



Social deltagelse i skolens fællesskaber



Inspirationshæfte 3

Thyge Tegtmejer, Laura Mørk Emtoft, Sandra Bruus Ørtoft,
Mette Molbæk, Maja Corydon og Thomas Thyrring Engsig

VIVE

Inspiration til skolernes arbejde med at videreudvikle inkluderende læringsmiljøer

I mange skoler og kommuner landet over er man i gang med et arbejde med at udvikle praksisser og organiseringer, som kan skabe bedre deltagelsesmuligheder for flere. Dette hæfte er et ud af fem inspirationshæfter, som VIVE har udarbejdet i samarbejde med UCN, Absalon og VIA. Ambitionen med hæfterne er at bidrage med konkrete bud på pædagogiske og didaktiske veje at gå i arbejdet med at udvikle inkluderende praksis på skolerne. Derudover er det også hæfternes formål at give inspiration og input til det ledelsesmæssige og organisatoriske arbejde med at skabe gode rammer for udvikling af skolemiljøer, der i højere grad imødekommer elevernes forskellige behov og kan skabe deltagelsesmuligheder for flere. Hæfterne tager afsæt i en række af skolebesøg, dialogmøder og interviews med lærere, pædagoger, skoleledere og faglige eksperter og trækker desuden på en litteraturundersøgelse, hvilket beskrives nærmere på sidste side i afsnittet "Om inspirationshæfterne".

Hæfterne har forskelligt fokus:

- Organisering af skole- og specialundervisningsområdet
- Klasseledelse og stilladsering
- Social deltagelse i skolens fællesskaber
- Klassekultur, konflikter og tryghed i skolen
- Motivation, koncentration og faglig deltagelse.

De arbejdsmåder og tilgange, som udfoldes i hæfterne, skal ikke opfattes som en udtømmende liste, men er tænkt som inspiration og input til videre refleksion og udvikling af arbejdet på skoler og i kommuner. Alle hæfter kan frit printes og distribueres.

Inspirationshæfte 3

Inspirationsmateriale til arbejdet med social deltagelse i skolens fællesskaber.

Dette inspirationshæfte handler om det pædagogiske arbejde med at understøtte social deltagelse. Deltagelse i skolens fællesskaber er væsentligt for alle, og alle elever får indimellem brug for hjælp til dette. Nogle gange er betingelserne for alles deltagelse vanskeliggjort af, at der opstår nogle træk ved fællesskaberne, som kan presse nogle ud. Andre gange kan der være individuelle forhold hos den enkelte elev, som gør kommunikation og social deltagelse vanskelig. Elever, som føler sig overvældede, afmægtige eller uengagerede, kan begynde at trække sig fra de sociale situationer, som de oplever som vanskelige, og det kan lede til en eskalerende proces frem mod mere og mere fravær, som det er centralt at få arbejdet med. I hæftet præsenteres en række spørgsmål til refleksion og bud på veje at gå, hvis man i teamet ønsker at arbejde med disse forhold som en integreret del af skolehverdagen.

Indhold

- 4** Et kontekstfokuseret syn på børnene
- 5** Samarbejde om pædagogisk analyse af elevers deltagelse med fokus på skolemiljøet
- 6** Børns og unges ressourcer og interesser
- 8** Pædagogisk fokus på pauser og overgange
- 11** Mentalisering, anerkendelse og spejling
- 13** Opmærksomhed på social og faglig tilbagetrækning
- 15** Bekymrende, eskalerende fravær

Oversigt over de fem hæfter



Inspirationshæfte 1

Organisering af skole- og specialundervisningsområdet.



Inspirationshæfte 2

Klasseledelse og stilladsering.



Inspirationshæfte 3

Social deltagelse i skolens fællesskaber.



Inspirationshæfte 4

Klassekultur, konflikter og tryghed i skolen.



Inspirationshæfte 5

Motivation, koncentration og faglig deltagelse.

Et kontekstfokuseret syn på børnene

I dette inspirationsmateriale arbejdes ud fra en kontekstfokuseret forståelse af udfordringer i skolen og ud fra et syn på børnene, hvor eventuelle vanskeligheder forstås i relation til den specifikke kontekst, som de udspiller sig i. Dette indebærer at tage højde for de sociale og organisatoriske faktorer, der påvirker og giver bestemte vilkår for elevernes handlinger og udvikling. Det kan fx dreje sig om de sociale relationer i børnegruppen eller om faktorer som indeklima, støjniveau og indretningen af klasselokalet. Disse faktorer spiller en væsentlig rolle og kan være med til at opretholde uhensigtsmæssige handlemåder. Det betyder ikke, at individuelle forhold hos den enkelte elev ikke skal tages i betragtning og adresseres i arbejdsformerne, men disse forhold skal altid analyseres inden for rammen af de sociale og organisatoriske forhold. Her spiller elevens familie og familiesituation ligeledes en afgørende rolle.

Øje for samspil mellem elev og skolemiljø

Med afsæt i et kontekstfokuseret syn på børnene kan mistrivsel, udfordrende

adfærd og barrierer for deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber anskues som tegn på forskellige former for misforhold mellem eleven og den måde, som skolemiljøet er indrettet og organiseret på. Dette blik på eleven og miljøet i bred forstand kan anlægges, både når man skal forstå en problemstilling, og når man skal arbejde med konkrete indsatser. Det centrale spørgsmål bliver, om skolemiljøet matcher elevens/elevernes behov og forudsætninger, samt hvilke tiltag og tilpasninger af miljøet der skal til for at opnå et bedre match. Denne proces fordrer, at teamet løbende arbejder med fælles analyser og diskussioner af både problemforståelse og fælles praksis. Langt de fleste af de udfordringer, man som team kan stå med i skolen, handler således både om en eller flere bestemte elever og om den kontekst, som eleverne indgår i. Også for forvaltningen, ledelsen og det politiske niveau er synet på børnene en grundsten i arbejdet med udviklingen af området, så der kan skabes bedre deltagelsesmuligheder for flere børn og unge i almenskolen.



Et kontekstfokuseret syn på børnene har blik for forholdet mellem elevens behov og den måde, som skolemiljøet er indrettet på.

Samarbejde om pædagogisk analyse af elevers deltagelse med fokus på skolemiljøet

I dette inspirationsmateriale beskrives en række tilgange til det pædagogiske og didaktiske arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever. Arbejdet må dog altid bero på en konkret pædagogisk analyse. Formålet med pædagogisk analyse er, at man i fællesskab når en bedre forståelse af skolemiljøets betydning for elevernes deltagelsesmuligheder og på den baggrund indkredser de ændringer og indsatser, som vil kunne bidrage til at skabe bedre deltagelsesmuligheder.

Det bliver centralt, at teamet gennemfører pædagogisk analyse både før forandringer af og indsatser i praksis, og at man i fællesskab følger op og evaluerer.

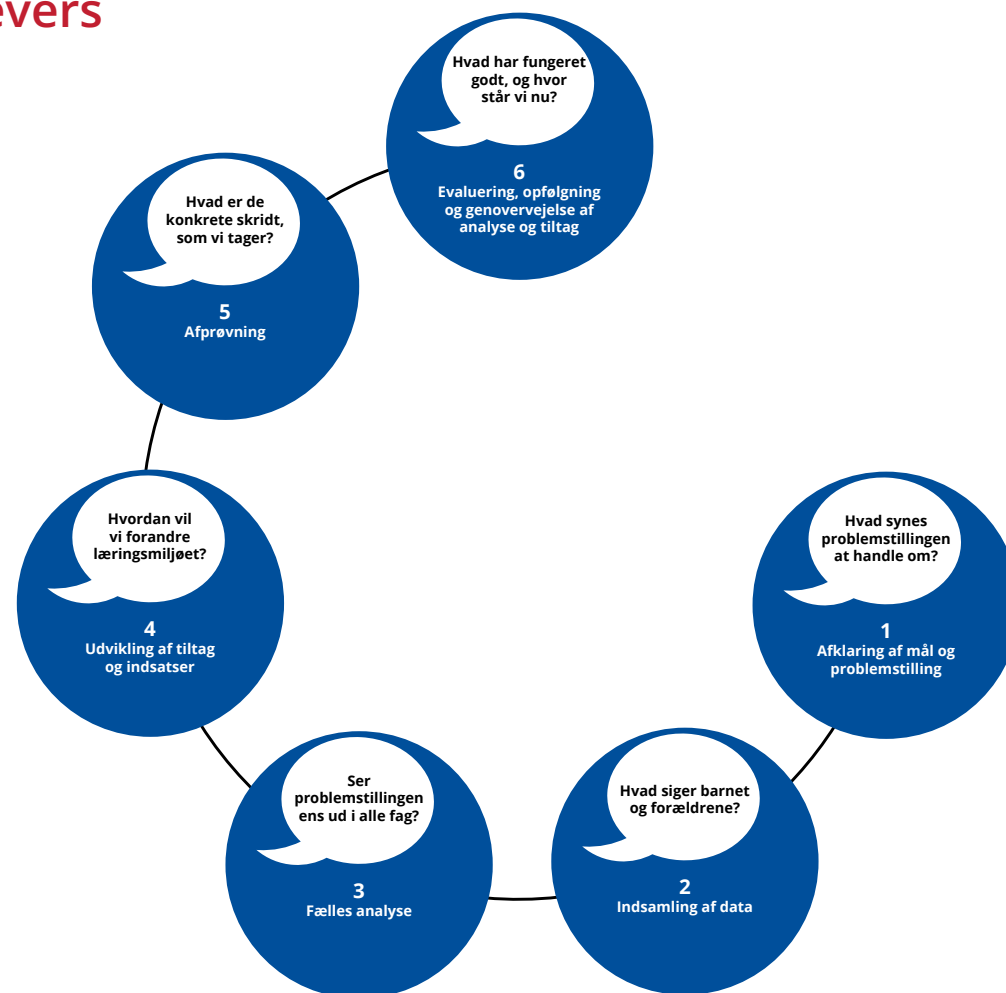
Ledelse og ressourcepersoners understøttelse er afgørende

Mange forandringsprocesser kræver vedholdende og fælles arbejde over lang tid. Her får læreres og pædagogs arbejdsmiljø og ledelsesunderstøttelse helt central betydning for deres mulighed for i det daglige arbejde at samles om at lave pædagogisk analyse. Ledelsen og forvaltningen såvel som støtte fra ressourceteam, vejledere og/eller PPR spiller en central rolle i

forhold til at understøtte og bidrage til rum, hvor der er både tid og plads til at drøfte, hvordan problemstillingerne kan forstås, og til at undersøge tiltag og tilpasninger af miljøet, som kan reducere nogle af de barrierer, der er for en elevs deltagelse. Ligeledes spiller disse aktører en central rolle i forhold til at definere fokus og at sætte en tidsramme for tilpasningerne af miljøet og for arbejdsprocesserne.

Vigtigt med kontekstuel og relationel blik

Det er af afgørende betydning, at man som skole og team taler med og inddrager eleven selv såvel som forældre og øvrige betydningsfulde relationer, når en problemstilling skal undersøges, og der skal træffes beslutning om indsatser. Her kan et kontekstuel og relationel blik med fokus på forholdet mellem elever og konteksten og de støttebehov, der viser sig i dette møde, i langt de fleste tilfælde være mere produktiv end et fokus på mulige diagnoser. Diagnosefokus kan let lede til for høj grad af individfokus og en individuel forståelse af problemstillingerne, hvor fællesskabet og rammernes betydning for får lidt opmærksomhed.



I nogle tilfælde kan det være gavnligt at have en vejleder eller afdelingsleder med til at facilitere de analyseprocesser, som danner grundlag for, at de indsatser, der iværksættes, er baseret på grundige overvejelser og beslutninger. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

har udarbejdet en ramme for skolernes arbejde med pædagogisk analyse (som kan tilgås på emu.dk), ligesom en del kommuner har udarbejdet deres egen version. På tværs af de forskellige versioner indgår ofte de elementer, som fremgår af figuren her.

Børns og unges ressourcer og interesser

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvordan kan vi gennem en ressourceorienteret didaktik og pædagogik skabe deltagelsesmuligheder for de elever, der oplever vanskeligheder med deltagelse i skolens fællesskaber?

Hvordan kan vi rammesætte dette arbejde? Hvilke barrierer er der i dette arbejde?

Har vi eksempler på, hvornår og hvordan vi har arbejdet ressourceorienteret på en sådan måde, at det har haft betydning for elever, der har stået i sociale og/eller kommunikative vanskeligheder? I så fald, hvad hæftede vi os ved som særligt virkningsfuldt, og var der barrierer for dette arbejde?

Når lærere og pædagoger ønsker at styrke en elevgruppes eller en specifik elevs deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber, kan en ressourceorienteret tilgang fungere som en central pædagogisk og didaktisk strategi. På den ene side indebærer dette, at man tager udgangspunkt i elevernes interesser og styrkesider. Og på den anden side indebærer det, at man som lærere og pædagoger får etableret og faciliteret muligheder for, at eleverne får øje på hinandens ressourcer samt kommer til at se deres egne bidrag som værdifulde.

Denne proces fordrer en bevidst rammesætning af samspillet mellem eleverne, at der udvises nysgerrighed, og at der etableres et dialogisk rum, hvor der skabes betingelser for meningsfuldt engagement. For nogle af de elever, som har udfordringer med kommunikation og sociale relationer, kan dette være en væsentlig forudsætning for deres deltagelse.

Aktiv inddragelse skaber engagement

En undersøgelse fra Unicef, Børnerådet og Danske Skoleelever peger på, at eleverne i skolen i høj grad ønsker at blive medinddraget i valget af indhold og arbejdsformer, og at en sådan inddragelse i mange tilfælde kan styrke deres deltagelse og engagement i undervisningen (Børnerådet, 2024).

Inspiration til handleveje

■ Fokus på elevernes interesser

Alle elever har forskellige interesser og ting, som optager dem. At indtage disse i undervisningen vil ofte medføre et øget engagement. Nogle elever har et fokuseret repertoire af interesser. Disse elever kan profitere af, at undervisningen indimellem tager udgangspunkt i eller forbinder sig til disse interesser. Det kan betyde, at eleverne får bedre mulighed for at bringe deres ressourcer i spil i fælles aktiviteter. Når en aktivitet tager udgangspunkt i elevens unikke interesse, eller der kan indgå elementer fra den, er der større sandsynlighed for, at eleven deltager aktivt. Samtidig åbner det mulighed for, at klassekammeraterne får øje på ressourcer og kompetencer, som de måske ellers ikke ville have bemærket. Elever, der befinder sig i mere perifere deltagelsespositioner, peger på, at deres position i fællesskabet styrkes, når klassen i fællesskab arbejder med noget, som de har foreslået (Bentholt et al., 2025).

■ Synliggørelse i fællesskabet

Læreren eller pædagogen kan i dialoger på klassen søge aktivt at understøtte kommunikationen og det sociale samspil ved at gentage eller fremhæve det, eleven siger, og søge at sikre, at de andre elever lytter og forstår det. Ved aktivt at tilskrive elevens bidrag værdi hjælper læreren eller pædagogen med at bygge bro mellem eleven og fællesskabet samt bidrager til den gensidige forpligtelse og anerkendelse i klassen.

Samtidig kan elevernes samarbejde planlægges sådan, at alle elever får tydelige roller og ansvar, der gør deltagelsesmulighederne mere synlige. Formålet er at skabe flere forskellige mulige måder for eleverne at være med og at bidrage.

Nogle elever kan i længere eller kortere perioder befinde sig i en perifer position i fællesskabet, fx grundet fravær, sårbarhed eller adfærdsmæssige udfordringer, ligeså vel som at skolens undervisningsmæssige miljø kan være en del af årsagen. Disse elevers deltagelse kan kræve særlig opmærksomhed. Lærere og pædagoger kan søge at skabe små, meningsfulde samspilssituationer,

der fungerer som brobygning mellem eleven og fællesskabet. Disse situationer bliver udviklingsstøttende, når de tilrettelægges med blik for elevens perspektiv, tempo og behov og med fokus på at (gen)skabe tillid og oplevelse af betydning. Det handler ikke nødvendigvis om store tiltag, men om bevidste og omsorgsfulde handlinger i hverdagen, hvor man er lydhør over for elevernes behov og inviterer dem ind i fællesskabet på måder, der opleves som trygge og relevante.

Anerkendende opmærksomhed

Det kan være en særlig opmærksomhed på at skabe en personlig kontakt, der er inviterende, som når man møder eleven med øjenkontakt, et smil og en bemærkning som "Dejligt at se dig – vi har savnet dig", når eleven møder i skolen. Det kan give en oplevelse af at være ønsket og savnet, uden at lægge pres på. I undervisningen kan det være, hvis en elev med højt fravær kan få mulighed for at deltage i aktiviteter med mere fokus på fællesskaber og samvær end på fagligt indhold. Det kan også være gennem særlige roller, fx ved at en elev deltager i gruppearbejde i første omgang som

observatør, fx ved at sidde lidt på afstand og lytte og senere gradvist få opgaver, der passer til elevens tryghedsniveau og interesser. Det kan også være betydningsfuldt at arbejde med emner, som eleven har en særlig viden om. Derudover kan det opleves tryghedsskabende at tilbyde eleven muligheder for at bidrage til undervisningen, uden at det nødvendigvis kræver faglig præstation, fx små opgaver med at dele materialer ud. Det er væsentligt at indgå i dialog med eleven om, hvilke aktiviteter der kunne være gode, sammen med hvem, hvornår og hvor længe.

Endelig er det væsentligt, at eleven oplever meningsfulde samtaler, der fx kan finde sted i uformelle rum, som når en lærer eller pædagog tager en snak med eleven på vej ud til frikvarteret eller over et spil Uno i SFO'en. Her kan eleven få en oplevelse af, at den voksne interesserer sig for hele mennesket og ikke alene for elev-siden, og den fælles optagethed af en aktivitet kan bidrage til at opbygge et trygt og tillidsfuldt rum.



Vil du vide mere?

- Bentholm, A., Guldager, J.D. & Emtoft, L. (2025). "De lægger ikke mærke til, at jeg går": Deltagelsesmuligheder i idræt for børn med særlige behov. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 10(1), 92-114.
- Børnerådet (2024). *Medbestemmelse i undervisningen – fra elevernes perspektiv*. Børnerådet.
- Kaland, N. (2010). «Jeg elsker lokomotiver...»: En styrkebasert tilnærming til spesielle interesser hos personer med autisme og Asperger-syndrom. *Tidsskrift Norsk psykologforening*, 47(3), 218-223.
- Metner, L. & Bilgrav, P. (2019). *KRAP grundbogen: Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik*. Dafolo.
- Podcasten "Skolesnak" om elevinddragelse: "Eleverne var vilde med det". Podbean.com
- Tegtmejer, T., Schoop, S.R. & Andreasen, A.G. (2024). Ressourcefokuseret pædagogik for at understøtte elevers motivation og deltagelse. I: Tegtmejer, T., Schoop, S.R. & Andreasen, A.G., *Mellemformer: Pilotevaluering af forsøg med mellemformer på 20 skoler i fem kommuner* (s. 118-119). VIVE.

Pædagogisk fokus på pauser og overgange

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvad er vores rolle som lærere og pædagoger i pauserne, og hvordan kan vi bidrage til gode pausemiljøer?

Hvilke barrierer er der for deltagelse i skolens pauser og for hvem?

Hvilke erfaringer har vi i vores praksis med at strukturere pauser og lege for eleverne, og hvad har været særligt virkningsfuldt med hensyn til at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever? Hvordan ser denne strukturering ud, alt efter om der er tale om indskoling, mellemtrin eller udskoling?

Frikvarter er på mange skoler karakteriseret ved, at der er mange børn og få voksne, hvilket skaber mulighed for både frihed, konflikt og udsathed. Frikvarterer og pauser spiller en central rolle i skoledagen. For langt de fleste elever i skolen er det en forholdsvis uproblematisk konstruktion, og de organiserer selv lege og samvær, men for nogle elever er det vanskeligt at navigere i det åbne og uorganiserede rum, som pauser og frikvarterer kan være (Poulsen & Jakobsen, 2024). For en del elever udgør overgange mellem undervisning og pauser også en potentiel udfordring på grund af den skiftende sociale kontekst, de ændrede sociale spilleregler og fraværet af voksne.

På nogle skoler arbejder man med at rammesætte aktiviteter og lege samt med at danne legegrupper, ligesom nogle skoler laver aktivitetstilbud. Sådanne rammesætninger eller aktiviteter, hvor en lærer eller pædagog er tæt på, kan være helt centralt for at understøtte den sociale deltagelse i frikvarterer og pauser for nogle elever.

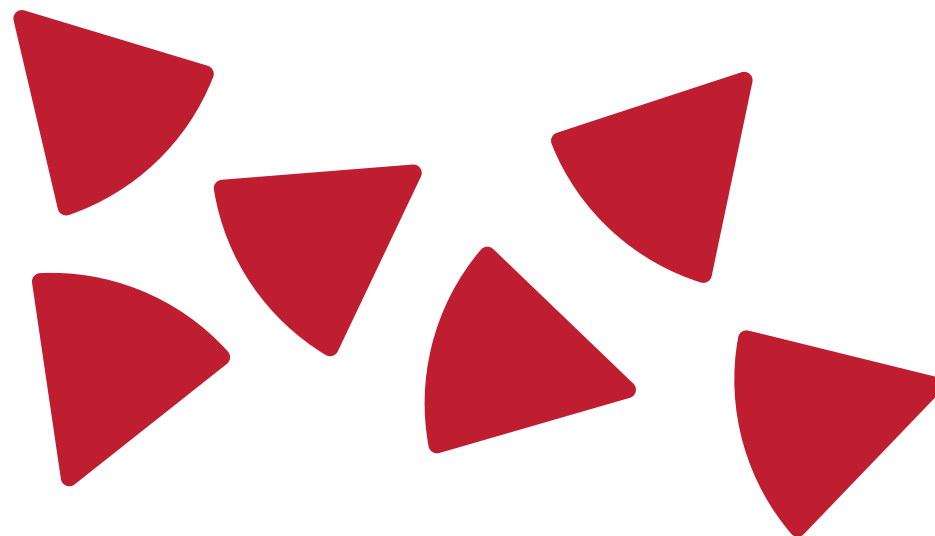
Mellemtrin og udskoling

I slutningen af mellemtrinnet og i udskoling sker der typisk meget med det sociale samspil mellem eleverne, som ofte bliver mere komplekst, mindre legebaseret og mere samtalebaseret. Dette medfører, at nogle elever får tiltagende udfordringer med kommunikation og relationer, hvilket i visse tilfælde kan føre til en stadig mere perifær social position. Skolen kan arbejde med at imødegå disse udfordringer ved at skabe strukturer i frikvarterne, der kan understøtte social deltagelse og give eleverne flere muligheder for at indgå i fællesskaber på en måde, der føles tryk og meningsfuld for dem.

Arbejdet med elevers sociale strategier

For andre elever opstår der ofte konflikter i lege og aktiviteter med jævnaldrede kammerater. Disse elever kan have brug for tættere støtte i disse situationer og for at få et klarere billede af, hvordan de kan håndtere legesituationer og samspillet med andre elever – også når det spidser til og bliver konfliktfyldt. For nogle betyder det at få styrket deres legekompetencer og strategier til at håndtere situationer, som opstår undervejs i en leg.

I forhold til disse problemstillinger er der en pædagogisk opgave i at sikre, at alle elever har mulighed for at deltage i positive samspil.



Inspiration til handleveje

■ Lærere og pædagoger "ser med børnene"

For de elever, der er særligt klemte i pauserne, kan lærere og pædagoger arbejde med observationer af pauserne, hvor de i særlig grad er optagede af elevernes perspektiv. Hvad er eleverne orienterede imod, hvor søger de hen, hvilke samspil indgår de i, og hvad kan konflikterne handle om?

Fokus på konteksten

Det er væsentligt, at når man "ser med børnene", så fokuserer man jf. det kontekstfokuserede syn på børnene på konteksten omkring børnene. Det betyder, at man i særlig grad observerer på alle de hændelser, relationer, situationer m.m., som barnet indgår i, og som kan være svære. Dette er afgørende for at få en nuanceret forståelse af, hvad der er på spil.

På baggrund af disse observationer får man et bedre grundlag for at iværksætte tiltag, der dels opleves som meningsfulde for de elever, der befinder sig i udsatte positioner, dels også vil kunne medføre, at de andre elever positivt bemærker dem og indgår i relationer med dem.

■ Styrkede overgange mellem undervisning og pause

Nogle elever kan i en periode have brug for, at lærerne og pædagogerne bidrager til øget forudsigelighed og stilladsering i pauserne. Det kan fx være ved at være sammen med dem i pauserne og etablere mindre og mere trygge miljøer, hvor der kan være aftaler om, hvem der er med, hvad der skal foregå, hvordan der kan kommunikeres osv. Det kan også være, at det er nok at lave aftaler om pauserne: Hvad eleverne skal lave, hvem de skal være sammen med, og hvor de må være henne.

Her kan en del af forberedelsen være, at man i fællesskab udfolder, hvad der skal ske, men også hvad og hvordan det kan opleves, samt ideer til, hvordan eleverne kan få en god situation eller aktivitet. Endvidere kan faste rutiner før og efter pauserne for nogle elever i høj grad hjælpe med overgangen mellem pauser og undervisning.

■ Områder, legepatruljer og legegrupper

Nogle elever har svært ved at navigere i frikvartererne og kan have gavn af, at skolen opdeles i forskellige områder, der tydeliggør forskellige former for deltagelse. Dette kan fx dreje sig om:

- Et boldspilsområde, hvor der er tydelige regler og eventuelt en lærer eller pædagog til at bidrage med organisering, og som kan være med.

- Et roligt område med kreative aktiviteter, hvor eleverne kan tegne, lave perler eller spille brætspil.
- En social zone, hvor der ikke stilles krav om deltagelse i bestemte aktiviteter, men hvor eleverne kan sidde sammen og tale.
- Etablering af pauseambassadører eller legepatruljer, hvor ældre elever, lærere eller pædagoger faciliterer fælles aktiviteter. Det kan være lege, hvor elever kan deltage uden selv at skulle tage initiativ til at komme ind i legen.
- Legegrupper, hvor eleverne sættes sammen i faste eller vekslende grupper, der leger sammen i pauserne.

For udskolings elever, der nogle gange kan opleve stigende udfordringer med kommunikation, kan det være en støtte at have aktiviteter, der faciliterer samtaler på en naturlig måde. En mulighed er at etablere sociale områder, hvor elever kan sidde sammen og få et kort med et emne eller et spørgsmål, de kan tale om. Dette kan være uformelle emner som yndlingsfilm eller rejsemål, men også dilemmaer, der lægger op til refleksion og diskussion. Derudover kan strukturerede aktiviteter som skak og brætspil give elever en ramme for samspil uden nødvendigvis at kræve, at de på egen hånd tager initiativ til en samtale (Hodges et al., 2022). Det er også en mulighed at skabe en "stillezone" med mulighed for decideret ro for de børn og unge, der har brug for en stimuli-fri pause.

■ **Styrkelse af legekompetencer**

Et flertal af de arbejdsmåder, som hæftet her udfolder, har fokus på fællesskabet og rammerne. Nogle gange er det imidlertid også centralt at arbejde med fokus på individuelle elevers måde at tilgå sociale situationer på. Lærere og pædagoger kan hjælpe med at styrke de sociale legefærdigheder hos elever, der fx ofte kommer til at indtage en meget dominerende rolle i lege, herunder at lytte for lidt til input og forslag fra dem, de leger med. Læreren eller pædagogen kan sammen med eleven reflektere over, hvordan man kan lege med andre, og den voksne kan understøtte, at man sammen finder frem til legestrategier, som også handler om at tage tur, at lytte til andres input og at forsøge at kombinere egne og andres idéer. Derefter arrangeres legesituationer, hvor eleven – med støtte og feedback fra den voksne – afprøver nogle af de strategier, der er blevet drøftet (Wilkes et al., 2011).

Andre elever kan have brug for at få erfaring med at følge lege og forstå de interaktioner og den kommunikation, der leder legen på vej. De kan støttes ved, at legene beskrives, mens de pågår, at der sættes ord på det, der sker undervejs, og at eleven støttes i sine initiativer og forsøg på at deltage gennem anerkendende opmuntring eller justering. Endelig kan der være elever, som i en periode har brug for at få synliggjort lege- eller aktivitetsmulighederne gennem visuel støtte, hvilket enten kan være på tavlen eller i form af et kort eller en række fotos.



Vil du vide mere?

- Christina Holm Poulsen og frikvarterer og Trivsel <https://www.podbean.com/pu/pbblog-cdfe3-1d880f>
- Heidorn, H. & Heidorn, B. (2018). Recess reboot: Effective planning and implementation strategies for classroom teachers. *Strategies*, 31(5), 48-52.
- Podcast fra UCL om frikvarterer og fællesskab i udskolingen. Pop - På opdagelse i pædagogik og læring. [Podcasts.Apple.com](https://podcasts.apple.com)
- Hodges, V.C., Centeio, E.E. & Morgan, C.F. (2022). The benefits of school recess: A systematic review. *Journal of School Health*, 92(10), 959-967.
- Poulsen, C.H & Jakobsen, L.K. (2024). *Pædagogers bidrag til at mindske skolefravær og skabe skoletilhør*. BUPL.
- Wilkes, S., Cordier, R., Bundy, A., Docking, K. & Munro, N. (2011). A play-based intervention for children with ADHD: A pilot study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(4), 231-240.

Mentalisering, anerkendelse og spejling

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvilke erfaringer har vi i teamet med at arbejde mentaliserende i forhold til en elev eller en elevgruppe i sociale eller kommunikative vanskeligheder?

Hvordan kan vi udvikle vores pædagogiske tilgange til at arbejde med mentalisering i teamet, og hvordan kan vi over tid gennem en indsats styrke eleverne i forhold til mentalisering?

I hvilke situationer kan vi pædagogisk arbejde med spejling?

For at indgå i gode samspil er det afgørende for alle at kunne mentalisere i en eller anden grad – dvs. at have indblik i andres perspektiv på og oplevelse af en situation. For langt størsteparten af eleverne i skolen er dette forholdsvis uproblematisk, men der er også elever, som har brug for hjælp til at få indblik i og forstå andres perspektiver og mentale processer. For at forstå både andres og egne mentale tilstande såsom følelser, tanker, behov, mål og bagvedliggende intentioner har man brug for indsigt i, hvad der er på spil både hos sig selv og andre. Disse processer foregår konstant og spiller en central rolle i daglige interaktioner.

Betydning for social interaktion

Det er en væsentlig del i samspillet med andre og det at indgå i relationer og sociale situationer, at man forstår de tanker og følelser, man mærker hos sig selv, og at man til en vis grad kan forstå og genkende de bagvedliggende årsager, tanker, intentioner og følelser hos andre. Dette muliggør afstemning og gensidighed i det sociale samspil, hvilket skaber tryghed. Nogle mennesker har vanskeligere end andre ved dette og har brug for støtte fra lærere og pædagoger. Gennem en mentaliserende tilgang og tydelig spejling af

elevens følelsesmæssige tilstand får nogle elever over tid en øget forståelse af sig selv og bliver guidet i, hvordan følelsesmæssige tilstande kan forstås, udtrykkes og reguleres. Samtidig kan det bidrage til at styrke relationen mellem læreren/pædagogen og eleven i en anerkendende og tillidsfuld retning. Når der opstår misforståelser, gnidninger eller konflikter, kan lærere og pædagoger forsøge aktivt at anvende kontrol-

leret mentalisering. Dette indebærer en bevidst refleksion over både egne og andres mentale tilstande i en given situation. Når læreren eller pædagogen mentaliserer, fokuseres der på at forstå og dermed også at håndtere misforståelser ved at være opmærksom på både sit eget og andres sind og mentale processer. Det indebærer at forsøge at se bag handlinger og at overveje, hvad der motiverer dem.



Inspiration til handleveje

■ Mentalisering som støtte til interaktion

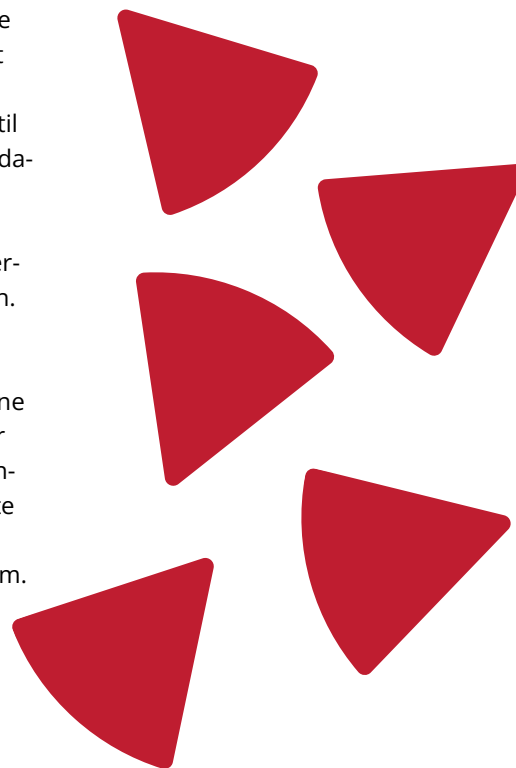
For det meste tilpasser mennesker sig hinanden løbende baseret på små signaler såsom ændringer i ansigtsudtryk eller tonefald. Denne automatiske mentalisering frigiver mental kapacitet, som kan bruges på andre opgaver såsom at formidle fagligt stof, at lære, at finde på et næste sjovt skridt i en leg eller at vide, hvornår man skal stoppe et venligt drilleri.

For nogle elever kan denne automatiserede proces med aflæsning, indlevelse og forståelse være vanskelig. Disse elever kan have behov for støtte til at deltage i interaktioner med andre – både i det faglige arbejde i klassen og i frikvarterer, pauser og fritidstilbud. Behovet kan variere fra at få hjælp til at sætte ord på deres initiativer og oplevelser til konkrete strategier for at opretholde opmærksomhed og forstå egne og andres (elevers og voksnes) tilstande og udtryk.

■ Anerkendelse og spejling

Anerkendelse og spejling handler om at forsøge at sætte sig ind i andres indre tilstand og sætte ord på denne. At arbejde med dette kan være en væsentlig del af det udviklingsstøttende samspil og kan fungere som en bevidst pædagogisk støtte fra lærere og pædagoger. Her er det afgørende, at læreren eller pædagogen, som arbejder med tilgangen, søger at sætte sig ind i de indre tilstande, som fx i bestemte sociale situationer opstår hos en elev. Det kan fx være følelser af usikkerhed eller utilstrækkelighed, som leder til tilbagetrækning. Læreren eller pædagogen reflekterer over situationen og vurderer, om intensiteten af fx følelsen skal nedtones eller forstærkes, før man søger at udtrykke den. Dernæst udtrykker læreren eller pædagogen sin forståelse. Brugen af spejling indebærer, at den voksne empatisk og anerkendende spejler elevens udtryk verbalt og/eller non-verbalt. Det kan være enten direkte eller på en måde, der afviger en smule fra elevens egen udtryksform.

Hvis udtrykket afviger en smule fra elevens egen udtryksform, så tydeliggør det, at den voksne ikke udtrykker sine egne følelser, men derimod afspejler elevens. Dette samspil kan for nogle elever skabe en ramme for, at eleven gradvist reflekterer, mærker efter og over tid bliver bedre til at registrere og sætte ord på fx sin angst eller andre følelser.



Vil du vide mere?

- Center for Mentalisering (2025). Hvad er mentalisering og hvorfor er det vigtigt?: <https://www.centerfor-mentalisering.dk/hvad-er-mentalisering/>
- Davidsen, T. (2014). Spejling er et effektivt værktøj: <https://bupl.dk/boern-unge/find-artikler/spejling-er-et-effektivt-vaerktoej>
- Gode Relationer (2025). 12 trin til bedre relationskompetence: <https://www.relationskompetent.net/>
- Klinge, L. (2018). Læreres relationskompetence - tre synlige kendetegn. Louise Klinge om relationskompetence: <https://www.youtube.com/watch?v=-NLIFgkMt4E>

Opmærksomhed på social og faglig tilbagetrækning

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvordan får vi øje på de elever, der reagerer med stilhed og undvigelse?

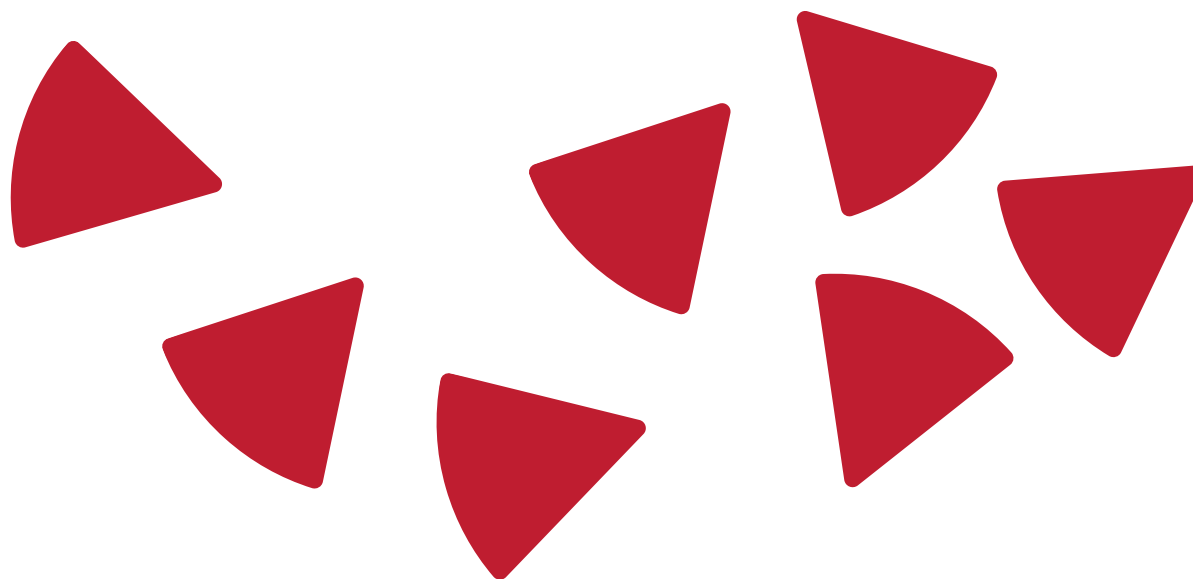
Hvordan kan vi skabe mere fleksible rammer for de elever, der har brug for pauser eller alternative læringsfællesskaber, uden at det går ud over deres oplevelse af at høre til på skolen på lige fod med alle andre?

Hvilke konkrete tilpasninger kan vi lave i undervisningen eller i elevens dagligdag for at støtte elever, der reagerer med social og faglig tilbagetrækning?

Mistrivsel blandt børn og unge er et komplekst fænomen og kan handle om mange forskellige ting. Ligeledes kan mistrivsel komme til udtryk på mangfoldige måder. Nogle elever oplever et stort præstationspres i skolen både fagligt og socialt, hvor eleverne sammenligner sig med andre og får et nedvurderende og fejlfokuseret blik på sig selv. For nogle elever fører forventningerne om at præstere til belastningsreaktioner, og nogle udvikler en stræben efter perfektionisme eller at undgå situationer med risiko for at fejle (Katznelson et al., 2022).

Dette kan medføre indadvendthed og undvigende adfærd, fx passivitet i undervisningen og manglende deltagelse i sociale sammenhænge af ængstelighed for at træde forkert. For andre elever handler mistrivsel om en oplevelse af grundlæggende mangel på forståelse og mening i deres daglige liv. Når elever ikke føler, at deres aktiviteter eller omgivelser giver mening, eller at de har et formål, kan det føre til en række forskellige adfærdsmønstre.

En af fremtrædelsesformerne for mere massiv mistrivsel er undvigende adfærd, hvor elever i stigende grad trækker sig fra de sociale og faglige fællesskaber. Elever, som føler sig overvældede, afmægtige eller uengagerede, kan begynde at trække sig tilbage fra sociale interaktioner og undgå de situationer, de oplever som smertefulde eller ikke meningsfulde.



Inspiration til handleveje

■ Forskellige tilgange til at modvirke præstationspres

Når en elev bliver stille i klasseværelset og ikke kommunikerer om behov for støtte og hjælp, kan det være nødvendigt, at læreren eller pædagogen flere gange i løbet af en lektion selv henvender sig til eleven. Dels for at tilbyde hjælp, dels for at vise, at eleven bliver set – også i andre sammenhænge end det rent faglige. Læreren eller pædagogen kan arbejde bevidst med en strategi om langsommelighed (Sæterel, 2020) fx ved at arbejde med udvidet tænketid i forbindelse med spørgsmål og opgaver, at eleverne bliver enige om et svar, inden det gives i plenum, at der er mange mulige svar frem for kun ét rigtigt svar, og at svarene indarbejdes i en meningsfuld sammenhæng, som læreren eller pædagogen tager ansvar for at skabe, så det bliver trygt at deltage i dialogen i klassen. Når læreren eller pædagogen indlægger tænketid, bliver det muligt for flere at turde svare, især når læreren eller pædagogen anerkender og inddrager elevernes svar i den videre dialog.

■ Fejl og ikke-viden som en naturlig del af det at lære

Derudover kan et øget fokus på at hilse fejl og ikke-viden velkomne som en del af læreprocessen være med til at sænke præstationspresset. Dette kan fx gøres ved, at læreren sørger for, at der er besværlige punkter for alle elever i en opgave, og at der arbejdes refleksivt med måder at løse disse på. Der kan være fokus på processen og på at støtte ved at have fokus på, hvad det næste lille skridt kan være, eller hvilke strategier der kan anvendes. Præstationspresset kan nogle gange mindskes ved, at eleverne ikke skal arbejde og præstere individuelt, men derimod fx i mindre grupper, hvor man tilstræber et fokus på tryghed og læring.

■ Holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen

Pilotevaluering af mellemformer (Tegtmejer et al., 2024) peger på, at mange skoler har gode erfaringer med at arbejde med elever, som i en periode kan have stort behov for støtte i forhold til at komme bedre ind i det faglige inden for rammerne af en holddannelse. Ved at nedbringe antallet af elever kan man skabe nogle andre og ofte mere trygge rammer for at være med og bidrage, og man har som lærer eller pædagog bedre mulighed for tæt stilladsering og målrettet støtte. For nogle elever kan det opleves som en stor belastning hele dagen at være til stede i det store fællesskab. Det kan derfor være nødvendigt med en udvidet fleksibilitet, hvor eleven har mulighed for at tage flere legitime pauser og måske være sammen med andre elever på andre måder og om andre ting end de faglige. Det er væsentligt, at det er aftalt med eleven, hvor pauserne holdes, og hvad eleven laver. Det kan fx være, at eleven går på biblioteket og læser tegneserier, at eleven må gå ned i SFO'en og tegne, eller at eleven må gå hen i et lokale med mere ro.



Vil du vide mere?

- Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Podcast fra Skole og forældre: Sådan genskaber vi fællesskabet i skolen. skoleborn.dk
- Sæterel, A.-L. (2020). *Stille elever i skolen: Hvordan kan læreren møde elever med stille adfærd?* Dansk Psykologisk Forlag.
- Tegtmejer, T., Schoop, S.R. & Andersen, A.G. (2024). *Mellemformer: Pilotevaluering af forsøg med mellemformer på 20 skoler i fem kommuner*. VIVE.

Bekymrende, eskalerende fravær

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvordan arbejder vi med en tidlig indsats og handleplan, når vi ser tegn på bekymrende skolefravær, så vi bedst støtter eleven i at vende tilbage til skolen og fællesskabet og styrker elevens skoletilhør?

Hvordan inddrager vi elevens perspektiv i forståelsen af problemstillingen og i indsatserne?

Hvilke konkrete tilpasninger kan vi lave i undervisningen eller i elevens dagligdag for at støtte en elev med bekymrende fravær, fx gennem målrettede støtteindsatser eller fleksible læringsrum? Hvordan kan tværfagligt samarbejde og forskellige problemforståelser øge kvaliteten af indsatser og handleplaner?

Skolefravær er en voksende udfordring i folkeskolen og noget, som mange professionelle i skolen møder i deres hverdag. Når elever gentagne gange eller over længere perioder ikke deltager i undervisningen, er det ikke kun det faglige indhold, der går glip af. Over tid svækkes også det sociale tilhørsforhold til klassen og fællesskabet omkring skolen. På længere sigt kan det betyde, at de ikke får afsluttet grundskolen og får vanskeligere ved at finde fodfæste i ungdomsuddannelser, ungefællesskaber og arbejdsliv.

Ofte komplekse situationer

Der er sjældent én enkeltstående grund til, at en elev ikke kommer i skole. Skolefravær dækker som regel over komplekse og sammensatte udfordringer, der både kan handle om personlige, familierelaterede eller relationelle forhold, såvel som det kan handle om udfordringer i forhold til deltagelse i undervisningen. Fravær bør derfor ikke anskues isoleret, men må snarere ses som en form for reaktion på, at der er noget, der ikke fungerer i eller omkring elevens skoleliv. Når en elev trækker sig fra skolen, er det ikke nødvendigvis udtryk for modvilje, men udtryk for at noget opleves som for svært, for utrygt

eller ikke meningsfuldt. Set på den måde bliver fraværet ikke blot et problem, men også et signal om, at eleven står i en vanskelig situation, som eleven efter bedste evne søger at håndtere ved at trække sig.

Fælles undersøgende tilgang

Når en elev ikke kommer i skole, kalder det på en faglig og fælles nysgerrighed: Hvad prøver eleven at løse ved ikke at komme i skole? Hvilke sammenhænge og betingelser er med til at forme elevens oplevelse? Og hvordan kan vi som professionelle være med til at ændre dem?

Når skolefravær skal forstås og handles på, er det vigtigt at gå undersøgende til værks. Det handler sjældent om at finde én pædagogisk løsning eller et bestemt redskab, men om at indgå i en proces, hvor man sammen – elev, skole og hjem – afprøver forskellige tiltag, evaluerer dem og justerer løbende. I denne proces er det afgørende, at både elevens og forældrenes perspektiver bringes aktivt i spil og tages alvorligt.

At arbejde med skolefravær er ikke et spørgsmål om at udpege skyld, men om at finde veje. Det handler om at skabe

trygge, meningsfulde og tilgængelige skoledage i samarbejde med eleven og dennes nærmeste voksne.

Samarbejdet med elev og forældre

Samarbejdet med forældre har stor betydning. Mange forældre til børn med bekymrende fravær føler sig hurtigt udpegede som en del af problemet eller som nogen, der ikke har gjort nok. Det kan skabe modstand og lukke for vigtige samtaler. Hvis forældrene i stedet mødes som vigtige samarbejdspartnere med værdifuld viden om deres barn, bliver der bedre mulighed for at skabe fælles forståelse og handling.

På samme måde skal eleverne ikke kun inddrages som kilder til information. De skal være med som aktive deltagere i arbejdet med deres egen skolegang. Det betyder, at deres erfaringer og perspektiver skal have betydning for de beslutninger, der træffes. Et samarbejde med eleven og ikke kun om eleven kræver, at der lyttes med respekt og nysgerrighed og med en villighed til at handle på det, der høres.

Skolefravær kalder på fælles ansvar og vedholdende samarbejde. Det er sjældent noget, en enkelt lærer eller pæda-

gog eller en enkelt indsats kan løse alene. Men det er noget, man sammen kan være med til at forandre ved at turde være undersøgende, ved at tage udgangspunkt i elevens perspektiv og ved at være åbne for at justere praksis og rammer.

Når fravær forstås som et signal om, at noget i elevens kontekst ikke fungerer på en måde, som eleven har brug for, åbnes der for muligheden for at skabe nye løsninger sammen med eleven, forældrene og kollegaerne. Det handler ikke om at presse eleven tilbage i skolen, men om at finde veje, hvor det igen bliver muligt for eleven at være en del af fællesskabet og finde mening i skoledagen.

Inspiration til handleveje

■ Systematisk opmærksomhed på bekymrende, eskalerende fravær

Når elever undgår sociale og faglige fællesskaber over en længere periode, er det væsentligt at være opmærksom på og handle på både faglig og social trivsel. Bekymrende skolefravær er ofte noget, der udvikler sig gradvist og over tid. I forskningen peges der på, at skolefravær ofte starter med mentalt fravær, og at elever, der har bekymrende skolefravær, ofte oplever mangel på mening med det faglige og/eller utryghed og social udstødelse (Lund et al., 2024). Følgende er eksempler på tidlige tegn på tilbagetrækning, som kan blive til eskalerende fravær, og som det kan være væsentligt for teamet at være opmærksom på i forhold til mængden af og mønstre i fraværet såvel som ændringer i elevens adfærd og trivsel:

- Eleven kommer ofte for sent og er ked af det og uoplagt om morgenen.
- Eleven virker fraværende og er uengageret i undervisningen.

- Eleven ser ikke ud til at være en del af lege og fællesskaber i frikvarterer og pauser.

- Eleven giver udtryk for ubehag ved at gå i skole – til forældre eller til lærer eller pædagog.

- Eleven har ofte fysiske symptomer såsom hovedpine eller ondt i maven.

- Eleven er ofte fraværende efter weekend eller ferier.

■ Tværfagligt samarbejde og problemforståelser

Fordi mange skolefraværsproblematikker er komplekse, er det ofte nødvendigt med et tæt koordineret og samtidigt samarbejde mellem skole, PPR, social-/familieområdet samt forældre og elev. De forskellige aktører kan have forskellige forståelser af, hvad problemet synes at handle om, baseret på deres forskellige perspektiver, ligesom de råder over forskellige typer af indsatser, som kan bringes i spil. Når flere professioner arbejder tæt sammen om at nå frem til en tværfaglig indsats, kan det kræve, at man arbejder med bevidst perspektivskifte for at opnå en nuan-

ceret forståelse af problemstillingen. Mange kommuner og skoler oplever, at det er givtigt at have en tovholder for at skabe overblik og sammenhæng i indsatsen, ligesom nogle kommuner har fraværskonsulenter, der er tilknyttet de enkelte skoler.

■ Styrk skoletilhør

Da mange fraværsproblematikker af eleven opleves som mangel på mening og tilhørsforhold til skolens fællesskaber, er det væsentligt at fokusere på at styrke skoletilhøret. Skoletilhør er, når eleverne oplever at have en meningsfuld position i skolen og kan forbinde sig relationelt til de voksne og til de andre elever. Skoletilhør er en oplevelse af at være en del af et fællesskab og at opleve undervisningen som meningsfuld og sig selv som en betydningsfuld deltager. Derfor må der løbende være fokus på at skabe deltagelsesmuligheder, hvor eleverne får adgang til at bidrage i undervisningen og opleve engagement og relationer til lærere, pædagoger og de andre elever. Her er det afgørende, at elevernes egne perspektiver inddrages i at forbedre deres deltagelsesmuligheder (Knage & Kousholt, 2023).

■ Flere forskellige indsatser

Det er vanskeligt at forudsige, hvilke indsatser der vil virke godt for den enkelte elev, hvorfor det er vigtigt at overveje en bred vifte af forskellige mulige tiltag. Indsatser rettet mod skolefravær kan tage udgangspunkt i fire principper:

1. Tag udgangspunkt i elevens motivation og hjemmets ressourcer.
2. Vælg indsatser ud fra et helhedssyn, der inkluderer de kontekster og fællesskaber, eleven indgår i.
3. Inddrag skolens fællesskaber som ressource.
4. Sæt fælles bæredygtige mål, følg op, og tilpas – både med eleven, hjemmet og i det tværfaglige team.

■ Inddragelse af eleven og forældrene

Inddragelse af eleverne og deres forældre er centralt, da det styrker relationerne mellem skole og hjem, bidrager med vigtig indsigt i elevernes perspektiv og fremmer en fælles indsats for at forbedre trivsel og reducere bekymrende fravær. Når forældrene bliver og føler sig inkluderet, kan de bedre understøtte skolens arbejde og bidrage til en stabil hverdag for eleven.

At søge at forstå, hvordan eleven oplever sit skolemiljø, giver vigtig indsigt i, hvad der påvirker elevens trivsel og læring. Når børneperspektivet inddrages systematisk, kan det kvalificere samarbejdet med forældrene og skabe en mere helhedsorienteret indsats. Eleven kan dele oplevelser og perspektiver fx gennem interviews, tegninger eller andre udtryksformer.

Dette kan give både lærere og forældre værdifulde indblik i, hvad der betyder noget for eleven, og skabe en følelse af medejerskab hos eleven. Som voksen er det væsentligt at forholde sig åbent, indlevende og nysgerrigt til de fortællinger, eleven har, og indtage en ikke-vidende position, der giver eleven mulighed for at udfolde nuancer omkring de situationer, der er ubehagelige. Lærere, pædagoger og forældre kan sammen reflektere over observationer om elevens oplevelser. Eksempelvis kan en samtale om, hvad der gør eleven glad eller bekymret i skolen, åbne for fælles løsninger. Samarbejdet kræver altid etiske refleksioner om bl.a. respekt for elevernes privatliv.



Vil du vide mere?

- Knage, F.S. & Kousholt, D. (2023). *Langvarigt bekymrende skolefravær*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lund, G.E., Fisker, T.B. & Hansen, H.R. (2024). Deltagelses (u) muligheder og skolefravær. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 7-22.
- Podcast fra Børnepsykologi: Fra fravær til fællesskab. [Alenkaer.dk](https://www.alenkaer.dk)
- Printz, C. & Andersen, M.J. (2024) *Skolefravær: Forståelser og handlemuligheder*. Forlaget Frydenlund.

Om inspirationshæfterne

Inspirationshæfterne er rekvireret og finansieret af VIBUS, Vidensenhed for børn og unge med særlige behov, ved Børne- og Undervisningsministeriet, og er udarbejdet af medarbejdere ved VIVE, VIA, UCN og Absalon. Ud over bidragydere, som fremgår af forfatterlisten, har lektor og ph.d. Anette Lisbeth Bentholt bidraget med input omkring arbejdet med bevægelse i skolen. Det samlede materiale er informeret af en række interviews, som blev gennemført i forbindelse med undersøgelsen "Særlige behov i skolen – En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekommelse af særlige behov i skolen", hvor metode m.m. fremgår (VIVE, 2024):

- Kvalitative interviews med kommunale skolechefer og PPR-ledere samt PPR-medarbejdere i 6 kommuner
- Kvalitative interviews med skoleledere, lærere og pædagoger, forældre og elever på 11 skoler på tværs af 6 kommuner
- Kvalitative interviews med en række faglige eksperter inden for skoleområdet.

Disse interviews dannede grundlag for en første indkredsning af en række aktørers erfaringer med tiltag, fokuspunkter og arbejdsmåder i forhold til at skabe et mere inkluderende skolemiljø, hvor man bestræber sig på at imødekomme elevers forskellige behov for støtte. Desuden trækker hæfterne på litteraturkortlægningerne fra undersøgelsen, som i den videre arbejdsproces er suppleret med en række titler. Arbejdsprocessen er fulgt af medarbejdere fra VIBUS og STUK, som også har haft mulighed for at kommentere på materialet. Undervejs i arbejdsprocessen med materialet er der gennemført dialogmøder i to kommuner, hvor udkast af materialet er drøftet med forvaltningsmedarbejdere, konsulenter, skoleledere, lærere og pædagoger. Ligeledes har materialet været i eksternt review. Vi takker alle parter for betydningsfulde input og forslag. Materialet er internt kvalitetssikret og grafisk bearbejdet af VIVE.

Illustrationen af det kontekstfokuserede syn på børnene på side 4 er inspireret af Barbara Rogoff (1995). Observing sociocultural activity on three planes. I: Wertsch, J.V., Rio, P.D. & Alvarez, A. (red.), Sociocultural studies of mind (s. 139-164). Cambridge University Press.

© VIVE, 2025

Layout: Hedda Bank

e-ISBN: 978-87-7582-462-5

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd,

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K.

VIVE