



Foto: Aleksandar Andreev / Pexels.

## De måske egnede

### Inklusion gennem meningsfulde idrætsoplevelser i indskoling

KASPER LASTHEIN MADSEN & KIRSTINE B. LILLELUND

Inklusion er en af samtidens store udfordringer i idrætsfaget, og stadig flere idrætslærere oplever at undervise elever med psykiske, sociale og adfærdsmæssige udfordringer. Med udgangspunkt i et aktionsforskningsprojekt i indskoling har vi undersøgt, hvilke pædagogiske praksisser lærerne udviklede for at gøre idræt mere meningsfuldt for elever med psykiske, sociale og adfærdsmæssige udfordringer, så de kan deltage og inkluderes mere i idrætsundervisningen. Resultaterne peger på en undervisning, hvor lærerne 1) giver mere slip på kontrollen og lader eleverne svinge ind og ud af undervisningen, 2) anvender handlingsorienterede undervisningsmetoder samt 3) styrker samarbejdet med pædagoger.



KASPER LASTHEIN MADSEN

Ph.d., lektor

Leder af forskningsprogram for krop, idræt og bevægelse

VIA University College

[KLMA@via.dk](mailto:KLMA@via.dk)



KIRSTINE B. LILLELUND

Lektor i idræt, fysioterapeut

Læreruddannelsen Silkeborg

VIA University College

[KIBL@via.dk](mailto:KIBL@via.dk)

## BAGGRUND

Idrætsfaget er fyldt med bevægelse, leg og glæde, og fagets indhold og undervisningsformer er ofte lagt an på at understøtte dette gennem fællesskab (Jørgensen, 2022). Men ikke alle elever har let ved at deltage i fællesskabet i undervisningen, hvilket blev tydeligt, da vi gennemførte et aktionsforskningsprojekt sammen med idrætslærere og pædagoger i indskoling. På fire danske skoler udviklede vi sammen med lærere og pædagoger idrætsundervisning med fokus på at understøtte meningsfulde oplevelser i indskolingsidræt. I processen skilte en gruppe af elever sig ud, idet de havde svært ved at indgå i sociale relationer og ved tilsyneladende ikke at opleve idrætsundervisningen som meningsfuld. Gruppen var kendetegnet ved, at de ofte manglede koncentration og var larmende og indblandet i konflikter med andre elever og derfor havde svært ved at deltage i idrætsundervisningen. I forskningsprojektet havde vi ikke oplysninger om hver enkelt elev, men erfaringerne stemmer overens med rapporten 'Status på idrætsfaget 2022' (Guldager et al., 2023), hvor 85% af idrætslærerne i indskoling giver udtryk for, at de har erfaringer med at undervise elever med "psykiske, sociale og adfærdsmæssige udfordringer". Det er således en hverdag, som mange idrætslærere kan genkende, og problemstillingen bliver aktualiseret af, at 29% af indskolingslærerne i rapporten giver udtryk for, at de "i ringe grad/slet ikke" har de nødvendige kompetencer til at inkludere disse elever, og 46% vurderer, at de "i ringe grad/slet ikke" har adgang til

inspiration og materialer, som understøtter inklusion i idræt. Det er derfor heller ikke overraskende, at 60% af indskolingslærerne mener, at inklusionsindsatsen "i høj grad/i nogen grad" bør opprioriteres på skolen.

Det er med afsæt i erfaringerne fra aktionsforskningsprojektet og lærernes nationale afrapportering, at vi i denne artikel undersøger, *hvilke pædagogiske praksisser lærerne og pædagogerne gennem aktionsforskningen udviklede for at gøre idræt mere meningsfuldt for de elever, som udviste psykiske, sociale og adfærdsmæssige udfordringer, med henblik på at inkludere dem mere i idrætsundervisningen*. I artiklen betegner vi dem som deltagelsesudfordrede elever, da deltagelse i idrætsaktiviteterne i undervisningen dels er en central del af læreplanen og dels en forudsætning for, at eleverne har meningsfulde idrætsoplevelser.

Undersøgelsen er et bidrag til den danske idrætspædagogiske forskning på feltet og debatten om inklusion i skolen. En historisk debat hvor balancen mellem elevernes individuelle behov og undervisningens kollektive præmis løbende drøftes. Forfatteren Peter Høeg beskrev problemstillingen og provokerede uddannelsesverdenen med sin klassiske roman *De måske egnede* fra 1993, hvori eleverne skulle tilpasse sig et kontrollerende, rigtigt og autoritært skolesystem frem for at blive mødt som individer. Problemstillingen blev reaktualiseret med inklusionsloven fra 2012, der ligeledes provokerede og vækkede en masse følelser blandt de involverede aktører, idet ressourcer til specialpædagogiske tiltag ikke fulgte med, hvilket rapporten 'Status på idrætsfaget 2022' vidner om. Fokus på inkluderende undervisningsmiljøer kommer i bølger, men det bør være et grundlæggende perspektiv på idrætsfaget, som skal sikre, at de elever, der er på kanten af fællesskabet, ikke oplever, at de kun er "måske egnede" til undervisningen. Nærværende empiriske undersøgelser bidrager til at identificere pædagogiske tiltag i indskolingsidræt, der kan bidrage til en balance mellem at imødekomme de forskellige elevers behov og at gennemføre en fælles undervisning. Afsættet for undersøgelsen er viden fra aktionsforskningsprojektet, som informeres af teori om inklusion og meningsfuld idrætsundervisning med særligt fokus på oplevelsen af resonans, der ifølge den tyske sociolog Hartmut Rosa (2019) er en forudsætning for oplevelsen af mening.

## TEORIAFSNIT

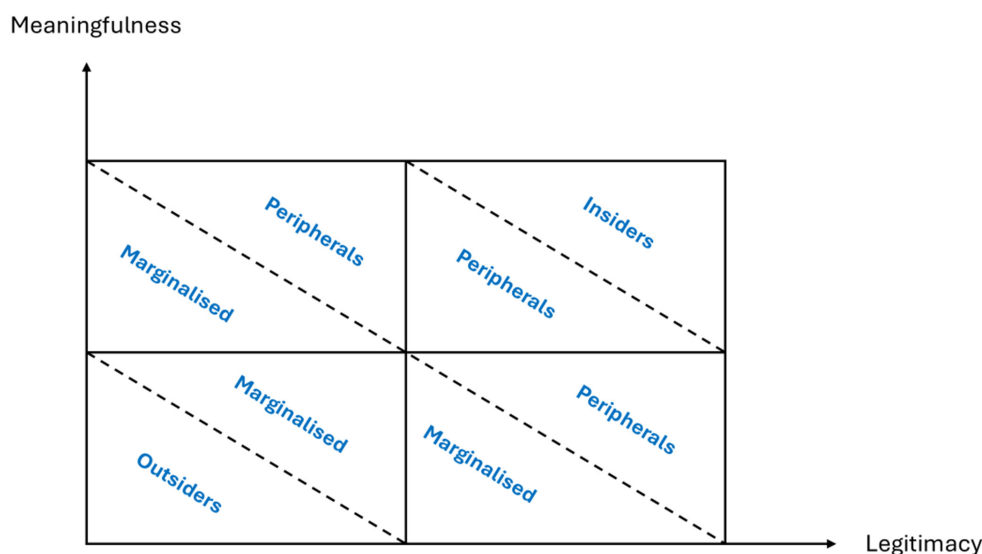
### Inklusion og deltagelse i idræt

Inklusion i idrætsfaget handler om lige deltagelse for alle og indebærer, at der skabes mulighed for, at flest mulige elever har lyst og evne til at deltage i undervisningen (Molbæk, 2022). Inklusion er et krav til idrætsundervisningen, som fordrer, at lærere og pædagoger skaber et læringsmiljø med gode muligheder for deltagelse (Bentholt, 2017; C. S. Hansen, 2014; Piaster & Jensen, 2018; Børne- og under-

visningsministeriet, 2019). Det indebærer blandt andet, at der tages højde for elevernes forskellige behov samt fysiske, psykiske og sociale udfordringer i forhold til deltagelse og læring, hvilket kræver undervisningsdifferentiering (Børns Vilkår, 2022; Christensen, 2019). Dette er et fælles anliggende og kræver samarbejde mellem klassens forskellige faglige aktører i form af bl.a. lærer og pædagog (Nielsen, 2014). Ligeledes kræver det, at de pågældende fagpersoner har den rette viden og de rette redskaber og rammer for at kunne løfte opgaven med at skabe deltagelsesmuligheder for alle (Munk, 2017). Disse faktorer peger ifølge Louise Stjerne Hansen (2019) frem mod et generelt mindset, hvor lærere er villige til og opmærksomme på at tilrettelægge og justere idrætsaktiviteter, så de er inkluderende, og hvor hele elevgruppen har et inkluderende mindset.

Munk og Agergaard (2015) har undersøgt elevers deltagelsesmuligheder i idrætsundervisningen, og de identificerer fire deltagelsespositioner, som defineres ud fra en oplevelse af meningsfuldhed og legitimitet. *Det meningsfulde* omhandler den værdi, som aktiviteterne repræsenterer for eleverne, og *det legitime*, hvorvidt eleven oplever at kunne bidrage med noget og er værdsat af andre i fællesskabet. Alt efter elevernes grad af legitimitet og oplevelse af meningsfuldhed kan eleverne identificeres som *insidere*, *perifere*, *marginaliserede* eller *outsidere*. I brugen af inklusionsmodellen i idrætsundervisningen kan læreren og pædagogen kvalificere sit blik på elevernes deltagelse og forberede og gennemføre undervisningen med denne viden. Arbejdet med inklusion rummer ifølge Munk og Agergaard (2015) imidlertid det dilemma, at når man forsøger at inkludere outsiderne, kan der være risiko for, at andre elever oplever undervisningen mindre meningsfuld, og at de taber legitimitet.

Figur 1: Inklusionsmodellen



(Munk & Agergaard, 2015)

## Resonans og meningsfuldhed

International idrætsforskning har i løbet af det seneste årti kredset om begrebet meningsfuldhed, og den amerikanske idrætsforsker Scott Kretchmar (2000) argumenterer for, at mening er nøglen til at forstå, hvorfor elever engagerer sig og får lyst til at deltage i idrætsundervisningen. Fletcher og kollegaer (2021) følger op og påpeger, at meningsfulde idrætsoplevelser kan motivere flere elever til at deltage i idrætsundervisning. Det kan imidlertid være svært at identificere, hvornår elever har meningsfulde idrætsoplevelser, men Beni et al. (2017) udpeger i et review over idrætsforskningen på feltet fem centrale temaer som særligt betydningsfulde. Når idrætsundervisningen rummer 1) sociale relationer og 2) udfordringer, og når elever oplever, at de 3) mestrer færdigheder, 4) at idrætten er personligt relevant eller 5) sjov, er sandsynligheden for meningsfulde idrætsoplevelser større. Temaerne udgør en hjørnesteen i det teoretiske rammeværk 'Meaningful Physical Education' (Beni et al., 2016; Fletcher et al., 2021; Fletcher & Ní Chróinín, 2022). I rammeværket for 'Meaningful Physical Education' trækker Fletcher og kollegaer (2021) primært på en konstruktivistisk forståelse af, hvordan eleverne gennem refleksion skaber meningsfulde idrætsoplevelser. Dette erkendelsesteoretiske udgangspunkt kan imidlertid have tendens til at overse kropslige og prærefleksive processer i oplevelsen af meningsfuldhed. Dette perspektiv trådte tydeligt frem i erfaringerne med indskolingsidræt, hvor elevernes umiddelbare sanselige oplevelser syntes at være centrale for deres meningsdannelse. Erfaringerne peger i retning af en kropsfænomenologisk erkendelsesteori, der kan bidrage med en vægtning af sanselige og følelsesmæssige erfaringers betydning for meningsdannelse (Volshøj et al., 2024). For at understøtte og operationalisere dette perspektiv trækker vi på den tyske sociolog Hartmut Rosa (2019), der – inspireret af fænomenologen Merleau-Ponty – understreger, at subjektet er kropsligt forbundet med verden, og at det er gennem de sanselige fornemmelser som bl.a. tyngdekraftens indvirkning på kroppen og hudens taktilitet, at subjektet erkender verden (s. 35). Det er ifølge Rosa en pointe, at før der opstår mening, skal der opstå en resonansrelation, hvor kroppen udgør en slags vibrerende streng, der formidler indtryk og udtryk mellem subjekt og verden. Opstår der imidlertid ikke resonans, bliver verden tavs og meningsløs, og det fører ifølge Rosa til mistrivsel. Dette teoretiske perspektiv danner ramme for vores undersøgelse af elevernes oplevelse af meningsfuldhed og informerer vores datagenerering og analyse, idet vi fokuserer på kropslige indtryk og udtryk som indikatorer på resonansrelationer i idrætsundervisningen.

## METODE

Nærværende undersøgelse er en del af det nationale aktionsforskningsprojekt Mere Meningsfuld Idrætsundervisning (MMI), som blev gennemført på fire dan-

ske skoler i skoleåret 2022-2023. Projektet involverede forskere fra VIA University College, Syddansk Universitet og Dansk Skoleidræt og pegede på nogle overordnede didaktiske greb (Forfattere, 2025). Aktionsforskningsdesignet var inspireret af Kemmis og McTaggarts (2005) aktionsforskningsmodel med iterative processer, der omfattede udvikling af ny undervisningspraksis, afprøvning i undervisningen og fælles refleksioner over erfaringerne, hvilket ledte til nye udviklingsprocesser. Hermed var det tætte samarbejde og den gensidige udfordring af faglig viden og erfaringer mellem lærere, pædagoger og forskere dynamoen i aktionsforskningscykluserne (Rönnerman & Salo, 2012). Aktionsforskningsprocessen var struktureret af månedlige workshops med fokus på refleksioner over erfaringer og udvikling samt en række prøvehandling, hvor lærere og pædagoger afprøvede den nye praksis i deres idrætsundervisning i indskolingen.

### Datagenerering

For at generere data anvendte vi etnografiske feltnoter, som varierede afhængigt af deltagelsesgrad (Emerson et al., 2011). I workshops, hvor der var en høj grad af deltagelse, var der kort tid til at skrive feltnoter, og derfor bestod de primært af stikord. I undervisningssituationer var vi observerende og havde mere tid, hvilket gav plads til mere udførlige noter og korte refleksioner. For at observere resonansoplevelser var vi inspireret af fænomenologiske kvalitative metoder, der sætter fokus på handlinger som udtryk for tanker, følelser og intentioner (Klinke & Fernandez, 2023). Særligt anvendte vi *sensorisk etnografi*, som er en veletableret metode, der gav et nuanceret blik på elevernes deltagelse i undervisningen og deres oplevelse af den (Pink, 2015). Metoden omfattede detaljerede beskrivelser af elevernes gensidige kropslige koordination og responsivitet på idrætsundervisningen såsom berøringer, gestik og følelsesudbrud. Observationerne blev ofte fulgt op af samtaler med lærere og pædagoger på vej tilbage fra hallen eller i medarbejderrummet, hvilket affødte noter og nogle gange citater. De etnografiske feltnoter blev bearbejdet og udgjorde samlet set 21 resuméer fra workshops og 70 fulde feltnoter fra undervisningsobservationer. På baggrund af resuméer og feltnoter udarbejdede vi praksisfortællinger, som kunne illustrere hændelser og indfange stemninger i idrætsundervisningen (Sparkes, 2002). Nogle af disse er integreret i resultatafsnittet.

### Dataanalyse

Resuméer og fulde feltnoter blev løbende analyseret, og her anvendte vi en tematisk analysestrategi, hvor vi vekslede mellem at 1) skrive fulde feltnoter, 2) identificere koder, 3) afsøge temaer, 4) genlæse og forny temaer, 5) afgrænse og definere temaer og endelig 6) formulere resultater (Braun et al., 2015). Den løbende analyse betød, at temaer opstod tidligt i forskningsforløbet, og at de indgik i aktionsforsk-

ningscyklusserne, hvilket dannede udgangspunkt for videreudvikling og afprøvning i praksis. For hver cyklus blev konturerne af de signifikante temaer tydeligere, og her pegede elevernes kropslige koordination med og responsivitet på hinanden på temaet med de *deltagelsesudfordrede* elever. Gennem vredesudbrud, afvisninger og udvandring viste eleverne med deres kropsudtryk et ubehag ved undervisningen, og hvordan de havde svært ved at indgå i de eksisterende samværsformer og idrætsaktiviteter. Både i observationer og ved fælles refleksioner vendte lærere, pædagoger og forskere tilbage til dette tema, hvilket startede et pædagogisk arbejde med at undersøge, hvorfor disse elever havde svært ved at deltage, og hvilke pædagogiske praksisser lærerne kunne anvende for at inkludere de deltagelsesudfordrede elever i fællesskabet. Analyse og praksisforandringer gik således hånd i hånd, hvilket udgjorde en central del af analysestrategien i aktionsforskningsprojektet.

### Etiske overvejelser

Aktionsforskningsprojektet var guidet af 'Den danske kodeks for integritet i forskning' (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). Det omfattede, at de involverede elever, deres forældre, lærere og pædagoger blev informeret om projektets formål og indhold, at de oplyst og frivilligt gik ind i projektet, og at der blev indhentet de nødvendige samtykkeerklæringer. Samtidig sikrede vi fortrolighed gennem databehandling og anonymisering. Her fulgte projektet anvisninger fra Databeskyttelsesforordningen (GDPR). Desuden var vi opmærksomme på elevers sårbarhed og udfordringer, og derfor havde vi en lydhørhed og sensitivitet over for alle elever, der var involveret i projektet (Rasmussen, 2011).

### RESULTATER

I det følgende vil vi præsentere resultaterne af vores undersøgelse, som består af pædagogiske situationer illustreret med praksisfortællinger fra aktionsforskningsprojektet, hvor læreres og pædagogers undervisning afføder forskellige muligheder for oplevelse af mening for de deltagelsesudfordrede. Analyserne peger på tre overordnede temaer, som på forskellig vis former en pædagogisk praksis, der fremmer elevernes deltagelsesmuligheder og inklusion: 1) Giv slip og lad eleverne svinge ind og ud, 2) handlingsorienteret undervisning og 3) lærer-pædagog-samarbejde.

#### Giv slip og lade eleverne svinge ind og ud

Igennem aktionsforskningsprojektet blev der eksperimenteret med mange forskellige pædagogiske praksisser, og det blev gradvist tydeligere, at de deltagelsesudfordrede elevers engagement varierede afhængigt af lærernes og pædagogernes kontrol. Der var indledningsvist i aktionsforskningen blandt idrætsundervisere et ønske om, at de deltagelsesudfordrede elever skulle følge undervisningen på lige

fod med de andre elever, og at klar struktur var afgørende. Nedenstående praksisfortælling illustrerer imidlertid nogle udfordringer ved metoden, som gik igen i starten af aktionsforskningsprojektet:

*Efter 5 minutter er klassen ved at være samlet foran tavlen i hallen. Læreren taler om fagbegreberne acceleration og reaktion og spørger eleverne, om de kan huske dem fra sidst. To drenge er gået op på tilskuerpladserne, mens én krabber sig på ryggen ned gennem hallen. Pædagogen får fat i drengen. En dreng rejser sig vredt og siger, ”jeg vil ikke høre mere, jeg vil lave noget!”. Læreren samler eleverne og instruerer i kædetagfat, men gentagne gange må han stoppe for at bede nogle drenge om at være stille og lytte. En del af dem kravler væk, mens to ligger og vrider sig på gulvet.*

I eksemplet forsøgte læreren at være tydelig med undervisningens indhold og formål og samtidig opretholde orden, hvor eleverne skulle lytte og udføre de fælles opgaver. Tydelighed og struktur spillede en væsentlig rolle i denne pædagogik og genkendes i inkluderende metoder for indskolings elever med psykiske, sociale og adfærdsmæssige udfordringer og fra anbefalinger til idrætsundervisningen (Madsen et al., 2019; Madsen et al., 2022). Men eksemplet illustrerer, hvordan de deltagelsesudfordrede elever i denne undervisning havde svært ved at indgå i den meget kontrollerede situation og forstå fagbegreberne, og de reagerede i stigende grad med forskellige typer af aktiviteter, der ikke var sat i gang af læreren. Samtidig steg konfliktniveauet mellem dem, og både lærer og pædagog brugte meget energi og tid på at opretholde kontrollen i undervisningen. Resultatet blev, at de deltagelsesudfordrede elever blev urolige og følte ubehag, og at de løbende blev fastholdt i, at de gjorde noget, der var forkert i idrætsundervisningen. I denne situation faldt graden af legitimitet, og eleverne blev marginaliserede og i nogen grad til outsiders i undervisningen, jævnfør inklusionsmodellen (Munk & Agergaard, 2015).

I løbet af aktionsforskningsprojektet blev praksiserfaringer som i det ovenstående eksempel genstand for fælles refleksioner, hvilket førte til prøvehandlinger, hvor lærerne havde mindre kontrol og anvendte mere induktive og eksperimenterende undervisningsmetoder. Nedenstående eksempel illustrerer denne tilgang:

Eleverne hjælper med at finde redskaber frem og placere dem på gulvet. Det bliver til en motorikbane af skumplinte, bænke, hulahopringe, madrasser, ribber og tove. Der er ikke nogen plan for placering af redskaberne, så eleverne bygger gradvist banen op sammen. Læreren tæller ned fra 5, og børnene samles på madrassen. Er der noget, som skal ændres?, spørger læreren. Imens de taler, er der tre drenge, som løber rundt på redskaberne. Læreren og pædagogen lader dem være. En af drengene svinger i et tov ind over madrassen og tumler ind i de andre, men de andre elever holder sig i ro og lytter. Læreren beder ham om at stoppe med at svinge.

Derefter går eleven over til ribberne, klatrer højt op og balancerer på øverste ribbe.

Undervisningsmetoden rummede en grad af frihed, hvor hver enkelt elev bidrog med erfaringer og ideer på egne præmisser. De tre deltagelsesudfordrede elever havde svært ved at indgå i den fælles dialog, hvor erfaringerne blev delt gennem refleksion og italesættelse af erfaringer og muligheder. Deres afvisning af deltagelse i refleksionen i kontrast til deres kropslige engagement tydede på, at de gjorde sig kropslige erfaringer, men at sproget som modalitet var svært for dem at beherske. I stedet for at kontrollere og irettesætte dem, når de ikke deltog i dialogen, gav læreren dem mulighed for at lege videre og eksperimentere med banens muligheder, hvilket på et prærefleksivt niveau syntes at give dem oplevelser af resonans. Som beskrevet er dette ifølge Rosa en forudsætning for meningsdannelse, og det kan udgøre et skridt på vejen mod en senere deltagelse i mere refleksive processer i undervisningen, når eleverne er blevet ældre og mere kognitivt modne. Den pædagogiske praksis med mindre kontrol syntes at give lærerne mulighed for at møde eleverne, hvor de var udviklingsmæssigt, og det gav eleverne mulighed for at tilegne sig erfaringer og viden om motoriske færdigheder på deres egne betingelser. Vejen kan således være banet for, at de deltagelsesudfordrede elever kan bevæge sig fra en marginaliseret til en perifer position i inklusionsmodellen, men på trods af erfaringerne forblev det en udfordring gennem projektet at finde en balance, hvor friheden for den enkelte elev ikke underminerede klassens fælles idrætsoplevelse.

### Handlingsorienteret undervisning

Læreren i aktionsforskningsprojektet, som underviste i acceleration i ovenstående eksempel, søgte at gøre undervisningen mindre instruerende og docerende for at give mere slip og lade eleverne eksperimentere mere. I en række prøvehandling udviklede læreren sammen med en kollega en mere handlingsorienteret undervisningsmetode, hvor eleverne kropsliggjorde det faglige indhold (Madsen et al., 2020). Det førte bl.a. til at lære om acceleration ved at eleverne mimedede racerbiler, der skiftede gear på racerbanen, accelererede op og overhalede hinanden (Svendsen et al., 2025). I et andet tilfælde arbejdede en af lærerne med kropsbasis, hvor eleverne skulle lære om bl.a. balance, hvilket foregik ved at imitere dyr i Afrika:

*Det er første time med redskabsgymnastik, og læreren samler eleverne på en rullematte i den ene ende af gymnastiksalen. Læreren gennemgår de overordnede mål for redskabsgymnastik og derefter dagens program. Læreren fortæller, at eleverne skal arbejde med bl.a. balance og at rulle. Selvom det tager kort tid, har læreren brug for at tisse på eleverne mange gange, mens en pædagog har fat i nogle elever, som skal skilles ad. Læreren sætter gang i en fortælling om en giraf, der går med lange skridt på savannen. Han tager selv nogle lange skridt, og straks er alle børn på gulvet og i gang med at tage lange*

*skridt. Men giraffen har ondt i hælene, så den kan kun gå på tæerne, fortæller læreren, mens han går op på tæerne. Børnene følger efter, og alle går på tæer. Flere elever følger læreren med øjnene, og da han fortæller, at giraffen møder sin ven bjørnen, er de hurtigt nede på alle fire og bevæger sig som en bjørn ligesom læreren.*

I denne undervisningssituation indledte læreren med en forklaring af faglige begreber og en plan for, hvordan klassen skulle arbejde med det. Efter ganske kort tid var de deltagelsesudfordrede elever blevet urolige, og både lærer og pædagog brugte tid og kræfter på at få dem til at indgå i undervisningssituationen. Læreren gik imidlertid hurtigt i gang med en fortælling, hvor eleverne afprøvede og eksperimenterede kropsligt med de faglige elementer. Ved bl.a. at bevæge sig som giraffer fik eleverne en kropslig fornemmelse af deres egen balance, og de før urolige elever blev til utrolige giraffer oppe på tæerne. Der skete således et skift med de deltagelsesudfordrede elever, da læreren ændrede på undervisningsmetoden fra, at eleverne lyttede, til at de kropsliggjorde det faglige indhold. Når eleverne mimedede giraffens bevægelser med stor indlevelse og opmærksomhed, peger det på processer af mimesis (Ricœur, 2002) og kropsligt forankrede kognitive processer, som forskere understreger rummer processer af resonans og meningsdannelse (Gallagher, 2017; Rosa, 2019). Erfaringerne fra aktionsforskningsprojektet viste, at den handlingsorienterede undervisningsmetode kan give de deltagelsesudfordrede elever nye muligheder for at blive inkluderet i undervisningen.

### Lærer- og pædagog samarbejde

I aktionsforskningsprojektet satte de deltagelsesudfordrede elever samarbejdet mellem lærere og pædagoger på spil, og de blev udfordret i at afstemme, hvem der havde ansvaret for disse elever, og hvornår og hvordan de greb det an for at understøtte deltagelse og engagement. Dette blev problematiseret af undervisningssituationer, hvor pædagogens opgave handlede om at holde deltagelsesudfordrede elever væk fra klassen, så de ikke saboterede undervisningen, når der opstod en konflikt som i nedenstående tilfælde, hvor klassen er i gang med et boldspil:

*Pludselig bliver en dreng meget vred, og han jagter en af de andre. Pædagogen må have fat i ham og holde ham tilbage. Drengen er meget oprevet og kaster med sine sko, tager også en af keglerne og kaster den væk. Læreren flytter banen lidt væk, og drengen sidder alene tilbage på græsset.*

I situationen var drengen blevet isoleret fra klassen, og undervisningen fortsatte, men han fik i dette tilfælde ikke hjælp til at komme tilbage i undervisningen eller indgå på egne præmisser, da pædagogen allerede havde andre elever at tage vare

på. Refleksionerne over et eksempel som dette førte frem mod nye prøvehandlinger i projektet, der gav erfaringer med forskellige udgaver af samarbejdet mellem lærer og pædagog, som søgte at inkludere de deltagelsesudfordrede elever i flere aktiviteter for at give dem resonansoplevelser. Lærere og pædagoger eksperimenterede med forskellige roller i undervisningen og fordelte ansvarsområderne på forskellig vis. Nedenstående er et eksempel på dette:

*I undervisningen løber to elever og leger for sig selv. Pædagogen går hen til dem og spørger med rolig stemme, om de vil være med i aktiviteten, som består af forskellige kasteaktiviteter. Pædagogen hjælper eleverne med at komme i gang ved at deltage i og demonstrere aktiviteten med kroppen. Eleverne deltager herefter i større grad i aktiviteten, og de smiler, mens de kaster med bolden.*

Eksemplet illustrerer, hvordan pædagogen havde særligt øje for de elever, der var udfordret i at deltage i idrætsaktiviteten på lige vilkår med de andre elever. Støtte fra pædagogen gav imidlertid eleverne en åbning til en deltagelsesmulighed, som eleverne ikke selv synes at kunne skabe. Elevernes reaktion på at kaste bold kan vidne om, at det er en relevant og sjov oplevelse, og det er derfor ikke selve kasteaktiviteten, som er problemet, men undervisningsstrukturen. Her kan pædagogen spille en væsentlig rolle ved selv at indgå i spillet med eleverne og derigennem kropsliggøre elevernes handlemuligheder og de nødvendige forudsætninger, der skal til for at få aktiviteten til at fungere, som bl.a. øjenkontakt og gribevenlige kast. Det kan være svært for en lærer at afsætte tid til og komme tæt på alle elever i det omfang, der er behov for. Og her er behovet for nærvær tilsyneladende større for de deltagelsesudfordrede elever, hvilket gør pædagogens rolle uundværlig. Pædagogen gav i dette tilfælde de deltagelsesudfordrede elever muligheden for en oplevelse af legitimitet, da de kastede bold som resten af klassen og ikke lavede noget helt andet. Aktionsforskningens fund understøtter således argumenterne for en klar arbejdsfordeling mellem lærer og pædagoger, hvilket bliver særlig tydeligt med de deltagelsesudfordrede elever (Bentholt & Nielsen, 2024).

## DISKUSSION

Resultaterne af vores undersøgelse bringer forskellige pædagogiske muligheder og udfordringer i spil. Derfor vil vi i det følgende diskutere, hvordan idrætsundervisningen befinder sig mellem følgende dikotomier: 1) Kontrol eller ikke-kontrol, 2) verbal eller kropslig undervisningsform og 3) undervisning eller tilstedeværelse.

## Halvkontrol og resonante øjeblikke

Betegnelsen indskolingslever peger på den opgave, at elever skal 'skoles ind', så de kan lære at begå sig i skolen, overholde ringetider, række hånden op og være stille, når læreren taler. Det handler således om at opbygge vaner og praktikker, man kan kalde en skolehabitus, hvor der er en højere grad af struktur og orden, end det eleverne kender fra tidligere i deres liv. Lærerne og pædagogernes opgave er derfor bl.a. at kontrollere elevernes adfærd, så de lærer at blive en del af fællesskabet i skolen. Struktur og orden er således en naturlig del af formålet i indskoling, og dermed bliver det også en del af undervisningsmetoden. Samtidig peger inklusionsforskning på vigtigheden af struktur og genkendelighed i undervisningen (Madsen et al., 2019). Denne pædagogik er integreret i viden om idrætsfaget, og der står således i rapporten 'Få alle elever med i idræt og bevægelse i skolen' (Madsen et al., 2022), at:

*Elever med særlige behov har brug for forudsigelige, genkendelige, strukturerede og tydelige rammer i idrætsundervisningen og i bevægelsesaktiviteter. Det understøtter eleverne i at lære, når pædagoger og lærere tilrettelægger læringsmiljøet omkring deres undervisning og aktiviteter med fokus på at skabe tryghed og forudsigelighed for alle elever*

Madsen et al., 2022, p. 27)

Forskningen på dette felt er grundig, og der er ikke nogen tvivl om, at lærere og pædagoger i aktionsforskningsprojektet var informeret af denne tilgang, og at det farvede deres undervisning, som til tider blev meget kontrollerende (Madsen et al., 2019). Erfaringerne fra aktionsforskningen viste imidlertid, at de deltagelsesudfordrede elever nogle gange havde gavn af en pædagogisk praksis, hvor lærerne og pædagogerne planlagde og gennemførte en idrætsundervisning med mindre kontrol. Årsagen kan måske findes i Rosas (2020) teori, hvor han argumenterer for, at vi i vores kulturkreds konstant forsøger at kontrollere verden for derigennem at beherske den og gøre den ufarlig. De deltagelsesudfordrede elever kan med deres adfærd nogle gange være ukontrollerbare og ændre på undervisningens rytme og progression. Men der ligger ifølge Rosa en fare for, at for meget kontrol kan gøre verden tavs, hvilket i yderste konsekvens kan føre til fremmedgørelse og meningstab. Noget tyder på, at de deltagelsesudfordrede elever, som skal sidde stille og lytte til en teknisk beskrivelse af acceleration, har svært ved at finde hoved og hale i det, og at de derfor oplever det meningsløst og udbryder; "Jeg vil ikke høre mere, jeg vil lave noget!". Rosa argumenterer for en tilgang til verden præget af *halvkontrol*, hvor der er plads til at møde verden mere frit. Omsat til idrætsundervisningen fører teorien faget i retning af en idrætspædagogik, hvor lærere og pædagoger balancerer kontrollen i idrætsundervisningen, så verden ikke bliver

meningsløs for eleverne. Det faglige indhold skal med Rosas (2019) ord skabe resonans i eleverne, og her spiller det en vigtig rolle, at eleverne får tid til at eksperimentere med og mærke verden gennem kroppen. Drengene på motorikbanen har et større handlerum til at skabe resonans i, end hvis læreren havde insistet på, at de skulle sidde ned og indgå i refleksionerne med de andre elever. Hermed imødekommer læreren elevernes forudsætninger, og hvad de motiveres af, hvilket Lars Breum Christensen (2019) identificerer som et centralt trin på vej mod inklusion i idrætsundervisningen. Vores undersøgelser peger især på vigtigheden i at være opmærksom på fænomenet kontrol i inklusionspædagogikken samt vigtigheden i at balancere graden af denne.

### Handlingsorienterede undervisningsmetoder

De ovenstående beskrivelser peger ind i en opmærksomhed på, hvordan krop og bevægelse kan skabe resonans. I eksemplet med acceleration, hvor læreren verbalt redegør for begrebet og instruerer eleverne, har gruppen af de deltagelsesudfordrede elever svært ved at indgå i undervisningssekvensen, og lærer og pædagog bruger mange kræfter på at skabe ro. Vores resultater peger på, at en mere kropslig og handlingsorienteret undervisning rummer et potentiale for, at de deltagelsesudfordrede elever kan indgå i undervisningen og få meningsfulde idrætsoplevelser. Dette peger tilbage på Kretchmars (2000) kropsfænomenologisk inspirerede forståelse af sanselige og følelsesmæssige erfaringers betydning for meningsdannelse. Skal eleverne begribe acceleration, kalder det på en bredere forståelse af de kognitive processer, der ligger bag dette begreb (Forfatter et al., 2020). Nyere kognitionsforskning peger på, at kognitive processer er påvirket af sanselige, følelsesmæssige og sociale erfaringer (Gallagher, 2017). Resultaterne i vores undersøgelse viser, at når eleverne afprøver og mærker de faglige og mere abstrakte begreber gennem bevægelse, understøtter det forståelsen, hvilket gør undervisningen potentielt mere meningsfuld. I eksemplet med balance, hvor eleverne udviklede og afprøvede motorikbanen, var de tre deltagelsesudfordrede elever mere involverede og mindre i opposition, når de selv afprøvede og mærkede banen frem for at tale om den. Hermed rummer den prærefleksive erfaring mulighed for en resonansrelation mellem kropslige erfaringer og begrebet balance. Læreren vælger hermed en mere eksperimenterende og kreativ tilgang til undervisningen, hvilket ifølge Lars Breum Christensen (2019) er endnu et trin på vejen til inkluderende idrætsundervisning.

### Deltagelsespositioner

Resultaterne af vores undersøgelse viser, at lærerne skal turde at give mere slip, og at eleverne skal have mulighed for til en vis grad at svinge ind og ud af undervisningen. Dette afføder imidlertid nogle overvejelser om, hvornår eleverne reelt

deltager i undervisningen, og hvornår de blot er til stede. Idrætsfaget består af forskellige indholdsmæssige områder, hvor eleverne skal lære om f.eks. balance som i ovenstående eksempel. Dette kan imidlertid være svært for dem, der svinger mere ud af undervisningen end ind, og som ikke oplever indholdet som personligt relevant, mestrer det, eller synes det er særligt sjovt. Samtidig skal eleverne lære at indgå i fællesskabet, hvilket ligeledes er en udfordring for de elever, som kommer i konflikt med de andre. Det kalder på en opmærksomhed på, hvornår og hvordan de deltagelsesudfordrede elever kan hjælpes ind i undervisningen og få legitimitet, så de ikke blot er fysisk til stede. Dette kan kræve specialpædagogiske tiltag (se Sunesen, 2021), men brugen af co-teaching kan være et første konstruktivt skridt, hvor samarbejdet mellem lærere og pædagoger i varierende organisationsformer kan bane vej for legitimitet og meningsfuldhed og i sidste ende deltagelse (se mere i Bentholt & Nielsen, 2024). I co-teaching lægges der vægt på, at samarbejdet både er tværfagligt og tværparadigmatisk (Sunesen, 2021), hvilket i praksis vil sige, at pædagogen ikke blot skal ses som lærerens hjælper, men som fagligt ligeværdig i undervisningen. Viden om co-teaching peger på, at lærere og pædagoger bør øge samarbejdet i forbindelse med planlægning og forberedelse af idrætsundervisningen. Det er mange pædagoger og idrætslærere opmærksomme på, men der eksisterer imidlertid både strukturelle og kulturelle barrierer i form af f.eks. fælles tid til forberedelse og forskellige professionsfagligheder, som udfordrer co-teaching-strategien. En ledelsesprioritering med denne strategi kan bidrage til at hjælpe de deltagelsesudfordrede elever til at svinge ind i en mere central og legitim position af fællesskabet, hvilket igen baner vej for flere meningsfulde idrætsoplevelser.

## KONKLUSION

Eleverne i indskolingen lærer i, om og gennem idrætsfaget, men for nogle elever er det svært at deltage i fællesskabet. De reagerer med modstand og uro, som er en udfordring både for dem selv, klassen, lærere og pædagoger. Eleverne kan ved første øjekast fremstå som kun måske egnede til idrætsundervisningen, fordi de har svært ved at deltage i undervisningens grundstrukturer og fællesskaber, hvilket bremser muligheden for, at eleverne skaber resonansrelationer til verden. Dette stod tydeligt frem i starten af nærværende aktionsforskningsprojekt, hvor en gruppe elever i hver klasse reagerede med modstand mod idrætsundervisningen. Dette igangsatte en række prøvehandling i idrætsundervisningen og gennem fortløbende cyklusser justerede lærere og pædagoger deres undervisning med et særligt fokus på at inkludere elever med psykiske, sociale og adfærdsmæssige udfordringer mere i undervisningen. Resultaterne af aktionsforskningsprojektet blev nogle nye pædagogiske praksisser for de involverede lærere og pædagoger. Disse omfat-

tede, at når lærerne og pædagogerne gav mere slip på kontrollen og lod eleverne svinge mere ind og ud af undervisningen, rummede det et potentiale for at engagere de deltagelsesudfordrede elever kropsligt i undervisningen, lade dem finde niveauet af social involvering og identificere gode udfordringer, som de mestrede. Forskningsprojektet peger desuden på, at når lærerne og pædagogerne baserede læring af faglige begreber på en pædagogisk praksis med en handlingsorienteret undervisningsmetode, blev begreberne konkrete og mere personligt relevante for de deltagelsesudfordrede elever. Samtidig pegede forskningen på, at når samarbejdet mellem lærer og pædagog var organiseret omkring en pædagogisk praksis, der integrerede en co-teaching-strategi, så tillod det pædagogen at indtage en mere aktiv rolle til at vise vej ind i fællesskabet. Erfaringerne i løbet af projektet gjorde det klart, at forandringerne i pædagogiske praksisser kan hjælpe elever med psykiske, sociale og adfærdsmæssige udfordringer med at gå fra en marginaliseret position i fællesskabet til egnede idræts elever med en mere central deltagelsesposition med mulighed for flere meningsfulde idrætsoplevelser.

## REFERENCER

- Arnell, S. (2022) Participation in physical activity among adolescents with autism spectrum disorder: the perspectives of adolescents, parents and professionals. PhD dissertation, Örebro University.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2016). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 00(00), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bentholm, A. (2017). Du må ikke løbe uden for banen. En processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten. Københavns Universitet.
- Bentholm, A., & Nielsen, L. H. J. (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*, 349.
- Børns Vilkår. (2022). Børn med særlige behov trives dårligere i skolen end deres klassekammerater.
- Braun, V., Clark, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Research in Psychology* (pp. 222–248).
- Christensen, L. breum. (2019). 6 trin til inkluderende idrætsundervisning. *MOV:E*, Særnummer.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455–466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Gleddie, D., & Beni, S. (2021). *Meaningful Physical Education - An Approach for Teaching and Learning*. Routledge.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions - Rethinking the mind*. Oxford University Press.
- Guldager, J. D., Andersen, M. F., Christensen, A. B., Bertelsen, K., & Christiansen, L. B. (2023). Status på IdrætsFaget 2022: Idrætsundervisernes oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene.
- Hansen, C. S. (2014). Ungdomsklubbernes og gadeplansarbejdets historie og aktualitet. In M. Petersen & G. Schrötter Johanssen (Eds.), *Unges livsvilkår : muligheder, risici og professionelle udfordringer* (1. udgave, p. 255 sider). Akademisk Forlag.
- Høeg, P. (1993). *De måske egnede*. Rosinante.

- Jørgensen, H. T. (2022). Fællesskaber i idrætsundervisningen. In H. R. Hansen, T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (Eds.), *Fællesskabende didaktik: Vol. KvaN* (pp. 129–141).
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage Publications.
- Klinke, M. E., & Fernandez, A. V. (2023). Taking phenomenology beyond the first-person perspective: conceptual grounding in the collection and analysis of observational evidence. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 22(1), 171–191. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09796-1>
- Knudsen, L. S. (2019). En opsamling af fremmende og hæmmende faktorer for inklusion i idræt. *MOV:EE*, Særnummer.
- Kretchmar, R. S. (2000). Movement Subcultures: Sites for Meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(5). <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605140>
- Madsen, D. C., Rewitz, A. F., Poulsen, L. H., & Jensen, A. B. (2019). Plads til forskellighed: Inspirationskatalog. <https://adhd.dk/wpcontent/uploads/sites/2/2019/09/Inspirationskatalog-Plads-til-forskellighed.pdf>
- Madsen, L. S., Andersen, M. F., Gabriel, H., Madsen, S., & Bolding, A. (2022). FÅ ALLE ELEVER MED I IDRÆT OG BEVÆGELSE I SKOLEN.
- Madsen, K. L., Aggerholm, K., & Jensen, J. (2020). Enactive movement integration: Results from an action research project. *Teaching and Teacher Education*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103139>
- Molbæk, M. (2022). *Samarbejdet om den inkluderende skole*. Akademisk Forlag.
- Munk, M. (2017). Inclusion and Exclusion in the Landscape of Physical Education: A case study of students' participation and non-participation along with the significance of the curriculum approach in secondary school physical education. Aarhus Universitet.
- Munk, M., & Agergaard, S. (2015). The Processes of Inclusion and Exclusion in Physical Education: A Social-Relational Perspective [Article]. *Social Inclusion*, 3(3), 67–81. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- Nielsen, J. (2014). Gode lærings- og udviklingsmuligheder. I *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringssituationer*. Akademisk Forlag.
- Piaster, T., & Jensen, A. G. (2018). Styrkede læringsmiljøer i fagundervisningen i idræt i 7. klasse - inspirationsmateriale. In EMU.dk.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2. ed.). Sage Publications.
- Rasmussen, K. (2011). Børns deltagelse og børneforskerens etiske dilemmaer. *Nordiske Udkast*, 39(1), 8–23. <https://doi.org/10.7146/nu.v39i1.134471>
- Ricœur, P. (2002). En hermeneutisk brobygger (M. Hermansen & J. D. Rendtorff (eds.)). Klim.

- Rönnerman, K., & Salo, P. (2012). ' Collaborative and action research ' within education. *Nordic Studies in Education*, 32, 1–16.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: a sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare. Eksistensen*.
- Sparkes, A. C. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity - a qualitative journey*. Human Kinetics.
- Sunesen, M. S. K. (2021). *Co-teaching og mestring. Professionelt arbejde om inklusion og læring i skolen*. Dansk psykologisk Forlag.
- Svendsen, A. M., Madsen, K. L., & Hansen, T. A. (2025). *Trip-Trap-Trapez. Seks didaktiske greb til at understøtte meningsfulde idrætsoplevelser i indskoling*. Forum for Idræt.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. <https://ufm.dk/publikationer/2015/den-danske-kodeks-for-integritet-i-forskning>
- Undervisningsministeriet, B. (2019). *Faghæfte for idræt*.
- Volshøj, E. S., Aggerholm, K., Beni, S., & Madsen, K. L. (2024). *Meaningful physical education: Towards an embodied pedagogy*. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241300426>

## ABSTRACT

Inclusion is one of the major contemporary challenges in physical education, and an increasing number of PE teachers experience teaching pupils with psychological, social, and behavioral difficulties. To address this, we conducted an action research project in early primary school physical education, examining the pedagogical practices that teachers developed to make physical education more meaningful for these pupils and enable their fuller participation. The results highlight teaching strategies in which teachers 1) loosen their control, allowing pupils to move in and out of lessons, 2) use enactive teaching methods, and 3) strengthen collaboration with pedagogues.