

---

# "De lægger ikke mærke til, at jeg går"

## Deltagelsesmuligheder i idræt for børn med særlige behov

Anette Bentholt, Julie Dalgaard Guldager og Laura Emtoft

---

### Resumé

Idrætsundervisning kan være udfordrende for børn med særlige behov (SB) på grund af deres kropslige og kognitive forskelligheder. Trods skolens inklusionsindsats siden 2012 oplever mange lærere stadig manglende kompetencer til at støtte denne gruppe børn. Denne artikel analyserer interviews med 53 børn med SB og deres oplevelser af deltagelse i idrætsundervisningen. Gennem tematisk analyse identificeres tre hovedtemaer: børnenes oplevelse af idrætsfaget, lærernes understøttelse samt manglen på børnenes medbestemmelse. Analysen peger på, at en stor gruppe af børnene med SB synes idræt er deres bedste fag, hvor de kan bruge deres krop og energi, i modsætning til de boglige fag. Men der er også en stor gruppe af børn, der oplever at blive marginaliseret, særligt når idræt foregår i store grupper, der er megen larm, de kropsligt ikke kan finde ud af det, eller når læreren overser dem. Medbestemmelse fremstår som et centralt potentiale for at styrke denne gruppe børns deltagelse.

### Nøgleord

børn med særlige behov, deltagelse, idrætsundervisningen, skole

### Abstract

Physical education (PE) can be challenging for children with special educational needs (SEN) due to their physical and cognitive differences. Despite the school's inclusion efforts since 2012, many teachers still feel they lack the skills to support this group of children. This article analyzes interviews with 53 children with SEN regarding their experiences of participating in PE. Through thematic analysis, three main themes are identified. The analyses suggest that a large group of children with SEN consider PE their favorite subject, as it allows them to use their bodies, unlike academic subjects. However, a significant group of children also report feeling marginalized, especially when PE takes place in large groups, when they struggle physically, or when they feel overlooked by the teacher. Involvement in decision-making emerges as a key potential to enhance the participation of this group of children.

### Keywords

children with special educational needs, participation, physical education, mainstream school

---

Årg. 10 | nr. 1 | 2025 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i1.149937

Studier i læreruddannelse og -profession



## Indledning

Mange børn oplever idræt som et fag, hvor de får mulighed for at bruge deres krop, samarbejde og have det sjovt med deres klassekammerater. For nogle kan dette stå i kontrast til de mere boglige timer, hvor man ofte sidder stille og skal koncentrere sig (Hal, 2018). Idrætsfaget tilbyder andre former for deltagelse, hvor børnene kan udvikle kropslige færdigheder og opleve mestring. Samtidig giver aktiviteterne, der ofte indebærer samarbejde i grupper eller på hold, mulighed for at indgå i sociale fællesskaber (Madsen & Svendsen, 2022). En almen forståelse har tidligere været, at et barns idrætskompetencer var en forudsætning for at få tildelt legitimitet i idrætsundervisningen, men noget tyder på, at dette ikke er en garanti, et barns legitimitet afhænger også dets sociale status (Munk & Agergaard, 2015), ikke mindst blandt børn med særlige behov (herefter nævnt SB) (Bentholm, 2017). Det kan være én af grundene til, børn med SB oplever deltagelse i idrætsfaget som udfordrende, lige som deres kropslige og kognitive forskelligheder kan påvirke deres oplevelser med idrætsundervisningen (Bentholm, 2017). Samtidig tager den didaktiske tilrettelæggelse i undervisningen ikke altid højde for børnenes forskelligheder, hvilket kan påvirke disse børns muligheder for at udnytte deres deltagelsespotentialer i forskellige aktiviteter (Bentholm, 2017; 2021).

Skolen har arbejdet med inklusion siden 2012, med fokus på at skabe inkluderende læringsmiljøer. I samme periode har antallet af børn, der diagnosticeres med fx autisme, ADHD og angst været støt stigende (Social- og Indenrigsministeriets benchmarkingenhed, 2020). Det kan være en medvirkende årsag til, at der, på trods af et konstant fokus på inklusion, stadig er børn i skolen med et uopfyldt støttebehov og en stor gruppe af lærere, der oplever ikke at have tilstrækkelige kompetencer til at undervise denne gruppe af børn (Andreasen, et al. 2022; Hjortskov, et. al. 2022). Gruppen af børn med SB har ofte udfordringer, der kan påvirke deres deltagelsespositioner og -muligheder og gøre det sværere for dem at deltage på de samme præmisser, som de fleste andre børn i skolen gør. Samtidig kan omverdenen (fx lærere, pædagoger og klassekammerater) have begrænset forståelse for denne gruppe børn, da de ofte agerer anderledes end flertallet. Det kan særligt blive tydeligt i idrætsfaget, da de kan blive udfordret både på deres kropslige og kognitive kompetencer, kombineret med en struktur, der ofte er forbundet med megen spontanitet, larm, mange holddannelser, grupperinger og andre sociale spilleregler, som kan udfordre deres deltagelsesmuligheder. Derfor er flere børn med SB ofte fritaget helt eller delvist og har så mange særhensyn, særligt i faget idræt, at deres deltagelse med andre børn

bliver begrænset (Bentholm, 2017; Danske Handicaporganisationer, 2020; 2023), og deres deltagelsespositioner bliver perifere, med risiko for at blive marginaliseret (Wegner, 2004).

Denne kvalitative artikel tager afsæt i 53 individuelle interviews med børn med SB fra seks skoler i hele landet og deres perspektiver på idrætsundervisningen i grundskolen. Forskningsspørgsmålene for denne artikel er:

*Hvordan oplever børn med særlige behov idrætsundervisningen i skolen?*

*Hvad kan udfordre deres deltagelse i idrætsundervisningen, og hvilke potentialer ses der for deres deltagelse i idrætsfaget?*

Empirien til denne artikel kommer fra et større landsdækkende forskningsprojekt, 'Bevægende idræt – for elever med særlige behov i skole og fritid' (NUBU, 2025). Forskningsprojektets overordnede formål er, at børn med SB får gode oplevelser med idræt og bliver inkluderet i idrætsundervisningen, så fundamentet for at turde søge ud i idrætsfritidslivet er til stede. I forskningsprojektet og i nærværende analyse defineres "børn med særlige behov" som børn, der enten har/er under udredning for en psykiatrisk diagnose og/eller har en Pædagogisk Psykologisk Udredning, er under udredning for én eller venter på én. I projektet har det vist sig, at 21,2 procent af alle deltagende børn (n = 428) har SB (NUBU, 2025). Børn med SB, med baggrund i denne undersøgelse, kan derfor ikke længere betragtes som en minoritetsgruppe i folkeskolen. Men ikke desto mindre er det en stor gruppe børn, som har nogle særlige forudsætninger for læring og deltagelse, der bør tages højde for. En tidligere undersøgelse viser også, at idrætsunderviserne giver udtryk for, at de har erfaringer med målgruppen og med at inkludere børn med SB, men samtidig mangler en stor andel stadig specialpædagogisk viden og kompetencer i idrætsfaget til at gøre det optimalt (Guldager et al., 2023). Vi har, i modsætning til viden om lærernes viden om børn med SB, ikke så meget viden om, hvordan børnene med SB selv oplever idrætsfaget, og hvad deres deltagelsesmuligheder er i idræt. Børnenes perspektiv er en uundværlig viden, hvis vi skal lykkes med at inkludere flere børn i idrætsundervisningen, fordi de ofte selv kan være med til at pege på, hvad der skal til, for at de kan få flere gode deltagelsesmuligheder i faget, og hvad vi voksne ikke ser og mærker.



## Deltagelse i skoleidrætten

I den indledende fase af projektet og i forbindelse med denne artikel har vi forsøgt at afdække den eksisterende nationale og internationale viden omhandlende inklusion, idrætsundervisning i grundskolen og børn med SB. Det har vist sig via systematisk søgning i videnskabelige databaser som fx ERIC og relevante hjemmesider som fx VIVE og Børns Vilkår, at inklusion og børn med SB i skolen har fyldt og fylder meget i forskningen, også i Danmark (Jørgensen et al., 2016; Mortensen et al., 2020; Andreassen, et. al, 2022; Hjortskov, et. al. 2022). Samtidig er inklusion af børn med SB én af kommunernes væsentligste udfordringer på børne- og ungeområdet (Iversen et al., 2019). Derimod er der begrænset viden om børn med SB's deltagelse i idrætsfaget knyttet til en dansk skolekontekst. Den viden, der er, knytter primært an til foreningsidrætten (Skrubbeltrang, 2023) og baseres oftere på mennesker over 15 år (Idrættens Analyseinstitut, 2022). I den seneste evaluering af idrætsfaget er der, som noget nyt, også kommet et særskilt fokus på børn med SB i grundskolen (Guldager et al., 2023). I denne evaluering angiver omkring halvdelen af idrætsunderviserne, at der ikke er tilstrækkelige ressourcer til at inkludere børn med SB. I evalueringen af idrætsfaget er det kun lærerperspektivet, der inddrages, og ikke børnenes perspektiv. Internationalt findes også kun lidt litteratur om idræt i skolen for børn med SB, og det, der eksisterer, kommer oftest fra USA. I et studie af 10 børn med ADHD interviewes de om deres oplevelser med idræt i skolen. Børnene selv peger på, at de nyder at bruge deres kroppe, men at de ikke altid oplever, at lærerne tager hensyn til eventuelle motoriske udfordringer i planlægningen af undervisningen (Harvey et al., 2014). Det er dog svært at sammenligne en amerikansk skolekontekst med den danske. For eksempel har man i en amerikansk skolekontekst ofte tilknyttet en "Adapted Physical Educator" i idræt, der særligt tager sig af børnene med SB (Kodish et al., 2006). Idrætsundervisningen i Danmark varetages oftest af idrætslærere, nogle gange sammen med en skolepædagog, men hverken på lærer- eller pædagoguddannelsen har man en særskilt modul rettet mod undervisning af SB i idrætsundervisningen.

I en ny dansk undersøgelse lavet af Børns Vilkår (2024) har de interviewet 150 børn, og over 2000 børn har udfyldt et spørgeskema. Her peger tre ud af fire børn på, at de er glade for deres lærere, og ca. halvdelen, at de altid er glade for at komme i skole. Men samtidig har hvert femte barn ikke lyst til at komme i skole. I en spørgeskemaundersøgelse med over 2.500 børn, også fra Børns Vilkår (2022), trivedes børnene med SB dårligere i skolen end deres

klassekammerater. Blandt børnene med SB havde én ud af tre ikke lyst til at komme i skole, en noget højere andel end undersøgelsen fra 2024 (Børns Vilkår). Noget af det, børnene peger på i undersøgelsen fra 2024, er, at det, der skaber et godt skoleliv, er, når fællesskabet med vennerne understøttes af interesserede og nærværende voksne. Elevinddragelse og bevægelse motiverer også, men over halvdelen oplever aldrig at få lov til at bestemme, hvad de skal arbejde med i timen, og over halvdelen ønsker mere undervisning uden for klasseværelset samt bevægelse i undervisningen. I undersøgelsen fra 2024 tages et elevperspektiv, men der er ikke et særskilt fokus på børn med SB, de er en del af hele gruppen, i modsætning til undersøgelsen fra 2022 (Børns Vilkår, 2022). Og samtidig har ingen af undersøgelserne et uddybende fokus på bevægelse og idræt i skolen. Derfor ser vi et vidensgab i forhold børn med SB og deres perspektiver på deltagelsesmuligheder i idrætsundervisningen, hvorfor vi i denne artikel udelukkende tager afsæt i børnene med SB og deres kvalitative oplevelser og holdninger til faget og deres deltagelse i idrætsfaget.

## Deltagelse som begreb og teoretisk perspektiv

Dette afsnit har til formål at beskrive artiklens teoretiske forankring, som empirien analyseres ud fra. Det sker med afsæt i et bredt deltagelsesbegreb og social læringsteori (Wegner, 2004).

Deltagelse defineres i denne artikel ud fra Hoogsten & Woodgates (2010), som er rettet specifikt mod mennesker med funktionsnedsættelse<sup>1</sup>. Definitionen tager bl.a. afsæt i FN's handicapkonvention fra 2009 og WHO's International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Deltagelse defineres som måden og omfanget, en person er involveret i sine livssituationer på (Kissow & Klasson, 2021). Ifølge Hoogsten & Woodgates skal en person ikke kun være fysisk og socialt deltagende sammen med nogen, men også have valgmuligheder, kontrol over og føle sig inkluderet i det, man er med i. Definitionen har både et individuelt og kontekstuel aspekt, derfor handler inklusion både om de forudsætninger, det enkelt barn har, og om hvordan man organiserer de omgivelser, børnene skal være i, herunder skoledagen, timerne, aktiviteterne, underviserne og de andre børn. Derfor anser vi i artiklen inklusion som en implicit del af et barns deltagelse, velvidende at man godt kan være deltagende uden at være inkluderet. Og vi betragter derfor ikke inklusion og deltagelse som hinandens modsætninger, men som hinandens forudsætninger (Emtoft, 2017).



For at komme tættere på børnenes deltagelsesmuligheder i idrætsundervisningen, analyseres empirien ud fra social teori om læring (Wenger, 2004), hvor læring sker gennem deltagelse. Dermed bliver læring en proces, hvor børnene tager del i praksis, og den sociale kontekst bliver væsentlig for, hvad børnene kan få mulighed for at lære, og derved hvordan de kan deltage. Deltagelse er på denne måde "individuel handling med nogen rettet mod noget" (Højholt, 1996, s. 58). Børnenes mulighed for at deltage i fællesskabet er mangeartede, hvorved børnene får forskellige positioner. Det får betydning for deres muligheder for at gøre sig gældende og opleve deres deltagelse som meningsfuld. Positioner og undervisningens organisering er nært forbundne, idet lærerens måde at strukturere idrætsundervisningen på har indflydelse på børnenes muligheder for at deltage (Højholt & Swartz, 2018).

I analyserne trækkes på Wengers (2004) begreb om *perifer legitim deltagelse*. Den perifere deltagelse kan enten være *indadgående retning*, hvor barnet nærmer sig det væsentlige i fællesskabet, eller *udadgående*, hvor barnet fjerner sig mere og mere fra det centrale i fællesskabet (Wenger, 2004). For eksempel kan børn med SB nærme sig og deltage i aktiviteter, der har betydning i idræt, eller de kan bevæge sig væk fra det, der er centralt, ved fx at sætte sig på bænken og dermed deltage mere perifert. Marginaliseret deltagelse beskriver en situation, hvor barnet er i en perifer position uden at bevæge sig indad mod fællesskabet (Wenger, 2004). Det kan føre til, at barnet med SB fastholdes i en marginaliseret position, hvor de øvrige børn og lærere ikke anerkender vedkommende som en reel deltager og derved ikke giver dem mulighed for at deltage i fællesskabet. Dermed får eleven en mere perifer deltagelsesposition i klassen, der kan føre til, at de får en svagere social position på klassen generelt (Bentholt, 2017). Børnene og lærerne i idrætsundervisningen er gensidigt forbundet i relationer og engageret i handlinger, hvor meningen konstant forhandles mellem dem. For at børnene kan være engagerede, er det afgørende, at de oplever at være en del af noget meningsfuldt (Wenger, 2004).

## Metodiske overvejelser

Denne interviewundersøgelse er baseret på individuelle, semistrukturerede interview med 53 børn med SB fra projektets indledende fase (september 2023). Interviewene har haft til formål at undersøge børnenes perspektiv på deres egen deltagelse og egne oplevelser af idrætsundervisningen og -underviserne (Røn Larsen, 2011). Børneinterviewene giver muligheder for



at komme tæt på børnenes oplevelser, men det er også væsentligt at være opmærksom på de metodiske udfordringer, der kan opstå. Som ved andre interview kan børn have en tendens til at forme deres svar ud fra, hvad de forventer, at voksne ønsker at høre. Desuden er der et asymmetrisk magtforhold i spil, og især yngre børn og børn med SB kan have vanskeligheder ved at udtrykke sig verbalt på en tydelig måde (Kampmann et al., 2017). For at imødegå disse udfordringer har vi gennemført en pilottest af den semistrukturerede interviewguide med to børn i forskellige aldre, hvilket har gjort det muligt at tilpasse spørgsmålene til målgruppen. Interviewerne har været særligt opmærksomme på at stille spørgsmål, der relaterer sig til konkrete oplevelser fra idrætsundervisningen. I interviewguiden har vi blandt andet gjort brug af 'halve sætninger' (Knudsen et al, 2009), fx 'Jeg synes mine idrætslærere er gode, fordi...' for at hjælpe børnene på vej med deres svar. Vi har også inddraget et artefakt, 'Deltagelsescirklen' (Munk, 2017). Her skal eleven sætte et kryds på baggrund af, hvor deltagende de selv synes, de generelt er i idrætsundervisningen. Det gør, at vi i interviewssituationen får noget fælles, vi kikker på med barnet på (et fælles tredje), som vi kan snakke ud fra, fx med spørgsmålet 'Hvorfor har du sat dit kryds der?' Vi er bevidste om, at i en interviewssituation kan det for nogle børn være sårbart at skulle italesætte sig selv som 'ikke deltagende' eller som 'én med deltagelsesvanskeligheder.' Og vi kan med de spørgsmål, vi stiller, og det, vi udstråler, utilsigtet komme til at sætte dem i en position som en dårlig elev eller klassekammerat, med et 'forkert svar', og det er nok det sidste, de ønsker. I de tilfælde, vi oplever dette ske, går vi videre til næste spørgsmål.

### Etiske overvejelser

Vi indhentede skriftligt samtykke fra alle forældre til de børn, der deltager i projektet, gennem AULA (skolens kommunikationssystem med forældrene). Forældrene havde mulighed for frivilligt at tilføje, om deres barn havde en psykisk diagnose eller trivselsmæssige udfordringer, på samtykkesedlen, det er herfra, at vi har kunnet identificere børnene med særlige behov. For at undgå stigmatisering har vi ikke italesat overfor børnene, hvem der er i fokus for undersøgelsen, ligesom også børnene uden SB blev interviewet (er ikke en del af denne undersøgelse). Inden interviewet blev afviklet, har vi spurgt hvert eneste barn, om det havde lyst til at blive interviewet. De børn, der sagde 'nej', gennemførte vi ikke interviewet med. Samtidig, hvis vi under interviewet skønnede, at barnet fik det ubehageligt eller mistede koncentrationen i interviewssituationen, fx 'jeg vil gerne have noget at spise'



eller de lagde sig ned på bordet, stoppede vi også interviewet. Projektet har gennemgået en etisk vurdering i UC SYD's Forskningsetiske Komite d. 30. juni 2023. De har vurderet, at hele projekt 'Bevægende idræt' inkl. interview lever op til gældende standarder for ansvarlig forskningspraksis.

### Analyselstrategi

Interviewmaterialet fra de 53 interview blev analyseret vha. tematisk analyse (Braun et al., 2016; 2019). Metodens styrke er, at den bidrager til at identificere mønstre og temaer på tværs af empirien, her på tværs af regioner, skoler og årgange, således børnenes udtalelser tilsammen giver en fælles mening i analysefremstillingen. Empirien blev analyseret ved hjælp af computeranalyseprogrammet NVivo 14, hvor der blev anvendt en overvejende induktiv og eksplorativ tilgang på tværs af interviewmaterialet i den indledende kodningsproces. Den tematiske analyse består af seks faser, fra gennemlæsning og kodning til kategorisering og udvælgelse af citater (Braun et al., 2016; 2019). I fase et til to havde vi fokus på gennemlæsning af materialet og kodning på tværs; det resulterede i 182 koder. I fase tre til fem (grundlæggende tematisk analyse) bevægede processen sig fra dekontekstualisering til rekontekstualisering. Først kategoriserede vi de første kodninger til 27; fx blev alle koder omhandlende medbestemmelse sat sammen i én kategori. Vi lavede derefter endnu en gennemlæsning af de 27 kategorier, hvor vi endnu en gang flettede flere kategorier sammen. Her fravalgte vi også de kategorier, der ikke havde relevans for artiklens problemformulering, fx idræt i fritiden, børnenes bibliografi, og hvilken idræt børnene synes de var gode til. Det resulterede i ni overordnede temaer: *deltagelse i idræt, det gode ved idræt, når idræt ikke er godt, idræt i mindre grupper, medbestemmelse i idræt, mine idrætslærere hjælper mig, kan ikke lide mine idrætslærere når, kan lide mine idrætslærere når og holddannelse*.

I fase seks gennemlæste vi endnu en gang materialet i relation til problemformuleringen og endte på de tre navngivne temaer: 1. *Oplevelser med idræt i skolen – med tre subtemaer*. 2. *Lærernes understøttelse af børnene – afmagt og deltagelse*. 3. *Børnenes mangel på medbestemmelse i idræt*. De tre temaer er valgt, fordi det er her, børnenes perspektiver fremstår stærkest i empirien. Nogle mønstre er ret tydelige på tværs af interviewmaterialet, fx 'Børnenes mangel på medbestemmelse,' men der fremkom også nuancer, der præsenteres inden for alle tre hovedtemaer og subtemaer. I analysefremstillingen præsenteres kun de mest eksemplariske citater med inddragelse af Wegners teori (2004) ud fra en hermeneutisk tilgang (Gadamer, 2007). I fremstillingen



skeles også til, at børnene repræsenterer alle skoler og årgange. Alle navne i analyseafsnittet er pseudonymiseret, og børnenes skolemæssige tilhørssted præsenteres som skole 1-6. Interviewer præsenteres som 'I' i analysefremstillingen.

## Analyse

I analysen undersøges børn med SB's oplevelser af deltagelse i idrætsundervisningen ud fra tre hovedtemaer. Det første tema fokuserer på oplevelser med idræt i skolen og er opdelt i tre undertemaer, som har fokus på, hvordan børnene oplever idrætsundervisningen, og på deres deltagelsesmuligheder. Det andet tema analyserer børnenes oplevelser af lærernes støtte, med fokus på børnenes deltagelse og afmagt. Det tredje tema undersøger børnenes muligheder for medbestemmelse og indflydelse i idrætsundervisningen.

## Oplevelser med idræt i skolen

### Det gode ved idræt

Omkring halvdelen af de interviewede børn fortæller, at de er glade for idræt, og uddyber, hvad det gode ved idræt er. De oplever, at idrætsfaget giver deltagelsesmuligheder: "Jeg vil være med i alt. Jeg er ligeglad med, hvad det er" (Mads, 11år, skole 6) og "Det er det bedste at have idræt i skolen" (Signe, 7 år, skole 4). Idræt står i kontrast til de boglige fag, hvor organiseringen fordrer, at børnene skal kunne holde deres kroppe i ro: "Det gode ved idræt er, at man bevæger sig i stedet for at sidde ned" (Magnus, 10 år, skole 2). En del af børnene med SB oplever selv at have væsentlige kompetencer i idræt, ved at give udtryk for, at de fx er gode til at løbe, springe, cykle etc. Disse kompetencer ser ud til at skabe positioner, som betyder, at de oplever anerkendelse fra læreren og de andre børn: "Det gode ved idræt kan være aktiviteten og at være sammen med min bedste ven, og at læreren roser mig" (Ella, 8 år skole 2). Tristan udtrykker, at hans idrætskompetencer giver ham overskud og muligheden for at hjælpe andre, der har svært ved idræt:

*Jeg føler mig ret glad for, når det sådan, jeg godt kan finde ud af det, fordi så hvis det er, der er nogle andre, der ligesom ikke kan finde ud af det, så kan jeg hjælpe dem også. (Tristan, 10 år, skole 1)*



Det ser ud til, at denne gruppe af børn med SB oplever at være legitime deltagere i fællesskabet, også når de oplever, at noget kan være udfordrende. I de situationer oplever de, at de får hjælp af deres lærere: "De forklarer det tydeligt, og hvis man ikke forstår det, så forklarer de det igen" (Lasse, 10 år, skole 6). Derved forbliver disse børns deltagelse i en indadgående bane (Wenger, 2004), og deres deltagelse skaber en oplevelse af mestring og engagement, hvilket skaber gode deltagelsesmuligheder.

Den anden halvdel af børnene med SB er derimod ikke så glade for idræt og bevæger sig i mere perifere og udadgående deltagelsesbaner.

### Det svære ved idræt

Den gruppe af børn, der ikke ser det gode ved idræt, som børnene i det foregående afsnit gør, peger på, at det bl.a. skyldes de aktiviteter, de bliver præsenteret for i idrætsundervisningen. Samtidig giver langt hovedparten af børnene udtryk for udfordringer relateret til manglende selvoplevede idrætslige kompetencer, interaktionen med de andre børn, væren i hallen og omklædning. Især de sidstnævnte grunde gør, at børnenes deltagelse i idrætsundervisningen bliver udadgående, (Wenger, 2004) og kan få den betydning, at børnene fjerner sig fra det centrale idrætsfællesskab. De beskriver det ved, at de i sådanne situationer sætter sig ned, gemmer sig, forlader hallen eller bliver sure og kede af det.

Børnene kan føle sig særligt sårbare, når de oplever, at deres kropslige kompetencer ikke slår til. Det sårbare opstår, fordi deres manglende kompetencer bliver synligt eksponeret overfor deres kammerater, hvilket gør, at de oplever, at det er *pinligt*, som Mikkel udtrykker det, eller har følelsen af, at de andre bliver irriteret på én som Anna udtrykker det:

*Nogle gange kan det godt være lidt sådan svært, når der er så mange folk og det. Og det er bare virkelig pinligt, hvis man gør noget forkert. Men det kan man jo ikke helt rigtig gøre bedre. Nogle gange så synes jeg også, at presset er lidt højt, når der er så mange. (Mikkel, 10 år, skole 3)*

*A: Jamen det er, fordi det der med at man skal ramme bolden, og så hvis man ikke gør det, så er det bare sådan (himler med øjnene) åhhh.*

*I: Ja, så synes de andre man er irriterende.*

*A: Jaer (Anna, 11 år skole 6)*

Det at de andre ser, at man gør noget forkert, som i Mikkel's tilfælde, eller oplever, at de andre synes, man er irriterende, fordi man som i Annas tilfælde ikke kan ramme bolden, udstiller dem og sætter dem i en marginaliseret position.

I interaktionen med de andre er børnene særligt følsomme overfor kammeraternes drillerier: "Men jeg må ikke sidde på stolen, fordi Marie [lærer] har sagt det, men det er bare, fordi det er øv idræt, fordi alle dem driller mig" (Mathias, 8 år, skole 5). I dette citat fortæller Mathias om en episode, hvor han har sat sig ned for at undgå kammeraternes drilleri, men samtidig må han ikke sidde ned for læreren, fordi han skal deltage i aktiviteten. Det kan opleves som en ond spiral, fordi Mathias ikke har mulighed for at skærme sig, og hans deltagelse i aktiviteten giver følelsen af eksklusion. I dette tilfælde vil både en deltagelse og ikke-deltagelse føre Mathias mod en marginalisering og væk fra idrætsfællesskabet.

En idrætshal opfordrer til bevægelse og aktivitet, men ofte også larm og råben. Det er flere af børnene med SB særligt sensitive overfor, og til spørgsmålet om, hvordan de oplever at bevæge sig sammen i hallen, lyder svaret således: "Så bliver det en lille smule højt, og så går jeg også ud af hallen" (Mie, 7 år, skole 6). Mies oplevelse af et højt lydniveau gør, at hun bliver nødt til at forlade hallen og dermed marginaliserer sig fra idrætsfællesskabet. Det sidste element, der af flere børn opleves som én af grundene til, at deltagelse i idræt er svært, er omklædning og badsituationen.

*For at være ærlig, så er jeg ikke helt vildt glad for det (idræt, red.). Jeg tror, det har noget med omklædningen at gøre, fordi.... jeg er ikke særlig vild med at stå rundt om andre folk og være sådan helt nøgen. Det er ikke særlig dejligt. (Mikkel, 10 år, skole 6)*

I dette tilfælde er omklædning og badsituationen den primære grund til, at Mikkel ikke kan lide idræt, og han oplever ikke, at læreren helt forstår eller accepterer, at det er svært for ham. Igen handler det om, at ens krop er udsat for at blive offentligt eksponeret i omklædningsrummet, og det gør én mere sårbar både for blikke og kommentarer. Det er ikke en udfordring, der nødvendigvis kun knytter sig til børn med SB, men er man særlig sensitiv og har svært ved at tolke kammeraternes signaler, både de verbale og nonverbale, kommer man på overarbejde særligt i omklædningsrummet, hvor man er helt 'nøgen'.

## Deltagelse i de store og mindre grupper

Størrelsen på antallet af børn i de enkelte grupper, som de bliver sat i i idrætsundervisningen, kan også have betydning for deres oplevelse med idræt i skolen. Børnene foretrækker at være i de mindre grupper, men oplever oftest, at skulle lave aktiviteter i de store grupper i idrætsundervisningen, dvs. en stor gruppe, hvor alle børn laver aktiviteten sammen på samme tid og i samme rum. Derimod oplever de sjældent at bliver inddelt i mindre grupper i idrætsundervisningen, som Malte siger: "Det er sjældent, vi er delt op i mindre grupper" (Malte, 10 år, skole 4). De børn med SB, der har prøvet at være delt op i grupper, giver samtidig udtryk for, at de klart foretrækker de små grupper. Mette giver udtryk for, at i de mindre grupper: "Larmer det ikke så meget, og der er heller ikke så mange, der gør dumme ting... fordi de ikke alle sammen er der" (Mette, 9 år, skole 3). Mette kobler det at være færre i en gruppe sammen med, at der er færre til at lave ballade, men nok også færre relationer at forholde sig til. Det har indflydelse på, at Mette bedre kan deltage i idrætsaktiviteterne. Et andet barn peger på, at de mindre grupper fordrer et øget samarbejde mellem børnene kombineret med, at forventningerne til dem mindskes:

*Men jeg kan i hvert fald godt lide sådan noget, hvor vi skal deles op i grupper. Så synes jeg virkelig, at det skal være sådan små grupper. Fordi jeg synes, at der er meget mere sådant samarbejde i det. Jeg føler ikke, at de forventer så meget... Gør at man sådan, i en lille gruppe, også føler, at man er en del af noget. Men for eksempel, hvis man er i en stor gruppe, sammenligner man sig med de andre. Så kan man nemt føle, at man ikke er en del af noget. (Mikkel, 10 år, skole 3)*

Mikkel oplever derimod, at man i den store gruppe lettere kommer til at føle 'at man ikke er en del af noget.' Det kan tolkes som, at der er mere på spil i den store gruppe, idet der er flere 'sammenligninger' mellem børnene og flere, man skal forholde sig til. Det kan have den konsekvens, at barnet ikke i samme grad har et tilhørssted eller et fællesskab at være i i den store gruppe, og risikoen for at blive marginaliseret i idrætsundervisningen er derved større. Lidt senere i interviewet, siger Mikkel:

*Fire (personer, red.) er jeg ret glad for. Men jeg er ikke særlig glad for de ulige tal. Når jeg kommer i en gruppe med ulige tal (ulige antal, red.).*

*Så føler jeg sådan, at der er en eller anden, der altid kommer lidt udenfor. Og det plejer normalt lidt at være mig. (Mikkel, 10 år, skole 3)*

De små grupper, og i særlig grad 'det lige antal', giver for Mikkel en større mulighed for at have en deltagelsesposition i fællesskabet, hvorimod det 'ulige antal' kan føre til stigmatisering fra fællesskabet (Goffman, 1963). Samlet set betyder det, at idrætsundervisernes overvejelser om, hvorledes børnene og idrætsundervisningen skal organiseres, store eller små grupper og holddannelse, kan være afgørende for børnenes deltagelsesmuligheder og tilknytning til fællesskabet.

### Lærernes understøttelse af børnene – afmagt og deltagelse

Dette afsnit har fokus på, hvornår børnene oplever, at idrætslærerne understøtter deres deltagelse i idrætsundervisningen, men også hvornår børnene oplever, at lærerne ikke gør, hvilket kan afstedkomme en marginaliseret deltagelsesoplevelse hos børnene. Vores analyse viser, at der er tre hovedtyper af måder, hvorpå børnene kommunikerer om deltagelsesvanskeligheder.

Den første er, når barnet bliver ked af det, græder og trækker sig fra aktiviteten. "Min idrætslærer er god til at hjælpe mig, når jeg er ked af det" (Ella, 8 år, skole 1). Her er idrætslæreren god til at hjælpe med at trøste og lempe Ella ind i fællesskabet. "De (lærerne, red.) tilbyder nogle gange, at når jeg bliver ked af det, så skal jeg holde en voksen i hånden" (Mie, 7 år, skole 6). Ved at holde Mie i hånden tydeliggør læreren, at Mie er i en position, hvor hun skal have omsorg og støtte til at komme med i fællesskabet. Herigennem kan læreren understøtte barnets deltagelse og hjælpe det med at komme i en indadgående deltagelsesbane (Wenger, 2004).

Den anden måde, børn med SB kommunikerer om vanskeligheder ved deltagelse på, er, når børnene viser frustration i en sådan grad, at det forstyrrer undervisningen. De kan fx dreje rundt om sig selv, lægge sig på gulvet, råbe og ikke deltage i de planlagte aktiviteter. "Så ligger jeg bare på jorden... Hvis man bare ligger på gulvet, så bliver Morten (lærer, red.) sur på mig" (Asbjørn, 7 år, skole 2). Børnene fortæller også, at læreren skælder dem ud, truer dem, beder dem om at prøve igen eller ignorerer dem. "Nogle voksne, som der sådan bliver ved med at sige, at man skal prøve og prøve og prøve igen og sådan noget hele tiden... Det er lidt irriterende, synes jeg" (Tristan, 10 år, skole 1). "... Andre gange synes jeg bare, de (lærerne, red.) er lidt ligeglade." (Mikkel, 10 år, skole 3), og "At de siger, at det skal du da, ikke noget brok, kom nu i gang" (Tue, 11 år, skole 4) og "Så truer de mig med at smide



mig ud ” (Karl, 7 år, skole 6). Disse deltagelsesmuligheder og lærernes reaktioner kan være forbundet med lærerens afmagt, men også medvirke til, at barnet får en vanskelig position. Denne markering fra læreren kan betyde, at barnet føler sig forkert eller usynlig, og kan gøre disse børn ekstra sårbare i fællesskabet. Dette kan medføre, at barnet begynder at bevæge sig i en udadgående bane og dermed får sværere ved at få deltagelsesmuligheder.

Den tredje og sidste måde, børnene giver udtryk for, at de har brug for hjælp, kan være ved at forlade undervisningen, som dette citat illustrerer:

*I: Hvornår er de (lærerne, red) ikke så gode til at hjælpe dig.*

*M: Når jeg er sur og ked af det.*

*I: Når du er sur og ked af det. Nå, det er, der når du går? (M: Mmm)*

*Så er det svært at hjælpe dig. Er det så, fordi du ikke er der, eller er det, fordi de ikke lægger mærke til at du går?*

*M: Det er, fordi de ikke lægger mærke til, at jeg går.” (Mie, 7 år, skole 6)*

Vores analyse peger på, at disse børn oplever, at de ikke får hjælp, fordi lærerne ikke ser, at de har forladt undervisningen. Andre gange kan det også handle om, at disse børn bliver usynlige for både lærerne og de andre børn, hvilket betyder, at de kommer i en marginaliseret position, fordi de ikke kan finde en vej selv eller tilbydes en vej til at komme i en indadgående bane i forhold til det, der sker i undervisningen (Wenger, 2004).

### **Børnenes mangel på medbestemmelse i idræt**

Børnenes oplevelse af mangel på medbestemmelse i idrætsundervisningen står som de mest entydige svar på tværs af skoler og årgange i empirimaterialet. Og oplever børnene på et tidspunkt at have fået medbestemmelse i idræt, er det noget, som står meget stærkt i deres erindring, selv om det kan være flere år tilbage.

Analysen viser, at den generelle oplevelse blandt alle børn er, at de ikke har nogen medbestemmelse i idrætsundervisningen, eller den er meget begrænset: I: ”Hvem bestemmer, hvad I skal lave? T: De voksne” (Trine, 7 år, skole 6). Børnene giver generelt udtryk for, at det er idrætsunderviserne, der bestemmer indhold og organisering i undervisningen, som Trine siger. De børn, som oplever, at de har fået medbestemmelse i idrætsundervisningen, giver samtidig udtryk for, at det sker meget sjældent, og som Anton siger, sker det ved håndsoprækning og afstemning: ”Så siger (læreren) ”hvem vil



have dødbold"? Så rækker næsten alle hånden op. Og så "hvem vil have høvdingebold"? Og så rækker nogle hånden op. Og så bliver det dødbold" (Anton, 8 år, skole 1). I dette tilfælde ender denne demokratiske afstemning med, at Anton ikke får sit ønske om at spille høvdingebold opfyldt, hvorfor der kan være børn, som hvis de er en del af mindretallet, aldrig får reel medbestemmelse.

Nynne peger på, at de nogle gange får lov til at bestemme, hvis de er 'gode og har gjort det godt': "Men hvis vi er gode og har gjort den første leg godt, og vi ikke råber, når vi vinder. Så får vi nogle gange lov til at bestemme" (Nynne, 10 år, skole 5). Børnenes medbestemmelse er her knyttet til børnenes gode opførsel og adfærd, og det indbefatter ikke fx råberi, er Nynnes oplevelse.

Der er samtidig nogle af børnene, der oplever, at det altid er nogle af de andre børn, som altid får lov til at bestemme af idrætslærerne, nogle har ikke lyst til at bestemme, eller de får ikke lov til at bestemme af de andre børn. Tor giver her udtryk for, at idrætslæreren favoriserer særlige børn:

*I: Får du nogle gange lov at bestemme i idræt.*

*T: Næ. Det gør Misse.*

*I: Hvad får hun lov at bestemme?*

*T: Altså nogle gange også inde i klassen, der er der folk, der bestemmer, og Jonas (lærer, red.) bruger altid Frede og alt sådan noget, og det er så irriterende, for han vælger aldrig andre end Frede og Misse. (Tor, 12 år, skole 5)*

Lasse ønsker ikke at bestemme over de andre: "Jeg synes ikke, det er fedt at være den, der bestemmer" (Lasse, 10 år, skole 6). Og Nanna oplever ikke at få medbestemmelse i et gruppearbejde: "I: Hvis nu I skulle arbejde i mindre grupper. Er du så med til at bestemme, hvad og hvordan I skal lave det, I laver? N: Der føler jeg mig faktisk lidt udenfor." (Nanna, 9 år, skole 4).

Der kan være flere grunde til, at Tor, Lasse og Nanna ikke oplever at få medbestemmelse, da det kun er børnenes egne perspektiver, vi analyserer på, men uanset, så skal man som barn ifølge Hoogsten & Woodgates deltagesdefinition (2010) føle sig inkluderet i det, man er en del af. Dette er ikke tilfældet i ovenstående eksempler, når barnet enten føler sig overset af læreren, vælger at trække sig eller føler sig udenfor. Her bliver barnets legitime deltagelse reduceret, og det kan af den grund blive marginaliseret fra det



væsentlige fællesskab (Wegner, 2004). Det kan udfordre børnenes generelle deltagelsesmuligheder og -position i idræt (Højholt & Swarzt, 2018).

Den manglende medbestemmelse i idrætsundervisningen kan ses som en begrænsning af børnene med SB's deltagelse og glæde. Dette er, fordi der er flere af børnene, der samtidig siger, at de rigtig gerne vil være med til at bestemme i idræt: "Det (at bestemme, red.) har jeg aldrig nogensinde prøvet. Det kunne være virkelig, virkelig dejligt, hvis vi kunne gøre det, hver gang" (Mikkel, 10 år, skole 3). Det kunne være 'dejligt', og tolkes som, at medbestemmelse kan have indflydelse på barnets motivation og deltagelse. Enkelte børn har prøvet at bestemme i idrætsundervisningen, som Sofie her siger:

*S: Det har vi faktisk gjort én gang, hvor vi kunne skrive, hvad vi gerne gad at prøve. Og der er rigtig mange idrætsting og alt muligt. Og så fik vi faktisk prøvet noget, som jeg havde skrevet ned.*

*I: Fedt. Hvordan havde du det med det?*

*S: Jamen, jeg var rimelig glad. Sådan jeg sad der, hvor de sagde: "Ja, vi vil gerne prøve det der," for jeg kunne ikke lige huske, hvad jeg valgte, "så vil vi gerne prøve den." Og så sad jeg sådan lidt der "Yes". (Sofie, 10 år, skole 4)*

Sofie udtrykker i ovenstående eksempel: "vi fik faktisk prøvet noget, som jeg havde skrevet ned." Sofie kan ikke huske helt præcist, hvad det var for en aktivitet, hun havde skrevet ned, men følelsen af, at de 'andre' havde valgt hendes forslag ud blandt mange, står stadig lysende klart for hende med en følelse af glæde og anerkendelse. Et andet barn, Nete, kan præcist huske, hvad hun bestemte, da de fik lov:

*Der var kun én gang, det skete. Så vi lavede sådan stopdans. Og så var det, at alle børn, de fik lov til at bestemme en måde, hvordan man skulle stå, når man skulle stoppe. Men det var sidste år. (Nete, 9 år, skole 3)*

Når et barn, som Nete, præcist kan huske, hvad hun bestemte for over et år siden, så kan det være et udtryk for, at det har haft en væsentlig og sandsynligvis også en positiv betydning. Derfor ses medbestemmelse og elevinddragelse som et uudnyttet potentiale i idrætsundervisningen, der kan have indflydelse på børnenes motivation og deltagelse. I eksemplet, hvor Sofie oplever, at hendes valg også har værdi for de andre børn, understøtter og

styrker det Sofies deltagelsesposition, hvilket samtidig giver hende en indgående adgang til det centrale fællesskab (Wenger, 2004).

## Diskussion

Analysen viser, at det, der særligt udfordrer børnene med SB's deltagelse i idrætsundervisningen, er hvordan børnene viser deres deltagelsesvanskeligheder, og hvordan børnene oplever, idrætslærerne reagerer på dem. Det får indflydelse på, hvorledes idrætslærerne henholdsvis understøtter eller ikke understøtter børnenes deltagelse. En anden væsentlig pointe i analysen er, at børnene oplever, at de får meget lidt medbestemmelse i idrætsundervisningen, fordi de generelt oplever, at det er lærerne, der bestemmer. Bliver de forsøgt inddraget af idrætslærerne, oplever børnene ikke altid at komme til orde, men lykkes det dem at få lov til at bestemme, er det noget, som står stærkt og positivt i deres erindring. I det følgende vil vi diskutere disse to væsentlige resultater op imod anden litteratur, og hvorfor det er vigtigt at have fokus på netop disse pointer i en idrætsmæssig praksis, dette kombineret med, at vi også kommer med nogle handlingsorienterede forslag.

### Adfærd og voksenhjælp

Vores analyse peger på, at visse måder at bede om hjælp på passer bedre ind i skolens forståelse af, hvordan en "ordentlig" elev med SB bør opføre sig. Derfor kan nogle børn med SB ende i en svær position, fordi deres behov for fx struktur, forudsigelighed og overskuelighed (Bentholm, 2021) ikke bliver imødekommet. Når disse behov ikke bliver anerkendt, kan børnene reagere med afmagt, hvilket vanskeliggør deres muligheder for at deltage i idræt.

Samtidig skal det ses i lyset af, at mange lærere stadig føler, at de mangler de nødvendige kompetencer til at inkludere børn med SB i undervisningen generelt (Hjortskov, et.al. 2022) og i idræt (Guldager et al., 2023). Idrætsfaget kan desuden være et særligt udfordrende rum for denne gruppe af børn. Munk & Agergaard (2015) peger i et single-casestudie rettet mod hele børnegruppen i idrætsundervisningen på, at der overordnet er to grupper blandt de ikke-deltagende børn i idrætsundervisningen. Den ene gruppe bliver ekskluderet eller marginaliseret af de andre børn, hvilket har indflydelse på deres legitimitet til at deltage i idræt, mens den anden gruppe selv vælger at være ikke-deltagende. Det væsentlige i denne forbindelse er, at når man spørger lærerne, hvem de har fokus på at inkludere, er det de børn, som selv vælger ikke at deltage, og ikke dem, der bliver ekskluderet. Derfor kan

en øget nysgerrighed fra lærerens side måske bidrage til nye forståelser for, hvorfor nogle børn vælger at trække sig fra fællesskabet, f.eks. ved at sætte sig på bænken eller forlade undervisningen.

At lytte til børnenes erfaringer og behov samt at inddrage børnenes input og forslag kan give nye muligheder for at skabe deltagelsesmuligheder. Fx kan det være nyttigt for læreren at undersøge, hvorfor et barn måske undgår at gå i bad efter idræt. Dette velvidende, at lærerne ikke altid har ressourcer til at afdække alle børns behov, men er der enkelte børn, der trækker sig gentagne gange, kan dialogen være en løsning.

Det er vigtigt at understrege, at artiklen udelukkende behandler børnenes perspektiv, hvilket kan give indtryk af, at der tages parti for børnene mod lærerne. Det er dog ikke hensigten, men en konsekvens af de metodiske valg (Poulsen, 2021).

### **Medbestemmelse – et potentiale for deltagelse**

Medbestemmelse og elevinddragelse er et centralt fundament i Folkeskoleloven med det formål at danne børnene til at være demokratiske borgere (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2022). Samtidig kan medbestemmelse også være med til at øge børnenes ejerskab, motivation og engagement (EVA, 2014). Derfor er det ikke opløftende, når både loven påskriver det, og der er mange fordele ved medbestemmelse, at børn med SB på tværs af skoler og årgange i vores undersøgelse giver udtryk for ikke at have medbestemmelse i idrætsundervisningen, eller kun have det i meget begrænset omfang. Der eksisterer andre undersøgelser, hvor børnene selv peger på, at medbestemmelsen i skolen er begrænset, og hvor halvdelen af børnene i skolen angiver, at de ikke får indflydelse på skolens indhold og organisering (Børns Vilkår, 2024). I relation til idrætsfaget er børnenes medinddragelse i idrætsfaget fallende over årene, og i 2018 angav 45 procent af idrætslærerne, at de i høj eller i nogen grad gør brug af elevinddragelse, mens 56 procent kun gør det i ringe grad eller slet ikke (von Seelen, et al., 2019). En kvalitativ undersøgelse fra 2024 (Bentholt) har bl.a. undersøgt årsagerne til denne manglende medbestemmelse, og her peger idrætslærerne selv på, at de ikke lader børnene få medbestemmelse, fordi de ikke tror på, at de kan håndtere den friere tilgang, eller at der vil opstå kaos og konflikter. En international artikel peger på, at en inkluderende tilgang i idrætsfaget grundlæggende skal re-tænkes, da diverse hensigtserklæringer og politikker for børn med SB (fx UNESCO) viser at have en lav impact i praksis (Penny et al., 2018). Ofte fremhæver både praksis og den pædagogiske idrætsforskning, at idrætsfaget ofte er eksclu-

derende, men i stedet skal parterne begynde at udfordre de etablerede uligheder (Penny et al., 2018). De peger især på, at de i langt højere grad skal inddrage alle elever i planlægningen af læseplanen, hvad børnene gerne vil lære, og hvilke kompetencer de har. Dette for at skabe inkluderende idrætsundervisning og undgå, at fx elever med SB skal normaliseres ind i idrætsfaget på bekostning af den største børnegruppe (Penny et al., 2018).

Når vi synes, børnenes medbestemmelse er så vigtig, er det, fordi børnene i vores undersøgelse selv peger på, at de rigtig gerne vil, og det gør en forskel for dem i forhold til glæde, deltagelse og deltagelsesposition, og det er noget, de kan huske i lang tid efter, de har fået lov. Derfor ser vi det som et uudnyttet potentiale både for børnene med SB, men også generelt i idrætsundervisningen. Samtidig skal idrætsunderviserne have et særligt fokus på, at det kan være svært for nogle børn med SB at komme til orde blandt andre børn. I undersøgelsen fra Børns Vilkår (2022) er flere af børnene med SB end deres klassekammerater bange for 'at blive til grin i deres klasse,' hvilket kan være en grund til, at de har svært ved tage ordet.

Det er ikke konkretiseret eller defineret nærmere i vores eller de andre nævnte undersøgelser (Guldager et al., 2023; Børns Vilkår, 2024), hvad medbestemmelse og elevinddragelse egentlig indbefatter, og hvad der skal til, for at børnene oplever, at de reelt får medbestemmelse. Ifølge Danmarks Evalueringsinstituts rapport (EVA, 2014) kan elevinddragelse også ske fx gennem dialog, lærerens opmærksomhed på børnenes interesser eller ved at give børnene reel medbestemmelse. Af den grund kan det formodes, at lærere og børn kan have divergerende oplevelser af, hvad medbestemmelse er. I denne analyse fortæller Nete om at have fået lov til at bestemme én øvelse i stopdans, mens Sofie havde fået lov til at bestemme en hel leg, hvilket kan tyde på, at der er niveauer for medbestemmelse, også blandt børnene. Samtidig kan det også betyde, at idrætslærerne inddrager børnene i deres beslutninger om indhold i praksis, uden alle børn reelt bemærker det.

## Konklusion og perspektiver

Analyserne i denne artikel viser, at børn med SB er en mangfoldig gruppe i forhold til deres oplevelser med idrætsfaget. En gruppe af børnene synes, idræt er deres bedste fag, fordi de i modsætning til i de boglige fag kan bruge deres krop og energi, og det giver dem en følelse af mestring. De udtrykker også, at de føler sig anerkendt af både lærere og de andre børn, når de er gode til idræt. For disse børn kan idrætsfaget skabe deltagelsesmuligheder,



hvilket styrker deres engagement i faget. Men der er også en stor gruppe af børnene med SB, der oplever flere udfordringer i idrætsundervisningen, som kan gøre det vanskeligt at deltage på lige fod med de andre børn. Fx oplever de ikke at kunne honorere de kropslige krav, hvilket fører til følelsen af at være 'pinlig' og 'forkert' i de andres øjne. Aktiviteter i de store grupper er svære bl.a. pga. larm, og så oplever de ikke altid, at lærerne understøtter dem, eller ligefrem overser dem, når de bliver tydeligt frustrerede eller er uroskabende. Disse udfordringer kan føre til, at børnene trækker sig fra fællesskabet eller marginaliseres. Samtidig er det klart, at mange børn med SB har brug for mere støtte og opmærksomhed fra lærerne og i undervisningsstrukturen for at kunne deltage på en meningsfuld måde.

de udfordringer, som flere børn med SB står overfor, viser analyserne også flere potentialer for at styrke deltagelsen for denne gruppe. Medbestemmelse fremstår som et centralt potentiale. Flere børn giver udtryk for, at de sjældent har indflydelse på undervisningens indhold og organisering. Selvom lærerne måske føler, at de inddrager børnene, oplever børnene det anderledes. For at medbestemmelse skal opleves af børnene, ser det ud til fra analysen, at den skal være tydelig og direkte rettet mod dem. En øget grad af medbestemmelse ser ud til at kunne bidrage til meningsfuld deltagelse.

Gruppen af børn med SB udgør desuden ikke længere en lille minoritet i skolen, men er en voksende gruppe. Dette understreger behovet for, at idrætsfaget udvikler sig, for at kunne imødekomme disse børns særlige behov. Det indebærer en mere fleksibel organisering af idrætsundervisningen, hvor der i højere grad tages hensyn til børnenes forskellige forudsætninger og behov for støtte. Dette kan aktualisere et behov for, at der i linjefaget i idræt på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelsesregi sættes øget fokus på organiseringer, der understøtter deltagelse og inklusion. Desuden ser det ud til, at medbestemmelse i idrætsfaget indeholder et kraftfuldt potentiale, hvilket gør det relevant både på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelsesaktiviteter at adressere netop dette område. Dette kan måske være med til at skabe bedre deltagelsesmuligheder og sikre, at idrætsfaget i højere grad tilbyder social og faglig udvikling for alle børn.

## Noter

- 1    En definition af begrebet 'deltagelse' i forhold til børn med funktionsnedsættelse:  
 1) Barnet må deltage i noget sammen med nogen, 2) barnet må føle sig inkluderet eller have en oplevelse af at være inkluderet i det, de er med i, 3) barnet må have valgmuligheder eller kontrol over det, som det er med i, 4) barnet må opleve, at det at deltage giver en personlig gevinst/er socialt meningsfuldt/øger livskvaliteten.



## Referencer

- Andreasen, A. G., Rangvid, B. S., & Lindeberg, N. H. (2022). *Støtte, støttebehov og elevresultater*. VIVE. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/stoette-stoettebehov-og-elevresultater-0xgnjnvk/>
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1396 af 05/10/2022. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Bentholm, A. (2017). *Du må ikke løbe uden for banen: En processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten*. Københavns Universitet.
- Bentholm, A., & Nørgaard, A. (2021). Når eksekutive forstyrrelser gør det svært at forstå idrætsaktiviteten i skolen – med fokus på børn med autisme og ADHD. *Kognition & pædagogik*, 31 (121), 26-35.
- Bentholm, A., & Nielsen, L. (2024) Idræt for alle i skolen med co-teaching? *Forum for idræt*, 39. årgang, 86-111. <https://tidsskrift.dk/forumforidraet/article/view/147751/190814>
- Børns Vilkår (2022). *Børn med særlige behov trives dårligere i skolen end deres klassekammerater: Analyse fra Børns Vilkår*. [https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2022/03/Analysenotat\\_-\\_Boern-med-saerlige-behov\\_-\\_Faerdigt.pdf](https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2022/03/Analysenotat_-_Boern-med-saerlige-behov_-_Faerdigt.pdf)
- Børns Vilkår (2024). *Trygge fællesskaber i skolen: Det gode børneliv ifølge børn i 4. og 7. klasse*. [https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2024/09/Trygge-faellesskaber-i-skolen\\_sept2024.pdf](https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2024/09/Trygge-faellesskaber-i-skolen_sept2024.pdf)
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (s. 213-227). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Elevinddragelse. Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. <https://eva.dk/Media/638485158100688727/Bilag%20-%20Elevinddragelse.%20Uddrag%20af%20Motiverende%20undervisning.pdf>
- Danske Handicaporganisationer (2020). *Inklusion i grundskolen. Temperaturmåling. Analyse af inklusionsanalyse*. <https://handicap.dk/nyheder/ny-undersogelse-halter-med-inkludere-elever-med-handicap-skolen>
- Danske Handicaporganisationer (2023). *Dårlige inklusion i skolen har store konsekvenser for familier. Analyse af inklusionsundersøgelse*. <https://handicap.dk/nyheder/ny-dh-inklusionsundersogelse-daarlig-inklusion-rammer-resten-familien>
- Emtoft, L. (2017). *"Jeg har aldrig prøvet at være den første før" – en undersøgelse af lærere og elevers praksis med IT og dennes betydning for deltagelse og inklusion*. Roskilde Universitet.
- Gadamer, H.-G. (2007) *Sandhed og metode – Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. Prentice-Hall.
- Guldager, J. D., Andersen, M. F., Christensen, A. B., Bertelsen, K., & Christiansen, L. B. (2023). *Status på idrætsfaget 2022. Idrætsunderviseres oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene*. Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring. [https://fiibl.dk/wp-content/uploads/2023/10/SPIF-22\\_oktober-2023.pdf](https://fiibl.dk/wp-content/uploads/2023/10/SPIF-22_oktober-2023.pdf)
- Hal, A. M. (2018). *At blive en kompetent lærer*. Roskilde Universitet.
- Hjortskov, M., Skov, P. & Keilow, M. (2022). *Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov*. VIVE. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/kortlaegning-af-laereres-kompetenceudvikling-vedroerende-arbejdet-med-boern-med-saerlige-behov-lxmkyevd/>



- Hoogsten, L., & Woodgate, R. L. (2010). Can I play? A concept analysis of participation in children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(4), 325-339.  
<https://doi.org/10.3109/01942638.2010.481661>
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I C. Højholt & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi* (s. 39-80). Unge Pædagoger.
- Højholt, C., & Schwartz, I. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. I C. Højholt & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 39-60). Dansk Psykologisk Forlag.
- Idrættens Analyseinstitut (2022). *Idræt for mennesker med funktionsnedsættelse i Danmark. Litteraturreview og analyser fra Danmark i bevægelse*.  
<https://www.idan.dk/media/mefj1x1n/idræt-for-mennesker-med-funktionsnedsaettelser-i-danmark.pdf>
- Iversen, K., Kloppenborg, H. S., & Thau, M. (2019). *Kommunernes perspektiver på centrale udfordringer på børne- og ungeområdet: Kortlægning af området for udsatte børn og unge samt børn og unge med handicap*. VIVE. <https://www.vive.dk/media/pure/4z6025zq/2989593>
- Jensen, M. M. & Agergaard, S. (2015). The Processes of Inclusion and Exclusion in Physical Education: A Social-Relational Perspective. *Social Inclusion*, 3(3), 67-81.  
<https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- Jørgensen, A., Blankenberg, M., Skall, U., & Schjerbeck, R. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet: Den samlede afrapportering*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.  
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/maj/160517-pixi-1inklusion170516v2ok.pdf>
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (red.) (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, R. K., Lindberg, S., & Kampmann, J. (2009). 5. delrapport: Erfaringer med børneinterview i forskningssammenhæng. Roskilde Universitet.  
[https://forskning.ruc.dk/files/33370147/5.delrapport\\_1\\_.pdf](https://forskning.ruc.dk/files/33370147/5.delrapport_1_.pdf)
- Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(4), 390-409.  
<https://doi.org/10.1123/apaq.23.4.390>
- Madsen, K. L., & Svendsen, A. M. (2022) *Fagdidaktik i idræt*. Frydenlund.
- Munk, M. (2017). Inklusion og eksklusion i idrætsundervisningen. I A. Schulz & J. Von Seelen (red.), *En skole i bevægelse. Læring, trivsel og sundhed* (s. 215-235). Akademisk Forlag.
- NUBU (2025). *Bevægende idræt – for børn med særlige behov i skole og fritid*. Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn & unge. <https://www.nubu.dk/new-page-3>
- Mortensen, N. P., Andreasen, A. G., & Tegtmejer, T. (2020). *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser*. VIVE.  
[https://www.vive.dk/da/udgivelser/uddannelsesresultater-og-moenstre-for-boern-og-unge-med-funktionsnedsaettelser-yvr612vb/?fbclid=IwY2xjawljKdxleHRuA2FlbQlXMAABHSTu-lwGZCUh\\_3x\\_ZsYDvkMaP4z0qBnApyyrvgh-aLK8WHh67idz-oEsIEQ\\_aem\\_XBDZTYgH9eO-h24hlDrwFuw](https://www.vive.dk/da/udgivelser/uddannelsesresultater-og-moenstre-for-boern-og-unge-med-funktionsnedsaettelser-yvr612vb/?fbclid=IwY2xjawljKdxleHRuA2FlbQlXMAABHSTu-lwGZCUh_3x_ZsYDvkMaP4z0qBnApyyrvgh-aLK8WHh67idz-oEsIEQ_aem_XBDZTYgH9eO-h24hlDrwFuw)
- Penny, D., Jeanes, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2018) Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062–1077.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414888>
- Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder*. Hans Reitzels Forlag.
- Røn-Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs* (s. 93-115). Dansk Psykologisk Forlag.

- Social- og Indenrigsministeriets benchmarkingenhed (2020). *Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser*. SIMB.  
<https://www.benchmark.dk/analyser/aeldre-og-sundhed/udviklingstendenser-i-forhold-til-bo-ern-og-unge-med-psykiatriske-diagnoser>
- Skrubbeltrang, L. S., Clement, S. L., Roersen, A. B., & Rossing, N. N. (2023). *Muligheder og barrierer blandt børn og unge med særlige behov i idræt*. Aalborg Universitet.
- Von Seelen, J., Guldager, J. D., Bruun, T. H., Knudsen, M. E., & Bertelsen, K. (2019). *Status på idrætsfaget 2018*. UC SYD.  
<https://www.ucsyd.dk/sites/default/files/inline-files/SPIF%2018%20f%C3%A6rdig.pdf>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

Anette Bentholm  
lektor, ph.d.

*Pædagoguddannelsen, University College Nordjylland*  
*anb@ucn.dk*

Julie Dalgaard Guldager  
docent, ph.d.

*Forskningsafdelingen, University College Syddanmark*  
*jdgu@ucsyd.dk*

Laura Emtoft  
docent, ph.d.

*Center for Skole og Læring, Professionshøjskolen Absalon*  
*lme@pha.dk*