

Studier i



LÆRERUDDANNELSE  
OG -PROFESSION

---

Årg. 11 | nr. 1 | 2026

Læreruddannelsens Ledernetværk

## Studier i læreruddannelse og -profession



### Ansvarshavende redaktør

Stefan Ting Graf, Docent, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

### Redaktion

Bettina Buch, Docent, Professionshøjskolen Absalon

Preben Olund Kierkegaard, Docent, Professionshøjskolen UCN

Tom Steffensen, Docent, Københavns Professionshøjskole

Thomas R.S. Albrechtsen, Docent, UC Syd

Mikkel Hjort, Docent, VIA University College

**Dette nummer er redigeret af:** Thomas R.S. Albrechtsen og Bettina Buch,

### Referencegruppe

Søren Smedegaard, UCL – Elsebeth Nielsen, VIA – Lis Madsen, KP –

Dorthe Kingo, UC Syd – Peter Larsen, UCN –

Stina Løvgreen Møllenbach, PHA

### Udgiver

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

### Korrektur

Birgitte Skovby Rasmussen

### Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

### ISSN-nummer

2445-8538

*Alle artikler er originale bidrag og har gennemgået to uafhængige dobbelt-blinde fagfællebedømmelser.*

*Alle artikler er Open Access og udgives under Creative Commons licens:*

*CC BY-NC-ND (citationspligt, ikke kommercielt, ingen remix)*

*Forfatterne giver tidsskriftet ret til første publicering og bevarer deres ophavsret.*

*Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.*

## INDHOLD

---

*Thomas R.S. Albrechtsen & Bettina Buch*

Redaktionelt forord

Specialpædagogiske udfordringer i grundskolen . . . . . 5

*Sara Freiberg Brander, Rasmus Aaskov Iversen, Kim Nielsen og*

*Søren Bøjgård Schleicher*

“Jeg tror, at de lissom blev sendt ind i et rum”

– Børns fortællinger om inklusionsindsatser i skolen . . . . . 9

*Pia Vedel Ankersen, Charlotte Helene Agergaard Sommer,*

*Win Fikri Azima Lykke Yusra, Brit Rosengren Larsen og Christian Martin Bächler*

Elevers perspektiver på mistriivsel og ressourcer som pejlemærke for  
trivselsarbejde

– Bidrag til kvalificering af det trivselsfremmende tværprofessionelle  
samarbejde mellem lærere og socialrådgivere . . . . . 33

*Tim Vikær Andersen*

Transitioner mellem politik og pædagogisk praksis

– Læreres og pædagogers forståelser af transitionsforberedelse  
i specialpædagogiske tilbud i den danske grundskole . . . . . 55

*Karina Kiær, Thomas R.S. Albrechtsen og Kristian Juhl Appelquist*

Grænseobjekter i professionelle læringsnetværk

– Læsevejlederes kollektive arbejde med specialpædagogiske  
udfordringer og indsatser . . . . . 78

*Anette Bentholt, Laura Emtoft og Julie Dalgaard Guldager*

Erfaringer med co-teaching i idrætsundervisningen

– Et landsdækkende kvalitativt multiple casestudie . . . . . 103



## Redaktionelt forord

# Specialpædagogiske udfordringer i grundskolen

Man kan spørge, hvorvidt der findes "almindelige" udfordringer i grundskolernes komplekse hverdag, da udfordringerne altid vil være afhængige af den særlige kontekst, de optræder i. Der vil dog være nogle genkendelige mønstre i visse pædagogiske udfordringer, som man støder på som lærer i sin egen undervisning eller skolens praksis i øvrigt, og som vil kunne betragtes som "almenpædagogiske" eller "almendidaktiske" udfordringer. Nogle udfordringer er derimod specielle og kræver en specialiseret viden at løse. Det kan være i form af inklusion af "elever med særlige behov", hvor den undervisning, man tilbyder, må tilpasses, så den ikke kun er for de fleste elever, men tager hensyn til alle elever. Det er i sig selv en diskussion, hvor forskellen går mellem det almenpædagogiske og det specialpædagogiske. Noget tyder dog på, der er kommet stigende fokus på specialpædagogikens betydning i grundskolesammenhæng i de seneste år.

I forbindelse med den nye reform af læreruddannelsen blev specialpædagogik indført som undervisningsfag. Som en del af grundfagligheden uddannes nye lærere således i Pædagogisk psykologi, inklusion og specialpædagogik, og i den gældende *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* formuleres formålet med faget på denne måde:

"Formålet med pædagogisk psykologi, inklusion og specialpædagogik som fag i grundfagligheden er at styrke den studerendes faglige viden om børn og unge i skolelivets fællesskaber. Faget kvalificerer den studerende til at kunne analysere og reflektere over børn og unges læring, udvikling og trivsel og udvikle begrundede handlemuligheder under hensyntagen til diversitet i elevgruppen. Faget understøtter den studerendes kompetencer til at gennemføre inkluderende undervisning og andre læreropgaver, der giver deltagelsesmuligheder for alle elever i skolens faglige og sociale fælles-



skaber. Faget anlægger et relations- og udviklingsorienteret perspektiv på samspillet mellem barn og omverden.” (BEK nr. 707 af 11/06/2024)

Hvilken forskningsmæssig viden kan der trækkes på for at undervise lærerstuderende i at tænke og handle specialpædagogisk? Hvad kan hjælpe dem med at gennemføre en ”inkluderende undervisning” og sørge for ”deltagelsesmuligheder for alle elever i skolen”?

Hvordan er det specialpædagogiske en del af lærerens grundfaglighed, som gør læreren i stand til at handle hensigtsmæssigt i forhold til ”diversitet i elevgruppen”? Hvornår er der behov for en mere specialiseret viden, en specialpædagogisk viden, som nogle lærere må efteruddanne sig i – ved fx at uddanne sig til vejleder? Dette er sådanne spørgsmål, der danner baggrund for dette temanummer om specialpædagogiske udfordringer i grundskolen.

Temanummeret indeholder fem artikler, som analyserer og diskuterer nogle specialpædagogiske udfordringer i grundskolen fra forskellige perspektiver:

I artiklen *”Jeg tror, at de ligesom blev sendt ind i et rum” – Børns fortællinger om inklusionsindsatser i skolen* af **Sara Freiberg Brander, Rasmus Aaskov Iversen, Kim Nielsen og Søren Bøjgård Schleicher** bringes børnenes stemmer i forgrunden og viser, hvordan skolens inkluderende indsatser forstås, forhandles og gives mening af dem, det hele handler om. Artiklen bidrager med et empirisk og analytisk perspektiv ved at undersøge børns narrativer om inklusion som både erfaringer, modfortællinger og medskabende praksis. Gennem børnenes fortællinger synliggøres spændinger mellem fællesskab og differentiering og mellem skolens intentioner og elevernes oplevede virkelighed. Dermed bidrager artiklen til den professionelle samtale om inklusion i skolen og peger på, hvorfor børneperspektiver ikke blot er et etisk eller juridisk anliggende, men en nødvendig ressource i udviklingen af mere meningsfulde og bæredygtige inkluderende praksisser.

I artiklen *Elevers perspektiver på mistrivsel og ressourcer som pejlemærker for trivselsarbejde: Bidrag til kvalificering af det trivselsfremmende tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og socialrådgivere* undersøger **Pia Vedel Ankersen, Charlotte Helene Agergaard Sommer, Win Fikri Azima Lykke Yusra, Brit Rosengren Larsen og Christian Martin Bächler**, hvordan elevers perspektiver på trivsel og mistrivsel kan bidrage til at kvalificere det specialpædagogiske arbejde med tidligt at opspore og forebygge vedvarende mistrivsel. Med afsæt i interviewanalyser giver artiklen et indblik i elevernes egne



perspektiver på trivsel og mistrivsel og måder at navigere i udfordringer på. Artiklen identificerer flere uhensigtsmæssige forhold i det trivselsfremmende samarbejde mellem lærere og socialrådgivere og udfordrer kommunale strategier om, at det forebyggende trivselsarbejde kan baseres på selvhenvendelser.

Hvordan bliver politiske ambitioner til pædagogisk praksis – når virkeligheden sjældent passer ind i retningslinjerne? Med afsæt i kvalitative interviews viser **Tim Vikær Andersen** i artiklen *Transitioner mellem politik og pædagogisk praksis*, hvordan lærere og pædagoger hver dag oversætter kommunale krav til løsninger, der kan fungere for elever med ustabile forløb, komplekse støttebehov og uforudsigelige hverdage. Artiklen afdækker et praksisfelt præget af selektiv fortolkning, lokale manuskripter og konstant kalibrering: Hvilke krav kan realiseres? Hvornår giver brobygning mening? Og hvem får ekstra støtte, når ressourcerne er knappe? Her tegnes et billede af transitionsarbejde som hverken lineær implementering eller individuel improvisation – men som et dynamisk, tidsfølsomt og fordelingsskabende arbejde, hvor små prioriteringer får store konsekvenser. Artiklen inviterer dermed læseren til at genoverveje, hvordan vi forstår kvalitet, ansvar og lighed i specialpædagogisk transitionspraksis. Artikel giver indblik i de mekanismer, der former transitionsforberedelse i specialpædagogiske grundskoletilbud.

**Karina Kiær, Thomas R.S. Albrechtsen og Kristian Juhl Appelquist** undersøger i deres artikel *Grænseobjekter i professionelle læringsnetværk: Læsevejlederes kollektive arbejde med specialpædagogiske udfordringer og indsatser*, hvordan læsevejledere samarbejder i professionelle læringsnetværk om specialpædagogiske udfordringer i form af elevers skriftsproglige vanskeligheder. I artiklen analyseres og diskuteres betydningen af specialpædagogiske grænseobjekter, som er særlige objekter, der formår at skabe sammenhæng mellem både netværkets vidensgenerering, vidensdeling og praksis. Samtidig skaber grænseobjekterne sammenhæng til de strukturer, der mere overordnet er styrende for praksis. På den måde udvider forfatterne begrebet om professionelle læringsnetværk og peger empirisk på, hvordan konkrete grænseobjekter optræder i denne form for forsamlings af lærere med særlige specialpædagogiske arbejdsopgaver i grundskolen.

I artiklen *Erfaringer med co-teaching i idrætsundervisningen: et landsdækkende kvalitativt multiple casestudie* undersøger **Anette Bentholt, Laura Emtoft og**

**Julie Dalgaard Guldager** idrætslæreres arbejde med co-teaching, som en vej til at fremme deltagelsesmulighederne for elever. Artiklen tager udgangspunkt i 20 observationer og fokusgruppeinterviews af tre idrætsteams gennem et skoleår. Resultaterne viser stor forskellighed i anvendelsen af co-teaching både mellem teams og over tid. Artiklen sætter fokus på, 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

Med dette temanummer håber vi at kunne tilføje aktuel og relevant forskningsviden, der kan bringes i anvendelse blandt praktiserende lærere, læreruddannere og lærerstuderende. Samlet set giver artiklerne i nummeret en indsigt i, hvordan grundskolers specialpædagogiske udfordringer er komplekse og kræver nogle løsninger, som må findes i samarbejde med forskellige fagligheder og professioner, kræver ledelsesmæssig og politisk støtte og ikke mindst tager elevernes stemmer og perspektiver med i betragtning.

## God læselyst!

Thomas R.S. Albrechtsen, docent UCSYD

Bettina Buch, docent Absalon

*Redaktører for temanummer*



---

# “Jeg tror, at de lissom blev sendt ind i et rum”

– Børns fortællinger om inklusionsindsatser i skolen

Sara Freiberg Brander, Rasmus Aaskov Iversen, Kim Nielsen og Søren Bøjgård Schleicher

---

## Resumé

I denne artikel undersøger vi, med udgangspunkt i fire fokusgruppeinterviews med børn fra skoler i fire kommuner i Syddanmark, hvilke fortællinger børn konstruerer om skolens hverdag. Artiklen bidrager til forskningsfeltet med børns narrativer om skolens inklusionsindsatser. Gennem tematisk analyse identificeres tre hovedtemaer: 1) børns oplevede virkelighed, 2) børns meningsdannelse i mødet med inklusionsindsatser og 3) børn som medskabere af inkluderende praksis. På baggrund af de analytiske fund kan det konkluderes, at børnene har viden om og holdninger til både inkluderende tiltag i skolen, til udfordringer, dilemmaer og styrker i skolen og til, hvordan meningsfulde samarbejder mellem børn og voksne ser ud i skolen. På flere områder står børnenes narrativer som modfortællinger til gældende fortællinger om inklusion på skoleområdet. Det kan derfor kvalificere skolen at inddrage børns perspektiver både i skole, læreruddannelse, efter- og videreuddannelse og forskning.

## Nøgleord

børneperspektiver, narrativer, inklusion i skolen, meningsdannelse, modfortællinger

## Abstract

This article examines, based on four focus group interviews with children from schools in four municipalities in Southern Denmark, the narratives children construct about everyday school life. It contributes to the field by presenting children's perspectives on inclusive practices. Through thematic analysis, three main themes are identified: children's lived experiences, their meaning-making in relation to inclusion initiatives, and their counter-narratives as co-constructors of inclusive practices. The findings show that children hold informed views on inclusive measures – how these are experienced, the challenges and dilemmas they entail, and what works well. The children also offer perspectives on what meaningful collaboration between pupils, teachers, and parents might look like in everyday school life. In several respects, their narratives challenge dominant discourses on school inclusion. The study highlights the importance of integrating children's perspectives into



Årg. 11 | nr. 1 | 2026 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i1.158697

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

school practice, teacher education, and educational research to enhance inclusive approaches and support meaningful participation for all pupils.

**Keywords**

children's perspectives, inclusion in schools, narratives, meaning-making, counter-narratives

## Indledning

Artikel 12 i FN's konvention om barnets rettigheder definerer, at børn har retten til frit at udtrykke egne synspunkter i forhold, der vedrører barnet, og at staten skal sikre, at barnet er i stand til at udforme egne synspunkter (FN's Generalforsamling, 1989). Skolen er at betragte som 'et forhold, der vedrører barnet', hvor barnets inddragelse i egen skolehverdag ikke alene er en pædagogisk praksis, men også en rettighed. Barnets inddragelse i egen skolehverdag fremgår nationalt i folkeskolens formål, hvor stk. 3 påpeger, at "folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (UVM, 2026a). At inddrage børns perspektiver i forhold, der vedrører dem selv, er ikke alene et spørgsmål om ret og pligt, men en del af den formelle og uformelle demokratiske dannelse, som skolen blandt andet er garant for. Skolen har med andre ord både en juridisk samt en politisk og etisk forpligtelse til at inddrage børns perspektiver og synspunkter i deres skolehverdag.

Inddragelse af børns perspektiver handler ikke alene om at give dem en stemme eller et rum at udtrykke synspunkter i. Det handler i lige så høj grad om at give børn en troværdig tilhører, der giver barnets synspunkter vægt og indflydelse på egen skolehverdag (Lundy, 2007; Villumsen et al., 2024).

Siden 2022 har vi i et større forskningsprojekt, *Specialpædagogiske udfordringer i folkeskolen* (SPUF), undersøgt og analyseret forskellige stemmer fra praksis. I denne artikel fokuserer vi på børnenes stemmer, hvor vi undersøger, hvilke fortællinger eleverne konstruerer om skolens hverdag og skolens inkluderende indsatser. Formålet med denne artikel er på baggrund af vores empiriske undersøgelser samt Jeremy Bruners (1999; 2004) og Michael Bamberg og Zachary Wipffs (2020) forståelse af mening og narrativer at præsentere vores analyser og diskutere, hvordan børns erfaringer og oplevelser med skolehverdag konsoliderer sig i narrativer og virkelighedsforståelser, der synliggør centrale dilemmaer, børn møder i skolehverdagen.



Hensigten med artiklen er på et forskningsempirisk grundlag at bidrage til viden om og perspektiver på inddragelse af børns narrativer om inklusion i en skolehverdag. Det er forfatterens påstand, at børns narrativer står som modfortællinger (counter-narratives) til den gældende fortælling om inklusion og skolens hverdag (Bamberg & Wipff, 2020; Piekut, 2020). I forhold til den gældende fortælling om inklusion tager artiklen afsæt i Undervisningsministeriets bud på den kvalitative inklusion, som er karakteriseret ved, at "(...) børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning" (UVM, 2026b). Derfor kan det være centralt at inddrage børns kritiske og konstruktive fortællinger med henblik på at udvikle en skole, hvor børns modfortællinger bliver medskabende for den inkluderende praksis. Det må være en kernenysegerrighed, om børnene rent faktisk har en oplevelse af at høre til.

### **Børns meningsdannelse**

Børn søger mening og forståelse i den skolehverdag, de er en del af, og ligesom voksne medierer børn de oplevelser, erfaringer og ytringer, de møder i hverdagen (Bruner, 1999). Giver indtrykkene ikke mening, vil individet forsøge at tillægge dem rationalitet, logik og sammenhæng, så der er en form for social orden i hverdagen (Bourdieu, 1996). Denne mediering – eller det, som Bruner kalder 'den faktuelle indifferens' – foretager børn i skolen, hvor skolens eksplicite og implicite forventninger samt sociale koder fortolkes af barnet med henblik på at konstruere en forståelig og meningsfuld skolehverdag (Bernstein, 2001; Bruner, 1999). Vi kan ikke direkte iagttage eller diskvalificere den meningsdannelse, som finder sted i barnet, men vi kan iagttage de handlinger, som børn foretager, eller de narrativer, som børnene konstruerer til at skabe en meningsfuld skolehverdag. I vores undersøgelse og analyser er fokus derfor rettet mod børns narrativer.

Artiklen præsenterer tre temaer, der tilsammen leder hen mod en diskussion om inddragelse af børns narrativer som medskabende fortællinger i skolens inkluderende praksis. I analysen præsenterer vi tre temaer: 1) børns oplevede virkelighed i en skolehverdag, 2) børns meningsdannelse i mødet med skolens inklusionsindsatser og 3) børns modfortællinger som medskabere af skolens inkluderende praksis.

## Metodiske overvejelser

I den nordiske forskning kategoriseres forskning om børns skolefortællinger i forhold til inkluderende indsatser i to kategorier. Den første er 'Børns stemmer om specialundervisning – direkte narrativer', hvor fokus er på børns fortællinger om inkluderende indsatser (Ragnardottir et al., 2025; Kyttälä et al., 2023; Quvang, 2010). Den anden kategori er 'Indirekte børnenarrativer via professionelle', hvor undersøgelsen har fokus på professionelle fortællinger om børn og inkluderende indsatser (Laaksonen et al. 2025; Äikäs et al., 2023). Fælles for undersøgelseerne i de to kategorier er, at de er forankret i individuelle beretninger eller interviews, der enten fortages direkte med børnene eller i et indirekte perspektiv via professionelle. I denne undersøgelse vil vi ved at inddrage skolernes elevråd udvide kategorierne ved at kombinere den 'direkte' og den 'indirekte' forskningstilgang. Via fokusgruppeinterviews får vi ikke kun det enkelte barns fortælling, men vi møder børnene i en social kontekst, hvor vi kan iagttage, hvordan fortællinger forhandles. Derudover bliver gruppeinterviewene ikke alene direkte fortællinger fra det enkelte barn, men forskellige samtidige fortællinger, der ikke kun repræsenterer de børn, som deltager i interviewet. Derimod udgør de repræsentationer af de forskellige fortællinger, som kendetegner den lokale skolekultur i et børneperspektiv. Ved at kombinere direkte og indirekte tilgange til undersøgelsen får vi indblik i de sociale dynamikker, der findes i værdisætningen af det lokale børnefællesskab på skolerne.

Denne artikel tager udgangspunkt i fire semistrukturerede fokusgruppeinterviews med elevrådsmedlemmer på fire skoler i fire forskellige kommuner i Syddanmark. Tilsammen har vi talt med 24 børn fra 6.-9. klassetrin. Disse børnestemmer er indsamlet som en del af et større forskningsprojekt (SPUF) i perioden 2022 til 2023. Projektet anvender både indsamling af kvantitative data gennem spørgeskemaundersøgelser og kvalitative fokusgruppeinterviews med hhv. elever, forældre, pædagoger, lærere og skoleledere. Empirien blev indsamlet for at svare på forskningsprojektets centrale forskningsspørgsmål, der blandt andet undersøgte forskellige aktørers oplevelser af inklusion i skolen. Forud for de gennemførte fokusgruppeinterviews med elevrådene på skolerne blev en interviewguide fremsendt til klasselærere og elevrådsrepræsentanter, så de sammen i klasserne kunne forberede sig. Med udgangspunkt i denne organisering formodes det, at interviewdeltagernes bidrag repræsenterer en større del af skolernes børnestemmer. Det betyder således, at interviewdeltagerne både taler for sig selv og på vegne af andre børn. Interviewdeltagerne kan i dette tilfælde optræde som stedfortrædere



– det vil sige, at vi må antage, at elevrådsrepræsentanter netop er repræsentanter for flere stemmer fra deres hverdag. Den metodiske konsekvens bliver således, at de ikke blot repræsenterer deres egne direkte fortællinger, men samtidig er fortolkere af andre børns indirekte fortællinger.

Fokusgruppeinterviewene fungerede som gruppesamtaler, hvor børnene talte med interviewererne og med hinanden om de pågældende temaer fra interviewguiden, som interviewereren undervejs ledte samtalen i retning af. Samtaler giver mulighed for at komme tæt på børnenes subjektive oplevelser og fortællinger, men der kan i den sammenhæng også opstå forskellige metodiske udfordringer. Børn kan have tendens til at formulere deres svar ud fra, hvad de forventer, de voksne gerne vil høre (Kampmann et al., 2017). Vi har derfor fokus på ikke at 'plante ord' hos børnene, men derimod at optage og værdsætte (Dysthe, 1997) de formuleringer, som børnene bidrager med i samtalen.

I gruppesamtalerne kan børnene 'gå med på' hinandens fortællinger og dermed finde hinanden i fælles forståelser, som ikke var opstået under individuelle interviews (fx Halkier, 2015). Dette har alt sammen betydning for de narrativer, som opstår, lever og udvikler sig i børnefællesskaber. Der kan desuden være en magtrelationel asymmetri både mellem voksen og barn, men også børnene imellem, som kan have indflydelse på empirien (Kampmann et al., 2017). Fx er der et aldersspænd mellem en elev fra hhv. 6. og 9. klasse, og dermed er der naturligvis forskelle i deres forudsætninger for at indgå i samtaler og udtrykke sig verbalt. Der er elever, der om sig selv siger hhv. "jeg har ingen problemer i skolen" og "jeg er ordblind", hvilket også kan være positioneringer, der kan påvirke samtaleindholdet. Derudover kan interviewsituationen også være sårbar for deltagerne, fordi der i de enkelte fokusgruppeinterviews sidder børn, der lytter til, kan kommentere på eller taler med om det, som den enkelte siger, også i samtaleemner, der kan handle om svære situationer.

### **Analysestrategi**

Bearbejdningen af den indsamlede empiri er sket med inspiration fra Bruners (1999) undersøgelse af, hvordan mennesker skaber mening. I empirien har vi fokus på, hvordan børn skaber mening i den inkluderende skole, og hvilke fortællinger de konstruerer i en skolehverdag. Dette er gjort med udgangspunkt i tematisk analysestrategi (Clarke et al., 2015). Temaerne er fremkommet ved brug af Clarke et al.'s (2015) 6-fasemodel: Lydclip og transkriptioner gennemlyttes og -læses med henblik på at etablere kendskab til

datamaterialet og få øje på eventuelle sammenhænge og mønstre (fase 1). Herefter fortager vi både en semantisk og latent kodning (fase 2), og disse grupperes (fase 3) i overordnede temaer, der går på tværs af datamaterialet. Der fremkommer 11 temaer, som er praksisforankret i betegnelser som fx 'skæld ud', 'tolærerordning', 'elever i andre lokaler'. Vi genkategoriserer herefter temaerne og den kodede data (tema 4), og ud fra drøftelser af styrker og svagheder i temaer frafalder, opdeles og sammenlægges nogle af temaerne. Herefter definerer og navngiver vi de kondenserede temaer (fase 5), som blev til i alt tre overordnede temaer: 1) børns virkelighed i en skolehverdag, 2) børns meningsdannelse i mødet med skolens inkluderende indsatser, og 3) børns modfortællinger som medskabende i en inkluderende praksis. Udvælgelsen af citater for de tre tematiske områder er styret af deres karakter af at være *eksemplariske* for de mønstre og fortællinger, der genfindes på tværs af alle fire deltagende skoler. Vores fokus på narrativ tilgang opstod i bevægelsen mellem fase 4 og 5, hvor vi løbende fremsøgte litteratur, som udfoldes og analyseres i fase 6.

I den følgende analyse anvender vi teori om narrativer, positioneringer, othering/belonging som analytiske redskaber til at fortolke børnenes udsagn. Teorien bruges således ikke til at vurdere udsagnenes sandhedsværdi, men til at analysere, hvordan børn gennem fortællinger positionerer sig selv og andre, skaber mening og forhandler tilhørsforhold i skolens sociale og institutionelle rum (Bruner, 1999; Bamberg & Wipff, 2020; Piekut, 2020).

## Analyse

Skolen er kendetegnet ved, at en række uddannede mennesker (lærere) har et formål med børnene. På skolens matrikel er børnene elever, og elever er kendetegnede ved, at de forventes at udvikle sig i en foruddefineret retning. En retning, der er defineret via progression frem mod særlige faglige og sociale mål (jf. folkeskolens formålsparagraf). Når lærere på denne vis "vil noget med eleverne" opstår der af og til modstand, og i elevernes univers etableres der i processen, helt naturligt, narrativer.

### Tema 1: Narrativer i et børneperspektiv

Skoleelever befinder sig aldersmæssigt i en livsfase, hvor selvet og identiteten udvikles intensivt i samspil med sociale relationer og institutionelle rammer (Bruner, 1999). I denne proces tolkes der konstant på omverden, og der ledes



efter mening i en nysgerrig søgen, der ofte har verbal karakter. Når børn bliver til elever, undergår de en institutionel overgang, hvor bestemte roller, forventninger og normer naturaliseres som selvfølgelige (Højholt, 2005, 2011; Corsaro, 2018). Børn har brug for en modpol – fx voksne – for at forstå, hvem de selv er, idet identitetsudvikling i barndommen sker relationelt og gennem spejling, anerkendelse og modstand i mødet med betydningsfulde andre (Mead, 1934; Bruner, 1999; Sommer, 2012). Sammen identificerer de sig som elever, og for at skabe mening etablerer de narrativer om sig selv og hinanden. I vores empiri rummer interviewene flere eksempler på sådanne narrativer. I samtalen om, hvorvidt der er noget i skolehverdagen, der gør eleverne utrygge, hører vi bl.a. om læreren i faget håndværk og design:

*Lukas: Vi har for eksempel også en lærer i håndværk og design, som der er ikke så mange, der kan lide, og hun kan heller ikke rigtig lide os.*

*Maja: Hun slår en over fingrene. Hun slog en ind over fingrene.*

*Karoline: Hun er for sær nogle gange.*

*Maja: Ja, folk siger, hun er en heks, det synes de.*

*(Fra fokusgrupeinterview med elevrådsmedlemmer – dette gælder alle uddrag fra samtaler i artiklen).*

Bruners (2004) narrativ teori har substantielt et særligt fokus på, at vi som mennesker lærer at forstå verden og os selv i en dialektisk proces via fortællinger – narrativer. Det er fortællingerne om os, der leder til, at vi forstår os selv som situerede i verden (Bruner, 2004), og det er via disse fortællinger, at vi etablerer vores egne fortællinger om, hvem vi er. Dette foregår i en vigtig udviklingsproces, der er med til at forme individet, i øvrigt i en konstant livslang bevægelse. I denne forståelse kan elevernes fortællinger om læreren i håndværk og design ikke blot læses som beskrivelser af konkrete hændelser, men som meningsskabende narrativer, hvor børnene forsøger at ordne og fortolke deres skolehverdag. Fortællingen fungerer dermed som et redskab, hvormed børnene skaber sammenhæng mellem oplevelser af utryghed, magt og fællesskab (Bruner, 1999, 2004).

Narrativer har ifølge Bruner (1999) den funktion, at de både skaber orden i en kaotisk verden og etablerer kulturelle bånd og gruppeorienterede tilhørsforhold. Ovenstående citater om omtalte lærer i håndværk og design er således et fint eksempel på et af Bruners kernebegreber: fortællingens faktuelle indifferens (Bruner, 1999). Det er ikke fortællingens sandhedsværdi, der er det vigtigste. Tilhørernes reaktion, her gruppen af elever, er langt



vigtigere. Historien om denne ene lærer kan sagtens være sand, det kan vi ikke vide. Der kommenteres livligt, og eleverne deler ivrigt egne dramatiske versioner af den samme lærers pædagogiske færden i elevernes skolehverdag. Der ledes mod et plot, som det også er tilfældet i verdenslitteraturens klassiske fortællinger, og en del af plottet synes i denne del af empirien at være, at en af lærerne på skolen er en heks, og hekse er som bekendt farlige, men så længe børnene er elever med en fælles forståelse for dele af en voksenverden, som konstant vil noget ubehageligt med dem (undervisning, opdragelse, dannelse, læring), så klarer de sig. Set gennem et positioneringsteoretisk perspektiv (Bamberg & Wipff, 2020) kan betegnelsen 'heks' forstås som en social position, der tilskrives læreren i elevernes fælles fortælling. Positionen konstrueres relationelt og fungerer som en markør for grænserne mellem 'os' (eleverne) og 'dem' (voksne, der opleves som uretfærdige eller truende). Det er narrativet – fortællingen – der etablerer sig som en slags social lim i en proces, hvor der opstår et inde og et ude, hvor skolens lærere gradueres af eleverne, og et muligt comeback hos eleverne bliver en tung bevægelse op ad bakke for den lærer, der har fået status som fortællingens heks.

I interviewene kan der spores børnestemmer, som forstår, at hekseprocesser er uhensigtsmæssige, og at der findes et potentiale for uheldige fortællinger, som man kan komme i forkøbet via bevidsthed om sprog.

*Lukas: Ja, sprog, sproget. Sprogbrug generelt, altså, man ikke bare sådan; man skulle tale pænt til hinanden på den måde. Det har vi i hvert fald meget på vores årgang. Det arbejder vi med. (...) for eksempel sådan noget, som hvis man nu er sådan vant til at snakke sådan lidt grimt til hinanden uden for skoletiden, så kan det godt være, det bliver en vane. Og så skal man også lige arbejde på det i skolen.*

På denne vis er der øjensynligt opmærksomhed på, at elevernes bevidsthed om ordentlig omgangstone på skolen både har en dannende effekt og skaber rum for, at flere kan deltage. Dette er i tråd med forskning, der viser, at sproglige normer og fælles værdier i skolen har betydning for børns deltagelsesmuligheder og oplevelse af tilhør (Biesta, 2013). Der er på denne vis meget komplekse fordringer til det at være elev, og man må som individ balancere mellem forskellige settings og på denne vis være en kamæleon, helt afhængigt af, hvilken arena man befinder sig i. Denne balance kan forstås som en central del af børns sociale kompetenceudvikling, hvor evnen





til at aflæse kontekster og tilpasse adfærd er afgørende for deltagelse i institutionelle fællesskaber (Goffman, 2014; Sommer, 2012).

### *Når hekse og helte bliver til virkelighed i børns skolehverdag*

Når et barn etablerer en hverdag i skolen, sker det i mødet med elever, lærere, pædagoger, forældre og ledere. Hvordan en skolehverdag opleves, erfares og konstrueres er ikke alene betinget af det enkelte barn, men af de relationer, der er mellem barnet og skolehverdagens forskellige aktører, og den dominerende hverdagskultur (Bruner, 1999). Hverdagslivet er ifølge Alfred Schutz (2005) den livsverden, der kendetegner den umiddelbare hverdagslige virkelighed, som børn sanser, erfarer og handler i og på baggrund af (Schutz, 2005). Virkeligheden er med andre ord socialt konstrueret gennem interaktioner og den fælles forhandlede forståelse mellem skolens forskellige aktører (Bamberg & Wipff, 2020). Når børn betegner en lærer som 'en heks' eller 'sød', er det en sproglig og fortolkende handling. Børns fortolkninger af virkeligheden kan ikke forstås som objektive sandheder, men som situerede og relationelle meningskonstruktioner, der formes i sociale og kulturelle kontekster (Schutz, 2005; Bruner, 1999). Vi må trods alt antage, at den omtalte lærer ikke er 'en heks', fordi virkeligheden ikke er objektiv og dermed en sandhed, men en historisk forhandlet kontekst, hvor der er plads til forskellige positioner i form af fortællinger og handlinger (Bamberg & Wipff, 2020). Børns fortolkning af den virkelighed, som de erfarer, er konstrueret af både fiktive og erfarede oplevelser. 'En heks' er en fiktiv person, der i den grad vækkes til live i barnets fortælling og fortolkning af virkeligheden. Som tidligere nævnt er læreren ikke 'en heks', men betegnelsen bruges af børn til at skabe en position og fortælling om deres skolehverdag.

### *Positionering i skolen*

I de fortællinger, børnene kommer med i fokusgruppeinterviewene, fremhæver de en ønsket skolehverdag, hvor voksne ikke dominerer så meget. Flere børn nævner skældud som en dominerende kommunikationsform i skolens hverdag:

*Frederikke: Nu har jeg jo selv sådan altid haft svært ved matematik, og i mange år så har jeg fået opgaver, der er sat to år ned, og jeg har stadigvæk svært ved det. Men hver gang jeg så har prøvet på det, og jeg så har fået at vide, at det skal jeg kunne, men ellers hvis jeg sådan, når jeg har fået noget med hjem, så skal mine forældre kunne hjælpe mig,*

*men fordi de kommer sent hjem, så kan jeg ikke altid nå at få hjælp. Og så får jeg skældud for, at jeg ikke kan nå at lave det.*

Derudover italesættes det som en form for dobbeltstaf, når man først bliver irettesat af læreren for derefter at få samme irettesættelse ved forældrene.

*Adam: Forældrene skal ikke sådan indblandes i alt, hvad der foregår på skolen, for det kan godt føles sådan lidt, som om at så skal du have skældud, hvis du gør det mindste forkert i skolen, at du både skal få skældud af lærerne og af dine forældre også.*

Det er på én gang problematisk, at elever skal have overvejelser ift. at kommunikere med forældrene om også de svære tildragelser i skolen, og samtidigt er udsagnet et udtryk for, at elevers dannelse i skolen netop tager retninger, hvor en udvikling mod egen personlig integritet finpudses via indre dialoger og overvejelser om, hvor meget man involverer selv sin nærmeste omverden i. Set i lyset af teorier om børns meningsdannelse kan disse udsagn forstås som udtryk for, at børn aktivt fortolker og vurderer skolens praksisser i forhold til oplevelser af retfærdighed og anerkendelse. Forskning peger på, at børn ikke blot internaliserer voksnes normer, men løbende forhandler deres betydning i relation til egne erfaringer (fx Bruner, 1999; Sommer, 2012). Interviewene rummer på denne vis en række citater, som netop viser, at elevers møde med skolen og de ansatte sætter refleksive processer i gang, hvor børn forhandler forståelser af ansvar, retfærdighed og egen position i fællesskabet (Bruner, 1999).

*Sigurd: Jeg kan da godt klage til mine forældre, men det er ikke, fordi det hjælper noget, jeg klager bare. De kan ikke rigtig få sig selv til at tale med skolen. Det er nemmere, hvis jeg selv gør det, tror jeg.*

*Adam: For eksempel så snakkede jeg med min klasselærer om noget, jeg havde gjort, og jeg er indforstået med, at det gør jeg ikke igen, og så skal jeg alligevel hjem og have en ekstra skideballe ved mine forældre, fordi der så bliver skrevet hjem. Det demotiverer en ret meget til den der snak med min klasselærer, for hvad fanden kan jeg bruge det til? Nu får jeg alligevel en skideballe. Det er totalt nederen.*

I skolens bestræbelse på at have et tæt og godt samarbejde mellem skole og hjem bliver fortællingen hos børnene, at der findes 'dobbeltstraf'. Flere



børn nævner dobbeltstraf som uretfærdig. De accepterer irrettesættelsen og anerkender og accepterer derfor den dominerende fortælling, som handler om, hvad der er rigtigt og forkert at gøre i skolen. Da børnene ikke erfarer irrettesættelserne eller de dominerende fortællinger som værende retfærdige eller ligeværdige i forhold til en legitim irrettesættelseskultur, begynder børnene at lede efter nye positioner i den dominerende fortælling om skolen og etablerer dermed det, der analytisk kan forstås som modfortællinger (counter-narratives), hvor skolens normer og autoritetsrelationer genfortolkes fra et børneperspektiv (Bamberg & Wipff, 2020). En af positionerne er at etablere et sprogligt 'voksenfrit rum', hvor nogle voksne – både lærere og forældre – dæmoniseres og dermed ekskluderes fra børnenes subfællesskab. Denne dæmonisering sker blandt andet ved at omtale nogle som 'hekse' og 'de sure'. Omvendt styrkes lærere sprogligt, der understøtter 'det voksenfrie rum'. De kaldes bl.a. 'de gode' eller 'de glade'. I vores data er disse lærere ofte klasselærere. Et kendetegn ved de lærere, som accepteres som legitime kontaktpersoner til 'det voksenfrie rum', kan opsummeres ved, at læreren møder barnet uden behov for at eksternalisere symbolsk magt i form af fx dobbeltirrettesættelse, og så er det også gennemgående i samtalerne med børnene, at det er vigtigt, at læreren møder dem med ligeværd og anerkendelse:

*Anders: De skal lade være med at lade sig ophidse så hurtigt og lade situationen eskalere sig så hurtigt (...) Så de skal nedtrappe i stedet for at trappe op.*

*Frederikke: Ja, og så at de også lytter til, hvad det er, vi har at sige og sådan.*

Det ser ud til, at børnene accepterer den internaliserede og tavse magt, der er mellem 'de glade' lærere og børn. På trods af den tavse magt værdsætter børnene mere denne position og beskriver selv, at 'de glade' lærere er "bedre til at lytte og tager en alvorligt."

#### *Othering og belonging i skolehverdagen*

Et rum med særlige præmisser og koder for 'den gode lærer' eller 'skolehverdagen', det rum, som vi på baggrund af børneinterviews betegner 'det voksenfrie rum', placerer børn i et dilemmafyldt spændingsfelt mellem det, Anke Piekut (2020) betegner som *otheringprocesser* og *beloningprocesser*. Ved *othering* sonderer Piekut mellem hhv. 'otherness' og 'othering'. Otherness er knyttet an til en oplevelse af at være anderledes end den dominerende skole-

hverdags gældende sociale normer. Ifølge Piekut (2020) er otherness særligt til stede i kommunikationen – altså måden, vi taler eller indgår i relation med hinanden. 'Othering' (andetgørelse) er en diskurs, hvor børn eller grupper af børn er hierarkisk marginaliserede og diskriminerede ved brug af stereotypisering eller fordomme af den dominerende kultur (Piekut, 2020, s. 367). I de interviews, som vi har foretaget med fire elevråd, ser vi processer, der peger mod otherness – særligt ift. sprogliggørelsen af det voksenfrie rum. Rummet er et fiktivt rum, der anerkender den dominerende kultur på skolen, men skaber en ny position, der åbner for nye legitime muligheder for at kommunikere med og om skolen. Otherness er med andre ord ikke kun et rum, der er anderledes end den dominerende skolehverdag. Det skaber samtidigt et rum, hvor eleverne kan udtrykke sig friere – en form for belonging. Belonging er en modsætning til begrebet 'othering', men også i nogen grad til otherness. Belonging er at høre til, at være accepteret eller at være en deltager i fællesskabet. Vi ser belonging og othering som modsætninger, som vi kender fra fx insider/outsider, inklusion/eksklusion eller fortælling/modfortælling (Piekut, 2020).

I børnenes voksenfrie rum er belonging kendetegnet ved, at man som deltager accepterer de sproglige koder og normer, der definerer fællesskabet. At være i et sprogligt fællesskab, der er kendetegnet ved otherness, kan imidlertid sætte børnene i en række dilemmaer. Grundlæggende ønsker de ikke at ekskludere sig fra den dominerende fortælling om skolens hverdag med krav om undervisning, test og uddannelse, men samtidig retter børnene dagligt meget af deres fokus mod fastholdelse og genforhandling af et rum, der er voksenfrit. Grundlæggende balancerer børnene mellem belonging og othering og søger balancepunkter, hvor de kan etablere et sprogligt otherness. De daglige forhandlinger og fastholdelser (otherness) beskriver flere børn som stressende. Dette kom til udtryk blandt de interviewede på forskellig vis. Fx viste et barn det ved tydelig frustration, hovedrysten og hænder, han slog op i luften, mens en anden viste det ved at begynde at græde:

*Annita: (...) utryghed, det kan komme, hvis de voksne er sure (...) og prikker til en personligt. (...) jeg har fået at vide, at jeg skulle holde min kæft, fordi jeg snakker for meget, og at jeg [stemmen knækker] ikke gik i 5. mere, fordi jeg har sådan engang haft det ret svært, og så at jeg skal tage mig sammen det er jo altså lidt nedgørende at få at vide (...) det ikke alle, der sådan kan klare det.*



Fælles for de forskellige reaktioner var, at børnene ikke som sådan var kede af skolen, men at en skolehverdag, hvor forskellen mellem ikke at blive ekskluderet fra skolens dominerende fortælling og at blive ekskluderet af børnefællesskabet som 'stræbere' eller 'kedelige' til tider kan være svær at balancere. At balancere mellem othering og belonging er en dobbeltsidet mønt, hvor barnet på en og samme tid er i en tryk position med andre børn, men løbende er i forhandling om at fastholde trygheden. Flere børn i interviewgruppen talte efter sidstnævnte citat, som vedkommende blev berørt over at sige, ind i samme tema om 'at blive nedgjort':

*Anders: At lærerne siger nogle ting om dit niveau, altså nedladende ting om dit niveau. Det har jeg oplevet op til flere gange, og også det der med, at hvis de hæver tonen eller råber, det kan være meget irriterende.*

*Adam: Ja, hvis jeg siger, det kan jeg ikke, selvom jeg har prøvet, så siger han bare: Jo, det kan du godt, det burde du kunne. Det her burde du ku' ku'.*

I disse to citater gemmer der sig tydelige frustrationer, hvor eleverne oplever, at deres indsats og læringsfrustration ikke bliver genkendt af læreren. Især Adams udsagn om "Det burde du ku' ku'" rummer flere lag: Eleven kan opfatte udsagnet som nedladende, fordi det ikke anerkender, at han allerede har prøvet sit bedste, samtidig med at det sætter ham i forhold til et normativt forventningsniveau på klassetrinnet. Det er uklart, om læreren har haft intention om at motivere eleven eller presse ham til at præstere mere, men oplevelsen hos eleven er, at læreren ikke møder ham i hans aktuelle udfordring. Desuden forstærkes den nedladende opfattelse af, at læreren "hæver tonen" eller "råber", hvilket kan farve hele kommunikationen negativt, selv når intentionen er positiv. Dette illustrerer, hvordan elevs oplevelse af læring og anerkendelse i klassefællesskabet er både relationel og situationsbetinget, hvor gode hensigter fra lærer og elev kan opleves som modstridende (Bamberg & Wipff, 2020).

#### *På besøg i det voksefnrie rum*

Virkeligheden er en historisk, social konstruktion skabt mellem skolens aktører. Skolens dominerende fortælling om skolehverdagen lever side om side med børnenes modfortælling om samme skolehverdag (Bamberg & Wipff, 2020). Vores data viser, at der er mange berøringsflader mellem lærere

og børn, hvor der er en accept og respekt for begge parter roller. Interviewene med børnene viser, at det er afgørende, hvordan mødet med børnene finder sted:

*Lukas: (...) hvis vi er uenige i noget sådan der med læreren, så skal de ikke sådan bare tage den der stilling på: Jamen jeg er lærer så jeg har ret, men også støtte det, hvis vi er uenige med dem i noget.*

Det rette møde med børnene vil ikke invitere voksne ind i børnenes rum, hvilket heller ikke er meningen, men det vil gøre voksne til besøgende med mulighed for at skabe et retfærdigt og mere ligeværdigt møde. Et møde på disse præmisser kan være med til at give lærere og forældre en mulighed for at få et indblik i de hekse og helte, børn navigerer iblandt i en skolehverdag.

## **Tema 2: Børns meningsdannelse i mødet med skolens inkluderende indsatser**

De børn, som er fagligt og/eller socialt udfordrede i skolen, beskrives i interviewene primært gennem fortællinger, hvor elever positionerer sig selv i relation til et oplevet almenfællesskab. I disse fortællinger markeres der tydeligt en grænse mellem "os" og "de andre", hvilket fremgår eksplicit i børnenes sproglige positionering:

*Anders: Jeg tror, de lissom blev sendt ind i et rum, altså jeg var ikke selv med. Det var, hvad vi fik at vide.*

*Lukas: (...) de bliver typisk sådan taget til side på den måde. For eksempel så går de nogle gange med Morten ind i et andet lokale, og så laver de det der inde, og så bliver de vel bedre (...) det tænker jeg.*

I citaterne konstrueres et narrativ, hvor hjælp til fagligt eller socialt udfordrede elever forstås som noget, der foregår *adskilt* fra klassefællesskabet. Brug af pronominer som "de" og formuleringer som "jeg var ikke selv med" peger på en positionering, hvor nogle elever placeres uden for fortællerens egen erfaringshorisont og dermed uden for det fælles læringsrum (Bamberg & Wipff, 2020).

Set fra børnenes perspektiv fremstår inklusion således ikke nødvendigvis som fælles deltagelse i undervisningen, men ofte som en praksis, hvor forskellighed håndteres gennem fysisk adskillelse og individualiseret støtte. Denne fortælling kan forstås som et contra-narrative til skolens officielle

inklusionsideal om fællesskab og tilhørsforhold, men den afspejler samtidig børnenes meningsdannelse i mødet med skolens konkrete organisering af støtte (Bruner, 1999; Piekut, 2020).

Når læring i børnenes fortællinger fremstilles som et individuelt anliggende, der bedst realiseres i særlige rum eller gennem niveaudeling, kan det tolkes som en internalisering af skolens organisatoriske praksisser snarere end som et udtryk for børnenes egne læringsteoretiske antagelser (jf. Hede-gaard-Sørensen & Grumløse, 2020). Artiklens titel, "Jeg tror, de lissom blev sendt ind i et rum", kan således læses som et kondenseret udtryk for denne børnefortælling om inklusion, hvor adskillelse bliver en central meningsfi-gur.

I børnenes fortællinger bliver faglig støtte ofte beskrevet som noget, der foregår uden for det fælles undervisningsrum og knyttes til bestemte elever. Dette kan ses i Isas beskrivelse:

*Isa: Og vi har nogle, der har noget autisme-halløj. Den med autisme går sådan lidt rundt. Så er han i klassen, og så er han et sted, der kan hjælpe ham. Det fungerer fint. Der sker ikke så meget i klassen.*

I citatet positionerer Isa sig som en del af et "vi", mens eleven med sær-lige behov omtales gennem sin diagnose. Bevægelsen ind og ud af klassen fremstilles som uproblematisk, men samtidig forbliver det uklart, hvad der konkret foregår "et sted, der kan hjælpe ham." Denne uklarhed bidrager til, at faglig støtte konstrueres som noget, der ligger uden for børnenes fælles erfaringsrum, og som dermed knyttes til *de andre*.

Denne forestilling forstærkes yderligere i beskrivelser af de rum, der anvendes til ekstraundervisning:

*Anders: Der er mange legesager derinde, der må leges et eller andet. Det er legeland derinde.*

I børnenes fortællinger får rummets indretning betydning for, hvordan eks-traundervisning forstås. Når støtte forbindes med leg og adskilles fysisk fra klasseundervisningen, skabes der narrativer, hvor faglig hjælp ikke opfat-tes som en del af den fælles læring, men som noget kvalitativt anderledes. Dermed bidrager rummene og deres artefakter til processer af andetgø-relse, hvor elever med særlige behov positioneres som nogen, der deltager



på andre vilkår end klassens øvrige elever (Piekut, 2020). På tilsvarende vis beskriver Jens forskellige inkluderende tiltag i klassen:

*Jens: Så havde de [klassekammerater] skillevægge og alt muligt. De havde mange behov (...) Den der pynt-knap og alt det der, vi inkluderer med nu, og pauseknap, så bliver man simpelthen jo også betragtet som en speciel elev.*

I Jens' fortælling tillægges hjælpemidlerne betydning som synlige markører for forskel snarere end som støtte. Tiltag, der fra et voksenperspektiv er tænkt som inkluderende, oversættes i børnenes meningsdannelse til tegn på, hvem der hører til i fællesskabet, og hvem der gør afvigelser nødvendige. Samlet peger børnenes udsagn på, hvordan både rum og artefakter i hverdagen kan bidrage til et "os" og "dem"-narrativ og dermed udfordre oplevelsen af belonging gennem andetgørelse (Piekut, 2020).

#### *Forskelligrettede oplevelser af tolærerordninger*

Børnenes fortællinger om tolærerordninger viser, hvordan ekstra voksne i klassen kan opleves forskelligt. For nogle elever forbindes tolærerordningen med "dem, der har det lidt sværere," der trækkes ud af klassen for at "fikse det." Dette skaber et narrativ, hvor støtte opleves som adskillelse fra fællesskabet, hvilket kan forstås som andetgørelse og stigmatisering af elever med særlige behov (Morin, 2021; Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2020). Andre oplever den ekstra voksne som til stede, men uden tydelig funktion. Frederikke beskriver det således:

*Frederikke: Det er sådan, de må jo godt se på, hvad det er, vi laver, men det er sådan, at vi har i hvert fald en, der sådan tager pladsovre ved vinduet. Der stiller hun sig så og står sådan bagved en. Der kan hun stå sådan i ret lang tid og kigge på det, man laver, hvor det bliver sådan lidt 'vil du spørge om noget'? Så står de bare der. Det er ikke altid det fedeste (...) sådan at blive kigget lidt over skulderen.*

Her opleves tilstedeværelsen som overvågning frem for støtte, hvilket kan udfordre både tryghed og deltagelse i klassefællesskabet (Piekut, 2020). En lignende uklarhed ses hos Anders:





*Anders: I vores tysktime, der har vi to lærere på, og der mærker vi stort set ikke, hvad hedder det, hjælperlæreren godt. Personen går hen og sætter sig på en bænk og åbner op for sin computer (...) og er meget fraværende og meget optaget af sin computer. Ved ikke, hvad personen laver. Hun, personen, plejer at lukke den [computeren] halvt, når man spørger om hjælp.*

Modsat viser enkelte børn, at to voksne kan øge tilgængelighed og støtte:

*Jens: Altså inde hos os synes jeg, det absolut har hjulpet med en ekstra hjælp.*

*Anna: Ja, hvis der er flere [voksne] på, så når alle at få hjælp.*

Børnenes udsagn viser, at tolærerordninger enten kan forbindes med adskillelse, overvågning og uklarhed – eller med øget deltagelse – afhængigt af, hvordan den ekstra voksnes rolle opleves i klassefællesskabet. Dette understreger vigtigheden af, at voksne i klassen har tydelige roller og tilpasser deres tilstedeværelse, så eleverne oplever støtte frem for kontrol eller stigmatisering (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2020; Piekut, 2020).

### **Tema 3: Børn som medskabere af inklusion**

Deltagelse i skolens fællesskaber forudsætter ikke alene strukturelle og didaktiske tiltag, men også at eleverne selv udvikler forståelser af, hvordan man kan – og bør – være sammen i skolen. I interviewene fremgår det, at børnene i vid udstrækning orienterer sig mod fællesskabet og aktivt forhandler normer for deltagelse, grænser og hensyn. Dermed fremstår eleverne ikke blot som modtagere af inklusionsindsatser, men som aktive medskabere af inklusionens konkrete betydning i hverdagen. Dette kommer fx til udtryk i Karolines udsagn:

*Karoline: Så skal der ikke komme nogen væltende ind og forstyrre alt og sådan noget. Så skal man ligesom respektere, at det er deres grænser og sådan noget. Vi går meget op i, at vi skal respektere hinanden.*

Udsagnet er fremført i et kollektivt *vi* og peger på, at Karoline ikke blot taler på egne vegne, men positionerer sig som del af et fælles elevfællesskab med fælles normer. Respekt og hensyntagen fremstilles her som centrale betingelser for trivsel og deltagelse. Samtidig markerer udsagnet, at inklusion

ikke forstås som grænseløs åbenhed, men som noget, der forudsætter, at man ikke "forstyrre" andres rum. Inklusion bliver dermed et spørgsmål om regulering og gensidig tilpasning snarere end udelukkende om rummelighed. Denne forståelse ses fx i Inas udsagn:

*Ina: (...) det er sådan noget som at sørge for, at alle har sådan en at snakke med eller sådan noget, så der ikke bare sidder en ovre i hjørnet.*

Her konstrueres inklusion som en aktiv praksis, hvor eleverne tager ansvar for hinandens sociale deltagelse. At "sørge for", at ingen sidder alene, kan vidne om, at eleverne har internaliseret skolens inklusionsambitioner og oversat dem til konkrete, hverdagslige handlinger. Inklusion bliver på denne måde gjort operativ og meningsfuld i børnenes eget perspektiv.

Samtidig viser interviewene, at børns medskabelse af inklusion ikke er uden spændinger. I flere udsagn fremtræder en indre dialog, hvor hensyn til fællesskabet vejes op imod oplevelser af uretfærdighed. Dette ses tydeligt i Karolines refleksion over ekstra tid til test:

*Karoline: Jeg vil sige dem, der for eksempel er ordblinde, hvis vi laver test eller sådan noget, så får de jo et kvarter ekstra. Det, synes jeg, er lidt unfair. Nogle gange, fordi jeg ikke lige er den hurtigste til at lave opgaver, så jeg er altid lidt bagud, når jeg laver den færdig. Men jeg forstår det også godt. Det er også godt, de har ekstra hjælp. Det er deres hjælp.*

Udsagnet rummer en tydelig ambivalens. På den ene side italesætter Karoline en oplevelse af uretfærdighed og positionerer sig selv som én, der også har vanskeligheder, men som ikke får tilsvarende støtte. På den anden side accepterer hun ordningen ved at placere hjælpen hos "dem" og afslutte med, at "det er deres hjælp". Dermed konstrueres et os/dem-narrativ, hvor støtteforanstaltninger forstås som noget, der tilhører bestemte elever, snarere end som en del af et fælles inkluderende læringsmiljø.

Frem for at udtrykke solidaritet peger citatet således på, at inklusion for børnene ofte forstås som legitim, men samtidig differentierende. Eleverne accepterer forskelsbehandling, men ikke uden at den giver anledning til refleksioner over retfærdighed og egen position i fællesskabet. Medskabelsen af inklusion fremstår derfor ikke som entydigt harmonisk, men som en

løbende forhandling mellem individuelle oplevelser, fælles normer og skolens strukturelle rammer.

Denne ambivalens genfindes også i børnenes fortællinger om faglig deltagelse, hvor skolens præstationskultur tydeligt sætter sig spor i elevernes forståelser af, hvem der hører til "inde" og "ude" i undervisningen. Når Maja beskriver ventetid og strategisk gruppering med fagligt jævnbrydige elever, synliggøres det, hvordan faglig differentiering både kan opleves som effektiv og som ekskluderende:

*Maja: Det er lidt svært sådan at sidde med hånden oppe i 20 minutter (...) Så hvis mig og Berta var sådan forholdsvis lige gode i de fleste fag og får nogenlunde de samme karakterer, så kan vi ligesom sidde sammen. Så kommer vi ligesom hurtigere frem, og så kunne vi hjælpe hinanden.*

Her fremstår elevernes handlinger som rationelle tilpasninger til en skolekultur, hvor tempo og præstation er centrale værdier. Samtidig bidrager disse tilpasninger til at reproducere differentierede deltagelsesmuligheder i klassefællesskabet.

Samlet set viser analysen, at børn i høj grad er medskabere af inklusion, men at denne medskabelse er præget af forhandlinger, grænsedragninger og ambivalens. Inklusion er for børnene ikke et entydigt ideal, men en praksis, der afvejes i forhold til retfærdighed, effektivitet og fællesskab. Dermed peger børnenes fortællinger på, at arbejdet med inklusion i skolen må tage højde for disse spændinger frem for at antage, at fællesskab og solidaritet opstår uproblematisk.

## Diskussion

De analytiske fund peger på, at børnene har perspektiver på og holdninger til, hvad og hvordan inkluderende indsatser virker (og ikke virker) for dem, og inklusion fremstår som en dynamisk, forhandlet praksis i hverdagshandlinger. Børnene i undersøgelsen er opmærksomme på og tager ansvar for, at klassekammerater ikke sidder alene, og gør dermed inklusion operativ og meningsfuld i deres eget perspektiv. Børnene har ligeledes viden om og holdninger til udfordringer, dilemmaer og styrker i den inkluderende skole, og børn er i den sammenhæng også medskabere af inklusion. Denne medskabelse er præget af både dilemmaer, spændinger, forhandlinger og

bevidsthed om solidaritet. I den sammenhæng skaber børnene positioner og rum, hvor de med egne begreber søger at skabe forståelse for de dele af skolens hverdag, som ikke umiddelbart giver mening for dem. Desuden har børnene holdninger til, hvordan et meningsfuldt samarbejde i skolen ser ud, og de oplever det som værdifuldt at blive mødt med ligeværd, anerkendelse og respekt samt at blive inddraget og have indflydelse på forhold og tiltag i skolen, som vedrører dem.

Således peger analysen på, at børnene i undersøgelsen gennem deres narrativer om skolens hverdag og inkluderende indsatser positionerer sig i forhold til skolens kultur og de professionelle handlinger. Børnene placerer sig ikke som en modgruppe mod skolen, men skaber fællesskaber, hvor de sammen kan forholde sig til og skabe mening i den skolehverdag, professionelle etablerer for og med børnene. Undersøgelsen viser, at børnenes positionering indeholder perspektiver på deres skoleliv og anviser idéer til, hvad der positivt gør en forskel for dem og for andre i hverdagen. Omvendt er børnenes narrativ en fortælling om fællesskaber, hvor der er forhandlede enigheder om, hvordan de ser og forstår de voksne og deres handlinger.

Vi er opmærksomme på, at der kan være andre fortællinger i børnefællesskabet, som ikke kommer frem i interviewene, da disse i børnefællesskabets sociale orden muligvis kan være illegitime fortællinger.

Analysen viser som nævnt, at børn ikke placerer sig direkte i en modfortælling til skolens dominerende opfattelse af inkluderende indsatser, men mere konstruerer fortællinger, der adskiller eller beskytter børnefællesskabet mod de dele af den dominerende fortælling, som i mødet med skolens hverdag ikke giver mening. Hvor 'othering' er en marginalisering (Piekut, 2020), bliver det i denne analyse en positionering i forhold til den dominerende fortælling og ikke en modsætning. Børns modfortællinger – eller 'othering' – er ikke et opgør med en dominerende fortælling, men en positionering i et gældende socialt rum, som vi har kaldt 'skolens hverdag'. Modfortællingerne stiller børnene i en række dilemmaer, der ikke alene handler om, at de er accepteret eller ekskluderet af børnefællesskabet, men også har 'gatekeepers' ind til tillidsfulde voksne. I balancen mellem børne- og voksenfællesskab og accept i børnefællesskaber producerer børn ikke alene egne fortællinger, men også forestillinger om, hvad der er normalt og særligt. Om end vores data ikke peger på forslag om, hvordan lærere kan gøre brug af børns medskabende modfortælling i kvalificeringen af en inkluderende praksis, er der tendenser til, at en nærmere kortlægning af



børns modfortællinger kan bidrage til en øget kvalificering af skolens inkluderende indsats.

De interviewede børn anvender fortællingerne om deres skolehverdag til at skabe en fælles kultur, hvor de oplever og tolker på en verden, som de voksne bevæger sig ind og ud af. Narrativerne er dermed ikke konstrueret af børnene alene, men sker i et samspil med omverdenen – her de voksne på skolen. Det vil derfor være oplagt at undersøge den kultur, hvor børns modfortællinger tager form (Piekut, 2020). Ved at sammenstille børns fortællinger med skolens kulturdominerende narrativer vil det være muligt yderligere at kvalificere inklusion i skolen.

Empirien i vores undersøgelse er først og fremmest skabt via øjebliksbilleder. Vi har ikke været til stede gennem længere tid på skolerne, og vi har således ikke haft mulighed for at se, fornemme og konstatere, om børnenes narrativer læner sig ind i en virkelighed, som også udenforstående vil kunne nikke genkendende til. Det har ikke været vores mission at indhente modfortællinger fra den voksenverden, børnene så kontant forholder sig til, men spørgsmålet bliver imidlertid, om det giver mening at se isoleret på narrativer blandt børn, når tilblivelsen heraf opstår i samspil med omverdenen – med de voksne i skolen. Eksempelvis kunne det kvalificere vores undersøgelse af børns modfortællinger (Piekut, 2020), hvis konteksten, som disse modfortællinger står i modsætning til, blev undersøgt og fremskrevet. Dermed kunne man sammenholdt med børnenes fortællinger pege i retning af handleanvisninger i praksis, for netop at kvalificere inklusion i skolen.

Selvom denne kvalitative undersøgelse ikke søger at skabe generaliserbar data på inklusionsområdet, kan det alligevel være relevant at rette et kritisk blik mod udvælgelsen af interviewdeltagere. Klassetrinene 0.-5. er ikke repræsenteret i fokusgrupperne, og det til trods for at nyere undersøgelser viser, at "en større andel af eleverne i indskolingen har behov for støtte i skolen," og mere præcist vurderer lærere, at 25 % af eleverne i 3. klasse har et særligt behov for støtte i den almene undervisning (Tegtmejer et al., 2024, s. 12).

## Konkluderende betragtninger

Vi er skolefolk, og de potentielle læsere af denne artikel vil sandsynligvis være det samme, så vores interesse og nysgerrighed har først og fremmest rettet sig mod, hvordan børnene sammen skaber narrativer, og at de bruger disse til at forstå og agere i den skoleverden, der er deres.

Analysen af interviewene viser, at børnenes tolkning af skolen og specifikt inklusionen befinder sig på et niveau, hvor børnene har optaget inklusionsfordringen og anerkendelsen af diversiteten som en helt naturlig del af deres skoletilværelse. Jorden er således gødet for, at der i endnu højere grad kan arbejdes med inklusion ud fra børns narrativer. Børns fortællinger om skolens hverdag og inkluderende indsatser viser essensen af, hvad skolen kan, når vi ser ud over undervisning i fag, læring og almindelig disciplinering. Hvor artiklens overskrift, "Jeg tror, at de lissom blev sendt ind i et rum", kan tolkes som et børneperspektiv, der viser skillelinjen mellem skolens pædagogiske tilgange og børneperspektivets naive klarsyn, er der flere eksempler på, at respekten for hinanden og skabelsen af rum for 'det anderledes' er optaget som en del af børnenes sprog og omverdensforståelse. Børn har til tider den brik, som udgør det perspektiv, der kan gøre en forskel for det enkelte barn. Derfor må en konkluderende anbefaling herfra lyde, at det kan kvalificere den inkluderende skole at inddrage børns perspektiver både i undervisningen i skolen, på læreruddannelsen, på efter- og videreuddannelsen og i forskningen.

## Kreditering

Tak til alle de deltagende skoler for at lukke os ind i deres skolehverdag, og tak til elever og deres elevrådsrepræsentanter. En særlig tak til Christian Quvang, Helen Laustsen og Cristina Gulløv for at være initiativtagere til forskningsprojektet *Specialpædagogiske udfordringer i folkeskolen*.

Alle forfattere er meddesignere af undersøgelsen og har alle bidraget til empiriindsamling og -behandling. Alle forfattere diskuterede og analyserede resultaterne og ydede ligeværdige og originale bidrag til manuskriptet. Alle forfattere har accepteret ansvar for hele indholdet af dette manuskript og har givet samtykke til dets indsendelse til tidsskriftet, gennemgået alle resultater og godkendt den endelige version af manuskriptet.

## Referencer

- Bamberg, M., & Wipff, Z. (2020). Reconsidering counter-narratives. I K. Lueg & M. W. Lundholt (red.), *Routledge handbook of counter-narratives* (s. 70-82).
- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt* (s. 70-93). Akademisk Forlag.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.





- Bourdieu, P. (1996). *Af praktiske grunde*. Hans Reitzel Forlag.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Klim.
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier – i juraen, i litteraturen og i livet*. Akademisk Forlag.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. I J. A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. Sage.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5. udg.). Sage.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- FN's Generalforsamling (1989). *Konventionen om barnets rettigheder* (Resolution 44/25).  
<https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- Goffman, E. (2014). *Hverdagslivets rollespil*. Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (2. udg., s. 137-151). Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L., & Grumløse, S. P. (2020). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering – pædagogiske lektionsstudier*. UC Viden.  
<https://www.ucviden.dk/da/publications/1%C3%A6rrefaglighed-inklusion-og-differentiering-p%C3%A6dagogiske-lektionss-2>
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde – forudsætninger for børns udvikling*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (red.) (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M., & Harju-Autti, R. (2023). Perceptions of inclusion among lower secondary level students in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 164-178.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2266728>
- Laaksonen, J., Korhonen, H., & Vainio, A. (2025). Narratives of Inclusion: Story-Based Reflections on Special Education Practices in Finnish Primary Schools. *International Journal of Educational Narratives*, 2025, 285-295.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Morin, A. (2021). Social eksklusion i skolen – mellem personlige handlegrunde og social struktur. *Nordiske Udkast*, 49(1).
- Piekut, A. (2020). Othering and belonging in education: Master and counter-narrative of education and ethnicity. I K. Lueg & M. W. Lundholt (red.), *Routledge handbook of counter-narratives* (s. 363-374).
- Quvang, C. (2010). *Jeg ville hellere have været i den anden båd - Narrativer om specialundervisning – på sporet af læring, identitet og livsduelighed: En "fortælling" om specialpædagogikkens betydning for, hvordan tilværelsen kan opleves*. Ph.d.-afhandling, SDU. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.
- Ragnarsdóttir, G. B., Petursdóttir, A. L., Sigurdardóttir, Z. G., Rudolfsdóttir, A. G., & Oskarsdóttir, H. (2025). Student voices: a longitudinal study of students' perceptions of their schooling and special education lessons in Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(5), 1026-1041.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2012). *Barndom, udvikling og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Tegtmejer, T., Schoop, S. R., Corydon, M. K., & Andreasen, A. G. (2024). *Særlige behov i skolen – En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekommelse af særlige behov i skolen*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- UVM (2026a). *Folkeskolens formål*. Uvm.dk  
<https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>



UVM (2026b). *Regler om inklusion*. Uvm.dk

<https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/inklusion/regler-om-inklusion/>

Villumsen, A. M., Nicolajsen, J. S., & Kitchen, K. H. F. (2024). *Børns perspektiver – fagprofessionelles arbejde med at tilvejebringe børns perspektiver*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.sbst.dk/Media/638422817024993216/B%C3%B8rns%20perspektiver.pdf>

*Sara Freiberg Brander*

*Lektor*

*Læreruddannelsen Campus Haderslev, UC SYD*

*Forskningsprogrammet for skole og undervisning*

*sbsk@ucsyd.dk*

*Rasmus Aaskov Iversen*

*Lektor*

*Læreruddannelsen Campus Haderslev, UC SYD*

*Forskningsprogrammet for skole og undervisning*

*raiv@ucsyd.dk*

*Kim Nielsen*

*IT-medarbejder*

*Efter- og videreuddannelsen, UC SYD*

*Forskningsprogrammet for skole og undervisning*

*kini@ucsyd.dk*

*Søren Bøjgård Schleicher*

*Lektor*

*Læreruddannelsen Campus Esbjerg, UC SYD*

*Forskningsprogrammet for skole og undervisning*

*sban@ucsyd.dk*



---

# Elevers perspektiver på mistrivsel og ressourcer som pejlemærke for trivselsarbejde

– Bidrag til kvalificering af det trivselsfremmende tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og socialrådgivere

Pia Vedel Ankersen, Charlotte Helene Agergaard Sommer, Win Fikri Azima Lykke Yusra, Brit Rosengren Larsen og Christian Martin Bächler

---

## Resumé

Denne artikel undersøger, hvorledes elevers perspektiver på trivsel og mistrivsel kan bidrage til at kvalificere det specialpædagogiske arbejde med tidligt at opspore og forebygge vedvarende mistrivsel. Med udgangspunkt i interviews med 19 elever fra 7. klasse belyser undersøgelsen, hvordan børn og unge selv oplever og navigerer i trivsel, søger hjælp og håndterer udfordringer på tværs af hjem, skole og fritid. Analysen afdækker tre centrale fund: 1) Eleverne konceptualiserer ikke lærere som dem, det er naturligt at gå til for hjælp ved trivselsudfordringer, 2) de navigerer i komplekse trivselssignaler bag tilsyneladende trivsel, og 3) de udvikler maskeringsstrategier, når udfordringer akkumulerer. Undersøgelsen peger på, at forebyggende praksis må organiseres omkring proaktiv identifikation, fordi eleverne ikke nødvendigvis selv henvender sig, og at tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og socialrådgivere kræver systematisk organisatorisk forankring i hverdagspraksis. Artiklen udfordrer kommunale strategier om, at det forebyggende trivselsarbejde kan baseres på selvhenvendelser fra elever eller deres forældre. Elevernes egne perspektiver leverer konkrete perspektiver til kvalificering af særligt organisatoriske betingelser for det specialpædagogiske og tværprofessionelle samarbejde på almenområdet.

## Nøgleord

trivsel, specialpædagogisk, tværprofessionelt samarbejde, elevperspektiver, noticing

## Abstract

This article investigates how students' perspectives on wellbeing and distress can contribute to qualifying special educational work with early detection and prevention of persistent distress. Based on interviews with 19 students from 7th grade, the study examines how children and young people experience and navigate well-be-



Årg. 11 | nr. 1 | 2026 | 22 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i1.158870

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

ing, seek help, and handle challenges across home, school, and leisure contexts. The analysis reveals three central findings: 1) Students do not conceptualize teachers as natural sources of help for well-being challenges, 2) they navigate complex well-being signals behind apparent well-being, and 3) they develop masking strategies when challenges accumulate. The study suggests that preventive practice must be organized around proactive identification rather than reactive approaches, and that interprofessional collaboration between teachers and social workers requires systematic organizational integration. The article challenges normative assumptions about child participation by showing that participation presupposes detection of well-being challenges through well-developed noticing competencies. Students' perspectives provide concrete experiences for qualifying both special educational judgment and interprofessional collaboration in mainstream settings.

### Keywords

well-being, distress, special education, interprofessional collaboration, student perspectives, early detection, noticing

## Indledning

I de senere år er trivselsarbejdet i skolen blevet et centralt omdrejningspunkt i både politiske, kommunale og fagprofessionelle drøftelser. Skoler forventes i stigende grad at opspore begyndende mistrivsel tidligt og at handle rettidigt, før problemer udvikler sig til vedvarende belastninger (Strandby et al., 2023; Sundhedsstyrelsen, 2023). Samtidig står de fagprofessionelle i skolen over for at skulle håndtere et landskab med "nye trivselsudfordringer, der skal adresseres" (Trivselskommissionen, 2025, s. 7). Dette rejser et centralt spørgsmål: Hvordan forstår og navigerer elever i 7. klasse selv deres trivsel i hverdagen, og hvordan understøttes disse trivselserfaringer i skolens professionelle praksis?

I denne artikel undersøger vi trivsel som et komplekst, kontekstafhængigt og subjektivt fænomen, hvor elevernes egne perspektiver udgør det analytiske omdrejningspunkt. Med afsæt i en fænomenologisk tilgang (Seth, 2021; Zahavi, 2003, 2020) er målet ikke blot at kortlægge forekomster af trivsel eller mistrivsel, men at indkredse de måder, elever fortolker, mærker og handler på i mødet med trivselsudfordringer. Derudover ønsker vi at drøfte, hvordan disse perspektiver kan kvalificere særligt lærernes beslutninger og timing i det forebyggende tværprofessionelle trivsels samarbejde.

Netop lærerne er centrale i den kommunale ramme for trivselsfremmende indsatser (Sundhedsstyrelsen, 2023; Sundhedsstyrelsen og Socialstyrelsen, 2021; Trivselskommissionen, 2025). De forventes at bemærke (*notice*) tidlige tegn på potentiel vedvarende mistrivsel og fungerer som gatekeepere



for tværprofessionel inddragelse (skolesocialrådgivere, PPR, sundhedspleje m.fl.). Genindførelsen af specialpædagogik i læreruddannelsen er en markør for, at lærere i stigende grad møder nye og komplekse trivselsmæssige udfordringer, og at deres arbejde er afgørende for at skabe lettilgængelige, helhedsorienterede indsatser i skolen (Trivselskommissionen, 2025). Arbejdet er imidlertid krævende og dilemmafyldt, fordi det både forudsætter rettidig handling for at modgå udviklingen af vedvarende mistrivsel og samtidig tilbageholdenhed for at undgå en unødvendig psykologisering, der kan sygeliggøre forbigående eller situationsbetinget mistrivsel (Borg & Pålshaugen, 2019; Brinkmann et al., 2025; Guvå & Hylander, 2012; Katznelson et al., 2021; Shavard, 2023).

Artiklen bygger på et praksisforsknings samarbejde med Faaborg-Midtfyn Kommune, som grundet kompleksiteten i opgaven henvendte sig med et ønske om et forsknings- og praksissamarbejde til at understøtte og kvalificere deres trivselsfremmende indsatser. Kommunen pegede både på, at arbejdet med tidlige og helhedsorienterede trivselsindsatser er krævende og dilemmafyldt, og at deres forpligtelser på området er ændret og udvidet i de senere år. Samtidig manglede de viden og inspiration direkte fra de børn og unge, som indsatserne er rettet mod, især viden om deres oplevelser, behov og anbefalinger, som kan styrke rettidigheden og relevansen af det trivselsfremmende arbejde.

Artiklen bygger på praksisforsknings samarbejdet og undersøger, hvordan elever i 7. klasse selv beskriver og navigerer i deres trivsel, hvordan de søger hjælp, og hvilke faktorer på tværs af hjem, skole og fritid der præger deres oplevelser. Som en konkretisering af det tidligere rejste spørgsmål i denne indledning ønsker vi med denne tilgang at besvare følgende spørgsmål i artiklen:

*Hvordan oplever elever i en 7. klasse deres trivsel, og hvilke implikationer har elevperspektiverne for lærerens noticing-praksis og rolle i det tværprofessionelle samarbejde?*

Artiklens bidrag er todelt: For det første bidrager artiklen med en specialpædagogisk udvikling af viden med udgangspunkt i elevernes egne udsagn og navigationsmønstre, og for det andet leveres der en praksisnær diskussion af, hvorledes lærere kan anvende elevperspektiver til at kvalificere tidlig indsats såvel som samarbejde og koordinere med socialfaglige medarbejdere og PPR. Empirisk bygger artiklen på interviews med 19 elever fra en 7.

klasse og præsenterer fund, der kan informere både læreruddannelsen og kommunale strategier for trivselsfremme.

## Teoretisk ramme

Artiklen bygger på en syntese af trivselsforskning og teorier om *noticing* og *gatekeeping* for at forstå lærerens forebyggende tværprofessionelle trivselsarbejde. Samlet tilbyder disse perspektiver et analytisk afsæt til at undersøge, hvordan elever beskriver og navigerer i trivsel og mistrivsel, og hvilke implikationer dette har for lærerens specialpædagogiske opmærksomhed og handlinger.

### Trivsel som komplekst og subjektivt fænomen

I trivselslitteraturen beskrives trivsel som et komplekst, flerdimensionelt og i høj grad subjektivt fænomen, der formes i spændingsfeltet mellem relationer, konkrete kontekster og individuelle fortolkninger (Dodge et al., 2012; Katznelson, et al., 2021; OECD, 2024, 2025; Qvortrup & Wistoft, 2024). Trivselskommissionens arbejde peger samtidig på betydningen af at skelne mellem forbigående mistrivsel og begyndende vedvarende mistrivsel, fordi sidstnævnte kan have vidtrækkende konsekvenser for børn og unges livschancer. I takt med den stigende opmærksomhed på mental trivsel advarer flere forskere samtidig mod en tendens til psykologisering, hvor almindelige sociale og emotionelle udfordringer risikerer at blive tolket som tegn på psykiske vanskeligheder. En sådan sygeliggørelse kan fastholde børn og unge i problemforståelser, der ellers kunne have været midlertidige (Brinkmann et al., 2025; Katznelson, et al., 2021; Qvortrup & Wistoft, 2024).

I denne artikel forstår vi ikke trivsel som en statisk tilstand, men derimod som en dynamisk størrelse, som elever aktivt orienterer sig igennem ud fra vurderinger af, hvad der belaster dem, hvad der støtter dem, hvem de kan henvende sig til, og hvornår de vælger at klare sig selv. Inspireret af Seths (2021) begreb om *interoception*, der handler om, hvordan kropslige fornemmelser omsættes til affektive oplevelser, forstås trivsel og mistrivsel som subjektivt erfarede fænomener, der formes i spændingsfeltet mellem kropslige signaler, relationer og hverdagskontekster, herunder samfunds- og fællesskabsnormer samt forventninger. Elevperspektiverne bliver dermed en central kilde til forståelse af, hvordan elever selv sonder mellem forbigående ubehag og en vedvarende mistrivsel, der kræver voksenstøtte.



En sådan forståelse kalder på en fænomenologisk tilgang, der kan indfange elevernes egne fortolkninger af deres trivselserfaringer. Med begrebet om interoception, dvs. processen, hvor kropslige fornemmelser omsættes til bevidste oplevelser, bliver det relevant at undersøge, hvorledes elever beskriver overgangen fra diffuse eller vedvarende ubehagsfornemmelser til en erkendelse af enten forbigående eller begyndende vedvarende mistrivsel (Clark, 2023; Craig, 2002; Seth, 2021). Dette åbner videre for analytiske spørgsmål om, hvordan elever navigerer mellem hjem, skole og fritid, hvilke ressourcer de har, hvordan de vurderer deres egen handlekraft, og hvilke strategier de udvikler for at håndtere udfordringer. Lige så centralt er spørgsmål om, hvornår de oplever, at deres egne strategier ikke længere er tilstrækkelige, og hvilke former for støtte de selv anser som relevante og tilgængelige.

Et afgørende aspekt bliver dermed elevernes egne forestillinger om hjælp og støtte. Det er væsentligt at forstå, hvor de forventer at kunne finde hjælp til forskellige typer udfordringer, og om de opfatter læreren som en person, de kan henvende sig til med en bekymring. Teoretisk kan relationelle, strukturelle eller kommunikative barrierer tænkes at hindre elever i at søge hjælp, ligesom deres forståelser af hjælp og støtte kan være påvirket af tidligere erfaringer og de relationer, de har erfaret som meningsfulde.

Samtidig må det forventes, at trivsel og mistrivsel kommer til udtryk på diffuse og flertydige måder, der ikke nødvendigvis lader sig oversætte til voksnes kategorier. Dette er i tråd med forståelser af erfaring som kropsligt funderet meningsdannelse, hvor kropsfornemmelser fortolkes til bevidste oplevelser gennem vores kontinuerlige monitorering af os selv i relation til omgivelserne (Damasio, 2019; Seth, 2021; Zahavi, 2020, 2025). Elevernes navigation i trivsel og mistrivsel kan derved forventes at være præget af de forventningshorisonter og meningssammenhænge, de allerede orienterer sig gennem på tværs af hjem, skole og fritidsliv (Clark, 2023).

At kunne forstå og fortolke disse komplekse signaler forudsætter fagprofessionelles evne til at tilgå elevperspektiver med åbenhed og en skarp opmærksomhed – som fænomener, der kræver fortolkning snarere end kategorisering inden for forhåndsdefinerede forståelsesrammer. I det følgende kobler vi derfor til *noticing*-litteraturen.

### **Noticing og lærerens gatekeeperfunktion**

Noticing-teori tilbyder et begrebsligt udgangspunkt for at forstå lærerens rolle i dette arbejde. Noticing betegner en professionel opmærksomhed, hvor

læreren med en stemningsfølsom opmærksomhed (*sensitized awareness*) kan registrere små ændringer i elevers adfærd, deltagelse eller følelsesmæssige udtryk og reflektere over disse i stedet for at ty til automatiske fortolkninger (Mason, 2002). Nyere forskning viser, at lærere, som arbejder systematisk med trivsel, både har brug for teoretisk viden om mistrivselstegn og kompetencer til at opfange subtile signaler, der kan indikere begyndende trivselsproblematikker (Haldimann et al., 2023). Som Carroll et al. (2021) fremhæver, spiller relationens kvalitet og lærerens egen trivsel en afgørende rolle for, om lærere over tid kan opdage ændringer i elevers udtryk eller adfærd.

Elevperspektiver peger samtidig på, at noticing ikke er tilstrækkeligt i sig selv. Læreren skal ikke blot kunne se, men også fremstå som en person, eleven kan tilgå med sårbarhed. Manglende oplevet tilgængelighed kan betyde, at elevens signaler ikke indfanges, selv af lærere med høj opmærksomhed. Dette understreger, at noticing altid må ses i sammenhæng med relationel tilgængelighed.

Lærerens noticing-praksis placerer læreren i en central gatekeeper-funktion i skolens forebyggende trivselsarbejde. Gatekeeper-rollen indebærer, at læreren som den første professionelle skal vurdere, om en elevs mistrivsel er af midlertidig karakter, eller om der er behov for yderligere støtte og tværprofessionelt samarbejde. Rollen rummer imidlertid markante dilemmaer: Læreren skal kunne handle rettidigt for at forebygge vedvarende mistrivsel, men samtidig undgå at overfortolke normale udsving som tegn på problemer, der kræver indgriben. Elevens egen forståelse af situationen bliver her et centralt pejlemærke. Tidligere forskning viser, at unge efterfølgende kan undre sig over, at ingen voksne greb ind, selvom de oplevede at sende tydelige signaler, og derudover at nogle har berøringsangst i mødet med unge i mistrivsel og belastede livssituationer (Ankersen et al., 2024; Sundhedsstyrelsen og Socialstyrelsen, 2021). Disse fund understreger, at gatekeeper-funktionen forudsætter både professionel opmærksomhed og relationel tilgængelighed, og at elevperspektiver er nødvendige for at nuancere og styrke lærerens beslutningsgrundlag.

Lærerens evne til at identificere behov for tværprofessionel sparring, eksempelvis med socialrådgivere og/eller PPR m.v., afhænger således af en dyb forståelse af elevernes signaler, kommunikative mønstre og vurderinger af, hvornår mistrivsel kræver yderligere indgriben (jf. tabel 1 for en skitsering af indsatser afstemt efter mistrivselsintensitet).

Tabel 1: Skitse over kategorier for trivselstilstande, risikoniveau og lærere samt øvrige relevante fagprofessionelle

Trivsels-niveau	Karakteristika	Risiko	Relevant professionel opgave	Relevante fagprofessionelle
Forbigående mistrivsel	Normale reaktioner på livsforandringer, midlertidige sociale/ faglige udfordringer	Lav	Undgå psykologisering	
Tegn på risiko for vedvarende mistrivsel	Gentagne signaler over tid, kombination af skole-hjem-fritids-udfordringer, elevens egen tilbageholdenhed	Moderat	Noticing og første faglige sparring, vurdering af behov for tværprofessionel inddragelse	Lærere (gatekeepere), socialrådgivere uden myndighed
Begyndende vedvarende mistrivsel	Akkumulerede udfordringer, maskeringsstrategier, lav støtte hjemmefra	Høj	Systematisk tværprofessionel koordinering, lettilgængelige indsatser efter SBST-model	Lærere, socialrådgivere uden myndighed, PPR
Vedvarende mistrivsel og social udsathed	Langvarige, komplekse problemstillinger på tværs af livsarenaer, risiko for marginalisering	Meget høj	Helhedsorienterede indsatser, tæt koordination på tværs af forvaltninger og sektorer	Kommune – socialrådgivere med og uden myndighed, sundhed, skole, civilsamfund

Syntesen af trivselsteori og noticing-teori tilbyder en teoretisk ramme, der muliggør analyser af, hvordan elever forstår og navigerer i trivsel og mistrivsel, og hvordan denne viden kan kvalificere lærerens specialpædagogiske indsatser og skolens tværprofessionelle trivselsarbejde. Ved at kombinere en forståelse af trivsel som subjektivt navigeret med en forståelse af læreren som en nøgleaktør, der både skal kunne bemærke og kunne tilgås, etableres et perspektiv, der kan styrke balancerede vurderinger, rettidig indsats og koordination i skolens trivselsarbejde.

## Undersøgellesdesign og metode

Undersøgelsen er tilrettelagt som en kvalitativ, eksplorativ interviewundersøgelse med en fænomenologisk tilgang. Formålet er at indfange, hvorledes elever i 7. klasse beskriver fornemmelser af velbehag samt ubehag og fortolker disse som trivsel eller mistrivsel i relation til de ressourcer og udfordringer, de møder i deres hverdagsliv. Denne tilgang er valgt, fordi artiklens teoretiske fokus på lærerens noticing- og gatekeeper-rolle forudsætter en



dyb forståelse af, hvordan elever selv mærker, vurderer og kommunikerer deres trivsel.

### **Caselogik og udsigelseskraft**

Som beskrevet tidligere er studiet forankret i et praksisforsknings samarbejde med Faaborg-Midtfyn Kommune, der har et strategisk fokus på trivsel og tidlig indsats. Netop derfor udgør casen en *least likely case* – i Flyvbjergs (2006) forstand en kontekst, hvor man mindst ville forvente vedvarende udfordringer med hjælpesøgning, uklare trivselssignaler eller maskering, fordi både strukturer og opmærksomhed i udgangspunktet er veludviklede. Hvis sådanne mønstre alligevel viser sig, styrker det fundenes analytiske generaliserbarhed, da de næppe vil være mindre udtalte i kontekster med færre ressourcer eller mindre systematik i det opsporende og forebyggende trivselsarbejde.

Selv om caselogikken giver metodisk tyngde, indebærer den også begrænsninger: Vi kan ikke udtale os om forekomst eller omfang af trivselsudfordringer generelt, men vi kan kvalificere forståelsen af, hvordan trivsel navigeres i, signaleres og (mis)forstås i en praksis, der allerede prioriterer området højt.

### **Analyse og rationale for elevinterviews som primær datakilde**

Valget af elevinterviews som primær datakilde udspringer af studiets fænomenologiske ambition. Trivsel forstås her som levet erfaring snarere end adfærd eller kategorisering, og derfor er det elevernes egne beskrivelser, med andre ord den måde, de giver sprog til deres kropslige fornemmelser, relationer, bekymringer og prioriteringer, der udgør det mest centrale datagrundlag. I en kommunal praksis, hvor viden ofte produceres ud fra voksnes perspektiver, giver elevinterviews et nødvendigt modblik. De bringer elevernes førsteordensperspektiv i spil og er dermed afgørende for at kunne kvalificere lærerens noticing-praksis og vurderinger af, hvornår en elevs situation kræver handling.

Analysen blev gennemført som en tematisk analyse inspireret af Braun & Clarke (2006), hvor vi bevægede os fra en deskriptiv nærlæsning af materialet til en teoretisk forankret fortolkning. Først gennemlæste vi transskriptionerne gentagne gange for at opnå fortrolighed med materialet og fastholde elevernes egne begreber, billeder og narrativer. Dernæst foretog vi en induktiv, åben kodning, hvor vi identificerede mønstre i elevernes beskrivelser af trivsel, ubehag, relationer, hjælpesøgning samt undgåelses- og håndterings-



strategier. Koderne blev herefter organiseret med afsæt i artiklens teoretiske ramme, hvor trivsel forstås som subjektivt navigeret, og hvor lærerens noticing og gatekeeper-funktion fungerer som centrale analytiske linser. Denne kobling dannede grundlag for den tematiske syntese, hvor tværgående mønstre blev udviklet, så elevperspektiverne både blev fastholdt i deres egen ret og sat i meningsfuld forbindelse med de teoretiske begreber.

NVivo blev anvendt til at understøtte systematik og sporbarhed i kodningen, og analyseprocessen blev løbende drøftet i forskergruppen for at styrke konsistens og kvalitet i fortolkningerne.

I analysen er forholdet mellem beskrivelse og fortolkning gjort eksplicit. De deskriptive fund består af elevernes udsagn om, hvad de oplever, mærker, gør og undlader at gøre. De analytiske tolkninger opstår, når disse udsagn systematisk kobles til begreber som interoception, trivsel som sub-

Tabel 2: Oversigt over karakteristika for eleverne og deres oplevelser af trivsel

Karakteristika	Kategorier	Antal
Elever i 7. klasse	Deltog i interview	19
	Undlod at deltage	4
Køn	Piger	12
	Drenge	7
	Øvrig	0
Personer, som eleven går til ved trivselsudfordringer	En eller begge forældre	9
	Søskende	4
	Venner eller veninder	9
	Øvrig voksen på skolen	1
	Lærer på skolen	1
	Øvrig fagperson	2
	Ingen	1
Oplever social trivsel	Ja	16
	Nej	3
Oplever faglig trivsel	Ja	6
	Nej	7
Hvor opleves der trivselsudfordringer	Hjemmet	4
	Skolen	4
	Fritiden	2

jektivt navigeret eller lærerens noticing-kompetence. De praktiske implikationer udspringer således ikke af elevernes ord alene, men af forbindelsen mellem deres beskrivelser og lærerens professionelle opgave med at afkode tidlige tegn på mistrivsel og vurdere behovet for handling eller tværprofessionel sparring. Denne tilgang sikrer, at analysen ikke blot gengiver, hvad eleverne siger, men undersøger, *hvordan* deres perspektiver er relevante for lærerens situerede vurderinger i det specialpædagogiske og tværprofessionelle trivselsarbejde.

### **Deltagere, kontekst og dataindsamling**

Empirien bygger på individuelle interviews med 19 elever fra en 7. klasse. Med 23 elever i klassen betyder det, at næsten hele klassen deltog, hvilket reducerer selvseleksion og giver et bredere indblik i variationen i elevernes erfaringsverdener. Karakteristika for eleverne fremgår af tabel 2.

Forud for hovedinterviewene gennemførte vi trivselsdialoger og en workshop med 8.-klasseselever på en anden skole i kommunen. Disse fungerede både som inspiration til interviewguiden og som eftertjek af analytiske indsigter.

Interviewene var åbent semistrukturerede, varede mellem 30 og 45 minutter og blev gennemført af fire forskere i skoletiden. Interviewguiden var struktureret omkring tre tematiske områder: (1) hverdagsliv og trivsel, (2) oplevelser af mistrivsel og håndteringsstrategier samt (3) erfaringer med støtte og hjælpesystemer. Eleverne blev gjort klart, at der ikke fandtes 'rigtige' eller 'forkerte' svar, og at forskernes interesse lå i deres egne ord, eksempler og vurderinger. Alle interviews blev optaget og fuldt transskriberet.

### **Etiske overvejelser**

Studiet følger gældende retningslinjer for forskning med børn. Elever og forældre modtog skriftlig information og afgav informeret samtykke. Deltagelse var frivillig, og elever kunne til enhver tid trække sig uden konsekvenser. Data er anonymiseret, og eleverne har fået et navnepseudonym i publikationer, såvel som citater er redigeret let for at undgå genkendelse uden at ændre meningsindhold. Interviewforløbene var tilrettelagt med klare procedurer for håndtering af eventuelle bekymrende oplysninger.

### **Troværdighed, begrænsninger og generaliserbarhed**

Studiets styrke er dets omfang, idet næsten hele klassen deltog. Det reducerer selvseleksion og giver mulighed for at indfange variationer i elevernes



perspektiver. Designet indebærer som andre designs tydelige begrænsninger: Undersøgelsen bygger på én klasse på én skole, og interview-settingen kan præges af social ønskværdighed. Med disse kvalitative data søger vi samtidig en dyb forståelse, men ikke omfangsestimater.

I tråd med kvalitativ forskning sigter undersøgelsen derfor efter analytisk frem for statistisk generaliserbarhed. Fundene skal læses som eksemplariske indsigter i elevernes navigationsstrategier, deres tilbøjelighed til eller fravalg af hjælpesøgning og de måder, hvorpå trivsel både kan signaleres og maskeres. At disse mønstre identificeres i en *least likely case*, styrker deres teoretiske vægt: Hvis udfordringerne findes i en kontekst med stærke trivselsindsatser, er det sandsynligt, at de også er til stede i mindre strukturerede praksisser. Det ændrer ikke ved behovet for yderligere forskning, men understreger fundenes relevans for specialpædagogisk praksis og for lærerens noticing-arbejde i bredere skolekontekster. Samtidig anerkendes det, at den lokale kontekst med de konkrete lærere og elever naturligvis præger resultaterne.

## Analyse af elevperspektiver på trivsel

I analysen fortolker vi elevudsagnene gennem to sammenhængende perspektiver: (1) trivsel som subjektivt navigeret og kontekstafhængigt fænomen og (2) noticing som professionel, relationelt situeret opmærksomhed. Metodisk betyder det, at citaterne ikke blot illustrerer pointer, men derimod bruges som analytiske data, der kobles til begreber som interoception og elevernes aktive trivselsskabende navigation samt til, hvordan lærere i praksis bemærker og tolker subtile signaler på trivsel og mistrivsel.

Når vi indfører korte analytiske metakommentarer, er det for at gøre fortolkningen eksplicit og synliggøre vejen fra udsagn til analyse og teori. Centrale indsigter fra analysen fremgår af display 1, mens tabel 1 systematiserer sammenhængen mellem trivselsniveauer, risikovurdering og fagprofessionelles opgaver baseret på analysens fund.

Overordnet set afdækker analysen tre indbyrdes forbundne fund, der både udfordrer eksisterende forståelser af det trivselsfremmende arbejde og peger på konkrete muligheder for udvikling af praksis. Det første fund viser, at eleverne systematisk ikke konceptualiserer lærere som personer, de kan gå til ved trivselsudfordringer. Det andet fund demonstrerer, at trods elevernes overordnede signalering af at 'have det godt' navigerer flere i komplekse udfordringer på tværs af familie-, skole- og fritidsliv. Det tredje

Display 1: Elevernes trivselsmønstre og implikationer for det tværprofessionelle samarbejde

Analyse-kategori	Mønstre	Citater til illustration	Implikationer for praksis
Hjælpesøgende adfærd	Eleverne er ikke opmærksomme på lærere som ressourcer til trivselfremme	"Det er ikke noget, som jeg nogensinde har gjort ... Hvis jeg får noget alvorligt, vil jeg nok gå til mine forældre eller venner først, ikke lærerne" (Fredrik)	Kræver proaktiv opmærksomhed (noticing) og opsøgende adfærd fra lærere (og socialrådgivere), fordi eleverne ikke er opsøgende
	Faglige barrierer og passivitet	"I skolen spørger jeg ikke sådan rigtig om hjælp. Jeg sidder bare sådan og kigger, når det bliver sådan lidt svært" (Fredrik)	Struktureret lærer-elev-interaktion nødvendig
	Opgivelse som strategi	"Jeg opgiver det hele, fordi jeg er så dårlig ... så jeg lader bare være med at spørge om hjælp" (Bella)	Kræver tidlig identifikation af frustrationer
Komplekse trivselssignaler	Dobbelthed i familielivet	"Jeg har det godt, når jeg er sammen med mine forældre. Og lidt skidt, når jeg ikke er sammen med mine forældre" (Hailey)	Inddrag socialrådgiver som brobygger mellem hjem og skole
	Beskyttende tavshed	"Hvem taler du med?" "... ikke rigtig nogen ... det er kun, hvis de spørger ind til det ... det påvirker hende (syg mor), når det handler om, hvordan jeg har det" (Mette)	Behov for helhedsorienteret indsatser inddragelse af skole-socialrådgiver
	Sociale sammenligninger	"Jeg vil bare gerne ligne de andre" (Bella om spiseforstyrrelse)	Forbyggende indsatser med inddragelse af skole-socialrådgiver, PPR og evt. øvrig kommunal støtte

Maskeringsstrategier	Tilbagetrækning og isolation	"Jeg er sådan meget tit inde på mit værelse ... Jeg prøver bare sådan bare tage det, som det kommer" (Mette)	Subtile signaler kræver sofistikerede observationsevner
	Normalitetsstræben	"være god ligesom de andre" (Elli)	Risiko for oversete støttebehov, men kan også være forbigående mistrivsel
	Loyalitetshensyn	Beskytter forældre mod egen trivselsproblematik	Kræver samarbejde mellem lærer, socialrådgivere m.v.
Positive respons på hjælp	Åbenhed for 'udefra'-perspektiv	"en, jeg kender. Altså en, der ikke er tæt på mig ... en, der kommer lidt udefra" (Mettes respons på socialrådgiver)	Socialrådgiveres position uden myndighed bliver tillidsopbyggende

fund peger på, at ved akkumulerede trivselsudfordringer kan der være en tendens til maskeringsstrategier, der skjuler udfordringer, hvilket er en barriere for at søge hjælp.

Sammen fremviser disse fund et paradoks: Dem med størst behov for hjælp søger den ikke, men maskerer deres udfordringer. Dette paradoks udfordrer grundlæggende antagelser i både socialrådgiver- og læreruddannelse samt kommunal praksis, hvor elevkontakt og herunder elevens selvhenvendelser til læreren ved mistrivsel antages at være en indgang til hjælp (Strandby et al., 2023; Sundhedsstyrelsen, 2023; Trivselskommissionen, 2025). Analysen sigter mod at give indblik i elevernes mønstre i at søge hjælp og trivselsnavigation med henblik på at diskutere, hvordan elevernes perspektiver kan bidrage til udvikling af praksis for lærer og socialrådgivers mono- og tværfaglige trivselsfremmende arbejde. Centrale indsigter fra analysen fremgår af display 1.

### **"Det ville jeg aldrig gøre" – hvorfor eleverne ikke går til lærere for hjælp**

Et markant og konsistent mønster i interviewene (17 ud af 19) er, at eleverne ikke ser lærere som naturlige kilder til hjælp ved trivselsudfordringer. Fredrik artikulerer dette eksplicit, når han på spørgsmålet, om han ville gå til en lærer ved alvorlige problemer, svarer: "Det er ikke noget, som jeg nogensinde har gjort. Jeg har heller ikke rigtig haft noget sådan alvorligt." Selv når han forestiller sig en hypotetisk alvorlig situation, fastholder han sin prioritering: "Hvis jeg får noget alvorligt, vil jeg nok gå til mine forældre eller venner først, ikke lærerne."

Dette mønster genfindes hos flere elever. Frederikke placerer sin villighed til at gå til lærere på en skala fra 1-10 som "En 3" og forklarer: "Fordi nu er jeg jo vant til at skulle klare det hele selv." Bella bekræfter dette med sin tydelige præference: "Ja, det er mest for mine venner, jeg spørger," når hun har brug for hjælp, og hun erkender videre, at hun ikke er god til at spørge om hjælp.

Tilbageholdenhed fra at søge hjælp hos læreren gælder også faglige udfordringer. Fredrik beskriver sin passive strategi: "I skolen spørger jeg ikke sådan rigtig om hjælp. Jeg sidder bare sådan og kigger, når det bliver sådan lidt svært." Hans forklaring afslører, hvordan lærere primært konkretiseres gennem professionelle roller: "Det er ens lærer, man ser dem hver dag, men alligevel, så ved man ikke så meget mere om ... Man kender dem ikke sådan helt."

Bella artikulerer lignende opgivelse i faglige situationer: "Jeg opgiver det hele, fordi jeg er så dårlig, at jeg ikke kan finde ud af det, så jeg lader bare være med at spørge om hjælp." Frederikke beskriver systematiske kommunikationsbarrierer: "Man føler lidt sådan, at bare man ikke forstår det. Og så føler man lidt, at de andre kigger, fordi hvorfor forstår man ikke det her."

Elevernes forklaringer afslører flere barrieretyper. Strukturelt identificerer Celine klassestørrelsen som en fundamental udfordring: "Nu er vi jo mange i klassen. Så det er jo svært for en lærer at komme rundt" og beskriver hjælpesystemernes utilgængelighed: "Der er sygt mange, og det er så bare uoverskueligt at skulle sidde og vente." Emotionelt udtrykker Elli stigmatiseringsbetyrning: "Jeg føler, at de synes, jeg er irriterende, hvis jeg spørger om hjælp" og ønsket om normativ tilpasning: "være god ligesom de andre."

Vi tolker denne tilbageholdenhed som en relationelt betinget barriere, hvor lærerens hverdags- og faglige tilgængelighed ikke er ensbetydende med en forståelse af en relationel tilgængelighed ved sårbarhed og mistrivsel. I noticing-termer peger det på, at trivselsopgaven ikke alene er at bemærke signaler, men at være tilgængelig på en måde, så eleverne vil søge mod læreren ved trivselsudfordringer (og faglige udfordringer). Eleverne peger på flere barrierer af strukturel (store klasser, begrænset tid), kommunikativ (betyrning for stigmatisering) og emotionel (frygt for at være til besvær) karakter.

### **"Jeg har det godt" – komplekse trivselssignaler bag tilsyneladende trivsel**

Det andet centrale fund er, at eleverne overordnet signalerer, at de har det godt. På sin vis fremstår det som en troværdig beskrivelse, men samtidig er der også i deres fortællinger beskrivelser af udfordringer på tværs af deres



livsarenaer, hvor de samme områder kan fungere som både støtte og belastning.

Familien fremstår som den mest centrale trivselsarena, men med dobbeltrolle. Hailey illustrerer denne dualitet: "Jeg har det godt, når jeg er sammen med mine forældre. Og lidt skidt, når jeg ikke er sammen med mine forældre," hvilket er en følge af skilsmisse og samværsordning på "kun hver anden weekend." Hendes oplevelse viser, hvordan nærvær og savn veksler rytmisk og bidrager både til løbende trivsel og mistrivsel.

Andre navigerer i mere komplekse familiesituationer. Mette håndterer flere familieudfordringer, herunder søskende med særlige behov, forælders alvorlige sygdom og stress i familien. Hendes respons demonstrerer både resiliens og isolation: "Jeg er sådan meget tit inde på mit værelse ... Jeg prøver bare sådan bare tage det, som det kommer."

Når interviewereren spørger, hvem hun går til ved alvorlige problemer, svarer Mette: "ikke rigtig nogen ... det er kun, hvis de spørger ind til det." Hendes beskrivelse af kommunikationsbarrierer med sin mor afslører yderligere kompleksitet: "Det påvirker hende, når det handler om, hvordan jeg har det." Det udtrykker en bekymring for forældrenes trivsel, der skaber beskyttende tavshed.

Samtidig sidder elever med andre udfordringer. Bella repræsenterer eksempelvis den alvorligste ende af spektret med spiseforstyrrelser: "Jeg har også lige haft en spiseforstyrrelse, fordi jeg prøvede at tabe mig ... Jeg vil bare gerne ligne de andre." Hendes situation demonstrerer, hvordan sociale sammenligninger kan udvikle sig til alvorlige helbredsmæssige bekymringer – præcis den type vedvarende mistrivsel, der, som Ankersen (2024) påpeger, ofte overses af professionelle.

Vi fortolker disse udsagn som subjektivt navigeret trivsel af interoceptive fornemmelser (ubehag, uro, pres), som omsættes til situationsvurderinger, hvor elever afvejer ressourcer og krævende forhold. Samme arena kan dermed fungere både som støtte og belastning, afhængigt af kontekstuelle faktorer og elevens navigationsstrategier.

Tilsyneladende trivsel skjuler ofte komplekse, dynamiske balancer. For læreres noticing-praksis betyder det, at opmærksomheden må rettes mod små, gradvise ændringer i deltagelse, tempotolerance, social position og sprogbrug frem for at afvente tydelige 'røde flag'. Som illustreret i tabel 2 kan disse elever opfattes som i kategorien "tegn på risiko", hvor kombinationen af skole-hjem-fritidsudfordringer kræver systematisk observation og faglig sparring.



### **Akkumulering og maskering – når trivselssignaler bliver paradoksale**

Elevernes beskrivelser af at 'have det godt' dækker over betydelig variation. Den kritiske erkendelse er, at når trivselsudfordringer akkumulerer, transformeres både elevernes navigationsstrategier og kravene til fagprofessionelles kompetencer.

Blandt de 19 elever spænder trivselssituationerne fra relativt uproblematisk til akkumulerede og høj-kompleksitet i udfordringerne. Bastian repræsenterer den ene ende af spektret med sin beskrivelse af en "hyggelig klasse uden larm" og social trivsel på 8-9, hvor hans primære udfordring er faglig understimulering – en isoleret almenpædagogisk problemstilling, der ikke interagerer med andre risikofaktorer.

I den anden ende finder vi elever som Frederikke, Mette og Bella med flere samtidige trivselsudfordringer. Frederikke navigerer i ikke-samboende forældres konflikter, tristhed, lav faglig trivsel og ydre pres. Mette håndterer flere familieudfordringer, herunder søskende med særlige behov, forælders alvorlige sygdom og familiens generelle stress. Bella repræsenterer akkumulering, hvor sociale sammenligninger, præstationspres og identitetsusikkerhed transformeres til spiseforstyrrelser.

Det afgørende fund er, at eleverne med akkumulerede trivselsudfordringer har udviklet sofistikerede maskeringsstrategier, der gør dem mindre synlige for fagprofessionelle. De maskerer deres udfordringer. Mette beskriver sin bekymring for, at det "påvirker hende [morens trivsel], når det handler om, hvordan jeg har det." Hun tilsidesætter dermed egen trivsel for ikke at blive en belastning. Elli illustrerer en anden maskeringsform gennem sit ønske om at "være god ligesom de andre" kombineret med, at hun systematisk undgår at søge hjælp: "Jeg opgiver det hele, fordi jeg er så dårlig, at jeg ikke kan finde ud af det, så jeg lader bare være med at spørge om hjælp."

Paradoksalt viser analysen, at netop de elever, der er mest dygtige til at maskere deres udfordringer, også er dem, der har størst behov for den professionelle opmærksomhed, de aktivt forsøger at undgå. Som Seth (2021) påpeger, fungerer trivsel og mistrivsel som interoceptive signaler, der indikerer balance eller uligevægt mellem krav og ressourcer. Maskeringsstrategierne komplicerer denne vurdering, da de netop er designet til at skjule uligevægt bag tilsyneladende funktionalitet.

Vi fortolker maskering som en adaptiv, men risikofyldt strategi, hvor subjektiv navigation søger at bevare funktionalitet, mens udfordringer skjules af eksempelvis loyalitetshensyn til forældre, søskende, kammerater m.v.



Strategien gør behov mindre synlige for professionelle og flytter tyngden fra "bemærkning af tydelige tegn" til "afkodning af indirekte mønstre."

Paradokset er, at de elever med størst behov ofte er dem, der maske-  
rer mest. For noticing betyder det, at læreren må træne langsom, sensitiv  
opmærksomhed på mikroforandringer (tempo, deltagelse, kontakt, små  
brud i mønstre) og kombinere observationer med relationel tilgængelighed.  
Som tabel 2 og display 1 viser, kræver begyndende vedvarende mistrivsel  
med akkumulerede udfordringer og maskeringsstrategier systematisk tvær-  
professionel koordinering mellem lærere, socialrådgivere uden myndighed  
og evt. PPR.

Disse tre sammenhængende fund rejser fundamentale spørgsmål om  
organiseringen af det forebyggende trivselsarbejde og kræver en diskussion  
af, hvordan elevperspektiverne kan omsættes til konkrete ændringer i både  
mono- og tværprofessionel praksis.

## Diskussion: Implikationer for trivselsforebyggende arbejde

Strategierne for kommunernes forebyggende trivselsarbejde placerer læ-  
ren som det første og nødvendige led i skolens opsporende trivselsarbejde.  
Socialrådgiveren uden myndighed og andre relevante fagligheder som PPR  
og sundhedsplejen kommer først i spil, når læreren har identificeret et behov  
og taget initiativ til at inddrage de øvrige professioner. Det betyder, at læ-  
ren både er observatør, vurderingsperson og gatekeeper for hele den efterføl-  
gende tværprofessionelle proces. Denne strukturelle placering indebærer en  
betydelig opgave: at skulle opfange subtile trivselssignaler samtidig med at  
varetage undervisning, faglig ledelse, klassedynamik og relationelt arbejde.

Denne transformerede rolle stiller betydelige krav til lærernes allerede  
brede opgaveportefølje. Som Orena et al. (2025) påpeger, risikerer denne  
udvikling at skabe en praksis, hvor lærere forventes at fungere som "mul-  
titaskende blæksprutter". Men multitasking er i realiteten umuligt, og det  
bliver til *task-switching* mellem fagdidaktisk undervisning og trivselsrettet  
observation af elevernes subtile signaler, der medfører kognitive omkost-  
ninger, som påvirker kvaliteten af begge opgaver (Chis et al., 2023; Koch et.  
al., 2018). Dette understreger behovet for systematisk organisatorisk forank-  
ring, faglig sparring og arbejdsdeling mellem professioner.

For at dette kan fungere i praksis, må skolen etableres som en struktur,  
hvor læreren ikke selv skal foretage en risikovurdering, før andre profes-  
sioner kan inddrages. I stedet bør der være lavtærskel-adgang til tværpro-

fessionelle drøftelser, faste konsultative møder, tydelige procedurer for sparring og klare overdragelsesveje. Det skaber mulighed for, at observationer fra hverdagen kan bringes i spil hurtigere, og uden at læreren skal bære ansvaret for at vurdere, om signaler er alvorlige nok til at inddrage andre fagligheder. Herved understøttes både kvalitet og rettidighed i det opsporende arbejde, og risikoen for forsinkelser reduceres – særligt i tilfælde, hvor trivselssignaler fremstår fragmenterede eller tvetydige. Vi udvikler dermed noticing-begrebet fra individuel observation til relationelt situeret og organisatorisk forankret praksis. Dette teoretiske bidrag flytter fokus fra lærerens individuelle kompetencer til systemiske strukturer, der understøtter både observation, vurdering og handling i det forebyggende trivselsarbejde.

Når ansvaret for opsporing deles på denne måde, bliver socialrådgiverens funktion heller ikke betinget af, hvorvidt den enkelte lærer formår eller har tid til at foretage kontinuerlig trivselsvurdering i en hverdag med mange andre opgaver. I stedet bliver socialrådgiveren en systematisk del af skolens forebyggende praksis, der kan tilbyde sparring, kontinuitet og analytisk bidrag allerede i de tidlige drøftelser. Dette er særligt væsentligt for de elever, som ikke selv vil henvende sig, og som ofte forsøger at fungere 'normalt', selv når udfordringerne akkumulerer, som analysen indikerer. Et organisatorisk forankret samarbejde øger sandsynligheden for, at netop disse elever opdages i tide og får adgang til relevant støtte. Dette er netop, hvad der tilstræbes med den fremskudte skolesocialrådgiver uden myndighed og integreret i skolens hverdagspraksis.

Samlet peger fundene således på, at fordi læreren med denne dobbeltfunktion både er observatør og gatekeeper, bør det opsporende arbejde ikke placeres på den enkelte lærer, men indskrives som en fælles, forpligtende og systematisk opgave i skolen. Snarere end at se noticing som en kognitiv proces hos den enkelte, kan man teoretisk med fordel forstå processerne som sociokulturelt situeret inden for og på tværs af skolens fagprofessioner (König et al., 2022). Det tværprofessionelle samarbejde bliver dermed ikke en ekstra ressource, der mobiliseres efter behov, men en integreret del af skolens grundlæggende forebyggende struktur.

## Konklusion

Kombinationen af elevernes tilbageholdenhed med at søge hjælp, deres diffuse trivselssignaler og maskeringsstrategier peger på, at forebyggende trivselsarbejde forudsætter tid, opmærksomhed og specialpædagogiske



kompetencer hos lærere og derudover en systematisk organisatorisk integration af samarbejdsstrukturer, rolleafklaring og koordinerede indsatser. Undersøgelsen leverer de "konkrete erfaringer", som Strandby et al. (2023) identificerer som manglende, ved at konkretisere, hvordan tværprofessionelt samarbejde skal struktureres for at håndtere elevernes navigationsstrategier og mønstre i at søge hjælp, men også i enkeltes bestræbelser på at undgå hjælp.

Elevernes perspektiver peger på et behov for udvikling af proaktive noticing-kompetencer, etablering af klare procedurer for tværprofessionel sparring og organisatoriske rammer, der understøtter, at socialrådgivere, som arbejder på skolen uden myndighed, inddrages som sparringspartnere. Uden systematisk organisatorisk integration risikerer samarbejdet at blive afhængigt af tilfældigheder og personlige relationer frem for faglig vurdering og systematisk praksis.

Undersøgelsens metodiske design som *least likely case* styrker fundenes teoretiske relevans. Når elevernes systematiske tilbageholdenhed, maskeeringsstrategier og komplekse trivselssignaler identificeres i en kommune med strategisk fokus på trivselsarbejde, herunder tidlig indsats, indikerer det, at disse mønstre kan spejle mere gældende udfordringer snarere end kun lokalt. Når organisatorisk delt opsporing viser sig nødvendig, selv under fokuserede betingelser, understreger det behovet for systematisk strukturel forankring i alle skolekontekster, hvor udfordringerne kan være endnu mere udtalte. Væsentligt i den forbindelse er nødvendigheden af at aflaste læreren fra multitasking mellem alle de mange lærerfaglige opgaver og de specialpædagogiske trivselsopgaver.

Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at fundenes analytiske generaliserbarhed ikke er statistisk repræsentativt, men har evne til at afsløre strukturelle problemstillinger, der transcenderer individuelle kompetencer og lokale ressourcer. Dette peger på behov for yderligere forskning, som undersøger implementering af organisatorisk delt opsporing på tværs af forskellige kommunale kontekster og ressourceniveauer.

## Bidragserklæring

Pia Vedel Ankersen designede undersøgelsen. Hun gennemførte workshops og lavede kvalitative interviews. Derudover havde hun hovedansvar for dataanalysen i NVivo og var primær bidragsyder til artiklens skrivning samt ansvarlig for den samlede revision af manuskriptet.

Charlotte Helene Agergaard Sommer bidrog til teoriudviklingen, deltog i dataanalysen og medvirkede i det indledende skrivearbejde til artiklen.

Win Fikri Azima Lykke Yusra deltog i valideringen af dataanalysen og bidrog til revisionen af manuskriptet.

Brit Rosengren Larsen var med til at udvikle studiets design og gennemførte kvalitative interviews. Hun deltog i dataindsamlingen og dataanalysen og skrev på den første version af artiklen.

Christian Martin Bächler deltog i dataanalysen og bidrog til skrivning og revision af artiklen.

Samlet erklæring: Alle forfattere har diskuteret og analyseret resultaterne, godkendt den endelige version af manuskriptet, accepteret ansvar for hele indholdet og givet samtykke til indsendelsen til tidsskriftet.

## Taksigelser

Sinthuja Vasantharajan, Maria Christina Handberg og Line Watson Madsen for deres bidrag til dataindsamling og workshops.

## Referencer

- Ankersen, P. V., Kleis-Olsen, J., & Vasantharajan, S. (2024). Når hjælpen ikke hænger sammen: unge med spiseforstyrret og selvskadende adfærd deler deres oplevelser og anbefalinger. *Social Kritik*, 36(173).
- Borg, E., & Pålshaugen, Ø. (2019). Promoting Students' Mental Health: A Study of Inter-professional Team Collaboration Functioning in Norwegian Schools. *School Mental Health*, 11(3), 476-488. <http://doi.org/10.1007/s12310-018-9289-9>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Rømer, T. A. (2025). *Trivsel tur-retur*. Klim.
- Carroll, A., York, A., Fynes-Clinton, S., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J., Forrest, K., & Ziaei, M. (2021). The Downstream Effects of Teacher Well-Being Programs: Improvements in Teachers' Stress, Cognition and Well-Being Benefit Their Students. *Frontiers in Psychology*, 2021 Jul 1. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689628>
- Chis, M., Li, H., Zheng, K., Lewis, M., Hughes, D., & Sycara, K. (2023). The Cognitive Load – Productivity Tradeoff in Task Switching. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 67(1), 666-671. <http://doi.org/10.1177/21695067231193677>
- Clark, A. (2023). *Experience Machine*. Pantheon.
- Craig, A. D. (2002). How do you feel? Interoception: the sense of the physiological condition of the body. *Nature Reviews. Neuroscience*, 3(8), 655-666. <http://doi.org/10.1038/nrn894>
- Damasio, A. R. (2019). *Fornemmelsen af det, der sker: krop og emotion ved dannelsen af bevidsthed* (2. geudg.). Hans Reitzels Forlag.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <http://doi:10.5502/ijw.v2i3.4>



- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <http://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Guvå, G., & Hylander, I. (2012). Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams. *School Psychology International*, 33(2), 135-150. <https://doi-org.ucl.idm.oclc.org/10.1177/0143034311415900>
- Haldimann, M., Morinaj, J., & Hascher, T. (2023). The Role of Dyadic Teacher–Student Relationships for Primary School Teachers’ Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4053. <http://doi.org/10.3390/ijerph20054053>
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Bank, S. N. (2021). Ny Udsathed: Nuancer i Forståelser af Psykisk Mistrivsel. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2(2), 83-103. <http://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Katznelson, N., Pless, M., & Görlich, A. (2021). *Præstationssamfund? Muligheder og pres blandt unge*. Aalborg Universitetsforlag.
- Koch, I., Poljac, E., Müller, H., & Kiesel, A. (2018). Cognitive Structure, Flexibility, and Plasticity in Human Multitasking—An Integrative Review of Dual-Task and Task-Switching Research. *Psychological Bulletin*, 144(6), 557-583. <https://doi.org/10.1037/bul0000144>
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 100453. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- OECD (2024), *How’s Life? 2024: Well-being and Resilience in Times of Crisis*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90ba854a-en>.  
Og se her: [https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-2024\\_90ba854a-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-2024_90ba854a-en.html)
- OECD (2025), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being (2025 Update)*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9203632a-en>.
- Orena, Z., & Gamutan, L. (2025). Extent of Workload Challenges and Multitasking Skills Among Teachers and Their Performance. *Psychology and Education a Multidisciplinary Journal*, 42(3), 514-517. <https://doi.org/10.70838/pemj.420308>
- Qvortrup, L., & Wistoft, K. (2024). *Trivsel og mistrivsel: mellem offergørelse og kompetencegørelse*. Dafolo.
- Seth, A. K. (2021). *Being You: A New Science of Consciousness*. Dutton.
- Shavard, G. (2023). Teachers’ Collaborative Work at the Boundaries of Professional Responsibility for Student Wellbeing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 741-753. <http://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042851>
- Strandby, M. W., Mikuta, M. I., & Villumsen A. M. (2023). *Socialfaglige medarbejdere i skole og dagtilbud*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/socialfaglige-medarbejdere-i-skole-og-dagtilbud-yz251kz1/>
- Sundhedsstyrelsen. (2023). *Faglig ramme for det kommunale behandlingstilbud til børn og unge i psykisk mistrivsel*. Udgivet af Sundhedsstyrelsen, Social- og Boligsstyrelsen og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.sst.dk/nyheder/2023/nyt-kommunalt-behandlingstilbud-til-boern-og-unge-i-psykisk-mistrivsel>
- Sundhedsstyrelsen og Socialstyrelsen (2021). *Bedre mental sundhed og en styrket indsats til mennesker med psykiske lidelser – Fagligt oplæg til 10-årsplan for psykiatrien*. <https://www.sst.dk/udgivelser/2022/fagligt-oplaeg-til-en-10-aarsplan>
- Trivselskommissionen (2025). *Et dansk svar på en vestlig udfordring – Trivselskommissionens afrapportering*. <https://www.trivselskommissionen.dk/udgivelser/afrapportering>; <https://www.trivselskommissionen.dk>
- Zahavi, D. (2003). *Husserl’s Phenomenology*. Stanford University Press.



Zahavi, D. (2020). *Self-awareness and alterity: a phenomenological investigation*. Northwestern University Press.

<https://dokumen.pub/self-awareness-and-alterity-a-phenomenological-investigation-studies-in-phenomenology-and-existential-philosophy-2nbsped-2020003951-9780810142206-9780810142213-9780810142220-0810142201.html>

Zahavi, D. (2025). *Being We: Phenomenological Contributions to Social Ontology*. Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/9780191915482.001.0001>

*Pia Vedel Ankersen*  
*forskningskoordinator, ph.d.*  
*Socialrådgiveruddannelsen, Afdelingen for anvendt forskning i pædagogik og samfund, UCL*  
*pvan@ucl.dk*  
*ORCID 0000-0001-7539-7346*

*Charlotte Helene Agergaard Sommer*  
*adjunkt*  
*Socialrådgiveruddannelsen, UCL*  
*chak@ucl.dk*  
*ORCID 0009-0008-8284-3795*

*Win Fikri Azima Lykke Yusra*  
*adjunkt*  
*Socialrådgiveruddannelsen, UCL*  
*wfay@ucl.dk*  
*ORCID 0009-0003-3280-3262*

*Brit Rosengren Larsen*  
*adjunkt*  
*Socialrådgiveruddannelsen, UCL*  
*brla@ucl.dk*  
*ORCID 0009-0007-8485-5557*

*Christian Martin Bächler*  
*lektor*  
*Socialrådgiveruddannelsen, UCL*  
*ph.d.-stipendiat, SDU*  
*cmbc@ucl.dk*  
*ORCID 0009-0004-5595-7798*



---

# 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 Pædagog 2
	Individuelle	Lærer 3	Lærer 4
Sekundær	Fokusgruppe	Afdelingsleder 1 og afdelingsleder 2	
	Individuelle	UU-vejleder 1	Afdelingsleder 3 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 'tommefingerregler'. 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 indsatserne 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 tidlige 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 tidlig 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 implicite 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 eksplicite. 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 implicite 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 holdepunkt, 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 ekspliciteres. 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 selvfrestillinger 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 implicite 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 intensivning 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, implicite 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., Voggt, 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., Andreassen 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

---

# Grænseobjekter i professionelle læringsnetværk

– Læsevejlederes kollektive arbejde med specialpædagogiske udfordringer og indsatser

Karina Kiær, Thomas R.S. Albrechtsen og Kristian Juhl Appelquist

---

## Resumé

Artiklen undersøger, hvordan læsevejledere i professionelle læringsnetværk (PLN'er) skaber og deler viden, der styrker læreres kapacitet til at håndtere skriftsproglige vanskeligheder i folkeskolen. Med afsæt i et etnografisk studie analyseres, hvordan bl.a. sprogvurderingstest og læremidler fungerer som grænseobjekter, der forbinder politik, netværk og praksis. Artiklen udvider eksisterende teori om PLN ved at fokusere på objekternes rolle i videncirkulationen og rejser spørgsmål til, hvordan lærere kan anvende netværk professionelt til at få mere viden om (special) pædagogiske objekter.

## Nøgleord

professionelle læringsnetværk (PLN), læsevejledning, skriftsproglige vanskeligheder, lærerprofessionalisme, specialpædagogik

## Abstract

This article investigates how reading consultants in professional learning networks (PLNs) create and share knowledge that strengthens teachers' capacity to address literacy difficulties in primary schools. Based on an ethnographic study, the analysis explores how, among other things, language assessment tests and teaching materials function as boundary objects that connect policy, networks, and practice. The article expands existing theory on PLNs by focusing on the role of objects in knowledge circulation and raises questions about how teachers can navigate and use networks professionally and gain knowledge on special education objects.

## Keywords

professional learning networks (PLN), literacy coaching, literacy difficulties, teacher professionalism, special education



Årg. 11 | nr. 1 | 2026 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i1.158708

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession



## Indledning

Folkeskolens specialpædagogiske udfordringer kan adresseres og reflekteres på forskellige måder (Hedegaard-Sørensen & Tetler, 2023; Schleicher & Schleicher, 2023; Skibsted & Munkholm, 2024). Én af disse udfordringer vedrører det specialpædagogiske arbejde med elever, der har specifikke vanskeligheder med skriftsproget og sprog mere generelt (Elbro, 2021; Jørgensen & Pedersen, 2025; Kjærbæk et al., 2023; Pedersen & Hjorth, 2019). I denne artikel fokuserer vi på skolens læsevejledere, som har et særligt ansvar for at løse forskellige faglige problemstillinger og udfordringer relateret til netop elevers skriftsproglige udvikling og vanskeligheder. En læsevejleder er en specialiseret lærer, der findes på næsten hver folkeskole i Danmark (Kiær, 2023; Kiær & Albrechtsen, 2024a). I litteraturen har læsevejledere været karakteriseret som nogle, der befinder sig i snitfladerne mellem almen- og specialpædagogik, idet de både arbejder i klasser og laver intensive og styrkede indsatser for elever, der befinder sig i skriftsproglig udsathed (Frost, 2009; Hagtvæt et al., 2015).

Stadig flere nationale og internationale undersøgelser vidner om, at danske elevers læsekompetencer er udfordrede (Bremholm & Bundsgaard, 2019; Fougat et al., 2023), så der er brug for nogle indsatser, der imødeser disse udfordringer. PISA Etnisk peger på, at elever, der kommer fra hjem med flere sprog end dansk, er særligt sprogligt udfordrede (Beuchert et al., 2022). I Danmark kan skolerne vælge at uddanne en dansk som andetsprogs-vejleder (DSA-vejleder), og i den nye reform af læreruddannelsen er dansk som andetsprog blevet et obligatorisk og centralt undervisningsfag for alle lærerstuderende. Dette kan ses som led i at imødeser de udfordringer, som adresseres i PISA Etnisk.

Skolen har til opgave at imødekomme og hjælpe den enkelte elev med forskellige skriftsprogsudfordringer. Læsevejlederen fungerer både som en lærer for eleverne og som vejleder for lærerkollegaerne. Traditionelt set har læsevejledning fungeret som undervisning for den enkelte elev eller for grupper af elever, fx ved at tilrettelægge VAKS-forløb, staveindsatser, læsekurser m.fl. Her har man taget elever ud af undervisningen for at deltage i særlige indsatser eller kurser, som har til hensigt at hjælpe eleven med de særlige skriftsproglige udfordringer. Denne gruppe af elever har haft brug for en "særlig" indsats. I mange kommuner har der været særskilte læsekurser, som man har visiteret elever til, som var i særlige udfordringer. Med andre ord har læsevejledning været noget, man kunne sætte ind med, når eleverne ikke har gavn af den almindelige undervisning, som finder sted i

stamklassen. I nogle praksisser har læsevejledning også foregået i klassen, hvor læsevejlederen går med ud og modellerer nye måder at undervise på, som alle kan få gavn af, men det er, ifølge forskning på området, noget som begrænses af skolens organisatoriske rutiner (Kiær & Albrechtsen, 2020).

Vi vil i denne artikel undersøge og diskutere, hvordan et netværk, hvor læsevejledere mødes på tværs af skoler, kan være med til at vedligeholde læsevejlederes specialpædagogiske viden. Det er vores argument i artiklen, at fælles objekter, som test og læremidler, er helt afgørende for at kunne danne et lærende fællesskab på tværs af skoler.

Med udgangspunkt i et etnografisk studie af et kommunalt netværk for læsevejledere vil vi med artiklen bidrage til en udvidelse af en teoretisk ramme for, hvordan såkaldte *professionelle læringsnetværk* (PLN) kan opstå og opretholdes bl.a. med brug af bestemte *grænseobjekter*, der kan overføres til de enkelte skoler med læsevejlederne som formidlere (Nordholm, 2016). Grænseobjekter med en mere åben karakter kan muliggøre en innovativ fortolknings- og læringsproces. Det er vigtigt, at det foretages gennem formelle formidlere, som kan understøtte en sådan overførselsproces. Dette er i tråd med forskning i læsevejledning, der konkluderer, at læsevejlederens faciliterende rolle er af stor betydning, fordi læsevejlederen både *enacter* objekter som test, didaktiske data og læremidler og guider disse objekters flow i etableringen af nye læsevejlederrutiner, hvis hensigt er at udvikle læreres undervisning, så den tilgodeser flere elevers behov (Kiær, 2024). I artiklen rejser vi forskningsspørgsmålet:

*Hvordan krydser specialpædagogiske objekter grænser i et professionel læringsnetværk for læsevejledere?*

Først udfolder vi artiklens teoretiske grundlag og centrale begreber i form af professionelle læringsnetværk, specialpædagogiske grænseobjekter og læsevejledere. Efterfølgende redegør vi for artiklens metode, hvorefter følger analysen af, hvordan specialpædagogiske objekter krydser grænser i et PLN for læsevejledere. Endelig diskuterer og konkluderer vi på undersøgelsens fund.



## Professionelle læringsnetværk, grænseobjekter og læsevejledere

Et PLN kan defineres som enhver form for gruppe, der engagerer sig i kollektiv læring med andre *uden for* deres daglige praksisfællesskab med det formål at forbedre undervisning og læring (Poortman et al., 2022, s. 96). I praksis kunne det være en forsamling af læsevejledere i et kommunalt netværk, der skal lære noget sammen (Albrechtsen et al., 2025), som også er genstandsfeltet i indeværende artikel. Deltagerne i denne gruppe krydser altså grænser mellem deres daglige praksisfællesskab i skolen og det kommunale netværk. Det er dog ikke alene læsevejlederne, der krydser grænser. Det vil nogle objekter også ofte gøre, og det er her vi taler om *grænseobjekter* defineret som objekter, der krydser grænser og har en brobyggende funktion (Akkerman & Bakker, 2011, s. 133).

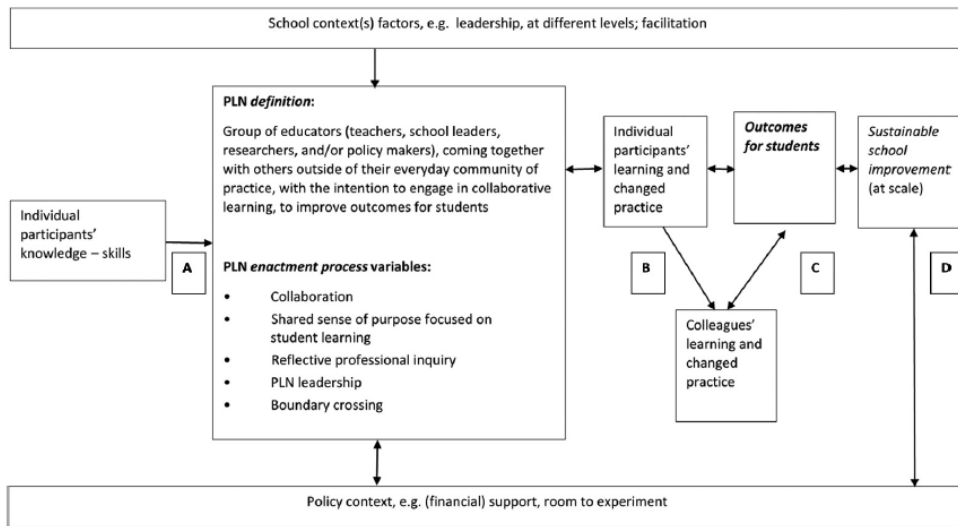
### Professionelle læringsnetværk: Et analytisk rammeværk

Formålet med at organisere læsevejledere i et PLN er at opbygge kollektiv viden (Cooper et al., 2022). Et PLN er kendetegnet ved, at man mødes på tværs af organiseringer/organisationer, fx på tværs af skoler, hvor man kan samles kommunalt eller i større nationale netværk, som arbejder inden for samme faglige felt eller arbejdsfunktioner. Det, som bl.a. kendetegner et PLN, er, at eksisterende grænser krydses (se figur 1). Det er ikke kun mennesker, der krydser grænser, det gør forskellige objekter også.

Et PLN forstås altså som en række netværkstyper på tværs af skoler. I sådanne netværk kan man typisk arbejde med data, lektionsstudier eller andre faglige områder, som man sætter særligt fokus på. Det kan være uddannelse af naturfagsundervisning på læreruddannelsen (Kiær et al., 2025). Indtil nu er der ganske lidt dansk forskning, der undersøger nøglefunktioner i sådanne læringsnetværk. For at forstå, hvordan PLN'ernes karakteristika bidrager til læsevejlederes læring, så er viden om de underliggende processer for læreres læring i PLN'er nødvendig. Få undersøgelser har udfoldet, hvordan læring sker, eller har gjort det muligt at forstå de processer, der er involveret i lærernes arbejde i Danmark.

Det er netop sådanne processer, som vi udfolder i artiklen ved at zoome ind på de objekter, som krydser grænser. PLN'er omfatter både organisatoriske, geografiske og faglige grænser. Poortman og kollegaer har udviklet et rammeværk, som beskriver, hvad et PLN er teoretisk (figur 1).

Figur 1: Analytisk rammeværk for professionelle læringsnetværk (Poortman et al., 2022)



Rammeværket har til formål at forklare, hvordan PLN kan understøtte deltagernes professionelle udvikling og læring og i sidste ende bidrage til skoleforbedringer mere generelt. Modellen bygger på tre indbyrdes forbundne komponenter: definitionen af PLN'er, netværkenes lærings- og udviklingsprocesser samt faktorer, der påvirker netværkenes effektivitet. Ifølge modellen er der en række centrale lærings- og udviklingsprocesser, som er afgørende for at fremme læring og udvikling i netværket:

- Videndeling, hvor medlemmerne i PLN'et udveksler information, erfaringer og ressourcer
- Videnskabelse, hvor deltagerne udvikler nye indsigter, strategier eller praksisser
- Udvikling og implementering af nye praksisser, hvor innovative undervisningsmetoder eller interventioner udarbejdes og afprøves
- Fælles afprøvning og tilpasning, hvor nye tilgange testes i praksis og videreudvikles på baggrund af feedback og erfaringer.

Modellen fremhæver også en række faktorer, der har betydning for PLN'ers effektivitet. Her understreger modellen betydningen af både ledelse og facilitering, der kan skabe retning og engagement, samt tillid og social kapital, som er vigtige for kvaliteten af relationerne og den gensidige respekt mellem medlemmerne. Desuden spiller tid og ressourcer samt politisk og organisatorisk opbakning en væsentlig rolle. Modellen forholder sig også til,





hvordan et PLN virker eller har virkning, samt hvordan samspillet mellem læreprocesser og påvirkningsfaktorer fører til øget læring blandt lærere, forbedret undervisningspraksis og bedre elevresultater. Forfatterne understreger vigtigheden af at forstå og understøtte disse dynamikker for at realisere PLN'ers fulde potentiale (Poortman et al. 2022). Som sagt er dette et analytisk rammeværk, som forklarer, hvordan et PLN virker optimalt. Det kan være retningsvisende for etableringen af et PLN i praksis.

### Specialpædagogiske grænseobjekter

At integrere viden fra et felt til et andet kræver, at man overskrider vidensgrænser mellem forskellige aktører. Begrebet grænseobjekt henfører til, at forskellige individer giver mulighed for at overskride grænserne for deres specialiseringer og integrere viden. Star & Griesemer (1989) definerer mere præcist grænseobjekter som: "objekter, der både er plastiske nok til at tilpasse sig lokale behov og begrænsninger hos de forskellige parter, der anvender dem, men samtidig robuste nok til at opretholde en fælles identitet på tværs af steder" (Star & Griesemer, 1989, s. 393 – vores oversættelse).

Ved et *specialpædagogisk grænseobjekt* forstår vi et objekt, der kan udpege en problemstilling af specialpædagogisk karakter og samtidig kan være med til at løse det på tværs af skoler. Det kan være en test eller andre elevdata samt handleplaner. Der kan også være tale om objekter, som læsevejledere og DSA-vejledere har været med til at identificere eller udpege som særligt relevante til løse problemstillingen. Det kan eksempelvis være et læremiddel, som LØFT eller VAKS, en særlig teknologi eller hjemmeside, en særlig model for at lave god skriveundervisning eller en særlig metode til at arbejde med faglig læsning i fagene. Dette bliver til et grænseobjekt, når det medierer en samtale mellem to vejledere på netværksmødet.

### Læsevejledere

I indeværende artikel forstår vi læsevejledere som en form for specialpædagogiske formidlere, dvs. nogle, som både er budbringere, men også er dem, der kan oversætte viden fra et sted, som fx et netværksmøde for læsevejledere, til et andet sted, som i dette tilfælde vil være den skole, læsevejlederen arbejder på og omvendt. Blandt læsevejledernes opgaver er ansvaret for at gennemføre en række test af elever i samarbejde med deres kolleger. De indsamlede testdata kan være med til at vise, hvilke elever der har brug for nye måder at blive undervist på. En problemstilling, som mange læsevejledere står over for, er, at de på baggrund af forskellige data skal udarbejde en *hand-*

*lingsplan.* En sådan handlingsplan kan udpege særlige læremidler, som kan være med til at imødesee elevens behov, men det kan også være nye måder at undervise på i læsning, skrivning eller stavning, som klassens lærere skal arbejde med i deres fag. En handlingsplan vil således både kunne bruges af forældre, som finder en ro og glæde i, at skolens professionelle hjælper deres barn (Kiær & Albrechtsen, 2023), men handlingsplanen bliver også et objekt, som bruges i vejledningssituationer med lærerkolleger. Her fungerer den som inspiration til og bliver et aftalepapir om, hvordan hele teamet kan imødesee nogle udfordringer.

Udover denne særlige opgave på skolen mødes læsevejledere også på tværs af skoler for at videreudvikle deres specialpædagogiske viden på feltet, med andre ord kan de deltage i netværk, hvor man deler og samler viden inden for feltet (Albrechtsen et al., 2025). Formålet med sådanne netværk kan være at tale om, hvordan man bedre kan bruge test fra nationale og kommunale testrutiner sammen med andre didaktiske data. Brugen af data er særlig interessant, fordi den kan være med til at udvikle undervisningen, så undervisningen bedre tilgodeser elever med særlige behov (Kiær & Albrechtsen, 2021, 2024b), og dette arbejde kræver, at der er gode rutiner for databrug og læsevejledning på skolen (Kiær & Albrechtsen, 2020).

Læsevejledning befinder sig således i spændingsfeltet mellem at være almen, forstået som læsevejledning skal være til gavn for alle, samtidig med den er karakteriseret ved at være specialpædagogisk, fordi det at være læsevejleder også indebærer at tilrettelægge forskellige former for styrkede eller intensive indsatser, som både kan finde sted i klassen og på særlige hold (Frost et al., 2009).

Når først læsevejledere er uddannet, vil der være flere muligheder for fortsat professionel læring og udvikling. En del international forskning peger på et potentiale i læreres deltagelse i PLN som en måde at udvikle deres viden på, lære nye ting og at lære af andre (De Vries et al., 2024; Poortman et al., 2022; Trust, 2012). En måde at sikre, at kontinuerlig professionel udvikling af læsevejledere kan finde sted i et PLN. Flere internationale undersøgelser har vist, at PLN er afgørende for at sikre professionelles kontinuerlige læring og viden (Hill & Desimone, 2018; Prenger et al., 2017, 2019, 2021, Vangrieken et al., 2017). Derfor analyserer vi i artiklen, hvordan viden, her forstået som grænseobjekter, krydser grænser i et PLN. Deltagelsen i et PLN er en måde at vedligeholde og opdatere læsevejlederes faglige viden, men det vil også give mulighed for at dele viden på tværs.

## Metode

Artiklens empiriske materiale stammer fra et kvalitativt etnografisk forskningsprojekt, *Læsevejledning i netværk* (LIN), som blev gennemført i perioden 2022-2024. Her skyggede vi en kommunes netværk for læsevejledere igennem to år (Czarniawska, 2007; McDonald, 2005), samt nogle af de møder, som blev holdt på en af skolerne i casekommunen. I nogle kommuner har man igennem en årrække haft møder, hvor læsevejledere på tværs af skoler har været samlet (Kiær, 2023). Der har været en tradition for at samle læsevejlederne samt understøtte videndeling og samarbejde omkring elevs skriftsproglige problemstillinger. Den kommunale sprog- og læsekonsulent i den case, som vi har undersøgt, har valgt at samle læsevejlederne med andre faglige vejledere, nærmere betegnet DSA-vejledere. Som det er nu, har kommunen to netværk for disse vejledere, og deres samarbejde på skolerne er endnu sparsomt. Det kommunale netværk er muliggørende for, at viden kan krydse grænser, og det er netop dette netværk, som vi betegner som et PLN.

Figur 2: Datadisplay *Læsevejledning i netværk*

Observationer	Interview	Materialiteter/vidensobjekter
10 mødegange Netværksmøder: 12,5 timer Skolemøder: 5 timer Lydoptagelser: 17,5 timer Fotografier	Læsevejlederkonsulent: 2,5 timer Skolekonsulent dansk som andetsprog: 1 time Etnografiske interview med deltagere i netværket	PowerPoint: 16 Læremidler: 5 (3) Udviklingsplanen Bøger: 1 Teknologier: 6 Rapporter: 1 Forskningsviden: 7 Dokumenter i netværket (mail, politisk kommunal viden, cases, EMU): 14

Som ovenstående figur 2 viser, har vi observeret en række netværksmøder og interviewet både kommunens sprog- og læsekonsulent samt deres DSA-konsulent. I vores studie har vi identificeret en række forskellige objekter, som er blevet delt i forbindelse med netværksmøder.

## Analyse

Vi har analyseret det empiriske materiale med udgangspunkt i PLN-rammeverket (figur 1), hvor vi er særligt optagede af at forstå, hvordan grænseskrydsningerne ("boundary crossings") foregår i det PLN for læsevejledere,

som vi har fulgt. Vi zoomer således analytisk ind på objekter, der krydser grænser og kan styrke kollektiv læring i forhold til specialpædagogiske indsatser.

### **Faglige grænsekrydsninger: Sprog- og læsekonsulent, læsevejledning og DSA-vejledning**

Vi introducerer de netværksdeltagere, som er del af analysen. Det drejer sig først og fremmest om læsevejledere og DSA-vejledere. De arbejder sammen med forskellige aktører i skolen, når de tilgår de specialpædagogiske udfordringer. En DSA-vejleder har en specialiseret viden inden for elever, der har et andet primært sprog end dansk. En DSA-vejleder spiller en central rolle i at støtte både flersprogede og etnisk danske elever og lærere i at navigere i dette komplekse felt. Med en specialiseret viden om sprogtilegnelse, flersprogethed, kulturforståelse og pædagogisk praksis kan DSA-vejledere være med til at fremme deltagelsesmuligheder, faglig forståelse og lige adgang til læring. Et af de mest gennemgående forskningsfund på området viser, at det ikke nødvendigvis er afkodningen af ord, men snarere forståelsen af sprogets betydningslag, som udfordrer mange elever. Det gælder ikke kun flersprogede elever, men også mange etnisk danske elever fra sprogligt og socialt udsatte hjem. I begge tilfælde handler det om at give adgang til det sprog, der værdsættes i skolen. Et sprog præget af abstrakte begreber, fagspecifik terminologi og særlige tekststrukturer (Cummins, 2000; Laursen, 2019). Det er her, DSA-vejlederens arbejde med sprogforståelse bliver særligt vigtigt i et PLN med læsevejledere. DSA-vejledere har især fokus på sprog og kultur i undervisningen, og selvom titlen antyder, at der er tale om en særlig funktion, vil undervisning, der trækker på viden fra dansk som andetsprog, ofte være til gavn for alle elever. Indledningsvis skrev vi om læsevejlederes rolle og opgaver i skolen. De har et helt særligt formål i at arbejde med elevers skriftsproglige tilegnelse, skriftsproglige udvikling og skriftsproglige vanskeligheder. De arbejder både almenpædagogisk i klassen og specialpædagogisk ved særlige intensive eller styrkende forløb med data som omdrejningspunkt (Wied et al., 2025) Selvom der er et stort potentiale for en skole i at have en DSA-vejleder, har man i casekommunen ikke prioriteret at have en sådan: "Vi har ikke formelt organiserede DSA-vejledere; det er meget op til de enkelte skoler, hvordan de håndterer samarbejdet" (interview DSA-konsulent, 18.4.2024).

Med andre ord kan der være et potentiale i både at have en læsevejleder og en DSA-vejleder og samtidig væve de to faggrupper sammen. Læsevej-

ledning befinder sig således i spændingsfeltet mellem at være almen, forstået som læsevejledning skal være til gavn for alle, samtidig med den er karakteriseret ved at være specialpædagogisk, fordi det at være læsevejleder også indebærer at tilrettelægge forskellige former for styrkede eller intensive indsatser, som både kan finde sted i klassen og på særlige hold (Frost et al., 2010).

Netværket for læsevejledere har eksisteret i en årrække, hvor de samles cirka fire gange årligt. Som noget nyt forsøger den kommunale sprog- og læsekonsulent at samle læsevejlederne med andre vejledere, bl.a. DSA-vejledere. Hun forstår sin rolle som en, der samler mennesker og viden:

*“Altså hvordan vi tænker dansk som andetsprog sammen med læsning, hvordan tænker vi det sammen med læsning, hvordan tænker vi dagtilbud og skole sammen? Altså jeg går meget op i det der med at se alle de der ting, der lapper over hinanden, og hvordan får vi det til at spille. Så det er sådan lidt det, jeg sådan tænker min rolle som læsekonsulent”*  
(Interview, sprog- og læsekonsulent 31.10.23)

Ifølge konsulenten består netværket af en række spydspidser, dvs. nogen, som ved noget særligt om sprog og literacy. En særlig mulighed for samarbejde identificeres, idet både læsevejlederen og DSA-vejlederen arbejder i alle skolens fag:

*“Vi får nogen, der er spydspidser, og så kan de trække det med tilbage i netværket. Det er dem, som får viden til at vokse... Dansk som andetsprogsnetværket er også et godt netværk at arbejde ind i, fordi dansk som andetsprog er jo på tværs af alle fag. Så nogle gange, når man snakker om den måde, de arbejder med sprog på, så giver det god mening i forhold til den måde, som man arbejder med læsevejledning på.”* (Interview, sprog- og læsekonsulent 31.10.23)

Konsulenten peger på, at der er en måde, som DSA-vejledere arbejder med sprog på, som læsevejlederen kan tænke ind i sin praksis. I det hele taget reflekterer konsulenten over benævnelsen af faglige vejledere, og hvordan det er med til at skabe unødvendige grænser, som er en hindring for, at viden krydser grænser og bringes i anvendelse i praksis, hvor der er behov for den: “hvis vi kalder det sprogvejleder i stedet for DSA-vejleder” (Interview, 31.10.2023).

Sprog- og læsekonsulenten retter opmærksomheden mod, at alle elever er sprogelever; selvom de ikke nødvendigvis er DSA-elever, så har de brug for hjælp til sproget. Der er således noget specialpædagogisk i det almene. Der er ifølge konsulenten brug for viden om DSA-feltet, men det bliver også en overvejelse med de elever, som ikke kategoriseres som hverken DSA eller ordblinde. Hun argumenterer for, at der skal være en opmærksomhed på sproget for alle lærere: "Det skal være en del af den måde, vi underviser på. Og jeg tror, det er lettere at få den indgang ind gennem læsevejlederen [opmærksomheden på DSA]" (Interview sprog- læsekonsulent 5.6.24).

I forbindelse med ovenstående kan vi derfor forstå, at DSA-vejledere har en særlig viden om sprog og kultur, og den viden kan man karakterisere som en særlig specialpædagogisk viden, fordi den oprindelig er tiltænkt elever med et andet førstesprog end dansk. Imidlertid peger den kommunale sprog- og læsekonsulent på, at en DSA-vejleder har en viden, der kan omsættes til undervisning, alle elever har gavn af. Det vil være denne viden, som er af almenpædagogisk karakter. Da langt fra alle skoler har en DSA-vejleder, peger den kommunale sprog- og læsekonsulent på, at det med fordel er noget, der kan integreres i læsevejledningsrutinerne.

### **Sprogvurderingstest som specialpædagogisk grænseobjekt**

Vores analyser af både interviews og observationer viser, at konsulenten vælger at samle DSA- og læsevejlederne, fordi de ifølge hende hver især har viden om sprog og sproglige vanskeligheder inden for beslægtede og dog alligevel forskellige felter. Som det er nu, er læsevejlederens og DSA-vejlederens samarbejde på skolerne sparsomt, men den nye sprogvurderingstest er ifølge interviewet med konsulenten en oplagt mulighed for at samarbejde på nye måder og med forskellige faglige blikke og vidensområder på elever, der er i skriftsproglige vanskeligheder. Med andre ord er der tale om et objekt, der kan være anledning til, at viden fra de vejledningsfelter kan krydse grænser.

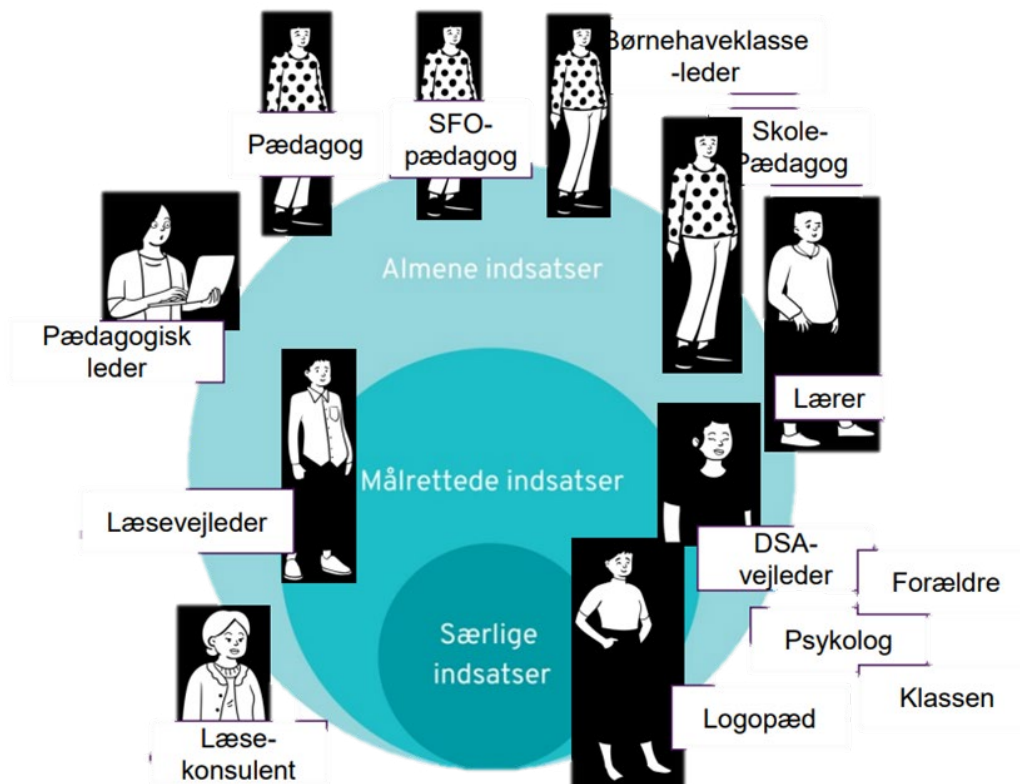
### **Fælles samarbejds- og vejledningsmodeller som grænseobjekt i netværket**

Det netværk, som samler læsevejledere og DSA-vejledere, muliggør, at de kan dele viden og samle viden på nye måder. En dagsorden er retningsvisende for netværkets aktiviteter, og denne dagsorden planlægges i et samarbejde mellem sprog- og læsekonsulenten samt en særlig planlægningsgruppe. Konsulenten visualiserer intentionen med dette samarbejde med modellen



i figur 3, som stammer fra konsulentens PowerPoint-præsentation på netværksmødet:

Figur 3: Model over professionelles samarbejde om særlige indsatser, målrettede indsatser og almene indsatser (observation 7.12.2024)



Konsulenten har illustreret, hvordan forskellige professionelle kan samarbejde om særlige indsatser, målrettede indsatser og almene indsatser. Denne introducerede model bliver til et fælles grænseobjekt, der viser noget om, hvem læsevejledere samarbejder med, og om indsatser af forskellig art. Her er vi særligt optagede af, hvornår samarbejdet bliver eller kan karakteriseres som værende "specialpædagogisk". Noget samarbejde kan foregå, ved at en enkelt vejleder, ofte læsevejlederen alene, samler data og planlægger indsatser til en enkelt elev (Særlige indsatser, figur 3), en gruppe af elever (Målrettede indsatser, figur 3) eller indsatser i klassen (Almene indsatser, figur 3). Der er ikke en praksis på skolerne for, at læse- og DSA-vejledere arbejder



sammen om disse indsatser. Analysen viser, at viden krydser grænser til flere af møderne, og at der introduceres forskellige objekter til disse møder, som skal understøtte og tilskynde, at viden kan krydse grænser på skolerne. Objekterne gennemgås nedenfor.

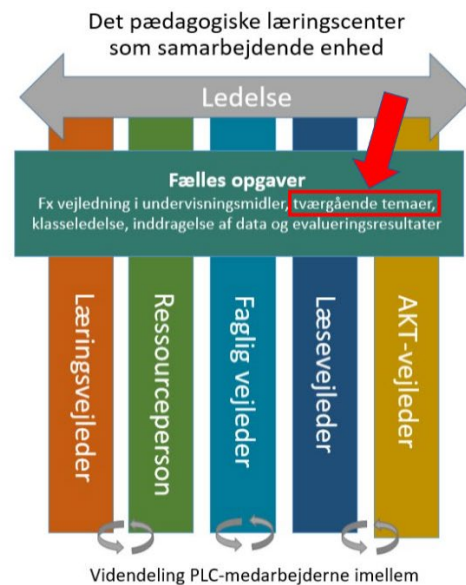
Til netværksmøderne, hvor både læsevejledere og DSA-vejledere deltager, anvender konsulenten PowerPoint og modeller, der skal understøtte, at viden krydser grænser på netværksmøderne. Konkret vises modellen i figur 4 for at kunne identificere nye samarbejdssnitflader på skolerne, hvor vejlederne ikke nødvendigvis samarbejder allerede:

Figur 4: Model over faglige vejlederes samarbejde i PLC-organisering (PowerPoint fra-netværksmøde 18.4.2024)

Ressourcepersonerne og vejlederne i PLC kan supplere hinanden i samarbejdet om den fælles opgaveløsning ved brug af deres forskellige **kompetencer**.

#### Tværgående tema:

- Sproglig udvikling på tværs af alle fag
- Sprog og skriftsprog
  - Faglig læsning og skrivning

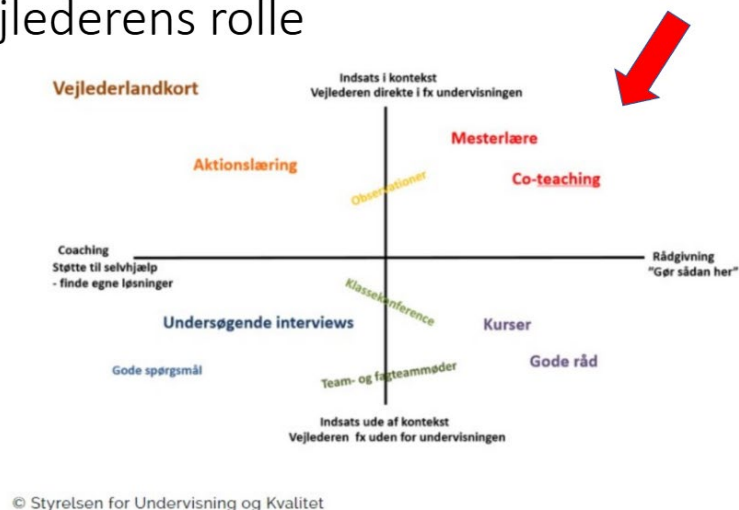


Dette objekt har som intention at krydse grænsen fra netværk til skole, en indirekte opfordring til at samarbejde og videndele mellem vejledere for bedre at kunne løse specialpædagogiske problemstillinger. Også selve vejledningsrollen bliver et grænseobjekt (se figur 5).

Hvordan man kan fungere som vejleder, er noget der diskuteres til netværksmøderne. Den røde pil øverst til højre indikerer, at noget vejledning ønskes frem for andet; vejledning i klasserne fremhæves med den røde pil for at sikre deltagelsesmuligheder for alle. Læsevejledning kan bindes sammen med DSA-vejledning gennem netværksmøderne, mens det er sværere at binde sammen ude på skolerne, hvor der ikke er tradition for et samarbejde. Læsevejledning kan gøre brug af forskellige andre objekter som læremidler

Figur 5: Læsevejledningslandskabet

## Læsevejlederens rolle



© Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Kilde: Fremgår af Pauline Ansel-Henry og Thomas Jensens artikel Det pædagogiske læringscenter som krumtap for skolens udvikling, emu.dk.

og metoder, og derigennem kan læsevejlederen forbinde det specialpædagogiske i det almene. Der er tale om grænseobjekter, der skal invitere til refleksion over vejlederrollen.

### Læremidler som grænseobjekt i netværket

I netværket deles erfaringer om forskellige typer af læremidler. Læremidler kan ud fra PLN-rammeverket forstås som grænseobjekter, der krydser grænser med henblik på at styrke elever og læreres læring. Det kan dreje sig om, at nogen i netværket medbringer nye læremidler, som de har mødt på deres vej og sat sig kort ind i. Under vores observationer ser vi læremidlet "Ordblindes vej til mestring." Her fortæller de kort om læremidlet og erfaringer med brugen af det i deres vejledningspraksis. De undersøger og reflekterer også over nye AI-læremidler som [www.skrivsikkert.dk](http://www.skrivsikkert.dk), og hvilke fordele og ulemper der er ved at bruge dette i undervisningen. Læremidler, som de allerede har eller ønsker at få abonnement på, drøftes også. Det kan eksempelvis dreje sig om BookBites. Udover den formelle videndeling af læremidler i plenum deles der ved bordene og undervejs i løbet af netværksmødet også viden og erfaring om brug af læremidler. Således er der både formel og uformel videndeling om læremidler. Den uformelle videndeling afhænger af, at den enkelte deltagende vejleder har medbragt noget

til dagen, hvor den formelle og planlagte videndeling tilsigter, at viden omkring dette læremiddel krydser grænser. Netværksmødet muliggør, at viden om nye læremidler og erfaring med brug af læremidler kan krydse grænser.

### Forskningsviden og politisk viden som grænseobjekt i netværket

Forskningsviden er også et objekt, der kan iagttages i netværket. Konsulentens PowerPoint refererer bl.a. til forskningsprojektet NORM, som handler om udvikling af elever som skrivere. I forskningsprojektet har man udviklet et skrivehjul, som deles og reflekteres over på netværksmødet (se figur 6).

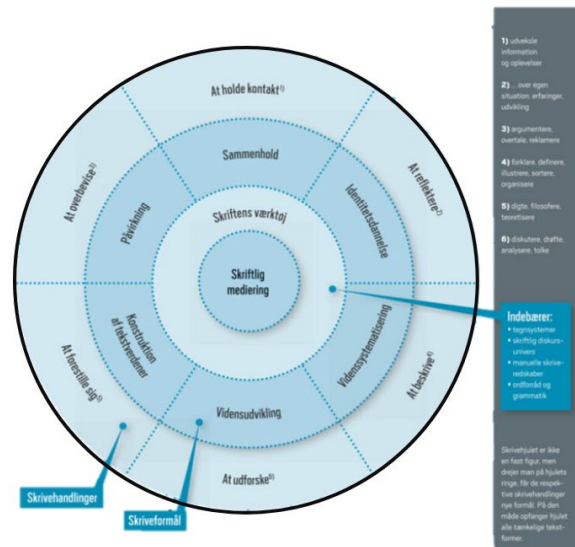
Figur 6: Skrivehjulet, fra NORM-projektet

## Skrivehjulet

### Et bud på at arbejde med handling og formål

Alle fremstillingsformer kan tænkes ind i Skrivehjulet

Intentionalitetensmodel – hvad vil vi med teksten



Konsulenten har også medtaget stilladserende modeller bearbejdet af Center for Undervisningsmidler, som er tænkt som inspiration til det videre arbejde med skrivning i vejledningsfunktionen (se figur 7).

I forhold til vejledernes arbejde med skrivning præsenterer konsulenten også viden fra EMU's sider<sup>1</sup>. Der er mange faglige områder, her relateret til elevers skriveudvikling, som præsenteres på mødet. Eksempelvis vises SOSLER-modellen, som har en stilladserende funktion i elevers skriveudvikling (se figur 8).

SOSLER-modellen er hentet fra EMU og kan derfor også forstås som et politisk grænseobjekt, som har tråde til forskningsprojekter om skrivning i skolen. Udover at der præsenteres en række objekter, der trækker tråde til

Figur 7: CFU-oversigt over fremstillingsformer i skrivning

		De 7 fremstillingsformer – fremstillingens grundingsredienser							cfu
	Formål	Fortællende	Beretende	Instruerende	Beskrivende	Forklarende	Argumenterende	Reflekterende	
		Du fortæller for at underholde læseren med opdagede historier.	Du beretter for at give læseren indblik i virkelige begivenheder.	Du instruerer for at gøre læseren i stand til at gøre noget bestemt.	Du beskriver for at give læseren informationer eller forestillinger om noget.	Du forklarer for at give læseren indblik i årsager og følger-virkninger.	Du argumenterer for at overbevise læseren om et synspunkt.	Du reflekterer for at afprøve tanker og idéer hos dig selv og læseren.	
	Opbygning	<b>Broen</b> 	<b>Tidslinjen</b> 	<b>Trappen</b> 	<b>Torresnoren</b> 	<b>Pilen</b> 	<b>Megafonen</b> 	<b>Vippen</b> 	
		Titlen antyder fortællings omridningspunkt. Teksten starter med at præsentere personer og miljø. I midten udfoldes konflikten og vendepunktet. Teksten slutter med klimaks og afslutning.	Overskriften angiver, hvad der er sket. Teksten starter med en præsentation af hvem, hvad og hvor. I midten præsenteres handelsesløb i kronologisk rækkefølge. Teksten slutter med en personlig vurdering af handelsesforløbet.	Overskriften gør det klart, hvad målet er. Teksten starter med en liste over ingredienser og materialer. I midten præsenteres fremgangsmåden trin for trin. Tekstens slutlæk kan vise sig i en illustration af det færdige resultat. Teksten har ingen egentlig slutning.	Overskriften angiver emnet. Teksten starter med en præsentation af den eller det, der skrives om. I midten udfoldes en række informationer og beskrivelser af emnet. Teksten har ingen egentlig slutning.	Overskriften angiver, hvad der forklares. Teksten starter med at præsentere emnet. I midten forklares en proces med årsager og følger-virkninger. Teksten slutter med en opsummering af de vigtigste pointer.	Subskriften fastslår, hvad synspunktet er. Teksten starter med en præsentation af problemet og synspunktet. I midten argumenteres for synspunktet med eksempler. Teksten slutter med en konklusion, der gentager synspunktet.	Rubriikken antyder tekstens omridningspunkt. Teksten starter med en oplevelse, der vækker undren. I midten overvejes både personlige og almene værdier på emnet. Teksten slutter ofte åbent, fx ved at stille flere spørgsmål.	
	Sprogtilf	Skriv enten i nutid eller datid. Vælg fortællerrolle. Fx jeg-fortæller eller 3. personfortæller. Giv sproget liv med metaforer, sammenligninger og besæjlinger. Brug lavt fortællertempo og eventuelt replikker ved vigtige begivenheder.	Skriv i datid. Vælg fortællerrolle. Fx jeg-fortæller i personlige beretninger (erindring) eller skulpt-fortæller i faktuelle beretninger (reportage). Giv sproget liv ved at bruge mange præcisionsverber (hvise i stedet for sige, lute i stedet for gå). Brug tydelige stødsangivelser i byen på landevejen, under. Møntroen.	Skriv enten i bydeform eller nutid (Tag først ... eller først tager du). Vælg skulpt fortællerrolle. Giv sproget liv ved at bruge fagudtryk (fx fuldvani i stedet for sv eller kommentarop i stedet for tråd). Brug direkte læserhenvendelse: Fx du, I, man.	Skriv i nutid. Vælg skulpt fortællerrolle. Giv sproget liv ved at bruge beskrivende adjektiver (fx luftspænt, gennemstrøgt). Brug figurord, der passer til det emne, du beskriver.	Skriv i nutid eller datid. Vælg fortællerrolle: Jeg-fortæller, 3. personfortæller eller skulpt fortæller. Giv sproget liv ved at bruge figurord, der passer til det emne, du forklarer om. Brug ord, der viser årsag (fx på grund af, derfor, det betyder, det betyder) og rækkefølge (fx først derefter, så så). Brug ord, der viser årsag (fx på grund af, derfor, det betyder, det betyder) og rækkefølge (fx først derefter, så så).	Skriv i nutid. Vælg tydelig jeg-fortæller. Giv sproget liv ved at bruge ord, der udtrykker modsætninger (fx detmindst, til gengæld på den ene side, på den anden side). Brug ord, der udtrykker en holdning (fx synes, mener, oplever, understreger, bør).	Skriv i nutid eller datid. Vælg tydelig jeg-fortæller. Giv sproget liv ved at bruge beskrivende ord, billedsprog, gentagelser og retoriske spørgsmål. Brug ord, der udtrykker undren (fx måske, om, mon, hvad du hvis, hvorfor, hvordan).	
		Novelle, roman, eventyr	Nyhedsartikel, reportage, erindring	Opkøbt, anvøning, skriveordre	Fagtekst, wikitekst, rejsebeskrivelse	Fagtekst, jøce, rapport	Debatindlæg, anmeldelse, kampagne tekst	Essay, dagbog, tale	

forskning, er netværksmødet samtidig anledning til at reflektere med vejledningskollegaer. Dette faciliterer konsulenten ved at dele disse spørgsmål ud på sedler, som skal drøftes ved bordene:

“Hvilke muligheder ser I i at arbejde med SOSLER (eller noget lignende) i alle fag? Er der på jeres skole et tværfagligt samarbejde i forhold til arbejdet med skrivning? Er faglærerne og de faglige vejledere på jeres skole klædt på til at undervise i faglig skrivning? Hvordan kan skrivning i alle fag gøres til et fælles ansvar og eventuelt med en fælles tilgang? Hvad kunne din rolle som læsevejleder være ift. at udvikle hele personalegruppens viden om skrivning?” (observation 7.12.2024)

Intentionen med at introducere nye måder at arbejde med skrivning på, som fx SOSLER, er at sikre, at flere udvikler deres skrivning i fagene. Det, vi lægger mærke til i vores observationer, er, at de introducerede objekter er målrettet alle elever, og det bliver derved både elever med og uden skriftsprogslige vanskeligheder som adresseres. Det kan betragtes som plastisk. Netværksmødet muliggør, at deltagerne reflekterer over de objekter, der præsenteres, men det vil være op til den enkelte vejleder at vurdere, hvad der kan og skal bruges i vejledningssituationer med lærerkollegaerne på skolen. Udover at dele de objekter, som kommer fra forskning, og de mere bearbejdede objekter fra CFU og EMU'en deles der også en del objekter, som vi karakteriserer som værende politiske. Her er tale om forskellige test

Figur 8: SOSLER-modellen, stilladserende skriveproces (EMU)



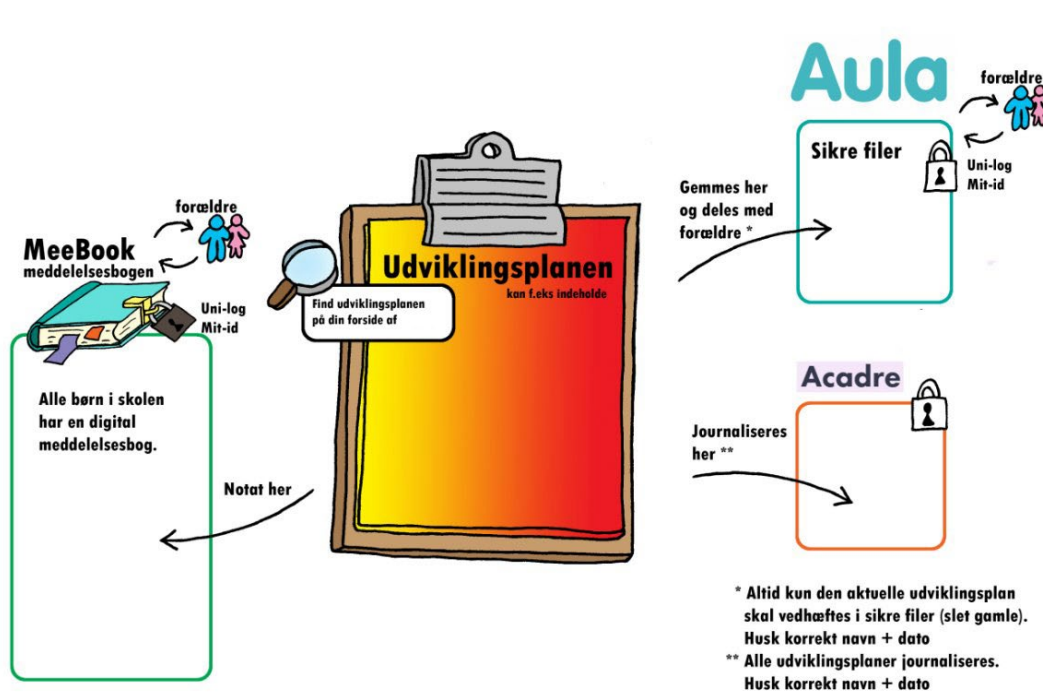
og viden om formalia i forbindelse med ordblindedetstning i overgang fra grundskole til ungdomsuddannelser.

**Skabelsen af en udviklingsplan som et centralt kommunalt grænseobjekt**  
 Et objekt, som læse- og DSA-vejledere arbejder med, er *udviklingsplanen*. Udviklingsplanen er politisk besluttet og kan forstås som et objekt, der



samler viden om eleven. Det er et helt centralt grænseobjekt, der skal forsøge at samle vejledere og skoler på tværs. Vi observerer på mødet, hvordan læsevejlederne præsenteres for skabelonen og skal forsøge at give den et indhold ud fra den faglige viden og indsigt, de har som læsevejledere. Det siger således noget om, hvordan et grænseobjekt bliver til, og det er ikke nødvendigvis givet på forhånd, hvordan det skal bruges i praksis. Derfor rummer dette grænseobjekt også en form for plasticitet. Udviklingsplanen visualiseres på PowerPoint, som sprog- og læsekonsulenten præsenterer. Der er tale om et dynamisk dokument, der er forbundet med kommunikationsplatformen AULA, men også med læringsplatformen Meebook samt den kommunale journaliseringsplatform Acadre (se figur 9). Udviklingsplanen er et eksempel på, at PLN'et også har politiske formål, som indledningsvis forklaret. Et PLN kan være med til at løfte og reflektere over politiske beslutninger.

Figur 9: Udviklingsplanen (observation 21.9.2023)



Udviklingsplanen er et objekt, der har til hensigt at styrke den samlede indsats på tværs af kommunens skoler og sikre en mere ensartet opfølgning på elever, der har brug for særlige indsatser. Dette indebærer et øget fokus på både indsatser og systematisk opfølgning samt en tydelig forankring af det

fælles ansvar mellem lærere og vejledere. Der skal desuden være opmærksomhed på elevens stemme og aktiv inddragelse af forældre i processen.

## Konklusion

Vi har i det ovenstående analyseret, hvordan specialpædagogiske objekter krydser grænser i et kommunalt PLN for læsevejledere. Sammenfattende har vi fundet frem til, at der på den ene side er grænseobjekter, der er mere standardiserede, som fx test og formalia omkring ordblindhed, og der på den anden side er grænseobjekter, som virker mere plastiske og kan formes i læsevejledernes egne praksisser, som fx SOSLER og modeller for samarbejde.

I det præsenterede rammeværk for PLN (figur 1) udgør *grænsekrydsning* en helt central handlingsproces sammen med samarbejde, en oplevelse af et fælles formål, reflekterende undersøgelser og PLN-ledelse. Vi har vist, hvordan de nævnte objekter spiller en rolle som del af grænsekrydsningen både på tværs af fagligheder og på tværs af skoleorganisationer. En begrænsning ved vores undersøgelse er, at vi primært har fokuseret på kommunikationen, som den er forløbet på netværksmøderne mellem deltagere på tværs af kommunens folkeskoler, og således ikke kan sige meget om, hvordan de specialpædagogiske grænseobjekter har virket (eller ikke virket) i de enkelte skolers praksis. Med andre ord kan vi ikke sige meget om, hvordan udbyttet på længere sigt har været af at deltage i dette PLN i forhold til ændringer i læse- og DSA-vejledernes arbejde, ændringer i kollegers arbejde, elevernes udbytte og generelt bæredygtige forbedringer på skolerne. Dette indgår også i PLN-rammeværket, som vi har taget udgangspunkt i. Vi har primært fokuseret på de intenderede specialpædagogiske grænseobjekter, som netop forventes at kunne krydse grænser på forskellige måder. Med identificeringen af de forskellige grænseobjekter vil det dog kunne være muligt at følge, hvordan viden cirkulerer mellem PLN og de enkelte skoler.

## Diskussion

Resultaterne fra vores empiriske undersøgelse lægger op til tre spørgsmål, som vi vil diskutere herunder. Det første drejer sig om, hvor *plastiske* de identificerede grænseobjekter er, fordi objekter, for at kunne fungere som specialpædagogiske objekter, må kunne formes i en eller anden udstrækning. Det andet spørgsmål drejer sig om, hvor skellet går fra grænseobjekter, der





er *specialpædagogiske*, og de, som har en mere *almen* karakter og sigte, fordi noget må antages at være særligt brugbart alene for det specialpædagogiske. Det tredje spørgsmål knytter an til teori om *fælles mentale modeller*, der kan være med til at skabe fælles forståelser i samarbejde og forklare, hvordan nogle objekter – og ikke mindst meningen med dem – er bedre i stand til at krydse faglige og organisatoriske grænser end andre.

### **Hvor plastiske er de specialpædagogiske grænseobjekter?**

Vi vil gentage definitionen af et grænseobjekt som et objekt, der både er plastisk nok til at tilpasse sig bestemte lokale omstændigheder og samtidig robust nok til at opretholde en identitet og genkendelighed på tværs af steder (Star & Griesemer, 1989, s. 393). Vi bemærker i vores undersøgelse, hvordan nogle af de præsenterede objekter på netværksmøderne er mere "færdige" eller "standardiserede" og bestemt på forhånd end andre. Politiske lovbestemmelser (fx fra EMU'en) og forskningsviden fremstår nogenlunde faste, selvom de vil være genstand for lokale fortolkninger i en vis udstrækning. Selve formningen af disse grænseobjekter har de deltagende læse- og DSA-vejledere dog ikke så meget indflydelse på. Det samme gælder også for de test, de laver, men her bliver læsevejledernes kompetencer i at forholde sig til dem og udlede konsekvenser for undervisning – som del af deres *didaktiske dataliteracy* – et aspekt i, at de aktivt gør noget med grænseobjektet. Nogle af aktiviteterne på netværksmøderne er da netop også tilrettelagt på den måde, at læsevejlederne reflekterer over data og testresultater med hinanden. Således bliver det grænseobjekterne, de reflekterer over og med på møderne. Vi ser ikke, at læsevejlederne skaber nye grænseobjekter på netværksmøderne, men nogle er de mere medskabere af end andre. Tidligere forskning har vist, at læsevejlederens rolle som forandringsunderstøttende er central og afgørende i situationer, hvor de kan guide læreres brug af samt refleksion af objekter. Dette forudsætter dog, at der er rutiner på skolen som muliggør, at læsevejledningsrutiner praktiseres på nye måder (Kiær, 2024).

Et eksempel på et grænseobjekt, som læsevejlederne er med til at skabe, er udviklingsplanen. Denne er de med til at forme undervejs i den tid, vi har fulgt dette kommunale PLN. Grænseobjekternes robusthed kan altså dels være i form af, hvor standardiserede og "færdige" de er på forhånd, men det kan også ses i lyset af, hvor stor indflydelse deltagerne i et PLN har på at skabe (nye) grænseobjekter.

### **Hvor specialpædagogiske er grænseobjekterne?**

Hvor går grænserne mellem det specielle og det almene? Vi er i denne undersøgelse optaget af at identificere specialpædagogiske grænseobjekter i et PLN, men det viser sig, at det kan være svært at afgøre, hvorvidt de alene er rettet mod specialpædagogiske opgaver, eller om de også kan være til gavn for alle elever på en skole. I vores analyse har vi set, at nogle modeller er så plastiske, at de kan formes og anvendes til både-og. Dette lægger op til en større diskussion af forholdet mellem specialpædagogik og almen pædagogik, samt hvordan specialpædagogik mere generelt handler om at skabe inkluderende fællesskaber i skolens undervisning (se fx Skibsted & Munkholm, 2024). Denne diskussion vil vi ikke gå nærmere ind i her, men vi vil blot pege på, hvordan vi i vores undersøgelse netop ser potentialer i, hvordan nogle grænseobjekter kan være brugbare for andre end blot til læsevejlederes specialpædagogiske indsatser, såsom fx når sprogvurderingstest vil være et specialpædagogisk grænseobjekt for både læsevejledere og for dansk som andetsprogsvejledere.

### **Hvordan bliver specialpædagogiske grænseobjekter til fælles mentale modeller?**

Én ting er, at der produceres grænseobjekter i læsevejledernes PLN, som kan hjælpe med at gennemføre specialpædagogiske indsatser på skolen. En anden ting er, hvorvidt der faktisk opbygges en *fælles forståelse* af, hvad meningen er med disse specialpædagogiske grænseobjekter, og hvordan de kan bruges hensigtsmæssigt på skolerne af læsevejlederne. De individuelle læsevejledere vil have en *mental model* af verden og specifikt af forskellige aspekter af deres arbejde med specialpædagogiske indsatser. Nogle gange kan de givne mentale modeller sætte nogle grænser for det, som kan være målet med netværket. Som Senge (1999) fx formulerer det: "nye indsigter [bliver] ikke omsat til praksis, fordi de er i konflikt med dybtliggende, indre billeder af, hvordan verden hænger sammen og fungerer, billeder, der begrænser os til kun at agere og tænke i kendte baner" (s. 155). Det kan derfor være afgørende, hvorvidt det lykkes med de udviklede grænseobjekter at skabe *fælles mentale modeller* blandt deltagerne, så alle har en god indsigt i, hvordan man fx kan samarbejde (Toikka & Tarnanen, 2024) eller bruge data (Jimerson, 2014). Fælles mentale modeller er deltagerens velstrukturerede viden, som udgør et grundlag for at vælge handlinger, der er konsistente og koordinerede med deres samarbejdspartneres viden, og som kan handle om fælles forståelser af opgaver, arbejdsrelationer, situationer eller netop objek-



ter (Mathieu et al., 2000; Van den Bossche et al., 2011) team processes fully mediated the relationship between mental model convergence and team effectiveness. Results are discussed in terms of the role of shared cognitions in team effectiveness and the applicability of different interventions designed to achieve such convergence. (PsycInfo Database Record (c. Når vi ser, hvordan der på netværksmøderne for læsevejlederne præsenteres forskellige visualiseringer af, med hvem man samarbejder, eller hvordan man kan gribe analyser af data an, så kan de i hvert fald give anledning til og mulighed for, at deltagerne skaber nogle fælles mentale modeller og noget, de alle kan referere til. Man kan dog forestille sig, at der kan være forskelle mellem, hvorvidt læsevejlederne selv er med til at skabe disse modeller, eller om de er givne, som også nævnt ovenfor i forhold til grænseobjekternes grad af robusthed. Man kan sige, at ved at opbygge et PLN for en kommunes læsevejledere vil der være større sandsynlighed for, at man arbejder i samme retning og får samme forståelse for læsevejledning – nogle fælles mentale modeller om vejledningsopgaven – end hvis man ikke har noget tilsvarende i en kommune, og læsevejlederne mest arbejder alene på skolerne.

## Noter

- 1 <https://emu.dk/ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-om-ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-3>

## Bidragserklæring

Første og anden forfatter har bidraget til udvikling af studiets design. Alle forfattere har bidraget med dataindsamling, dataanalyse og skrivning af artiklen. Første og anden forfatter har varetaget revision af artiklen.

## Referencer

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.
- Albrechtsen, T. R. S., Kiær, K., & Appelquist, K. M. J. (2025). Reflekterende dialoger som videnssamling i professionelle læringsfællesskaber. *Kognition & Pædagogik*, 135, 48-57.
- Beuchert, L., Brandsen, A., Christensen, V., & Rasmussen, D. (2022). *Ny PISA Etnisk: To ud af fem elever med indvandrerbaggrund præsterer lavt i læsning*. Rapport. VIVE. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/jun/240613ny-pisa-etnisk-to-ud-af-fem-elever-med-indvandrerbaggrund-praesterer-lavt-i-laesning>

- Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). Danske elevers læsning i danskfaget, i skolen og i fritiden. I *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning* (s. 72-113). VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Cooper, R., Fitzgerald, A., & Carpendale, J. (2022). A Reading Group for Science Educators: An Approach for Developing Personal and Collective Pedagogical Content Knowledge in Science Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(S1), 117-139. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10260-y>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: And other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen Business School Press DK.
- De Vries, J. A., Visscher, A. J., & Schildkamp, K. (2024). A learning theory-based exploratory analysis of teacher professional development interventions for formative assessment. *Review of Education*, 12(3), e70009. <https://doi.org/10.1002/rev3.70009>
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- EVA (2020). *Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats*. Rapport.
- Fougst, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R. H., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.3850481>
- Frost, J. (2009). *Håndbog i læsevejledning: Teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseoplægningen: Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Tetler, S. (2023). *Specialpædagogik i en inklusionstid*. Hans Reitzels Forlag.
- Hill, K. L., & Desimone, L. M. (2018). Job-embedded Learning. I *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (s. 101-129). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.ch5>
- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.010>
- Jørgensen, L.L. & Pedersen, A.L. (2025). *Dysleksivenlig pædagogik og didaktik i almenundervisningen*. Akademisk Forlag.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. (2023). Sandfærdig, retfærdig, omsorgsfuld: Databrug og professionsetos i læsevejledningen. *Learning Tech*, (13), 55-77.
- Kiær, K. (2023). *Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen* (Vol. 2023). Aarhus Universitet, DPU.
- Kiær, K. (2024). Routine Dynamics and Fluid Technologies at Work. *TECNOSCIENZA: Italian Journal of Science & Technology Studies, At the Core of Science and Technology: Work and Organization in STS*, 2024(3).
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. (2024a). Enacting professional responsibility in literacy coaching: A sociomaterial perspective. I *Teacher Ethics and Teaching Quality in Scandinavian Schools* (s. 202-216). Routledge.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. S. (2020). Forandringer i organisatoriske rutiner: Læsevejledning og testning i skolen som eksempel. *Forskning og Forandring*, 3(1), 28-46. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2131>
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. S. (2021). Didaktisk data literacy og kollegial vejledning i folkeskolen. *Kognition & Pædagogik*, 119, 6-17.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. S. (2024b). Tværfaglig læsevejledning med data kræver stærke samarbejdsrutiner. *Viden om Literacy*, 35, 70-80.
- Kiær, K., Albrechtsen, T., & Svabo, C. (2025). Kulturelle prober og oplevelser af organisatoriske forandringer. *Forskning og Forandring*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.23865/fof.v8.6951>



- Kjærbaek, L., Knudsen, H.B.S., López, K.M.J.D. & Holm, L. (2023). Finder vi de sprogligt udsatte børn? *Nydanske Sprogstudier (NyS)*, 63, 136-181. DOI: 10.7146/nys.v1i63.137563
- Langan-Fox, J., & Cooper, C. (2014). *Boundary-Spanning in Organizations: Network, Influence and Conflict*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488058>
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog: Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 273-283. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.273>
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473. <https://doi.org/10.1177/1468794105056923>
- Nordholm, D. (2016). Knowledge transfer in school-to-school collaborations: The position of boundary objects and brokers. *Education Inquiry*, 7(4), 28013. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.28013>
- Pedersen, A.L. & Hjorth, K.M. (red.) (2019). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder: Grundbog i lektologisk pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: A conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22(1), 13-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Schleicher, A.B. & Schleicher, S.B. (red.) (2023). *Specialpædagogik - En fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disciplin: den lærende organisations teori og praksis*. Klim.
- Skibsted, E. B., & Munkholm, M. (2024). *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv: Tæt på levet skoleliv*. Akademisk Forlag.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Toikka, T., & Tarnanen, M. (2024). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*, 50(6), 1114-1131. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809>
- Trust, T. (2012). Professional Learning Networks Designed for Teacher Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693>
- Van den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. (2011). Team learning: Building shared mental models. *Instructional Science*, 39(3), 283-301. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Wied, K., Carlsen, D., Graf, S. T., Kiær, K., Hachmann, R., Møller, M., Overgaard, S., Østergaard, C. H., Fuglsang Engmose, S., Nielsen, A.-M. V., Skott, C. K., & Jóelsdóttir, L. B. (2025). *En styrket indsats for de mest udfordrede elever i dansk og matematik – hvad kan vi gøre: Anbefalinger*. Nationalt Videncenter for Læremidler, Læremiddel.dk.



*Karina Kiær*  
*Lektor, ph.d., postdoc, ekstern lektor*  
*UCSYD, Syddansk Universitet og Aalborg Universitet*  
*kaki@ucsyd.dk*  
*<https://orcid.org/0000-0002-3974-052X>*

*Thomas R.S. Albrechtsen*  
*Docent, ph.d., leder af Forskningsprogram for skole og undervisning*  
*UCSYD*  
*trsa@ucsyd.dk*  
*<https://orcid.org/0000-0001-7625-5614>*

*Kristian Juhl Appelquist*  
*Lektor*  
*UCSYD*  
*krju@ucsyd.dk*

---

# 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 almindidaktik (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.

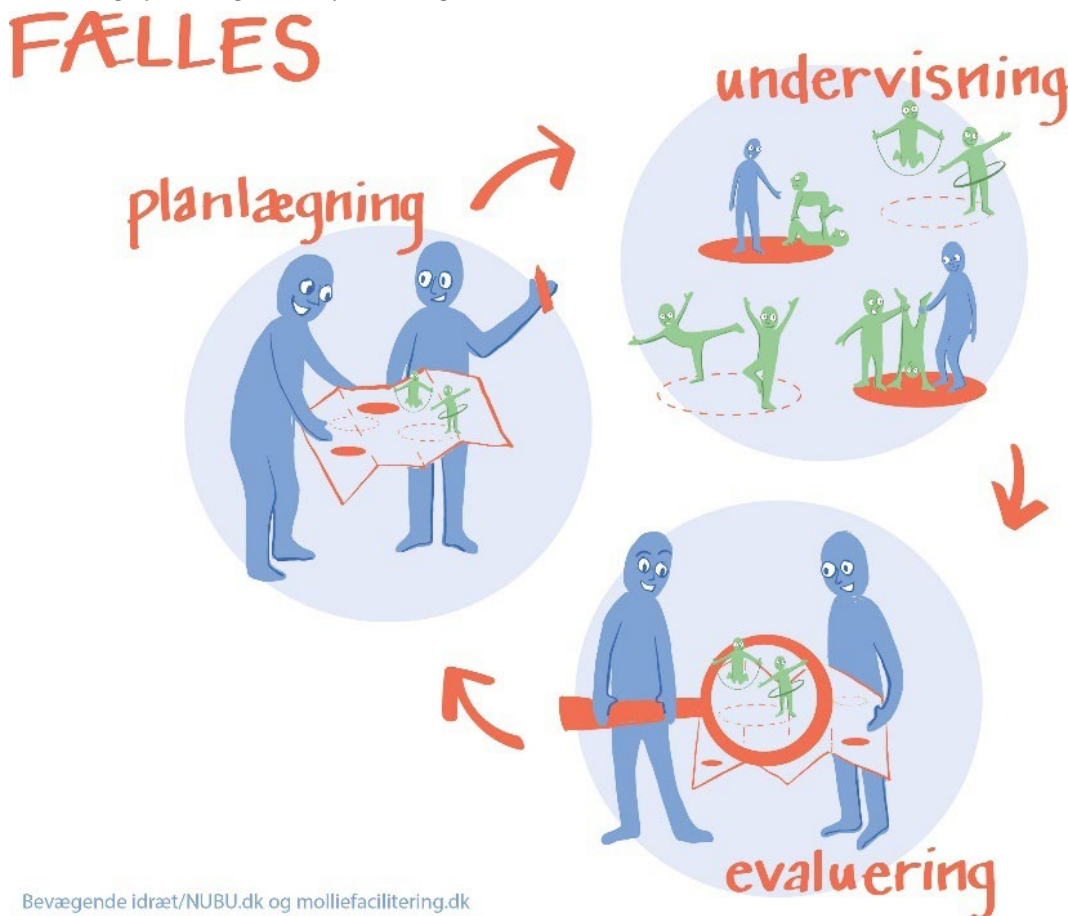
## Co-teaching i idrætsundervisningen

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 gruppesammensætningen 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

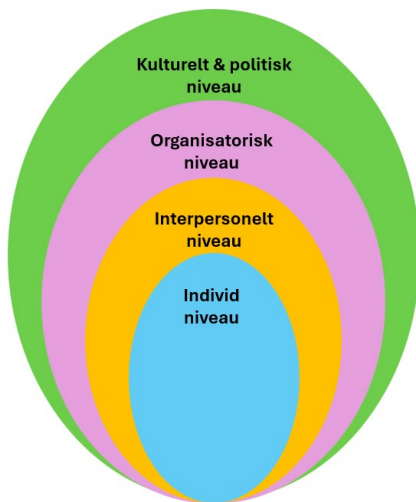
I denne artikel har vi valgt at analysere vores empiri med inspiration fra Sallis' socioøkologiske model (Sallis et al., 2008, 2006). Modellen har et særligt fokus på fysisk aktivitet og inaktivitet og illustrerer, hvordan omgivelser, kontekst samt sociale og psykologiske niveauer påvirker individets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

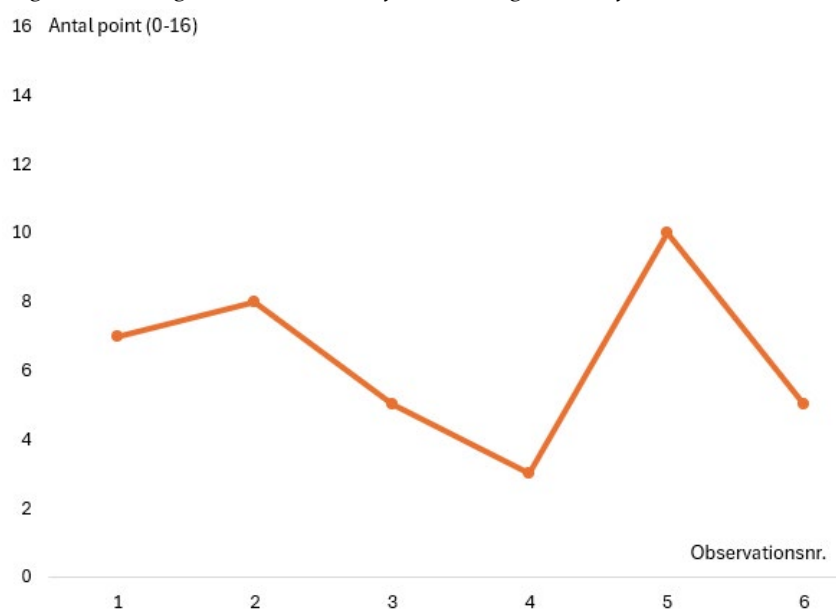
## Resultater

### 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.

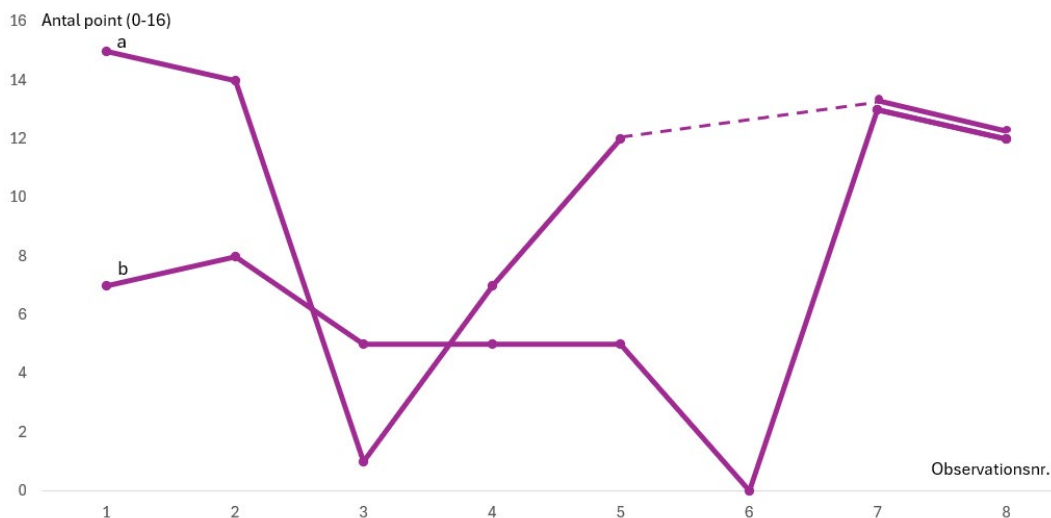
## **Case 2: Mellemdistanceløberen**

### **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 idrætsslærer. 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 indskolingen 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 sygdommeldinger 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 sygdomsmeldinger, 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 idrætsundervisere.

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/](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](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.), *Mellemformer* (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., Cervero, 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				



Der er kommunikation mellem underviserne under instruktionerne	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				
Der bliver brugt en variation af de seks co-teaching tilgange i undervisningen	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 gruppesammensætningen				
Der er ingen forskel mellem underviserne og på hvem der er ansvarlig eller assisterer	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				
Det er svært at se forskel mellem de børn, der har særlige behov og dem uden særlige behov	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				



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