
Erfaringer med co-teaching i idrætsundervisningen

– Et landsdækkende kvalitativt multiple casestudie

Anette Bentholt, Laura Emtoft og Julie Dalgaard Guldager

Resumé

Der er nogle elever med særlige behov (SB), som ikke oplever sig inkluderet i idrætsundervisningen, og idrætslærerne finder det svært at inkludere. Co-teaching har de seneste år fået fodfæste på skoler i Danmark, men erfaringer og indsigt i co-teaching i en idrætspraksis er begrænset. Artiklen tager udgangspunkt i 20 co-teachingsobservationer og fokusgruppintervjuer med tre idrætsteams gennem et skoleår. Resultaterne viser stor forskellighed i idrætsteamenes anvendelse af co-teaching. Ved hjælp af en socioøkologisk model identificeres, at skoleledelsens koordinering af tid og rammer til planlægning i idrætsteamet og stærkt teamsamarbejde er med til at styrke brugen af co-teaching og inklusion, hvorimod manglende teamstabilitet med sygdom og flere vikarer er hæmmende. Idrætsunderviserne er positive i forhold til co-teaching. Studiet viser også, at idræt, der traditionelt har haft lavere status end boglige fag, kræver en tydelig implementeringsplan, hvis det skal lykkes.

Nøgleord

idrætsundervisning, co-teaching, børn med særlige behov, lærerperspektiv

Abstract

Students with special needs are feeling excluded from physical education (PE), and PE teachers lack the necessary competencies to foster inclusion. While co-teaching has gained traction in Danish schools in recent years, its application within PE remains underexplored. This article draws on co-teaching logs and focus group interviews with PE teams over one school year, presenting findings from three of twelve teams. Results reveal significant variation in co-teaching practices. Using a socio-ecological model, the study identifies that coordinated planning time and strong team collaboration promote co-teaching and inclusion, whereas instability due to illness and substitute teachers hinders progress. All PE teachers express positive attitudes toward co-teaching. However, the study also highlights that PE, traditionally viewed as lower status than academic subjects, requires a clear implementation strategy to succeed.

Keywords

physical education, co-teaching, children with special needs, public schools, teacher-experiences.



Årg. 11 | nr. 1 | 2026 | 31 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i1.158788

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

Indledning/baggrund

Ifølge Kommunernes Landsforening (2024) skal folkeskolen være en fælles skole, "der kan mere for flere." Det indebærer, at almentilbuddet skal inkludere flere elever med forskellige forudsætninger og uddannelsesmæssige behov. Siden inklusionslovens indførelse i 2012 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2012) har folkeskolen arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, særligt for elever med særlige behov. Trods indsatsen henvises stadig flere elever til specialtilbud, og lærere oplever, at en voksende andel af eleverne kræver særlig støtte (Tegtmejer et al., 2024). I 2024 vurderes 23,4 procent af eleverne at have særlige støttebehov (Tegtmejer et al., 2024). Mange lærere føler sig ikke kompetente til at undervise denne gruppe (Andreasen et al., 2022; Hjortskov et al., 2022), og idrætslærere peger på manglende specialpædagogiske kompetencer i idræt (Von Seelen et al., 2023). Samtidig ses en stigning i skolevægring og fritagelse fra fag (Kristensen et al., 2020). En undersøgelse fra Danske Handicaporganisationer (DH) viser, at op til 41 procent af elever med særlige behov fritages fra fag – oftest idræt (DH, 2020, 2023). Der er derfor behov for kompetenceløft og/eller nye didaktiske tilgange, hvis idrætsundervisningen skal være inkluderende og fremme deltagelse blandt elever med særlige behov.

Igennem de sidste årtier er der i folkeskolen afprøvet mange specialpædagogiske støttetiltag og nye undervisningstilgange for at imødekomme intentionen om et inkluderende læringsmiljø for alle (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). En tilgang, der har vundet indpas i den danske skolekontekst de seneste år, er *co-teaching* – en forkortelse for *collaborative teaching* (Murawski & Lochner, 2018; Murawski & Gulløv, 2024). Co-teaching er oprindeligt udviklet i USA, hvor specialpædagogik kombineres med almen didaktik (Karten & Murawski, 2020). I Danmark er der de seneste år forsket i co-teaching og inklusion i almen skolekontekst. Sunesen (2023) peger på, at co-teaching lykkes, når samarbejdet er tæt og dynamisk. Når det ikke fungerer, skyldes det ikke manglende motivation, men ofte manglende fleksibilitet i skolens strukturer. Et følgeforskningsprojekt om co-teaching i boglige fag på fem danske skoler (Hedegaard-Hansen et al., 2022) viste, at det tager tid at få samarbejdet til at fungere. Men selv begrænset brug af co-teaching understøttede inklusionen af elever med særlige behov. Eleverne oplevede mere ro i klassen og hurtigere hjælp (Hedegaard-Hansen et al., 2022). Co-teaching rummer altså et potentiale for at styrke samspillet mellem almen- og specialpædagogisk støtte, som forskning peger på, er centralt for en inkluderende undervisning (Hedegaard-Hansen, 2022).



Erfaringerne med co-teaching som tilgang for at skabe øget deltagelse og inklusion tager altså sit udgangspunkt i forskning foretaget i den boglige undervisning, hvilket er baggrunden for at afprøve co-teaching som indsats til at skabe øget deltagelse og inklusion i idrætsundervisningen. I idrætsfaget foregår undervisningen ofte for flere klasser på én gang i idrætsundervisningen, og den afvikles ofte i flere lokaler og dermed med begrænset samundervisning mellem idrætslærerne. Men eftersom der ofte er flere undervisere til stede i idrætsundervisningen, rummer faget også et potentiale for at arbejde med co-teaching uden at skulle tilføre yderligere underviserressourcer. Samtidig er der begrænset viden om co-teaching rettet mod en idrætsfaglig kontekst i grundskolen – både internationalt og nationalt. En systematisk litteratursøgning identificerede kun tre relevante studier (Grenier, 2011; Gatti & Munster, 2021; Benthholm & Nielsen, 2024). Grenier viste, at co-teaching, baseret på gensidig tillid og respekt, kan fremme inklusion ved at imødekomme individuelle behov, dog rettet mod gymnasieelever. Gatti & Munster fandt, at co-teaching kan inkludere elever med særlige behov i idræt, men det kræver effektiv kommunikation, fælles planlægning og delt ansvar; populationen var dog lille. Benthholm & Nielsen (2024) viste indikationer på, at co-teaching kan inkludere flere elever med særlige behov i idrætsundervisningen, men forløbet i undersøgelsen var kort og baseret på få deltagere. Den eksisterende forskning er altså yderst sparsom, og der er et stort videnshul i forhold til erfaringer med, og hvad der fremmer eller begrænser brugen af co-teaching i idrætsundervisningen i almen skolen, hvilket understreger denne artikels relevans. Med afsæt i den eksisterende viden er vores grundlæggende antagelse, at co-teaching i sig selv bidrager til øget inklusion og deltagelse i idrætsundervisningen for eleverne med særlige behov, og vi vil derfor primært have fokus på anvendelse af co-teaching og de fremmende og begrænsende faktorer af co-teaching i artiklen.

Artiklens forskningsspørgsmål er således:

Hvordan er idrætsundervisernes brug af og erfaringer med at anvende co-teaching i idrætsundervisningen, med fokus på inklusion af børn med særlige behov? Og hvad ses som henholdsvis fremmende og begrænsende faktorer for anvendelsen af co-teaching i idrætsundervisningen?

Empirien til denne artikel kommer fra et større landsdækkende forskningsprojekt, *Bevægende idræt – for elever med særlige behov i skole og fritid* (Benthholm, Guldager & Emtoft, 2025). I denne artikel har vi fokus på skolekonteksten,

og 'elever med særlige behov' definerer vi som elever, der enten har eller venter på udredning for en psykiatrisk diagnose (fx autisme eller ADHD) eller Pædagogisk Psykologisk Vurdering. Gennem skoleåret 2023/24 har 12 idrætsteam på seks skoler i hele landet arbejdet med co-teaching som indsats. Vi har i studiet bl.a. undersøgt, hvordan de 12 idrætsteams har gjort brug af co-teaching i idrætsundervisningen, samt deres egne oplevelser af at arbejde systematisk med co-teaching. I denne artikel vil vi præsentere læserne for tre cases (fire idrætsteams) fra tre forskellige skoler og kommuner der på flere måder adskiller sig fra hinanden, i forhold til hvad deres erfaringer er med co-teaching i idrætsundervisningen, men de er eksemplariske og repræsenterer mangfoldigheden af de 12 idrætsteam.

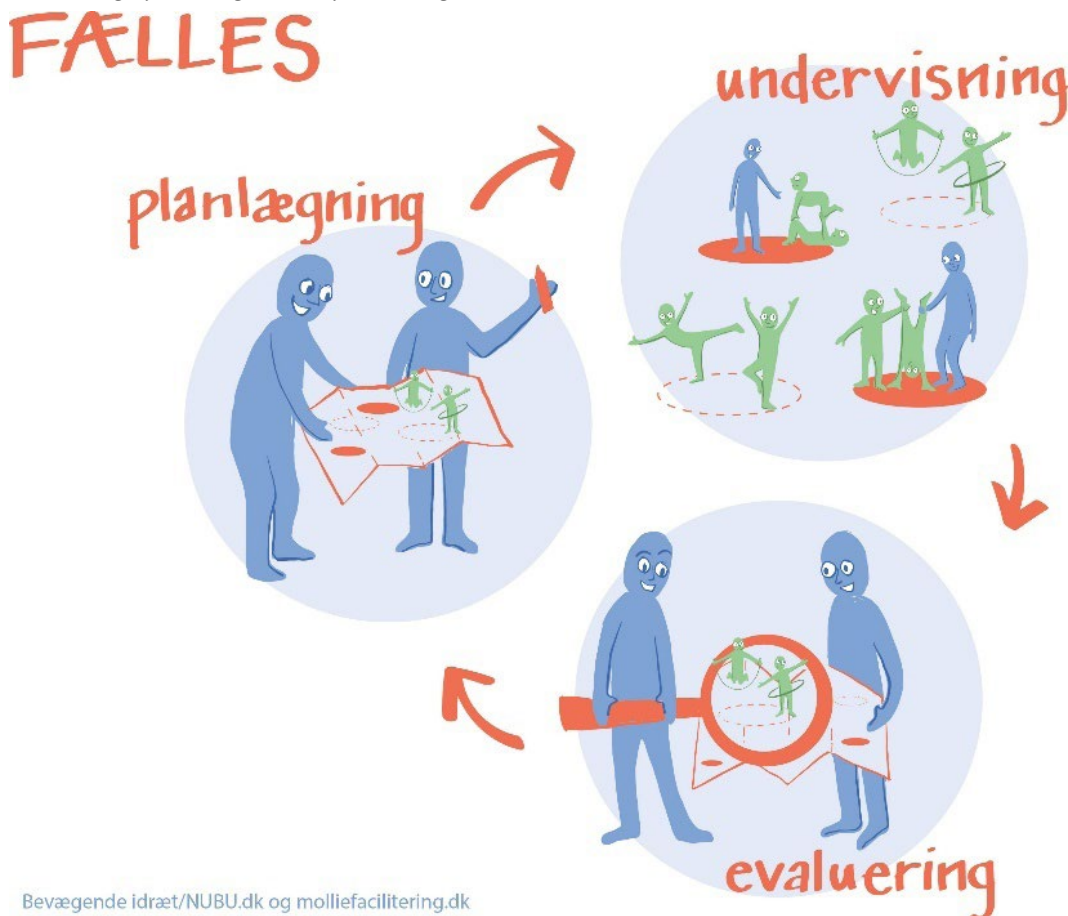
Co-teaching i idrætsundervisningen

Co-teaching som undervisningsmodel er teoretisk forankret i inklusiv pædagogik (Murawski & Swanson, 2001), hvor lærere arbejder sammen for at støtte elever med forskellige behov i én fælles klasse (Florian & Black-Hawkins, 2011). Det trækker på samarbejdsteori om fælles ansvar og professional læring (Friend, M., & Cook, L., 1990). Den empiriske evidens er stadig begrænset: En metaanalyse fandt tilbage i 2001, at kun få studier havde tilstrækkelige data til at beregne effektstørrelser, og resultaterne var heterogene (Murawski & Swanson, 2001). Ifølge vores litteraturundersøgelse er der kommet meget mere empirisk viden til om co-teaching til siden 2001, men noget tyder på, at den empiriske viden, især inden for andre fag end de boglige, stadig er begrænset.

Grundprincipperne indenfor co-teaching (figur 1) i en dansk skolekontekst er, at to eller flere fagpersoner, oftest to idrætslærere eller én idrætslærer og én skolepædagog, arbejder systematisk sammen om at planlægge, undervise og evaluere undervisningen (Friend, 2017).

Målet med co-teaching er at sikre alle elevers deltagelsesmuligheder i det sociale fællesskab og dermed styrke elevernes inklusion, læring og trivsel (Højholdt, 2020). Co-teaching består af seks organisatoriske tilgange i praksis (figur 2), der skal forsøge at imødekomme elevernes forskellige behov og forudsætninger: fælles undervisning, én underviser – én assisterer, én underviser – én observerer, parallel undervisning, stationsundervisning, alternativ undervisning (Murawski, 2010). Ifølge Friend (2017) har nogle af tilgangene forrang frem for andre. F.eks. 'parallel undervisning', hvor der laves den samme eller to forskellige aktiviteter i to grupper, og 'stationsun-

Figur 1: Co-teachingens grundprincipper – planlægning, undervisning og evaluering (Bentholm et al., 2026, grafisk design, Moliefacilitering.dk, 2025)



dervisning', med mindst tre stationer, og hvor (mindst) én af stationerne er uden en idrætsunderviser (ubemandet). De mindre grupper fordrer færre elever pr. underviser, således underviseren bedre kan understøtte eleverne. Den ubemandede aktivitet understøtter også elevinddragelse i undervisningen (Friend, 2017). Friend's (2017) prioritering bygger primært på teoretiske og praksiserfaringsbaserede overvejelser, men flugter med empiriske studier, som peger på, at co-teaching-tilgange med mindre grupper og differentierede roller har særlige pædagogiske fordele (Scruggs et al., 2007; Murawski & Lochner, 2011).

Endvidere skal man som idrætsteam forsøge at afvikle undervisningen i samme idrætshal, således co-teaching kan ske, og det er idrætsunderviserne, der har ansvaret for gruppedannelsen under hensyntagen til elevernes forudsætninger. Samtidig skal underviserne undgå synlig gruppe-stigmatisering og dermed variere gruppensammensætningen løbende.

Figur 2: Seks co-teaching-tilgange i idrætsundervisningen (Bentholm et al., 2026, grafisk design, Moliefacilitering.dk)



Co-teaching som inkluderende praksis i idrætsundervisningen

Inklusion ansues som et relationelt og kontekstuel fænomen, der rækker ud over elevers fysiske tilstedeværelse i undervisningen. Ness & Heimburg (2020) fremhæver, at inklusion handler om at skabe fællesskaber, hvor elever oplever sig som betydningsfulde deltagere i et meningsfuldt "vi". Set fra et inklusionsperspektiv rettes opmærksomheden mod, hvordan undervisningens organisering og pædagogiske rammer former elevers muligheder for at opleve sig som en del af fællesskabet. 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). Højholt (1996) peger på, at deltagelses- og inklusionsvanskeligheder må forstås i sammenhæng med skolens opgaver og praksisser, hvor konflikter kan tolkes som et afsæt for udvikling af en mere inkluderende praksis.



I idrætsfaget aktualiseres disse problemstillinger særligt gennem fagets kropslige, sociale og organisatoriske karakter, hvor undervisningens struktur, aktivitetsformer og fysiske rammer er anderledes sammenlignet med den boglige undervisning. Det har for nogle elever stor betydning for deres deltagelse, både i positiv og negativ henseende (Bentholt et al., 2025). I denne sammenhæng bliver co-teaching relevant som en ramme for et systematisk og fælles arbejde med at udvikle idrætsundervisningen i samspil med institutionelle rammer, relationer og elevernes egne bestræbelser på at høre til. Som inkluderende didaktik er der fokus på fagpersonernes samarbejde og undervisningsdifferentiering. Co-teaching indebærer, at alle elever undervises sammen, og at lærerne deler ansvaret for alle elevers deltagelse (Murawski & Gulløv, 2024). Samtidig integreres specialpædagogisk viden i det almene undervisningsmiljø, hvilket kan understøtte mere inkluderende idrætsundervisning.

Metode

Forskningsdesign og udvælgelse af cases

Projektet er et casestudiedesign og bygger derfor i et erkendelsesteoretisk perspektiv på betydningen af kontekst, værdier, erfaringer, praksis og vores fortolkninger (Michelsen la Cour, 2015). Casestudiet kobles op på en realvidenskabelig påstand, hvilket betyder, at der er noget forankret uden for sproget (Maaløe, 1996). Deltagernes holdninger og handlinger i denne undersøgelse er derfor værdibaserede og kontekstafhængige (Michelsen la Cour, 2015). Casestudiet er baseret på strategisk udvælgelse af kommuner og skoler. Det har været et grundlæggende ønske at arbejde med et *multiple-case studie med en lille grad af variation* i projektet, dette for at afprøve resultaternes præcision, validitet og stabilitet (Neergaard, 2010).

De tre cases (fire idrætsteams), vi har valgt at præsentere i artiklen, bestod hver af to-tre idrætsundervisere (lærere og/eller pædagoger), der arbejdede sammen om én eller flere skoleklasser i idræt, oftest på samme klassetrin.

Rekrutteringer af kommuner og skoler

Kommunerne i projektet blev valgt ud fra, at deres socioøkonomiske udgifter var høje, og elevtrivslen i skolerne generelt var lavere end gennemsnittet. Dette ud fra en antagelse om, at vi i de kommuner sandsynligvis ville opleve flere børn med særlige behov, og at de pædagogiske personale dermed vil have større udfordringer og behov for specialpædagogisk støtte, men også

mere erfaring med at inkludere børn med særlige behov. De seks skoler har deltaget i projektet med to idrætsteams hver. I projektet forpligtigede alle skoler sig til bl.a. til at skabe rammer og tid, så hvert idrætsteam kunne mødes ugentlig for at planlægge og evaluere idrætsundervisningen og co-teaching.

Forskningsmetoder

Når man arbejder med et casestudie kræver det, at man går i dybden med det fænomen, man undersøger: *co-teaching som inklusion i idrætsundervisningen* (Flyvbjerg, 2020). Derfor har vi gjort brug af både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder i projektet. I denne artikel fokuserer vi på to metoder.

Co-teaching-observationer (del 1 og 2, bilag 1)

Del 1: Vi har tilpasset Murawski & Lochner's (2011) observationsskema "Co-teaching checklist" fra boglig undervisning til idrætsundervisning. Skemaet består af otte observationsspørgsmål om udførelsen af co-teaching (fx "Under instruktion assisterer alle undervisere elever med og uden særlige behov", se bilag 1). Hvert spørgsmål scores med 0 = "så det ikke", 1 = "så det forsøgsvis" eller 2 = "så det gjort godt", med en samlet score fra 0-16 point, understøttet af en idrætsspecifik hjælpevejledning.

Den oprindelige version bestod af ti spørgsmål. Tre spørgsmål blev udeladt, da de baserede sig på lyd, hvilket i idrætsundervisning gav uens vurderingsgrundlag på tværs af cases. To blev tilpasset idrætskonteksten, og ét om variation i udførelse af idrætsaktiviteter blev tilføjet, da organisering, valg af remedier og selve aktiviteten adskiller sig fra en boglig kontekst. Idrætsunderviserne blev ikke informeret om scoringskriterierne, for at undgå præstationspres.

Der blev gennemført 6-8 co-teaching-observationer pr. idrætsteam, baseret på to undervisningslektioner (halvanden time) fordelt over skoleåret 2023/2024.

Del 2: Til co-teaching-observationsskemaet tilføjede vi et skema 2 til *deltagende observationer* af idrætsundervisningen, med fokus på samspillet mellem undervisere og elever med særlige behov samt mellem elever med og uden særlige behov. Det var *deltagende observationer*, idet observatøren typisk sad på sidelinjen eller bevægede sig rundt blandt elever og idrætsundervisere (Ottesen, 2015). De deltagende observationer blev gennemført i samspil med co-teaching-observationerne.



Fokusgruppeinterviews

Vi udførte fokusgruppeinterviews (Halkier, 2020) med hvert idrætsteam i slutningen af skoleåret 2024 for at få en indsigt i de erfaringer, de havde fået ved at anvende co-teaching i idrætsundervisningen gennem et skoleår. Empirien fra fokusgruppeinterviewene i artiklen er derfor baseret på fire interviews (to interviews i case 2), hver af ca. en til halvanden times varighed.

Fokusgruppeinterview som metode er god til at producere viden om sociale gruppers fortolkninger, holdninger, interaktioner og normer, da de interagerer med hinanden i interviewet (Halkier, 2020).

Etiske overvejelser

Målet var at komme tæt på deltageres praksis for at sikre høj troværdighed i formidlingen af resultaterne; det krævede, at de oplevede tryk ved vores tilstedeværelse (Pedersen, 2015). Derfor informerede vi både undervisere og elever grundigt om undersøgelsens formål og vores adfærd under observationerne inden start. Oplevede vi, at vores tilstedeværelse forstyrrede, trak vi os.

Vi indhentede skriftligt samtykke fra de deltagende idrætsundervisere og alle forældre til de børn, der deltog i projektet (via AULA). UC SYD's Forskningsetiske Komite gennemgik projektet og vurderede det, den 30. juni 2023 (ref. 2023-01), til at leve op til gældende standarder for ansvarlig forskningspraksis.

Analysetilgang

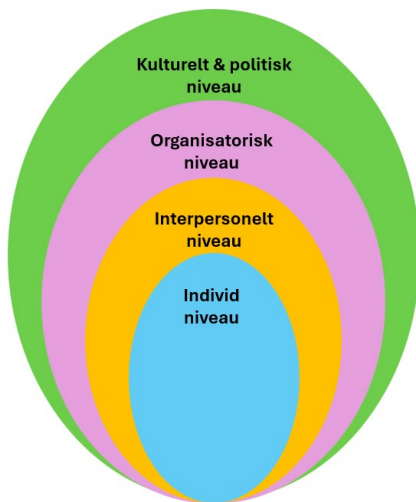
I denne artikel har vi valgt at analysere vores empiri med inspiration fra Sallis' socioøkologiske model (Sallis et al., 2008, 2006). Modellen har et særligt fokus på fysisk aktivitet og inaktivitet og illustrerer, hvordan omgivelser, kontekst samt sociale og psykologiske niveauer påvirker individets adfærd.

Grundprincipperne for den socioøkologiske model er, at mange niveauer og faktorer har indflydelse på, om en indsats som f.eks. co-teaching kan implementeres. Derfor har vi modificeret modellen og valgt fire niveauer ud, som har betydning for anvendelsen af co-teaching i idræt (se figur 3). De fire niveauer er:

1. *Det kulturelle & politiske niveau:* Kommunale politikker og skolens værdigrundlag, fx i forhold til inklusion og/eller co-teaching som indsats

2. *Det organisatoriske niveau:* Skoleledelsens understøttelse af idrætsteams, fx i forhold til fysiske og organisatoriske rammer
3. *Det interpersonelle niveau:* De sociale og kulturelle forhold og deres indbyrdes samarbejder i idrætsteamne
4. *Individniveauet:* Idrætsundervisernes personlige oplevelser og holdninger til co-teaching som mulig indsats i idrætsundervisningen og deres tro på egne kompetencer i forhold til co-teaching.

Figur 3: Socioøkologisk model med fire niveauer. Inspireret af Sallis et al. (2006).



De fire niveauer bruger vi til at analysere, hvilke faktorer der henholdsvis fremmer eller begrænser, at co-teaching kan implementeres i idrætsundervisningen.

Analysestrategi

Empirimaterialet er blevet analyseret med inspiration fra Dubois & Gaddes (2002) abduktive tilgang til casestudier. Hovedessensen er, at teori ikke kan forstås uden empirisk observation, og omvendt, og analyseres derfor løbende ud fra begge perspektiver. Først læste og kodede vi alt empirimateriale for hver af de fire idrætsteam, ud fra en overvejende induktiv tilgang, for at forstå og danne os et billede af hver case, deres erfaringer og oplevelser med co-teaching. Selve valget af Sallis socioøkologiske model (2006) som brugbar analytisk model i forhold til forskningsspørgsmålet kom undervejs i analysefasen. Herefter fik processen en mere deduktiv karakter, idet vi identificerer de meningsbærende enheder i fokusgruppeinterviewene på tværs og koblede dem til de fire analyseniveauer.

Fremstillingen af resultaterne er to-delt. I første del præsenteres de tre cases hver for sig med afsæt i co-teachingregistreringerne og -observationerne. Intentionen er at illustrere, i hvilken grad de respektive idrætsteams har gjort brug af co-teaching, og hvordan de har arbejdet med co-teaching i undervisningen, og dennes betydning for inklusion. De tre cases bliver benævnt case 1 – Hækkeløberen, case 2 (idrætsteam A og B) – Mellemdistanceløberen og case 3 – Højdespringeren. Den anden del i resultatfremstillingen præsenterer og fortolker citater fra alle fire fokusgruppeinterviews på tværs. De fire socioøkologiske niveauer danner rammen for analysens struktur og nuancerne i, hvad der henholdsvis fremmer og begrænser co-teaching. Alle navne i fremstillingen er ændret.

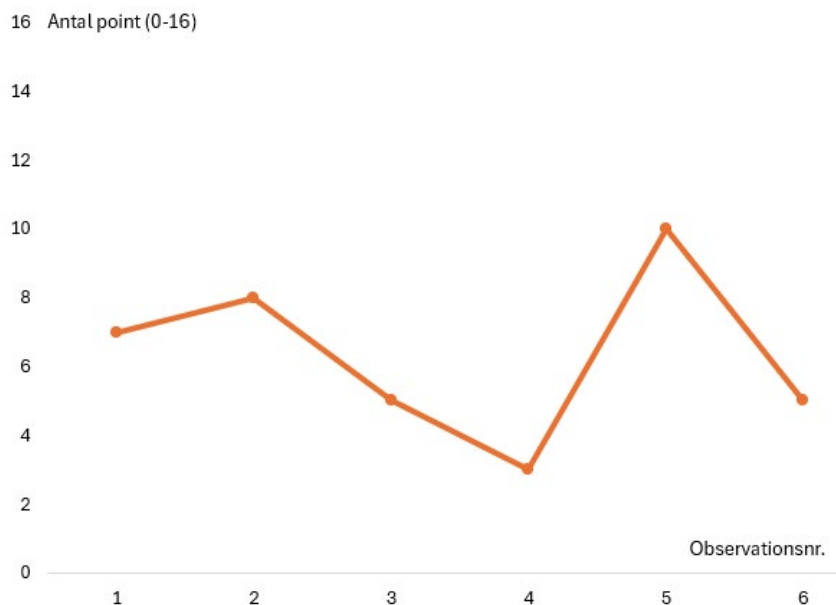
Resultater

Case 1: Hækkeløberen

Beskrivelse af idrætsteamet

Teamet består i begyndelsen af to lærere, Astrid og Loa, samt den pædagogiske assistent Peter. Astrid er uddannet idrætslærer med 25 års undervisningserfaring, mens Loa har to års erfaring i faget. Begge lærere har hver deres 1. klasse i andre fag end idræt og samarbejder både om idrætsundervisningen og om årgangen generelt. Peter deltager i selve undervisningen, men ikke i arbejdet med forberedelse og evaluering.

Figur 4: Oversigt over udbredelse af co-teaching over tid for case 1, Hækkeløberen.



Casen Hækkeløberen er karakteriseret ved at have store udsving i deres anvendelse af co-teaching (figur 4), hvilket også genspejles i variationen af inklusion af eleverne. Observation et og to får en middelscore. Her virker idrætsunderviserne optagede af at udvikle undervisningen, men de er samtidig udfordrede på, at eleverne forlader hallen, og at den pædagogiske assistent ikke er lige så engageret som lærerne. Derefter sker der et drastisk fald i brugen af co-teaching i observation 3 og 4. Den ene lærer er i disse observationer sygemeldt, og assistenten er blevet skiftet ud med en anden. I observation 5 er begge faste lærere tilbage igen, og scoren stiger til det højeste i hele skoleåret, hvorefter den falder igen i 6. observation, hvor den oprindelige pædagogiske assistent igen er blevet tilknyttet teamet, og den ene faste lærer er taget ud af undervisningen. Teamets idrætsundervisning kan illustreres ved følgende observationsnotat:

“Eleverne spiller ballon-volley og er delt ind i tre grupper til parallelundervisning. Astrid, Loa og Peter har hver ansvar for tre baner med fire børn. De fleste elever deltager fra starten, men på Peters baner går eleverne i stå. Naja (elev med særlige behov) råber ad en anden elev, forlader banen og stiller sig ude i kanten. Peter kigger på sin telefon, mens endnu flere elever forlader banen eller sætter sig ned. Malthe (elev med særlige behov) spørger Astrid, om han kan være med hos hende i stedet for hos Peter. Loa henter de elever, der har forladt nogle af banerne, efter de blev uenige om spillet.” (2. observation i 1. klasse)

Der arbejdes med én af co-teaching-tilgangene, ‘parallelundervisning’, i ovenstående situation. De tre undervisere har ikke fælles opmærksomhed, og deres engagement og faglige optagethed er forskellig. De forsøgte at arbejde med co-teaching, men der var også mange udfordringer undervejs.

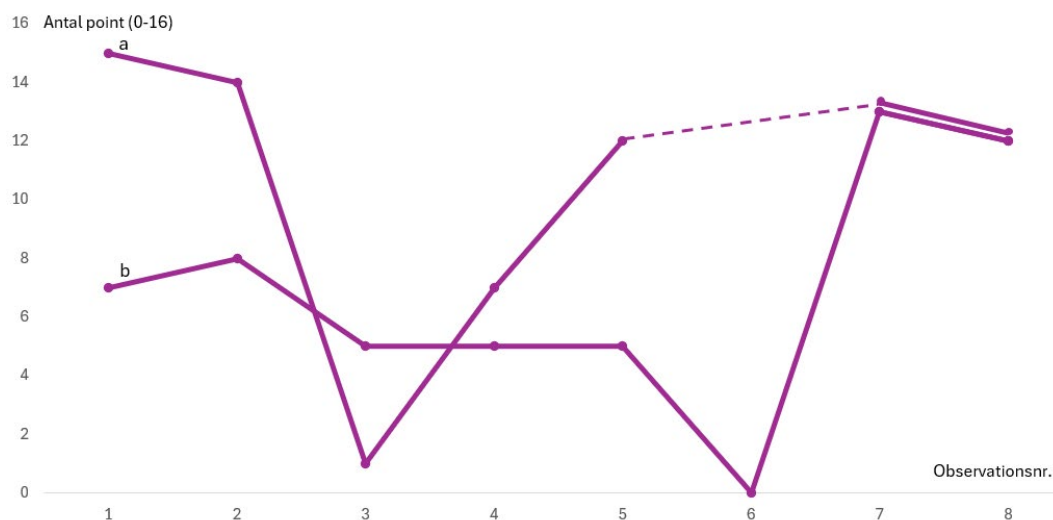
Case 2: Mellemdistanceløberen

Beskrivelse af idrætsteamet

Ved casen Mellemdistanceløberen præsenteres to idrætsteams fra den samme skole, idet en underviser gik igen i begge teams. Idrætsteam A underviser 5. årgang og består af lærerne Pernille og Jesper med hhv. 12 og 27 års undervisningserfaring. De er et meget erfarent undervisningsteam, der kender hinanden rigtig godt. Allerede før projektet arbejdede de med flere co-teaching-elementer – dog uden at bruge begrebet. Idrætsteam B underviser 3. årgang og består af læreren Heidi samt Jesper fra det andet

idrætsteam. Jesper er altså genganger i begge teams. Heidi er erfaren svømmeinstruktør med 13 års ansættelse på skolen, men ikke uddannet idrætslærer. Teamet er mindre fasttømret end team A.

Figur 5: Oversigt over udbredelse af co-teaching over tid for case 2 Mellemdistanceløberen. a: Idrætsteam A; b: Idrætsteam B



Casen Mellemdistanceløberen er karakteriseret ved, at idrætsteam A, der har idræt i hallen, starter og slutter med en høj co-teaching-score, men scorer lavt midt i forløbet (se figur 5). Det observeres også, at langt hovedparten af eleverne er inkluderet i undervisningen, når co-teaching-scoren er høj. Den lave score skyldes dog, at en lærerstuderende midlertidigt overtog undervisningen uden at gøre brug af co-teaching. Det, der kendetegner team A, er, at underviserne anvender forskellige dele af co-teaching, at de indtager forskellige roller, og at de generelt har en opmærksomhed på eleverne med SB. Dette kan illustreres ved følgende observationsnotat:

"Ida og Asta (elever med særlige behov, red) udviser glæde og engagement. Ved stopdans instruerer Pernille, og Jesper observerer. Hjalte (elev med særlige behov, red.) er uengageret. Jesper giver ham opmærksomhed, men Hjalte bliver siddende på sidelinjen. Herefter laves der stationsundervisning ligesom sidst. Hjalte forlader lokalet, og ingen opdager det. Hjalte kommer med til dødbold til sidst. Det ser ud, som om Jespers snak med Hjalte lige inden virkede." (2. observation i 5. klasse)

Idrætsteam B starter med en middel co-teaching-score, falder til en lav score og slutter højt. Faldet skyldes lukkede bassiner, svømmemærker og fri leg. Stigningen sker, da svømmeforløbet slutter, og undervisningen flyttes til hallen med en ny underviser fra team A. Team B ønsker at arbejde med co-teaching, men gør det sjældent, og der er meget begrænset co-teaching-samarbejde mellem de to undervisere. Kun én gang observeres det, at alle elever samles til opvarmning via tilgangen "én underviser/én observerer". Resten af tiden undervises de adskilt i hver sin ende af bassinet. Dette illustreres således: "Der startes og slutes kun sammen, ved at eleverne må lege i to minutter i det lave bassin. Derudover undervises der hver for sig i hver sin ende af bassinet uden samarbejde og kommunikation" (2. observation i idrætsundervisningen i 3. klasse).

I casen er det tydeligt, at relationen mellem undervisere og elever har stor betydning for undervisningen. Der observeres ofte, at Heidi har fokus på instruktionen og har et mere distanceret forhold til eleverne, hvor Jesper ofte giver elever fra begge hold opmærksomhed, når de har brug for det. Jesper forsøgte at co-teache med Heidi, men det lykkedes ikke. Han fortæller, at flere co-teaching-aspekter er brugt i svømning, men det ses ikke under observationerne. Casen viser de mange nuancer, der kan opstå i løbet af et skoleår, nuancer, der udspiller sig på to forskellige måder på samme skole og med næsten samme underviserrepræsentanter.

Case 3: Højdespringeren

Beskrivelse af idrætsteamet

Der er to idrætsundervisere den første halvdel af skoleåret og tre undervisere den sidste del af skoleåret, hvor de to idrætslærere skiftes til at undervise. Liselotte er uddannet lærer og har idræt som linjefag og har undervist i idræt i over 20 år på den pågældende skole, og er også trivselsvejleder på skolen. Réne er uddannet skolepædagog og varetager støttende funktioner i undervisningen i indskoling og i skolefritidstilbud (DUS). Camilla er også lærer med idræt som linjefag. Hun er nyuddannet og i sit første job som vikar på skolen. Det, der kendetegner teamet, er, at de kender hinanden fra samarbejde i andre fag, og især Liselotte og Rene kender børnene rigtig godt. Eleverne i denne case går alle på 2. årgang.

Figur 6: Oversigt over udbredelse af co-teaching over tid for case 3 Højdespringeren



Højdespringercasen er karakteriseret ved at starte med en høj score og bevarer den høje score næsten under hele forløbet, med en stigende score midtvejs (se figur 6). Casen afspejler, at det pågældende idrætsteam arbejdede med co-teaching lige fra start af og fastholdt principperne for co-teaching-tilgangen under hele forløbet. 2. observationsgang scorer de 'kun' otte point; én af forklaringer dertil er, at de i timerne har besøg af en træner fra den lokale brydeklub, der kun arbejder med eleverne på stort hold, mens idrætsteamet understøtter undervisningen med høj grad af samarbejde. Højdespringercasen illustreres ved følgende observationsnotat:

"Liselotte samler op på opvarmningslegen og spørger eleverne, hvordan de syntes, den gik? Idrætslærerne bytter nu roller. René begynder at instruere den første hockeyaktivitet, hvor de skal dribble gennem kegler og skyde på mål, han bruger Liselotte og én elev som medier. Undervejs giver både Liselotte og René eleverne feedback. Til sidst i timen kommunikerer idrætsunderviserne om, hvordan de skal gribe 'massage' an. Liselotte tager igen styringen, og beder eleverne om at sætte sig på en lang række. Hun sætter sig forrest og fortæller, hvad de skal gøre, René sidder bagest." (3. observation i idrætsundervisningen i 2. kl.)

Liselotte og René co-teacher generelt i idrætsundervisningen i hele forløbet, hvorfor de generelt scorer så højt. De ustrukturerede observationer

viser også, at alle børn stort set deltager i undervisningen hele tiden. Er der børn, der sætter sig ud på bænken eller trækker sig af forskellige grunde, får underviserne dem med i undervisningen igen. Det er derfor nærliggende at antage, at co-teachingen og deres gode samarbejde får indflydelse på en høj inklusion, også af eleverne med særlige behov.

Den socioøkologiske model – tre cases

Det kulturelle & politiske niveau

Der er særligt to faktorer inden for det kulturelle & politiske niveau, som vi har kunnet identificere i empirien, som har betydning for idrætslærernes muligheder for at arbejde med co-teaching og skabe øget inklusion. Det handler om kommunernes valg af co-teaching som fremmende inklusionsindsats, og sikkerhedsreglerne i svømning som en begrænsning.

Pernille fra case 2, A: "Nu har jeg også været på NEST-uddannelse, og vi har haft co-teaching flere steder (i skolens undervisning, red.)" (Fokusgruppeinterview skole 2, A).

Idrætsteamet har erfaring med at bruge co-teaching som pædagogisk tilgang i den boglige undervisning til at skabe øget inklusion; så selv om de ikke har erfaring med at bruge co-teaching i idrætsundervisningen, kan de trække på deres viden fra anden undervisning, der fremmer deres forståelse af co-teaching i idrætsfaget.

Den eneste begrænsning, der italesættes på dette niveau, er sikkerhedsreglerne i svømmeundervisningen, som også er en del af idrætsfaget.

Heidi fra case 2, B siger: "Vi skal have et øje på alle elever. Vi skal jo til bassinprøve hvert år, og vi bliver tudet ørerne fulde hver gang 'Det er jer, der har ansvaret'" (Fokusgruppeinterview case 2).

Heidi oplever, at de nationale sikkerhedsregler begrænser muligheden for at bruge co-teaching i svømning og dermed muligheden for at skabe øget inklusion, hvorfor fx én ubemandet station, hvor eleverne skal arbejde alene uden opsyn, af hende ikke vurderes værende mulig.

Organisatoriske niveau

På det organisatoriske niveau er der særligt tre faktorer som fremmer brugen af co-teaching i idrætsundervisningen. Det er, at skoleledelsen organiserer tiden til, at idrætsteamet kan mødes, et mindre lærerkollegie på den lille skole øger muligheden for, at underviserne kan mødes, samt flere underviserressourcer, som fx en lærerstuderende. Derimod kan sygemeldinger af faste medarbejdere og omorganiseringer i klasserne og vikarer, der ikke deltager i planlægningen, begrænse co-teachingen i undervisningen.

Ledelsen har tildelt tid og organiseret rammerne til, at idrætsteamet i case 3 fysisk har kunnet mødes for at planlægge og evaluere idrætsundervisningen.

Liselotte siger: "Så det der med både at få tiden til at have fokus på det, og så rent faktisk at have mulighed for at gøre noget ved det også"
(Fokusgruppeinterview case 3).

Liselotte påpeger, at med den fælles planlægningstid kan de "gøre noget ved det", underforstået, at forberedelsen øger deres muligheder for at gennemtænke mulighederne for at inkludere flere elever med særlige behov i undervisningen. Derfor anbefaler teamet også deres kollegaer at bruge co-teaching i idrætsundervisningen. Deres begejstring har også haft indflydelse på, at skoleledelsen har prioriteret den fælles forberedelsestid i idrætsundervisningen til næste skoleår.

Case 2 er en lille skole, hvilket ifølge de to idrætsteam gør, at alle undervisere kender hinanden godt, og at de alle sidder sammen i pauserne, som Pernille udtrykker det:

"Det er så lille et sted, og vi er så tætte og sidder også ved siden af hinanden. På vores skole behøver det ikke at være så systematisk. At nu mødes vi, og gør det, for det gør vi jo hele tiden, hver gang vi er færdige med en time. Nogle gange er det jo bevidst "Nu evaluerer vi", men mange gange er det også bare." (Fokusgruppeinterview case 2, A)

Pernille siger, at et lille lærerkollegie betyder, at de ikke behøver at arbejde "så systematisk", men i stedet drøfter undervisningen mere uformelt i pauserne. Jesper fra case 2, B peger desuden på, at tilstedeværelsen af en lærerstuderende gjorde det muligt at bruge co-teaching også i svømmeundervisningen,

idet det gav dem nogle ekstra hænder til bl.a. at gennemføre én underviser/én observerer-tilgangen uden at gå på kompromis med sikkerheden.

I case 1 giver idrætsteamet udtryk for, at co-teaching ikke altid bliver realiseret i praksis. Idrætsteamet var i forløbet igennem en turbulent periode med flere sygdomsmeldinger og opsigelser, hvilket afstedkom skiftende vikarer, og samtidig blev klasserne omorganiseret midt i skoleåret. Astrid udtrykker: "Jeg ved ikke, om det er til ledelsens ansvar, eller i hvert fald er det en forklaring, at det her år har været et totalt brandslukker-år, det har været helt vanvittigt åndssvagt. Det har det" (Fokusgruppeinterview case 1). Jesper fra case 2 peger også på, at vikarer er med til at begrænse brugen af co-teaching, eller når der gøres brug af åben skole, hvor en idrætsforening står for undervisningen, hvilket kan betyde mindre inklusion i idrætsundervisningen.

Det interpersonelle niveau

På det interpersonelle niveau har de fire idrætsteams samarbejde og engagement været forskelligt. Der er særligt fire faktorer, som træder tydeligt frem i empirien, som fremmer brugen af co-teaching. Det er tillid til hinanden i teamet, at de sammen bruger tid på at planlægge og evaluere, og de deler roller og undervisningen mellem sig, hvilket gav dem en fælles forståelse af elevernes forudsætninger og behov. Derimod er stabiliteten (sygemeldinger, fravær etc.) i selve teamet væsentlig; er den lav begrænser det brugen af co-teaching.

I case 2, A fremmer deres stærke relationer og samarbejdserfaringer brugen af co-teaching. De har et idrætsteam med åbenhed og tillid til hinanden:

"Jeg tror bare generelt, at vi er gode til at bruge hinanden, altså bakke op" (Pernille). Desuden er de vant til at sige tingene lige ud til hinanden: "Man tør godt sige nogle ting til hinanden [...] altså "At du er nødt til lige at tælle til ti, eller lige give tre sekunder mere tålmodighed" [...] og man tager godt imod det" (Jesper, Fokusgruppeinterview case 2, A).

Jepppe fremhæver desuden, at planlægningsdelen i co-teaching i sig selv forbedrer mulighederne for inklusion af børn med særlige behov. "Det synes jeg, at det gør [...]. Når man har plan og kan udføre det sammen, så kan man have et helt andet fokus på det jo (red. inklusion). I stedet for hvis du bare

har dit hold selv, så har du ikke fokus og overskud til det." (Jesper, Fokusgruppeinterview case 2, A).

Liselotte fra Højdespringer-casen peger på, at den fælles forberedelse i co-teaching-forløbet har haft betydning for deres underviserroller i praksis:

"Jeg har tit været sammen med pædagoger, hvor de jo egentlig bare møder op til undervisningen, fordi vi har ikke tid til at sidde sammen. Så er det mig, der har planlagt noget. Det vil sige, at pædagogen fik en anden rolle, end de gør nu." (Fokusgruppeinterview case 3)

Der er sket en transformation hen imod mere jævnbyrdige rolle- og ansvarsfordeling i idrætsteamet, hvor René nu også underviser; som Camilla fortsætter: "... jeg synes faktisk, at samarbejdet er blevet mere ligeværdigt mellem os ... førhen tænkte jeg, at hvis den ene forklarer, så er det bare den, der har styringen" (Fokusgruppeinterview case 3). Réne peger også på, at deres team har været meget stabilt i dette skoleår: "... at dem man har idræt sammen med, det er stabile mennesker. Jeg tror jo ikke, vi har haft sygdom en eneste gang hele året" (Fokusgruppeinterview case 3). Stabilitet er her karakteriseret med, at der ikke har været sygdom eller længere fravær, og de har derfor kunnet bevare fokus på co-teaching hele forløbet. Derimod har de oplevet det modsatte i case 1, som Astrid og Loa siger:

*"Astrid: Jeg vil sige, det kræver både en stabil gruppe, men det, der er udfordringen, er, at Peter ikke har noget forberedelse.
Loa: Man kan jo ikke lave co-teaching med nogen, man ikke kan forberede sig med. Men det med, at der er en underviser (Peter, red.), som udstråler, at 'jeg skal bare have tiden til at gå og kigge på min telefon,' det kan børnene jo mærke helt vildt tydeligt, og det forplanter sig bare." (Fokusgruppeinterview case 1)*

Samtidig har der ikke været stabilitet i teamet, hvilket lærerne oplever, har begrænset deres muligheder for brug af co-teaching. Loa: "Da vi var udenfor og havde atletik, der var alle sammen med, på nær Malthé ... Men jeg synes også i løbet af året, at der har været for meget turbulens rundt om til, at vi har kunnet gribe dem" (Fokusgruppeinterview case 1). Ifølge Loa har teamets instabilitet skyldtes en del sygemeldinger, hvilket har fået indflydelse på, om de har kunnet gennemføre co-teaching, og hvis de ikke har kunnet dette, har de også haft sværere ved at 'gribe' eleverne. Teamets insta-

bilitet har også handlet om, at pædagogmedhjælperen ikke har været en del af forberedelsen og evalueringen, hvilket sandsynligvis også har gjort deres forskellige engagement for co-teaching, eleverne og faget mindre.

Individniveauet

De fleste idrætsundervisere har på det individuelle niveau en oplevelse af, at de har udviklet sig som idrætsundervisere, samt at ligeværdigheden og ansvaret i idrætsteamet er blevet styrket. Det påpeger de, har været fremmende for inklusionen af eleverne med særlige behov i idræt.

Liselotte og René oplever at være blevet bedre til at reflektere over deres praksis og samarbejde: Liselotte: "Jeg ved ikke, om jeg ser René i et andet lys nu, men jeg kan se mig selv i et andet lys, i forhold til at træde tilbage. Jeg føler, jeg er blevet en bedre idrætslærer." René: "Ja, det kan jeg kun være enig i" (Fokusgruppeinterview case 3). Liselotte er begyndt at "træde tilbage" og give mere plads til René. Alle i case 3 oplever også, at de gennem co-teaching har udviklet sig selv som undervisere, og idrætsteamet er blevet mere ligeværdigt. De oplever også, at de organiserer undervisningen anderledes, til gavn for elevernes deltagelse og inklusion. Camilla udtrykker det således: "Ja, jeg tror ikke, jeg tænkte organiseringsformer så meget ind i idræt, som jeg gør nu" (Fokusgruppeinterview skole 3).

Jesper og Pernille fra case 2, A oplever også, at co-teaching har været med til at skabe en tydeligere rollefordeling, og de har særligt fået øje for at bruge hinandens kompetencer, for at gøre en forskel i forhold til inklusion af børn med særlige behov i idræt: "Det der med, at man gør tingene sammen. Altså selve fundamentet for co-teaching" (Fokusgruppeinterview skole 2). Samundervisningen og en klarere rollefordeling i idrætsteamet får den betydning, at alle er klar over, hvad der skal gøres i undervisningen, og hvad ens rolle er, hvilket skaber struktur både for elever og idrætsunderviserne.

Réne i case 3 peger på, at han igennem arbejdet med co-teaching har fået flere redskaber til at understøtte elevernes deltagelse. Liselotte og Camilla udtrykker:

"Liselotte: Jeg tror generelt, vi har fået flere børn til at være mere deltagende. Camilla: Det er blevet nemmere for dem at deltage, når vi fx har lavet stationer. Der er nogle elever, hvor det tager presset fra dem, da der ikke er en lang kø, der står og kigger på dem." (Fokusgruppeinterview skole 3)



Camilla beskriver, hvordan de mindre grupper har positiv indflydelse på, at de børn, der er udfordrede kropsligt eller kognitivt, får det nemmere og ikke i samme grad føler sig til offentligt skue for andre.

Derimod er Heidi fra case 2 i tvivl om, hvorvidt co-teaching har gjort en forskel i forhold til inklusion af elever med særlige behov: "Jeg ved ikke om jeg kan sige, det har gjort en forskel sådan decideret, hvis man bare tænker på de her seks arbejds gange" (Fokusgruppeinterview skole 2). Hun giver flere gange udtryk for i interviewet, hvor bekymret hun er for sikkerheden i svømning, hvorfor teamet kun har brugt co-teaching i meget begrænset omfang. Det kan derfor være svært for hende helt reelt at vurdere, om co-teaching kan gøre en forskel. Det er med stor sandsynlighed en reel bekymring fra hendes side, men det kan også tænkes, at hun som svømmeunderviser bliver sat under pres, fordi hun i så fald ville skulle ændre på den didaktik, hun ellers har god erfaring med.

I case 1 har de til trods for en turbulent periode også oplevet, at co-teaching har været succesfuldt i perioder:

"Loa: Til at begynde med, så lavede vi jo forskellige stationer ... og alternativ undervisning. Astrid: Så vi har faktisk haft det (co-teaching), når det kunne lykkes.

Loa: Vi har lavet nogle forløb. Også nogle forløb der faktisk var succesfuldt." (Fokusgruppeinterview case 1)

Med 'succesfuldt' menes underforstået, at co-teaching kunne gennemføres i praksis, men også at de fik inkluderet flere elever med særlige behov i undervisningen.

Diskussion

Idrætsunderviserne udtrykker, at co-teaching giver mening og kan inkludere flere elever med særlige behov, når det anvendes systematisk. Observationerne viser dog stor variation i brugen af co-teaching på tværs af de tre cases, hvor kun case 3 fastholder en høj co-teaching-score igennem hele forløbet. De to andre cases bruger co-teaching i varierende grad, og det, der begrænser brugen af co-teaching, er særligt 'åben skole' samt ændringer og samarbejdet i idrætsteamene. I det følgende diskuteres resultaterne i to afsnit: *Implementeringen af co-teaching* og *Co-teaching som en bæredygtig tilgang til en inkluderende idrætsundervisning*.

Implementeringen af co-teaching i idrætsundervisningen

For at implementere en ny pædagogisk tilgang i idrætsundervisningen med brug af fx co-teaching er det ifølge Sallis et al. (2008) betinget af, at de fire niveauer interagerer på tværs af hinanden, at omgivelserne og i dette tilfælde skoleledelsen og andre kollegaer understøtter ændringerne, samt at det giver mening i forhold til målgruppen (Sallis et al., 2008). I denne undersøgelse er det svært helt præcist at pege på, hvordan de fire niveauer påvirker hinanden, men det, vi kan se ud af resultaterne, er, at i case 3 lykkes det at implementere co-teaching med en høj score, og idrætsteamet oplever meget få begrænsninger i implementeringen, samt at eleverne med særlige behov også bliver mere deltagende. Det, der især adskiller case 3 fra de øvrige to cases, er, at skoleledelsen havde organiseret faste rammer. Idrætsteamet fik tid til at mødes fysisk ugentligt for at planlægge og evaluere undervisningen, og også i det efterfølgende skoleår blev fælles planlægningstid prioriteret for alle skolens idrætsteams. Dette stod i kontrast til case 1, hvor den pædagogiske assistent ikke fik tildelt planlægningstid af ledelsen, hvorfor teamet ikke havde fuld opbakning. Dette påvirkede undervisningen og idrætsteamets interpersonelle samarbejde, hvilket gjorde det til en begrænsende faktor for implementering af co-teaching. I case 2 afsatte skoleledelsen ikke specifik tid til planlægning og evaluering, men overlod det til teamet selv at koordinere. Idrætsteam A gav udtryk for, at skoles lille størrelse betød, at planlægningen "behøver ikke at være så systematisk," hvilket de selv så som en fordel for implementeringen. Men når planlægningen ikke er systematisk og koordineret, kan der være en fare for, at dagsordenen let bliver overtaget af andre, mere presserende emner. Ifølge Friend (2017) ligger systematikken i co-teaching ikke kun i afviklingen af undervisningen, men også i planlægningen og evalueringen.

Alle tre cases oplevede, at co-teaching havde en positiv indflydelse på elevernes deltagelse, og dermed gav co-teaching mening for dem, også i case 1 og case 2, selv om metoden kun blev anvendt i begrænset omfang. Dog var en enkelt af idrætsunderviserne, svømmetræneren Heidi, mere tvivlende overfor, om co-teaching kunne bruges i svømning, pga. sikkerhedsreglerne, hvorfor metoden kun blev anvendt i meget begrænset omfang i svømmeundervisningen. I Heidis tilfælde kan der argumenteres for, at hendes umiddelbare modstand mod co-teaching skyldtes, at nye didaktiske undervisningstilgange også ville udfordre den traditionelle undervisningstilgang, hun havde, således hun for en stund vil miste kontrol.



Tiden til implementering er afgørende for co-teaching, hvilket også understøttes af forskningen. Rogers et al. (2021) peger på, at co-teaching tager tid at lære og forstå, men at en vellykket implementering forudsætter en kulturændring blandt både ledelse og kollegaer, dvs. det rækker altså ud over de enkelte undervisningsteams. Nielsen (2024) peger på, at co-teaching har potentiale til at udvikle en mere kollektivt orienteret skole mod øget inklusion, men at det kræver vedholdenhed. Ofte mangler der en langsigtet plan for, hvordan indsatsen fastholdes, når nøglepersoner forlader skolen, eller nye kommer til. Uden en sådan forankring risikerer co-teaching hurtigt at blive afløst af andre udviklingstiltag (Nielsen, 2024). I denne undersøgelse understøttede vi alle idrætsteams gennem undervisning og sparring, hvilket tidligere forskning har vist, er en forudsætning for implementering (Rogers et al., 2021; EVA, 2024). Ud fra vores undersøgelse tyder noget altså på, at en varig implementering af co-teaching ikke kan sikres alene gennem positive erfaringer hos deltagerne. Der skal være tydeligt gode oplevelser med indsatsen, og de fremmende faktorer skal være til stede på alle fire niveauer, som det var tilfældet i case 3.

Co-teaching som en bæredygtig tilgang til en inkluderende idrætsundervisning

I modsætning til andre fag i skolen, så bliver idrætsundervisningen på mange skoler, som tidligere nævnt, afviklet samlet for flere klasser, og dermed flere idrætsundervisere på samme tid i de samme fysiske rammer. Derfor er idræt et fag, hvor man kan anvende co-teaching, uden at strukturerne for faget behøves at ændres. Men paradokset er, at det også er et fag, der har en lavere status sammenlignet med de boglige fag, og forberedelsen til idrætsundervisningen bliver ofte nedprioriteret, hvis tiden ikke er der (von Seelen, 2018). Mange, både skoleledelse og pædagogiske personaler, ser oftere idrætsfaget som et aktivitetsfag og ikke et fagligt fag (von Seelen, 2018). Derfor er det også et fag, hvor mange skoler vælger, at *alle* lærere, skolepædagoger og vikarer ville kunne varetage undervisningen. For en stor gruppe af eleverne med særlige behov opleves idræt som et fag, der understøtter deres glæde og trivsel (Benthholm et al., 2025). En lige så stor gruppe af eleverne har det omvendt også rigtig svært i idræt, men det skyldes ofte ikke det at skulle bevæge sig, men den måde, idrætsundervisningen afvikles på (Benthholm et al., 2025). Det taler for, at co-teaching har et potentiale. Men det kræver, at skolerne prioriterer idrætsfaget og en didaktisk kompetenceudvikling af idrætsunderviserne.

Afrunding og implikationer

I dette casestudie har vi samarbejdet med 12 idrætsteam ud fra udvælgelsesstrategien *multiple-casestudie med en lille grad af variation* for at afprøve resultaternes præcision, validitet og stabilitet og vurdere studiets analytiske generaliserbarhed, og om resultaterne kan overføres til andre praksisser (Neergaard, 2010; Flyvbjerg, 2020). Vi har i projektet arbejdet systematisk med at bruge fælles undersøgelsestilgange og -metoder, forløb og processer omkring indsatsen på de respektive skoler. Vi vurderer derfor, at det er lykkedes at skabe en præcision, validitet og stabilitet, velvidende, at med en realvidenskabelig forskningstilgang er skolernes kontekster og deltagere forskellige. I og med at vi har arbejdet med 12 idrætsteams, samt at de tre cases har flere sammenfald i forhold til, hvad der fremmer og begrænser mulighederne for implementering af co-teaching, mener vi, at studiets analytiske generaliserbarhed er høj, og resultaterne kan overføres til andre lignende skoler.

Med afsæt i Sallis et al. socioøkologiske model (2008), har vi kunnet identificere, på hvilke niveauer implementeringen af co-teaching enten fremmes eller begrænses. Resultaterne peger primært på betydningen af det organisatoriske og interpersonelle niveau:

Det, der fremmer brugen af co-teaching på det organisatoriske niveau, er, at et forudgående kendskab og/eller erfaring med co-teaching fra den boglige undervisning gjorde det lettere at overføre metoden til idræt. Skoleledelsens opbakning er yderst væsentligt, især fordi ledelsen koordinerer tiden og rammerne for, at idrætsteamene kan mødes fysisk. Hvis ansvaret for fælles planlægning og evaluering derimod bliver overladt til teamet selv, bliver det mere tilfældigt, om co-teaching finder sted.

På det interpersonelle niveau blev samarbejdet og engagementet for co-teaching og inklusionen af elever med særlige behov fremmet gennem høj medarbejderstabilitet, stærkt engagement i forhold til elever med særlige behov og lyst til faglig udvikling. Begrænsende faktorer opstod, når ikke alle i idrætsteamet deltog i planlægningen, ikke viste engagement, eller når undervisere vurderede, at fx sikkerhedsreglerne i svømning var uforenelige med co-teaching.

På det individuelle niveau oplevede alle idrætsteams, at co-teaching gav mening, når det blev anvendt systematisk i idrætsundervisningen, fordi de erfarede, at flere elever med særlige behov kunne inkluderes og deltage i undervisningen. I ét enkelt idrætsteam (Højdespringeren) oplevede de også, at de selv blev bedre til at undervise, og deres idrætsteam blev fagligt løftet.

Vi ser co-teaching som en bæredygtig pædagogisk tilgang i idrætsundervisningen, med potentiale til at understøtte inklusionen af elever med særlige behov. Men der vil være behov for yderligere forskning, som ikke alene fokuserer på, hvad der fremmer og begrænser co-teaching, samt idrætsundervisernes vurdering af inklusion, som i denne undersøgelse, men også elevernes perspektiver på co-teaching, og om det har indflydelse på deres oplevelse af inklusion i idrætsundervisningen.

Bidragserklæring

Alle tre forfattere har været ind over udviklingen studiedesign og undersøgelsesmetoder og dataindsamling. Alle forfattere har bidraget skriftligt til bl.a. de metodiske, teoretiske og kvalitative analyser, men det er Julie Dalgaard Guldager, der har samlet co-teaching registreringerne og lavet figurerne dertil. Det er Anette Benthholm, der har sørget for artiklens struktur og for at samle alle afsnit. Alle forfattere har undervejs i processen diskuteret alle resultater og afsnit, accepteret ansvar for hele indholdet af dette manuskript, givet samtykke til dets indsendelse til tidsskriftet, samt lavet revisioner og godkendt den endelige version af manuskriptet.

Taksigelser

Tak til elever, idrætsundervisere og ledere på de deltagende skoler i projekt *Bevægende idræt – for børn med særlige behov i skole og fritid*, som denne artikels empiri tager afsæt i.

Tak til de øvrige bidragsydere fra projektgruppen: Finn Brink Hymøller, Aske Glindvad Nørgaard, Dorte Palm Retslov, Kristian Rasmussen og Heidi Carøe Nihrane.

Referencer

- Andreasen, A. G., Rangvid, B. S., & Lindeberg, N. H. (2022). *Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Vlfærd.
- Benthholm, A., Emtoft, L. M., & Guldager, J. D. (2026). Co-teaching bygger bro mellem det almene og specielle – tværfagligt samarbejde i idrætsundervisningen. *MOV:E*, 17, 28-41.
https://www.epaper.dk/fiibl/sdu-move-magasin-nr_17-2026-200x250mm_til_e-bog/
- Benthholm, A., Guldager, J. D., & Emtoft, L. (2025). "De lægger ikke mærke til, at jeg går". Deltagelsesmuligheder i idræt for børn med særlige behov. *Tidsskrift for læreruddannelse og -profession*, 10(1), 92-114.

- Bentholm, A., & Nielsen, L. (2024). Idræt for alle i skolen med co-teaching? Et design-based-research projekt om deltagelse for børn med særlige behov i idrætsundervisningen. *Forum for idræt*, 39, 86-111.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2012). LOV nr 379. Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler).
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Ny aftale om folkeskolen*. Hentet 18.08.2025 på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/mar/240319-ny-aftale-om-folkeskolen>
- Dubois, A., & Gadde, L. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553-560.
- Danske Handicaporganisationer (2019). *Undersøgelse om inklusion i grundskolen*. Rapport.
- Danske Handicaporganisationer (2023). *Analyse af inklusionsundersøgelse*.
- 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. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2024). *Co-teaching. Indsatsbeskrivelse og forandringsteori*.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Friend, M. (2017). *Co-teaching i praksis. Samarbejde om inkluderende læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Friend, M., & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69-86. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4
- Grenier, M. A. (2011). Coteaching in Physical Education. A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95-112. <https://doi.org/10.1123/apaq.28.2.95>
- Guldager, J. D., Andersen, M. F, Christensen, A. B., Bertelsen, K. & Christiansen, L. B. (2023). Status på idrætsfaget (SPIF) 2022. Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL), UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole, UC SYD og Syddansk Universitet.
- Guldager, J.D. Emtoft, L., Remmen, L. N. and Bentholm, A. L. (2025) Factors Associated with the Enjoyment of Physical Education Class for Children with Special Educational Needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22, 697, p.1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph22050697>
- Gatti, M. R., & Munster, M. de A. van (2021). Co-teaching and school Physical Education: interventions aimed at the inclusion of students with disabilities. *Revista Educação Especial*, 34, e55/1-26. <https://doi.org/10.5902/1984686X65968>
- Halkier, H. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. H., Brown, R., & Cordsen, R. F. (2022). *Implementering af Co-teaching – Følgforskning af et kommunalt udviklingsprojekt*. Københavns Professionshøjskole.
- Hedegaard-Hansen, J. (2022). Co-teaching – en vej til inkluderende læringsmiljøer. I P. Andersen & M. S. K. Sunesen (red.), *Mellemløbet* (s. 67-75). Akademisk Forlag.
- Hjortskov, M., Skov, P., & Keilow, M. (2022). *Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov*. VIVE.
- Højholdt, A. (2020). *Co-teaching: samarbejde om læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I C. Højholt & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi* (s. 39-80). Unge Pædagoger.
- Karten, T. J., & Murawski, W. W. (2020). *Co-teaching do's, don'ts, and do betters*. Association for Supervision and Curriculum (ASCD).

- Kommunernes Landsforening (2024). *Partnerskab om en skole, der kan mere for flere*. Hentet 05.08.2025 på:
<https://www.kl.dk/nyheder/boern-og-unge/2024/partnerskab-om-en-skole-der-kan-mere-for-flere>
- Kristensen, N., Jensen, V. M., & Krassel, K. F. (2020). *Panelanalyse af bekymrende skolefravær*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Maaløe, E. (1996). *Casebeskrivelser af og om mennesker i organisationen*. Akademisk Forlag.
- Michelsen la Cour, A. (2015). Casestudiet. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2. udg.). Munksgaard.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering*.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press.
- Murawski, W. W., & Gulløv, C. S. (2024). *Co-teaching & universal design for learning: differentierede og inkluderende undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Murawski, W., & Lochner, W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, Look for and Listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Murawski, W., & Lochner, W. (2018). Beyond Co-teaching basics. A data driven No fail model for Continuous improvement. ASCD.
- Neergaard, H. (2010). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser* (2. udg.) Samfundslitteratur.
- Ness, O., & von Heimbürg, D. (2020). Collaborative action research: Co-constructing social change for the common good. *SAGE Handbook of Social Constructionist Practice* (s. 34-45). Sage.
- Nielsen, B. (2024). Skoleudvikling, co-teaching og nest-pædagogik. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 61(3), 64-77.
- Nørgaard, A. G., Benthholm, A., & Winther, H. (2025). Idrætsundervisningen som et frirum for barnet med særlige behov. *Forum for Idræt*, 40(2), 31-54. Temanummer: Idræt blandt mennesker med nedsat funktionsevne. <https://tidsskrift.dk/forumforidraet/article/view/161189>
- Ottesen, L. S. (2015). Observationsstudier i idrætsfeltet. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2. udg.). Munksgaard.
- Pedersen, I. K. (2015). Validitet. I L. F. Thing, L. & L. S. Ottesen (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2. udg.). Munksgaard.
- Rogers, R. M., McCall, M. J., & Crowley, B. N. (2021). Implementing co-teaching: What mentors believe and what they do. *School-University Partnerships*, 14(2), 105-114.
- Sallis, J. F., Certero, R. B., Ascher, W., Henderson, K. A., Kraft, M. K., & Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health*, 27, 297-322. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102100>
- Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. I K. Glanz, B. Rimer & K.V. Viswanath (red.), *Health Behavior and Health Education* (4. udg.). University of Pennsylvania.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sunesen, M. (2023). Co-teaching og professional læring i den inkluderende skole. I H. H. Rabøl Hansen, T. N. Rasmussen & A. Søndberg (red.), *Fællesskabende didaktikker* (s.85-96). KVAN.
- Tegtmejer, T., S., Corydon, M., & Andreasen, A. (2024). *Særlige behov i skolen – En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekomme af særlige behov i skolen*, VIVE.
- Von Seelen, J., Guldager, J. D., Bruun, T. H., Knudsen, M. E., & Bertelsen, K. (2018). *Status på idrætsfaget 2018 (SPIF18)*. UC SYD.

*Anette Lisbeth Bentholm
lektor, ph.d.*

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

ORCID 0000-0001-8578-0429

*Laura Emtoft
docent, ph.d.*

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

ORCID 0000-0001-7147-907X

*Julie Dalgaard Guldager
docent, ph.d.*

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

ORCID 0000-0002-7309-2407

Bilag 1:

Co-teaching observationsskema af idrætsundervisning

Co-teaching registreringskema af idrætsundervisning består af to dele: Skema 1 samt skema 2.

Guideline for udfyldelse af skema 1:

- Der er 8 spørgsmål i alt om hvad man som observatør kan 'se' i relation til den gældende evidens omkring co-teaching.
- Ud fra hvert spørgsmål skal man svare enten 0, 1 eller 2. I midten af skemaet er en 'hjelpevejledning' med eksempler på, hvad man skal se/høre i idrætsundervisningen for at svare henholdsvis 0, 1 eller 2.
- 0 svarer til, at spørgsmålet ikke kan bekræftes af observatøren, 1 svarer til, at spørgsmålet delvist kan bekræftes og 2 svarer til, at spørgsmålet kan, bekræftes og sker i undervisningen.
- Kan man som observatør ikke vurdere (altså 'se' det) skal man sætte en streg (-) på tværs af 0,1 og 2 kolonerne.

"Co-teaching observationsskema af idrætsundervisning" er udarbejdet af "Forfattere", i forbindelse med forskningsprojektet "Bevægende idræt – for børn med særlige behov i skole og fritid". "Co-teaching observationsskema af idrætsundervisning" er udarbejdet med udgangspunkt i Murawski & Lochner's (2011) observationsskema "Co-teaching checklist".

Co-teaching observationsskema af idrætsundervisning – Skema 1

Underviser 1: _____ Underviser 2: _____ Underviser 3: _____

Observatør: _____ Dato/tidspunkt: _____

Hvad ser vi?	0 = så det ikke 1 = så det forsøgsvis 2 = så det gjort godt	Kommentarer			
	<i>Hjælpevejledning til besvarelse</i>	1	2	3	
To eller flere undervisere samarbejder i samme fysiske rum	0 = underviserne kommunikerer ikke sammen, eleverne er delt ind i to eller flere rum 1 = underviserne er i samme lokale, men kommunikerer meget lidt sammen om det faglige 2 = underviserne er i samme rum, begge engageret i eleverne & i at hjælpe hinanden				
Alle undervisere starter og slutter sammen i det samme lokale, og bliver i det samme lokale under hele undervisningen	0 = en underviser er fraværende, forsinket eller forlader lokalet for en tid uden relation til eleverne eller undervisningen 1 = én underviser er forsinket, men resten af tiden arbejder underviserne sammen 2 = alle undervisere starter og slutter sammen, og er hele tiden sammen med eleverne				
Under instruktion, assisterer alle undervisere elever med og uden særlige behov	0 = underviserne hjælper ingen elever 1 = underviserne hjælper enkelte elever ret ustruktureret 2 = det er tydeligt at alle undervisere er villige til at hjælpe alle elever, og eleverne bruger den mulighed				

<p>Der er kommunikation mellem underviserne under instruktionerne</p>	<p>0 = instruktionen bliver primært udført af én underviser og/eller tydeligt der ikke er forberedt noget 1 = minimal forberedelse og kommunikation ses, men det er primært én underviser, som står for undervisningen 2 = det er tydeligt at alle undervisere har input til undervisningen undervejs</p>				
<p>Der bliver brugt en variation af de seks co-teaching tilgange i undervisningen</p>	<p>0 = eleverne er primært i store grupper i undervisningen – én underviser/én assistent 1 = underviserne bruger én gang alternative, parallel eller stations undervisning 2 = underviserne bruger mere end én CT-tilgang, og mindst én gang ændres på gruppensammensætningen</p>				
<p>Der er ingen forskel mellem underviserne og på hvem der er ansvarlig eller assisterer</p>	<p>0 = det er nemt at se, hvem der er primær ansvarlig for undervisningen, og hvem der assisterer ud fra formuleringer, roller og mangel på engagement 1 = det er tydeligt at se hvem der er ansvarlig og assistent, men der er kommunikation og opmærksomhed på hinanden som undervisere 2 = det er ikke muligt at se, om der er en der er ansvarlig versus assistent grundet rolleskift og delt ansvarsfordeling</p>				
<p>Det er svært at se forskel mellem de børn, der har særlige behov og dem uden særlige behov</p>	<p>0 = det er nemt at se hvilke børn, der har særlige behov, ved deres svage tilknytning til idrætsfællesskabet, eller begrænsede deltagelse i aktiviteterne 1 = det kan godt ses, hvem eleverne med særlige behov er, men de deltager og ser inkluderet i de fleste af aktiviteterne 2 = det er ikke muligt at se, hvem børnene med særlige behov er, da deres engagement og deltagelse er overensstemmende med resten af elevgruppen</p>				



Aktiviteterne kan løses på forskelligt niveau så alle kan være med	0 = der vises kun én måde lege en leg på at spille et boldspil eller udførelsen af øvelserne i en redskabsbane, der laves ingen differentieringer 1 = der er kun én måde at lave aktiviteterne på, men er der elever, som har svært ved det, kommer underviserne med tilpasningsforslag til at regrediere øvelserne 2 = underviserne giver eleverne forslag til flere måder at lege legen på, eller udføre en færdighed, eller laver regler, der stiller hele gruppen mere lige				
--	---	--	--	--	--

Co-teaching observationskema af idrætsundervisning - Skema 2

Ustrukturerede deltagende observationer

Observation på undervisningen: Undervisernes og eleverne med særlige behovs samspil, samspil mellem elever med og uden særlige behov, struktur/organisering eller ej - animerer samspillet med underviserne, andre elever eller struktur/organisering til deltagelse og/eller inklusion eller det modsatte

Skole _____ Dato _____

Klasse	Elev/ elever/ undervisere	Observation	Kommentar