

---

# Transitioner mellem politik og pædagogisk praksis

– Læreres og pædagogers forståelser af transitionsforberedelse i specialpædagogiske tilbud i den danske grundskole

Tim Vikær Andersen

---

## Resumé

Artiklen undersøger, hvordan transitionsforberedelse i specialpædagogiske grundskoletilbud formes i spændingsfeltet mellem kommunale forventninger og professionelles hverdagspraksis, når unge støttes i overgangen til uddannelse og beskæftigelse. Empirien bygger på et kvalitativt case-informeret interviewstudie i to kommunale tilbud med lærere, pædagoger, UU-vejledere og ledere. Med policy enactment og street-level bureaucracy følger analysen, hvordan forventninger gøres mulige gennem selektiv fortolkning, stabiliseres som lokale manuskripter via institutionelle tekster og kollegial overlevering og realiseres gennem skøn under knaphed. Artiklen synliggør, hvordan lokal variation og fordelingskonsekvenser opstår, når coping og people-processing etablerer implicite kriterier, og relationel kapital påvirker støtteintensitet. Temporalitet fremstår som mekanisme, når planer mister aktualitet – og professionelle må kalibrere timing og intensitet i brobygning, koordination og opfølgning. Studiet peger på potentialet i tydeligere ansvarskæder og mere ekspliciterede prioriteringslogikker, der kan mindske personafhængighed uden at ophæve nødvendig fleksibilitet.

## Nøgleord

transitionsforberedelse, policy enactment, street-level bureaucracy, professionelt skøn, fordelingslogikker

## Abstract

This article examines how transition preparation in Danish special educational lower-secondary provision is shaped at the intersection of municipal expectations and professionals' everyday practice as young people are supported in moving towards further education and employment. The study draws on a qualitative, case-informed interview design across two municipal settings, involving teachers, pedagogues, municipal educational guidance counsellors (UU), and school leaders. Combining policy enactment and street-level bureaucracy, the analysis traces how expectations are rendered workable through selective interpretation, stabilised as local scripts through institutional texts and collegial transmission, and enacted through discretionary judgement under conditions of scarcity. The article makes visible how local



Årg. 11 | nr. 1 | 2026 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i1.156978

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

variation and distributive consequences emerge when coping and people-processing establish implicit criteria, and when relational capital influences the intensity of support. Temporalities operate as a key mechanism as plans lose salience over time, requiring professionals to calibrate the timing and intensity of bridging activities, coordination, and follow-up. The study highlights the potential of clearer responsibility chains and more explicit prioritisation logics to reduce person-dependence without curtailing necessary flexibility.

**Keywords**

transition preparation, policy enactment, street-level bureaucracy, professional discretion, distributive logics

## Indledning

Denne artikel undersøger, hvordan transitionsforberedelse i specialpædagogiske grundskoletilbud formes i spændingsfeltet mellem politiske og organisatoriske forventninger og læreres og pædagogers praksis i arbejdet med at støtte unge i overgangen til videre uddannelse og beskæftigelse. Artiklen retter blikket mod de professionelle prioriteringer og handlemåder, der strukturerer transitionsarbejdet i hverdagen – samt de lokale ordninger, der rammesætter, hvad der overhovedet fremstår muligt, rimeligt og relevant.

Unge i den danske grundskoles specialpædagogiske tilbud udgør samlet set en gruppe med forhøjet risiko for brudte uddannelsesforløb og svag arbejdsmarkedstilknytning. Studier viser, at de sjældnere gennemfører en ungdomsuddannelse end jævnaldrende fra almene klasser (Dalgaard, 2024; Ejrnæs, 2019; Mortensen et al., 2020; Socialministeriet, 2022). Dalgaard (2024) viser eksempelvis, at omkring 30 % af elever fra specialtilbud har fuldført en ungdomsuddannelse ti år efter 9. klasse – mod knap 90 % blandt elever fra almene klasser. Forskellen synliggør både en social- og uddannelsespolitisk udfordring – og en pædagogisk opgave placeret tæt på grundskolens praksis.

Overgangen til videre uddannelse og beskæftigelse fungerer således som et knudepunkt, hvor uddannelses- og socialpolitiske ambitioner om deltagelse møder motivation, identitetsprocesser, specialpædagogiske støttebehov og øvrige forventningsstrukturer, der alle kræver situerede tilpasninger i specialpædagogiske grundskoletilbud.

For den enkelte kan et vedvarende uddannelsesgab være forbundet med arbejdsløshed, lavere livsindkomst og belastet trivsel og sundhed (Ejrnæs, 2019; Mortensen et al., 2020). Derudover peger økonomiske analyser på uddannelse som en væsentlig social determinant for sundhed (Arendt,



2005). I tråd med Bengtsson (2008) forstås lighed her som chancelighed snarere end formel ligebehandling, og uddannelsesmæssig marginalisering udfordrer dermed ambitioner om chancelighed og kan øge behovet for forsørgelse og specialiserede støtteforanstaltninger senere i livet (Bengtsson, 2008; Socialministeriet, 2022).

Samtidig dominerer *outcome*-orienterede studier transitionsfeltet. Mazzotti et al. (2021) fremhæver, at transitionsforskningen overvejende har været optaget af at måle resultater frem for at forstå implementeringsprocesser, mens Wehman et al. (2014) peger på en begrænset indsigt i, hvordan indsatser antager forskellige former på tværs af lokale kontekster. I en nordisk sammenhæng viser Björk-Åman et al. (2021) tilsvarende, at organisations- og policy-niveauet kun i begrænset omfang indgår i forskning om specialpædagogisk støtte – hvilket svækker forståelsen af de strukturelle og institutionelle mekanismer, der producerer lokal variation.

Forskningen anskueliggør dermed problemets karakter og omfang, men efterlader et centralt mekanismeled underbelyst: hvordan politiske forventninger omsættes til konkrete ordninger og prioriteringer i specialpædagogiske transitionsforløb, herunder hvordan policy-, organisations- og praksisbetingelser former, hvad der faktisk kan realiseres lokalt (Snell-Rood et al., 2020). Studier af *policy enactment* viser, at styringsintentioner bliver til gennem fortolkning og oversættelse i lokale praksisfællesskaber, hvor organisationskultur, ressourcer og professionelle normer former, hvad policy 'bliver til' i hverdagen (Ball et al., 2012; Maguire et al., 2015). Danske analyser af offentlig styring peger i samme retning ved at beskrive, hvordan styring ofte udvikles indefra gennem praksisnære begrundelser og stabilisering af bestemte handleformer (Majgaard, 2014).

I forlængelse heraf kan transitionsforberedelse ikke forstås som en simpel implementering af policy. Det gælder særligt i specialpædagogiske transitionsforløb, hvor heterogene elevforløb gør standardiserede forløbsskabeloner vanskelige at fastholde – og hvor professionelt skøn derfor må analyseres som en del af den proces, hvori policy omsættes i praksis frem for som en afvigelse fra den. På den baggrund efterlyser feltet analyser, der kan følge policy fra tekst til lokal form og samtidig vise, hvordan skønsbaserede løsninger medproducerer transitionsarbejdets indhold, intensitet og fordeling.

På den baggrund undersøger artiklen følgende forskningsspørgsmål:

*Hvordan fortolker og omsætter lærere og pædagoger i specialpædagogiske grundskoletilbud politiske og organisatoriske forventninger til transitionsforberedelse*

*til konkrete prioriteringer og handlemåder i arbejdet med at støtte unge i overgangen til videre uddannelse og beskæftigelse?*

Empirisk bygger artiklen på kvalitative interviews fra to kommunale specialpædagogiske grundskoletilbud. Det empiriske materiale belyses ud fra teorier om *policy enactment* og *street-level bureaucracy* som komplementære optikker (Ball et al., 2012; Lipsky, 2010; Maguire et al., 2015). I det følgende præsenteres den teoretiske ramme og metodedesignet, hvorefter analyse og diskussion udfoldes. Artiklen afsluttes med en konklusion.

## Teoretisk ramme

Artiklen kombinerer policy enactment (Ball et al., 2012; Maguire et al., 2015) og street-level bureaucracy (Lipsky, 2010) som to forskellige, men gensidigt supplerende optikker, der fastholder praksisfeltet på to analytiske niveauer: dels hvordan politiske og organisatoriske forventninger stabiliseres som lokale ordninger gennem institutionelle tekster og manuskripter; dels hvordan disse ordninger realiseres og differentieres gennem professionelt skøn og prioriteringer i konkrete elevforløb set fra læreres og pædagogers perspektiv.

### Policy enactment

Policy enactment-perspektivet gør det muligt at analysere transitionsforberedelse som en praksis, hvor policy ikke implementeres lineært, men fortløbende omsættes i lokale kontekster (Ball et al., 2012).

Analysen fokuserer på to centrale processer:

- Policyfortolkning: Hvordan lærere, pædagoger og organisatoriske aktører skaber mening i forventninger til overgangsarbejde. Hvilke krav fremstår centrale, hvilke opleves uklare, og hvordan vurderes de som forenelige eller i konflikt med faglige rationaler?
- Policyomsætning: Hvordan disse fortolkninger materialiseres organisatorisk, f.eks. gennem placering af ansvar, etablering af samarbejdsflader eller standardisering af brobygningsaktiviteter.

Her fungerer *institutionelle tekster* som et nøglebegreb til at analysere, om transitionsarbejdet hviler på relativt stabile manuskripter (f.eks. faste arbejdsgange, skabeloner, møderutiner) eller på mere personafhængige og sårbare løsninger. Samtidig anvendes begrebet *bricolage* til at forstå transitionsarbej-



det som en pragmatisk sammenstyknings, hvor professionelle kombinerer eksisterende praksisser med nye krav for at skabe situerede kompromiser.

### **Street-level bureaucracy**

Street-level bureaucracy-perspektivet gør det muligt at analysere transitionsforberedelse som frontlinjearbejde, hvor lærere og pædagoger producerer policy i praksis gennem professionelt skøn – under betingelser præget af tid, ressourcer og krydspres (Lipsky, 2010). Analysen anvender tre nøglebegreber:

1. Professionelt skøn: Til at undersøge, hvordan transitionsforberedelse prioriteres, tilpasses eller nedtones i konkrete elevforløb. Interviewene belyser begrundelser for disse prioriteringer og deres oplevede konsekvenser, men omfatter ikke observation af praksisudførelse.
2. Coping-strategier: Til at analysere, hvordan transitionsarbejdet gøres håndterbart under ressourcepres. Hvilke forenklinger, standardiseringer eller rationeringer etableres, og hvordan begrundes de som nødvendige i en skolehverdag med mange konkurrerende opgaver?
3. People-processing: Til at undersøge, om og hvordan differentiering i støtte opstår gennem implicite vurderinger af elever – f.eks. hvem der kan profitere, og hvem der kræver omfattende indsats, samt hvordan knappe ressourcer fordeles i praksis.

Disse begreber gør det muligt at fastholde, at læreres og pædagogers transitionsarbejde både er præget af faglige rationaler og af organisatoriske rammer, strategier og begrænsninger.

### **Arbejdsdeling og håndtering af teoretiske spændinger**

Policy enactment anvendes til at analysere koblingen mellem policy og lokale ordninger: hvordan politiske forventninger fortolkes og omsættes til institutionelle tekster og rutiner i de to cases. Street-level bureaucracy anvendes til at analysere koblingen mellem lokale ordninger og professionelt skøn: hvordan lærere og pædagoger prioriterer og differentierer transitionsarbejdet under vilkår præget af krydspres.

Selv om teorierne hviler på forskellige traditioner, mødes de i et fælles fokus på policy som praksis og på frontlinjearbejde som strukturelt betinget. De fungerer som analytiske pejlemærker, der orienterer, hvad der undersøges i materialet, mens empirien afgør, hvordan og i hvilket omfang begreberne mobiliseres (Blumer, 2006).

### Centrale begreber og oversættelser

Følgende begreber er centrale for den analytiske tilgang til materialet og er samtidigt oversat til dansk. Begreberne fungerer som *sensitizing concepts* (Blumer, 2006), der guider kodning og fortolkning:

- *Policy interpretation* – policyfortolkning: Hvordan professionelle forstår krav og mål (f.eks. uddannelsesparathed, brobygning) i lyset af lokale normer, erfaringer og elevforløb
- *Policy translation* – policyomsætning: Hvordan fortolkninger omsættes til rutiner, procedurer, ansvarskæder eller konkrete forløbsdesign
- *Institutional texts* – institutionelle tekster: Lokalt stabiliserede ordninger, skriftlige eller praksisbårne, der fungerer som manuskripter for transitionsarbejdet (f.eks. faste arbejdsgange, skabeloner, møderutiner, samarbejdsaftaler)
- *Bricolage* – pragmatisk sammenstykning: Kombination af eksisterende løsninger, erfaringer og nye krav i situerede kompromiser
- *Discretion* – professionelt skøn: Fagligt begrundede prioriteringer under uklare retningslinjer og krydspres
- *Coping strategies* – copingstrategier: Forenklinger, standardisering eller prioritering, der gør arbejdet muligt under ressourcepres
- *People-processing* – kategorisering og håndtering af elever: Implicit differentieret behandling af elever baseret på vurderinger af behov, mulighed eller samarbejdsvilkår.

Begreberne er ikke anvendt som lukkede kategorier, men som analytiske pejlemærker, der gør det muligt at spore, hvordan lærere og pædagoger taler om policy og professionelt skøn i deres praksis.

### Metode

Studiet er designet som et kvalitativt, case-informeret komparativt interviewstudie. Formålet er at undersøge, hvordan transitionsforberedelse formes i spændingsfeltet mellem politiske og organisatoriske forventninger, lokale ordninger og professionelt skøn.

### Cases og logik for to kontekster

Empirien er indsamlet fra to specialpædagogiske grundskoletilbud i to forskellige danske kommuner. Valget af to cases muliggør en analyse af variation i organisering og lokale rutiner for transitionsarbejdet, samtidig med

at et fælles genstandsfelt fastholdes. Alle citater kontekstualiseres med angivelse af case, og tværgående udsagn præsenteres kun, når der foreligger belæg fra begge cases.

Case 1 er et specialcenter organisatorisk forankret i en almen folkeskole, hvor specialpædagogiske indsatser er delvist integreret i og forbundet med skolens øvrige praksisser. Case 2 er en selvstændig specialskole, hvor organisering, faglighed og elevgrundlag adskiller sig fra den almene skolekontekst – og i højere grad er målrettet elever med omfattende og komplekse støttebehov.

### Datagrundlag og respondentlogik

Datamaterialet består af 8 interviews med i alt 13 informanter (se appendiks) – primære interviewdata med 8 lærere og pædagoger samt supplerende, kontekstualiserende interviewdata med 2 UU-vejledere og 3 afdelingsledere. Deltagerne er udvalgt strategisk for at belyse variation i funktion og organisatorisk placering i transitionsarbejdet frem for at opnå statistisk repræsentativitet. Lærere og pædagoger udgør det analytiske omdrejningspunkt som frontlinjepositioner, mens UU-vejledere og ledere bidrager med indblik i organisering, ansvarskæder og samarbejdsflader.

I begge cases arbejder pædagogmedhjælpere. De er fravalgt som informanter, da de typisk har kort erfaring, hvilket begrænser refleksion over transitionsarbejde. Endvidere har de ikke selvstændigt ansvar for transitionsforberedelse, men fungerer primært som støtte i undervisning og omsorg. Da studiet fokuserer på professionelt skøn og prioriteringer i transitionsarbejdet, vurderes deres perspektiv som perifert.

Tabel 1: Datagrundlag

| Data     | Interviewform | Case 1                               | Case 2                                   |
|----------|---------------|--------------------------------------|------------------------------------------|
| Primær   | Fokusgruppe   | Lærer 1, lærer 2 og pædagog 1        | Lærer 4, lærer 5 og lærer 6<br>Pædagog 2 |
|          | Individuelle  | Lærer 3                              | Lærer 4                                  |
| Sekundær | Fokusgruppe   | Afdelingsleder 1 og afdelingsleder 2 |                                          |
|          | Individuelle  | UU-vejleder 1                        | Afdelingsleder 3<br>UU-vejleder 2        |



### **Interviewmetode og interviewguide**

Datagenereringen kombinerede fokusgruppeinterviews og individuelle interviews. Fokusgrupperne gav adgang til fælles begrundelser, normer og forhandlingsprocesser i et kollegialt rum (Halkier, 2016), mens de individuelle interviews gav plads til mere detaljerede beskrivelser af konkrete prioriteringer, tvivl og dilemmaer. Interviewene er gennemført med fokus på at fremkalde beskrivelser, begrundelser og konkrete eksempler (Kvale & Brinkmann, 2015).

Interviewguiden var semistruktureret og indsamlede begrundelser for, hvordan lærere og pædagoger fortolker og omsætter forventninger til transitionsforberedelse til prioriteringer. Fem tematikker dækkede:

- 1) Elevforløb/støtteintensitet
- 2) Destinationer
- 3) Parathed, plan og brobygning
- 4) Støtte- og samarbejde
- 5) Perspektiver på de unges identitet og overgang som baggrund for vurderinger.

Interviewene er gennemført ansigt til ansigt på skolerne, varede 40-115 minutter, er optaget og transskriberet ordret.

### **Analytisk proces**

Analysen har været iterativ og bevæget sig mellem to niveauer:

- 1) en deskriptiv kodning, der fastholder casekonteksten ved at registrere, hvem der taler, om hvad og under hvilke vilkår
- 2) en fokuseret kodning, hvor begreber fra den teoretiske ramme fungerer som foreløbige analytiske koder (se ovenfor).

Denne tilgang kombinerer en deduktiv orientering mod teori med induktiv åbenhed for temaer, der ikke var forudset i teorivalget. De endelige temaer præsenteres i analyseafsnittet under overskrifter, der afspejler den struktur, som udviklede sig gennem kodningsprocessen.

### **Kvalitet, gyldighed og afgrænsninger**

Studiet tilstræber analytisk generalisering frem for statistisk repræsentativitet. Interviewmaterialet belyser professionelle begrundelser og fortolkninger, men giver ikke direkte indsigt i praksisudførelse eller effekter. Tværgående udsagn præsenteres derfor med eksplicit belæg fra begge cases, mens øvrige





fund fastholdes som casespecifikke. Korte kontekstnoter fra besøgsdage i forbindelse med interviewene er anvendt til at understøtte kontekstualisering – men indgår ikke som selvstændigt analysemateriale.

### **Analyse: Transitionsforberedelse som policyomsætning, lokale ordninger og professionelt skøn**

I det følgende analyseres transitionsforberedelsen i de to specialpædagogiske grundskoletilbud som et praksisfelt, hvor lovgivning, politisk-administrative rammer, lokale organiseringer og professionelle skøn mødes og forhandles. Analysen er struktureret omkring fire temaer.

#### **Tema 1: Policy som pejlemærke**

I begge cases beskriver informanterne, at kommunale forventninger om uddannelsesparathed og krav om planer for elevernes overgang til videre uddannelse og beskæftigelse ofte møder elever, hvis forløb er præget af, hvad de betegner som "ustabilt fremmøde" og "komplekse støttebehov". Spændingsfeltet træder frem, når formelle forventninger forudsætter langsigtet planlægning, mens hverdagen i de specialpædagogiske grundskoletilbud i højere grad kræver fortløbende justeringer af, hvad der overhovedet kan lade sig gøre. En lærer i case 1 formulerer denne friktion ved at holde kravet om planlægning op mod elevernes faktiske deltagelse:

*"Vi har jo nogle retningslinjer, som vi jo i princippet skal følge [...] men de er jo ikke altid tilpasset vores elever [...] der kan stå, at alle elever skal have en plan [...] men hvordan laver vi det, så det giver mening? [...] så der kan laves en plan for en elev, der nærmest ikke kommer i skole?"*

Analytisk peger materialet på, at policy i disse kontekster sjældent forstås som en manual, der kan følges lineært, men oftere fungerer som et pejlemærke, der aktiverer policyfortolkning gennem et mulighedsprincip. Krav afvises ikke, men betinges af elevforløbets uforudsigelighed og de professionelle vurderinger af, hvornår et krav kan omsættes uden at miste pædagogisk relevans. En lærer i case 1 sammenfatter logikken i relation til prøver: "Flest mulige skal til prøve, men jo kun når det er muligt, og der ikke er fravær og støttebehov, som gør det umuligt." Policyfortolkning bliver her en selektiv konkretisering, hvor det universelt formulerede gøres situeret ved

at indlæse betingelser, tærskler og undtagelser, som policyteksten ikke selv specificerer.

Den selektive konkretisering angår ikke kun, hvorvidt et krav kan realiseres, men også hvilken form realiseringen kan få. Transitionsforberedelsen fremstår som et fortolkningsarbejde, hvor planlægning ikke entydigt betyder én bestemt procedure, men i stedet et fleksibelt krav, der til stadighed må oversættes til et lokalt meningsfuldt forløb. I dette fortolkningsrum sorterer de professionelle mellem elementer, der kan gøres praksisbærende, og elementer, der må udskydes, nedtones eller midlertidigt suspenderes, fordi de kolliderer med den enkelte elevs deltagelsesbetingelser. I denne forståelse indledes policy enactment på et fortolkningsmæssigt plan: ved at gøre kravene håndterbare snarere end fuldstændigt realiserede.

Fordi transitionsfeltet reguleres relativt svagt på det pædagogiske niveau, får et fælles pædagogisk rationale en særlig funktion som fortolkningsramme, der kan skabe kontinuitet på tværs af skiftende policytryk. Når krav først er fortolket gennem et mulighedsprincip, peger casematerialet frem mod et andet analytisk spørgsmål: hvordan denne fortolkning stabiliseres og gøres handlingsdygtig i teamets rutiner, ansvarskæder og lokale manuskripter.

## **Tema 2: Institutionelle tekster, kollegial overlevering og lokal variation**

På tværs af casematerialet beskriver informanterne, at nye kommunale retningslinjer og organisatoriske forventninger typisk drøftes på teammøder og i den løbende planlægning af brobygning, praktik og kontakt til uddannelsesstilbud. Her drøfter de, hvad der konkret skal gøres, hvem der tager hvilke opgaver, og hvordan man følger op undervejs. I case 2 beskriver en lærer f.eks. en kendt arbejdsgang, hvor koordineringen hurtigt konkretiseres i et arbejdsfællesskab: "Vi kigger i skemaet, ringer til uddannelsesstedet, holder et lille møde om, hvem der gør hvad, og følger op midtvejs, hvis noget skal justeres."

I case 1 beskriver en lærer på tilsvarende måde, hvordan nye krav først behandles i fællesskab, men ofte ender i en tilbagevenden til det velkendte: "Når der sker noget nyt [...] når vi får nye retningslinjer og ting, vi skal gøre, ja, så taler vi jo om dem på teammøderne [...] men det ender jo så ofte med, at vi gør det, som vi plejer, for det ved vi virker for vores elever, ik'."

Analytisk viser disse beskrivelser, hvordan policy enactment etableres som organisatorisk praksis gennem lokale manuskripter snarere end gennem lineær implementering. Policyfortolkning bliver her en kollektiv,



erfaringsbaseret proces, hvor forventninger læses ind i skolens historie, kultur og egne, interne vurderinger af, hvad der 'virker'. Det giver policy en lokal form, der i høj grad bæres af institutionelle tekster såsom rutiner, mundtlige eksempler, skemaer, mødestrukturer og arbejdsdeling. Når en lærer i case 1 fremhæver, at teamet "gør det, som vi plejer," peger det på, at stabilitet ikke primært opstår gennem formelle dokumenter, men gennem genkendelige praksisformer, der allerede er afprøvede og socialt forankrede.

Den kollegiale overlevering fremstår samtidig som en central mekanisme i denne stabilisering – særligt i en kontekst præget af personaleomsætning. Nye kolleger introduceres gennem sidemandsoplæring, fælles planlægning og mundtlige 'tommelfingerregler'. Herved fungerer den professionelle kultur som en institutionel hukommelse, der filtrerer policy og omsætter den til 'den måde, vi gør tingene på'. En pædagog i case 2 udtrykker dette direkte: "Når vi får nye kolleger, så fortæller vi dem, hvordan vi plejer at gøre tingene [...] det tror jeg ikke altid er det samme som det, kommunen siger, vi skal." Udsagnet synliggør, at policy enactment også rummer en sorteringsproces, hvor nye forventninger kun får fodfæste, hvis de kan kobles til allerede stabiliserede manuskripter og lokale rationaler. I den forstand kan policyomsætningen læses som bricolage, hvor tidligere erfaringer, eksisterende praksisser og nye krav flettes sammen i situerede kompromiser (Ball et al., 2012, s. 94).

Spørgsmålet bliver imidlertid, hvad denne stabilisering gør, og hvad den ikke gør, i de to organisatoriske kontekster. I case 2 beskrives en relativt stabil brobygningspraksis, hvor timing, kadence og længde på forløb følger kendte arbejdsgange og en tydelig arbejdsdeling. Her fungerer institutionelle tekster som en koordinerende infrastruktur, der fordeler ansvar, reducerer personafhængighed og gør transitionsarbejdet genkendeligt på tværs af forløb. Samtidig beskriver informanterne, at transitionsarbejdet i perioder bliver mindre systematiseret og mere afhængigt af, hvem der aktuelt har overblikket. Når organisatorisk uro og hyppige ledelsesskift ændrer prioriteringer, dokumentationskrav og samarbejdsflader, destabiliseres manuskripterne, fordi aftaler og mødestrukturer sættes i bero eller omdefineres. Stabilitet fremstår dermed som noget, der til stadighed produceres og vedligeholdes – og ikke som en given ramme.

I case 1 fremhæver informanterne omvendt fraværet af et fælles manuskript som en kilde til variation mellem teams. Når ansvarskæder er svage, og dokumentationen svinger mellem kommunale skemaer, korte elevplansnoter og mundtlige aftaler, bliver policyomsætningen her mere impro-

viseret og personbåren. En sådan organisering gør transitionsforløb sårbare ved rokeringer og fravær, fordi koordinering i praksis afhænger af, hvem der aktuelt har tid, erfaring og relationer til at holde processerne samlet. På tværs af begge casekontekster viser materialet derfor policy enactment som en situationsbestemt forhandling mellem central styring og lokal improvisation, hvor lokale manuskripter enten stabiliserer transitionsarbejdet gennem rutiner, koordineringsformer og ansvarskæder; eller åbner for situeret bricolage, når manuskripterne ikke er tilstrækkeligt forankrede.

### Tema 3: Ressourceknaphed, coping og fordelingslogikker i transitionsarbejdet

I materialet fra både case 1 og case 2 beskriver informanterne en hverdag, hvor ambitionen om at støtte alle elever kolliderer med knappe ressourcer og konkurrerende opgaver. Således placerer transitionsforberedelse sig ofte som en ekstraopgave mellem undervisning, elevhensyn og administrative krav; og indsætterne bliver derfor sjældent systematisk prioriteret på tværs af elever og forløb. En pædagog i case 1 formulerer friktionen således: "Vi forsøger jo altid at hjælpe alle, men [...] nogle får mere tid og opmærksomhed end andre [...] Det er selvfølgelig skidefrustrerende, men vi har ikke nok hænder [...] Der er så meget andet." Samtidig sætter en pædagog i case 2 ord på, at forskelle i overgangsforløb knyttes direkte til tid og kapacitet: "Vi gør jo det bedste vi kan og ved, men det er jo også bare sådan, at nogle elever altså får et bedre overgangsforløb end andre. Og det handler jo ikke om ikke at ville hjælpe, men om vi kan og har tid."

Deskriptivt peger materialet på en gennemgående minimumsdrift, hvor transitionsarbejdet holdes i gang gennem ad hoc-koordinering og løbende prioriteringer. En lærer i case 2 beskriver hverdagslogikken således:

*"Vi prøver jo at gøre det, vi kan, men helt ærligt – det bliver tit sådan, at vi fordeler tiden, så alle får lidt, og så holder vi det kørende på et minimum. Nogle gange må vi tage tingene, når vi lige har overskud [...] hvis jeg har en rolig dag, så får jeg ringet til UU, men ellers må det vente."*

Når indsatsen afhænger af individuelt overskud, bliver professionelt skøn samtidig et spørgsmål om at vurdere, hvem der kan tåle at vente, og hvem der ikke kan. Coping tager dermed form som rationering: Tid, opmærksomhed og koordinering fordeles, så en basal indsats kan fastholdes under



krydspres, mens konkret policyomsætning ofte sker fragmenteret og situationsstyret.

I case 2 beskriver en leder, hvordan medarbejdere i nogle tilfælde fortsætter brobygningsarbejde efter grundskolens afslutning, fordi "overgangen sker meget pludseligt," fordi "efterværn mangler," og fordi nye aktører "starter fra nul." I fokusgruppen omtales dette som 'plejeelever', og eksemplerne er konkrete: En lærer ringer til en erhvervsskole efter ferien for at sikre fremmøde, og en pædagog kører med en tidligere elev til de første fremmøder på en STU. Også i case 1 sker det, at der 'holdes øje' med bestemte elever efter endt grundskole. Empirisk markerer 'plejeelever' både omsorgens udvidelse og skønnets selektivitet: Den personbårne forlængelse kompenserer for fraværet af formaliseret efterværn, men producerer samtidig skrøbelig kontinuitet, fordi støtten afhænger af individuelle relationer, tidslommer og moralsk engagement.

Analytisk kan denne praksis forstås som people-processing, hvor professionelle under knaphed løbende sorterer og kalibrerer støtteintensitet. Differentieringen fremstår ikke som et eksplicit brud med universelle ambitioner, men som en tavs prioriteringsmekanisme i et felt med uklare grænser for, hvad der er 'tilstrækkelig' transitionsforberedelse. I case 2 beskriver en lærer, hvordan tydelige mål og forældreopbakning lettere udløser ekstra hjælp: "Altså, det jo klart, at hvis eleverne har forældre, der bakker op, og de selv ved, de vil på STX, eller sådan noget, så er det bare nemmere at smide lidt ekstra hjælp efter dem, ik'?" I case 1 taler fokusgruppen parallelt om at vælge "realistiske løsninger" og om "at beskytte elever mod nederlag" ved helt at undlade eller forkorte praktikforløb samt ved enten at afstå fra uddannelsesbesøg eller gennemføre dem i en skånsom form. Når informanterne i begge cases vurderer deltagelse, motivation og forældresamarbejde, omsætter de således policy til lokale fordelingskriterier med både formelt præg og uformelle indikatorer, herunder relationel kapital.

Relationel kapital fungerer her som uformel adgang til mere intensiv transitionsstøtte, fordi relationen reducerer koordineringsomkostninger og aktiverer professionel loyalitet. Differentieringen er ikke nedskrevet i institutionelle tekster, men fungerer som internaliseret praksisnorm, der gør hverdagen håndterbar. Samtidig skaber people-processing implicite elevpositioner, hvor nogle elever fremstår som dem, det giver mening at investere i, mens andre mødes med bekymrings- og beskyttelseslogikker. Når kategoriseringer som "realistiske kandidater" og "beskyttelseselever" cirkulerer i praksis, bliver sorteringen mindre neutral, end den fremstår i sin praktiske

form. Prioriteringerne kan forstås som copingstrategier til at håndtere ressourceknaphed – snarere end som manglende vilje. Men de rummer også en strukturel risiko for, at elever, der allerede fremstår transitionsparate, lettere udløser støtte, mens mere marginaliserede elever oftere mødes med minimumsprioritering og beskyttelsesorienterede forløb. Selektiv transitionsforberedelse stabiliserer dermed arbejdet under pres, men kan samtidig reproducere ulighed gennem de implicite kriterier, der får styrende kraft, når støtte rationeres og koordination individualiseres.

#### **Tema 4: Skøn i tid – skrøbelighed, temporalitet og kalibrering**

Informanterne i begge cases beskriver, at transitionsarbejdets planer sjældent holder deres form over tid, fordi elevforløb ændrer sig, og fordi organisationens mulighedsrum forskydes i takt med årets gang. En pædagog i case 1 indfanger planers skrøbelighed i et enkelt tidsbillede: "Man kan lave nok så fine planer i oktober, men i januar kan det være en helt anden virkelighed, vi står i." Beskrivelsen peger på, at planlægning i sig selv ikke garanterer kontinuitet, men snarere fungerer som et midlertidigt holdepunkt, der løbende må re-aktualiseres når fravær, trivsel, motivation eller støttebehov ændrer betingelserne for det planlagte.

Analytisk fremstår skøn her som temporalitet og ikke som en generel evne til at tilpasse praksis løbende. Skønnet bliver således et arbejde med tid: at læse, hvornår et forløb kan intensiveres, hvornår det bør aftrappes, og hvornår det planlagte må sættes i bero. I case 2 beskriver en lærer, at det hele tiden handler om at justere indsatsen undervejs i det enkelte elevforløb, at lave små tilpasninger, alt efter hvordan eleven møder op og deltager, og hvad der samtidig er muligt i klassen og i organisationen. Det kan ses som en fortløbende kalibrering af indsatser i konkrete elevforløb, hvor mikrojusteringer knytter sig til rytmen i elevens deltagelse og til kontekstens samtidige kapacitet. Skønnet bliver synligt i spørgsmål om tempo og timing, når informanterne i begge cases beskriver, hvordan de løbende justerer forløbet gennem intensivering eller udskydelse af brobygning, op- og nedskalering af ambitionsniveau, omlægning af deltagelses- og prøvekrav i undervisningen, herunder fritagelse for terminsprøver, samt justering af forløbets retning i lyset af elevens aktuelle deltagelse og mulige destinationsbaner - i takt med at ressourcer og koordinationsmuligheder varierer. Samtaler med elever, møder med forældre og koordinering med kollegaer, UU-vejledere og andre samarbejdspartnere bliver i den forstand tidslige 'målepunkter', hvor forløbets retning defineres eller justeres.





Denne tidslige kalibrering producerer op- og nedjustering som rytme snarere end som beslutning. Materialet peger på, at ændringer sjældent udspringer af store strategiske valg, men i stedet af gentagne, små skift i indsatsens intensitet, hvor elevens bevægelser i hverdagen og organisationens aktuelle kapacitet løbende sætter nye grænser for, hvad der kan gennemføres. Skønnet kobler således elevens forløb til organisationens mulighedsbetingelser: Når kapaciteten strammes, trækker de professionelle indsatsen tilbage eller udskyder elementer; når der opstår tidslommer, stabilitet i fremmøde eller relationel ro, kan indsatsen optrappes og gøres mere ambitiøs. Dermed bliver transitionsarbejdets konkrete indhold og intensitet et resultat af temporal koordinering mellem elevens rytmer og organisationens kapacitetsrytmer, snarere end en lineær progression, som policytekster ofte antyder.

I dette perspektiv fungerer skøn som en tidslig forbindelse mellem elevens løbende udvikling og de handlemuligheder, institutionen har. Lærere og pædagoger må hele tiden afgøre, hvilken version af transitionsforberedelsen der kan være gyldig nu, og hvilken der må vente, fordi virkeligheden har flyttet sig siden oktober.

### **Afrunding på analyse**

Samlet viser materialet et mønster, hvor transitionsforberedelse bliver til gennem et samspil mellem tre forhold. For det første fortolkes kommunale forventninger selektivt, så de kan gøres meningsfulde i heterogene elevforløb. For det andet får fortolkninger handlekraft, når de stabiliseres i lokale manuskripter, institutionelle tekster og kollegialt overleverede arbejdsgange. Og for det tredje formes den konkrete omsætning i praksis af de løbende prioriteringer, som professionelle foretager i arbejdet med at koordinere forløb på tværs af aktører, opgaver og elevforudsætninger. På den baggrund peger analysen frem mod en diskussion af, hvad disse mekanismer betyder teoretisk og praktisk.

## **Diskussion: Transitionsforberedelse i spændingsfeltet mellem policy og pædagogisk praksis**

Med analysens afrunding som afsæt diskuterer dette afsnit det mønster, analysen peger på: at kommunale forventninger først får praktisk virkning, når professionelle gør dem mulige gennem selektiv fortolkning, stabiliserer dem i lokale manuskripter – og realiserer dem gennem løbende priorite-



ringer i konkrete elevforløb. Pointen er ikke, at transitionsforberedelse kan reduceres til implementering af krav, men at policy i praksis produceres som organisatoriske manuskripter under vilkår præget af knaphed og skiftende betingelser. I det følgende tydeliggøres, hvordan policy enactment og street-level bureaucracy tilsammen synliggør både transitionsarbejdets koordineringsformer og de konsekvenser, der opstår, når universelle ambitioner omsættes til situerede prioriteringer og praksisser.

### **En mekanisme for, hvordan transitionsarbejdet bliver til**

Analysen viser en mekanisme, hvor transitionsforberedelse hverken kan begribes som lineær implementering eller som individuelle skøn løsrevet fra organisationen. Mekanismen består af tre sammenvævede processer. For det første aktiverer policy et mulighedsprincip, hvor universelle krav gøres håndterbare i heterogene elevforløb, bl.a. når en lærer spørger: "Hvordan laver vi det, så det giver mening? [...] så der kan laves en plan for en elev, der nærmest ikke kommer i skole?" For det andet omsættes denne fortolkning til lokale manuskripter, forstået som institutionelle tekster i bred forstand: rutiner, arbejdsdeling, mødestrukturer og kollegialt overleverede tommelfingerregler, der gør arbejdet gentageligt og koordinerbart. For det tredje bliver støtteintensitet og forløbsdesign struktureret af knaphed og tidslige forskydninger, så 'planen' revideres, intensiveres eller aftrappes i takt med elevens bevægelser og organisationens kapacitetsrytmer. Mekanismen er vigtig, fordi den forklarer, hvorfor samme policy kan producere forskellige overgangsforløb på tværs af specialpædagogiske grundskoletilbud og teams, og hvorfor ulighed kan opstå som en indlejret bivirkning af hverdagslige prioriteringer snarere end som et eksplicit valg.

### **Dobbelt analytisk blik på policyomsætning og hverdagslig prioritering**

Kombinationen af et policy enactment-perspektiv og et street-level bureaucracy-perspektiv synliggør transitionsforberedelse som et organisatorisk produceret praksisfelt. Enactment-perspektivet skærper blikket for, at policy ikke blot fortolkes, men 'gøres' gennem institutionelle tekster i bred forstand, såsom mødestrukturer, skemaer, arbejdsdeling, dokumentationsrutiner og de mundtlige manuskripter, der cirkulerer i personalegruppen. Det er analytisk afgørende, fordi det flytter opmærksomheden fra policy-teksternes semantik til de lokale praksisser og organiseringer, der gør handling mulig. Når en lærer beskriver en koordineret arbejdsgang: "Vi kigger i skemaet, ringer til uddannelsesstedet, holder et lille møde om, hvem der



gør hvad, og følger op midtvejs,” viser citatet ikke blot koordination, men en lokal infrastruktur, hvor policyforventninger omsættes til genkendelige og gentagelige manuskripter.

Street-level-perspektivet bidrager samtidig med en forståelse af, at denne organisatoriske produktion foregår under krydspres, hvor ressourcer og tid er knappe, og hvor lærere og pædagoger som *frontline*-professionelle derfor må rationere, prioritere og reducere kompleksitet for at kunne levere en nogenlunde sammenhængende praksis. I casematerialet fremstår coping ikke som afvigelse, men som en normaliseret del af den praksis, der gør transitionsarbejdet muligt under krydspres. Set i et dobbelt analytisk blik opstår transitionsforberedelse derfor i spændingen mellem stabilisering gennem manuskripter og rationering gennem hverdagslige prioriteringer, hvor professionalitet netop består i at gøre universelle forventninger praktisk håndterbare.

### **Fordelingsdimensionen: Fra universelle ambitioner til implicitte kriterier**

Når universelle ambitioner om parathed og plan møder begrænset kapacitet, bliver støtte ikke blot et spørgsmål om at gøre ‘mere’ eller ‘mindre’, men om at fordele intensitet på måder, der sjældent er eksplicitte. Her bliver people-processing et relevant begreb til at fastholde den tavse sortering, som opstår, når professionelle under knaphed må afgøre, hvor indsatser giver mest mening, og hvilke forløb der vurderes som ‘realistiske’ eller nødvendige at skærme (jf. analysens beskrivelser af beskyttelseslogikker). Sorteringen tager form som pædagogisk skøn, men får fordelingskraft, fordi den i praksis afgør, hvem der får adgang til mere koordineret brobygning, flere kontakter og tættere opfølgning.

Mere præcist ser støtten ud til at følge implicitte kriterier for gennemførelighed: Hvem kan der relativt friktionsfrit planlægges omkring? Og hvem vurderes at kunne omsætte indsatsen til et stabilt forløb? I den forstand kobles people-processing til en forventet-udbytte-logik, hvor støtteintensitet ikke alene relateres til behov, men også til sandsynligheden for, at investeringen “bærer”. Når sådanne kriterier ikke ekspliciteres organisatorisk, kan de samtidig indlejres som tavse manuskriptnormer, der reproduceres i teamets rutiner uden at fremstå som argumenterede fordelingsbeslutninger.

To forhold træder særligt tydeligt frem i det empiriske materiale: For det første bliver relationel kapital et uformelt adgangskriterium. Når relationen mellem elev, hjem og professionelle reducerer koordineringsomkostninger, bliver det også lettere at intensivere indsatsen, fordi den opleves mere gen-

nemførlig. For det andet fremstår investeringslogikken som en hverdagsrationalitet, hvor tydelige mål og forældreopbakning lettere udløser ekstra hjælp. Læreren, der siger: "Det er bare nemmere at smide lidt ekstra hjælp efter dem," peger på en hverdagsrationalitet, hvor støtte ikke alene følger behov, men også følger forventet afkast i form af gennemførelse, stabilitet og samarbejdsmuligheder. Set gennem en street-level-optik fremstår dette som et forventeligt resultat af knaphed, men set strukturelt indebærer det en ulighedsrisiko: Elever, der allerede fremstår mere transitionsparate eller lettere at koordinere omkring, får større sandsynlighed for at blive 'investeringsobjekter'; mens mere marginaliserede elever oftere mødes af minimumsdrift eller beskyttelsesorienterede forløb. Diskussionspunktet er derfor ikke, om professionelle vil eleverne det bedste, men at 'det bedste' i praksis bliver bundet til implicite kriterier, som ikke nødvendigvis er synlige, legitimerede eller retfærdigt fordelte.

### **Temporalitet: Tid som en mekanisme i transitionsforberedelse**

Analysen skærper blikket for, at temporalitet er mere end blot kontekst. Planers skrøbelighed betyder, at de ikke bevæger sig lineært fra formulering til gennemførelse, men skifter gyldighed i takt med ændrede deltagelsesbetingelser og organisatoriske muligheder. Planer fungerer mindre som et styringsredskab, der kan eksekveres – og mere som et midlertidigt holdpunkt, der kræver gentagen reaktualisering i konkrete "målepunkter" som møder med forældre, koordinering med UU og timing af brobygning. Når brobygning f.eks. udskydes eller afkortes ved fravær eller kapacitetsstramning, bliver tid et fordelingsrelevant vilkår, fordi forskydninger kan gøre støtte mindre virksom – også selv når den formelt set gennemføres. Pædagogens udsagn: "Man kan lave nok så fine planer i oktober, men i januar kan det være en helt anden virkelighed, vi står i," indfanger et grundvilkår: Tiden er ikke blot en ramme, men først og fremmest en kraft, der omformer både den enkelte elevs deltagelsesbetingelser og organisationens kapacitetsmuligheder.

Her forstås skøn som temporal kalibrering. I stedet for at beskrive, at professionelle 'tilpasser løbende', viser analysen, at op- og nedjustering udvikler sig som rytme. Rytmen opstår i koblingen mellem elevens bevægelser (fremmøde, trivsel, motivation, belastning) og organisationens kapacitetsrytmer (bemanding, koordinationsmuligheder, samarbejdsflader, administrative krav). Under kapacitetsstramning nedtones eller udskydes indsatser, mens tidslommer og stabilt fremmøde omvendt kan muliggøre intensivering. Den

praktiske konsekvens er, at tidspunktet for støtte bliver lige så afgørende som støttens indhold: Små forskydninger i timing kan afgøre, om brobygning kan gennemføres, om kontakten til uddannelsesstedet fastholdes, eller om en plan reelt opløses, mens man er i venteposition. Den teoretiske konsekvens er, at transitionsarbejde må begribes som dynamisk og kontingent – også når policytekster implicit antyder en lineær progression.

### **Implikationer: Institutionelle tekster og ansvarskæder**

Artiklen peger på, at institutionelle tekster og ansvarskæder ikke blot er administrative detaljer. I stedet er de bærende betingelser for, hvordan policy bliver til praksis, og hvordan støtte fordeles. Implikationen er derfor ikke, at der skal laves flere dokumenter, men at eksisterende praksisnormer og fordelingskriterier må synliggøres, hvis man vil reducere personafhængighed og vilkårlighed uden at kvæle den nødvendige fleksibilitet.

Analytisk set bliver to områder centrale at eksplicitere. For det første koordinationsansvar og opfølgning: Hvem gør hvad, hvornår, og hvad sker der, når nøglepersoner er fraværende, får nyt job, eller når teams ændres af organisatoriske årsager? Her viser analysen, at stærkere manuskripter kan reducere sårbarhed ved rokeringer, mens svage manuskripter gør forløb afhængige af, hvem der aktuelt har tid og relationer.

For det andet prioriteringslogikker: Hvis relationel kapital og investeringslogik i praksis styrer støtteintensitet, bliver det nødvendigt at kunne tale om disse kriterier som organisatoriske realiteter og ikke som individuelle dispositioner – ellers forbliver fordelingsdimensionen skjult i hverdagslige beslutninger, der nok kan fremstå som pædagogisk nødvendige, men som samlet set kan producere systematisk ulighed.

### **Begrænsninger og videre forskning**

Studiet giver en kontekstnær analyse af, hvordan policyfortolkning, lokale manuskripter, knaphed og temporalitet samvirker på tværs af to specialpædagogiske grundskoletilbud. Samtidig hviler analysen primært på interviewdata, der giver adgang til begrundelser, fortolkninger og selvfremsstillinger snarere end til direkte observation af praksis og effekter i elevernes faktiske overgange. Det øger risikoen for selektiv hukommelse og normativt prægede fortællinger. Videre forskning kan derfor kombinere interviews med observationer af koordineringspraksis, dokumentstudier af institutionelle tekster og longitudinel opfølgning på elevforløb for at undersøge, hvordan implicitte kriterier og temporal kalibrering konkret slår igennem.

### Afrunding på diskussion

Samlet tydeliggør diskussionen, hvordan kombinationen af policy enactment og street-level bureaucracy åbner et analytisk blik for transitionsforberedelse som organisatorisk produceret praksis snarere end som implementering af enkeltkrav. Perspektiverne skærper opmærksomheden på, at policy får lokal form gennem manuskripter, og at transitionsarbejde under knaphed uundgåeligt involverer prioriteringer, der sætter rammer for, hvad der kan realiseres. På den baggrund samler konklusionen artiklens svar på forskningsspørgsmålet og præciserer mekanismen, dens fordelingsmæssige konsekvenser og dens tidslige karakter.

### Konklusion

Artiklen viser, at lærere og pædagoger i specialpædagogiske grundskoletilbud fortolker politiske og organisatoriske forventninger til transitionsforberedelse gennem et mulighedsprincip, hvor universelle krav først får praktisk virkning, når de gøres pædagogisk bæredygtige i uforudsigelige elevforløb. De omsætter forventningerne til konkrete prioriteringer og handlemåder ved at stabilisere fortolkningen i lokale arbejdsformer og ved løbende at fordele tid, opmærksomhed og koordination under knaphed og over tid. Samlet peger analysen dermed på en mekanisme, hvor transitionsarbejdet bliver til gennem tre sammenhængende led: selektiv konkretisering af krav, stabilisering i lokale manuskripter og institutionelle tekster samt en fordelings- og tidsdimension, hvor coping, people-processing og temporal kalibrering former støtteintensitet og forløb.

Kombinationen af policy enactment og street-level bureaucracy synliggør, at transitionsforberedelse hverken kan forstås som lineær implementering eller som individuelt skøn løsrevet fra organiseringen. Perspektiverne gør det muligt at se, hvordan policy tolkes organisatorisk gennem manuskripter, og hvordan ressourceknaphed og krydspres samtidig gør rationering, forenkling og prioritering til en integreret del af denne policyomsætning. Det har en tydelig fordelingskonsekvens: Når universelle ambitioner møder begrænset kapacitet, opstår implicite kriterier for, hvem der får mest transitionsstøtte, og i hvilken form. Relationel kapital kan fungere som et uformelt adgangsvilkår, og en investeringslogik kan gøre støtte mere sandsynlig dér, hvor mål, samarbejde og gennemførlighed fremstår mest robuste. Dermed opstår en ulighedsrisiko, fordi selektiv intensivering kan favorisere elever,



der allerede fremstår mere tilgængelige for planlægning og samarbejde, mens andre mødes af beskyttelses- eller nedtoningslogikker.

Analysen skærper samtidig temporalitet som mekanisme i transitionsforberedelse: Planer fremstår skrøbelige, og op- og nedjustering udvikler sig som rytme snarere end som enkeltstående beslutninger, fordi de professionelle kalibrerer indsatsen i koblingen mellem elevens deltagelsesrytmer og organisationens kapacitetsrytmer. I praksis betyder det, at timing og varighed får samme vægt som indhold: Små tidslige forskydninger kan afgøre, om brobygning, kontakt og opfølgning kan fastholdes, eller om forløb opløses i ventepositioner. En central analytisk implikation er derfor, at institutionelle tekster og ansvarskæder ikke blot er administrative artefakter, men betingelser for at reducere personafhængighed og gøre fordelingslogikker mere synlige og legitime uden at reducere praksis til standardiserede normer. Studiet er samtidig afgrænset ved primært at bygge på interviewdata fra to cases og belyser derfor begrundelser og fortolkninger snarere end observeret praksis og effekter heraf. Det peger på behovet for videre forskning, der kan følge lokale manuskripter, implicitte kriterier og temporal kalibrering tættere i praksis over tid.

## Taksigelser

Jeg takker de lærere, pædagoger, UU-vejledere og ledere, der generøst har delt deres tid og erfaringer. Af hensyn til anonymitet nævnes hverken personer eller institutioner.

## Etisk erklæring

Informeret samtykke er indhentet, og alle personer og institutioner er anonymiseret. Data er opbevaret sikkert i overensstemmelse med gældende databeskyttelsesregler og institutionelle retningslinjer. I små professionelle miljøer er risikoen for indirekte genkendelse særlig høj; derfor udelades detaljer om lokale hændelser, stillingskombinationer og specifikke elevforløb. Deltagere i fokusgrupper er informeret om, at fortrolighed ikke kan garanteres i samme grad som ved individuelle interviews. Citater er udvalgt og redigeret med henblik på at bevare analytisk mening, samtidig med at interne relationer og lokale konflikter ikke kan genkendes.



## Finansiering

Studiet er gennemført som del af et ph.d.-forløb finansieret af Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning.

## Referencer

- Arendt, J. N. (2005). Does education cause a better health?: A panel data analysis using school reforms for identification. *Economics of Education Review*, 24(2), 149-160. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.04.008>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bengtsson, E. (2008). Socially responsible investing in Scandinavia – A comparative analysis. *Sustainable Development*, 16(3), 155-168. <https://doi.org/10.1002/sd.360>
- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G., & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 97-123. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111197>
- Blumer, H. (2006). What Is Wrong with Social Theory? I N. Denzin (red.), *Sociological Methods*. Routledge.
- Dalgaard, J. (2024). *10 år efter specialtilbud*. KL Analyse og makro.
- Ejrnæs, M. (2019). *Det ved vi om ulighed, fattigdom og sociale problemer*. Dafolo.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (Updated edition). Russell Sage Foundation.
- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485-499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Majgaard, K. (2014). *Jagten på autenticitet i offentlig styring*. Ph.d.-afhandling. Copenhagen Business School.
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kwiatek, S., Vogg, A., Chang, W.-H., Fowler, C. H., Poppen, M., Sinclair, J., & Test, D. W. (2021). Secondary Transition Predictors of Postschool Success: An Update to the Research Base. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 47-64. <https://doi.org/10.1177/2165143420959793>
- Mortensen, N. P., Andreasen A. G., & Tegtmejer, T. (2020). *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser*. VIVE.
- Snell-Rood, C., Ruble, L., Kleinert, H., McGrew, J. H., Adams, M., Rodgers, A., Odom, J., Wong, W. H., & Yu, Y. (2020). Stakeholder perspectives on transition planning, implementation, and outcomes for students with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(5), 1164-1176. <https://doi.org/10.1177/1362361319894827>
- Socialministeriet (2022). *Socialpolitisk Redegørelse 2022*. Social-, Bolig- og Ældreministeriet.
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorder: What We Know and What We Need to Know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30-40. <https://doi.org/10.1177/1044207313518071>



*Tim Vikær Andersen*  
*lektor, ph.d.-stipendiat*  
*Københavns Professionshøjskole & Syddansk Universitet*  
*e-mail tiva@kp.dk*  
*ORCID 0009-0009-0310-9291*

## Appendiks

Samlet oversigt over respondenter, stillingsbetegnelser, antal års erfaring på det specialpædagogiske grundskoleområde og kommunetilhørsforhold.

### *Kommune 1, specialcenter*

| Informantnr. | Stillingsbetegnelse | Antal års erfaring på det specialpædagogiske grundskoleområde |
|--------------|---------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1            | Lærer               | 7 år                                                          |
| 2            | Lærer               | 3 år                                                          |
| 3            | Lærer               | 19 år                                                         |
| 4            | Pædagog             | 4 år                                                          |
| 5            | UU-vejleder         | 6 år                                                          |
| 6            | Afdelingsleder      | 16 år                                                         |

### *Kommune 2, specialskole*

| Informantnr. | Stillingsbetegnelse | Antal års erfaring på det specialpædagogiske grundskoleområde |
|--------------|---------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1            | Lærer               | 21 år                                                         |
| 2            | Lærer               | 10 år                                                         |
| 3            | Lærer               | 7 år                                                          |
| 4            | Pædagog             | 9 år                                                          |
| 5            | UU-vejleder         | 2 år                                                          |
| 6            | Afdelingsleder      | 5 år                                                          |
| 7            | Afdelingsleder      | 12 år                                                         |