



Foto: Anette Lisbeth Bentholt

Idræt for alle i skolen med co-teaching?

Et design-based-research projekt om deltagelse for børn med særlige behov i idrætsundervisningen.

ANETTE LISBETH BENTHOLM & LONNI HOLM JEPPESEN
NIELSEN

Nøgleord: Idrætsdeltagelse, elever med særlige behov, Co-teaching, idrætsundervisning, mikrosociologi

Antallet af børn med særlige behov (SB) er stigende, børnene er mindre fysisk aktive, har et mindre socialt netværk, mistrives og er oftere fritaget fra idræt i skolen. Artiklen er baseret på et Design-Based-Research forløb på tre måneder, hvor idrætsteams har arbejdet med co-teaching (CT) i idrætsundervisningen for at øge elevernes deltagelse. Resultaterne viser, at ved brug af CT kan flere elever med SB deltage i idrætsundervisningen. De væsentligste forudsætninger for øget deltagelse er, at idrætsteamet har fælles forberedelse og evaluering af undervisningen, rolleskift og undervisning i mindre grupper, men CT kan også skabe modstand mod forandring i idrætsteamet.

ANETTE LISBETH BENTHOLM

Ph.d. og fysioterapeut

Lektor, pædagoguddannelsen, University College Nordjylland

anb@ucn.dk



LONNI HOLM JEPPESEN NIELSEN

Kandidat i pædagogisk psykologi og lærer

Lektor, pædagoguddannelsen, University College Nordjylland

lje@ucn.dk



BAGGRUND

Børn med ADHD, autisme, depression, angst og OCD (herefter børn med særlige behov, SB) er oftere mindre fysisk aktive i skole og fritid, lige som de generelt har en dårligere mental sundhed end børn uden diagnoser (Jones, R.A. et al., 2017; VIVE, 2022).

Ud over de udfordringer disse børns diagnose giver dem, har de ofte også et mindre socialt netværk, og deres skolegang er oftere præget af mange nederlag og mindre lyst til skolen (Børns vilkår, 2022). I en ny stor undersøgelse af elever med SB i folkeskolen, mistrives hver 3. elev i sådan en grad, at det går ud over deres læring og udvikling (Børns Vilkår, 2022). Ca. 30 pct. af børn med SB (autisme og ADHD) er fritaget fra et fag i folkeskolen, og oftest er det faget idræt (Danske Handicaporganisationer, 2020), samtidig bliver der taget så mange særhensyn, at de kun deltager i meget begrænset omfang i idrætsundervisningen (Bentholm, 2017). Derfor er denne målgruppe i en særlig sårbar position for at få en dårligere fysisk og mental sundhed, sammenlignet med børn uden diagnoser (Jones et al, 2017; Beckman et al., 2016). Omvendt kan fysisk aktivitet ifølge Huang & Brittain (2006) styrke disse børns selvværd og trivsel.

Siden 2012, hvor lov 379§ blev indført, i gængs omtale kaldet 'inklusionsloven', er antallet af børn med SB, som går i folkeskolen steget (VIVE, 2022). Stigningen skyldes ikke kun loven, men også det faktum, at antallet, der bliver diagnosticeret med en diagnose, er i vækst (VIVE, 2020; Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2020). Omkring 9 pct. af alle elever i folkeskolen har autisme,

ADHD, depression, OCD eller angst, hvilket svarer til ca. 2-3 elever pr. skoleklasse (Børns Vilkår, 2022). Derfor er én af kommunernes væsentlige udfordringer på børne- og ungeområdet elever med autisme og ADHD, med en konstant stigende efterspørgsel på virkningsfulde indsatser for deltagelse og inklusion i skolen (VIVE, 2019).

Elevsammensætningen i folkeskolen udfordrer både lærere og skolepædagoger i arbejdet med at inkludere alle (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Idrætslærerne mener, at de mangler ressourcer, kompetencer, materialer og redskaber til at inkludere børn med SB i idrætsfællesskaberne (Guldager et al.; Seelen et al., 2018). Men et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger kan gøre en positiv forskel i forhold til denne gruppe elevers deltagelse og inklusion (EVA, 2017). Desværre forekommer et sådant samarbejde meget sjældent, heller ikke i idrætsundervisningen (EVA, 2017; Habekost & Benthholm, 2019).

I disse år vælger flere kommuner og skoler at bruge to-lærerordninger, og/eller co-teaching (CT) i Danmark, idet CT som en systematisk pædagogisk og organisatorisk tilgang har vist at øge deltagelsen blandt flere børn med SB i den boglige undervisning (Aarhus, 2019; Hansen, 2019). Formålet med CT er at transformere specialpædagogikken på en måde, så den ikke alene kompenserer for børn med SB ved at segregere eller stigmatisere bestemte elever, men bidrager til at støtte alle elever i at lære og magte at deltage i de faglige og sociale aktiviteter (Hansen, 2019). Det betyder, at selvom der er et særligt fokus på den valgte elevgruppe i projektet, fokuseres der ikke snævert på den, men det tilstræbes i stedet at arbejde med fagets pædagogik og organisering mhp. at inkludere og øge målgruppens deltagelsesmuligheder. I denne artikel har vi valgt at bruge Hoogsten & Woodgates (2010) definition af deltagelse for mennesker med funktionsnedsættelse¹. Den tager afsæt i WHO (2001), der definerer deltagelse som måden og omfanget en person er involveret i sine livssituationer på (Kissow & Klasson, 2021). Ifølge Hoogsten & Woodgates skal personen ikke kun være fysisk og socialt deltagende sammen med nogen, men også have valgmuligheder, kontrol over og føle sig inkluderet i det, man er med i, således det giver en personlig og/eller social meningsfuldhed (ibid). Det betyder, at inklusion er en implicit del af deltagelsesbegrebet, idet inklusion kræver personernes deltagelse, velvidende at man godt kan være deltagende, uden at det fører til inklusion (Emtoft, 2017). Deltagelse og inklusion betragtes derfor ikke som hinandens modsætninger, men som hinandens forudsætninger, med et fokus på deltagelse bl.a. ud fra samspillet med andre.

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

Derfor vurderer vi, at Hoogsten & Woodgates definition på bedste vis understøtter CT-tilgangen for den valgte målgruppe, hvor målet er at skabe deltagelsesmuligheder for flest mulige elever i idrætsundervisningen.

Desværre eksisterer der kun meget lidt viden om CT i relation til idræt og børn med SB, hvilket en systematisk videnskabelig søgning af national og international litteratur viser². I den sparsomme litteratur, der er, peges der på, at CT kan understøtte børns motoriske færdigheder. Dette skyldes dels, at to undervisere har flere kompetencer tilsammen, og dels fordi to undervisere i deres fælles planlægning, som CT forudsætter, bedre kan tage højde for alle børns forudsætninger f.eks. motorik og dermed fastholde børnenes deltagelse og træning af deres motorik (Murata & Tan, 2007; Grenier, 2011). Et andet argument for denne undersøgelse er, at i et klassisk set up for idrætsundervisningen i Danmark, afvikles undervisningen ofte med flere klasser og idrætslærere og/eller skolepædagoger på én gang. Der er altså basis for at gennemføre CT i idrætsfaget uden at ændre i den eksisterende organisatoriske struktur. Samtidig angiver idrætslærerne, at de sjældent samarbejder om didaktikken i dette fag (Guldager et al., 2023). 'Boldbasis og boldspil' som f.eks. dødbold og fælleslege på helt hold fylder ofte meget i idrætsundervisningen, fordi det er nemt at sætte i gang og nem vej til succes for de fleste elever (ibid). Det giver også anledning til en traditionel organisationstilgang (fællesundervisning), hvor elever der har svært ved at deltage, nemmere kan gemme sig eller bliver overset (Benthholm, 2017). Det er et forhold CT kan være med til at optimere, da planlægning og didaktik er en væsentlig del af CT. Derfor er det vores mål at undersøge:

Hvordan kan co-teaching som indsats skabe bedre muligheder for deltagelse i idrætsundervisningen for elever med særlige behov?

TEORETISK AFSNIT

Co-teaching – organisatorisk og pædagogisk indsats

CT-tilgangen betyder, at to fagpersoner eller flere, som oftest en lærer og en pædagog, systematiserer deres samarbejde ved at planlægge, udføre og evaluere undervisningen i fællesskab (Friend, 2017).

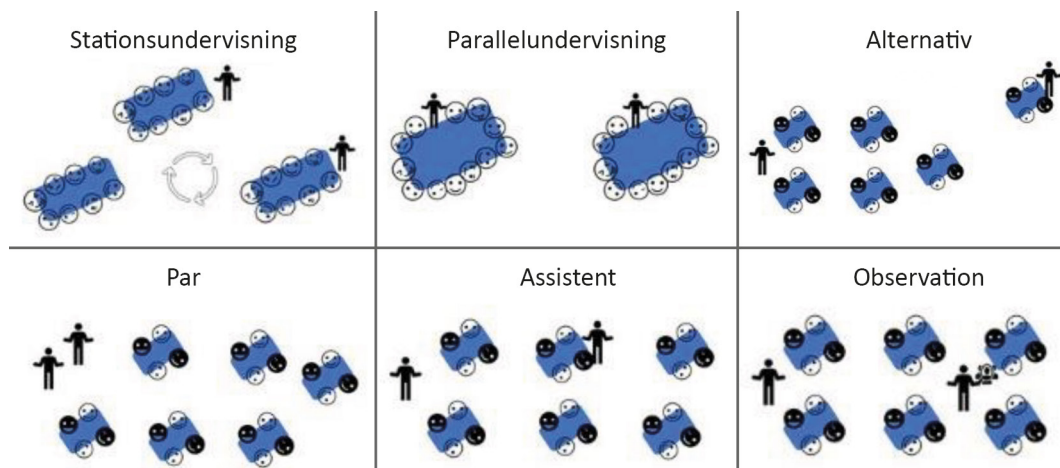
I alle tre undervisningsled er der et ligeværdigt samarbejde mellem fagpersonerne, der er ikke én, der fungerer som undervisningsansvarlig, og en anden der kobler sig på som assistent, begge er lige bidragende til den fælles undervisning. Fagpersonernes bevidsthed om egne og fælles roller, kompetencer, ansvar og ligeværdighed, er en forudsætning for, at CT kan udfoldes.

² Søgningen blev foretaget på UCN i følgende databaser: Eric, Psycinfo, Sportdiscus, alle landets universiteter (Pure) og skandinaviske databaser 23.oktober 2021.

Rationalet bag CT er at sikre alle børns mulighed for at deltage aktivt i det sociale fællesskab i klassen, og på den måde opnå øget mulighed for læring og øgede deltagelsesmuligheder for alle (Højholdt, 2020). For at kunne bedrive CT skal undervisningen afvikles i samme rum. Underviserne har ansvar for fordeling af grupper under hensyntagen til elevernes sociale og kognitive forudsætninger, og samtidig skal synlig gruppe-stigmatisering undgås, ved at gruppernes sammensætning ofte ændres. Dermed får alle elever i klassen som helhed og eleverne med SB mulighed for at deltage i klassens fællesundervisning og samtidig modtage ekstra støtte. CT reducerer herved stigmatisering og kan ses som én blandt flere måder at understøtte arbejdet med øget deltagelse (Friend, 2017; Hansen, 2019).

CT består i praksis af seks organisatoriske tilgange (figur 1) som har til formål at honorere de mange forskellige behov hos børnene i en skoleklasse.

Figur 1: Seks organisatoriske CT-tilgange i undervisningen



(Friend, 2017).

Der veksles mellem tilgangene afhængig af emne og aktivitet. Eksempelvis anbefales tilgangen 'alternativ undervisning' lejlighedsvis, imens det anbefales at bruge 'stationsundervisning' hyppigt. Et eksempel på en alternativ undervisning er, at én idrætsunderviser spiller dødbold med en stor gruppe elever, mens den anden idrætslærer laver præcisionskast på mål eller spiller 'smørklat' med en mindre gruppe elever i den anden ende af hallen. Den lille gruppe af elever kan være sammensat, fordi de kan have svært ved f.eks. at gribe og kaste bolden i modsætning til den store gruppe af elever. I stationsundervisningen etableres der mindst tre stationer med forskellige aktiviteter, hvor mindst én af stationerne er ubemandet (uden en lærer/pædagog). Det er med til at afgive ansvar til eleverne på den ubemandede station, og bidrager til, at der er færre elever pr. gruppe (Friend, 2017).

Stigma og dramaturgien som analytiske teorier

Idrætsundervisernes syn på, handlinger og adfærd med CT smitter af på idrætsundervisningen og dermed også elevernes handlinger og deltagelse i praksis. For at identificere og forstå disse mikrohandlinger i dette dobbelte perspektiv, har vi valgt at bruge begreber fra sociolog Erving Goffmans teorier om 'stigma' og 'dramaturgien' (Goffman, 2009, 2014). Goffman betegnes som mikrosociolog (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2002), der er optaget af at forstå, hvordan mennesker interagerer i hverdagslivet, og deres selvrepræsentationer i sociale møder. Han har fokus på den sociale samhandling, hvor han går tæt på interaktionsritualer og -normer i det offentlige rum og institutioner både verbalt og non-verbalt. Goffmans begreber kan hjælpe os til at se og forstå, hvorledes idrætsundervisernes interagerer med hinanden og eleverne, og hvordan dette får indflydelse på elevernes deltagelsesprocesser i idrætsundervisningen.

Begrebet 'stigma' anvender Goffman (2009, s. 45) til at betegne en egenskab, som er dybt miskrediterende, og som i nogle tilfælde kan bringe et menneske i miskredit i relationer til andre mennesker. Er et stigma og særpræg allerede kendt eller synligt for omverdenen, kan det pågældende menneske betegnes som 'miskrediteret'. Hvorimod hvis et stigma ikke er kendt af andre, eller de ikke lægger mærke til det, vil individet være 'potentielt miskrediteret'. Det vil børn med SB ofte være, idet man som miskrediteret sjældent ifølge Goffman (2009, s. 46) kan se, at individet har nogle synlige særpræg. Udfordringen for den potentielt miskrediterede er at styre informationen om sine særpræg og tilbageholde information om sin virkelige sociale identitet, en form for informationskontrol. Til at beskrive dette forhold bruger Goffman begrebet at passere. Vælger en person strategien at passere, kan der være fare for, at det bliver afsløret eller gennemskuet af andre (Goffman, 2009, s. 114). Personen, som er potentielt miskrediteret, kan godt være i sammenhænge, hvor de mennesker, der omgiver dem, anstrenger sig for at agere, som om personen ifølge Goffman er 'normal'. I virkeligheden betragter de ikke personen som 'normal', hvilket kan udfordre omgivelserne, hvis personen går i affekt eller 'falder igennem' socialt eller motorisk. Nogle af de personer, der er potentielt miskrediterede, vil i sådanne tilfælde kunne indtage en defensiv holdning, og prøve at foregribe begivenhedernes gang. For at undgå at gøre sig selv til grin, ekskluderer de sig selv. Det gælder eksempelvis, at hvis barnet har svært ved at forstå et boldspil, så vil barnet måske trække sig fra aktiviteten under påskud af, at man har ondt eller lignende. Ulempen er, at andre kan komme til at tillægge vedkommende nogle andre intentioner end det, der er den egentlige årsag til personens selveksklusion (Goffman, 2009, s. 56-58).

En af grundpræmisserne for Goffmans dramaturgi (der trækker på metaforer fra teaterverdenen) er, at vi som mennesker skiftevis agerer som henholdsvis 'optrædende' og 'publikum' (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2002, s. 90). Optrædener

bygger på to forskellige former for tegn: de tegn personen *giver* (verbal kommunikation), og de tegn personen *afgiver* (nonverbal kommunikation). Nonverbal kommunikation er udtryk, som primært ligger uden for egen kontrol, og i stedet er knyttet til tilskuerens fortolkning af den optrædende (Goffman, 2014, s. 54). Optrædende ønsker både at afgive et bestemt indtryk til andre tilstedeværende og at tage en bestemt rolle på sig, som er knyttet til forventninger og pligter. Det kan eksempelvis være, at man ikke løber efter bolden i dødbold for at afgive samme indtryk af sig selv, som man oplever, de andre har. Rollen, man går ind i, er ikke identisk med ens inderste personlighed, og bliver af Goffman betegnet som 'facade', som individet forsætligt eller utilsigtet gør brug af under sin optræden eksempelvis påklædning, kroppens positionering, måden at tale på, kropssprog og manerer (Goffman, 2014, s. 71).

Optrædere kræver en form for samarbejde mellem deltagere på *holdet*, som sammen søger at definere den sociale situation. Også selv om det kan forekomme som meget individuelle præstationer, er det ikke muligt uden andres samtidige involvering (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2002). I en fælles holddans kan man eksempelvis være afhængig af, at dem med danser med, både vil være med til at danse sammen, og det er den samme dans, der danses, ellers vil man komme til at stå for sig selv.

Scenen ('frontstage') er det sted, optrædere finder sted, og her er der publikum på. På scenen forsøger skuespillerne at rette ind efter de normer, der ser ud til at gælde inden for området. Men ikke alle dele af ens optræden behøver at være henvendt direkte til publikum i facadeområdet, men den optræden vil være i publikums høre- og synsfelt. På bagscenen ('backstage') er der ingen tilskuere til stede, og man er derfor fri for deres vurderinger. Den optrædende kan her slappe af, droppe facaden og være sig selv for en stund (Goffman, 2014, s. 142-146). At være backstage svarer til deltagelse i en idrætsaktivitet, hvor man kan honorere kravene, og dermed føle sig tryk i.

Med 'indtryksstyring' er optrædende forpligtede til at kontrollere de indtryk, der udsendes med henblik på at undgå pinligheder og sammenbrud i det sociale møde (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2002). For at undgå dette sammenbrud, opstår der 'forsvarsmekanismer', hvor man forsøger ikke at røbe holdets hemmeligheder over for publikum ved at opretholde intellektuel og emotionelt engagement i sine handlinger, uden at ødelægge en ellers vellykket optræden ved at blive forfjamsket eller forlegen og dermed 'tabe ansigt'.

DESIGN, DELTAGERE OG METODER

Design-based-research

Undersøgelsen anvender et kvalitativt Design-Based Research (DBR) studiedesign. DBR-tilgangen har til formål at genere ny viden gennem processer, der primært anvendes i forbindelse med uddannelses- og didaktiske designs mhp. at forbedre, forandre og udvikle læringsmiljøet og praksis (Christensen, Gynther & Petersen, 2012; Armstrong, Dopp & Welsh, 2020). Principper for DBR er, at der interverneres og afprøves nye designs eller kendte designs på nye måder i konkrete praksissituationer, og processen er iterativ, og skal løbende evalueres, analyseres og forbedres i et samspil mellem forskere og deltagere i en cyklisk proces.

Udvælgelse af deltagere

Undersøgelsen foregår på én folkeskole i Aalborg Kommune, der er fundet i samarbejde med skoleforvaltningen. Skolen er certificeret som en idrætsskole. Det betyder, at hver elev har seks idrætslektioner pr. uge mod de to lovpligtige idrætslektioner pr. uge. Samtidig er der et øget fokus på bevægelse i både fag, frikvarterer og skole-fritidstilbud. To idrætsteams har sagt ja til at deltage.

1. 2.-4. klasse idrætsteam med to skolepædagoger (Asta og Liv) og én idrætslærer (Sten) til 48 elever
2. 5.-6. klasse idrætsteam med to idrætslærere (Clara og Sven) til 32 elever.

Undersøgelsen er således baseret på 80 elever, tre idrætslærere og to skolepædagoger. I forbindelse med rekrutteringen af samtykke fra forældrene, er alle forældrene blevet spurgt, om deres barn har- eller er under udredning for en psykisk eller fysisk diagnose (f.eks. autisme, angst eller ADHD). Der er i alt 11 elever, vi har fået oplyst, som har én diagnose. Ti børn har autisme og/eller er under udredning for autisme, ADHD, ADD eller angst. Kun én har en fysisk diagnose; diabetes. Af de 11 elever med SB, har én elev selv frabedt sig at blive interviewet, én har ikke fået samtykke, og én elev var på daværende tidspunkt på nødschema og deltog sjældent i idrætsundervisningen. I alt otte elever med SB deltager i undersøgelsen, hvor fem er i idrætsteam 1 og tre i idrætsteam 2.

Metoder

DBR-forløbet foregik fra september – december 2021. Projektet startede op med en fælles workshop for begge idrætsteams med undervisning i co-teaching, deltagelse, samt planlægning af deres egen undervisning ud fra deres årsplan. Valget af CT-tilgange til de konkrete emner og aktiviteter har hvert idrætsteam diskuteret

med os og herefter selv besluttet under forløbet.

Eftersom CT kræver et tæt samarbejde mellem lærere og pædagoger, er fokusgruppeinterviews valgt som metode. Ud over informanternes individuelle udsagn, er vi optaget af idrætsteamets fortolkninger, normer og interaktion med hinanden (Halkier, 2016). Vi benyttede det til at få et indblik i, hvordan de påvirker hinanden og hinandens udsagn, hvilket der er eksempler på i analysen. Der blev lavet et fokusgruppeinterview med hver af de to idrætsteams før og efter DBR-forløbet med en varighed på ca. 60 min. pr. interview.

Observation er også anvendt som metode. Observationerne bruges som afsæt for interviewspørgsmål til refleksion under de didaktiske refleksionsmøder og til at vurdere børnenes deltagelsesprocesser. Interview og observationsmetoderne supplerer hinanden, idet informanternes oplevelser ikke altid stemmer overens med deres handlinger. Det kan understøtte DBR og udviklingen af det læringsmæssige miljø, ved i nogle tilfælde at synliggøre den ubevidste praksis, de to idrætsteams har, og deres blik på elevernes deltagelse. Vi brugte observationsmetoden 'deltager, der observerer', hvor alle deltagere er informeret om vores tilstedeværelse og formålet med undersøgelsen, og i denne rolle var det også tilladt at være nysgerrige overfor og stille spørgsmål til informanterne (Ottesen, 2015). Denne metode valgte vi for at skabe overblik over hele gruppen af børn og underviserne, der potentielt var tre steder i hallen, samt få indblik i deres samhandlinger. Observationerne foregik i idrætsundervisningen i alt ti gange for hvert idrætsteam, hvor hvert idrætsmodul reelt varede 30-45 minutter eksklusiv gang til hallen, omklædning og bad. Observationerne gik fra at være *deskriptive observationer* (generelt fokus) mod til sidst at blive mere *selektive* med et særligt fokus på de sociale samhandlinger imellem underviserne, og mellem underviserne og eleverne. Dette for at komme tættere på undervisernes praktisering af CT og børnene med SB deltagelsesadfærd.

For at sikre en cyklisk proces, afviklede vi fortløbende i alt fem *didaktiske refleksionsmøder* med hvert idrætsteam i undervisernes forberedelsesrum. De varede hver 15 – 30. minutter. Fokus var på refleksion over idrætsteamets mål for CT i relation til at optimere deltagelse af eleverne med SB. Møderne understøttede undervisernes forståelse for- og udførelse af CT, samt skærpede deres opmærksomhed på deltagelsen for eleverne med SB.

Etiske overvejelser

Vi indhentede skriftligt samtykke fra alle forældre til eleverne i 2.-6. klasse til interview og stillbilleder via AULA, som er skolens kommunikationssystem med forældrene. Af de i alt 80 elever, fik vi samtykke af 71 forældre. Viden om elevernes eventuelle psykiske eller fysiske diagnoser kunne forældrene frivilligt tilføje under udfyldelsen af samtykkesedlen. Af hensyn til synlig stigmatisering blev det ikke italesat over for eleverne, hvem der var i fokus for undersøgelsen. Af samme grund

fortalte vi eleverne, at det var tilfældigt, hvem som blev udvalgt til interviews. Vi inddrog også to elever uden SB for at kamuflere, hvem vores egentlige målgruppe var. De to indgår ikke i selve analysen.

Der blev rettet en forespørgsel til Videnskabsetisk Komite om anmeldelsespligt, men det blev ikke vurderet til at være omfattet af komitélovens definition på et sundhedsvidenskabeligt forskningsprojekt (LBK nr. 1338 af 01/09/2020). Der er ligeledes udarbejdet en Fortegnelse med UCN som dataansvarlige i overensstemmelse med de gældende institutionelle GDPR-regler.

Analysestrategien

Empirimaterialet blev analyseret vha. tematisk analyse, hvis styrke er at identificere mønstre og temaer på tværs af empirien for på den måde at tillægge forskellige udtalelser en fælles mening (Braun, Clarke & Weate, 2016). Tekstfilerne blev overført til computeranalyseprogrammet NVivo 12. Der anvendtes en overvejende induktiv og eksplorativ tilgang til empirimaterialet, hvor processen i den tematiske analyse består af seks trin. I de første to faser var der fokus på gennemlæsning af materialet og kodning på tværs af materialet, der resulterede i 88 koder. I fase 3-5 (grundlæggende tematiske analyse) bevægede processen sig fra dekontekstualisering til rekontekstualisering. Først kategoriserede vi de oprindelige kodninger til 22 under sletning og flytning af koder med få referencer. Vi lavede endnu en gennemlæsning af de nye kategorier, hvorefter vi satte sammenhængende kategorier sammen eller fravalgte kategorier f.eks. bibliografi af deltagerne, der var irrelevante for problemformuleringen. Vi endte på syv overordnede temaer. I fase 6 gennemlæste vi endnu en gang materialet i relation til problemformuleringen og endte på at navngive de to temaer og syv subtemaer, som præsenteres i analysen. Der sås mønstre, som var gældende for begge idrætsteams/klasser, men der fremkom også nuancer. De væsentligste nuancer præsenteres i resultaterne, ligesom det kun er eksemplariske citater og observationsnotater, der præsenteres. Alle navne i resultatafsnittet er ændret.

RESULTATER

Resultaterne af analysen præsenteres i det følgende afsnit og er samlet i to overordnede temaer:

- a) Pædagogiske og organisatoriske forandringer og
- b) Størrelsen og sammensætningen af hold i idræt.

Hvert tema har tilknyttet henholdsvis fire og tre subgrupper.

Pædagogiske og organisatoriske forandringer

Ændringer af roller i idrætsteamet

I starten af forløbet havde især idrætsteam 1 en tydelig opdeling af, hvem der indtog rollen som underviser og assistent i idrætsundervisningen. Observationen er fra starten af forløbet, hvor 2.-4. klasse har idræt i hallen. Der er 45 elever, en lærer og to pædagoger.

”De er i gang med at lave opvarmning, som Sten (lærer) står for. Liv og Asta (pædagoger) finder redskaber og går observerende rundt iblandt eleverne. Under hele opvarmningen følger tre piger (Frida, My og Iben, elever med SB) Asta tæt, og de vil helst holde hende i hånden hele tiden. De skal lave maveøvelser liggende på gulvet, Asta forsøger at motivere pigerne til at lave maveøvelserne selv, men fordi de sidder/ligger så tæt på hende, kan de ikke lave dem. Asta sætter sig til sidst op på bænken, pigerne følger efter. De sidder og snakker og kigger på undervisningen sammen.”

(Observation, idrætsteam 1, sept. 2021)

Asta er klar over, at hun indtager en rolle som assistent i idrætsundervisningen. Under de didaktiske refleksionsmøder bliver hun bevidst om, at hendes rolle som assistent også utilsigtet kommer til at fastholde nogle af eleverne med SB i ikke at være fysisk eller socialt deltagende. Én af grundene dertil er, ifølge idrætsteamet selv, at Asta er den voksen, som pigerne er trygge ved og kender bedst. I DBR-forløbet arbejdede idrætsteam 1 bevidst med, at alle skulle være assistent og underviser i idræt. Ifølge Sten gjorde rolleskiftet følgende: *”...det skabte lidt mere ro i situationen. Jeg vidste, jeg skal sige noget, når det er partibold, og den næste, der er det Liv, som skal sige noget.”* (Didaktisk refleksionsmøde, idrætsteam 1, oktober 2022)

Det blev altså tydeligere for Sten, hvem der skulle stå for hvad, med mere ro og mindre usikkerhed til følge. Ud fra Goffmans optik, er det tegn på et samarbejdende hold, hvor de i samspil med hinanden faktisk lykkes med at definere den sociale situation. I forhold til eleverne med SBs deltagelse, gav idrætsteam 1 udtryk for følgende ændringer.

Asta: ”Men nu var der jo nogen af dem (børn med SB, red.), der meldte sig ud, men nogle af dem er i hvert fald mere deltagende nu. Men jeg tænker også, sådan én som Frida havde brug for megen voksenkontakt lige på det tidspunkt. Ja.”

Asta: ”Men der er i hvert fald flere af de der piger, der er mere deltagende nu.”
Sten: ”Ja.”

I: *"My hun kommer jo stadig hen til dig."*

Asta: *"Ja, ja men hun går også igen."*

Sten: *"Men jeg tænker stadigvæk ud fra de forudsætninger, hun (My, red.) har, er hun meget deltagende."*

Liv: *"Meget"*

Asta: *"Det synes jeg også, hun er. Hun gør virkelig sit bedste, og hun er ikke, jeg tror ikke, hun sådan er fan af idræt, men hun går med og har deltaget, som hun kan."*

(Afsluttende interview, idrætsteam 1, dec. 2021)

Idrætsteam 1 giver udtryk for, at eleverne med SB er blevet mere deltagende i idrætsundervisningen, sammenlignet med det første observationsnotat i dette afsnit (idrætsteam 1, september). Om det særligt er CT, der gør forskellen for bl.a. Frida, My og Iben, har idrætsteam 1 svært ved at svare på, men ud fra vores observationer, skete der en tydelig forandring. Sten henviser til, at My er blevet mere deltagende, men ud fra hendes 'forudsætninger', hvilket underforstået betyder, at My ikke skal sammenlignes med de andre meget aktive elever. Ikke dermed sagt, at eleverne ikke længere meldte sig ud af idrætsundervisningen, men hyppigheden af deres tidligere langvarige pausesituationer og deres behov for f.eks. at holde pædagogerne i hånden blev mindre.

Asta står for en bevægelsesaktivitet ude i siden af hallen med en grøn vest i venstre hånd og orange vest i højre hånd, når hun tager venstre hånd/grøn op i vejret, skal eleverne løbe til den ende af hallen og højre hånd/orange den anden ende – hun ændrer i måden, de skal løbe på fx sideskrift og på et ben. My, Frida og Iben kommer på skift hen til hende og siger 'hej', hvorefter de løber ud til de andre igen.

(Observation idrætsteam 1, nov. 2021)

I ovenstående observation har Asta fået underviserrollen, der i modsætning til den tidligere observation, hvor hun har assistentrollen, ikke længere 'fastholder' My, Frida og Iben i en mindre deltagende rolle. Både Frida, My og Iben får mod på at komme frontstage. De har stadig mulighed for at komme hen til Asta, der for dem repræsenterer backstage, men de har ikke længere det samme behov for dette. Asta viser også ved at være underviser en ny norm for dem, fordi hun som i det første observationsnotat også selv kom til at indtage en mindre fysisk deltagende rolle, som observationsmæssigt så ud til at smitte af på de tre piger. I dette rolleskift fremstår teamet nu som en fælles undervisergruppe overfor eleverne, hvilket ifølge CT-teorien reducerer risikoen for at komme til at inddеле eleverne i 'dine og mine børn' qua deres kendskab og relation til eleverne (Friend, 2017; s.29). De får her-

med i langt højere grad udnyttet deres flerfaglige kompetencer og deres relationer til hvert barn.

CT-tilgangene kunne 'læse os'

De seks organisatoriske tilgange blev især af idrætsteam 2 oplevet som en ydre begrænsende ramme for deres i forvejen gode samarbejde og undervisning. Det var et kompetent team, der havde samarbejdet igennem flere år, men i modsætning til idrætsteam 1 havde de af den grund måske også nogle mere fasttømrede undervisningstilgange og roller. De arbejdede oftest med 'en underviser/en assistent eller parallel undervisning', men på den måde, at de sjældent planlagde og underviste i interaktion med hinanden, hvilket ellers er et væsentligt princip i CT.

Clara forholder sig til CT-tilgangene:

Clara: "Jeg tror også, at på nogle tidspunkter har det jo givet rigtig god mening for os at bruge co-teaching. Men der er også nogle CT-tilgange, som ikke har fungeret for os. Vi har følt os meget låst af en opgave, hvor vi skulle passe nogle forløb ind i, som egentlig ikke helt passede ind. Ja vi føler os lidt usikre, og så har det ikke altid fungeret lige så godt, som vi havde tænkt det."

(Afsluttende fokusgruppeinterview, idrætsteam 2, dec. 2021)

Det, de oplever som "låst", er, at CT-undervisningen er struktureret og planlagt mere detaljeret, end de måske ellers er vant til. Det fremgår også af Claras udtalelse senere i interviewet: "For jeg tror, altså man laver co-teaching hver eneste dag, når man er sammen to mennesker." (afsluttende fokusgruppeinterview, idrætsteam 2). Ifølge Friend (2017, s. 26) sker CT ikke nødvendigvis, fordi to mennesker er sammen i samme rum. Det lader derfor til, at Clara har misforstået CT. Det er svært især for team 2 at ændre på deres oprindelige samspil og organisering i idrætsundervisningen mod CT. Ovenstående citat med Clara kan måske forklares ved, at det pågældende idrætsteam som udgangspunkt forsøger at fastholde teamets oprindelige organiseringsstilgang og undervisning med henblik på at fastholde kontrollen over situationen. Et kontroltab i undervisningen vil potentielt kunne føre til en frygt for et sammenbrud i det ellers gode sociale samspil i undervisningsteamet, men også over for os forskere som publikum. Modstanden mod forandring kan således tolkes som en forsvarsmekanisme, som teamet iværksætter for at undgå kontroltab.

Stationen uden bemanning - forandring kræver mod

Begge idrætsteam fandt det svært, og det krævede mod at arbejde med den ubemandede station i stationsundervisningen. Clara siger i det afsluttede fokusgruppeinterview efter endt DBR-forløb:

Clara: "Hvis vi havde været endnu mere inde i det, og havde arbejdet med det (ubemandede station, red.) i mange år, havde været bedre klædt på selv, så kunne det jo godt være, at vi havde introduceret stationsundervisningen, og så den stærke gruppe havde kunne tage over, at så kunne jeg være gået ud med fem elever (børn med SB, red.) imens."

(Afsluttende fokusgruppeinterview, idrætsteam 2, dec. 2021)

De to idrætsteam er som udgangspunkt bekymrede for, at ikke alle elever kan honorere opgaven, og at den ubemandede station ville føre til unødvendig uro og skabe utryghed blandt eleverne. Citatet peger på, Clara delvist har misforstået principperne for CT, måske fordi vi heller ikke formåede at tydeliggøre principperne godt nok i workshop og i de didaktiske refleksionsmøder. Ifølge CT skal alle elever (også elever med SB) have mulighed for selvstyring i den ubemandede station, så de både kan lære og være en del af fællesskabet. Det er ikke noget, som kun er rettet mod 'den stærke gruppe'. Clara siger eksempelvis: *"...så kunne jeg været gået ud med fem elever..."* underforstået, at hun vil tage børnene med SB ud af det rum, som deres klassekammerater er i. I CT skal man være varsom med at lave synlig stigmatisering af elever med SB, og CT skal i overvejende grad praktiseres i samme rum, ellers kan der ikke ske co-teaching mellem underviserne (Friend, 2017). Det kan tolkes således, at undervisernes manglende mod til at prøve den ubemandede station, både kan skyldes en misforståelse af principperne eller evt. også en forsvarsmekanisme med forandring fra teamets side (Goffman, 2014).

Omvendt siger Sven fra idrætsteam 2 senere i det afsluttende interview:

"Men det skal ikke betyde, at altså jeg kunne personligt godt finde på at prøve det igen. Det bliver så bare i en situation, hvor vi føler os mere sikre i, at børnene de kan håndtere det"

Sven kan afslutningsvist godt se nogle fordele ved den ubemandede station, og peger i modsætning til Clara på, at det handler om, at eleverne skal kunne håndtere opgaverne. Idrætsteam 1 afprøvede den ubemandede station i slutningen af forløbet. De gav elevgruppen en kendt aktivitet. De beskriver det således efter undervisningen:

Asta: "Det var vi jo meget skeptiske over (den ubemandede station, red.)."

Liv: "Ja det var vi ekstremt skeptiske over for, lad os sige det sådan. Vi havde set kaosset, de hang i gardinerne og målet var væltet (griner) ja så det var egentlig fedt at prøve det"

(Afsuttende interview, idrætsteam 1, dec. 2021)

Idrætsteamets forventning om, at børnene ikke er i stand til at arbejde selv uden diverse konflikter, viste sig ikke at være tilfældet. Elevernes samarbejde på aktiviteten fungerede rigtig godt, hvilket observatøren (AB) også kunne bekræfte. Idrætsteam 1 giver udtryk for at ville arbejde med den ubemandede station fremadrettet, men med for eleverne kendte aktiviteter. Især Søren fra idrætsteam 2 har fået mod på at prøve, når de er sikre på, at eleverne kan håndtere det. Hvad der skal til for at kunne håndtere det, nævnte han ikke noget om, og vi spurgte ikke yderligere ind til det.

Fælles forberedelse giver bedre undervisning

Skoleledelsen havde organiseret det således, at hvert idrætsteam fik tildelt ½ time pr. uge ekstra til forberedelse af idrætsundervisningen under forløbet. Idrætsteam 1 havde dårlige erfaringer med at mødes og forberede undervisningen, grundet forskudte arbejdstider som henholdsvis lærer og pædagog. Sten og Asta udtrykker det således:

Sten: *"Jeg synes helt klart, altså en stor del af co-teaching, som jeg forstår det i hvert fald, det er jo forberedelse og evaluering. Og det, synes jeg, er en kæmpe fordel. At vi simpelthen får snakket om 'det, der gik godt, det, der gik skidt, hvad kunne vi gøre bedre'....vi har gennemført nogle rigtig gode forløb, med nogle gode overvejelser bag, hvor jeg tænker før, der kunne det godt være eller i andre konstellationer (med andre kollegaer, red.) bare være én, der ligesom havde det overordnede overblik, og de andre tøffede rundt og slukkede brande".*

Asta: *"Vi har fået forberedelsestid til det nu. Tidligere var det lige, når vi lige stod oppe i hallen (forberedte sig, red)".*

(Afsluttende interview, idrætsteam 1, dec. 2021)

Idrætsteam 2 har i modsætning til idrætsteam 1, tidligere forberedt undervisningen sammen, men et fast tidspunkt ugentligt har de ikke været vant til.

Clara: *"Før har vi måske ikke været lige så gode til, altså vi har jo ikke haft et fast tidspunkt tidligere, fordi vores undervisning ikke har været tilpasset til det. Og det har vi jo så fået lagt ind nu, hvor vi faktisk har tid til at sætte os sammen og fordybe os lidt mere. Hvor det har været oftest noget, hvor vi lige har skrevet sammen "hvad gør vi i næste uge" eller en gang om måneden eller sådan sat os ned og fået snakket det igennem"*

(Afsluttende fokusgruppeinterview, idrætsteam 2, dec. 2021)

Den fælles forberedelsestid er den faktor, som begge idrætsteams ønsker at fast-

holde efter forløbet, idet de oplever, at der her er tid til overvejelser omkring indhold, rollefordeling, holddannelse og gruppeinddeling og deres valg af CT-tilgange i undervisningen. Det er alle elementer, som kan være med til at understøtte alle børns deltagelse. Idræt er et af de få fag i folkeskolen, som har tradition for, at flere undervisere har undervisningen sammen på én gang. Tidligere har den fælles forberedelse ikke været til stede eller mulig at effektuere med det resultat, at forberedelsen bl.a. skete ”oppe ved hallen”, som Asta sagde. Nok er de enige om, at 1/2 times fælles forberedelsestid er bedre end før, men som Sten siger:

”Jeg synes godt nok, det er svært at nå det hele igennem...man skal have evalueret, og en ting, det er dem, der skal inkluderes, men hvad sker der så med de andre børn”.

(Indledende fokusgruppeinterview, idrætsteam 1, sept. 2021)

Ifølge Sten ligger faren i, at et for ensidigt fokus på nogle elever gør, at man overser andre elever. Heldigvis vil langt hovedparten af de andre elever deltage uden den store voksenunderstøttelse, og samtidig er CT rettet mod ALLE og ikke de få.

Størrelsen og sammensætningen af hold

Ved de store hold kan eleverne nemmere ’passere’

I CT lægges der op til at gøre brug af opdelt/mindre grupper og hold for at reducere lærer-elev-ratioen. Nedenstående er et eksempel på 5.-6. klasse, der har idræt udenfor på boldbanen i to grupper. Der er 32 elever, hvoraf der er 20 piger og 12 drenge med henholdsvis Sven og Clara:

”Pigerne skal lave en rugbyfinteøvelse. Sven (lærer) deler eleverne op i fire rækker. Rækkerne er placeret i hvert sit hjørne af en ’firkant’. Han er travlt optaget af at forklare og vise øvelsen, som pigerne ikke har prøvet før. Line (fokuselev) står bagest i én af rækkerne. Hun står med armene over kors, og lader hele tiden de andre piger komme foran sig i rækken, så hun kommer aldrig til at røre bolden eller være en del af aktiviteten. Til sidst smutter Line fra aktiviteten og gemmer sig bag halbygningen 30 meter derfra. Det ser ikke ud til, at Sven (lærer, red.) lægger mærke til det, i hvert fald kommenterer han ikke på det”.

(Observation, idrætsteam 2, sept. 2021)

Den nye øvelse kræver Svens fulde opmærksomhed mod introduktionen. Det kan være én forklaring på, at han ikke ser, at Line både er meget passiv og efter-

følgende smutter væk. Line vælger i dette tilfælde at passere fra aktiviteten, måske for at undgå at gøre sig selv til grin, idet hun muligvis oplever at have svært ved aktiviteten både kognitivt og motorisk. Men Sven kan også lade hende passere eller 'se igennem fingre med', at hun smutter for at undgå at afsløre hendes usikkerhed og udfordringer over for de andre. Pointen er, at hvis gruppen af elever pr. underviser bliver for stor i idrætsundervisningen, bliver det sværere for underviseren at bevare overblikket. Underviseren får sværere ved at reagere hensigtsmæssigt på, at eleven smutter og fastholde elevens deltagelse. I næste afsnit præsenteres, hvad fordelene ved de mindre grupper, som CT lægger op til, er.

Mindre grupper kan skabe deltagelse

I starten af forløbet organiserede især idrætsteam 1 en del af undervisningen med aktiviteter, hvor alle elever deltog på én gang. Længere henne i forløbet begyndte idrætsteamet i langt højere grad at inddele holdet i mindre grupper. Sten udtrykker, hvad de mindre grupper gav af fordele.

Sten: *"Ja. Altså man har et bedre overblik over den lille gruppe, man har. For selv om der er 48 elever, så har man jo kun 12-16 elever"*.

(Afsluttende interview, idrætsteam 1, dec. 2021)

I praksis kan de mindre hold have positiv indflydelse på deltagelsen for elever med SB, og står derfor i kontrast til ulemperne ved de store hold, der blev illustreret tidligere. Nedenstående observationsnotat er fra en idrætslektion med 2.-4. klasse i hallen, hvor de laver stationsundervisning i tre grupper med 12 elever i hver. Liv sjipper med 12 elever i stortov.

"Eleverne er delt op i to rækker i hver sin ende af tovet. Liv og My svinger tovet. Alle er med og får prøvet at hoppe i tovet. To elever, Malene og Jonas (elever med SB), melder sig ud af aktiviteten og sætter sig ned på gulvet. Liv forsøger med det samme mundtligt at motivere dem til at være med igen, mens hun svinger tovet. Til sidst får hun lokket Jonas med. Han prøver at hoppe et par gange. Da gruppen får at vide, at de skal i bad, spørger Jonas Liv, om han må prøve at hoppe én gang til".

(Observation, idrætsteam 1, nov. 2021)

Jonas kommer med i aktiviteten igen og fortsætter, hvilket sandsynligvis skyldes, at han kan finde ud af at hoppe i tovet. Men det kan også skyldes, at Liv kun skal forholde sig til 12 elever, og aktiviteten er organiseret således, at hun også har et godt overblik over alle elever. Da Jonas sætter sig ned, får hun derfor reageret på det med det samme. Mange af eleverne med SB er qua deres diagnose med

autisme eller ADHD udfordrede i forhold til deres forestillings- og indfølelse i samværet med andre mennesker (Pedersen & Havacopos, 2000). De kan af den grund have svært ved at påtage sig en *facade* frontstage mhp. at afgive et bestemt indtryk på andre tilstedeværende. Der kan derfor argumenteres for, at når eleverne med SB har udfordringer ved at vælge den rette facade i interaktionen, især når der er mange, vælger de somme tider at passere eller stå passivt ude i periferien af aktiviteten. Men deres manglende deltagelse i de store grupper, kan også skyldes, at de vil undgå de andre elevers vurderinger, pinligheder eller sammenbrud, hvis de f.eks. har svært ved aktiviteten eller ikke forstår den. Derimod i de mindre grupper skal eleverne med SB forholde sig til færre personer. De bliver måske også sat sammen med nogle, de er trygge ved, og flere har en aktiv rolle som i observationen med sjipling i stortovet. Det gør, at de andre elever på 'høflig vis' (Goffman, 2014) er mindre opmærksomme på eleverne med SB, og de er dermed mindre udsatte for andres vurdering.

Holddannelsesprocessen kan ekskludere

Under forløbet så vi flere holddannelsesprocesser. Første citat er fra starten af forløbet og én måde idrætsteam 2 lavede hold på.

Clara: "Vi havde indtænkt at dele pigerne og drengene op hver for sig. Pigerne er mindre fysisk stærke end drengene. Nogle af pigerne har svært ved at følge drengenes tempo, også rent taktisk. Når vi gør det, oplever vi også frustration fra enkelte piger, fordi de egentlig godt kan følge med drengene".

(Didaktisk refleksion, idrætsteam 2, okt. 2021)

Idrætsteam 2 giver i det afsluttende fokusgruppeinterview udtryk for, at de altid har lavet grupperne og haft overvejelser om sammensætningen, som også CT lægger op til. I citatet med Clara har de gjort den overvejelse, at den store gruppe skulle deles op i piger og drenge, men samtidig giver det også nogle udfordringer, idet deres antagelse om, at '*pigerne er mindre fysisk stærke end drengene*' ikke altid gælder. Dvs. den kønsopdelte holddannelse tager ikke nødvendigvis hensyn til elevernes forudsætninger, som CT lægger op til, idet et køn i sig selv ikke en enydig størrelse, som man stadig fejlagtigt kan tro.

Derimod havde idrætsteam 1 sjældent gjort sig ret mange overvejelser omkring holdfordelingen. Især i starten havde de ofte for vane at sætte børnene til selv at danne par:

"Sten (lærer) siger: 'Nu skal I finde sammen to og to'. Flere af pigerne kigger på hinanden eller omfavner hinanden, sådan for at lave en paralliance. My og Iben (elever med SB) går hen til Asta og tager om hende hver for sig. Asta

fortæller senere, at de to elever hver især spurgte, om hun vil være sammen med dem, men hun får til sidst sat My og Iben sammen. Lasse (barn med SB) fra 4. klasse står længe bare og kigger på, at de andre finder en partner, uden at han selv finder sammen med én, han ender med at være sammen med Sten (lærer, red.)”.

(Observation, idrætsteam 1, okt. 2021)

Set udefra kan denne form for holddannelse have en stigmatiserende konsekvens for Lasse, idet det bliver meget synligt både for ham og alle de andre, at der ikke er nogen, som ønsker at være sammen med ham. Og det at skulle være sammen med sin lærer som 11-årig kan være med til at gøre Lasses stigma endnu tydeligere. Lasse var på det tidspunkt under udredning for autisme og havde det særpræg, at han ikke søgte andre i idrætsundervisningen, en adfærd der divergerede for de fleste andre. De andre elever var ifølge lærerne bekendt med Lasses særpræg, men tog hverken notits af ham eller inviterede ham ind i aktiviteten. Måske skyldes Lasses, lærerens og de andre elevers adfærd, at de er bange for at afsløre ham som potentielt miskrediteret, eller at de fejlagtigt tror, at Lasse ikke har lyst til at være sammen med nogen. I ovenstående holddannelsesprocesser kan man i det første eksempel med kønsopdeling tale om gruppe-stigmatisering i modsætning til det nederste eksempel, hvor der forekommer en individuel stigmatisering. I relation til CT er dette eksempler på, hvorfor man skal undgå dels at dele gruppen op på en stereotyp måde (f.eks. efter køn) eller overlade det til eleverne selv. Holddannelsesprocessen er at betegne som en følsom proces og forudsætter nøje overvejelser, og ansvaret bør altid ligge hos underviserne, ikke hos eleverne selv.

DISKUSSION

I det følgende vil vi diskutere nogle af de væsentligste resultater inden for de to analytiske temaer.

Forandringer er svære at lave i praksis

Begge idrætsteam afprøvede flere af de seks CT-tilgange under forløbet, men den ubemandede station skulle begge idrætsteam tage sig mod til at afprøve, og team 2 fik aldrig praktiseret det på den måde, som CT-teorien lægger op til. Begge teams var i tvivl om, hvorvidt eleverne kunne forvalte dette ansvar selv. I en dansk undersøgelse af idrætsfaget svarer under halvdelen af idrætslærerne, at eleverne har 'nogen' medbestemmelse i undervisningen i forhold til indhold og metoder, men over det sidste årti er elevernes medbestemmelse blevet mindre (Guldager et al., 2023; Seelen et al., 2018). Idrætsfaget er underlagt nogle andre rammer og traditioner, hvor medbestemmelse ikke er så fremherskende. Den ubemandede station har til formål at reducere antal elever pr. lærer, men den giver også eleverne muligheden

for selv at løse og ændre på de situationer som måtte opstå i gruppesamarbejdet. Samtidig har idrætsunderviserne mulighed for at give eleverne kendte eller ukendte aktiviteter med åbne eller lukkede opgaver på den ubemandede station og dermed variere medbestemmelsesgraden efter elevernes forudsætninger. Elevernes medbestemmelse har i forskningen vist at kunne øge motivationen og deltagelsen (Lauritsen, 2020). I resultatafsnittet tolkede vi, at underviserens tilbageholdenhed for inddragelse af den ubemandede station, hvor eleverne havde mulighed for medbestemmelse kunne forstås som en forsvarsmekanisme mod forandringer. Det kan tale for, at underviserne i langt højere grad skal turde give slip på deres frygt for tab af kontrol over for eleverne, fordi det har en værdi for elevernes læring og deltagelse. En indsats der med fordel kan arbejdes med allerede fra indskolings-tidspunktet med stigende medbestemmelse.

Begge teams var glade for den fælles fastlagte forberedelsestid til at planlægge og evaluere idrætsundervisningen og ville gerne fastholde den efter endt forløb. For idrætsteam 1 handlede det om, at de aldrig havde haft mulighed for at mødes grundet deres forskellige arbejdstider, og idrætsteam 2's møder havde ikke tidligere været systematiseret på denne måde, således de havde haft gode muligheder for at planlægge og evaluere idrætsundervisningen sammen. En rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (2017) viser, at over 80 pct. af lærerne og pædagogerne bruger mindre end 16 min. om ugen på at samarbejde. I tråd med CT-tilgangen peges der på, at et godt tværfagligt samarbejde bl.a. kræver, at de to faggrupper betragter hinanden som ligeværdige, at ledelsen bakker op om samarbejdet, og at de er klar over hinandens roller. Alligevel giver især idrætsteam 1 udtryk for, at de aldrig har haft fælles tid til forberedelse af idrætsundervisningen før dette CT-forløb, og den forberedelse, der var, var tilfældig og handlede primært om indholdet i timerne. Under forløbet var det skoleledelsen selv, der dækkede undervisningen i deres fælles forberedelsestid, og det er derfor tvivlsomt, om det har været muligt at fastholde efterfølgende. Derfor vil en mere bæredygtig løsning være anbefalelsesværdig at finde, hvilket både de to idrætsteam og vi som forskere, har gjort ledelsen opmærksomme på, da de er ansvarlige for at forankre den fælles forberedelsestid.

Holddannelsesprocesser må ikke være tilfældige

Diskussionen af holddannelsesprocessernes betydning for eksklusionen i idrætsundervisningen er ikke ny. I Grimmingers (2014) forskning om holddannelse i idrætsundervisningen eksisterer der andre holddannelsesstrategier, som tilskynder til både in- og eksklusion. I dette studie sås elevernes in- og eksklusionsstrategier helt ned til 2. klasse., når de blev bedt om at finde sammen to og to. En sådan måde at lave hold på, vil som i Lasses tilfælde, give oplevelsen af eksklusion og stigmatisering, fordi ens værdi som person bliver så synligt vurderet af andre. An-

dre studier peger på, at det der gør, at nogle bliver valgt til sidst, både handler om elevens idrætskompetencer, men også om, hvor populær eleven er socialt (Munk & Agergaard, 2018; Bentholt, 2017). Derfor vil mange af eleverne med SB qua deres sociale udfordringer allerede være i en sårbar position for at blive ekskluderede. Derfor er holddannelsesprocessen noget, som primært skal håndteres af underviserne, som CT også lægger op til. Det kan også anbefales, at holddannelsesprocesser som emne kunne være oplagt at inddrage på linjefaget i idræt på læreruddannelsen og bevægelsesvalgfaget på pædagoguddannelsen.

Selv små CT-indsatser kan gøre en forskel for elevernes deltagelse

DBR-tilgangen med brug af de didaktiske refleksionsmøder og den iterative proces gjorde, at især idrætsteam 1 fik øje på, at underviserrollen i starten var knyttet til én i teamet, hvilket gav anledning til skift af roller. Også overvejelser om holdsammensætningen og brug af flere CT-tilgange f.eks. stationsundervisning var med til, at vi så tegn på, at flere af eleverne med SB var deltagende i undervisningen 'sammen med nogen' i begge idrætsteam. Vi er bevidste om, med afsæt i Hoodsten & Woodgates definition af deltagelse (2010), at vi mangler elevernes egen stemme til at kunne pege på, om CT også har indflydelse på, at de føler sig inkluderet, har valgmuligheder eller kontrol over det, de er med i. Men med afsæt i vores observationer og de to idrætsteams' udsagn, mener vi godt at kunne sige, at langt de fleste af eleverne med SB så ud til at få modet til og turde at deltage i forhold til i starten af forløbet, som f.eks. sjippeeksemplet med Jonas viste. Ifølge Andersen (2023), så handler deltagelse ud over tilstedeværelse også om at få en aktiv involvering i en social situation, og det fordrer en opmærksomhed blandt idrætsunderviserne på, at elevens fysiske tilstedeværelse alene ikke altid er nok til at kunne udtale sig om deltagelse. Alle elever skal have muligheden for at deltage og føle sig inkluderet, men succeskriteriet er måske ikke, at alle skal eller kan deltage på samme vis, det skal ske ud fra barnets forudsætninger jf. idrætsteam 1's snak om My. Grunden til, at CT har vist muligheder for at øge eleverne med SB's deltagelse er, at helt elementære tiltag som forberedelse, holddannelse og mindre grupper ikke altid er blevet anvendt så systematisk i idrætsfaget, hvor den fremherskende undervisningstilgang ofte er fælles eller parallelundervisning (Guldager et al, 2023; Habekost & Bentholt, 2019), som også var tilfældet hos vores to idrætsteam i starten. Der ligger således måske stadig et uudnyttet potentiale for at øge deltagelsen og deltagelsesmulighederne for elever med SB i dette fag ved brug af CT. CT bygger altså på nogle bæredygtige principper i forhold til øget deltagelse af elever med SB i idrætsundervisningen, men om CT skal anvendes som et koncept, hvor man bruger alle CT's principper hele tiden, er vi mere tilbageholdende overfor. CT er udviklet i en amerikansk skolekontekst, hvor faglærere samarbejder med 'speciallærere' (Friend, 2017; Hansen, 2019), en funktion der ikke direkte kan overføres til

en dansk skolekontekst, idet der ikke eksisterer en konkret speciallæreruddannelse. Samtidig vil CT kræve en vis form for fleksibilitet. F.eks. vil det ikke altid være bedst eller muligt at gennemføre undervisningen i samme rum, da det kan give for meget larm i hallen, de valgte aktiviteter kræver mere plads/flere rum, og der kan være sygdom i idrætsteamet med færre voksne eller vikarer. Men selv små tiltag i CT kan altså have indflydelse på elevernes deltagelse, hvilket også understøttes af et følgeforskningsprojekt i Gladsaxe Kommune, hvor selv en lav grad af implementering gjorde en forskel (Hansen et al, 2022).

Et kritisk perspektiv på studiet

Skal vi rette lidt kritik mod vores eget projekt, er tre måneder for kort tid til at implementere CT. De didaktiske forandringer var stadig på et eksperimenterende niveau, da forløbet sluttede. Det er derfor ikke sikkert, at forandringerne kan fastholdes og forankres. Et andet kritikpunkt er, at kvaliteten af de elevinterviews vi lavede sidst i DBR-forløbet ikke var gode nok, hvorfor vi fravalgte at inddrage dem her i artiklen. Der var for få elevinterviews, og eleverne havde svært ved at forholde sig til mange af vores spørgsmål vedr. CT-forløbet (f.eks. oplevede ændringer). Det er selvfølgelig et væsentligt kritikpunkt, at elevernes stemme ikke er kommet frem, især når vi har taget afsæt i Hoogsten & Woodgates (2010) deltagelsesbegreb. Definitionen indbefatter, at 'barnet må føle sig inkluderet', hvilket forudsætter et førstehåndsperspektiv fra eleverne. Det har vi ikke fået, og ser derfor ikke hele billedet af elevernes deltagelse. Analyserne og konklusionerne er derfor i relation til deltagelsesbegrebet kun baseret på, om 'barnet deltager i noget sammen med nogen', og om 'barnet har valgmuligheder eller kontrol over det, som det er med i'. Trods det, at vi kun forholder os til dele af deltagelsesbegrebet, mener vi dog stadig, at den fremkomne viden er af stor værdi, idet der peges på de muligheder og udfordringer CT-indsatsen kan have for elevernes deltagelse i en organisatorisk og pædagogisk praksis.

KONKLUSION OG ANBEFALINGER

Co-teachingsforløbet kan skabe bedre muligheder for deltagelse i idrætsundervisningen for elever med SB igennem et DBR-forløb, når CT-principperne bliver anvendt systematisk, og som teorien foreskriver, også selvom kun få af principperne sættes i spil på én gang. Eleverne valgte ikke længere så ofte strategien at passere, hyppigheden af deres situationspauser i idrætstimerne blev mindre, og de var mere med i aktiviteterne sammen med de andre. Implementeringen af CT var forskellig i de to idrætsteam. Idrætsteam 1 lykkedes med at afprøve flere af principperne for CT end idrætsteam 2. Skift i rollerne mellem underviserne og de mindre grupper havde en positiv indflydelse på deltagelsen blandt flere af eleverne med SB i 2.-4.

klasse. Derimod oplevede idrætsteam 2, at de seks CT-tilgange 'låste dem', fordi aktiviteter i samme rum begrænsede udfoldelsesmulighederne f.eks. i forbindelse med badmintontemaet. De oplevede derfor i mindre grad selv, at gruppen af elever med SB blev mere deltagende. Begge idrætsteam havde svært ved den 'ubemandede station' i stationsundervisningen. Det blev oplevet som afgivelse af kontrol, og de havde begrænset tro på, at eleverne magtede at udføre den. Efter forløbet var begge idrætsteams dog åbne for at prøve den ubemandede station igen, fordi de godt kunne se dens potentiale for elevernes deltagelse. Begge idrætsteam havde positive oplevelser med den systematiske og fastlagte forberedelsestid, og så det som den væsentligste forudsætning for at gennemføre CT. Selv om tiden til fælles forberedelse var begrænset, affødte den bl.a. bedre afklaring omkring roller og overvejelser om gruppesammensætning og indhold i undervisningen.

Det kan anbefales at bruge de grundlæggende CT-principper om forberedelse og evaluering i idrætsteamet systematisk i idrætsundervisningen med et særligt fokus på overvejelser om holddannelse, brug af de mindre grupper og klare aftaler om rolleskift i idrætsteamet. Men det kræver, at der fastlægges fælles tid dertil fra skoleledelsens side. Hvis man på en skole vælger at arbejde med CT i idrætsfaget, skal man også indstille sig på, at implementeringen af CT og forandringerne tager tid. Det kræver derfor vedholdenhed både fra skoleledelse og idrætsteams, velvidende, at omstændighederne kan være sådan, at der momentvis må divergeres fra CT tilgangen, men det vil også have en positiv effekt, hvis de overordnede principper fastholdes.

ACKNOWLEDGEMENT

Børn & fagligt personale på skolen og Børne og Unge Aalborg Kommune

Finansiering: University College Nordjylland, Sofiefonden og Danske Fysioterapeuter

REFERENCER

- Andersen, M. M. (2023) Deltagelse. En beskrivelse af begrebet og de faktorer og dynamikker, der har indflydelse på deltagelse. Videnscenter om handicap.
- Armstrong, M., Dopp, J. & Welsh, J. (2020). Design-Based-Research. In R. Kimmons & S. Caskurlu (Eds.), *The Students Guide to Learning Designs and Research*. EdTech Books.
- Aarhus Kommune. (2019). Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019. PPR, Børn og Unge, Aarhus Kommune. Hentet fra: [evaluering-af-nest-i-aarhus-2015-2019.pdf](#)
- Bardaglio, G., Marasso, D., Magno, F., Rabaglietti, E. and Ciairano, S. (2015). Team-teaching in physical education for promoting coordinative motor skills in children: the more you invest the more you get. In *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 268-282.
- Beckman, L., Janson, S. & von Kobyletzki, L. (2016). Associations between neurodevelopmental disorders and factors related to school, health, and social interaction in school-children: Results from a Swedish population-based survey. *Disability and health journal*, vol 9, no 4, pp. 663-672.
- Benthholm, A. (2017). Du må ikke løbe uden for banen. En processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten. Københavns Universitet.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A.C. Sparkes (Eds.) *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp.191-205). London: Routledge.
- Børns vilkår. (2022). Børn med særlige behov trives dårligere i skolen end deres klassekammerater. Hentet fra: [Analysenotat_-_Boern-med-saerlige-behov_-_Faerdigt.pdf](#) (bornsvilkar.dk)
- Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier*, 9.
- EVA. (2017). Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen. København. Hentet fra: <https://eva.dk/grundskole/laerere-paedagogers-samarbejde-om-undervisningen-o>
- Danske Handicaporganisationer. (2020). Inklusion i grundskolen. Temperaturmåling. Hentet fra: <https://handicap.dk/nyheder/ny-undersoegelse-halter-med-inkludere-elever-med-handicap-skolen>

- Emtoft, L. (2017). *Jeg har aldrig prøvet at være den første før*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet Forlag.
- Friend, M. (2017). *Co-teaching i praksis. Samarbejde om inkluderende læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Goffman, E. (2014). *Hverdagslivets rollespil*. Samfundslitteratur.
- Goffman, E. (2009). *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Samfundslitteratur.
- Grenier, M. A. (2011). *Co teaching in Physical Education: A Strategi for Inclusive Practice*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 95-112.
- Grimming, E. (2014). *Getting into Teams or Pairs in Physical Education and Exclusion Processes Among Students – A Mixed-method Study*. *Pedagogies - An International Journal*, 9 (2), 155-171.
- Guldager, J. D., Andersen, M. F., Christensen, A. B., Bertelsen, K. & Christiansen, L. B. (2023) *Status på idrætsfaget 2022. Idrætsunderviseres oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene*. Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL); SDU; UCSYD; SDU.
- Habekost, E. & Benthholm, A. (2019). *Samarbejde mellem fagprofessionelle styrker idrætsundervisningen for elever med særlige behov*. MOV:E, Særnummer.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.
- Hansen, J. (2019). *Co-teaching*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, J. H., Brown, R., Cordsen, R. & Jessing, O. B. (2022). *Implementering af Co-teaching. Følgeforskning af et kommunalt udviklingsprojekt*. Københavns Professionshøjskole.
- Hoogsteen, L. & Woodgate, R.L. (2010). *Can I play? A concept Analysis of Participation in children with Disabilities*. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(4), 325-339.
- Hviid Jacobsen & Kristiansen. (2002). *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale former*. Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, Andy. (2020). *Co-teaching: samarbejde om læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Huang, C. & Brittain, I. (2006). *Negotiating identities through Disability Sport*. *Sociology of Sport Journal*. 23(4), 352-375.
- Jones, R.A. et al. (2017). *Physical activity, sedentary behavior and their correlates in children with autism spectrum disorder: A systematic review*. *PLoS ONE*, 12(2), e0172482.
- Kissow, A.-M. & Klasson, L. (2021) *Deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, med særskilt vekt på fysisk aktivitet. En systematisert kunnskapsoversikt*. *Forskningslitteratur fra 1995-2019. Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsetterser*. Aktiv Ung, Valnesfjord.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Lauritsen, H. (2020). Forskning: Medbestemmelse motiverer eleverne - også til at inkludere kammeraterne. Folkeskolen. Hentet fra: <https://www.folkeskolen.dk/elevdemokrati-forskning-fredensborg-kommune/forskning-medbestemmelse-motiverer-eleverne-ogsaa-til-at-inkludere-kammeraterne/339910> set 14.12.2022.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). Afrapportering af inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering. Hentet fra: 160517-PIXI-inklusion170516v2OK (4).pdf
- Munk, M. & Agergaard, S. (2018). Listening to students' silences: A case study examining students' participation and non-participation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 371–386.
- Murata, N. & Tan, C. A. (2009). Collaborative teaching of motor skills for preschoolers with developmental delays. *Early Childhood Educ J.*, 36, 483-489.
- Ottesen, L. (2015). Observationsstudier i idrætsfeltet. Thing, L. F. & Ottesen, L (Red.) Metoder i idræts- og fysioterapiforskning. 2. udgave, Munksgaard.
- Pedersen, L. & Havacopos, D. (2000). Aspergers Syndrom: fra diagnose til behandling. Videnscenter for Autisme.
- Seelen, J. von, Guldager, J.D., Bruun, T.H., Knudsen, M.E. & Bertelsen, K. (2018). Status på idrætsfaget. UC Syd, SPIF-18.
- Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed. (2020). Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser. Hentet fra: <https://www.benchmark.dk/media/38274/hovedrapporten-udviklingstendenser-i-forhold-til-boern-og-unge-med-psykiatriske-diagnoser.pdf> (simb.dk)
- Spradley, J. P. (1980). Participant observation. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- VIVE. (2019). Kommunernes perspektiver på centrale udfordringer på børne- og ungeområdet. Kortlægning af området for udsatte børn og unge samt børn og unge med handicap. Hentet fra: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/kommunernes-perspektiver-paa-centrale-udfordringer-paa-boerne-og-ungeomraadet-4z6025zq/>
- VIVE. (2022). Unge på vej på arbejdsmarkedet – Betydningen af fysisk og mental sundhed. Hentet fra: <https://www.vive.dk/media/pure/jvnjdexm/9263653>
- WHO (2001). ICF. The International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: World Health Organization