbeing and schooling: Cross cultural and cross disciplinary perspectives* (pp. 21–34). Springer.
- Pedersen, B. K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., & Roos, E. (2016). Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen. *Vidensråd for Forebyggelse*.
- Richardson, M., Moore, D. A., Gwernan-Jones, R., Thompson-Coon, J., Ukoumunne, O., & Rogers, M., et al. (2015). Non-pharmacological interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) delivered in school settings: Systematic reviews of quantitative and qualitative research. *Health Technology Assessment*, 19(45), 1–470.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. John Wiley & Sons.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare: Eksistensen*.
- Réol, L. A. (2022). Is physical activity good medicine for children and youth with attention-deficit hyperactivity disorder? Which aspects could influence outcomes? *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(5), 687–702.
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). Trivsel – et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *Pædagogiske Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 54–63.
- Statens Institut for Folkesundhed. (2022). *Trivsel og hverdagsliv blandt børn og unge med ADHD og ADD*.
- Trivselskommissionens. (2025). *Et dansk svar på en vestlig udfordring*.
- Videnscenter om Handicap. (u.å.). *Inklusion af børn med særlige behov i udeskole i almen-skolen*. Videnscenter om Handicap.
- VIVE. (2023). *Virksomme indsatser til børn og unge med autisme og/eller ADHD: En videnskortlægning*.