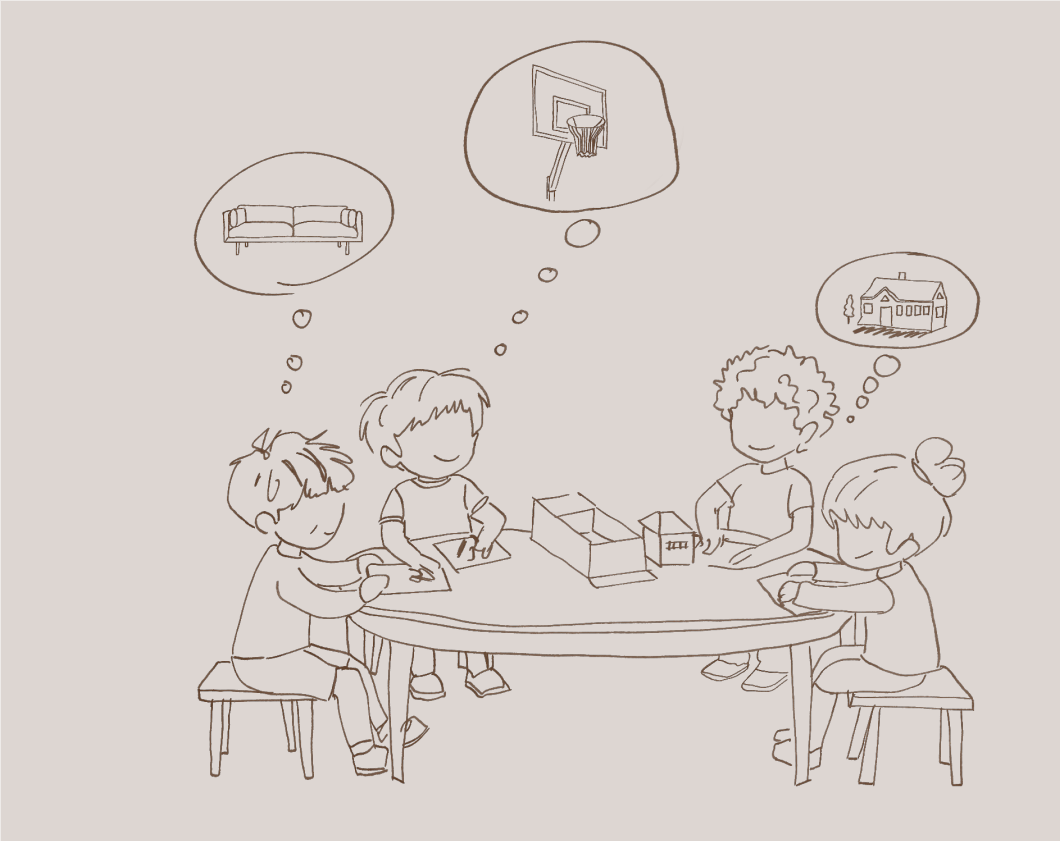
29. april 2026

Anslag: 83.951

DRØMMESKOLEN SOM ADGANG TIL BØRNEPERSPEKTIVER PÅ UFRIVILLIGT SKOLEFRAVÆR

BACHELORPROJEKT I SPECIALPÆDAGOGIK



Af Ane Bachmann (332140)
Olivia Børsting (332203)

Vejledere Lotte Gottlieb
Marie Bisbjerg

Indholdsfortegnelse

Indledning **1**

Læsevejledning **2**

Begrebsafklaring **2**

Ufrivilligt skolefravær – et mellembegreb *2*

Børneperspektiver og børns perspektiver *3*

Videnskabsteoretisk afsæt **4**

Empiri og metodologiske overvejelser **5**

Begrundelse for valg af kvalitativ metodetilgang *5*

Undersøgelsens empiriske grundlag *6*

Drømmeskolen som metode *6*

Gennemførsel af Drømmeskolen *7*

Etiske overvejelser *8*

Tematisk analyse **9**

Når skolens fysiske rammer former handlemuligheder *10*

Affordances i skolens rum – mellem standardisering og differentierede handlemuligheder *13*

"Retten til en udvej" *14*

Mellemformen som udgangspunkt for elevernes drømmeskole *14*
Analytisk opsamling 16

Skolen som lærested *17*

Skolen som værested *18*
Analytisk opsamling 20

At kunne være – om tryghed i skolens rum *21*
Analytisk opsamling 23

Mellem tilhør og eksklusion i skolens fællesskaber *23*
Analytisk opsamling 25

Analysen peger på… *25*

Diskussion **26**

Drømmeskolens muligheder i arbejdet med inddragelse af børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær *27*

Metodens begrænsninger og udfordringer *27*

Opsummering *28*

Handleperspektiv **29**

Drømmeskolen som et greb ind i undersøgelsesfællesskaber *29*

Lærerfagligheden i front i arbejdet med ufrivilligt skolefravær *31*

Konklusion **31**

Litteraturliste **34**

Indledning

"Jeg vil mene, at det er noget af det, der er allermest komplekst at stå i som lærer" (bilag 1). Sådan omtaler en skoleleder på en folkeskole i Aarhus Kommune arbejdet med at praktisere meningsfuld børneinddragelse i sager om ufrivilligt skolefravær. Langt de fleste børn ønsker at komme i skole og tage del i skolens fællesskab – både fagligt og socialt (Lund, 2021, s. 12). Alligevel viser tal fra Børne- og Undervisningsministeriet, at omkring hver femte elev i folkeskolen havde mere end 10 procent fravær i skoleåret 2024/25 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025). Fraværet er dermed ikke et marginalt fænomen, men en omfattende udfordring i den danske folkeskole, hvilket har ført til, at problemstillingen har fået høj prioritet på den skolepolitiske dagsorden (Lund, 2021, s. 11). I klasseværelset bliver fraværet synligt som tomme stole – pladser, der markerer et barns fravær fra fællesskabet, og som kan dække over mange og forskelligartede årsager. Men tomme stole i klasseværelset kan ikke snakke (Børns Vilkår, 2020, s. 3). Med ikrafttrædelsen af Barnets Lov har børn fået en formel ret til at blive hørt og til at have reel indflydelse på forhold, der vedrører deres liv. Loven fastslår, at børns perspektiver skal tillægges passende vægt i beslutninger, der berører dem, hvilket også gælder i forbindelse med ufrivilligt skolefravær (Barnets Lov, 2023). Dermed bliver det ikke blot et pædagogisk anliggende, men også en juridisk forpligtelse at skabe rum for, at de "tomme stole" får en stemme.

En undersøgelse foretaget af Børns Vilkår og Egmont Fonden viser, at mange lærere oplever udfordringer med at praktisere god børneinddragelse i sager om bekymrende fravær. 43% af de adspurgte lærere efterspørger mere viden og konkrete redskaber til at inddrage børnene (Børns Vilkår, u.å.). Dermed opstår et centralt spørgsmål: Hvordan kan skolen skabe rum for, at børnene selv kommer til orde og bidrager med deres perspektiver på de udfordringer, der knytter sig til deres skolegang? Med afsæt i denne problematik undersøger nærværende bachelorprojekt, hvilke muligheder metoden Drømmeskolen rummer for at inddrage børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær. Metoden er inspireret af fremtidsværkstedet og har oprindeligt været anvendt i forbindelse med børns perspektiver på overgangen fra dagtilbud til skole. Gennem tegning, modellering og legende byggekonstruktioner inviteres børnene til at give form til deres forestillinger om en drømmeskole med det formål at inddrage børneperspektiver som central videnskilde (Schürer, 2026, s. 11–12). Ved at afprøve og analysere Drømmeskolen som et deltagelsesorienteret redskab undersøger projektet, hvordan metoden

kan skabe adgang til børns perspektiver og dermed kvalificere arbejdet med ufrivilligt skolefravær i praksis.

På den baggrund formuleres følgende problemstilling:

Hvordan kan metoden Drømmeskolen bidrage til at kvalificere inddragelsen af børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær?

Læsevejledning

Projektet indledes med en begrebsafklaring af centrale begreber med henblik på at tydeliggøre det analytiske afsæt. Dernæst redegøres der for projektets videnskabsteoretiske afsæt samt de metodologiske overvejelser, der ligger til grund for undersøgelsen, herunder valg af en kvalitativ metodetilgang og vores modificerede udgave af drømmeværkstedet. Herefter udfører vi en tematisk analyse med udgangspunkt i det empiriske materiale fra gennemførslen af Drømmeskolen. Analysen tager afsæt i børnenes udsagn og undersøger, hvad der får betydning for deres deltagelse i skolen i relation til ufrivilligt skolefravær. På den baggrund identificeres fire gennemgående temaer: fysiske rammer, spændingsfeltet mellem lære- og værested, tryghed og fællesskab. Efterfølgende diskuteres analysens fund, med fokus på muligheder og begrænsninger ved arbejdet med Drømmeskolen som redskab til inddragelse af børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær. Afslutningsvis præsenteres et handleperspektiv, hvor der peges på, hvordan undersøgelsens indsigter kan omsættes til pædagogisk praksis, hvilket efterfølges af en konklusion på problemstillingen.

Begrebsafklaring

I det følgende afsnit afklarer vi begrebet ufrivilligt skolefravær samt sondringen mellem børneperspektiver og børns perspektiver.

Ufrivilligt skolefravær – et mellembegreb

I dette bachelorprojekt arbejder vi med begrebet ufrivilligt skolefravær som en måde at forstå og beskrive, når børn og unge ikke deltager i skolegangen. Vi har valgt denne betegnelse frem for mere traditionelle og individrettede fraværsbegreber såsom tilbageholdelse, pjæk og skolevægring, da disse begreber på forskellige måder gør barnet til bærer af problemet og derved også placerer ansvaret og ansvaret for at løse problemet hos barnet og dets forældre

(Lund, 2021, s. 12). Begrebet skolevægring retter typisk fokus mod barnet selv og dets individuelle ressourcer eller mangler, f.eks. sociale, følelsesmæssige eller kognitive udfordringer, som kan vanskeliggøre skolegang, hvilket ganske naturligt lægger op til individualiserede interventioner såsom udredninger og psykologisk støtte rettet mod barnet og/eller familien. Denne individcentrerede forståelse risikerer dog at patologisere barnet og overse de strukturelle og kontekstuelle faktorer, der kan påvirke fraværet (Dumstrei, 2024, s. 63).

Som et alternativ hertil introducerer Gro E. Lund begrebet, skoleeksklusion, der i højere grad anlægger en kontekstuel forståelse af, hvordan betingelser i skolen kan medvirke til, at elever ikke deltager i undervisningen (Dumstrei, 2024, s. 63). Her rettes opmærksomheden mod skolens organisatoriske, didaktiske og sociale rammer som mulige ekskluderende faktorer (Lund, 2021, s. 30). Denne position bidrager med et vigtigt systemisk perspektiv, men kan samtidig risikere at underbetone barnets subjektive oplevelser og individuelle sårbarheder.

Ved at anvende begrebet ufrivilligt skolefravær søger vi at fastholde en dobbeltsidet og dialektisk forankret forståelse, hvor fravær anskues som et fænomen, der opstår i samspillet mellem barnets forudsætninger og de kontekster, barnet indgår i (Bøttcher, 2024, s. 53). Dermed fungerer ufrivilligt skolefravær som et analytisk mellembegreb, der åbner for undersøgelser af både individuelle, relationelle og strukturelle dimensioner uden på forhånd at indsnævre problemforståelsen til én forklaringsramme.

Børneperspektiver og børns perspektiver

Når skolefravær undersøges, er det ofte voksnes vurderinger og forklaringer, der danner udgangspunkt for forståelsen af problemet (Printz & Andersen, 2024, s. 73). I dette projekt er ambitionen i stedet at inddrage børns egne erfaringer og forståelser af deres skoleliv for at opnå indsigt i, hvad der har betydning fra et børneperspektiv. Vi anvender begrebet børneperspektiver, som ifølge professor i psykologi Charlotte Højholt kan forstås som ”en analytisk vinkel på praksis, hvor situationer anskues fra børns ståsteder”. Det indebærer ikke blot at give børn en stemme, men også at søge forståelse for deres erfaringer i relation til de sociale og institutionelle sammenhænge, de indgår i (Poulsen, 2024, s. 137).

Det er i den forbindelse væsentligt at skelne mellem børns perspektiver og børneperspektiver. Børns perspektiver refererer til børnenes egne oplevelser, erfaringer og forståelser af de-

res livsverden – altså det "inde-fra-og-ud"-blik, børnene selv giver udtryk for. Børneperspektiver betegner derimod den analytiske fortolkning af disse perspektiver, som tilvejebringes gennem voksne eller forskeres arbejde (Villumsen et al., 2024, s. 14).

I vores arbejde med børns perspektiver lægges der vægt på, at processen forstås som aktiv og meningsudvekslende – børnene "afleverer" ikke blot budskaber, men indgår i dialog. Dette bidrager til, at børnenes perspektiver forstås i dybden og i relation til de sociale og institutionelle rammer, de indgår i. Drømmeskolen anvendes med afsæt i børns perspektiver, idet vi fokuserer på børnenes egne oplevelser med skolelivet, som både udtrykkes gennem kommunikative handlinger samt deres konstruktioner. Når vi efterfølgende analyserer og fortolker på børnenes egne udtryk, frembringes analytiske børneperspektiver (Villumsen et al., 2024, s. 14–15).

Videnskabsteoretisk afsæt

I det følgende redegøres der for projektets videnskabsteoretiske afsæt med henblik på at tydeliggøre de erkendelsesmæssige antagelser, der ligger til grund for undersøgelsen.

Vores projekt hviler på en fænomenologisk videnskabsteoretisk tilgang, hvilket indebærer en rettet opmærksomhed mod, hvordan verden fremtræder for det enkelte menneske (Bak, 2017, s. 53–54). Ontologisk betyder dette, at virkeligheden forstås som noget, der ikke er objektivt givet, men som fremtræder gennem individers oplevelser og erfaringer. I dette projekt indbefatter det, at vi søger at indfange, hvordan børn selv oplever og erfarer deres skolehverdag, særligt i relation til ufrivilligt skolefravær. Epistemologisk indebærer tilgangen, at viden opnås gennem indsigt i disse subjektive erfaringer (Schmidt & Løgstrup, 2022, s. 2).

Centralt i den fænomenologiske forståelse er begrebet intentionalitet, som henviser til, at menneskets bevidsthed altid er rettet mod noget. Det betyder, at børns oplevelser af skolelivet ikke er neutrale, men knytter sig til bestemte forhold i deres hverdag, såsom undervisningens indhold, sociale relationer eller de krav, de møder i skolen (Bak, 2017, s. 54). I forlængelse heraf anlægger projektet et førstepersonsperspektiv – en analytisk vinkel, der implicerer at gå rundt om elevperspektivet og blandt andet undersøge, hvad elever gør, og se på, hvilke muligheder og begrænsninger, der stiller sig for dem (Kousholt, 2006). Dette afspejler en ambition om at give stemme til elevernes egne perspektiver, som ofte er underrepræsenterede i

forskning og praksis (Lagermann, 2022, s. 66). Ved at gøre elevernes egne udsagn og erfaringer til genstand for analyse søger vi således at opnå indsigt i de betingelser i deres livsverden, der former deres deltagelse i skolen og får betydning for ufrivilligt skolefravær (Bak, 2017, s. 54).

Det fænomenologiske udgangspunkt indebærer samtidig en erkendelse af, at det ikke er muligt fuldstændigt at indfange eller gengive andres oplevelser. Der vil altid være et spænd mellem børnenes levede livsverden og den videnskabelige fremstilling af denne, idet oplevelser ikke kan beskrives udtømmende. Som undersøgere bestræber vi os derfor på at være så præcise som muligt i vores arbejde med empirien, særligt i forhold til det, der i fænomenologisk forstand kan betragtes som sikkert. Dette kan ses i forlængelse af den tyske filosof Edmund Husserls begreb om epoché, som ikke handler om at reducere eller forsimple, men om at føre analysen tilbage til det, der træder frem i børnenes udsagn og erfaringer som meningsfuldt (Jørgensen, 2022).

Empiri og metodologiske overvejelser

Dette afsnit redegør for undersøgelsens empiriske grundlag og metodologiske valg. Der argumenteres for valget af en kvalitativ tilgang, og de anvendte datakilder præsenteres, herunder Drømmeskolen som metode. Endvidere udfoldes undersøgelsens gennemførelse samt de etiske og refleksive overvejelser, der har været styrende for arbejdet med empirien.

Begrundelse for valg af kvalitativ metodetilgang

Med henblik på at opnå indsigt i børns oplevelser af skolehverdagen og undersøge, hvordan metoden Drømmeskolen kan skabe rum for inddragelse af børns perspektiver på ufrivilligt skolefravær, har vi tilrettelagt en undersøgelse, der metodisk tager afsæt i en kvalitativ metodetilgang. Dette fordi vi er optaget af at forstå børns egne oplevelser, erfaringer og meningsdannelser i relation til deres skoleliv, hvilket forudsætter metoder, der giver adgang til deres perspektiver (Bak, 2017, s. 47). Ufrivilligt skolefravær må forstås som et komplekst og situeret fænomen, der knytter sig til børns oplevede hverdagsliv, hvilket understøtter valget af en kvalitativ tilgang, der muliggør en dybdegående og nuanceret forståelse af de betingelser, der former børns oplevede deltagelse i skolen.

Undersøgelsens empiriske grundlag

Undersøgelsens empiri består af flere kvalitative datakilder, der tilsammen danner grundlag for analysen. Vores primære empiri udgøres af arbejdet med og gennemførslen af Drømmeskolen, hvor elevernes udtryk både kommer til syne gennem deres verbale udsagn, men også gennem tegninger, konstruktioner og de fortællinger, der knytter sig hertil. Disse forskellige udtryksformer forstås samlet som meningsbærende og indgår som grundlag for analysen. Hertil kommer observationer og feltnoter fra gennemførelsen af forløbet, som bidrager til en kontekstualisering af elevernes udsagn og handlinger.

Som supplement har vi udført to semistrukturerede interviews med en intern ressourceperson og en skoleleder. Interviewene er tilrettelagt med en på forhånd udarbejdet interviewguide (bilag 2), hvilket sikrer en tematisk retning og relevans i forhold til problemstillingen, samtidig med at der er plads til, at informanterne kan udfolde deres erfaringer og refleksioner i dybden (Bak, 2017, s. 51). Interviewene tjener forskellige metodiske formål. Hvor interviewet med ressourcepersonen har til hensigt at belyse, hvordan den viden, der fremkommer gennem Drømmeskolen, kan forstås og potentielt omsættes i pædagogisk praksis, har interviewet med skolelederen til formål at give indblik i de mere overordnede organisatoriske perspektiver, herunder hvorvidt der blandt de fagprofessionelle på skolen opleves et behov for viden og konkrete redskaber til at arbejde med børneinddragelse i sager om ufrivilligt skolefravær. Interviewene er indsamlet via lydoptagelse og efterfølgende transskriberet, og de inddrages løbende i opgaven.

Drømmeskolen som metode

Som en del af projektets empiriske grundlag indgår metoden Drømmeskolen, der bygger på ph.d. Maja Højslet Schürers drømmeværksted. Drømmeværkstedet er et metodisk greb inspireret af fremtidsværkstedet, som i sin oprindelige form er udviklet af den tyske sociolog og fremtidsforsker Robert Jungk. Fremtidsværkstedet har til formål at skabe en ramme, hvor der kan udvikles utopier og erfaringsbaserede forestillinger om, hvordan vi ønsker at leve og organisere vores samfund, samt at sætte handling bag disse visioner. Værkstedet er struktureret omkring tre centrale faser: kritik, utopi og virkeliggørelse (Egmose & Gleerup, 2022, s. 60). Schürer lader sig inspirere af fremtidsværkstedet ved at videreføre dets fokus på at skabe et deltagelsesrum, hvor erfaringer og forestillinger bringes i spil. I hendes drømmeværksted er inspirationen dog særligt tydelig i arbejdet med utopifasen, hvor børnene får mulighed for at

formulere ønsker, håb og visioner for det gode skoleliv. Samtidig er der mindre vægt på de øvrige faser fra fremtidsværkstedet – kritik og virkeliggørelse – idet metoden primært har til formål at give børn mulighed for at udtrykke deres perspektiver på skolelivet gennem legende, kreative og kropslige udtryksformer frem for at udvikle konkrete handlingsplaner (Schürer, 2026, s. 11). Schürer opererer med fem faser: introduktion til drømmeværkstedet, drømmefasen, udfoldelse, fortælling og afslutning (Schürer, 2026, s. 15).

Hvor metoden hos Schürer anvendes i forbindelse med børns overgang fra daginstitution til skole, retter vores version af Drømmeskolen sig mod elever, der allerede har flere skoleerfaringer i bagagen. Metoden er derfor modificeret, så aktiviteter og refleksioner tager udgangspunkt i elevernes eksisterende erfaringer med skole og deres perspektiver på det gode skoleliv. Vi opererer udelukkende med tre faser, nemlig introduktionsfasen, tegnefasen og konstruktionsfasen, mens drømme- og fortællefasen fra Schürers drømmeværksted er gennemgående på tværs af forløbet, idet det netop er elevernes perspektiver og fortællinger, der udgør det centrale genstandsfelt (bilag 3). Drømmefasen understøtter, at eleverne frit kan udvikle deres idéer uden at lade sig begrænse af forestillinger om, hvad der er realistisk og muligt, mens fortællefasen, gennem åbne og faciliterende spørgsmål, har til formål at fremkalde og udfolde elevernes perspektiver (Schürer, 2026, s. 14). I tegnefasen anvendes desuden billeder til photo elicitation som åbne inspirationskilder, der kan fortolkes på forskellige måder og dermed understøtte elevernes egne forestillinger om drømmeskolen (bilag 4).

Hensigten med afprøvelsen af vores tilpassede version af metoden er, at børn kan udtrykke håb, ønsker og oplevede udfordringer i relation til deres skolegang, der ikke nødvendigvis lader sig indfange gennem direkte spørgsmål, og på den måde opnå indsigt i, hvad der fylder for børn i ufrivilligt skolefravær (Schürer, 2026, s. 11).

Gennemførsel af Drømmeskolen

I praksis gennemførte vi Drømmeskolen som en faciliteret proces på en folkeskole i Aarhus Kommune. Aktiviteten fandt sted i skolens ressourcehus, der fungerer som en mellemform. En mellemform er en fleksibel pædagogisk løsning, der har til formål at imødekomme elevers støttebehov inden for rammerne af almenskolen og henvender sig til elever i skolevanskeligheder (Tegtmejer et al., 2024). Ifølge ressourcepersonen, der er tilknyttet dette mellemformstilbud, er ressourcehuset primært til for ”elever fra 3. – 8. klasse, der af den ene eller anden grund ikke kan klare en hel skoledag eller har brug for at komme og blive ladet lidt op

for at kunne klare en hel skoledag" (bilag 1). Forud for den egentlige empiriindsamling gennemførte vi et forbesøg på skolen med henblik på at etablere en indledende relation og opbygge elevernes tillid til os, idet vi begge indgik som facilitatorer i Drømmeskole-aktiviteten (Warming, 2020, s. 75). I gennemførelsen af Drømmeskolen har vi arbejdet med en mindre elevgruppe tilknyttet ressourcehuset, bestående af fire elever, der alle er i skolevanskeligheder og i varierende grad har erfaring med ufrivilligt skolefravær. Én elev er aktuelt i ufrivilligt skolefravær, men var i skole begge dage, hvor vi foretog vores empiriindsamling, og deltog i aktiviteten, mens de øvrige elever kan forstås som værende i risikogruppen for ufrivilligt skolefravær. Udvælgelsen af elevgruppen er sket i samarbejde med ressourcepersonen med henblik på at sikre relevans i forhold til undersøgelsens fokus. Af etiske hensyn er alle elever anonymiseret i opgaven og fremstår under dæknavne. De omtales i analysen som Valde, Liam, Pelle og Bertram.

Det skal fremhæves, at én af os har været i praktik på den pågældende skole og dermed har en forforståelse af både konteksten og elevgruppen. Denne forforståelse har muliggjort adgang til feltet, men kan samtidig have påvirket empiriens tilblivelse. Med inspiration fra den fænomenologiske tilgang har vi arbejdet med epoché som en metodisk bestræbelse på at sætte forforståelsen i parentes og rette opmærksomheden mod, hvordan elevernes erfaringer reelt fremtræder (Jørgensen, 2022). Det indebærer ikke, at forforståelsen kan elimineres, men at vi har forsøgt at forholde os refleksivt til den og møde empirien så åbent som muligt. Samtidig har vi tilstræbt metodisk transparens i vores fremgangsmåde (Bak, 2017, s. 67).

Ligeledes har vi lagt vægt på gennemsigtighed i vores databehandling, heriblandt i forhold til anvendelsen af digitale værktøjer baseret på generativ kunstig intelligens, som er benyttet til transskribering af interviewdata samt sproglig korrekturlæsning (se AI-deklaration).

Etiske overvejelser

Arbejdet med Drømmeskolen forudsætter løbende etiske overvejelser, særligt fordi deltagerne er elever i sårbare situationer. Dette indebærer et særligt ansvar, hvor det er facilitatorens opgave løbende at foretage etiske vurderinger, idet vedkommende kan komme tæt på elevernes levede liv, deres følelser, handlinger og erfaringer (Petersen, 2020, s. 161). Vi kan som facilitatorer få adgang til aspekter af elevernes skoleliv, der kan være sårbare og personlige. Med inspiration fra K.E. Løgstrups (2014) etiske fordring kan dette ansvar forstås som et grundvilkår i relationen, hvor man i mødet med et andet menneske altid holder noget af

dets liv i sin hånd (Kallesøe et al., 2014, s. 209). Ansvaret må samtidig ses i lyset af, at der i relationen mellem elev og facilitator altid vil være en indlejret magtasymmetri, hvilket stiller krav til en nænsom og ansvarlig tilgang fra os som facilitatorer i både spørgsmål, rammesætning og fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55–56).

I arbejdet med Drømmeskolen bærer vi som facilitatorer ligeledes et etisk ansvar for tydeligt at kommunikere, at elevernes perspektiver inddrages som viden, der kan bidrage til pædagogiske overvejelser og justeringer, hvor det er muligt. Samtidig er det væsentligt at understrege, at ikke alle elevernes ønsker nødvendigvis kan imødekommes. Forventningsafstemningen bliver dermed central for, at inddragelsen af børneperspektivet fremstår meningsfuld og etisk forsvarlig og ikke reduceres til en symbolsk handling (Schürer, 2026, s. 12).

Tematisk analyse

”Men vi har en tendens til som voksne at snakke om et barn og kigge ned i hullet her fremfor at kravle ned i hullet og tale med barnet og finde ud af, hvad det egentlig er, det drejer sig om” (bilag 1). Denne pointe fra skolelederen danner et centralt afsæt for vores analytiske tilgang og måden hvorpå, vi har indsamlet empiri. For hvem er egentlig bedre til at belyse børns oplevelser end børnene selv?

Analysens formål er at undersøge, hvad der fylder for børn i relation til ufrivilligt skolefravær, samt hvilke forhold de tillægger betydning i deres levede skoleliv. Med udgangspunkt i en tematisk analyse søger vi at opnå en dybdegående forståelse af vores kvalitative data og identificere mønstre og temaer i børnenes oplevelser (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Analysen bevæger sig både på tværs af deltagerne og i dybden med enkelte udtalelser for at indfange såvel fælles tendenser og individuelle nuancer (Kousholt, 2018, s. 247). Vi er gået induktivt til værks, idet det er vores datasæt, der har defineret de temaer, vi arbejder med. I stedet for at tage udgangspunkt i en på forhånd fastlagt kodningsramme har vi løbende kodet vores kvalitative data ud fra de mønstre og gentagelser, vi identificerede i materialet. Tilgangen betyder, at vores temaer er udviklet på baggrund af det, der faktisk træder frem i børnenes fortællinger, og at vi dermed lader data frem for analytiske forhåndsantagelser styre, hvad der tæller som et meningsfuldt mønster eller tema (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Analysen tager således ikke afsæt i en på forhånd fastlagt teoretisk ramme, men i børnenes udsagn, der har været styrende for udvælgelsen af de teoretiske perspektiver, der bringes i spil. De anvendte teorier bidrager med forskellige analytiske indgange til at forstå børnenes deltagelse, idet de

både belyser betydningen af individuelle behov og de kontekstuelle betingelser, som børnene indgår i.

På baggrund af den tematiske analyse har vi identificeret fire gennemgående temaer i børnenes fortællinger: fysiske rammer, mellem et lære- og et værested, tryghed og fællesskab. Temaerne indfanger forskellige, men indbyrdes forbundne aspekter af børnenes oplevelser af skolelivet og kan samlet set pege på, hvad der får betydning for dem i relation til ufrivilligt skolefravær.

Når skolens fysiske rammer former handlemuligheder

I det følgende afsnit undersøger vi, hvordan skolens fysiske rammer får betydning for elevernes muligheder for at handle, deltage og opleve mening i skolehverdagen.

Det er nærliggende at eleverne i deres første indskydelser og forestillinger om drømmeskolen retter blikket mod de fysiske rammer. Når hverdagen i skolen i høj grad er struktureret omkring bestemte rum, møbler og faciliteter, bliver det netop disse betingelser, der umiddelbart fremstår mest foranderlige. Når man lader børn drømme, er der per definition ingen grænser for, hvad der er muligt. Derfor havde vi forud for vores gennemførsel af Drømmeskolen en formodning om, at børnenes drømme ville kunne tage os med til helt andre verdner – måske med svævende klasselokaler, jetfly i skolegården eller endda en McDonald's. Imidlertid fremstod mange af børnenes udsagn som konkrete, realistiske og praksisnære, særligt hvad angik deres ønsker til skolens fysiske rammer (Schürer, 2026, s. 18).

I tegnefasen, der udgør Drømmeskolens første fase, sidder eleverne samlet omkring et fællesbord, hvor de arbejder med at udvikle deres idéer til drømmeskolen. Eleverne tegner på hver sit papir, taler dæmpet sammen og orienterer sig mod papiret og hinanden i mindre, afgrænsede fællesskaber. De fleste elever kommer relativt hurtigt i gang, mens Pelle fremstår mere tilbageholdende og har sværere ved at komme i gang. Facilitatoren inddrager de medbragte billeder til photo elicitation (bilag 4) for at understøtte Pelle i at udvikle sine forestillinger om drømmeskolen. Et billede af et værksted fungerer som afsæt for, at Pelle får idéen om et træværksted, som han efterfølgende omsætter til en tegning. I overgangen fra tegnefasen til konstruktionsfasen sker der et skift i elevernes deltagelsesform. Flere elever rejser sig hurtigt fra deres pladser, næsten samtidig med at opgaven introduceres, og bevæger sig målrettet rundt i lokalet. Pelle er endnu ikke færdig med sin tegning, så han vender tilbage til

denne. De andre elever opsøger materialer ved fællesbordet og på hylderne i ressourcehuset, rækker ud efter pap, sakse og tape og orienterer sig løbende mod hinanden for at koordinere deres arbejde. Nogle elever kalder på hinanden på tværs af rummet, mens andre spontant samler sig i små grupper, hvor de stående eller siddende på gulvet begynder at omsætte deres tegninger til konkrete drømmeskolekonstruktioner. Der opstår en livlig, men fokuseret aktivitet, hvor eleverne bevæger sig ind og ud af hinandens arbejdsområder. Kroppene er i konstant bevægelse – de bøjer sig, strækker sig, vender og drejer materialer, afprøver idéer og justerer undervejs. Alt imens dette foregår, finder Pelle, efter at være blevet færdig med sin tegning, en vindmøllekonstruktion frem, som han havde påbegyndt dagen forinden. Mens han arbejder videre med den, spørger facilitatoren: "Kunne vindmøllen også være en del af drømmeskolen?", hvortil Pelle svarer: "Øhm ja, det kan den da godt". Valde supplerer: "Ej ja, for så har vi uendelig strøm!" (bilag 5).

Med afsæt i denne situation bliver det tydeligt, at de fysiske rammer ikke blot udgør en neutral kulisse, men aktivt former, hvordan eleverne kan handle, udforske og lære. Skiftet fra tegnefasen til konstruktionsfasen kan forstås som mere end blot en ændring i arbejdsform; det er et skift i selve måden, læring finder sted på. Konstruktionsfasen åbner op for en enaktiv læringsform, hvor tænkning og handling er uløseligt forbundet. Elevernes bevægelse og gestik fungerer som en form for sanselig erkendelse, hvor kroppen bliver et redskab til at eksperimentere med idéer, afprøve løsninger og skabe forståelse (Fredens, 2018). Det træder imidlertid frem, at elevernes deltagelse i aktiviteten antager forskellige former. I denne sammenhæng bliver Pelles deltagelse særligt interessant: Pelles valg om at arbejde videre med vindmøllen kan forstås som en orientering mod det genkendelige frem for deltagelse i den fælles aktivitet, hvilket kan hænge sammen med, at han træder ind i processen, efter fællesskabet er etableret. Herved skaber han en deltagelsesform, hvor han bevarer overblik og kontrol og positionerer sig i aktiviteten. Facilitatorens spørgsmål kan ses som et forsøg på at koble hans arbejde til det fælles projekt, mens Valdes respons fremstår anerkendende og bidrager til at tillægge Pelles konstruktion værdi i det fælles projekt. Pelles deltagelse peger således på, at Drømmeskolen ikke nødvendigvis giver direkte adgang til alle børns perspektiver, men snarere kan fungere som en indirekte indgang, hvor perspektiver kommer til udtryk gennem handlinger.

Både elevernes konstruktioner i Drømmeskolen og kropslige demonstrationer kan forstås som meningsbærende udtryk. Valde og Liam demonstrerer med kroppen, hvordan deres idéer

skal forstås, f.eks. ved at vise bevægelser eller placeringer i rummet. Samtidig ses en gensidig opmærksomhed, hvor eleverne kigger på hinandens projekter, lader sig inspirere og indgår i korte, uformelle dialoger. En elev, Bertram, går straks i gang med at bygge en basketballbane, mens en anden elev, Liam, konstruerer en kampsportssal, da han og hans venner ønsker, at gul og grøn sal på skolen skal omdannes til netop sådan en (bilag 5). En facilitator spørger nysgerrigt til, hvorfor Bertram ønsker en basketballbane i sin drømmeskole, og han responderer: ”Så man kan have det sjovt og være aktiv. Og ikke være doven!”, hvortil en anden elev, Valde, supplerer: ”Så man får pumpet blod rundt, så man ikke bare sidder sårn. I klassen bliver jeg ved med at snurre rundt på min stol, fordi jeg har brug for at være aktiv” (bilag 5).

Den kropslige og handlingsorienterede deltagelse, som træder frem blandt størstedelen af eleverne, peger på, at behovet for bevægelse ikke blot er situeret i denne specifikke aktivitet, men også kan have en mere grundlæggende betydning for et godt skoleliv. Fra et voksenperspektiv kan Valdes snurren rundt på stolen ligne dårlig opførsel (Socialt Indblik, 2026b). Men når vi forsøger at se med børnene – og ikke blot på dem – tyder noget på, at det traditionelle klasserums relativt ensidige indretning, hvor borde og stole primært orienteres mod et kateder og et SmartBoard, skaber en form for ubalance i læringsrummet og et indskrænket handlerum – for især Valde. I et Søren Hertz-perspektiv kan Valdes handling forstås som et meningsfuldt udtryk snarere end som afvigende adfærd. Hertz peger nemlig på, at børns handlinger kan betragtes som invitationer til at undersøge, hvad der er på spil for barnet. I denne optik bliver spørgsmålet ikke blot, hvorfor Valde snurrer på stolen, men hvad hans handling inviterer til at få øje på: Hvad går forud for hans måde at deltage på, og hvilke betingelser i læringsmiljøet kan være med til at vedligeholde den? (Hertz, 2008, s. 156). Snurren kan således forstås som en kropslig reguleringsstrategi i et læringsrum, hvor mulighederne for bevægelse og variation er begrænsede.

Udsagnet fra Valde samt det faktum, at Liam og Bertram bygger hhv. en kampsportssal og en basketballbane, kan understrege, at eleverne tillægger kropslige handlemuligheder stor værdi i deres skoleliv – altså mulighederne for at vælge mellem at forholde kroppen i ro eller at være i bevægelse (Ricken, 2023, s. 9). Den fysiske ramme kan i det hele taget understøtte ønsket adfærd, forskellige måder at lære på og forskellige læringsaktiviteter (Ricken, 2023, s. 8).

Affordances i skolens rum – mellem standardisering og differentierede handlemuligheder

Skolegårde indeholder typisk ensartede elementer, såsom fodboldbaner og gyngestativer, og klasselokaler er typisk indrettet på en klassisk måde, hvor alle elever nemt kan kigge i samme retning. Mod læreren, tavlen (Egeberg, 2021). Rammer, der understøtter bestemte former for deltagelse og implicit kan opfordre eleverne til at udvise passende "elevhed" (Klinge, 2025). I elevernes arbejde med Drømmeskolen træder det imidlertid tydeligt frem, at alternative lærings- og aktivitetsrum – både ude og inde – tillægges særlig betydning. En væsentlig del af elevernes konstruktioner og idéer retter sig nemlig mod aktiviteter og faciliteter uden for det traditionelle klasserum. Elevernes ønsker om f.eks en basketballbane og en kampsportssal kan i denne sammenhæng læses som en indirekte kritik af skolens standardiserede rammer og som et udtryk for et behov for mere differentierede og inkluderende lærings- og bevægelsesmiljøer. Ønskerne kan forstås som mere end blot personlige præferencer båret af fritidsinteresser; de kan også afspejle, hvordan eleverne oplever skolens rum som handlingsmæssigt begrænsede. For at forklare denne oplevelse anvendes begrebet affordance, der ifølge psykolog James Gibson beskriver det interaktionspotentiale, et givet miljø tilbyder mennesker (Emtoft, 2023, s. 276). Med andre ord afhænger et objekts eller miljøs affordance af den, der anvender det, og derfor er de klassiske skolegårds- og klasselokaleelementer ikke nødvendigvis ensartede i deres muligheder for alle elever. Når de samme strukturer og funktioner går igen i skolens rum, reproduceres de samme typer affordances, hvorved bestemte former for aktivitet og deltagelse favoriseres, mens andre begrænses. Skolen kan dermed komme til at tilbyde et relativt snævert handlerum.

I forlængelse heraf kan elevernes ønsker om en basketballbane og en kampsportssal læses som en efterspørgsel efter rum med veldefinerede deltagelsesformer. I både basketball og kampsport er roller og regler klart definerede, hvilket kan reducere social usikkerhed og gøre det lettere at træde ind i aktiviteten. Dette står i kontrast til mere åbne og ustrukturerede skolekontekster, f.eks. frikvarterssituationer, hvor eleverne i højere grad selv må afkode forventninger og arbejde aktivt for at finde deres sociale ståsted i fællesskabet. Sådanne åbne situationer kan være præget af det, der i mobbeforskningen betegnes som en 'receptionsstemning', hvor elever kontinuerligt iagttager og vurderer hinanden og deres plads i fællesskabet (Nielsen, 2018, s. 28). I disse sammenhænge kan deltagelse opleves som socialt risikofyldt, idet det ikke er tydeligt, hvordan man deltager "rigtigt", eller hvorvidt ens bidrag anerkendes.

De mere rammesatte aktiviteter kan således tilbyde andre typer affordances, hvor deltagelse i højere grad opleves som tilgængelig og overskuelig.

”Retten til en udvej”

Flere af eleverne bygger i deres drømmeskole også steder, hvor de kan trække sig tilbage og holde små pauser. De efterspørger bl.a. store sofaer i klassen med plads til mange, hyggekroge og læsepots. Valde ytrer f.eks.: ”Og så vil jeg have et hjørne, hvor der er en sækkepude eller en sofa, hvor man kan sidde og slappe af. En nulmobningszone!” (bilag 5). Valde og de andre elevers ønske om regulerende pauserum eller ”åndehuller” kan forstås i lyset af Louise Klinges begreb om ”retten til en udvej”, der peger på, at nogle elever har behov for legitime muligheder for midlertidigt at trække sig fra fællesskabet uden at blive opfattet som forstyrrende eller problematiske. Et sådant hjørne kan dermed ses som en konkret fysisk manifestation af retten til en udvej – et sted, hvor eleverne tilbydes meningsfulde pauser med analoge, overskuelige aktiviteter (Klinge, 2025). Elevernes udsagn og konstruktioner kan i den sammenhæng læses som en opfordring til at gentænke nogle af skolens rum med udgangspunkt i børns forskellige behov og måder at være og deltage i skolen på (Hultberg et al., 2024, s. 196).

Mellemformen som udgangspunkt for elevernes drømmeskole

For mange af eleverne er det, interessant nok, ikke klasselokalerne, men ressourcehuset, altså mellemformen på skolen, der danner udgangspunkt for deres forestillinger om drømmeskolen og de fysiske rammer knyttet hertil. Allerede ved Drømmeskolens start observerede vi, hvordan eleverne kiggede rundt i ressourcehuset og begyndte at udtænke, hvordan rummet kunne se ud og anvendes i deres drømmeskole. De vendte sig rundt, pegede, gik hen til forskellige områder og lod blikket vandre mellem møbler, materialer og hinanden. I praksis brugte de fleste elever ressourcehuset som referencepunkt frem for de medbragte billeder (bilag 4). Deres idéer og drømme udsprang altså i høj grad ud fra de fysiske rammer, vi befandt os i. Valde udtrykker f.eks.: ”Jeg synes også, at vi skal have meget mere plads i ressourcehuset, i stedet for det her lille rum.” Udsagnet ledsages af en kropslig gestik, hvor han markerer rummets begrænsning og eksplicit peger på et ønske om udvidelse. Denne optagethed af plads kommer yderligere til udtryk, da Valde konkret foreslår, at man kunne lægge en væg ned for at gøre rummet større, og ”at sundhedsplejersken i stedet kunne få et andet rum” (bilag 5).

Her bevæger han sig fra et mere abstrakt ønske om "mere plads" til en konkret rumlig omorganisering af skolens fysiske struktur. Han forholder sig ikke blot til, hvordan rummet opleves, men hvordan det kan ændres – og hvilke funktioner der kan flyttes for at skabe nye muligheder. Da en facilitator følger op med spørgsmålet: "Hvad ville du så gerne fylde rummet med, Valde?", svarer han: "Jamen, bare sådan at man kan invitere flere folk herover". Liam supplerer hurtigt: "Ja, det ville være fedt at kunne få alle mine venner med herover!" (bilag 5). I denne sekvens bliver det tydeligt, hvordan eleverne ikke blot taler om rum i fysisk forstand, men om de sociale muligheder, rummet muliggør. En idé om, at fællesskab forudsætter plads. Plads bliver ikke blot et spørgsmål om kvadratmeter, men om adgang til fællesskaber.

Dette peger direkte ind i elevernes grundlæggende psykologiske behov, særligt behovet for samhørighed, og skaber en naturlig indgang til at forstå deres ytringer gennem selvdeterminingsteorien. Selvdeterminingsteorien er en motivationsteori baseret på både feltforskning og eksperimenter, der er grundlagt af de to amerikanske psykologiprofessorer, Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Teorien forklarer menneskelig motivation med afsæt i tre grundlæggende psykologiske behov: autonomi, kompetence og samhørighed. Behovet for autonomi dækker over trangen til at træffe beslutninger og foretage egne valg samt opleve ejerskab over sine handlinger; at handle i overensstemmelse med egne præferencer og værdier, så handlingen opleves som autentisk. Behovet for kompetence kræver ikke noget objektivt niveau af mesterskab, men oplevelsen af at kunne handle relevant og udrette det, man vil, mens behovet for samhørighed knytter sig til det at opleve et varmt og nærende fællesskab med andre, hvor der gives og modtages omsorg, venskab og kærlighed. Med selvdeterminingsteoriens fokus på behovsopfyldelse viser det sig empirisk, at hvor de psykologiske behov opfyldes, tager intrinsisk motivation til i styrke, og hvor de ikke tilgodeses, finder mennesket det vanskeligt at mobilisere interesse og engagement. Det leder Ryan og Deci til at konkludere, at "skal man „motivere" andre, handler det om at give dem omgivelser og vilkår, der bedst muligt støtter dem i at få deres behov opfyldt – så vil deres intrinsiske motivation for de relevante aktiviteter også øges" (Ravn, 2024).

Når Valde og Liam fremhæver ønsket om "at kunne invitere flere folk herover", kan det således forstås som et konkret udtryk for behovet for samhørighed, hvor de søger at skabe og udvide sociale relationer. Samtidig peger udsagnene også mod behovet for autonomi, idet de ønsker indflydelse på, hvem de er sammen med, og hvordan rummet anvendes. Det er ikke blot et ønske om flere mennesker, men om selv at kunne definere rammerne for fællesskabet.

Dermed bliver det tydeligt, hvordan elevernes forestillinger om fysiske rammer også rummer et ønske om øget handlefrihed, medbestemmelse og adgang til meningsfulde fællesskaber i deres skoleliv (Ravn, 2024).

Selvom ressourcehuset er småt, tilbyder det alligevel mange handlemuligheder: der findes bl.a. pap og posca tusser i lange baner, der lægger op til kreativ udfoldelse og eksperimenterende aktiviteter – disse er frit tilgængelige ved et fællesbord, hvilket gør det let for eleverne at opsøge og tage materialer i brug uden at skulle bede om tilladelse. Hvor klasselokalet ofte er organiseret omkring faste strukturer og fælles retning, åbner den skoleinterne støtte, altså mellemformen, i højere grad op for fleksible sociale konstellationer og elevinitierede aktiviteter (Tegtmejer et al., 2024). Valdes og Liams udsagn kan tolkes som en værdsættelse af rum, hvor det er muligt at bevæge sig mellem fællesskaber, invitere andre ind og selv tage initiativ til læring og leg. Elevernes udprægede fokus på ressourcehuset som fysisk ramme for deres drømmeskole er med til at understrege, at den inklusionsform, der foregår "midtimellem" almen- og specialområdet, og som den særligt tilrettelagte undervisning i ressourcehuset repræsenterer, er af stor værdi for dem (Hedegaard-Sørensen, 2025, s. 9). Ressourcehuset bliver således ikke blot omdrejningspunktet for elevernes drømmeskoler som et fysisk rum, men også som et socialt og pædagogisk mulighedsrum.

Analytisk opsamling

De fysiske rammer træder frem som en central betingelse for elevernes muligheder for at handle, deltage og opleve mening i skolehverdagen. Gennem arbejdet med Drømmeskolen får eleverne mulighed for at udtrykke, hvordan de fysiske rammer enten kan åbne op for eller begrænse deres deltagelsesmuligheder. Den foreløbige analyse peger på, at eleverne tillægger muligheden for kropslighed særlig værdi i deres skoleliv, og at de synes at efterspørge fleksible og differentierede deltagelsesformer i både indendørs og udendørs rum. Ydermere fremhæver eleverne mellemformen, ressourcehuset, som et rum, der i højere grad tilbyder sådanne deltagelsesmuligheder.

Drømmeskolen synes dermed at rumme et potentiale i arbejdet med ufrivilligt skolefravær, idet metoden kan give adgang til elevernes erfaringsbaserede perspektiver på, hvad der har betydning for deres mulighed for deltagelse. Dette kan bidrage til en begyndende forståelse af, hvordan fysiske rammer kan fremme eller hæmme deltagelse.

Skolen som lærested

I vores empiri fra Drømmeskolen træder der et tydeligt spændingsfelt frem mellem skolen som et lære- og et værested. Eleverne positionerer sig forskelligt i forhold til, hvad der giver mening i skolen, og hvilke elementer de tillægger værdi i deres skoleliv. Med dette afsæt bliver det relevant at undersøge, hvordan eleverne selv forstår skolens formål.

Skolen har et dobbelt formål: at forene dannelse og uddannelse. Al pædagogisk praksis er således grundlæggende modsætningsfuld, idet den både skal uddanne eleverne ved at tilpasse dem kulturelt og kompetencemæssigt til samfundet og samtidig understøtte deres dannelse til selvstændighed og myndighed (Tange, 2022).

Nogle elever ser skolens primære funktion som kompetenceopbyggende, hvilket peger direkte på den uddannelsesorienterede dimension af skolens dobbelte formål: Da en af os i rollen som facilitator f.eks. spørger Bertram, om man skal lære noget i hans drømmeskole, svarer han: ”Jeg synes, man skal lære nogle andre sprog. Nogle af de sprog, som mange snakker. Måske hindi eller kinesisk, så man kan kommunikere med mange” efterfulgt af følgende konstatering: ”For ellers er der ikke nogen grund til at gå i skole, så kunne man bare være derhjemme”. Hertil supplerer Liam “Ja, hvorfor skulle man så være her? Så vil jeg hellere sidde derhjemme og game” (bilag 5). For Bertram og Liam udgør skolen altså en arena med et tydeligt læringsformål, hvor netop det at tilegne sig viden og kompetencer legitimerer skolens eksistens. Samtidig peger Bertrams udprægede sprogfokus på et ønske om anvendelsesorienteret læring med et meningsfuldt, kommunikativt sigte (Katznelson & Sørensen, 2024, s. 232). Bertrams udsagn kan udgøre et eksempel på, hvordan elever internaliserer skolens paradoks; erkendelsen af at skole og undervisning "løftes ud af tilværelsen" for - paradoksalt nok - at kunne kvalificere til tilværelsen (Oettingen, 2016, s. 16–17).

Et andet eksempel på, hvordan en elev forholder sig til skolens uddannelsesfunktion, kommer til udtryk i følgende observation:

> Valde sidder og tegner en skitse til et rum i hans drømmeskole. En facilitator spørger Valde, om man skal lære noget i hans drømmeskole. Valdes fokus er rettet mod tegningen, mens han svarer: “Jaa, det tror jeg”. Facilitatoren følger op og spørger “Okay, hvad synes

du, man skal lære?". Valde tegner videre og svarer: "Altså jeg vil helst lære engelsk og historie, for det er mine yndlingsfag". Valde fjerner blikket fra tegningen og kigger smilende på facilitatoren og supplerer; "Det er bare sjovt at lære om sådan noget".

Selvom spørgsmålet omkring læring inviterer til en bredere refleksion over hvad læring er, svarer Valde, ligesom Bertram, inden for den fagfaglige ramme. Hans forståelse af læring knytter sig primært til skolefag, som han konkretiserer gennem engelsk og historie. Valdes fagspecifikke fokus kan indikere, at hans motivation er delvist interessebåret og drives af lysten til at opleve faglig mestring – et udtryk for et af de tre psykologiske behov fra selvdeterminationsteorien, kompetence. Her handler kompetence ikke om et objektivt niveau af dygtighed, men om Valdes oplevelse af at kunne mestre noget, der er meningsfuldt for ham. Da Valde fremhæver sine yndlingsfag, udtrykker han det med smil, og at det er "sjovt", hvilket kan pege på, at hans oplevelse af kompetence er knyttet til aktiviteter, han selv tillægger værdi. Når han laver de faglige opgaver i engelsk og historie, gøres det højst sandsynligt ud fra en indre autonom motivation – altså ud fra ideen om, at en handling opleves som værd at udføre i sig selv (Ravn, 2024).

Skolen som værested

Modsat Bertram, Liam og Valde, der primært opfatter skolen som et lærested med fokus på fagligt udbytte – Valde mere fagspecifikt end de to andre – anser Pelle i højere grad skolen som et værested, hvilket kommer til udtryk i følgende observation:

> Pelle sidder sammen med en facilitator og bygger en vindmølle, hvor han forsøger at fastgøre vingerne til tårnet. Da facilitatoren spørger, om man skal lære noget i hans drømmeskole, fortsætter han arbejdet uden at løfte blikket og svarer kort: "Nej, man skal ikke lære noget i min drømmeskole". På et opfølgende spørgsmål stopper han op, kigger ud i luften og siger: "Det synes jeg bare ikke, man skal", hvorefter han rejser sig og går væk med begrundelsen: "Jeg skal lige bruge limpistolen til at sætte vingerne på". Han går hen til væggen, hvor limpistolen sidder i en stikkontakt.

Pelles insisteren på, at man ikke skal lære noget i hans drømmeskole, kan umiddelbart tolkes som et udtryk for, at han opfatter skolen som et værested frem for et lærested. Når han i

denne sammenhæng afviser læring, kan det indikere et relativt snævert læringsbegreb, hvor læring primært centreres om målbar færdighedsindlæring og kognitiv udvikling (Holm, 2024). Imidlertid peger hans kropslige handlinger og måde at indgå i situationen også på noget mere. Hans vedvarende fokus på den konkrete byggeaktivitet, hans korte svar, tomme blik og hans efterfølgende tilbagetrækning kan tolkes som en undvigelsesstrategi i mødet med et spørgsmål, der kræver refleksion og sproglig begrundelse. Om årsagerne bag Pelles ytring skal findes i mangel på faglige succesoplevelser, et udtryk for oplevet kedsomhed i skolen, lavt selvværd, et simpelt drømmescenarie eller noget helt andet, vides ikke. Vi kan kun gisne om, at hans ønske om skolen som et værested afspejler en begrænset tro på egne evner, altså lav self-efficacy. Den canadisk-amerikanske psykolog, Albert Bandura, der er ophavsmand til begrebet, præsenterer self-efficacy således: ”Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1977, s. 3). Ifølge Bandura har self-efficacy betydning for både indsats, vedholdenhed og håndtering af modgang. Elever med lav self-efficacy vil i højere grad undgå vanskelige opgaver samt fortabe sig i spekulationer over deres egne mangler samt de forhindringer, de eventuelt vil støde på i forbindelse med udførslen af en opgave (Bandura, 2012, s. 16).

Hvis vores gisning omkring Pelles begrænsede tro på egne faglige evner er korrekt, kan det have væsentlige konsekvenser for hans skoletilhør. I en skolekontekst, hvor faglige krav fylder en stor del af hverdagen, kan Pelle gentagne gange blive konfronteret med situationer, hvor han forventer ikke at lykkes, hvilket kan føre til en ond cirkel af utilstrækkelighedsfølelser og undgåelsesadfærd (Holm, 2024). Dette perspektiv understøttes af Pelles udsagn, da en facilitator spørger ham, om hun må være lærer i hans drømmeskole, hvortil han svarer: “Ja, men det er mig, der ejer drømmeskolen, for så kan jeg bestemme, hvordan ting skal være” (bilag 5). Pelles reaktion kan tolkes i lyset af de positioner og magtforhold, han implicit forbinder med lærerrollen, hvor læreren fremstår som en autoritet, der stiller faglige krav og dermed også repræsenterer risikoen for ikke at slå til. I dette lys kan ønsket om selv at definere rammerne forstås som en måde at undgå situationer, hvor han bliver vurderet og risikerer nederlag. Samtidig peger udsagnet på et behov for autonomi og kontrol, hvor han søger indflydelse på de betingelser, han indgår i, og dermed forsøger at skabe en kontekst, hvor deltagelse opleves som mere mulig.

Dette behov for autonomi genfindes også hos andre elever, men her er det graden af medbestemmelse, der bliver afgørende for elevernes oplevelse af undervisningen. Liam fremhæver eksemplevis madkundskab som sit yndlingsfag, men problematiserer samtidig, at "man selv [ikke] må bestemme, hvilken slags mad, man må lave" og spørger: "Hvorfor kan man ikke bare selv finde på noget, i stedet for at lærerne altid skal bestemme?" (bilag 5). Liams udsagn peger på, at det ikke er læringen i sig selv, der udfordrer ham, men de rammer, læringen foregår indenfor, der for ham fremstår relativt rigide. Det giver anledning til at forstå Liams perspektiv gennem Deleuze og Guattaris begreber "smooth" og "striated" rum, som betegner forskellige former for mulighedsrum, der henholdsvis udvider eller begrænser elevernes handle- og deltagelsesmuligheder. Det udgør en væsentlig pointe, at disse to typer af rum ikke kan anskues binært som henholdsvis "gode" og "dårlige". "Striated" rum, hvor aktiviteter og retninger i høj grad er fastlagt på forhånd, rummer vigtige kvaliteter som struktur, forudsigelighed og tryghed. Udfordringen opstår imidlertid, når disse strukturer bliver så dominerende, at de begrænser mulighederne for fleksibilitet og medbestemmelse. I sådanne tilfælde kan fraværet af "smooth" mulighedsrum gøre det vanskeligere for elever at finde meningsfulde måder at deltage på (Lagermann, 2022, s. 69). Dette synes at være tilfældet for Liam, der ikke afviser læring i sig selv, men alligevel efterspørger større indflydelse på, hvordan undervisningen tilrettelægges. Hans ønske om selv at kunne vælge indhold i madkundskab kan således forstås som et udtryk for behovet for, at det "striated" rum suppleres af mere åbne og fleksible deltagelsesformer. I "smooth" rum skabes strukturerne i højere grad i fællesskab omkring et fælles tredje, hvor eleverne gennem forhandling, deltagelse og bidrag får mulighed for at indgå som betydningsfulde aktører i praksis (Kristensen & Mørck, 2011, s. 118).

Analytisk opsamling

Elevernes forståelser af skolen som enten et lære- eller værested fremstår tæt forbundet med deres oplevelser af mening, mestring og indflydelse i skolehverdagen. For de fleste af eleverne fremstår læring og skolens uddannelsesformål som det, der primært legitimerer deres deltagelse, hvor specifikt Pelle i højere grad orienterer sig mod skolen som et værested. Hans udsagn herom tyder på, at denne orientering muligvis hænger sammen med begrænsede erfaringer med faglig mestring og lav self-efficacy.

Gennem arbejdet med Drømmeskolen bliver sådanne forskelle i børnenes perspektiver synlige, hvilket kan bidrage med en nuanceret indsigt i, hvordan forskellige oplevelser af deltagelse og mestring kan have betydning for elevers skoletilhør.

At kunne være – om tryghed i skolens rum

I dette afsnit retter vi blikket mod betydningen af tryghed i elevernes skoleliv. "Min drømmeskole skal se ud som mit hjem. Eller det skal i hvert fald være noget, der præcis og på en prik ligner mit hjem indefra" (bilag 5). Sådan formulerer Liam allerede ved forbesøget et centralt ønske til sin drømmeskole. Udsagnet kan forstås som et udtryk for et behov for genkendelighed og tryghed, hvor hjemmet fungerer som reference for et miljø præget af ro, forudsigelighed og mulighed for at være sig selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 168). Tryghed kan i forlængelse heraf anskues som et grundlæggende behov, hvilket også fremgår af Maslows behovspyramide, hvor tryghed udgør et centralt mangelbehov knyttet til oplevelsen af orden, stabilitet og forudsigelighed (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 168).

Liams ønske understøttes af de øvrige elever, der ligeledes konstruerer elementer som sofaer, gulvtæpper, hyggelys, billeder på væggene samt blomster på bordene i deres drømmeskole. Disse ønsker peger på en stræben efter en hjemlig atmosfære, hvor eleverne søger at overføre kendte og trygge elementer fra hjemmet til skolen. Børn deltager på tværs af forskellige handlesammenhænge, som ikke nødvendigvis fremstår sammenhængende for dem, men i højere grad er organiseret ud fra voksnes logikker (Højholt, 2012, s. 53). I den forbindelse kan det forstås som et almenmenneskeligt vilkår, at børn aktivt forsøger at skabe sammenhæng i deres hverdagsliv. Elevernes ønske om en hjemlig atmosfære kan i denne sammenhæng tolkes som et forsøg på at mindske forskelle på tværs af deres handlesammenhænge, herunder mellem skole og hjem. Samtidig kan deres formuleringer og konstruktioner forstås som indirekte udtryk for behov, de oplever ikke i tilstrækkelig grad imødekommes i deres nuværende skoleliv.

Denne forståelse uddybes i Valdes udsagn om forskellen mellem klasserummet og ressourcehuset. Han beskriver ressourcehuset som et sted, hvor "der er trygt", og hvor han "føler [sig] meget mere hjemme […] fordi der er ro". I kontrast hertil fremstår klasserummet som et uforudsigeligt og socialt risikofyldt rum, hvor "der er meget larm", og hvor andre elever "griner af en, når man er ked af det" (bilag 5). Da facilitatoren spørger ind til, hvad der gør, at Valde føler sig mere hjemme i ressourcehuset, svarer han: "Jeg kan lade mine følelser flyde

ud herovre, men det kan jeg ikke ovre i klassen" (bilag 5). Valdes udsagn tydeliggør dermed, at tryghed ikke alene knytter sig til de fysiske rammer, men i høj grad til den psykiske oplevelse af at kunne være sig selv og give udtryk for sine følelser, hvilket kan fortolkes gennem Daniel Sterns udviklingspsykologiske begreb om affektiv afstemning, hvor en omsorgsperson spejler og anerkender barnets følelsesmæssige tilstande og dermed understøtter dets følelsesregulering i et intersubjektivt samspil (Hart, 2006). Ressourcehuset fremstår her som en kontekst, hvor Valdes følelser i højere grad mødes og reguleres i samspil med en voksen, i dette tilfælde med ressourcepersonen, hvilket for Valde er forbundet med en oplevelse af tryghed.

Betydningen af denne forskel i oplevet tryghed træder tydeligt frem i relation til ufrivilligt skolefravær. I en undersøgelse fra Børns Vilkår fremgår det, at utrygge klassemiljøer præget af drillerier og mobning er den hyppigste årsag til ufrivilligt skolefravær, hvilket 31 % af de børn, der henvender sig til BørneTelefonen, peger på (Børns Vilkår, 2020, s. 28). Denne sammenhæng genfindes i Valdes udsagn, hvor en facilitator spørger Valde og Pelle, hvordan de tror, de ville have det, hvis skolen ikke havde et ressourcehus, hvortil Valde svarer: "Så ville jeg kede mig, og så ville jeg ikke have et sted at tage mine følelser hen. Jeg ville ikke engang komme i skole, jeg ville bare arbejde hjemmefra". Udsagnet peger på, at klasserummet ikke opleves som et sted, hvor hans følelsesmæssige behov imødekommes, og at fraværet dermed ikke fremstår som et aktivt fravalg af skolen, men nærmere som en strategi for at undgå et miljø, Valde oplever som utrygt.

Pelle indgår perifert i samtalen og fremstår mere tøvende, idet han undgår at svare på facilitatorens spørgsmål. Først efter gentagelse svarer han kort: "Så ville jeg nok ikke komme i skole", hvorefter han hurtigt skifter fokus til en anden aktivitet og henvender sig til en medelev (bilag 5). I situationen opstår der et etisk dilemma for facilitatoren: hvorvidt hun skal insistere på at fastholde samtalen eller acceptere elevens undvigelse (Warming, 2020, s. 74). Facilitatoren vælger at acceptere skiftet, idet Pelles tøven og efterfølgende opmærksomhedsskifte kan forstås som en måde at undgå at dvæle ved et emne, der opleves som ubehageligt eller vanskeligt at sætte ord på. Selvom Pelle ikke udfolder sine begrundelser, peger hans udsagn i samme retning som Valdes, idet også han giver udtryk for, at skolen under de givne betingelser ikke fremstår som et sted, hvor han har mulighed for at deltage og opleve tryghed.

Analytisk opsamling

Analysen peger på, at tryghed udgør en afgørende betingelse for elevers mulighed for at deltage i skolen, og at denne tryghed både er knyttet til fysiske rammer og til de sociale og følelsesmæssige erfaringer, eleverne gør sig i disse rum. Når Liam efterspørger en skole, der ligner hans hjem, og når de øvrige elever ligeledes ønsker at indrette deres drømmeskole med hjemlige elementer, kan det forstås som et ønske om et miljø, hvor de kan være sig selv, samt som et forsøg på at skabe sammenhæng på tværs af deres handlesammenhænge og reducere oplevelser af uforudsigelighed. Med inddragelse af Pelle og Valdes udsagn peger analysen desuden på, at ufrivilligt skolefravær kan forstås som en mulig konsekvens af et læringsmiljø, hvor elevernes behov for tryghed og følelsesmæssig regulering ikke i tilstrækkelig grad imødekommes.

På den baggrund kan Drømmeskolen som metode give adgang til børns oplevede betingelser for deltagelse og dermed kvalificere inddragelsen af børneperspektiver ved at synliggøre, hvordan tryghed har betydning for elevers mulighed for at være i skole.

Mellem tilhør og eksklusion i skolens fællesskaber

Hvor vi i det foregående afsnit har fremanalyseret betydningen af tryghed i elevernes skoleliv, kalder de samme empiriske udsagn på, at elevernes oplevelser også må forstås i relation til deres positioner i fællesskabet. Elevernes ønsker til deres drømmeskole indikerer, at fællesskabet og det relationelle aspekt spiller en væsentlig rolle i deres skoleoplevelse. Det understøttes af vores observationer fra arbejdet med Drømmeskolen, hvor konstruktionsfasen på forhånd var tilrettelagt med mulighed for både individuelt og gruppebaseret arbejde. På trods af denne åbenhed observerede vi, at eleverne spontant organiserede sig i grupper og samarbejdede om deres konstruktioner til én fælles drømmeskole. Processen udviklede sig dermed til et fælles anliggende, hvor eleverne ikke blot arbejdede side om side, men aktivt inddrog hinandens idéer og bidrag. Denne orientering mod fællesskab kommer også til udtryk i elevernes konkrete konstruktioner og udsagn. Flere elever konstruerer f.eks. et fællesbord i drømmeskolen, hvilket kan understøtte et ønske om samvær og flere fælles aktiviteter. Ligeledes fremhæver Bertram, at "det fede ved at gå i skole er at være sammen med sine venner!" (bilag 5), mens Liam peger på betydningen af sociale interaktioner i læringssituationer gennem sit ønske om et computerrum uden afskærmning, "for man skal jo kunne tale sammen

imens" (bilag 5). Begge udsagn kalder dermed på læringsmiljøer, hvor det at være sammen med andre ikke blot er muligt, men en integreret del af skolens praksis.

Selvom elevernes udsagn og konstruktioner peger på et stærkt ønske om fællesskab, fremstår fællesskabet samtidig som en ambivalent størrelse. På den ene side repræsenterer det en kilde til tilhør og trivsel, hvilket kan forstås i lyset af elevernes behov for samhørighed – det grundlæggende psykologiske behov, der knytter sig til oplevelsen af at høre til og indgå i meningsfulde relationer (Ravn, 2024). På den anden side kan fællesskabet være præget af eksklusionsprocesser. Dette træder særligt frem i Valdes udsagn, da han af en facilitator spørges ind til, hvem man er sammen med i hans drømmeskole. Han formulerer først et relationelt orienteret ønske: "Sine venner. Man kan bestemme, om de skal gå på skolen. Kun ens venner må gå der, og der må ikke mobbes". I forlængelse heraf synes hans toneleje og tempo at ændre sig, idet han tilføjer: "Der er mange, der mobber mig i skolen" (bilag 5). Her sætter Valde selv ord på, hvordan han gentagne gange oplever at blive placeret i en udsat og mindre værdig position i fællesskabet. For at der kan være tale om en værdig position, skal man møde respekt, opleve selvrespekt og have værdi for det aktuelle fællesskab (Munkholm, 2024, s. 122–123). I vores empiri synes denne position imidlertid udfordret i Valdes tilfælde, hvilket understøttes yderligere af hans tidligere tilkendegivelse af, at de andre elever griner af ham i klassen. En sådan erfaring kan forstås som foragtproducerende, idet det, der bliver sagt til eller gjort mod en person, kan give en oplevelse af at blive mødt med foragt og dermed som mindre værdig i fællesskabet (Jørgensen, 2023).

Valdes position kan forstås i lyset af mobbeforsker, Helle Rabøl Hansens, forståelse af mobning som "en uformel fællesskabsform, der bygger på systematiske udstødelsesmønstre af deltagere i formelle sociale sammenhænge" (Hansen, 2018, s. 16). Formuleringen "der er mange" samt hans forskydning i måden at formulere sig på, antyder, at der ikke er tale om et enkeltstående tilfælde, men snarere gentagne og vedvarende mobbeerfaringer, der udgør en tilbagevendende del af Valdes skoleliv. Valdes tidligere ytring om "ikke at kunne lade sine følelser flyde ud i klassen" kan tilmed forstås som et udtryk for, at han placeres i en marginaliseret position i klassens fællesskab, hvor hans muligheder for at gøre sig gældende, blive hørt og få indflydelse i væsentlig grad er begrænsede (Mørck, 2006). Når deltagelse gentagne gange forbindes med risiko for latterliggørelse og udstødelse, kan det medføre, at fællesskabet fremstår som uforudsigeligt og et potentielt truende rum (Jørgensen, 2023).

Analytisk opsamling

Elevernes udsagn og handlinger i arbejdet med Drømmeskolen synliggør således både deres længsel efter at indgå i meningsfulde fællesskaber og de udfordringer, der kan være forbundet hermed. På den ene side fremstår fællesskabet som en væsentlig kilde til trivsel, mening og tilhør, hvilket kommer til udtryk i elevernes orientering mod samarbejde og deres ønsker om sociale læringsmiljøer. På den anden side peger særligt Valdes erfaringer på, hvordan fællesskabet også kan være præget af eksklusionsprocesser og sociale processer på afveje, hvor gentagne oplevelser af latterliggørelse og mobning kan udfordre elevers oplevelse af at have en værdig position i skolen.

Drømmeskolen som metode giver adgang til børneperspektiver på både inkluderende og ekskluderende dynamikker i skolens fællesskaber og muliggør dermed indblik i de relationelle betingelser, der har betydning for elevers tilhør og deltagelse. Herved kvalificerer metoden inddragelsen af børneperspektiver ved at synliggøre, hvordan sociale fællesskaber både kan understøtte og begrænse elevers mulighed for at være i skole.

Analysen peger på…

Samlet set peger analysen på, at Drømmeskolen som metode rummer særlige muligheder for at kvalificere inddragelsen af børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær, idet den bidrager til en nuanceret og praksisnær forståelse af de forhold, der har betydning for børns mulighed for at være til stede i skolen – set fra børnenes eget perspektiv. Gennem kreative, kropslige og dialogiske processer gives eleverne mulighed for at udtrykke deres erfaringer indirekte og situeret, hvilket åbner for indsigter, der kan være vanskelige at få adgang til gennem mere traditionelle interviewsituationer. Metoden giver adgang til børns perspektiver, idet eleverne gennem egne udsagn, handlinger og konstruktioner formidler, hvordan de oplever og erfarer deres skoleliv. Samtidig muliggør metoden anlæggelsen af et børneperspektiv, når disse erfaringer fortolkes og sættes i relation til de betingelser, skolen stiller til rådighed for deltagelse. På tværs af analysens temaer – fysiske rammer, mellem et lære- og værested, tryghed og fællesskab – træder det frem, at elevernes muligheder for deltagelse i skolen er tæt forbundet med, hvorvidt deres behov for bevægelse, autonomi, kompetence, tryghed og samhørighed imødekommes. Elevernes færdigkonstruerede Drømmeskole udgør vores artefakt, der samler og materialiserer deres perspektiver og dermed fungerer som en bro til praksis (se foto i ekstramaterialet).

Det er imidlertid væsentligt at understrege, at Drømmeskolen ikke giver direkte adgang til årsager til ufrivilligt skolefravær. Snarere skaber metoden et rum, hvor eleverne kan give udtryk for, hvad de tillægger værdi i deres skoleliv, og hvilke forhold der har betydning for deres trivsel og deltagelse. På denne baggrund bliver det muligt analytisk at identificere, hvilke aspekter af skolens praksis der kan understøtte elevernes deltagelse, og hvilke der omvendt kan opleves som begrænsende eller skubbe eleverne væk fra skolen. Drømmeskolen muliggør dermed, at også sårbare og komplekse erfaringer, såsom mobning, social usikkerhed og oplevelser af ikke at høre til, kan komme til udtryk i en ramme, hvor fokus ikke er på barnet som problem, men på barnets perspektiv på skolens praksis. Metoden skaber et deltagelsesrum, hvor børnene ikke blot svarer på spørgsmål, men aktivt former og udfolder deres oplevelser gennem handling, samspil og fortælling.

Dog er det vigtigt at fremhæve, at metoden ikke nødvendigvis er lige tilgængelig for alle elever. For nogle, herunder Pelle, kan det være svært at indgå i de drømmende processer. I disse tilfælde får Drømmeskolen snarere karakter af en indirekte samtalestrategi, hvor arbejdet med et fælles tredje bliver indgangen til dialog. Selvom nogle af Pelles konstruktioner ikke nødvendigvis er rettet mod forestillingen om en drømmeskole, kan de skabe et afsæt for samtale, hvor hans perspektiver kan komme til udtryk i en mindre konfronterende form. Dette lykkes os ikke til fulde, hvilket fremgår af analysen og således peger på en begrænsning i metodens anvendelighed.

Diskussion

I sager om ufrivilligt skolefravær findes sjældent én entydig forklaring på barnets situation. Tværtimod kan der eksistere flere samtidige og til tider modstridende forståelser af det samme barn. Dette rejser spørgsmålet om, hvordan – og med hvilken vægt – børns egne perspektiver inddrages i forståelsen af deres skoleliv, hvilket danner afsæt for nærværende diskussion af Drømmeskolens muligheder og begrænsninger i inddragelsen af børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær.

Drømmeskolens muligheder i arbejdet med inddragelse af børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær

Drømmeskolen åbner for en særlig måde at få adgang til børns perspektiver på, idet metoden kan skabe et deltagelsesrum, hvor børn kan udtrykke sig på alternative måder end gennem direkte og ofte sårbare samtaler om deres fravær. Ved at tage afsæt i, hvad børn tillægger værdi i deres skoleliv, frem for hvorfor de ikke kommer i skole, åbner metoden for en indirekte tilgang til et komplekst og følsomt felt. Dette kan give adgang til børns perspektiver på en måde, der både er situeret og mindre konfronterende, og som dermed kan nuancere de forståelser, de voksne bringer med sig – ikke blot om barnet, men også om de institutionelle og sociale rammer, der former dets deltagelsesmuligheder.

Denne nuancering finder imidlertid sted i et felt, hvor børns perspektiver ikke står alene, men indgår i et samspil med voksnes fortolkninger. I vores semistrukturerede interview med skolelederen kommer der f.eks. en grundlæggende antagelse til udtryk om, at børn "gerne vil være sammen med andre børn", og at fravær i høj grad må forklares ud fra forhold uden for skolen. Samtidig peger skolelederen på, at forældre ofte retter opmærksomheden mod forhold i skolen som forklaring på barnets mistrivsel (bilag 1). Forståelsen af ufrivilligt skolefravær kan således blive genstand for en form for ansvarsforskydning mellem skole og hjem. I denne dynamik forskydes forklaringerne på barnets fravær mellem forskellige aktører, hvilket kan medføre, at barnets egne perspektiver træder i baggrunden. Netop her kan Drømmeskolen fungere som et brobyggende redskab, der bidrager til at bringe barnets perspektiv i spil og dermed nuancere – og potentielt udfordre – de bærende hypoteser, der præger fraværsforståelsen og årsagerne hertil fra både skole og hjem (Socialt Indblik, 2026a).

Metodens begrænsninger og udfordringer

Samtidig synliggør denne dynamik en væsentlig begræsning, idet det ikke er givet, at børnenes perspektiver får selvstændig betydning i de fortolkningsprocesser, de indgår i. I dette lys bliver spørgsmålet om inddragelse af børneperspektiver også et spørgsmål om magt og definitionsret, som yderligere kan belyses gennem begrebet, adultisme, der peger på, hvordan "sociale forståelser og praksisser historisk har været domineret af voksne og voksnes perspektiver […]". Adultisme indebærer en historisk indgroet grundantagelse om barnet som "naturligt" underordnet den voksne (Hedegaard, 2025, s. 48). Gennem historien er barnet ofte

blevet forstået ud fra en mangeltænkning, hvor det fremstår som en endnu-ikke-voksen – umoden, ufærdig og irrationel (Wall, 2010). Barnets perspektiv bliver nødvendigvis ikke tillagt selvstændig gyldighed, men forstås ofte som noget, der skal fortolkes, korrigeres eller oversættes af voksne. I forlængelse heraf kan der argumenteres for, at selv metoder, der har til hensigt at inddrage børns perspektiver – såsom Drømmeskolen – ikke nødvendigvis undslipper disse strukturer. Selvom metoden søger at give børn en stemme, er der fortsat en risiko for, at det er de voksne, der definerer, hvilke udsagn der tillægges betydning, og hvordan de omsættes til pædagogisk handling. Metoden kan dermed både udfordre og samtidig risikere at reproducere adultistiske strukturer, idet barnets perspektiv ikke nødvendigvis får selvstændig status, men indgår i en voksenramme. Denne risiko kan dog søges imødegået ved at forankre arbejdet med elevernes udtryk i undersøgelsesfællesskaber samt ved at indføre refleksive stop i processen, hvor de professionelles egne fortolkninger løbende gøres til genstand for kritisk refleksion, hvilket uddybes i handleperspektivet.

En anden begrænsning ved Drømmeskolen som metode knytter sig til spørgsmålet om deltagelsesmuligheder. For elever i dyb mistrivsel kan det være vanskeligt overhovedet at indgå i de drømmende processer, som metoden forudsætter. Dette kom f.eks. til udtryk hos Pelle, der havde svært ved at "drømme". Hvorvidt dette skyldes mistrivsel, eller at forestillingen om en drømmeskole som begreb kan være for abstrakt, kan ikke entydigt afgøres. Ikke desto mindre træder en central metodisk udfordring frem: De børn, som metoden i særlig grad søger at give en stemme, kan samtidig være dem, der har sværest ved at deltage i den.

Derudover må det diskuteres, hvad det er for en type viden, Drømmeskolen producerer. Metoden giver ikke direkte adgang til årsager til ufrivilligt skolefravær, men snarere til det, børn oplever som meningsfuldt eller udfordrende i deres skoleliv. Dette kan ses som en styrke, idet det åbner for en mere nuanceret forståelse af de forhold, der henholdsvis kan trække børn mod skolen og skubbe dem væk fra den. Samtidig kan det også forstås som en begrænsning, hvis målet er at identificere klare årsagsforklaringer, da disse må udledes gennem efterfølgende fortolkning.

Opsummering

Samlet set peger diskussionen på, at Drømmeskolen rummer et væsentligt potentiale i arbejdet med at inddrage børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær, særligt ved at skabe adgang til børns egne erfaringer og betydningstilskrivninger. Dette potentiale er imidlertid betinget

af, hvordan disse perspektiver fortolkes, anvendes og indgår i samspil med voksnes forståelser og antagelser.

Drømmeskolen kan således ikke forstås som en one-size-fits-all løsning, men snarere som et didaktisk greb, der kan bidrage til at kvalificere arbejdet med børneperspektiver – særligt i arbejdet med at forstå og udvikle elevers deltagelsesmuligheder. Metodens værdi afhænger i høj grad af, om den indgår i en praksis, hvor de professionelle er villige til at lade deres egne forståelser udfordre og skabe rum for, at børns perspektiver ikke blot høres, men også får betydning. Dermed bliver Drømmeskolen ikke en løsning i sig selv, men et bidrag til en mere nuanceret og refleksiv pædagogisk praksis, hvor forståelsen af ufrivilligt skolefravær udvikles i samspil mellem barn, skole og hjem.

Handleperspektiv

Drømmeskolen som et greb ind i undersøgelsesfællesskaber

Drømmeskolen kan med fordel forstås som et bidrag til etableringen af det, der betegnes som undersøgelsesfællesskaber i skolen. Arbejdet med undersøgelsesfællesskaber bør ikke forstås som endnu en metode eller et nyt koncept, der skal implementeres i en allerede travl skolehverdag. Snarere kan det anskues som en organiseret praksis, hvor fagprofessionelle i fællesskab undersøger børns deltagelse med afsæt i børneperspektivet, og som dermed kan bidrage meningsfuldt til skolens eksisterende arbejde (Poulsen, 2025, s. 12). I sådanne fællesskaber bliver observationer af børns deltagelse central genstand for pædagogiske analyser, hvor fokus rettes mod, hvad der er på spil for børnene i deres skoleliv. Pointen er ikke blot at identificere problemer, men at udvikle nye handlemuligheder gennem en systematisk og undersøgende tilgang til praksis. Netop derfor bliver observationer et afgørende vidensgrundlag, idet de kan give adgang til både det sagte og det gjorte – børns udsagn og handlinger (Poulsen, 2025, s. 12). Igennem observationer bliver det muligt at få øje på små skred i de sociale dynamikker, inden de udvikler sig til en udskillelsens glidebane (Poulsen, 2025, s. 13).

I vores semistrukturerede interview med ressourcepersonen, som er tilknyttet ressourcehuset, træder det frem, hvordan indsigterne fra elevernes drømmeskolearbejde kan omsættes til konkrete pædagogiske handlinger. Hun fremhæver f.eks, at elevernes perspektiver har givet anledning til overvejelser om i højere grad at inddrage udendørs aktiviteter samt arbejde med

mere kropslige og praktiske læringsformer som træarbejde. Samtidig beskriver hun med tydelig berørthed og våde øjne, hvordan det gør en forskel, ”når eleverne selv sætter ord på”, fordi det fremstår mere ”virkeligt”, end når hun som fagprofessionel forsøger at fortolke barnets oplevelser udefra (bilag 1). Denne følelsesmæssige påvirkning synes særligt knyttet til Valdes fortælling om sit levede skoleliv, hvor hans egne ord synliggør et skoleliv, der for ham opleves som udfordrende og til tider vanskeligt at være i. Dette understreger, hvordan Drømmeskolen giver adgang til børns perspektiver i en form, hvor deres egne erfaringer og betydningstilskrivninger træder markant frem. Disse udsagn kan efterfølgende indgå i et analytisk børneperspektiv, hvor de professionelle i fællesskab undersøger, hvordan elevernes oplevelser hænger sammen med de deltagelsesbetingelser, skolen stiller til rådighed (Poulsen, 2017, s. 73).

Måske kan Drømmeskolen således udgøre et bud på et konkret didaktisk greb, der kan indgå i og kvalificere undersøgelsesfællesskaberne i skolen. For med børneinddragelsen som et centralt pædagogisk anliggende, men også en juridisk forpligtelse, kan arbejdet med netop dette være præget af usikkerhed og en oplevelse af at måtte ”famle lidt” (bilag 1). Ressourcepersonen giver udtryk for et vedvarende behov for både viden og redskaber i arbejdet med elever i ufrivilligt skolefravær. Dette peger på, at udfordringen med børneinddragelse i disse sager ikke nødvendigvis knytter sig til de fagprofessionelle, men i højere grad til fraværet af konkrete didaktiske greb, der kan understøtte arbejdet i praksis. Flere studier af børn og unges deltagelse i skolens praksis peger på, at der er behov for i højere grad at iagttage og forstå de sociale dynamikker i skolens fællesskaber og hverdagsliv. Læreres oplevelse af at mangle relevante handlemuligheder hænger tæt sammen med deres muligheder for at udforske elevernes samspil gennem observationer. Observationer og analyser af sociale samspil giver dermed skolens fagprofessionelle et styrket grundlag for at handle og håndtere de udfordringer, der opstår i klassefællesskabet og omkring enkeltbørn (Poulsen, 2025, s. 13). I denne sammenhæng kan Drømmeskolen forstås som et muligt bud på et sådant “hvordan” i didaktikkens grundspørgsmål. Metoden tilbyder ikke en entydig løsning, men kan bidrage med et konkret og praksisnært redskab, der giver lærere mulighed for at få adgang til børns perspektiver og omsætte disse til pædagogiske overvejelser og handlinger. Dermed imødekommer den det behov for anvendelige redskaber, som både den tidligere benævnte nationale undersøgelse fra Børns Vilkår og vores empiri peger på.

Lærerfagligheden i front i arbejdet med ufrivilligt skolefravær

Skoleforsker Christina Holm Poulsens forskning viser, at mange mistrivselsproblematikker ikke nødvendigvis kræver specialiseret ekspertviden, men kan håndteres inden for rammerne af almen lærer- og pædagogfaglighed, hvilket vores empiri også peger i retning af. Det afgørende er imidlertid, at de fagprofessionelle får mulighed for systematisk at undersøge og kvalificere deres praksis i fællesskab. Her bliver observationer og fælles analyser med udgangspunkt i børneperspektivet centrale, idet de giver adgang til at forstå de sociale dynamikker og deltagelsesbetingelser, der former børns skoleliv (Poulsen, 2025, s. 13).

Drømmeskolen kan ses som et redskab, der netop understøtter denne type praksis ved at kvalificere det pædagogiske blik og skabe et fælles afsæt for refleksion og handling. På den måde kan metoden bidrage til at styrke de professionelles handlemuligheder inden for deres eget faglige råderum, frem for primært at være afhængig af eksterne, psykologfaglige indsatser. Dog er det væsentligt at fremhæve, at Drømmeskolen ikke udgør en universel løsning, men snarere et didaktisk greb, der kan supplere andre indsatser i arbejdet med ufrivilligt skolefravær, idet nogle elever, som f.eks. Pelle, kan have behov for mere individrettede og eventuelt tværfaglige indsatser. Drømmeskolen er i udgangspunktet ikke tiltænkt som et redskab til brug på klasseniveau, men nærmere som et didaktisk greb, der kan anvendes i mere målrettede sammenhænge med elever, hvor der er opmærksomhed på deltagelsesvanskeligheder, som potentielt kan udvikle sig til ufrivilligt skolefravær. Det kan ikke afvises, at Drømmeskolen i en redidaktiseret form vil kunne anvendes på klasseniveau, men dette ligger uden for nærværende opgaves fokus, hvor metoden undersøges i et specialpædagogisk perspektiv med henblik på at kvalificere arbejdet med elever i udsatte positioner.

I denne forstand kan Drømmeskolen forstås som et didaktisk greb, der – i samspil med systematiske observationer som en del af de fagprofessionelles praksis – gør det muligt at få øje på og reagere på tidlige forskydninger i elevernes deltagelse, før de udvikler sig til mere fastlåste mønstre eller ufrivilligt skolefravær (Poulsen, 2025, s. 12).

Konklusion

Dette bachelorprojekt har haft til formål at undersøge, hvordan metoden Drømmeskolen kan bidrage til at kvalificere inddragelsen af børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær. Analy-

sen peger samlet set på, at Drømmeskolen skaber et særligt deltagelsesrum, hvor børn gennem kreative, kropslige og dialogiske processer får mulighed for at udtrykke deres erfaringer med skolen på måder, der ikke nødvendigvis er tilgængelige i traditionelle samtalesituationer, hvilket kvalificerer inddragelsen af børneperspektiver ved at åbne for indsigt i de forhold, der har betydning for deres deltagelse. Herved muliggør metoden adgang til børns perspektiver, som efterfølgende kan danne grundlag for et analytisk børneperspektiv.

Analysen viser, på tværs af temaerne – fysiske rammer, mellem et lære- og værested, tryghed og fællesskab – at børns deltagelse i skolen ikke kan forstås uafhængigt af de betingelser, skolen stiller til rådighed. Elevernes udsagn og handlinger peger på, at forhold som fysiske rammer, mulighed for bevægelse, oplevelser af tryghed, adgang til fællesskaber samt graden af medbestemmelse har afgørende betydning for deres oplevelse af deltagelsesmuligheder. Ufrivilligt skolefravær fremstår i denne optik ikke som et individuelt anliggende, men som et relationelt og kontekstuelt fænomen, der opstår i spændingsfeltet mellem barn og skole. Samtidig må ufrivilligt skolefravær forstås som et samfundsmæssigt problem, idet skolen har et forpligtende formål om både at understøtte elevers læring, trivsel og deltagelse i fællesskaber (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Når elever ikke oplever at have reelle deltagelsesmuligheder, udfordres skolens mulighed for at leve op til dette formål. Dermed bliver fraværet ikke blot et individuelt problem, men et tegn på, at det, folkeskolen i sin nuværende form tilbyder, ikke i tilstrækkelig grad lykkes med at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever – hvilket rækker ud over den enkelte elev og ind i en bredere samfundsmæssig problematik.

Drømmeskolen bidrager ikke med entydige forklaringer på fravær, men med indsigter i, hvad der har betydning for børn i deres levede skoleliv. Netop her ligger metodens styrke: Den forskyder fokus fra at spørge, hvorfor barnet ikke er i skole, til at undersøge, hvad der skal til for, at skolen giver mening at være i. I denne forstand bidrager Drømmeskolen til en væsentlig kvalificering af arbejdet med ufrivilligt skolefravær, idet den insisterer på at tage børns erfaringer alvorligt som vidensgrundlag. I kraft af Barnets Lov har børn ikke blot ret til at blive hørt – deres perspektiver skal tillægges reel betydning (Barnets Lov, 2023). Drømmeskolen kan i denne sammenhæng fungere som et konkret didaktisk greb, der understøtter denne juridiske forpligtelse ved at skabe adgang til børns erfaringer og give dem en stemme i udviklingen af skolens praksis. Ydermere imødekommer metoden dén praksisudfordring, hvor lærere efterspørger redskaber til at inddrage børn i sager om ufrivilligt skolefravær.

Samtidig tydeliggør projektet, at metoden Drømmeskolen ikke er uden begrænsninger. Det er væsentligt at præcisere, at de deltagende elever i vores undersøgelse primært består af elever i skolevanskeligheder og i risikogruppen for ufrivilligt skolefravær, mens kun én elev aktuelt har erfaring med fravær. På den baggrund kan vi ikke drage entydige konklusioner om metodens anvendelighed i forhold til elever med etableret ufrivilligt skolefravær, men snarere pege på metodens potentiale i et tidligt opsporende perspektiv. I forlængelse heraf er det ikke alle børn, der har lige adgang til de drømmende og åbne processer, hvilket bl.a. ses i arbejdet med Pelle. Noget tyder på, at Drømmeskolens anvendelighed kan blive udfordret i arbejdet med de mest sårbare elever. Ydermere er børneperspektiver fortsat indlejret i voksenstyrede fortolkningsprocesser, hvor der er risiko for, at de underordnes eksisterende forståelser. Dermed bliver det afgørende, at anvendelsen af Drømmeskolen ledsages af en refleksiv og kritisk professionspraksis, hvor fagprofessionelle er villige til at lade egne antagelser udfordre, hvilket med fordel kan forankres i arbejdet med undersøgelsesfællesskaber.

Børn i ufrivilligt skolefravær kan metaforisk forstås som skolens kanariefugle. Ligesom kanariefuglen i minen reagerer på usynlige og potentielt farlige forhold i omgivelserne, kan børns fravær ses som et tidligt signal om, at noget i skolens miljø ikke fungerer (Ravn, 2025). Spørgsmålet er derfor ikke blot, hvad det er i minen, der får kanariefuglen til at flyve ud, men også hvad der skal til, for at den kan trives og blive i minen. Drømmeskolen tilbyder i denne sammenhæng ikke en løsning, men et kvalificeret afsæt: et redskab til at lytte mere præcist, forstå mere nuanceret og handle mere reflekteret. Potentialet ligger således ikke i metoden i sig selv, men i den måde, den bringes i spil på – som led i en praksis, hvor børns perspektiver ikke blot inddrages, men reelt tillægges betydning– og dermed er med til at kvalificere grundlaget for at forstå og handle på ufrivilligt skolefravær.

Litteraturliste

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb – grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215.

Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Foretagsomhedens pædagogik, Kognition & pædagogik*, *22*(83).

Barnets Lov, 721 (2023). https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/721

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Folkeskolens formålsparagraf*. uvm.dk. https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal

Børne- og Undervisningsministeriet. (2025). *Nye tal: Hver femte elev har over ti procent fravær*. UVM.dk. https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/2025/december/251217-nye-tal-hver-femte-elev-har-over-ti-procent-fravaer/

Børns Vilkår. (u.å.). *Håndtering af bekymrende fravær i folkeskolen – Lærernes perspektiv på skolefravær*. bornsvilkar.dk. Hentet 4. marts 2026, fra https://bornsvilkar.dk/fravaer-i-folkeskolen/

Børns Vilkår. (2020). *Skolens tomme stole – skolefravær set fra barnets perspektiv*. Børns Vilkår og Egmont Fonden. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/10/Skolefravaars_Rapport_2020_web_print.pdf

Bøttcher, L. (2024). Inklusion som ideologi. I E. Skibsted & M. Munkholm (Red.), *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv—Tæt på levet skoleliv*. Akademisk Forlag.

Dumstrei, B. (2024). Skolefravær – børn med vanskeligheder og deres udfordringer med at komme i skole. *KvaN 128 - Børn og unges trivsel*.

Egeberg, R. (2021). *Vis mig dit klasseværelse og lad mig gætte, hvordan du underviser*. Center for undervisningsmidler. https://cfu.phabsalon.dk/vis-mig-dit-klassevaerelse-og-lad-mig-gaette-hvordan-du-underviser

Egmose, J., & Gleerup, J. (2022). Fremtidsværkstedet som metode til erkendelse og forandring – Metodologiske erfaringer med kritisk utopisk aktionsforskning. *Tidsskrift for arbejdsliv*, *24. årgang*(4).

Emtoft, L. (2023). Forskellige it-læremidler—Forskellig affordance. I *Specialpædagogik – en fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.

Fredens, K. (2018). Hjernen på hovedet – et nyt syn på børns læring. I *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.

Hansen, H. R. (2018). *Mobning*. Aarhus Universitetsforlag.

Hart, S. (2006). Det dynamiske samspil mellem omsorgsperson og barn. I *Betydningen af samhørighed—Om neuroaffektiv udviklingspsykologi*. Hans Reitzels Forlag.

Hedegaard-Sørensen, L. (2025). *Mellemformer: Mellem almen- og specialpædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.

Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. Akademisk Forlag.
Holm, E. F. (2024). *Snævert læringsbegreb giver trange kår for fantasi og kreativitet* [Asterisk – DPU's digitale magasin]. dpu.au.dk. https://dpu.au.dk/asterisk/snaevert-laeringsbegreb-i-dagtilbud-giver-trange-kaar-for-fantasi-og-kreativitet
Hultberg, M. K. G., Johs, S. S., & Laflor, M. M. (2024). Skolefravær løses i fællesskab. I C. Printz & M. J. Andersen (Red.), *Skolefravær—Forståelser og handlemuligheder*. Frydenlund.
Højholt, C. (2012). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber: Børns liv på tværs. I O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Psykologi: For lærerstuderende og lærere*. Akademisk Forlag.
Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi*. Læremiddel.dk. https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/
Jørgensen, S. K. (2023, november). *Mobbemønstre og magtkampe*
Kallesøe, D., Bækgaard, H., & Bækgaard, B. H. (2014). Etikkens traditioner og idehistorie. I *Livs-ideer*. Hans Reitzels Forlag.
Katznelson, N., & Sørensen, N. U. (2024). Ungdomsliv og læring. I *Pædagogik & almen didaktik: En grundbog*. Forlaget Klim.
Klinge, L. (2025, oktober 21). *En god skole for alle børn* [Oplæg].
Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv.* [PhD.-afhandling]. Roskilde Universitetscenter.
Kousholt, K. B. (2018). Betingelses- , betydnings- og begrundelsesanalyse – elevperspektiver på test som eksempel. I *Kvalitative analyseprocesser – med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.
Kristensen, K.-L., & Mørck, L. L. (2011). Overskridende læring – ADHD-problematikken som eksempel. I *Specialpædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
Lagermann, L. (2022). Fra dropout til pushout – elevperspektiver på skolefravær. *Nordiske udkast*, *50*(2).
Lund, G. E. (2021). *Fra fravær til fællesskab – Hvad kan skolen gøre?* Aarhus Universitetsforlag.
Munkholm, M. (2024). Værdige positioner til alle i skolens faglige fællesskaber. I E. Skibsted & M. Munkholm (Red.), *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv—Tæt på levet skoleliv*. Akademisk Forlag.
Nielsen, K. H. (2018). Forskydning af problemer fastlåser konflikter i skolen. *Asterisk - Leg*, (86). https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/86/Asterisk86-s26-29.pdf
Oettingen, A. von. (2016). *Almen didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
Petersen, K. E. (2020). Etik i dybdegående forskninginterview sammen med unge. I *Forskning med børn og unge—Etik og etiske dilemmaer*. Hans Reitzels Forlag.
Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv* [Ph.d.-afhandling]. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
Poulsen, C. H. (2024). Observationer fra elevernes perspektiver. I *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv – tæt på levet skoleliv*. Akademisk Forlag.

Poulsen, C. H. (2025). *Undersøgelsesfællesskaber i skolen – At samarbejde om børns deltagelse og trivsel*. Dafolo.
Printz, C., & Andersen, M. J. (2024). Inddragelse af barnet. I *Skolefravær – forståelser og handlemuligheder*. Frydenlund.
Ravn, I. (2024). En teori om menneskers motivation og trivsel. I *Selvbestemmelsesteorien*. Hans Reitzels Forlag.
Ravn, K. (2025). *Børns skolefravær: "Man robusthedstræner jo heller ikke kanariefugle til at holde vejret i minen"*. Folkeskolen. https://www.folkeskolen.dk/boerns-skolefravaer-man-robusthedstraener-jo-heller-ikke-kanariefugle-til-at-holde-vejret-i-minen/
Ricken, W. (2023). Læringsrum med handlemuligheder i samspillet mellem arkitektur og pædagogik. *KvaN 126 – Skolens rum*, *43. årgang*.
Schmidt, C. H., & Løgstrup, L. B. (2022). *Hvad er videnskabsteori?* Læremiddel.dk. https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Hvad-er-videnskabsteori_print_maj2022.pdf
Schürer, M. H. (2026). Når børn udtrykker deres drømme om skolen – et bioøkologisk perspektiv på overgangen. *KvaN 134 - Overgange i pædagogisk praksis*, *46. årgang*.
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Motivation. I *Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
Socialt Indblik (2026a). *Der findes kun ét barn – men ofte to fortællinger om det. Med skoleleder Dan Schønewald Rasmussen* (39) [Broadcast]. Hentet 13. april 2026, fra https://podcasts.apple.com/dk/podcast/39-der-findes-kun-%C3%A9t-barn-men-ofte-to-fort%C3%A6llinger/id1765419762?i=1000756128689
Socialt Indblik (2026b). *Se med børnene – og ikke blot på dem. Christina Holm Poulsen fortæller, hvordan børneperspektivet kan forebygge skolefravær* (35) [Broadcast]. Hentet 23. marts 2026, fra https://podcasts.apple.com/dk/podcast/35-se-med-b%C3%B8rnene-og-ikke-blot-p%C3%A5-dem-christina-holm/id1765419762?i=1000750155120
Tange, N. (2022). Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner. *Tidsskrift for professionsstudier – Dannelse og professioner*, (34).
Tegtmejer, T., Schoop, S. R., & Wulff, C. (2024). *Mellemformer er godt for mange elever med særlige behov og er billigere og mindre indgribende end specialtilbud*. vive.dk. https://www.vive.dk/da/nyheder-og-debat/2024/mellemformer-er-godt-for-mange-elever-med-saerlige-behov-og-er-billigere-og-mindre-indgribende-end-specialtilbud/
Villumsen, A. M., Nicolajsen, J. S., & Kitchen, K. H. F. (2024). *Børns perspektiver – Fagprofessionelles arbejde med at tilvejebringe børns perspektiver* [VIVE Vidensindsamling]. https://www.vive.dk/media/pure/4z6b865v/24650683
Wall, J. (2010). *Ethics in Light of Childhood*. Georgetown University Press.
Warming, H. (2020). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen. I *Forskning med børn og unge—Etik og etiske dilemmaer*. Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1 - Interview med ressourceperson og skoleleder

Nedslag: Interview m. ressourceperson – passager brugt i opgaven er markeret med fed samt brun farve.
F: Facilitator - **R:** Ressourceperson

_____ [01:34] _____

(F) Kan du kort beskrive din rolle på skolen og din funktion i arbejdet med elever i ufrivilligt skolefravær?

- (R) Jeg har været ansat herude i 25 år og startede som ganske almindelig folkeskolelærer og har kørt fra 1. til 5. eller 6. klasse op. Og så kom der et tidspunkt, hvor kommunen, hvor man kunne søge rulmidler, hed det. Vi havde en rigtig stor tandlægeklinik, så vi ville få noget rum ledig i en bygning lige ved siden af skolen. Så søgte jeg 800.000 kr. til at få lavet et hus om til små lokaler, hvor vi kunne have forskellige forløb med forskellige elever med forskellige udfordringer. Og det er, nu siger jeg, 10 år siden. Måske er det 12, måske er det 15 år siden. Og så har jeg været fuldtidsansat derovre i nogle år. I dag har vi lavet et bånd på to lektioner hver dag, **hvor jeg har en dejlig blanding af forskellige elever fra 3. klasse og op til 8. klasse, som af den ene eller den anden grund ikke kan klare en hel dag i skolen eller har brug for at komme og blive ladet lidt op for at kunne klare en hel dag.**

_____ [10:29] _____

(F) Børns Vilkår har foretaget en undersøgelse, der viser, at mange lærere ikke føler sig godt nok klædt på til at praktisere god børneinddragelse i forbindelse med arbejdet med elever i ufrivilligt skole fravær. Hele 43% efterspørger mere viden og redskaber til at gøre det i praksis. Oplever du det samme? Altså er det noget, du også godt kunne tænke dig viden og redskaber til at praktisere?

- (R) **Det tror jeg, vi alle sammen altid sukker efter. Viden og redskaber, som vi kan putte i rygsækken og så tage det op, når det giver mening. Jeg tror, vi lapper**

viden til os. Jeg har stadigvæk en fornemmelse af, at det skal gå hurtigt. Når vi har de her børn, skal det gå tæt. Det er bedre, at vi gør noget. Så ret hurtigt op, og så videre igen. **Men jeg kan godt have oplevelsen af, at vi famler lidt i blinde nogle gange.**

_____ [13:40] _____

(F) Hvordan var din oplevelse af gennemførslen af Drømmeskolen?

- (R) Jamen, jeg synes, det var sjovt. Man kan aldrig blive rigtig ked af at drømme. Jeg synes, at børnene sagde nogle rigtig fine ting. Og der var også mange ting, hvor jeg blev helt varm, faktisk lidt rørt over de ting. Og jeg glemmer det nok i hverdagen, hvor vigtigt det er. Hvor vigtigt det er, at der er et sted for de her børn. Tænk så, de går ind i klassen og føler sig ikke set og hørt og misforstået hele tiden. Dagen lang. **Så jeg blev rørt af det, fordi jeg synes, det er fedt, at de kan lave noget sammen, og jeg fik ny viden af det. De vil simpelthen gerne have et sløjdlokale. Det synes jeg da er fedt – et børneværksted. Jeg tænker også, at vi skal være bedre til at komme ud. Altså når vejret tillader det igen.**

(F) Synes du også, at du blev klogere på deres perspektiv i forhold til, hvorfor det er svært for dem at være i klassen?

- **(R) Ja, jeg synes, det var fedt, at de kunne sætte ord på. Når der kommer egne ord på, så bliver det bare så stærkt, ikke? Det ville ikke være det samme, hvis jeg skulle sætte mig ned og skrive om barnet.**

Nedslag: Interview m. skoleleder
F: Facilitator - **S:** Skoleleder

_____ [02:29] _____

(F) Vil du kort beskrive din rolle på skolen og din funktion i arbejdet med elever i ufrivilligt skolefravær?

- (S) Jamen, jeg er jo ikke så tæt på de her problematikker – det er mere de pædagogiske ledere, **men mit grundsyn er, at børn grundlæggende gerne vil være**

sammen med andre børn. Jeg har meget svært ved at forstå det her fravær, for jeg forstår simpelthen ikke, at der er nogen, der hellere vil sidde hjemme end at være i skole og være sammen med deres kammerater. Det er jo også lidt en samfundstendens at sygeliggøre ting, for dengang vi var børn, fik vi bare at vide, jamen du skal i skole, og jeg synes, at det er rigtig svært at forstå, hvor sårbare nogle børn kan være, men jeg øver mig rigtig meget i, at vi skal prøve at møde alle børn, der hvor de er og prøve at få dem i skole igen – om det så bare er kort tid eller nogle dage.

_____ [09:13] _____

(F) Så man kan godt få følelsen af, at hvis I fra skolens side gør forældrene opmærksomme på fraværet og lægger noget reelt fraværsstatistik på bordet, så skyder de lidt tilbage og lister nogle skoleårsager op til det?

- (S) **Nogle forældre synes, at det er svært, at de skal til at kigge på deres eget. Det er jo helt forståeligt.** Trives han ikke, så skal vi da have et møde med jer, og så kalder vi dem ind. Men jeg tænker, at vi mødes rigtig meget, og vi kalder dem simpelthen ind. Og det er også min kæmpe kæphest. Vi skal mødes med dem og få løst problemerne. Face to face. Ja, og så tidlig indsats. Det er jo også bare hurtigst muligt. Altså frem for, at jo længere tid der går, jo sværere bliver det jo.

(F) Inddrager I eleverne i de her processer? Eller er det noget, der foregår mellem lærer, leder og forældre?

- (S) Nej, det er nok afhængigt af klassetrinnet. Men jeg er altid optaget af, at man er nysgerrig på barnet. Selv barnet nede i 0. klasse kan godt fortælle nogle ting om, hvad der måske er svært. **Men vi har en tendens til som voksne at snakke om et barn og kigge ned i hullet her fremfor at kravle ned i hullet og tale med barnet og finde ud af, hvad det egentlig er, det drejer sig om.** Og tit så kan man ved at snakke med et barn, finde ud af: Nå, er det bare det, der er svært? Det er fordi, at du sidder ved siden af Magnus. Og det er bare bla bla bla. Altså et eller andet. Der er jo tit nogle ting, man kan hjælpe barnet med.

_____ [13:01] _____

(F) Noget, af det der vækkede vores interesse i forhold til at skrive bachelor om netop det her, det var faktisk, at vi stødte på en undersøgelse fra Børns Vilkår, der viser, at 43 procent af lærere efterspørger viden og redskaber til god børneinddragelse netop i forbindelse med børns ufrivillige skolefravær.

- (S) Det forstår jeg godt. **For jeg vil mene, at det er noget af det, der er allermest komplekst at stå i som lærer.** Hvor hårdt skal man presse på? Er det okay, at de sidder og græder de første 10 minutter, og så glemmer de det? Det er også nogle gange det der med, hvor meget man skal skubbe til dem, når de i forvejen er i en sårbar situation.

Bilag 2: Interviewguide til semistruktureret interview – ressourceperson + skoleleder

Formål: Hvorfor interviewe en ressourceperson og en skoleleder – hvad skal vi have ud af det?

- Vi ønsker at undersøge, hvordan skolen – på både strukturelt og praksisnært niveau – arbejder med at inddrage børneperspektiver i sager om ufrivilligt skolefravær.
    - Vi vil bruge interviewet til at forstå:
        - hvilke strategier og redskaber de anvender,
        - hvordan elevernes egne perspektiver bliver hørt og brugt,
        - og om der mangler værktøjer eller procedurer i denne proces.

Introduktion: Først vil vi gerne takke dig mange gange for at tage dig tid til at hjælpe os med vores projekt. Vi er i gang med at skrive vores bachelorprojekt i faget specialpædagogik, hvor vi vil undersøge, hvordan der inddrages børneperspektiver i arbejdet med elever i ufrivilligt skolefravær.

Anonymitet og optagelse: Af hensyn til dit privatliv, vil du blive anonymiseret i den videre formidling af interviewet. Det betyder, at dit navn og andre personlige oplysninger ikke vil indgå eksplicit i vores materiale.

Tid: Interviewet vil vare omtrent 30 min.

Forskningsspørgsmål	**Konkrete spørgsmål**
Overordnet forskningsspørgsmål: Hvordan kan metoden Drømmeskolen bidrage til at kvalificere inddragelsen af børneperspektiver på ufrivilligt skolefravær? Indledende – rolle og kontekst	• Kan du kort beskrive din rolle på skolen og din funktion i arbejdet med elever i ufrivilligt skolefravær?
Indsigt i elevers fravær – at forstå skolens generelle arbejde før fravær opstår	• Oplever du, at omfanget af fravær har ændret sig de senere år? • Hvordan arbejder I generelt med trivsel og deltagelsesmuligheder i klasserne? • Hvordan sikrer I, at elevernes stemmer bliver hørt i hverdagen? • Kan du give eksempler på situationer, hvor elevperspektiver har haft betydning for ændringer i praksis? Opfølgende: • Er der særlige elever, hvis perspektiver kan være sværere at få frem?
Indsigt i hvad skolen gør, når en elevs fravær begynder at vise sig	• Hvordan inddrages eleven selv i denne proces?

	• Hvem taler med barnet – og hvordan foregår dén samtale? Opfølgende: • Hvad spørger I typisk barnet om?
Indsigt i hvad skolen gør, når en elevs fravær er omfattende	• Hvad sker der i praksis, når en elev har længerevarende fravær? • Hvordan arbejder I med at forstå årsagerne til fraværet fra barnets perspektiv? • Hvilke dilemmaer oplever du i arbejdet med disse elever?
Strukturelt niveau – specifikt målrettet skolelederen	• Hvilke kompetencer har personalet ift. samtaler med børn i mistrivsel? • Børns Vilkår har foretaget en undersøgelse, der viser, at mange lærere ikke føler sig godt nok klædt på til at praktisere god børneinddragelse i sager om ufrivilligt skolefravær. 43% efterspørger viden og redskaber til det. – Har du indtryk af, at personalegruppen her oplever det samme? – Hvis ja, hvilke konkrete værktøjer eller kompetencer savner I? • Hvis du kunne tilføje ét værktøj eller én ændring, som ville gøre det

	nemmere at inddrage elevernes perspektiver i arbejdet med skolefravær – hvad skulle det så være?
Drømmeskolens gennemførsel – specifikt målrettet ressourcepersonen	• Hvordan oplevede du Drømmeskolen som metode til at inddrage børneperspektiver i praksis? • Børns Vilkår har foretaget en undersøgelse, der viser, at mange lærere ikke føler sig godt nok klædt på til at praktisere god børneinddragelse i sager om ufrivilligt skolefravær. 43% efterspørger viden og redskaber til det. – Har du samme oplevelse? – Hvis ja, hvilke konkrete værktøjer eller kompetencer savner du? • Hvis du kunne tilføje ét værktøj eller én ændring, som ville gøre det nemmere at inddrage elevernes perspektiver i arbejdet med skolefravær – hvad skulle det så være?
Afsluttende	• Interviewet er nu slut. • Er der noget, vi ikke har spurgt om, som du mener er vigtigt for at forstå inddragelsen af børneperspektiver i arbejdet med ufrivilligt skolefravær?

	• Tak for din medvirken – det betyder meget for os. • (Vi slukker for lydoptagelsen nu)

Bilag 3 - Drømmeskolen

Bilaget indeholder en beskrivelse af Drømmeskolen, herunder metodens opbygning og faser.

Drømmeskolen - Generelt om metoden:

- I metoden Drømmeskolen konstruerer elever i grupper á 3-4 gennem tegning, modellering og legende byggeaktiviteter deres bud på en drømmeskole. Konstruktionen kan foregå både individuelt og i fællesskab, hvor eleverne har mulighed for enten at udvikle egne idéer eller bidrage til en fælles drømmeskole.
- Metoden består af tre faser, introduktionsfasen, tegnefasen og konstruktionsfasen, hvor drømmefasen og fortællefasen fra Schürers version af metoden (drømmeværkstedet) er gennemgående i hver af de tre faser. Drømmefasen er gennemgående, da eleverne drømmer fra start til slut, og her lægges der vægt på, at alle drømme er legitime, og at børnene ikke skal begrænses af forestillinger om, hvad der er realistisk og muligt. Fortællefasen er gennemgående, da facilitatorens spørgsmål er afgørende for at bringe elevernes perspektiver ind ift. hvad de tegner og konstruerer. Fortællefasen har fokus på, at facilitatoren stiller åbne, refleksive og faciliterende spørgsmål med håbet om, at eleverne vil fortælle uddybende om deres tanker, idéer og konstruktioner. Drømmefasen og fortællefasen er til stede i alle tre faser, da det er netop elevernes perspektiver og fortællinger, der udgør det centrale genstandsfelt.
- Formålet med at afprøve Drømmeskolen er at undersøge, hvorvidt elevernes konstruerede drømmeskoler og børneperspektiver kan bidrage med konkret viden og perspektiver, der kan være nyttige i arbejdet med elever i ufrivilligt skolefravær.

Faser og fokus	**Åbne, faciliterende og refleksive spørgsmål**	**Materialer**

1. Introduktionsfasen Første fase foregår ved et forbesøg og udgør introduktionen til *Drømmeskolen*. Facilitatoren fortæller om vedkommendes drømmeskole for at eksemplificere et – for nogen – abstrakt begreb. Herefter drømmer vi sammen med børnene, og facilitatoren stiller refleksive og faciliterende spørgsmål med henblik på at høre om elevernes spæde tanker, ønsker og håb for deres drømmeskole. Formålet med forbesøget er at forberede eleverne på den kommende aktivitet og samtidig rette deres opmærksomhed mod, hvad en drømmeskole for dem kunne udgøre.	• Hvad kunne du godt tænke dig at have i din drømmeskole? • Hvordan ser din drømmeskole ud? • Hvad er vigtigt at have i din drømmeskole? • Hvordan føles det at være i din drømmeskole?	
2. Tegnefasen Anden fase sker ved andet besøg på skolen. Her begynder tegnefasen. Facilitatoren opsummerer igen, hvad der skal ske, og børnenes forestillinger og ønsker er i centrum. Eleverne tegner til en start deres drømmeskole. Dette som en slags før-aktivitet inden konstruktionsfasen.	• Hvordan ser din drømmeskole ud? • Hvad skal man lave i din drømmeskole? • Kan man lege på din drømmeskole?	Papir, blyanter, farver, billedkort.

Som ekstra stilladsering lægger vi billedkort, der er op til fortolkning, som kan hjælpe eleverne med idéer til deres drømmeskole. Formålet med denne fase er at skabe en tryg og legende brainstorm-fase med plads til alle input, der tilmed skal forberede eleverne til konstruktionsfasen.	• Hvorfor har du tegnet dette? • Vil du fortælle lidt om, hvad du har tegnet? • Hvornår har man det godt i din drømmeskole?	
3. Konstruktionsfasen Anden fase sker også ved andet skolebesøg. Her begynder konstruktionsfasen. Eleverne får adgang til materialerne, og de går i gang med at bygge deres drømmeskole. Her er facilitatorens fokus at forholde sig nysgerrigt til, hvad eleverne bygger ved at spørge ind til deres konstruktioner og stille undersøgende spørgsmål. Ligeledes er det facilitatorens fokus at sætte refleksioner i gang hos eleverne. Formålet med denne fase er primært, at eleverne omsætter deres idéer og forestillinger til konkrete, synlige konstruktioner. Når eleverne fysisk bygger deres drømmeskole, omsætter de abstrakte tanker til konkrete	• Hvordan har man det i din drømmeskole? • Hvor mange børn skal der være i klassen? • Skal man lære noget i din drømmeskole? • Hvad skal man lære i din drømmeskole? • Hvordan har man det i din	Papkasser, limpistoler, blyanter, farver, tuscher, sakse, tråd, papir.

former. Det hjælper dem med at reflektere over deres egne værdier, behov og ideer for en skole, der fungerer godt for dem. Eleverne får tilmed mulighed for at eksperimentere, tage initiativ og prøve forskellige løsninger. Facilitatorens undersøgende spørgsmål understøtter denne proces. Som afslutningsaktivitet udstiller eleverne deres konstruerede drømmeskole i et fællesområde.	drømmeskole? • Hvordan er man overfor andre i din drømmeskole? • Hvorfor har du bygget dette? • Hvad skal der ikke være i din drømmeskole? • Vil du fortælle lidt om, hvad du har bygget?	

Bilag 4 - Photo elicitation



Bilag 5 - Samtaler med elever, nedslag fra Drømmeskolens gennemførsel

Bilaget indeholder relevante nedslag i vores samtaler med eleverne. Passager brugt i opgaven er markeret med fed samt brun farve. Lydfilernes tidsangivelser kan se misvisende ud, da vi optog over tre sektioner pga. mellemliggende pauser. De er derfor opdelt i tre lydfiler.

Navne

F: Facilitator - **V:** Valde - **B:** Bertram - **L:** Liam - **P:** Pelle

____ [3:58 - lydfil 1] ____

(F) Er der andre ting, I kommer til at tænke på, I gerne vil have i jeres drømmeskole?

- **(L) Så er der også noget andet, jeg gerne vil have. Det er ikke kun mig; det er også mine venner. Hvis gul sal eller grøn sal blev lavet om til en kampsportsbane eller en boksebane.**

____ [8:02 - lydfil 2] ____

- **(V) Jeg synes også, at vi skal have meget mere plads i ressourcehuset, i stedet for det her lille rum.**
- **(V) Vi kan lægge denne væg ned, så sundhedsplejersken i stedet kunne få et andet rum.**

____ [8:15 - lydfil 2] ____

(F) Hvad ville du gerne fylde rummet med, Valde?

- **(V) Jamen bare sådan at man kan invitere flere folk herover.**
- **(L) Ja det ville være fedt at kunne få alle mine venner med herover!**

____ [14:30 - lydfil 2] ____

(F) Hvad skal der være i din drømmeskole, Bertram?

- (B) Der skal være et køkken og en indendørs **basketballbane.**

____ [2:31 - lydfil 4] ____

(F) Jeg er altså lidt nysgerrig på, hvorfor der skal være en basketbane i jeres drømmeskole?

- **(B) Så man kan have det sjovt og være aktiv. Og ikke være doven!**
- **(V) Så man får pumpet blod rundt, så man ikke bare sidder sårn. I klassen bliver jeg ved med at snurre rundt på min stol, fordi jeg har brug for at være aktiv.**

____ [6:35 - lydfil 2] ____

(F) Kunne vindmøllen også være en del af drømmeskolen?

- **(P) Øhm ja, det kan den da godt.**
- **(V) Ej ja, for så har vi uendelig strøm!**

____ [12:33 - lydfil 2] ____

(F) Hvor mange skulle der være, hvis I helt selv måtte bestemme?

- (V) 5 piger og 5 drenge. Og hvis man er anderledes i forhold til de andre mennesker, så kan man få en plads, hvor man sidder alene.
- **(V) Og så vil jeg også have et hjørne, hvor der er en sækkepude eller en sofa, hvor man kan sidde og slappe af. En nulmobningszone!**

____ [1:40 - lydfil 1] ____

(F) Hvad er dit yndlingsfag så?

- (L) Det er **madkundskab**

(F) Kunne man så forestille sig at i drømmeskolen, er der et sted hvor man kan lave mad?

- **(L) Ja, hvor** man selv må bestemme, hvilken slags mad, man må lave. **Hvorfor kan man ikke bare selv finde på noget, i stedet for at lærerne altid skal bestemme?**

____ [17:12 - lydfil 2] ____

(F) Skal man lære noget i din drømmeskole, Bertram?

- **(B) Jeg synes, man skal lære nogle andre sprog. Nogle af de sprog, som mange snakker. Måske hindi eller kinesisk, så man kan kommunikere med mange.**

(F) Hvorfor skal man lære noget i din drømmeskole?

- **(B) For ellers er der ikke nogen grund til at gå i skole, så kunne man bare være derhjemme**
- **(L) Ja, hvorfor skulle man så være her? Så vil jeg hellere sidde derhjemme og game.**

____ [7:00 - lydfil 2] ____

(F) Skal man lære noget i din drømmeskole, Valde?

- **(V) Jaa, det tror jeg.**
- (F) Okay, hvad synes du man skal lære?
- **(V) Altså jeg vil helst lære engelsk og historie, for det er mine yndlingsfag. Det er bare sjovt at lære om sådan noget**

____ [7:40 - lydfil 2] ____

(F) Skal man lære noget i din drømmeskole, Pelle?

- **(P) Nej, man skal ikke lære noget i min skole**

(F) Hvorfor skal man ikke lære noget i din drømmeskole?

- **(P) Det synes jeg bare ikke man skal.**
- **(P) Jeg skal lige bruge limpistolen til at sætte vingerne på.**

____ [10:15 - lydfil 2] ____

(F) Må jeg være lærer på din drømmeskole?

- **(P) Ja, men det er mig, der ejer drømmeskolen, for så kan jeg bestemme, hvordan ting skal være.**

____ [0:43 - lydfil 1] ____

(F) Hvordan skulle jeres drømmeskole se ud, hvis I helt selv kunne bestemme?

- **(L) Min drømmeskole skal se ud som mit hjem. Eller det skal i hvert fald være noget, der præcis og på en prik ligner mit hjem indefra.**

____ [8:25 - lydfil 2] ____

(F) Hvad er det, der er så fedt ved ressourcehuset?

- (V) Jamen, det er bare, at **der er trygt** herovre, og i klassen er der ikke sådan virkelig trygt. Der har jeg det ikke sådan virkelig rart ovre.

(F) Så i din drømmeskole handler det om at være tryg og have det godt?

- (V) Jaa.

(F) Hvad er det, der gør ressourcehuset trygt?

- (V) Jamen, jeg føler bare, at **jeg føler mig meget mere hjemme herovre, fordi at der er ro.**

(F) Hvad er det, der gør, at du føler dig hjemme i ressourcehuset, ved du det?

- **(V) Jeg kan lade mine følelser flyde ud herovre, men det kan jeg ikke ovre i klassen, for der er meget larm…** Der tør jeg ikke. Ovre i klassen er der mange, **der griner af en, når man er ked af det.**

____ [3:57 - lydfil 3] ____
(F) Drenge, hvad tænker I egentlig om, hvis vores skole ikke havde et ressourcehus? Det er jo ikke alle skoler, der har sådan et.

- **(V) Så ville jeg kede mig, og så ville jeg ikke have et sted at tage mine følelser hen. Jeg ville ikke engang komme i skole, jeg ville bare arbejde hjemmefra.**

____ [4:55 - lydfil 3] ____
(F) Hvad tænker du Pelle?

- **(P) Så ville jeg nok ikke komme i skole.** Bertram, se lige det her net!

____ [2:04 - lydfil 1] ____
(F) Hvad kan I godt lide ved at gå i skole?

- **(B) Det fede ved at gå i skole er at være sammen med sine venner!**

(F) Hvad kunne du drømme om, at der var i din drømmeskole, Liam?

- (L) Et computerrum. Men uden afskærmning.

(F) Hvorfor uden afskærmning?

- **(L) For man skal jo kunne tale sammen imens.**