Kulturelle forskelle mellem almen- og special-SFO

– barrierer og muligheder for samarbejde om inklusion

Emil Bach Skjoldgaard Olsen,
Pædagog, Kandidatstuderende,
Aalborg Universitet,
emilbacholsen@gmail.com

Trine Lindevang Christensen,
Overgangspædagog,
Strandvejsskolen,
trinelc@gmail.com

Lasse Bak Christensen,
Pædagog,
Strandvejsskolen,
lasse.bak@hotmail.com

Hilde Ulvseth,
Ph.d., Lektor,
Københavns Professionshøjskole,
hiuv@kp.dk

Charlotte Riis Jensen,
Ph.d., Lektor,
Københavns Professionshøjskole,
crij@kp.dk

Artiklen kan findes på
https://tidsskrift.dk/FPPU
DOI: 10.7146/fppu.v10i2.173178

Resumé
Denne artikel undersøger de kulturelle forskelle mellem almen- og special-SFO. Det belyses hvordan forskelle kan påvirke det pædagogiske samarbejde om at skabe inkluderende praksisser i en tid med politiske ambitioner om øget inklusion, hvor flere børn visiteres fra special- til almenområdet. Gennem en kulturanalyse identificerer artiklen en kulturel kløft mellem almen-SFO'ens fokus på kollektivet og det selvstændige barn, over for special-SFO'ens fokus på individet og det sårbare barn. Hvor disse modstridende institutionslogikker og børnesyn kan udgøre barrierer for samarbejdet om inklusion, diskuterer artiklen, at forskellighederne også kan forstås som faglige ressourcer. Artiklen peger slutteligt på, at mødet mellem de to områder stiller nye krav til samarbejde og udvikling af praksisser, der kan understøtte større diversitet i børnegrupperne.

Nøgleord: organisationskultur, børnesyn, institutionslogikker, samarbejde

Abstract: Cultural differences between general and special after-school care – barriers and opportunities for collaboration towards inclusion
This article examines cultural differences between general and special needs after-school care (SFO) and explores how these differences affect pedagogical collaboration in the pursuit of inclusive practices at a time of growing political ambitions for increased inclusion. Through cultural analysis, the article finds a cultural divide between the two SFO's conceptualizations of the child and institutional logics. The article argues that these differences may be understood as professional resources. Finally, it discusses new demands on collaboration and the development of practices capable of supporting greater diversity within groups of children.

Keywords: organizational culture, institutional logics, collaboration

Introduktion

I disse år ses en markant stigning i antallet af elever, der segregeres til specialtilbud (Tegtmejer & Ruge, 2025), samtidig med, at der politisk fastholdes en ambition om, at flere børn skal inkluderes i almenområdet (KL, 2025). Denne udvikling omfatter også fritidsområdet, hvor flere børn forventes inkluderet i almene fritidsordninger (KL, 2025). Da almen- og specialområdet historisk er præget af forskellige professionelle kulturer, praksisser og forståelser af børns udvikling og deltagelse, aktualiseres behovet for at udvikle praksisser, der kan rumme større diversitet og understøtte samarbejde på tværs af almen- og specialområdet (Hansen, Jensen & Molbæk, 2022; Jensen & Molbæk, 2024; Hedegaard-Sørensen, 2025). Mellemformer udgør i denne forbindelse et centralt organisatorisk og pædagogisk greb på landets skoler.

Forskning viser, at mellemformer både fungerer som organisatoriske, pædagogiske og kulturelle praksisser i arbejdet med inkluderende fællesskaber (Hedegaard-Sørensen, 2025). Samtidig kan de skabe nye kulturelle grænser gennem kategoriseringer af elever, og forhandlinger mellem almen- og specialpædagogiske forståelser (Emtoft & Morgan, 2023). Da denne viden primært bygger på studier af skolekontekster, er der behov for mere empirisk indsigt i, hvad der kendetegner pædagogisk praksis i almen-special-SFO'er.

Artiklen fokuserer på et kommende samarbejde mellem pædagoger i en special-SFO og en almen-SFO, som led i en organisatorisk omstilling, hvor børn og pædagoger fra specialområdet overføres til almenområdet i fusionen af de to SFO'er. Med afsæt i eksisterende forskning (Madsen et al 2017; Hedegaard-Sørensen, 2025) arbejdes der i artiklen ud fra en hypotese om, at kulturelle forskelle mellem almen- og special-SFO, herunder institutionslogikker og børnesyn, kan skabe udfordringer i det fremtidige samarbejde.

Med dette afsæt undersøger artiklen, hvorledes kulturelle forskelle mellem special- og almen-SFO kan få betydning for den pædagogiske praksis, og hvilke samarbejdsformer mellem professionelle der kan fremme og hæmme udviklingen af en inkluderende praksis.

Almen- og special-SFO betragtes i artiklen som to organisationer med potentielt forskellige organisationskulturer. Med Scheins (1994) pointe om risiko for kulturel mistilpasning i forbindelse med organisatoriske fusioner undersøges det, hvordan de to pædagogiske kulturer adskiller sig. Dette danner grundlag for en diskussion af, hvilke muligheder og barrierer disse forskelle potentielt kan skabe for samarbejdet om inkluderende pædagogisk praksis.

Metode

Artiklen tager afsæt i et bachelorprojekt fra pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole (Olsen et al., 2025). Undersøgelsen bygger på en kulturanalytisk tilgang og baserer sig på interview med pædagoger og ledere samt observationer af pædagogisk praksis i både almen- og special-SFO.

Kulturanalyse

Undersøgelsen bygger metodisk på kulturanalytisk casestudie baseret på etnografisk feltarbejde, hvor praksis i dette studie undersøges dels gennem observationer og dels gennem erfaringer fra pædagoger (Jensen, 2016). Formålet med kulturanalysen er at afdække de underforståede betydninger i sociale fællesskaber og dermed forstå, hvordan kulturelle mønstre kommer til udtryk i interaktioner og institutionelle ritualer (Hastrup et al., 2011) i de to forskellige SFO'er. Herefter sammenholdes de to afdelingers børnesyn og institutionslogikker for at undersøge ligheder og forskelle.

I artiklen forstås børnesyn og institutionslogikker som kulturelt forankrede værdier, inspireret af Hastrup (2011) og Schein (1994). Med Scheins (1994) tre kulturniveauer analyseres 1) *artefakter* som observerbare praksisser, *2) skueværdier* som institutionernes logikker, normer og rationaler samt 3) *grundlæggende antagelser*, der knyttes til børnesyn. Institutionslogikker forstås som de ofte implicitte rutiner og handlemønstre, der strukturerer hverdagen i en institution (Dupont et al., 2019), mens børnesyn betegner de forståelser af børn og barndom, der kommer til udtryk i praksis og kan spænde fra børn som eksperter i eget liv til børn som sårbare (Schwartz & Warming, 2023). Analysen retter sig derfor mod de selvfølgeligheder, normer og praksisser, der præger pædagogernes arbejde i almen- og special-SFO'en.

Hansen et al. (2022) argumenterer for to centrale spændingsfelter i forståelsen af inklusion. Dels balancen mellem hensynet til det enkelte barn og fællesskabet, dels spændingen mellem et smalt og et bredt inklusionsperspektiv. Et smalt perspektiv fokuserer på barnets eller en bestemt børnegruppes forudsætninger for at tilpasse pædagogiske indsatser til specifikke behov. Det brede perspektiv orienterer sig mod fællesskabet og søger at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. Inklusion handler således både om at støtte det enkelte barn og samtidig udvikle de fællesskaber, som børnene indgår i.

Dataindsamling

Deltagerobservationer var en central del af undersøgelsen for at opnå indblik i SFO'ernes hverdagsliv og kultur (Szulevicz, 2025). Metoden gav mulighed for at forstå social praksis, mens den udspillede sig, og dermed indfange aspekter af børnesyn og institutionslogikker, som interviews alene ikke kan afdække. I alt gennemførtes otte dages observationer i både almen- og special-SFO'en. Gennem observationerne var der et multisensorisk fokus på lyde, lugte og fysiske omgivelser (Falkenberg & Sauzet, 2023). Fokus for observationerne var eksplorative kortlægninger af rum, bevægelsesmønstre, fysiske rammer, og

den pædagogiske hverdag, herunder interaktioner, aktiviteter og leg (Szulevicz, 2025). Feltnoter fra observationerne danner grundlag for de praksisbeskrivelser, der anvendes i analysen.

Herudover blev der indsamlet semistrukturerede interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2025) med hhv. to pædagoger og én leder i hver SFO for at få indblik i både fælles og afdelingsspecifikke perspektiver. Interviewguides blev udviklet med afsæt i observationer for at kvalificere forståelsen af den pædagogiske praksis i de to afdelinger.

Analysestrategi

Analysen bygger på en hypotese om forskelle i børnesyn og institutionslogikker mellem de to organisationer, og der anlægges en deduktiv tilgang, hvor de kulturanalytiske begreber (Schein, 1994) guider observationer, interview, analyse og fortolkning. I behandlingen af empirien er der foretaget en selektiv kodning baseret på kulturanalysens begreber (Boolsen, 2025). Schein (1994) beskriver kultur, som de elementer i en gruppe eller organisation, som er mest stabile og mindst påvirkelige. Et fund blev derfor først behandlet som et mønster, når det gentog sig på tværs af situationer, og kunne genfindes både i observationer og interview, f.eks. pædagogers bevægelse, aktiviteters organisering og gentagne forskelle mellem det sagte og det gjorte.

Etiske overvejelser

Empiriindsamlingen er gennemført i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningen, herunder kravet om informeret samtykke og anonymisering (Datatilsynet, u.å.). Der er indhentet informeret samtykke fra samtlige interviewede og fra institutionens ledelse. Ligeledes blev institutionens forældre informeret om undersøgelsen i institutionerne.

Til denne artikel er der specifikt indhentet samtykke fra informanterne til brug af deres udsagn og data.

Institutionslogikker og børnesyn på almen-SFO'en

Analysen belyser først institutionslogikker og børnesyn i hhv. almen- og special-SFO med afsæt i Scheins (1994) kulturniveauer. Herefter sammenholdes de to analyser i en tværgående analyse, der identificerer centrale ligheder og forskelle mellem de to institutioner.

Almen-SFO'en består af tre afdelinger, hvor den ene afdeling har været i fokus i denne undersøgelse. Afdelingen huser 98 børn og der er op til syv pædagogiske medarbejdere til stede om eftermiddagen.

Kollektiv frem for individ

> *Klokken er 13:30 og børnene begynder at ankomme. De hænger tasker og jakker på knagerne eller stiller dem på bænkene i gangarealerne. Skoene bliver sat på bakker som står til formålet på gulvene. Herefter går de over og tjekker sig ind på skærmen. Nogle siger hej til flyveren[1] ved bordet i indgangen, andre løber bare ind. Nogle går op og siger, at de gerne vil booke noget hos flyveren. Krearummet er åbent og en mindre gruppe børn sidder herinde og drikker te i en sofa, snakker og fjoller rundt. Ved et bord sidder nogle børn og laver forskellige kreative aktiviteter. Der sidder også en voksen ved bordet. Rummet ved siden af er LEGO-rummet. Her sidder en voksen for enden af et bord med ca. 20 børn i rummet. Nogle sidder i en sofa, andre deltager i et bordrollespil med den voksne. Udenfor leger børn på SFO'ens legeplads og nogle kører rundt på mooncars. Derudover er der liv i gangene rundt om på SFO'en. Klokken 14:30 er der fodboldturnering for dem, der har lyst.*

Observationen fra almen-SFO'en illustrerer, hvordan børnene bevæger sig frit, og deres selvsikre bevægelse vidner om en tiltro til, at børnene tager ansvar for dem selv og kan indgå i sociale relationer på egen hånd. Børnenes frihed til selv at vælge er en værdi lederen også vægter:

> *"Vi skal prøve, at få børnene til at kunne vælge nogle ting (aktiviteter). At kunne sige: 'Hvad er det, jeg vil med mig selv? Hvad er det, jeg vil i dag?' [...] Alle de der små dannelsesting, det er jo det, vi skal arbejde rigtig meget med, for at de kommer i god trivsel."*

I vores observationer har pædagogerne ofte forskellige stationære roller, og det er børnene, der opsøger voksne efter behov. SFO'en består, som set i uddraget, således af mange mindre fællesskaber knyttet til bestemte rum, aktiviteter og voksne. Nogle aktiviteter forudsætter samarbejde og deltagelse, andre giver mulighed for ro og fordybelse. Pædagogerne italesætter aktiviteterne som et fælles tredje (Husen, 1996), hvor der skabes rum for samtaler med børnene, der fx handler om tidligere konflikter mellem børnene. Samtaler som ellers kan være svære at have, men som gennem aktiviteten bliver mere ligeværdige. En pædagog forklarer:

> *"Så kan vi sætte os ned i forhold til aktiviteten og så er det jo, at vi italesætter hvad der er foregået, hvad der er sket. De lærer at sætte ord på: 'Stop, fortæl hvad det er, du føler'."*

Eksemplet peger på en logik i almen-SFO'en, hvor barnet lærer at italesætte egne oplevelser og tage ansvar for fællesskabet, også gennem barnets medvirken i aktiviteterne.

Observationer, og interviewet med lederen viser, at pædagogerne i almen-SFO'en bl.a. forstår formålet med den pædagogiske praksis som det at understøtte børns trivsel, dannelse og sociale udvikling gennem relationer, fællesskaber og selvbestemmelse. Pædagogernes rolle bliver

1 Flyveren: Pædagogisk rolle; en voksen der modtager børnene og bevæger sig rundt i løbet af dagen.

dermed at skabe rammer for trygge og meningsfulde relationer og aktiviteter, hvor børnene kan vælge til og fra. Med Hansen et al.'s (2022) inklusionsbegreb kan dette forstås som et bredt inklusionsperspektiv, hvor fokus primært er rettet mod fællesskabende praksisser. Samtidig kan måden, hvorpå deltagelse og fællesskab understøttes, afspejle grundlæggende antagelser om børn som kompetente, ansvarlige og selvstændige deltagere, der forventes at kunne forvalte betydelig frihed inden for fællesskabets rammer. Disse antagelser kan forstås som en del af almen-SFO'ens kultur.

Barnet som selvstændigt

Det brede inklusionsperspektiv kommer således ikke blot til udtryk i pædagogernes praksis, men kan også hvile på bestemte grundlæggende antagelser om børn som kompetente og selvstændige deltagere i fællesskabet. Baseret på institutionslogikker som; frihed under ansvar og aktiviteter ud fra kollektivet, kan vi gennem Scheins (1994) begreb om grundlæggende antagelser i foregående afsnit se tendenser til et børnesyn, hvor pædagogerne ser børnene som selvstændige og i stand til at navigere i almen SFO'ens tilbud med lidt eller ingen voksenstyring (Schwartz & Warming, 2023).

Dette børnesyn stiller høje krav til barnets selvstændighed og sociale kompetence. Institutionslogikken understøtter forventninger til, at børnene selv aktivt finder ind i aktiviteter og fællesskaber i SFO'en. Pædagogerne organiserer sig primært efter de planlagte aktiviteter, der fungerer som et fælles tredje, som børnene kan tilvælge. Der er således mindre fokus på de børn, som ikke aktivt vælger aktiviteterne til.

Institutionslogikker og børnesyn på Special-SFO'en

Special-SFO'en ligger i en villa på samme matrikel som almen-SFO'en. Villaen anvendes både til SFO og skole. Der er tilmeldt 17 børn, som primært er diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse og/eller ADHD med et intellektuelt potentiale inden for normalområdet. Der er op til otte pædagogiske medarbejdere til stede om eftermiddagen.

Individet frem for kollektivet

> *Ovenpå sidder en voksen med en computer og giver på skift børnene lov til at vælge et billede fra nettet, som bliver printet. Der er flere børn, der venter på at sidde med den voksne, men der er kun lidt interaktion mellem børnene.*
>
> *En anden eftermiddag, er der en skærmbaseret aktivitet i rummet, hvor børnene spiller Minecraft på den store skærm i lokalet. Imens ét barn spiller, sidder de andre børn, som venter på deres tur, og kigger på skærmen. I stueetagen sidder en voksen med et barn ved et fællesbord – de spiller bingo sammen. Et barn går rundt i SFO'en fra voksen til voksen og spørger om de vil lege med hende. Hver dag tilbydes en udeaktivitet, i dag hopper et barn alene på trampolin i et hjørne, ét andet barn spiller bold skiftevis alene eller med en pædagog. Et tredje barn gynger og bliver skubbet på gyngen af en voksen.*

I observationen ser vi, hvordan aktiviteterne i special-SFO'en primært organiseres som barn-voksen-aktiviteter. Der er flere børn, der venter på at have kontakt med den voksne, og der skabes ikke et umiddelbart fællesskab mellem børnene. Aktiviteternes sociale indhold udspiller sig altså i relationen til den voksne.

Formålet med denne organisering er bl.a., ifølge pædagogerne, social træning, forstået som, at den voksne lærer barnet at indgå i sociale rum. En pædagog udtrykker i et interview: "[…] meget af vores arbejde herovre er meget social træning" og det bliver gennem vores observationer tydeligt, at kompetencer som turtagning, mentalisering og anerkendelse af andres autonomi er færdigheder, børnene træner i samspil med den voksne. En pædagog problematiserer leg mellem børnene og beskriver:

> *[…]når man har autisme, så har man svært ved sociale spilleregler. Så det vil sige, at når man indgår i en leg, så kan det være svært at afkode, 'hvad er den sociale norm her? Hvad skal jeg?' Altså også bare sådan samspillet mellem barn og barn. Så derfor tror jeg, at det kan være svært at lege sammen […]*

Arbejdet med barnets sociale færdigheder uden for børnefællesskaberne kan således pege på en institutionslogik, hvor barnet skal udvikle manglende kompetencer, før det kan blive en del af børnefællesskaberne.

Med Hansen et al. (2022) kan det forstås sådan, at der arbejdes ud fra et *smalt perspektiv* på inklusion, hvor indsatsen tilpasses det enkelte barns forudsætninger. Special-SFO'ens aktiviteter fremstår således primært orienteret mod individuelle behov og udviklingsmuligheder, mens fællesskabsdannende aktiviteter i mindre grad udgør det primære omdrejningspunkt. Gennem Scheins (1994) begreb om grundlæggende antagelser kan disse logikker og inklusionsperspektiver pege mod et børnesyn, hvor barnet i højere grad forstås som sårbart og med behov for tæt voksenstøtte for at kunne deltage i sociale fællesskaber.

Barnet som sårbart

> *En voksen spiller ost med en flok klub- og SFO-børn. En anden voksen gynger en dreng, to voksne står og snakker med en pige på en gynge. En dreng sidder alene på en trampolin i hjørnet af legepladsen. Idet drengen på gyngen hopper af gyngen og løber mod den anden legeplads, følger den voksne med.*

Selvom begge institutioner tilbyder "frie rammer", er der afgørende forskelle i børnenes reelle indflydelse og ansvar

Dette handlingsmønster så vi flere eksempler på, hvor børnene under og mellem aktiviteter følges tæt af voksne i løbet af eftermiddagen – i nogle tilfælde én voksen til et barn. Den ofte og tætte ledsagelse i special-SFO'en kan gennem Schein (1994) forstås som en skueværdi, hvor dét at følge børnene tæt bliver til rutiner, der legitimeres af pædagogerne i hverdagen.

> *Under halvtaget er der tre børn der griner og tumler i en hængekøje. En af pædagogerne rejser sig op og går hen til hængekøjen: 'Slapper I af? Det ligner ikke, at I slapper af'. Børnene bliver stille, og pædagogen markerer med et anvisende toneleje, at hængekøjen bruges til afslapning.*

I uddraget ser vi tegn på en styringslogik, der afspejler en oplevet nødvendighed til at regulere børnenes adfærd for at sikre ro og struktur i hverdagen. Denne logik kommer også til udtryk gennem institutionens artefakter, fx piktogrammer og regelsæt, der fungerer som konkrete retningslinjer for adfærd og udgør en integreret del af indretningen. Pædagogernes måde at varetage ansvaret for børnenes trivsel og deltagelse kommer således til udtryk gennem en praksis kendetegnet ved struktur, retning og regulering understøttet af tæt voksenkontakt og visuelle støttesystemer. Dette kan med Schein (1994) forstås som artefakter, der afspejler en grundlæggende antagelse om, at styring og opfølgning er nødvendige forudsætninger for børnenes trivsel og deltagelse.

Sammenfattet er pædagogernes arbejde i special-SFO'en tæt knyttet til det enkelte barns forudsætninger, hvor målet er, gennem trygge relationer til voksne og overskuelige rammer, at sikre trivsel, støtte social træning og give børnene en god eftermiddag via aktiviteter, der individuelt tilpasses og foregår i barn til voksen relationer. En pædagog udtaler: "Jeg synes, at det er vigtigt, at børnene går glade herfra [...] Jeg synes bare, at det er vigtigt, at de får en god dag".

Ovenstående institutionslogikker og interviews med pædagoger i special-SFO'en peger på nogle grundlæggende antagelser (Schein, 1994), hvor barnet forstås som sårbart og med begrænsede sociale kompetencer. Disse antagelser udgør et børnesyn, der kan betyde, at pædagogerne delvist forstår og forholder sig til barnet ud fra dets diagnose, med risiko for at nedtone det sociale behov på baggrund af antagelser om barnets begrænsninger. Styringslogikkerne og den tætte tilstedeværelse af en voksen kan dermed afspejle en opfattelse af, at barnet ikke kan tage ansvar for egne handlinger og adfærd i institutionen, og at det enkelte barn derfor må støttes, reguleres og overvåges.

Kulturelle forskelle på almen- og special-SFO

Gennem kulturanalyser baseret på Scheins (1994) begreber, identificeres både ligheder og forskelle mellem almen- og special-SFO'en. Begge institutioner arbejder med formålet om at give børnene valgfrihed ift. aktiviteter og at skabe trivsel gennem trygge relationer. Trods disse fælles skueværdier om frihed og trivsel, adskiller institutionerne sig ved, hvordan aktiviteterne er konstrueret, hvordan disse tilbydes børnene, og hvor meget ansvar børnene tildeles i processen.

I almen-SFO'en er aktiviteterne bygget op omkring kollektivet, hvor børn selvstændigt skal navigere i aktiviteter mellem stationære voksne. I special-SFO'en er aktiviteterne bygget op omkring individet, hvor artefakter som piktogrammer og regelsæt fungerer som konkrete

Uden aktiv inddragelse af specialpædagogisk viden, risikerer samtænkningen at reproducere eksklusionsmekanismer

adfærdsretningslinjer, og børn følges rundt af voksne. I almen-SFO'en vælger børnene aktiviteter, som de enten indretter sig efter eller fravælger, hvilket med Hansen et al. (2022) kan forstås som et bredt inklusionsperspektiv med fokus på fællesskabende praksis. I almen-SFO'en forudsætter deltagelse, at barnet tilpasser sig rammen og tager ansvar for egen handling. Der figurerer en ansvarsgivende institutionslogik ud fra et børnesyn, hvor barnet ses som kompetent og i stand til at navigere socialt med minimal voksenstyring. I special-SFO'en planlægges aktiviteter efter at kunne tilgodese individuelle børn, hvilket med Hansen et al. (2022) kan ses som et smalt inklusionsperspektiv, hvor individuelle tilpasninger prioriteres. I special-SFO'en støttes, reguleres og overvåges børnene kontinuerligt gennem tæt ledsagelse. Her fremtræder en ansvarsfritagende institutionslogik ud fra et børnesyn, hvor barnet forstås som sårbart med begrænsede kompetencer.

Forskellene i institutionslogikker kan således forklares gennem kontrasterende børnesyn. Selvom begge institutioner tilbyder "frie rammer", er der afgørende forskelle i børnenes reelle indflydelse og ansvar. Forskelle der både udspringer af og understøtter fundamentalt forskellige grundlæggende antagelser om, hvad børn kan, skal, og hvad der er bedst for dem i institutionen. Således ses også afgørende forskelle på relationer mellem børn og voksne i de to afdelinger. Selvom den pædagogiske relation kan forstås som grundlæggende asymmetrisk (Løw, 2019), kan den i praksis udformes med varierende grader af oplevet ligeværd. I almen-SFO'en synes relationerne at være præget af høje forventninger til børns mestring og deltagelse, hvilket kan understøtte dialogiske og ligeværdige samspil, men som samtidig risikerer at stille krav til børnene, som nogle har vanskeligt ved at honorere. I special-SFO'en synes et stærkere fokus på individuelle vanskeligheder og kompenserende interventioner derimod at bidrage til en forstærket asymmetri, hvor barnet i højere grad positioneres som genstand for pædagogisk indsats.

Diskuterende opsamling

I analysen ses flere kulturelle forskelle på almen- og specialområdet. Hvor Schein (1994) pointerer, at kulturforskelle kan udgøre en barriere i organisationer, kan der med Hansen et al. (2022) argumenteres for, at de forskellige perspektiver skaber muligheder. Almen-SFO'ens erfaring med fællesskabsdannelse kan styrke børn, der har svært ved selvstændigt at indgå i relationer. Omvendt kan special-SFO'ens individuelle tilgang og sociale træning hjælpe børn, der har svært ved at navigere i fællesskabet. De to logikker retter sig dermed mod hver sin udfordring og i stedet for at opfatte de to pædagogiske praksisser som fagligt modstridende, kan man se dem som faglige ressourcer, der kan supplere hinanden og skabe bedre betingelser for børn fra både almen- og specialområdet.

Hvis intentionen om at nedbringe antallet af segregerede elever og arbejde med inkluderende fællesskaber skal imødekommes, må der følge et samarbejde om at udvikle mellemformer. Forskning peger på, at mellemformer på den ene side kan udviske grænserne mellem almen- og specialpædagogik, fremme samarbejde mellem forskellige fagligheder og derigennem bidrage til en inkluderende praksis (Emtoft & Morgan, 2023; Hedegaard-Sørensen, 2025). På den anden side er der risiko for, at der i mellemformer reproduceres en segregeret skolekultur, hvor nogle elever ikke opnår fuld deltagelse i fællesskabet (Spangsberg & Ydesen, 2024; Tegtmejer & Quvang Jørgensen, 2022). Det rejser et centralt spørgsmål om, hvad der bliver afgørende for, om

et samarbejde mellem pædagoger fra almen-og special-SFO, der bygger på så forskellige børnesyn og institutionslogikker, formår at virke inkluderende? Ifølge forskningen kunne et svar være, at det afhænger af de samarbejdsformer, der skabes mellem almen- og specialområdet (Jensen & Molbæk, 2024). Jensen & Molbæk (2024) beskriver to former for samarbejde: det *koordinerende* samarbejde, hvor parterne arbejder parallelt med klart definerede roller, og det *kollaborerende* samarbejde, der indebærer gensidig afhængighed med fælles målsætninger, vidensdeling og samskabelse. Det kollaborerende samarbejde fordrer, at professionelle tør give slip på faste roller og rutiner for at kunne udvikle løsninger sammen. Denne samarbejdsform anvendes ved løsning af mere komplekse problemer (Jensen & Molbæk, 2024), og netop inklusionsindsatsen kan betragtes som et sådant komplekst problem.

I et kollaborerende samarbejde kan special-SFO'ens fokus på det enkelte barns forudsætninger og almen-SFO'ens erfaring med fællesskabsdannelse potentielt skabe nye perspektiver på inkluderende praksis. Samtidig indebærer en sådan samarbejdsorganisering en risiko for, at faglighederne smelter sammen på måder, hvor forskelle udviskes eller hierarkiseres (Jensen & Molbæk, 2024). I relation til samarbejdsformer (Jensen & Molbæk, 2024), kan det betyde at samarbejdet i højere grad bliver koordinerende frem for kollaborerende og at viden ikke aktiveres. Schein (1994) påpeger, at kulturelle fusioner ofte resulterer i, at én kultur bliver dominerende, mens den anden marginaliseres som en subkultur. I denne sammenhæng rejser det spørgsmålet om almenområdet, som ofte er den største og mest normbærende praksis, utilsigtet kan komme til at dominere samarbejdet, så specialpædagogisk viden reduceres til et supplement frem for en reel medskaber af praksis? Hedegaard-Sørensen (2025) finder, at når specialpædagogisk viden ikke integreres i det fælles, risikerer den at forblive marginaliseret og uden reel indflydelse på praksis (Hedegaard-Sørensen, 2025). Samtænkningen mellem almen- og specialområdet rejser et grundlæggende spørgsmål om, hvorvidt det overhovedet er muligt at skabe inkluderende fællesskaber, hvis almen praksis ikke samtidig gentænkes? Man kan argumentere for, at uden aktiv inddragelse af specialpædagogisk viden, risikerer samtænkningen at reproducere eksklusionsmekanismer, blot i en ny organisatorisk form. Det kan fx betyde, at almen-SFO'en ikke giver plads til børn, der har svært ved at indgå i fællesskabets aktiviteter, mens special-SFO'en fastholder et fokus på en-til-en-støtte, som ikke i samme grad understøtter børnenes selvstændighed og deltagelse i fællesskaber.

Gennem denne tværgående kulturanalyse finder vi, at der hersker forskellige børnesyn og institutionslogikker i almen- og special-SFO'en. Sammenfattende viser vores casestudie, at kulturforskellene på institutionen kan blive en barriere, men hvis forskelligheder bruges som et afsæt for fælles refleksion og samskabelse, rummer de potentiale til at udvikle inkluderende børnefællesskaber.

Litteratur

Boolsen, M.W. (2025). Grounded Theory. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (4. udgave, s. 373-412) Hans Reitzels Forlag

Datatilsynet (u.å.). *Regler og vejledning.* https://www.datatilsynet.dk/regler-og-vejledning

Dupont, S., Hansen, M. B., & Kofoed-Heller, K. (2019). Skole- og fritidspædagogers udspændthed i mødet med skolens logikker. I: T. Ankerstjerne (Red.), *Pædagogik mellem skole og fritid - Grundbog til pædagoguddannelsen* (s. 139-158). Dafolo.

Emtoft, L.M. & Morgan, C. (2023). Nogle gange kan det godt være sådan lidt mærkeligt at komme ind igen i sidste time: Elevperspektiver på mellemformer. *Tidsskriftet Specialpædagogik* (4), 2-15.

Falkenberg, H. & Sauzet, S. (2023). At tænke med sanserne. I: H. Falkenberg & S. Sauzet (red.), *Multisensoriske metoder og analyser - til undersøgelser af pædagogiske praksisser* (s. 11-27). Samfundslitteratur.

Hansen, J. H., Jensen, C. R**.** & Molbæk, M. (2022). *Samarbejde om den inkluderende skole.* Akademisk Forlag

Hastrup, K., Rubow, C.& Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse: Kort fortalt.* Samfundslitteratur.

Hedegaard-Sørensen, L. (2025). *Mellemformer: Mellem almen- og specialpædagogik.* Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU).

Husen, M. (1996). Det fælles tredje – om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde. I B. Pécseli (red.), *Kultur & pædagogik* (s. 218-232). København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2024). Det koordinerende og kollaborerende samarbejde om vilde problemer. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 8(1), 8. https://doi.org/10.7146/fppu.v8i1.144791

KL (2025). Topmødeerklæring fra KL's Børn & Unge Topmøde 2025 - inspiration til arbejdet med et almenområde, der kan mere for flere. https://www.kl.dk/media/qkflzkql/topmoedeerklaering-fra-kl-s-boern-unge-topmoede-2025-inspiration-til-arbejdet-med-et-almen-omraade-der-kan-mere-for-flere.pdf

Løw, O. (2019). *Relationer. Kommunikation, interaktion, dialog, anerkendelse og narrativer.* Samfundslitteratur.

Madsen, B. L., Brønsted, C., Larsen, D., Nielsen, O. S., & Quvang, C. (2017). *Signalement af en specialpædagogisk faglighed – en undersøgelse af pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver.* BUPL.

Olsen, E. B. S., Christensen, L. B., & Christensen, T. L. (2025). Kulturkløften mellem fritid- og specialpædagogik i implementeringen af mangfoldige børnefællesskaber [Bachelorprojekt, Københavns Professionshøjskole].

Schein, E.H. (1994). *Organisationskultur og ledelse* (2. udgave). Valmuen.

Schwartz, I. & Warming, H. (2023) Børnesyn og inddragelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(1), 18-29. https://dpt.dk/temanumre/2023-1/boernesyn-og-inddragelse/?highlight=B%C3%B8rnesyn+og+inddragelse

Spangsberg, I. & Ydesen, C. (2024): Boundary-making between mainstream and special education. A posthuman ethnographic investigation of materialities of schooling and Danish teachers' imaginaries and practices around 'middleforms'. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2024.2425517

Szulevicz, T. (2025). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog.* (4. udgave, s. 119-138). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2025) Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog.* (4. udgave, s. 35-61). Hans Reitzels Forlag.

Tegtmejer, T. & Ruge, M. (2025). VIVEs kommunetal 2025.5: Nye inklusionstal for skoleåret 2024-2025. https://www.vive.dk/da/udgivelser/vives-kommunetal-20255-nye-inklusionstal-for-skoleaaret-2024-2025-4vl8y1kx/

Tegtmejer, T. & Quvang Jørgensen, H.C. (2022): In search of a middle ground. A case study of special educational support in between ordinary school and segregated settings in Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2906-2920. https://doi.org/1 0.1080/13603116.2022.2135780