

Inklusion i idrætsundervisningen

Enkelt-integrerede elever i folkeskolen

En feltundersøgelse



Af Tine Soulié, 2009

Handicapidrættens
Videnscenter

Indhold

Indledning.....	3
Begreberne integration, rummelighed og inklusion	5
Hvorfor bør eleverne deltage i undervisningen i idræt – skolens 3. største fag?	7
Undersøgelsen	13
Formål	13
Erkendelsesteoretisk grundlag	13
Undersøgelsesdesign	13
Metode	15
Observationer og interviews.....	16
Elever med ADHD	16
Alvin – en dreng i 5. klasse med ADHD	16
Rune – en dreng i 1. klasse med ADHD	18
Delkonklusion: Elever med ADHD	19
Elever med nedsat syn	21
Hanna – en pige i 9. klasse med nedsat syn	21
Bolette – en pige i 3. klasse med nedsat syn	25
Delkonklusion: Elever med nedsat syn	28
Elever med nedsat bevægefunktion.....	30
Niels – en dreng i 5. kl. med nedsat bevægefunktion i hele kroppen.....	30
Mathias – en dreng i 3. klasse med nedsat bevægefunktion i benene	32
Delkonklusion: Elever med nedsat bevægefunktion.....	35
Konklusion.....	37
Anbefalinger.....	40
Bilag 1	42
Bilag 2.....	43
Referencer	44

Indledning

Igennem Handicapidrættens Videnscenters mangeårige møde med børn, unge og voksne med funktionsnedsættelser, deres forældre og deres lærere, har vi erfaret, at idrætsundervisningen for elever med funktionsnedsættelser i den almene folkeskole skaber problemer. En del elever og deres forældre¹ har givet udtryk for, at undervisningen er mangelfuld, at eleverne bliver ekskluderet og eventuelt slet ikke modtager idrætsundervisning. Lærerne giver udtryk for, at inkluderende undervisning i idrætstimerne er en svær opgave, som kan resultere i, at eleverne trækkes ud af undervisningen.

Dette bliver bekræftet i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, som Handicapidrættens Videnscenter forestod i 2006 af idrætsundervisning for enkelt-integrerede elever med nedsat funktionsevne.²

Spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget på kommuneskoler i det tidligere Roskilde amt.

Vi modtog spørgeskemaer omhandlende 74 elever fra 42 lærere på 28 skoler. Der findes ingen registrering af enkelt-integrerede elever, så vi kan ikke vurdere svarfrekvensen.

Undersøgelsen bekræftede, at der er elever med nedsat funktionsevne, der undervises i den almene folkeskole, som ikke deltager i idrætsundervisningen (10 %) eller de deltager kun delvist (23 %).

Deltager eleven i idrætsundervisningen?:

N:74

afrundede procenttal

Fuldt deltagende	50 elever	68 %
Deltagende i nogle aktiviteter (delvist deltagende)	17 elever	23 %
Ikke deltagende	7 elever	10 %

En stor gruppe af eleverne med nedsat *bevægelse* deltager ikke (21 %) eller kun delvist (53 %).

For denne gruppe er der en klar sammenhæng mellem deltagelse i idræt, og hvorvidt eleven modtager specialpædagogisk bistand. De, der *ikke* deltager i idrætsundervisningen, er elever, der *ikke* modtager specialpædagogisk bistand.

Hovedårsagen til manglende deltagelse for alle elevkategorier er ifølge lærerne, at:

- Eleverne er svære at inkludere.
- Lærerne mangler forudsætninger.
- Hvis eleven ikke modtager specialpædagogisk bistand, er der en risiko for, at eleven ikke deltager i idrætsundervisningen.

Hvad skal der ifølge lærerne til?

- Lærerne har behov for rådgivning, uddannelse og kurser i tilpasset og inkluderende idræt.
- En støtteperson er vigtig – nogle har selv tilføjet, at det skal være en idrætsvillig person!

¹ Lyhne (2004)

² Dam og Soulié (2006)

- Derudover er det vigtigt, at idrætsundervisningen især har forældrenes og elevens egen opbakning, men også kollegaer og ledelsens prioritering nævnes

I undersøgelsen er der for 16 elever (af 24 ikke fuldt deltagende elever) svaret på, hvad de beskæftiger sig med, når de ikke deltager sammen med resten af klassen i idrætsundervisningen:

9 får lov at lave lektier, tegne, spille computer eller holde fri i idrætstimerne. De øvrige 4 kikker på, er dommere eller tæller point, og kun 3 laver tillempede øvelser eller aktiviteter med en støtteperson.

Resultaterne affødte et ønske om en mere tilbunds gående og kvalitativ undersøgelse af idrætsundervisningen af enkelt-integrerede elever i den almene folkeskole.

Formålet med denne undersøgelse er at beskrive eksempler på idrætsundervisning og at gå i dialog med elever og lærere om erfaringer og udviklingsmuligheder. Vi ønsker herigennem at afdække, hvordan man i folkeskolen, i et inkluderende undervisningsmiljø, varetager idrætsundervisningen af elever med nedsat funktionsevne. Formålet er således at beskrive praksis og udviklingsmuligheder for praksis.

Vores ønske er at pege på, hvad det er for omstændigheder og faktorer, der er i spil, når det lykkes at inkludere eleven i idrætsundervisningen, og hvordan man overvinder barrierer.

På baggrund af dette ønsker vi, at give beslutningstagere og undervisere baggrund for at gøre en målrettet indsats for at sikre kvalificeret idrætsundervisning af børn og unge med nedsat funktionsevne i folkeskolen i et inkluderende undervisningsmiljø.

Rapporten indledes med en teoretisk forforståelse Herefter følger selve undersøgelsen: dens formål, undersøgelsesdesign og metode, resultater, delkonklusioner, konklusioner.

Rapporten afsluttes med en række anbefalinger til, hvordan man sikrer kvalificeret idrætsundervisning af børn og unge med nedsat funktionsevne i folkeskolen i et inkluderende undervisningsmiljø.

Begreberne integration, rummelighed og inklusion

Udgangspunktet for idrætsundervisning af enkelt-integrerede elever i almen folkeskole bør være det menneskesyn og den holdning og forståelse, der ligger bag begrebet *inklusion*. Siden Danmark underskrev Salamanca-erklæringen ved UNESCOs verdenskonference om specialundervisning i 1994, har man forpligtet sig til at gøre en indsats for at udvikle inkluderende fællesskaber i skoler og uddannelsessystemer. Med FN's nye handicapkonvention (se bilag) går man skridtet videre. Konventionen forventes ratificeret i foråret 2009.

Der kan skelnes mellem begreberne integration, rummelighed og inklusion i den pædagogiske terminologi.

Integration

Eleven placeres i fællesskabet på fællesskabets betingelser uden nødvendigvis at sikre, at de rette vilkår er til stede i form af tilpasninger og støtte. Dermed vanskeliggøres muligheden for, at eleven kan accepteres som ligeværdigt medlem af fællesskabet.

Rummelighed

Begrebet anvendes ofte i den offentlige diskurs og ofte synonymt med begrebet inklusion, men det betyder ikke det samme. *I rummelighedstænkningen antager man, at det er de 'normale' mennesker i 'normalsystemet', der skal gøre plads til de 'specielle' mennesker, som man indoptager fra de 'specielle systemer'* (Alenkær 2008b s. 24). Der er altså tale om et menneskesyn, der opererer med 'normale' og 'specielle' mennesker. Skolen bevarer sin organisation, struktur og praksis og forsøger så at rumme den specielle elevgruppe i denne. (ibid. s. 24)

Inklusion

Eleven deltager i fællesskabet som ligeværdigt medlem på ligeværdige betingelser. Alle deltager på et passende niveau med passende støtte. Der er ingen 'normale' og 'specielle'. Alle elever er unikke personer med hvert deres udgangspunkt for læring og deltagelse i fællesskabspraksisser og med hver deres individuelle behov for støtte hertil.

Rasmus Alenkær har med inspiration fra Ainscow, Moore og Fox 2007 defineret inklusionsbegrebet således:

Inklusion er den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte. (Ibid. s. 25)

Skolens grundlæggende værdier og bærer af en social kultur gennem handlinger og diskurser har betydning for inklusion, idet det anses for vanskeligt at etablere relationer i "individorienterede sociale miljøer", hvorimod der gives andre muligheder i "gruppeorienterede sociale miljøer". Det indebærer *erkendelse og respekt for forskellighed* og kræver en kultur, som kan håndtere og benytte sig af individers forskellighed. (Susan Tetler 1998 s. 7)

At inddrage eleverne i at *støtte og hjælpe hinanden* kan mindske risikoen for, at den integrerede elev sammen med en støttelærer udgør en symbiose (*bubble-kid*), der udmønter sig i en parallel virksomhed, der gradvist skubber kammeraterne væk. At

inddrage eleverne i at støtte hinanden på "naturlige" måder kan styrke de sociale relationer eleverne imellem og medføre, at den sociale og faglige dimension går op i en højere enhed for alle eleverne (ibid. s. 8). Støttelærerens opgave bør være at yde støtte i undervisningen i form af praktisk støtte, hvor det ikke er nærliggende at eleverne hjælper hinanden, og ved at bidrage til at differentiere undervisningen i klassen.

Integrerede elevers samspil med voksne er ikke tilstrækkeligt. Gennem samspil med jævnaldrende udvikler børn deres sociale evner, kulturelle forståelse og kommunikative kompetencer. De opøver evnerne til at *forhandle og løse konflikter*. *Det er således blandt de jævnaldrende, at den kommunikative kompetence udvikles, fordi det er her, de forhandlende, forførende og påvirkende handlingstyper er forankret* (ibid. s. 9). Det er en forudsætning for udvikling af socialitet dvs. evnen til på samme tid at have behov for tryghed, nærhed og værdsættelse og at udvikle sociale kompetencer i at håndtere: *offentlighed, interessekonflikter, ritualer, regler, procedurer og forskellige typer af socialt liv* (ibid. s. 10). *At deltage i arbejdsfællesskab* skaber en ramme for både elevens faglige og sociale fællesskab. Men det kræver opmærksomhed på mål og strategier, der kan anvendes for at støtte udviklingen af sociale relationer.

Hvorfor bør eleverne deltage i undervisningen i idræt – skolens 3. største fag?

Formål for faget idræt

Formålet med undervisningen i idræt er, at eleverne gennem alsidige idrætslige oplevelser, erfaringer og refleksioner opnår færdigheder og tilegner sig kundskaber, der giver mulighed for kropslig og almen udvikling.

Stk. 2. Eleverne skal have mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt og udvikle forudsætninger for at forstå betydningen af livslang fysisk udfoldelse i samspil med natur, kultur og det samfund, de er en del af. Eleverne skal opnå indsigt i og få erfaringer med vilkår for sundhed og kropskultur.

Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab.

Undervisning er lovfæstet

I folkeskoleloven § 18 pointeres retten til undervisning:

Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Stk. 2. Det påhviler skolelederen at sikre, at klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer til alle elever.

Kun i ganske særlige tilfælde er det muligt at fritage eleverne fra undervisningen:

En elev kan af *helbredsmæssige* grunde helt eller delvist fritages for deltagelse i idræt, såfremt skolens leder kan godkende forældrenes anmodning herom. Det er skolens leder, der afgør, hvilken form for dokumentation der findes påkrævet for at kunne godkende fritagelsen, eventuelt efter retningslinier fastsat af skolebestyrelsen. Ved længere tids fravær vil skolen normalt kræve en *lægeattest*. Fritagelse for idræt betyder ikke fravær fra undervisningen³.

Hvorfor er undervisning i idræt vigtig?

Der undervises i idræt på alle klassetrin og faget er skolens tredje største⁴. De centrale kundskabs- og færdighedsområder (ckf) er:

- Kroppen og dens muligheder
- Idrættens værdier
- Idrætstraditioner og – kulturer

³ Undervisningsministeriet (2004): *Fælles mål - Idræt*

⁴ Danmarks Evalueringsinstitut (2004): *Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse. Evalueringsrapport*

De 3 områder skal udvikles som en helhed både i faget idræt, og når idræt indgår i tværgående emner og problemstillinger. De er grundlaget for, at eleverne får mulighed for:

- *At få indsigt i og beherske forskellige kropslige udtryksformer og anvende kropslige kompetencer*
- *Opleve, at mestringen, kampen, legen og dansen i idrætten har betydning for den personlige, sociale og kulturelle identitet*
- *Kende til idrættens betydning, socialt, kulturelt og samfundsmæssigt*
- *Opnå indsigt i sammenhængen mellem livskvalitet, sundhed, fysisk bevægelse og kroppens kommunikationsmuligheder⁵*

Det er ikke givet, at alle børn kan nå de samme trinmål. *Undervisningen bestemmes ud fra elevernes udvikling og læringsbehov⁶*. Muligvis skal der stilles tilpassede krav. Nogle børn kan nå langt ved at anvende særlige hjælpemidler. Men vigtigt er det, at *alle* børn får lejlighed til at få udfordret netop *deres* kropslige potentialer, således at de udvikler flest mulige kompetencer. De skal have mulighed for at blive inddraget i og kunne udvikle sig gennem idrættens værdier, traditioner og kulturer.

Idrættens værdier

Sundhed

Alle ved, at det at være idræts- og bevægelsesaktiv har betydning for et sundt og aktivt liv. Der er en betydelig sundhedsrisiko ved at være inaktiv. I følge Sundhedsstyrelsen bør børn to gange om ugen fremme og vedligeholde deres kondition, muskelstyrke, bevægelighed og knoglesundhed. Træningen skal være af høj intensitet af 20-30 minutters varighed. Derudover bør de være fysisk aktive 60 min. om dagen.

Personlig udvikling

I idrætten kan man finde aktiviteter, der giver succesoplevelser og dermed bidrager til øget selvtillid og en positiv selvopfattelse.

Idræt har for en lang række børn, unge og voksne med funktionsnedsættelser en særlig betydning for deres *livskvalitet*.⁷ Og idræt kan bidrage til at udvikle identitet⁸. Det er muligt, at stimulere alle fire områder, som man i flg. Tønnesvang (2002) bør rette en dannelsepædagogisk fokus på, hvis man vil styrke elevernes selvudvikling, nemlig: spejling, mestring, mening og fællesskab⁹.

Læring

Idræt kan have betydning for børns *læringsforudsætninger*. Vi benytter hele tiden vidensprocesser, der kun er mulige, fordi vi har kropslig viden. Kropslig viden er årsag til og medspiller i den sproglige viden¹⁰.

Forskning tyder på, at fysisk træning er gavnlig for børns sociale funktion, deres sprog, selvbillede og tro på egen mestringsevne. Dét kan betyde, at de får et bedre grundlag for at lære.¹¹

I idrætten kan eleven blive udfordret indenfor alle intelligensområder.

⁵ Undervisningsministeriet (2004): *Fælles mål - Idræt*

⁶ *ibid.* s. 53

⁷ Lyhne (2004)

⁸ Stelter (1995)

⁹ Soulié (2004)

¹⁰ Schilhab (2008)

¹¹ Moser (1998/2004)

Deltagelse og inklusion

Deltagelse i idræt kan have en inkluderende effekt i forholdet til venner og kammerater. Det kan være deltagelsen i idrætsaktiviteter, der er afgørende for, om eleven er med eller udenfor i klassefællesskabet i frikvartererne, på fritidshjemmet/SFO'en og/eller i fritiden.

Hvis eleven udelukkes fra undervisning, gør det også muligheden for deltagelse i leg og fysiske aktiviteter i frikvarterer og fritid så langt vanskeligere. Det kan være meget svært for eleven og kammeraterne selv at finde på inkluderende lege og bevægelsesaktiviteter.

Kompetencer

Generelt giver idrætten mulighed for udvikling af deltagernes *kompetencer* – kompetencer, der er vigtige for efter endt skolegang at kunne indgå i et voksenliv med arbejde, bolig, fritid, relationer og socialt netværk. Eksempler på kompetencer kunne være udholdenhed, mestring, planlægning, håndtere nederlag, gennemslagskraft, overblik, fantasi, empati, tilpasse sig en gruppe og ansvar for fællesskab¹²

Afgørende er det, at eleven med nedsat funktionsevne ikke mødes med en objekt krop, der skal underlægges behandling af mangler, men tværtimod bliver mødt med den levede, subjektive krop med muligheder for skabende og positive oplevelser, læring og erfaring, der skaber mening. Det er således vigtigt, at eleven med funktionsnedsættelser får undervisning i idræt. Undervisningen kan ikke erstattes af terapi. Terapi er i sit udgangspunkt en medicinsk behandling. Undervisning er handling.

Empowerment

Mange elever med funktionsnedsættelser skal også senere i livet indgå i meget tæt kontakt med og i et afhængighedsforhold til andre mennesker f.eks. på "det rummelige arbejdsmarked", i bofællesskab og/eller i samarbejdet med deres hjælpere.

I den sammenhæng er begrebet *empowerment* væsentligt. Empowerment forstås som *evne til at tage magten over eget liv og at kunne handle selv*, og idrætten har i den sammenhæng i flg. Hutzler (1990) væsentlige kvaliteter for personer med funktionsnedsættelser:

- fysisk udfoldelse fører til bedre funktion
- mestringserfaringer fører til øget oplevet handlekompetence
- større tillid til kroppen forbedrer selvopfattelsen og selvagtelsen
- mentale problemer som store følelsesmæssige udsving bliver mindre alvorlige
- højere aktivitetsniveau fører til øget social accept¹³

Det er således yderst vigtigt, at alle eleverne i folkeskolen får en kvalitativ god og positiv indføring i idrættens verden. Det er vigtigt, at skolen understøtter, at det er sjovt at bevæge sig og bruge kroppen og ikke dræber børnenes naturlige lyst og glæde ved at være fysisk aktive.

Idrætsundervisning er mindst lige så vigtig for børn med funktionsnedsættelser som for andre – måske endda vigtigere!

¹² Lund og Schwensen (2000)

¹³ Hutzler (1990)

Manglende idræt kan øge handicap

Elever med funktionsnedsættelser, der ønskes inkluderet i folkeskolen, risikerer at måtte undvære *undervisning* i idræt – de risikerer altså at måtte undvære en indføring i idrættens centrale kundskabs- og færdighedsområder, og de risikerer at undvære en undervisning, der har en handicapmindskende effekt¹⁴. Manglende deltagelse kan nemlig medføre, at elever med nedsat funktionsevne netop *øger* deres handicap, forstået på den måde, at de derved får sværere ved at overvinde fysiske, psykiske og/eller sociale barrierer! De risikerer at få tillægshandicaps, ved at deres idrætslige kompetencer herunder deres fysiske formåen ikke bliver udfordret og udviklet.

Elever med nedsat funktionsevne har et særligt behov for idrætsundervisning
Mange børn med funktionsnedsættelser har ikke på samme måde som andre børn gjort sig kropslige erfaringer og udviklet kropslige færdigheder gennem leg. De er muligvis blevet skånet for at komme til skade eller har ikke haft adgang til udfordrende legemiljøer.

For nogle børn kan idrætten *netop* være den arena, hvor de får mulighed for at udvikle kompetencer, der direkte kan mindske handicappet.

Eksempelvis

- har elever med ADHD ofte motoriske vanskeligheder. Deres udvikling af kropsbevidsthed kræver motorisk træning gennem idræt og bevægelse¹⁵. Eleven med ADHD og kammeraterne kan have brug for hjælp til vigtige strategier for deltagelse i fysiske aktiviteter.

Eksempelvis

- kan den *synshæmmede* elev i idrætten møde sansemotoriske udfordringer, der kan få barnet til at overskride grænserne for, hvad det kan magte i det daglige liv. Mange synshæmmede elever har en mangelfuld motorisk udvikling, idet den ikke er blevet stimuleret med samme automatik, gennem leg, som andre børn. De har bl.a. stort behov for at træne den taktile sans, koordination, balance og rum- og retningsopfattelsen bl.a. for at kunne bevæge sig rundt med blindestok¹⁶. Eleven med nedsat syn har sammen med kammeraterne behov for tilpasnings-idéer til at gøre det sjovt og spændende at lege sammen.

Eksempelvis

- kan den *bevægelseshæmmede* elev gennem idrætten styrke de teknikker, færdigheder og kropslige evner, der skal til, for at han/hun kan anvende evt. hjælpemidler optimalt. F.eks. har et barn i en manuel kørestol brug for at træne styrke, balance, teknikker m.m. for at færdes frit og overkomme så meget som muligt

¹⁴ FN skelner mellem en funktionsnedsættelse og et handicap. Det er omfanget af hindringer for tilgængelighed og deltagelse, der forårsager omfanget af et handicap:

Nedsat funktionsevne + barriere = handicap (Center for ligebehandling af handicappede)

En nedsat funktionsevne kan defineres som en varig begrænsning af fysisk, psykisk eller sansemæssig karakter. Skoler kan ikke gøre så meget for at *rette* på en nedsat funktionsevne, men de kan gøre ganske meget for at reducere handicap, forårsaget af fysiske, psykiske, intellektuelle eller institutionelle hindringer for tilgængelighed og deltagelse. (Booth & Ainscow (2004), s. 17

¹⁵ Damm og Thomsen (2006)

¹⁶ Bredahl (1997)

i sin kørestol¹⁷. F.eks. har en elev i elkørestol brug for at blive udfordret på sine evner til at bruge joysticket og koordinere sit bevægerum. - Eleven i kørestol har behov for sjove udfordringer og træning i behændighed, der vil hjælpe med at sætte ham/hende i stand til bedst mulig at koordinere og automatisere kørslen i en grad, så han/hun kan orientere sig om og agere i sin omverden, samtidig med at han/hun kører. Eleven har måske brug for på en sjov og legende måde at få opøvet den råstyrke, der skal til for at bevæge sig rundt med et hjælpemiddel.

Dilemma

Hvis man nøjes med *kun* at inkludere i *nogle* af skolens fag, kan det medføre en *eksklusion* og *stigmatisering* som bliver *tydeligt eksponeret og understreget* for eleven og kammeraterne. Idrætslektioner opfattes af mange elever med nedsat funktionsevne netop som situationer med muligheder for et særligt betydningsfuldt samvær, som de holdes udenfor (Nygren 2008)

Dette skaber et dilemma. For fuld deltagelse kan på den anden side medføre, at eleven udsættes for krav, der ikke kan indfries, og det kan medføre en ringe selvopfattelse.

Det kan skyldes krav fra lærerens side i ønsket om at opfylde fagets Fælles Mål. Det er for eksempel en udfordring at tilgodese kravet om holdspil i boldspil og samtidigt at differentiere undervisningen med fokus på eleveres forskellige læringsniveauer. Det kan også skyldes krav fra klassekammeraterne og deres forældre om, at de vil beskæftige sig med de traditionelle "færdige" discipliner f.eks. at spille kidsvolley, håndbold eller fodbold og bl.a. deltage i skoleturneringer. Det betinger, at hele klassen er med i den samme aktivitet.

I følge Danmarks Evalueringsinstitut EVA¹⁸ kan det være svært for lærerne at komme igennem med en egentlig undervisning, især på de ældre klassetrin. Eleverne vil selv diktere indholdet og det bliver ofte de nemmeste løsninger, der bliver grebet til, nemlig boldspil. Det kan for visse grupper af elever med funktionsnedsættelser være en årsag til, at det er svært at deltage.

Faget har fra både ledelse, lærerkollegaer, forældre og eleveres side status af et "pause" fag – et velkomment afbræk fra de boglige fag – til trods for, at det er skolens tredje største fag.

Evalueringen viser, at idrætslærerne i vidt omfang fokuserer på, hvad eleverne skal *lave*, og ikke hvad de skal *lære*¹⁹.

Faget bliver i den årlige fagfordeling ofte brugt som "kit" fag²⁰, hvilket dels er et resultat af og dels en årsag til lav status. Det går ud over kontinuiteten i faget og der er ligeledes en fare for, at det ikke er de bedst kvalificerede lærere, der underviser i faget.

75% af idrætslærerne har en eller anden form for idrætsuddannelse – heraf er 59% læreruddannet med linjefag i idræt.

Fysisk aktivitet i skolen

Der gøres en massiv indsats for at få idræts- og bevægelsesaktiviteter integreret i de andre fag dels i et forsøg på at differentiere undervisningen med fokus på forskellige læringsstile og dels ud fra en sundhedsbetragtning. Mange kommuner har indført

¹⁷ Norsten (2001) Jackson og Skarpenhed (1999)

¹⁸ EVA har i 2004 evalueret idræt i folkeskolen og har efterfølgende udgivet publikationen: *Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse. Evalueringsrapport.*

¹⁹ EVA (2004) s.5

²⁰ med et "kit" fag menes et fag, der bruges for at få skemaet til at gå op. Det udmeldes først, når de andre fag og timer er lagt.

bevægelsesfag. Her er det selvfølgelig ligeledes vigtigt, at eleven med funktionsnedsættelser kan deltage i undervisningen.

Skolen som fagligt læringssted og socialt mødested

Inklusionens ypperste mål må være at finde balancen mellem individuelle læringsbehov og gruppens læringsbehov på en måde, som ikke truer den enkeltes selvopfattelse og selvudvikling. Det kræver bl.a., at skolen foruden at være et fagligt læringssted også seriøst påtager sig opgaven at være et socialt mødested (Center for Ligebehandling, 2007), hvor der arbejdes med interaktion og skabelse af positive sociale relationer, som bærer præg af fællesskab, gensidighed og en positiv tilgang til forskellighed. Det kræver i følge Susan Tetler (1998), at der i skolen bevidst arbejdes med fællesskabsorienterede processer, hvor de enkelt-integrerede elever i videst muligt omfang inddrages i samspil med deres jævnaldrende klassekammerater. Det indebærer arbejdet med aspekterne:

- At erkende og respektere forskellighederne
- At hjælpe hinanden
- At forhandle og løse konflikter
- At deltage i arbejdsfællesskab (Tetler 1998, s. 8)

Undersøgelsen

Formål

Formålet med denne undersøgelse er at beskrive eksempler på inkluderende idrætsundervisning og at gå i dialog med elever og lærere om erfaringer og udviklingsmuligheder. Det ønskes herigennem at afdække, hvordan man i folkeskolen, i et inkluderende undervisningsmiljø, varetager idrætsundervisningen af elever med nedsat funktionsevne. Formålet er således at beskrive praksis og udviklingsmuligheder for praksis til brug for kollegaers faglige refleksioner og handlinger.

Formålet med undersøgelsen er at skabe baggrund for, at undervisere kan gøre en målrettet indsats for at sikre kvalificeret idrætsundervisning af børn og unge med nedsat funktionsevne i folkeskolen ved:

- At skabe indsigt i og kundskab om inkluderende idrætsundervisning af enkeltintegrerede folkeskoleelever med funktionsnedsættelser.
- At give et billede af, hvilke didaktiske metoder, der bliver anvendt, når undervisningen "lykkes", og hvordan man overvinder barrierer, der kan stå i vejen.

Undersøgelsen er perspektiveret inden for to hovedområder, nemlig

1. Undervisningens rammer og didaktik
2. Elevens sociale deltagelse.

Erkendelsesteoretisk grundlag

I Idrætsundervisningen indgår udvikling af kropslige kompetencer og udtryksmuligheder samtidig med, at aktiviteterne skaber baggrund for social deltagelse/læring, personlig udvikling og et mere teoretisk kendskab til kroppen og relaterede emner som idrættens værdier og idrætstraditioner og -kulturer²¹. Der undervises således både i, gennem og om idræt. (Arnold, 1979)

Social deltagelse

Deltagelse er en proces, hvor man er aktiv i et socialt fællesskabs praksis (praksisfællesskab). Man konstruerer sin identitet i relation til disse fællesskaber. Man besidder forskellige identiteter i forskellige praksisfællesskaber og man kan have forskellige positioner i disse fællesskaber af mere eller mindre perifer grad. (Wenger, 2003)

Social identitet, kroppen og selv-identitet

Ifølge sociologen Erving Goffman²² har kroppen en afgørende betydning i mødet med andre. Vi har et fælles kropsligt vokabularium (non verbal kommunikation) i vores daglige virke. Kroppen har en afgørende betydning i forholdet mellem en persons sociale identitet og personens selv-identitet.

På baggrund af disse perspektiver på idrætsundervisningen bygger undersøgelserne på en kropsfænomenologisk forforståelse (Leder, 1990, Duesund, 1995).

Undersøgellesdesign

²¹ Fælles Mål, Idræt

²² I Shilling (1993)

Undersøgelsesfeltet er afgrænset til 2 elever med ADHD, 2 elever med nedsat syn og 2 elever med nedsat bevægefunktion. Grupperne repræsenterer 3 forskellige typer af inklusionsproblematikker og dermed behovet for forskellige former for tilpasninger.

- Elever med ADHD. Eleverne kan være svære at inkludere og bliver ofte placeret i specialklasser ifølge sociallæge Inge Schmidt, der har stor erfaring indenfor ADHD området. Denne elevgruppe udgør også kun en lille del af eleverne i vores kvantitative undersøgelse. Til gengæld deltager eleverne i idrætsundervisningen. Det er derfor interessant at belyse, hvad det er for faktorer, der gør, at eleven med ADHD kan inkluderes i undervisningen.
- Elever med nedsat syn. En sensorisk funktionsnedsættelse fordrer nogle særlige typer af tilpasninger, for at eleven kan inkluderes i idræt.
- Elever med nedsat bevægefunktion. Denne gruppe udgør den største gruppe af elever, der ikke deltager i idrætsundervisningen eller kun deltager delvist, og gruppen er derfor en udfordring at inkludere.

Eleverne går i almen kommunal folkeskole i almen klasse (enkelt-integrerede elever).

Ideen var oprindeligt, at undersøgelsesfeltet skulle udgøres af nogle af de elever, der indgår i DPUs forskningsprojekt "Specialpædagogiske indsatsformer og deres effekt" Det lykkedes for eleverne med synsnedsættelser.

Det viste sig ikke muligt at skabe kontakt til idrætslærerne, der underviste elever med ADHD og elever med nedsat bevægefunktion.

Det blev derfor forsøgt at skabe kontakt til lærere til de elever, der indgik i vores spørgeskemaundersøgelse. Det lykkedes kun i et enkelt tilfælde nemlig for en elev med bevægehandicap. De øvrige elever var ikke længere deltagende i undervisningen, de var flyttet til anden skole, læreren ønskede ikke at medvirke eller forældrene ønskede ikke, at deres barn medvirkede.

Kontakten til lærerne til den anden elev med nedsat bevægefunktion blev etableret gennem videnscentrets rådgivende arbejde.

Kontakt til lærere til elever med ADHD er etableret dels gennem et kursus og dels gennem en fodboldklub for personer med ADHD.

Det har været vanskeligt at finde de 6 elever. Dels har det været svært at opnå kontakt med idrætslærerne og at få deres accept. Dels har der skullet indhentes forældrenes accept. Det sidste har især været problematisk for elever med ADHD. Det vides ikke hvorfor, men et er givet: Det er et stort etisk dilemma, at man i en undersøgelse med fokus på eleven med nedsat funktionsevne, som observatør og interviewer kan blive en stigmatiserende og ekskluderende faktor.

Undersøgelsesfeltet udgøres af:

Alvin	Dreng 5. klasse med ADHD
Rune	Dreng 1. klasse med ADHD

Hanna	Pige 9. klasse med nedsat syn
Bolette	Pige 3. klasse med nedsat syn

Niels	Dreng 5. klasse med nedsat bevægefunktion i hele kroppen (benytter elkørestol)
Mathias	Dreng 3. klasse med nedsat bevægefunktion i benene (benytter manuel kørestol, krykker, 3-hjulet cykel)

Elevernes navne er ændret for at sikre dem anonymitet.

Metode

Undervisningen er blevet observeret i en dobbelt lektion (1½ time).

Observationerne er løbende blevet noteret i en på forhånd udarbejdet guide.

I forlængelse af observationerne er idrætslærer(e) og en evt. støtteperson blevet interviewet sammen, og eleverne med funktionsnedsættelser er blevet interviewet alene. Interviewene er halvåbne og tager bl.a. udgangspunkt i de lektioner, der er blevet observeret.

Der er blevet anvendt en interviewguide for elever og en interviewguide for undervisningspersonale.

Undertegnede, Tine Soulié, har observeret og interviewet samtlige deltagere, har udvalgt citater og observationer, tolket, kommenteret og konkluderet. I forbindelse med interviews og observationer af eleverne med nedsat syn deltog studerende i idræt ved Kbh.'s Universitet Katrine Madsen.

Observationer og interviews

Observationer og citater er i kursiv og indrykket. Faktuelle oplysninger og kommentarer er i almen brødtekst. Opremsning af aktiviteter markeres med pinde. Støttepædagoger og støttelærere kaldes *støtteperson*. Handicaphjælper indgår ikke i kategorien men er omtalt som handicaphjælper.

Hvis en klassekammerat udpeges til at hjælpe eleven med nedsat funktionsevne, kaldes det en *makker*.

Resultaterne er struktureret på følgende måde:

Hver elevs undervisning bliver beskrevet for sig. Afsnittene indledes med faktuelle oplysninger, hvorefter relevante dele af interviews og observationer bliver fremhævet og kommenteret. Efter hver elevkategori er der foretaget en delkonklusion (elever med ADHD, elever med nedsat syn og elever med nedsat bevægelsefunktion).

Elever med ADHD

Alvin – en dreng i 5. klasse med ADHD

Klassen består af 9 drenge og 9 piger. 2 af pigerne deltager ikke i undervisningen. Undervisningen varetages af en mandlig lærer, som har liniefag i idræt. Han har kun klassen i idræt. Desuden underviser en kvindelig lærer (barselsvikar), som er lærer i flere fag i klassen. Undervisningen foregår i en stor sal. Den mandlige lærer deltager alene i interviewet.

Alvin er fuldt deltagende i alle idrætslektioner.

Observation

Eleverne sætter sig på centercirklen. Idrætslæreren præsenterer dagens program.

Først skal de lege en fangeleg. Alvin er fanger. Læreren hjælper med, at de sidste bliver fanget ved at afskærme vejen og gøre banen mindre. En ny omgang med en ny fanger – Alvin bliver fanget bagfra. Han diskuterer med læreren, om han var på linjen og får lov at fortsætte.

Alvin er meget opmærksom på, at alt går retfærdigt til, og læreren er smidig men tydelig, når han dømmes.

Så snart aktiviteten er færdig, sætter eleverne sig straks på centercirklen og afventer besked om næste aktivitet. Her sidder de og taler lavmælt sammen, mens der bliver sat bane op. 8 stationer med aktiviteter, hvor man får pulsen op.

Læreren fortæller og demonstrerer hvilke(n) aktivitet(er), der skal i gang, hvordan det skal foregå, hvilke regler der gælder, og hjælper med at finde ud af, hvem der er sammen med hvem. Der forklares og demonstreres "først gør den ene sådan her, herfra og hertil og så gør den anden sådan": Når fløjten lyder, skal der arbejdes – når fløjten lyder næste gang, holder man pause og går til næste station. Når fløjten lyder igen, går man i gang med næste aktivitet. Fra denne station går man til denne station osv.

Læreren hjælper Alvin med at finde en makker. Alvin arbejder med meget høj intensitet ved hver station.

Efter endt arbejde rydder eleverne redskaberne ved deres sidste station væk

Læreren sørger for, at målet, aktiviteterne, strukturen, organiseringen og reglerne er enkle og klare.

Modulet afsluttes med keglebold og plintbold.

Alvin spiller keglebold meget sammenbidt, koncentreret, sutter på sin trøje. Han udbryder pludselig: "Lisa snyder, snyder, snyder".

Alvin udviser glæde ved at være fysisk aktiv, men han er også meget anspændt (måske fordi jeg kigger på?). Det er tilsyneladende vigtigt for ham, at reglerne er tydelige og bliver overholdt.

Forudsigelighed og rollefordeling

Alvin deltager i alle typer af aktiviteter og er en af de bedste til idræt i klassen. For Alvin har det betydning, at undervisningen er forudsigelig.

Interview

Lærer: Jeg tror, han har det godt med, at det nogenlunde er det samme mønster, man følger: Du har basis inde i midten, får at vide, hvad der skal foregå, man bliver fordelt og laver en aktivitet, mødes igen og laver en ny aktivitet.

Rollefordelingen mellem de voksne er også tydelig. Den ene lærer er faglæreren, som varetager de idrætsfaglige kompetencer. Han tager teten i forhold til det fagfaglige f.eks. at introducere og sætte aktiviteter i gang og sørger for, at målet for aktiviteten, strukturen og reglerne er klare og entydige.

Læreren: Deres anden idrætslærer (er på observations- og interviewtidspunktet på barselsorlov) har haft klassen i flere år i flere fag. Hun fungerer som lynafleder og er god til at bryde ind og stoppe konflikter i opløbet. Hun hjælper Alvin før det kammer over for ham eller for andre.

Alvins sociale samspil med de øvrige elever

Observation

Mens lærerne er optaget af at rydde op, stiller eller sætter eleverne sig igen i centercirklen. En pige går hen til en svært overvægtig dreng og skubber til hans mave så det "blævrer". Hun griner spottende – han lader hende gøre det med et tomt udtryk i ansigtet. Bagefter går hun grinende hen til Alvin, der sidder ned. Hun rækker sin hånd ned mod ham og opfordrer ham til et eller andet, kun han kan høre. Hun virker provokerende. Han afviser hende med et sammenbidt ansigt, men hun bliver ved. Han vender sig rundt og hun går væk.

Observationen er et eksempel på, hvordan elever kan blive udsat for stigmatisering og mangel på respekt. Eleven med ADHD, der har svært ved at styre sit temperament, kan være let at provokere og nem at "antænde" - Alvin: "Når jeg bliver hysterisk" - og det kan måske have en form for underholdningsværdi for de andre elever, samtidig med at det er nedgørende og undertrykkende.

Interview

Læreren: De var tre tilbage i omklædningsrummet. De andre var gået. Alvin var også gået. Så spørger drengen, der er svært overvægtig "hvem, synes I, er den mest sindssyge i klassen? Synes I ikke også, det er synd for Alvin, at han har den der sygdom". Bare for at snakke om noget sammen, der ikke handler om ham selv. De er hårde ved hinanden i den alder.

Læreren oplever, at klassen har svært ved at erkende og respektere forskellighed. Måske er det sværere, når det handler om elever med såkaldte usynlige funktionsnedsættelser?

Læreren: Til trods for, at han er meget dygtig til idræt, får han ikke cadeau for de ting han kan, – de synes, det virker for blæret eller pralende, uden at Alvin selv gør noget for, at det skal være sådan. De andre værdsætter det ikke. Hvis det var dem, der havde løbet stærkt, så havde det været noget helt andet og jeg har spekuleret meget på, hvad det er, der spiller ind der.

Erkendelse og respekt for forskellighed kræver en kultur, som kan håndtere og benytte sig af individers forskellighed. Den kultur er svær at etablere i en gruppe i et enkelt fag i 2 lektioner om ugen. Det kræver en målrettet indsats af hele lærerteamet omkring klassen. Det tydeliggør samtidigt dilemmaet mellem få-lærerprincippet dvs. at få lærere varetager alle fag og har mange lektioner i klassen og faglærerprincippet dvs. at undervisningen varetages af mange lærere med høj faglig kompetence men med få lektioner pr. uge i klassen.

Alvin er selv stolt af sine kompetencer i idræt, hvilket han udtrykker, når han siger: "Jeg er en supermåmand". Det kan være med til at styrke hans selvpfattelse. Alvin har gået til fodbold i mange år. Han måtte holde op i den lokale fodboldklub pga. adfærdsproblemer forårsaget af sin ADHD og går nu til fodbold i en klub for medlemmer, der har fået diagnosen ADHD. Det er han meget glad for.

Rune – en dreng i 1. klasse med ADHD

To 1.klasser har idræt sammen. Undervisningen varetages af 3 lærere. En er idrætslærer med idræt på grunduddannelse fra seminariet (mand), en er støttelærer for en dreng med nedsat syn i klassen (kvinde) og en er klasselærer i Runes parallelklasse (kvinde, deltager ikke i interview).

Rune kan deltage i de samme aktiviteter, som de andre. Rune er fuldt deltagende i alle idrætslektioner.

Observation

Eleverne sidder på deres pladser i klassen og får besked på, at i dag skal de ud på fodboldbanen og spille rundbold. De får besked på, at de først skal finde tøj og sko, dernæst GÅ til omklædning. Efter omklædning står de klar til at gå i samlet flok "musestille" ned til banen. Ved fodboldbanen giver den mandlige lærer besked om hold, bane og regler. Læreren siger: "Ræk hånden op alle dem der hører efter". Rune kommenterer undervejs spillet og reglerne og gentager læreren, når han dømmes. Han er meget koncentreret.

Da de er færdige med at spille, siger den mandlige lærer: "Den, der står pænest, må GÅ ind". Alle gør sig umage og én og én får de lov at gå ind.

Tonen er klar og tydelig men kærlig.

Interview

*Lærerne: I dag var der nogle, der ikke fulgte reglerne og der måtte jeg over og tale med Rune, fordi det forstyrrer ham, så han ikke kan koncentrere sig om at spille med. Det med regler er vigtigt. Rune holder meget på sin ret, og han er god til at argumentere for sig!
Man skal være på forkant med at huske ham på at være koncentreret om undervisningen - hvis han er kørt for meget op, så virker det ikke!*

Lærerne oplever, at det ikke er i idrætsundervisningen, der er problemer men snarere efter timen, hvor eleverne skal spise. I idræt er det muligt at forberede Rune grundigt og gøre struktur og regler meget tydelige, og det er øjensynligt en fordel for ham:

Interviewer: *kommer du tit til at larme?*

Rune: *ikke så tit i idræt*

Interviewer: *hvorfor ikke?*

Rune: *fordi der ikke er så mange balladeagtige ting.*

Lærerne har også fine "tricks" til på en positiv måde at sørge for, at eleverne er disciplinerede og rolige, så der ikke opstår for meget uro. Sproget, både det verbale og kropssproget samt tonen og mimikken er tydelig, men anerkendende og positiv.

Delkonklusion: Elever med ADHD

De to eksempler viser, at strukturen bør være meget forudsigelig og tydelig: Lukkede og faste rammer er hensigtsmæssige. Der lægges "skinner" ud. Det drejer sig om alle rammerne omkring undervisningen: Måden at komme til omklædning, fra omklædning til salen/ banen, placering i rummet ved ankomst, introduktion af aktiviteten, målet for aktiviteten, banen, redskaber, reglerne, måden at udføre aktiviteten på, tiden afsat til hver af aktiviteterne, og hvem man er sammen med bør alt sammen defineres af idrætslæreren. Der er klare strategier for, hvordan eleven, kammeraterne, lærerne agerer i tilfælde af evt. konflikter, frustrationer, o. lign., så man undgår "kognitiv nedsmeltning"²³

Regler og ikke mindst reglers overholdelse er meget vigtige for eleverne med ADHD. Læreren må være tydelig men smidig, når de eller andre dømmes, således at eleven med ADHD føler, at hun på ingen måder udsættes for uretfærdigheder. Tonen bør samtidig være venlig og anerkendende og sproget uden sarkasme eller ironi.

Eleverne kan indgå i holdspil, men kan have nemmest ved at være aktive i individuelle aktiviteter, hvor risikoen for konflikter er minimal f.eks. stationstræning, svømning, atletik mm.

Eleverne med ADHD kan indgå i en undervisningsform med udgangspunkt i det deduktive undervisningsprincip. Det er undervisning, hvor læreren styrer indholdet og igangsætningen, og der er tydelige og forudsigelige metoder og indhold.

²³ et begreb ADHD konsulent Erno Larsen anvender

Hvis regler mm. er til diskussion f.eks. i forbindelse med induktive arbejdsformer, undervisningsdifferentiering og elevmedbestemmelse, bør eleven med ADHD have den nødvendige guidning, og der bør laves strategier for samarbejdet, dvs. at alle eleverne skal hjælpes til selv at definere rammer og regler, så de bliver tydelige.

Der bør minimum være to lærere til stede. Rollefordelingen bør være klar. Det kan være hensigtsmæssigt, at der er en, der tager sig af det fagfaglige (det specifikt idrætsfaglige). Han/hun er en tydelig faglig autoritet. Det er ham/hende, der tager teten, introducerer aktiviteter og sætter dem i gang. Den anden tager sig af det sociale samspil og bidrager til, at undervisningen kan differentieres i to eller flere aktiviteter. Rollerne kan skifte i løbet af lektionen.

Mindst en af lærerne kender eleverne godt, har dem i mange fag og har haft dem i længere tid, så han/ hun kan støtte eleverne i at skabe en inkluderende kultur i klassen. Han/hun tager sig af at støtte elevernes deltagelse i aktiviteterne. Han/ hun støtter eleverne socialt og hjælper med at klare evt. konflikter i opløbet.

Elever med nedsat syn

Hanna – en pige i 9. klasse med nedsat syn

Hanna er ikke helt blind, men har en vis fornemmelse for lys og skygge.

Undervisningen foregår i en stor hal, der er delt i to af en foldevæg. I den ene halvdel har drengene idræt - i den anden undervises pigerne.

Undervisningen varetages af en kvindelig lærer med liniefag i idræt. Hanna har en personlig støtte i idræt – en mandlig lærer.

Støttepersonen er sygemeldt i en periode bl.a. den dag observation og interviews foregår. Der er ikke vikar.

Idrætslæreren er derfor blevet interviewet alene.

Hanna deltager i dagens lektioner. Nogle dage deltager hun ikke, men er aktiv sammen med sin støtteperson (over halvdelen af lektionerne).

Observation

Hanna sidder i centercirklen og griner og sludrer med de andre piger. Stationer bliver sat op til cirkeltræning. Pigerne får besked på at gå sammen 2 & 2. De får udleveret papir med opgaver til at notere på. Læreren aftaler med en pige, der ikke er omklædt, at hun følger Hanna. Hanna udfører opgaverne ved hver station med stor entusiasme og intensitet. Hendes følgesvend tæller og noterer for Hanna. Hun følger Hanna til næste station. Hanna griner, smiler og snakker imellem opgaverne. Hun udstråler glæde, koncentration og engagement og giver sig fuldt ud ved øvelserne: sjipte, hop med samlede ben, rygvøvelser, mavebøjninger, sprællemænd, armstrækninger, hop over kegle (her giver læreren særlige vejledninger til Hanna, som forsøger sig med hop fra side til side), benløft over kegle fra side til side (keglen bliver fejlet til side af Hannas ben, læreren sætter den tilbage, så Hanna kan fortsætte). Ikke alle tager opgaverne seriøst, men Hanna gør. Flere af opgaverne udfører hun velkoordineret, med god styrke og kondition (f.eks. sprællemænd), og hun udviser glæde ved at være fysisk aktiv.

Hanna deltager således stort set ligeværdigt i aktiviteterne. På et par stationer har hun brug for tilpasninger af reglerne. Hun er en af de elever, der ser mest motiveret ud.

Interview

Læreren: stationstræning giver hende et lille rum, hun kan bevæge sig i, som hun kender. Hun kan mærke måtten, når hun ligger og skal lave de forskellige ting.

Observation

Eleverne bliver bedt om at stille sig i 2 hold bag 2 kegler til en stafet. Forreste person på det ene hold klapper i hænderne, så Hanna kan finde sit hold. Hanna bliver guidet ned bag i rækken. 2 & 2 med hinanden i hænderne og tæppefliser under fødderne skal eleverne rundt

om en kegle og tilbage igen – 2 runder. Hanna griner og smiler, er foran makkeren på vej mod keglen og må sænke tempoet, for at makkeren kan følge med.

At eleverne er sammen 2 & 2 i stafetten, betyder at Hanna uden problemer kan være med. Oven i købet bliver eleverne til og med ekstra udfordret, fordi de skal samarbejde om at løbe, finde en fælles rytme og en fælles bevægelse med tilpas tyngde, så de ikke kommer til at løbe fra tæppefliserne. Pulsens kommer måske ikke så højt op, som hvis man løber alene, men til gengæld venter man kun halvt så lang tid på tur.

Interview

Læreren: Hvis Hanna ikke var der, skulle de løbe en og en for at spurte, men i denne her skal de jo lige pludselig tage sig af hinanden. De skal vente på hinanden. Det kan godt være, det lyder lidt plat, men de skal holde hinanden i hånden, det er altså stadig et stort skridt for 9. klasser. Så det giver dem lidt sammenhold på en eller anden måde.

Ideer til at tilpasse rammerne for Hannas deltagelse:

Aktiviteterne er fine eksempler på, at en elev med nedsat syn har rige muligheder for at deltage, hvis man planlægger aktiviteter, hvor eleverne minimum er 2 & 2 sammen.

Hun foretrækker at være i små grupper i stedet for hele klassen samlet.

Hanna: Det er nemmere i små grupper, for der har man mere styr på, hvad man skal. Det er mere overskueligt - især i boldspil.

Hanna foreslår, at man afmærker baner inden døre ved at fremhæve streger på banen (f.eks. en snor, der sættes fast med stoftape). Måtter er også gode til at markere med, hvorimod kegler og andet i samme højde kan spænde ben. Hun bruger svømmehallens afmærkninger med bane-tove som et eksempel og foreslår det overført til andre discipliner:

Hanna: f.eks. rullebrætstafet, hvor man sidder på et rullebræt og trækker sig fremad vha. en snor.

Hanna fortæller, hvordan både verbal, taktil og auditiv instruktion kan anvendes, når hun skal undervises i at lære en ny bevægelse:

Hanna: f.eks. vejrmøller, der må læreren forklare. Først sætte den ene hånd ned og så den anden osv. Jeg kan også have brug for, at mærke på nogen, hvordan de gør eller at man tager fat på min krop for at vise mig, hvad jeg skal. Det kan også hjælpe, hvis jeg hører en udføre bevægelsen. Jeg kan bl.a. høre, hvordan hun lander.

Hvilke aktiviteter indgår i undervisningen og hvornår og hvordan deltager Hanna?

På spørgsmålet om, hvilke aktiviteter klassen laver, og hvordan Hanna indgår, svarer læreren:

- Boldspil, det er det, som klassen "gider". Så I år har det ikke engang været halvdelen af timerne, Hanna har været med i. Pigerne skal bl.a. til

håndboldstævne. Hanna cykler en tur på tandem med sin støtteperson imens.

I følge Danmarks Evalueringsinstitut EVA²⁴ kan det være svært for lærerne at gennemføre en alsidig undervisning især på de ældre klassetrin. Eleverne vil selv diktere indholdet, og det bliver ofte de nemmeste løsninger, der bliver grebet til nemlig boldspil. Det kan for elever med funktionsnedsættelser være en årsag til, at de ikke kan deltage.

Hanna har haft en støttelærer, der inddrog hende i basket. Hun lærte at dribble med en bold. Det var Hanna glad for. Klassen har en enkelt gang spillet Goalball (boldspil for blinde). Det syntes, Hanna og klassen var sjovt, men læreren var ikke helt så begejstret. Problemet var, at for få var aktive af gangen (2X3), og at det krævede ro i salen.

Hanna fortæller også, at hun kan deltage i stikbold – hun kan høre hvor bolden er, men kan ikke selv "stikke" nogen.

Hanna: Hvis jeg selv kunne vælge, ville jeg helst de ting hvor jeg kan være mest aktiv og bevæge mig rigtig meget. Det er nok atletik eller redskabsgymnastik. Eller gå og løbe eller noget i den stil.

- Redskabsgymnastik kan i flg. læreren være et godt eksempel på, at Hanna kan være den bedste, når eleverne med bind for øjnene skal følge en redskabsbane.

Læreren: De har også prøvet med bind for øjnene at gå mod væggen. De skulle stoppe foran den. Hvis de ramte væggen, så var de ude. Hanna vandt selvfølgelig. Hun fortalte, hun kunne føle, hvornår hun kom til væggen.

I redskabsgymnastik oplever Hanna dog, at hun tit bliver overbeskyttet, og at hun bliver bremset i de udfordringer, der skal til for at lære nyt:

Hanna: De fleste ting, jeg laver, kan gå hen og blive ret nervepirrende. De bliver ved med at sige: "du må ikke gøre sådan og sådan". Det jo ikke særligt sjovt, hvis der er sådan nogle begrænsninger. Man skal ikke gøre ret meget, før nogen bliver imponeret af det.

- Udspring i vand er en mulighed for at lave vilde ting, hvor der ikke er så stor risiko for at komme galt af sted. Hanna synes da også, det er sjovt, og hun har bl.a. sprunget på hovedet fra 3 m. vippen.

- I Atletik løber Hanna ved at holde i den ene ende af et bånd, og hendes støtteperson holder i den anden ende. På synscenter Refsnæs har Hanna erfaret andre måder at lave tilpasninger:

Hanna: Man kan få en til at stå på startlinjen og råbe 1, 2 eller 3 ud fra, hvor man er på banen. Så ved man, at hvis der bliver sagt 2, så er man i midten, og hvis man er på 1 eller 3, er man for langt ude i siden.

²⁴ EVA har i 2004 evalueret idræt i folkeskolen og har efterfølgende udgivet publikationen: *Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse. Evalueringsrapport.*

Læreren: I længdespring kan der stå en og sige nu! ved linjen, når hun kommer løbende, så hun ved, hvor hun skal sætte af, og så kan der stå en for enden af sandkassen og give lyd, så hun ved hvilken retning, hun skulle hoppe i.

Ved kuglestød og kast skal der være en, der siger: "her skal du kaste"

- Musik og bevægelse: Klassen har arbejdet meget med lanciers. Nu skal de i gang med opvarmningsprogrammer, hvor de finder musik og øvelser og fremviser det for resten af klassen, og der kan Hanna også sagtens være med.

Denne opremsning af sjove og udfordrende aktiviteter fastslår, at der er en lang og alsidig række af muligheder for, at Hanna kan være fysisk aktiv enten alene eller sammen med andre.

Læreren var dog meget usikker, da hun fik klassen, hvor Hanna går, og hun følte, hun manglede kompetencer og rådgivning. Hun ville meget gerne have haft et kursus sammen med støttelærerne, hvor hun kunne blive introduceret til aktiviteter og selv prøve at deltage i forskellige former for spil.

Det vil kunne løse noget af usikkerheden omkring, hvilke udfordringer man kan give et barn med synsnedsættelse. Mange vil bekymret spekulere over, hvad man tør lade et barn med nedsat syn kaste sig ud i. Sikkerheden bør selvfølgelig være i orden, men det er en kendt sag, at børn med nedsat funktionsevne tit bliver pakket ind i vat med fare for, at de bliver understimulerede, ikke oplever flow og ikke bliver udfordret i zone for nærmeste udvikling.

Hanna har f.eks. løbet meget på skøjter, rulleskøjter og løbehjul som yngre, og hun har også stået på ski, aktiviteter som nogle måske ville være bekymrede for at præsentere en blind pige for. Hanna har da også engang brækket næsen på en hyttetur ved at svinge i tove mellem nogle træer, men som hun siger: "*jeg lever jo endnu*".

Hvordan får Hanna bedst den støtte, hun har brug for?

Hanna har en mandlig støttelærer, og det finder læreren problematisk for en pige i 9. klasse. Læreren er samtidig taknemmelig over, at støttepersonen *gider* gå en tur med Hanna eller cykle en tur og gerne vil, at hun laver noget.

Læreren pointerer, at det skal være en støtteperson, Hanna føler sig tryk ved og har lyst at være sammen med.

Både læreren og Hanna vurderer, at det vil være bedst med en støtteperson, der er idrætsuddannet eller interesserer sig for idræt:

Læreren: F.eks. i redskabsgymnastik skal det være en, der ved, hvor man kan tage fat i hende for at få hende videre og ved, hvad man kan give hende af muligheder. Det betyder meget.

Hanna: Jeg havde en, som egentligt også var idrætslærer, tror jeg. Hun lærte mig en masse ting med strækøvelser, netop fordi hun selv havde kendskab til det. Så der gjorde det en stor forskel.

En støtteperson med erfaringer i specialundervisning kan tilsyneladende medføre, at man både kan rumme klassen og eleven med funktionsnedsættelser: I det foregående skoleår havde Hanna en støtteperson, der havde erfaring med specialundervisning. Det betød, at hun evnede at hjælpe og støtte hele klassen, men med et ekstra blik på Hanna.

I dette skoleår indgår støttelæreren i undervisningen, de gange Hanna ikke kan være med. Ellers falder Hanna bare ind. De andre elever er gode til at hjælpe.

Hanna: Jeg kan ikke vurdere, om det betyder mere for mig, at jeg er sammen med de andre elever, eller at jeg bare er sammen med en støttelærer. Det har jeg aldrig tænkt særligt meget over. Men jeg kan godt se, at det er rarere, at man er social, samtidigt med at man dyrker sporten. Det er en del sjovere, hvis man har nogen at snakke med. Jeg kan huske, at jeg har været ude at køre på tandem, hvor der var en fra parallelklassen med, fordi hun ikke selv havde idrætstøj med, og det gjorde en stor forskel. Jeg kan godt se, at der er en forskel, men om jeg helst vil have det sådan, det ved jeg faktisk ikke. Det vigtigste er, at de, der skal hjælpe, er villige til at hjælpe. Hvis ikke de gider, er det jo heller ikke sjovt for mig.

Hanna foretrækker at lave idræt i mindre grupper, og her vil hun gerne undvære en støtteperson:

Hanna: Hvis det er små grupper, ville det være nemmest uden en støttelærer, fordi der er et sammenhold i gruppen. Hvis støttelæreren pludselig bryder ind og nærmest afbryder ens aktivitet, så kan det godt gå hen og spolere det lidt.

Bolette – en pige i 3. klasse med nedsat syn

Bolette er ikke helt blind, men har en vis fornemmelse for lys og skygge. En 2. klasse og en 3. klasse har undervisning sammen. I alt er de 40 børn. Undervisningen varetages af en mandlig og en kvindelig lærer. Bolette har desuden en lærer som støtteperson. Hun har fulgt Bolette, siden hun startede på skolen og har også støttetimer i andre fag. Støttepersonen fandt det vigtigt, at Bolette og hendes klasse havde en idrætslærer, der ville samarbejde omkring Bolettes deltagelse i undervisningen, og hun opfordrede derfor en anden kvindelig kollega med idræt som liniefag, til at ønske timerne i fagplanlægningen. Denne lærer og støttepersonen deltager i fokusgruppeinterviewet. Bolette deltager i dagens lektioner. Nogle dage deltager hun ikke, men er aktiv sammen med sin støtteperson.

Observation

Eleverne samles i centercirklen. Støttepersonen stiller sig ved siden af Bolette, der ikke har kontakt med de andre elever. Eleverne får besked på, at de skal starte med løb, fangeleg og derefter arbejde med redskaber.

Støttepersonen holder Bolette i hånden. Eleverne skal løbe på forskellige måder. Bolette har svært ved gadedrengeløb, men klarer de andre typer af løb. Hun slipper støttepersonens hånd. Bolette smiler, mens hun løber.

Støttepersonen kan komme til at hæmme Bolettes bevægelsesfrihed i stedet for at yde den støtte, der er tiltænkt, hvis hun unødigt holder hende i hånden.

Herefter leger klassen krammefange. Bolette har støttepersonen i hånden, som hjælper med at fange, da det er Bolettes tur til at være fanger. Bolette smiler og ser engageret ud.

Hvis alle elever skulle løbe to og to, kunne Bolette løbe med en klassekammerat og det ville skabe en mere ligeværdig leg. De andre elever ville også blive udfordret i at samarbejde.

Efter en drikkepause, hvor Bolette går rundt på egen hånd, sætter hun sig i lotusstilling (benene er krydsede og fødderne ligger på lårene) sammen med en flok piger. Hun sidder og snurrer rundt på numsen og snakker med en pige. Pigen prøver at efterligne Bolette.

Observationen viser at i en spontan og fri situation, kan der skabes en ligeværdig verbal og kropslig kommunikation mellem Bolette og hendes klassekammerat. Denne måde at skabe aktiviteter kan målrettet fremmes ved en induktiv undervisningsform.

Eleverne bliver delt i grupper á 6 ved 6 stationer. Der er små og store skumredskaber, der skal forceres på forskellige måder bl.a. ved hjælp af springbræt og som forøvelser til flikflak. Desuden er der sjipling, hulahop, armgang og håndstand. Bolette får hjælp af støttepersonen og bliver guidet til, hvordan hun skal placere hænder og fødder. Nogle ting vil hun selv. Støttepersonen går også ind og hjælper de andre elever og en elev passer på, at Bolette ikke støder sammen med andre. Bolette har svært ved flere af aktiviteterne. Bl.a. hulahop. Her viser støttepersonen ved at stå med egen krop mod Bolettes, hvordan hun skal bevæge hofter og kroppen i det hele taget. Bolette kan sjippe i et tov, hun selv holder. Hun prøver også i langt tov, hvor hun bliver guidet af støttepersonen, som svinger tovet, men hun opgiver. Når hun med lidt vanskeligheder har forsøgt sig med at komme over et redskab, går hun bagefter hen og laver kolbøtter, som hun er god til. Hun giver hurtigt op, da støttepersonen forsøger at lære hende håndstand, men hun griner og ser ud til at have det sjovt.

Ved stationerne er der store udfordringer til Bolette, og eftersom der ved stort set hver post er mulighed for, at Bolette kan udføre aktiviteter på en måde, som passer til hendes niveau, bliver det sjovt for Bolette, og hun har mulighed for at blive bedre og lære nyt. Hun har også mulighed for ind i mellem at lave aktiviteter, hun til fulde behersker f.eks. kolbøtter og sjipling, aktiviteter hun tydeligt nyder at lave. Dermed kan der skabes en god balance for Bolette, så hun har mulighed for at opleve, at hun bliver udfordret, men også bekræftet i, at til trods for, at der er aktiviteter, der er for svære for hende, så besidder hun motoriske færdigheder og kan udføre ting, som hun finder glæde ved.

Der er aktiviteter, som udfordrer alle elever på hver deres individuelle niveau, niveauer der jo typisk er meget forskellige i en almindelig klasse.

Det er vigtigt med idræt

Læreren og støttepersonen finder det vigtigt, at Bolette har idræt, så hun udvikler sig motorisk og socialt. Men fordi hun har nedsat syn, er der en yderligere dimension:

Støttepersonen: Det er rigtig vigtigt, at hun lærer at krydskoordinere, fordi hun skal gå med stok. At bruge stok og gå lige ud er ret svært motorisk.

Hvordan underviser man Bolette?

Bolette skal ifølge lærer og støtteperson have tydelig verbal støtte og ofte også tæt fysisk kontakt, så hun kan føle, hvordan en bevægelse skal udføres.

Bolette: De skal forklare det ordentligt og højt, hvis børnene larmer.

Hvilke aktiviteter kan Bolette deltage i?

- Redskabsgymnastik.

Lærer: Det er meget oplagt. Det er motorisk rigtig godt for hende. Der er mange forskellige facetter og der er individuelle udfordringer.

Bolette: Jeg elsker at springe på springbræt og klatre. Det er nemt nok at finde rundt, hvis bare der er nogen på mit hold, der klapper eller kalder.

- Atletik.

Lærer: Her kan hun bruge løbetov og vi har fået ideer fra Refsnæs angående andre discipliner. Men hun vil helst løbe selv, hvor hun har muligheden for det. Støttepersonen: Hun løber fra mig.

- Orienteringsløb.

Bolette: det er sjovt

- Lege.

Læreren: Leger man f.eks. haleleg, fortæller støttepersonen, hvor halen er, eller støttepersonen fanger halen

- Musik og bevægelse deltager Bolette i, men hun synes "dans er svært".

- Boldspil.

Læreren: Vi har haft delt klassen i 3, og Bolettes hold spillede goalball – det er dødssvært og kræver, at man skærper sanserne.

Bolette syntes, det var sjovt og holdt igen med at skyde hårdt. Her var det hende, der var den bedste, men hun var lidt utilfreds med, at støttepersonen ikke havde styr på bane og regler. Ellers er det svært for Bolette at være med i boldspil.

- Cykling på tandem

Bolette har selv et forslag til en aktivitet, de har prøvet på Refsnæs, og som hun synes de skulle prøve med klassen:

- En redskabsbane eller en forhindringsbane, hvor man følger en snor og skal prøve forskellige ting undervejs.

- Svømning. I de lektioner, hvor der spilles bold og Bolette ikke kan deltage, cykler hun med støttepersonen i svømmehallen. Her træner hun brystsvømning, at slå kolbøtter, at hoppe i fra kanten, tage rutchebanen og at klare omklædning mm selv, så hun på sigt kan klare at komme i svømmehallen uden hjælp.

Lærerne har haft stor glæde af at kunne hente litteratur med ideer til aktiviteter og tilpasninger på Refsnæs og Handicapidrættens Videnscenter.

Frikvarter

I frikvartererne kører Bolette på rulleskøjter og i gokart. Hun elsker at klatre, især i træer.

Fritid

Støttepædagogen har sørget for, at Bolette har fået mulighed for at gå til goalball en gang om ugen i fritiden. Bolette er glad for at lave idræt med andre blinde børn.

Bolette: Man forstår bedre hinanden.

Hvordan får Bolette bedst den støtte, hun har brug for?

Støttepædagogen: Min fornemste opgave er selvfølgelig, at hun selv kan klare sig. Vi har taget det valg, at det er en voksen, der skal støtte hende, og det skal være mig. De andre elever skal have deres undervisning, og de skal ikke nå dertil, at de bliver trætte af hende. Hvis eleverne selv har fundet sammen om en aktivitet, og de hygger sig med det, så skal jeg endelig ikke blande mig.

Bolette kunne godt tænke sig, at der var andre elever med i svømmehallen. Hun giver udtryk for, at hun lige gerne vil modtage hjælp fra kammerater og støttepædagogen.

Støttepædagogen: hun har generelt svært ved at bede om hjælp fra kammeraterne, men de hjælper glædeligt.

Delkonklusion: Elever med nedsat syn

Der er behov for, at der er en idrætslærer og en støtteperson til at varetage undervisningen af gruppen (det vil ofte sige i den del af klassen), hvor der er inkluderet en elev med nedsat syn.

Støttepersonen bør være kvalificeret til at indgå i differentieringen af undervisningen og bør kunne samarbejde med læreren om at tilpasse aktiviteterne.

Undervisningen bør ikke nødvendigvis tilrettelægges med særligt fokus på eleven med nedsat syn men instruktion, organisering og indhold tilpasses til eleven både ved planlægningen og introduktionen af aktiviteterne og der justeres undervejs. Eleven med nedsat syn bør evt. sammen med de andre elever være med til at tilpasse aktiviteterne. Eleverne bør naturligt hjælpe hinanden.

Induktive arbejdsformer og åbne rammer, elevmedbestemmelse og differentiering er didaktiske fokuspunkter, som kan være givtige, når undervisningen skal tilpasses til den inkluderende undervisning.

Aktiviteterne introduceres bedst ved, at der tydeligt verbalt forklares, hvor og hvordan den skal foregå. Eleven med synsnedsættelse finder vej, ved at holde ved en person, der viser vej eller ved at der gives lyd fra den retning, hun skal gå. Det er vigtigt, at de andre elever ikke larmer meget imens.

Selve bevægelsen demonstreres ved,

- at eleven mærker på en anden person, der udfører bevægelsen, med hænderne eller med hele kroppen,
- at eleven bliver guidet, ved at man tager fat i hende og fører hendes egen krop gennem en bevægelse eller
- at eleven kan høre, hvordan en bevægelse lyder, når den bliver udført (f.eks. en vejrmølle)

Aktiviteter, hvor eleverne med nedsat syn kan være meget fysisk aktive, er discipliner, hvor man er alene om at udføre aktiviteten, eller hvor der er få elever sammen (redskabsgymnastik, stationstræning, atletik, svømning mm). Her kan eleven udføre aktiviteten på en måde, så det passer til hans/hendes individuelle niveau for færdigheder og mod.

Aktiviteten skal gerne foregå på et afgrænset område evt. markeret med tov, måtter eller tape m snor under.

Kegler og andre markeringer i tilsvarende højde kan til gengæld spænde ben.

Eleverne med nedsat syn kan deltage i *lege, orientingsløb, stafetter* mm., blot de har en makker eller er sammen i en mindre gruppe. For at alle elever er jævnbyrdige, er det en god ide, at samtlige elever gennemfører aktiviteterne min. 2 & 2. Det kan samtidigt være en fin samarbejdsopgave.

Aktiviteter, hvor en gruppe af elever har bind for øjnene, kan være en sjov udfordring for alle. Eleverne med nedsat syn oplever her at være de bedste til at være blinde.

Det er vigtigt, at eleverne ikke bliver pakket ind i vat men får lov at blive udfordret på et passende niveau, så de oplever flow og bliver udfordret i zone for nærmeste udvikling – selvfølgelig med sikkerheden i orden.

For at eleven med synsnedsættelse kan inkluderes, må boldspil udgøre en meget begrænset del af aktiviteterne i idrætsundervisningen, eller boldaktiviteterne bør tilpasses, så alle elever kan deltage på lige fod.

Når eleven ikke kan deltage i undervisningen, er det vigtigt med et kvalificeret alternativ, dvs. en aktivitet, der udfordrer eleven i nærmeste udviklings zone. Det bør foregå sammen med en til flere andre elever, der også kan have udbytte af at deltage i aktiviteten. I casene er det f.eks. at cykle på tandem og at svømme. Det kunne også være at spille goalball, shiftennis mm.

Elever med nedsat bevægelsefunktion

Niels – en dreng i 5. kl. med nedsat bevægelsefunktion i hele kroppen

To 5. klasser har idræt sammen. Undervisningen varetages af 2 lærere. Den ene har liniefag i idræt fra seminariet. Den anden har haft det på grunduddannelse. Tilstede er også Niels' personlige handicaphjælper (deltager ikke i undervisningen). Der er ingen støtteperson.

I klassen er foruden Niels inkluderet en elev med ADHD (her kaldet Peter) og der er flere elever med socio-emotionelle problemer.

De 2 idrætslærere er blevet interviewet sammen.

Niels deltager i aktiviteterne i dagens lektioner. Nogle dage deltager han ikke, men kikker på.

Observation.

Niels benytter el-kørestol, som han styrer med den ene hånd vha. et joystick. På kørestolen er der en nakkestøtte, hvorpå der er placeret et bånd, der sættes rundt om hovedet, så Niels får støtte til at holde hovedet oppe. På kørestolen er ligeledes monteret et fast bord. Niels klæder ikke om til idrætstøj.

Eleverne kan vælge mellem at være på et indehold i gymnastiksal eller et udehold, hvor der bl.a. spilles hockey på en bane, der ikke er tilgængelig for elever i kørestol. Niels har derfor kun mulighed for at være med på indeholdet.

Det første kvarter spilles stikbold mellem diverse skumredskaber, plint og måtter, som eleverne kan bygge huler og værn af og gemme sig i og bag.

På opfordring til alle melder Peter sig frivilligt som Niels' makker. Makkeren spørger Niels, hvem han skal skyde på, hvis han får bolden. Niels kører rundt mellem redskaberne. Eleverne opfordres af læreren til at skyde på Niels, men det virker ikke interessant. De andre bygger huler og værn. Pigerne hviner og gemmer sig sammen med nogle af drengene i en hule. Niels kører væk fra den, der har bolden. Han ser ud til at kede sig. Der skydes kun på ham, når der direkte opfordres til det af læreren, og der spores ingen engagement i ansigtsudtrykket på den, der skyder. Niels kører tæt på den, der har bolden og det vil være en let sag at ramme ham, men vedkommende vælger hellere at skyde på en, der er længere væk eller som stikker hovedet frem bag et redskab og som derfor er meget sværere at ramme, så Niels bliver overset.

Selvom undervisningen er tilpasset, så Niels kan være med, er han sat udenfor fællesskabet. Her drejer det sig øjensynligt om positivt at kæmpe, drille og udfordre dem, "man har noget kørende med" - om relationerne mellem piger og drenge og mellem kammeraterne indbyrdes. Det er muligvis ikke statusgivende at ramme Niels, og der er ikke meget udfordring i det.

Aktiviteten er i sig selv en passende udfordring til Niels niveau. Han skal hele tiden orientere sig om, hvor bolden er og bliver skudt hen og hvor han derfor skal bevæge sig hen. Han skal tage stilling til hvem og hvor, der skal skydes. Men det kræver, at de andre elever er med på at give ham udfordringen.

Observation.

Herefter bliver der lavet en bane af tove og andre redskaber rundt i salen. Der skal spilles Gummi Tarzan – stikbold, hvor eleverne bevæger sig rundt i en redskabsbane.

(Niels kører hen til handicaphjælperen, som presser ham på brystet (løsner slim) og han kører ud på banen igen).

Læreren udbryder: "Nu har jeg ideen: Niels du må køre rundt, og hvis du vil kaste, siger du det til din makker. Makkeren må ikke løbe". Niels er altså fanger. 2 elever har meldt sig til at være makker og Peter er igen blevet udpeget. Eleverne skal følge banen rundt i salen. Niels kører rundt inde i midten. Han kan fange en elev ved at Peter kaster en ærtepose og rammer. En dreng bliver ramt og "giver fingeren" med et glimt i øjet. Niels rækker tunge og griner. Han bliver udfordret og skal dreje og snurre rundt med kørestolen for at orientere sig, køre kørestolen i position, samtidig med at han giver ordre om at skyde. En anden dreng bliver ramt, som derefter blinker til Niels. Niels er ivrig, engageret og griner. Han kører så hurtigt, han kan magte - rundt og rundt.

Efter 8 minutter indføres reglerne: Makkeren må kun kaste efter aftale med Niels og ærteposen skal hver gang tilbage og ligge på Niels' bord. Efter nogle minutter starter en ny omgang. 3 elever melder sig til at være Niels' makker og 1 bliver udpeget. I alt spilles 4 omgange med 3 forskellige makker.

I denne aktivitet er der udfordringer til alle, og alle synes, det er sjovt. Niels bliver udfordret i nærmeste udviklingszone og han oplever tilsyneladende flow. Der er således et læringspotentiale tilstede.

Niels har en vigtig rolle i legen, fordi det er ham, som er fangeren, og det gør, at han bliver inddraget i fællesskabet. Han har her mulighed for at indgå i elevernes indbyrdes "spil", hvor der positivt kæmpes, drilles og udfordres. Samarbejdet med makkeren er en del af dette spil, og det er derfor attraktivt at være makker. Der er udfordringer for alle elever.

Hvilke aktiviteter kan Niels deltage i, og hvilke rekvisitter er gode at bruge?

Ifølge lærerne og Niels kan han f.eks. deltage i

- Stafetløb,
- Rundbold,
- Stikbold,
- Høvdingebold
- Bolde som de andre elever kaster, og så skal Niels køre efter dem eller foran dem og imellem nogle kegler.
- Hula-hop ring, som bliver trillet, og så skal han nå at fange den, inden den lægger sig ned.
- Opvarmning

Lærerne: Hvis vi skal dreje rundt, så drejer han rundt på kørestol. Nogle gange synes de, det er sjovt, hvis de skal trække hinanden. Så hænger de på stolen, og det er nok ikke lige meningen! Men det gør jo, at han bliver attraktiv, og de kan lege sammen.

Niels nævner følgende rekvisitter, som han kan bruge:

Lette bolde, tennisbolde, balloner og hoppebolde.

Hvornår er det svært for Niels at deltage?

Niels: *I tennis, basket og fodbold, kan jeg jo ikke være med på nogen måde. Så plejer jeg bare at kigge. Det er kedeligt! I en hal, vi kommer i, er der badminton og fodbold nedenunder og ovenpå er der stikbold. Det, synes jeg, er under al kritik, for jeg kan jo ikke komme derop på nogen måde! Så sidder jeg bare og kigger på. Andre gange hvor jeg ikke kan være med, kan jeg vælge 3 personer, og så laver vi et eller andet sammen. Kaster med ærteposer f.eks. Det er sjovt. Men det er bedst at være hele klassen sammen.*

Den personlige assistance og hjælp fra kammeraterne

Spørgsmålet om, i hvilket omfang der er behov for personlig støtte i idrætsundervisningen, og hvordan opgaven bedst løses, kan ses fra både lærer- og elevperspektiv.

Lærerne: *Vi ville gerne gøre mere for Niels, men meget af vores tid går med at hjælpe de 5-7, der render rundt som en flue i en æske. Vores ressourcer i forhold til elevgruppen er ikke optimale! Tit sidder handicaphjælperen bare på sidelinjen og læser bøger eller leger med mobilen. Når der er voksne i et læringsrum, så bør alle voksne hjælpe til.*

Det optimale ville være at få en fast støtte, en lærer, der havde modtaget kurser i handicapidræt. Ellers bør handicaphjælperen have kurser i, hvordan man kan hjælpe med at tilpasse aktiviteterne..

Niels har et andet perspektiv på sin deltagelse og betydningen af hjælp:

Niels: *Det er rigtig dejligt, at mine venner hjælper!*

Interviewer: *Og hvad hvis det var læreren?*

Niels: *Det ville ikke være sjovt. En voksen kan jo skyde helt ned i den anden ende. Et barn kan kun skyde halvvejs!*

Niels' perspektiv er ikke nødvendigvis i modsætning til lærernes perspektiv, idet lærernes behov er en voksen person, der kan indgå i at opfylde den didaktiske opgave med bl.a. at skabe tilpasnings- og aktivitetsmuligheder. Det behøver ikke at være i modstrid med elevens behov og ønske om, at kammeraterne samarbejder og hjælper. En støtteperson kan måske netop være med til at differentiere aktiviteterne og guide eleverne i et samarbejde.

Det er således vigtigt for eleven, at støttepersonen skaber lige muligheder og ikke forfordeler ham i forhold til de andre elever.

At Peter, der har ADHD, bliver udpeget som Niels' makker, er ingen tilfældighed, mener lærerne. På den måde opnår Peter mulighed for at sætte sig i en særlig positiv position og få ansvar. Dette perspektiv rummer nogle interessante problemstillinger i diskussionen af inklusion af elever med ADHD.

Mathias – en dreng i 3. klasse med nedsat bevægefunktion i benene

Undervisningen af de 54 elever varetages af 2 lærere samt en støtteperson. Lærerne har ikke haft idræt på seminarieret, men de understreger, at de har haft

specialpædagogik. Støttepersonen er pædagog for hele klassen i SFO'en og støtte for Mathias i idræt i 2 lektioner/uge. Mathias modtager kun personlig støtte i idræt. 2 idrætslærere og støttepersonen er blevet interviewet sammen. Mathias deltager i aktiviteterne i dagens lektioner. Nogle dage deltager han ikke, men er aktiv sammen med sin støttepersion.

Observation

Eleverne starter med en løbetur ad en sti uden for skolen. Mathias kører på 3-hjulet cykel.

Herefter er klassen delt i 2 grupper:

Gruppen, hvor Mathias er med i, starter med at spille hockey på en udendørs bane. De bliver delt i 3 små hold, som spiller en turnering: A mod B, B mod C og C mod A. Mathias styrer selv hockeystaven, men bliver skubbet i manuel kørestol af sin støttepersion. Han og Mathias hvisker til hinanden. Mathias er engageret og fokuseret. Han modtager bolden, afleverer til medspillerne og skyder på mål. Når Mathias' hold sidder over, sætter han sig mellem 2 drenge og kommenterer sammen med dem kampen mellem de 2 andre hold. Støttepersionen bliver hurtigt omringet af nogle piger, der gerne vil sidde og læne sig op af ham.

Til trods for at Mathias er i kørestol skubbet af sin støttepersion, lykkes det for ham at deltage ligeværdigt i holdspillet. Så snart der er pause, er Mathias naturligt sammen med kammeraterne.

Observation

Bagefter går gruppen inden for i en hal for at spille en variant af 'rundbold':

Når en spiller på indeholdet har slået, løber han / hun banen rundt.

Herefter skal spilleren lægge sig på maven på baglinjen af banen ved siden af de øvrige spillere fra sit hold, der har slået og løbet. Men inden spilleren lægger sig ned, skal han/hun springe over de øvrige spillere, der ligger ned.

Til denne aktivitet benytter Mathias krykker. Han får besked på, at han og en pige med gips på benet kun behøver at løbe en halv bane, og når han skyder, løber pigen med gipsben og omvendt. Men Mathias vælger at løbe en hel bane. Til gengæld springer han ikke over alle de andre spillere på sit hold, men nøjes med at springe over nogle og lægger sig ned ved siden af en dreng, der gør plads til ham.

Læreren giver anvisninger på tilpasninger – Mathias beslutter selv, hvilke der passer bedst. Der justeres på reglerne og banen undervejs.

Interviewer: Læreren ville gerne lave særlige regler for dig, men du løb rundt alligevel?

Mathias: Jeg vurderer selv, om jeg behøver særlige regler.

Hjælpemidler.

Mathias benytter de hjælpemidler, der egner sig bedst til den aktivitet, han skal deltage i:

Mathias: Vi har fundet på, at Støttepersionen skubber mig i kørestolen, når vi spiller hockey, og det er ok. Vi har også prøvet med en cykel.

Cyklen er meget større, og det er sværere at skulle træde i pedalerne og styre og bruge staven samtidigt.

Mathias bruger f.eks. cyklen inde i hallen, når de laver forhindringsbane og leger faneleg.

Mathias bestemmer selv, sammen med støttepersonen, om han vil bruge krykker, cykel eller kørestol.

Det viser vigtigheden af, at Mathias har forskellige hjælpemiddel-muligheder, og at lærere og støtteperson sammen med Mathias har fokus på hvilke, der egner sig bedst til aktiviteterne, for at han får de bedste betingelser for at deltage.

Aktiviteter og tilpasninger

Det samme er således gældende for tilpasningsmulighederne: At læreren giver anvisninger på tilpasninger, og at eleven har mulighed for selv at vurdere i den givne situation, hvilke der passer bedst. Der kan justeres undervejs.

Lærere og støttepersonen: Vi laver det, som vi ville have lavet med klassen og prøver at tænke over, hvordan Mathias så gør, når vi skal lege den leg eller spille det spil. Nogle gange er det oplagt, andre gange er det måske noget, hvor han bare ikke kan være med, og så træder støttepersonen ind og siger f.eks.: "Vi spiller basket". I starten var han ekstremt bange for bolden. Nu træner han derhjemme, og Mathias er bare helt grebet af basketball. Det er svært at dribble i en kørestol, men det gør han altså. Han vil gerne gå til kørestolsbasket.

I erkendelse af, at det ikke altid er muligt både at tilgodese Mathias og de andre i klassen, er det vigtigt med et reelt og kvalitativt godt alternativ. I basketundervisningen får Mathias opøvet kropslige kompetencer, han bliver udfordret på en måde, der motiverer ham, han får motion, og han oplever samværet med støttepædagogen som positivt. Der er et mål for undervisningen. Det har betydet, at han også spiller basket i fritiden, og han har lyst at melde sig ind i en forening. Mathias oplever, at det, at han har været idrætsaktiv, har fået betydning:

Interviewer: Hvordan kan det være, at du er blevet så dygtig?

Mathias: Vi har øvet os (i idræt red.)

Interviewer: Kan du mærke, at du er blevet bedre, når I så f.eks. har frikvarter?

Mathias: Ja.

Interviewer: Hvad laver du i frikvartererne?

Mathias: Ser de andre spille fodbold – og nogle gange er jeg med til det

Interviewer: Hvis du er med – hvordan foregår det så?

Mathias: Så er jeg mest målmand – det er jeg meget god til! Jeg har også været til hockeyturnering med SFO'en.

Ved at udfordre de kropslige kompetencer har Mathias opøvet færdigheder, råstyrke og koordination således, at det letter hans mulighed for at indgå i det sociale samvær omkring boldspil i frikvarter og i SFO'en.

Støttepersonen: Det hele er ikke rosenrødt. De fleste elever er enormt konkurrenceprægede. Selv om der bliver givet meget plads på den gode måde, så glemmer de ham jo lidt en gang i mellem. Så må jeg bryde ind og tage bolden og spille Mathias. Vi øver ham på, at han skal gøre lidt mere opmærksom på sig selv.

Hvilke overvejelser gør lærerne, støttepersonen og Mathias sig om den støtte, han får?

Lærer: *Han vil være svær at have med i en idrætsundervisning med 54 børn, hvis ikke støttepersonen var der!*

Støttepersonen: *Der er en masse ting, han skal have hjælp til, før han overhovedet er inde i salen.*

Støttepersonen pointerer, at han indgår i samarbejdet med lærerne om at støtte Mathias' udvikling, hjælper ham med at blive en del af fællesskabet og kommer med ideer til tilpasning. Udgangspunktet er, at Mathias skal synes, det er sjovt.

Støttepersonen: *Jeg tror, at nøglen er, at man gerne vil det her! At eleven kan føle, at man kan lide ham og gerne vil støtte og hjælpe ham samtidig med, at man er den gode voksne, der stiller krav og presser på og siger: Det der skal du bare!
Han har virkelig brug for idræt. Det ville være synd, hvis han gik glip af den hjælp. Ellers mister han jo noget i forholdet til og samværet med de andre, og han har jo også brug for motion!*

Støttepersonen er således direkte involveret i forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen i samarbejde med læreren. Han har fokus på Mathias' læringspotentiale i zone for nærmeste udvikling, motivation og deltagelse i det sociale fællesskab, og han er autentisk i sit engagement.

Støttepersonen trækker på og har fordel af selv at være idrætsaktiv, men savner alligevel kompetencer i at kunne tilpasse aktiviteterne.

Det er en stor fordel, at han kender eleverne fra SFO'en.

Pædagogen er opmærksom på, at han skal forsøge at inddrage kammeraterne:

Støttepersonen: *Det er vigtigt, at have en vis pædagogisk indsigt, fordi jeg helst skal være så usynlig som mulig og kun træde til, når han virkelig har brug for det.*

Jeg har prøvet at få de andre elever til at skubbe hans kørestol, og det vil de enormt gerne. Men Mathias skal også have tillid til dem, der skubber. Det har han ikke helt.

Jeg får eleverne til at hjælpe så meget som muligt, og de vil gerne.

Støttepersonen fornemmer, at det er en stor fordel, at Mathias ikke har en rolle, som den søde handicappede dreng, der skal have omsorg, men at han bliver set og spejlet som andre elever. Det er også en fordel, at Mathias altid har været inkluderet:

Støttepersonen: *Selvfølgelig kan han da også være en fræk bandit og have sine dårlige sider, men jeg tror, der er en god balance. Han kender jo alle sammen helt fra børnehaven. De har en fælles historie hele vejen op igennem.*

Delkonklusion: Elever med nedsat bevægefunktion.

Der bør minimum være en idrætslærer og en støtteperson til stede i gruppen (det vil ofte sige i den del af klassen), hvor der er inkluderet en elev med nedsat bevægefunktion.

Støttepersonen bør være kvalificeret til at indgå i differentieringen af undervisningen og bør kunne samarbejde med læreren om at tilpasse aktiviteterne.

Handicaphjælperen kan derfor ikke erstatte en støtteperson.

Støttepersonen bør være opmærksom på, at han i sin støtterolle skal agte sig for ikke at danne en symbiose med eleven, der kan støde andre væk, men at han skal forsøge at inddrage kammeraterne, hvor det er naturligt og muligt for eleverne at hjælpe hinanden.

Ved forberedelsen af undervisningen vurderes det i samarbejde med støttepersonen om, og i så fald hvorledes, eleven med nedsat bevægefunktion kan deltage.

Der justeres ligeledes undervejs ved gennemførelsen af aktiviteterne. Læreren og støttepersonen har flere forskellige faktorer, de kan justere på. Eleven med nedsat bevægefunktion og evt. de øvrige elever bør inddrages i at differentiere og tilpasse aktiviteterne.

Følgende områder kan f.eks. defineres anderledes for eleven med nedsat bevægefunktion end for de øvrige elever:

- Banen
- Regler
- Redskaber
- Deltagere
- Brug af rekvisitter og hjælpemidler

Problemløsende gruppeopgaver med åbne rammer er arbejdsformer, der med fordel kan medtænkes i den inkluderende undervisning.

Færdige boldspilsdiscipliner bør kun vælges som aktiviteter i et minimum af lektioner eller foregå på små hold, hvor eleven med nedsat bevægefunktion evt. har en makker.

Når eleven ikke kan deltage sammen med hele klassen, bør han tilbydes aktiviteter, som er udfordrende og meningsfulde for ham, og som udvikler hans færdigheder og kompetencer - færdigheder og kompetencer han bl.a. kan benytte i frikvartererne og i fritiden. Det kan med fordel være en aktivitet, der indgår i differentierede undervisningsaktiviteter for hele klassen, og som andre elever dermed også kan drage fordel af at deltage i. Det har ikke kun betydning for eleven med funktionsnedsættelser, at han har andre at danne et fællesskab med og at samarbejde med, men det har tillige betydning for den inkluderende kultur i klassen.

Konklusion

Der er en række af faktorer, der skal være tilgodeset, for at sikre kvalificeret idrætsundervisning af børn og unge med nedsat funktionsevne i folkeskolen i et inkluderende undervisningsmiljø:

Forudsætninger

- Der er minimum 1 lærer og 1 støtteperson (eller 2 lærere) til stede i den gruppe²⁵ eller del af klassen, eleven med funktionsnedsættelser indgår i, hvis eleven skal være sikret idrætsundervisning i alle lektioner.
- Støttepersonen har en pædagogisk uddannelse.
- Læreren og støttepersonen finder det vigtigt, at eleven er med i idrætsundervisningen.
- Støttepersonen og/eller læreren er sammen med klassen i flere timer om ugen og kan understøtte elevens sociale samvær med de andre elever bl.a. ved at arbejde med en inkluderende kultur i klassen (Tetler 1998).
- Læreren og støttepersonen supplerer hinanden med fagfaglige og specialpædagogiske kompetencer, forstået som kompetencer, der både omhandler den idrætsfaglige undervisning, differentieringen af undervisningen og den inkluderende klassekultur.
- Der skabes balance mellem forventninger og forudsætninger, således at eleven udfordres i nærmeste udviklingszone og således, at eleven kan opleve flow – dvs. engagement, spænding, lyst og fordybelse. Der er derfor et læringspotentiale tilstede for eleven (Vygotzky 1934, Csikszentmihalyi 1992).

For eleven med nedsat bevægefunktion og for eleven med nedsat syn gælder desuden:

- Der er tilgængeligt for eleven med nedsat bevægefunktion på idrætsbanen og sikkert for eleven med nedsat syn, at bevæge sig rundt.
- Læreren og støttepersonen får tilbud om kurser og supervision i tilpasset idræt og bevægelse TIB
- Læreren og støttepersonen har forberedt tilpasninger samt justerer undervejs.
- Færdige boldspil vælges som aktivitet i et minimum af lektionerne.
- I erkendelse af at det ikke altid er muligt både at tilgodese eleven med funktionsnedsættelse og de andre i klassen på samme tid, er det vigtigt med et reelt og kvalitativt godt alternativ, så eleven får en idrætsundervisning, der udfordrer ham/hende i zone for nærmeste udvikling.
- Eleverne er så vidt muligt sammen med andre elever i stedet for alene med en støtteperson.

Tilpasninger

Elever med nedsat syn og elever med nedsat bevægefunktion:

- Elever med nedsat syn og elever med nedsat bevægefunktion bør selv være med til at differentiere, tilpasse aktiviteterne og justere aktiviteterne evt. i samarbejde med de andre elever i gruppen.

²⁵ Det kan f.eks. være i pigegruppen, drengegruppen eller 2 klasser, der har idræt sammen, som er opdelt i mindre grupper

- Deres undervisning kan med fordel primært være kendetegnet ved induktive principper med åbne rammer.
- Regler, bane, antal deltagere, rekvisitter, redskaber, struktur og hjælpemidler tilpasses ved forberedelsen af aktiviteten og/eller justeres undervejs.
- Aktiviteterne foregår evt. ved flere forskellige stationer og/eller der er tilbud om flere aktiviteter og/eller der er valgmuligheder.
- Elever med nedsat syn og elever med nedsat bevægefunktion kan have fordel af at samarbejde med en makker, og det er derfor en fordel med aktiviteter, hvor man arbejder 2 & 2.

Elever med nedsat syn:

- Elever med nedsat syn har lettest ved at være fysisk aktive i individuelle discipliner eller på mindre hold og på et tydeligt markeret område.
- Aktiviteter og bevægelser beskrives og forklares verbalt.
- Brug lyd til at guide eleven fra sted til sted
- En bevægelse demonstreres ved:
 - at eleven mærker på en anden person, der udfører bevægelsen, med hænderne eller med hele kroppen,
 - at eleven bliver guidet, ved at man tager fat i hende og fører hendes egen krop gennem en bevægelse, eller
 - at eleven kan høre, hvordan en bevægelse lyder, når den bliver udført (f.eks. en vejrmølle).
- Aktiviteter, hvor alle har briller på, kan være en sjov fælles udfordring.

Elever med ADHD:

- Elever med ADHD har lettest ved at indgå i en undervisning, hvor læreren er tydelig men smidig og anerkendende. Reglerne og strukturerne bør være meget klare. Undervisningsprincipperne er kendetegnet ved primært deduktive undervisningsformer med lukkede rammer. Hvis der arbejdes induktivt bør eleverne guides til tydeligt at definere rammer og regler.

I det følgende vil jeg uddybe nogle af ovenstående faktorer:

Idrætslæreren og støttepersonen

Undersøgelsen viser, at der som minimum er behov for, at elevgruppen, hvori en elev med funktionsnedsættelse indgår, bliver undervist af en lærer og en støtteperson. Den ene lærer har idrætsfaglige kompetencer og også gerne specialpædagogiske kompetencer og har erfaringer med en bred vifte af aktiviteter og tilpasningsmuligheder. Støttepersonen har specialpædagogiske kompetencer og også gerne idrætsfaglige kompetencer og har selv ideer til tilpasningsmuligheder. Støttepersonen og/eller læreren indgår i mange af de andre lektioner og kender eleverne i klassen godt. Han /hun indgår i arbejdet omkring klassens inkluderende kultur. Der er et samspil mellem den faglige og sociale dimension (Nørgaard, 2005) Støttepersonen er en ekstra ressource til *hele* klassen herunder til eleven med funktionsnedsættelser.

De to fagpersoner kan supplere hinanden, og kan i forberedelsen og gennemførelsen af aktiviteterne sikre at undervisningen bliver differentieret.

Lærernes behov for støtte til at løse undervisningsopgaven er en voksen person med pædagogisk indsigt, der kan indgå i at opfylde den didaktiske opgave med bl.a. at skabe tilpasnings- og aktivitetsmuligheder. Det behøver ikke at være i modstrid med elevens behov og ønske om, at kammeraterne samarbejder og hjælper. En støtteperson kan netop være med til at differentiere aktiviteterne og guide eleverne i

et støttende samarbejde. Herigennem sikrer man sig desuden, at den enkelt-integrerede elev ikke bliver til en "bubblekid", der ved at indgå i symbiose med sin støtteperson, støder de andre elever fra sig og dermed bliver isoleret. (Tetler 1998) Det er vigtigt for eleven, at støttepersonen skaber lige muligheder og ikke forfordeler ham i forhold til de andre elever.

Lærere og støttepersoner bør modtage kurser i tilpasset idræt og bevægelse, når de får til opgave at undervise elever med funktionsnedsættelser, og de bør have mulighed for at kunne hente konsulentbistand.

Idrætsundervisningen – et socialt mødested

Idrætsundervisningen kan bidrage til at tage skolens opgave på sig som socialt mødested i en inkluderende praksis. Det er alment kendt, at idræt kan være en positiv social læringsarena. Men der kræves tillige opmærksomhed på klassens sociale kultur, på tolerance, forståelse og accept af individuelle svagheder og styrkesider. Der kræves et målrettet arbejde med aspekterne:

- At erkende og respektere forskellighederne
- At hjælpe hinanden
- At forhandle og løse konflikter
- At deltage i arbejdsfællesskab (Tetler 1998, s. 8)

Didaktiske principper

Et skærpet fokus på didaktiske principper for undervisning kan være en metode til differentiering og elevernes egne muligheder for at vælge tilpasninger.

De induktive undervisningsprincipper og de åbne rammer kan især være en fordel for elever med nedsat synsfunktion og elever med nedsat bevægefunktion. En induktiv undervisningsmetode med problemløsningsopgaver af mere eller mindre bunden karakter er en mulighed for at gøre aktiviteten udfordrende, kreativ, ekspressiv og samtidig passende til elevernes individuelle lærings potentialer.

Opgaverne kan med fordel gives til og løses af grupper af elever. Dermed kan opgaven tillige få en social lærings dimension. Eleverne får f.eks. opgaven: "Hvordan kan I forcere skumplinten, når I starter med springbræt og lander ved at slå en kolbøtte"? Eleverne med funktionsnedsættelser kan eksperimentere med tilpasninger i samarbejdet med andre elever. Eleverne får mulighed for at anvende de ressourcer og kompetencer, de har, i et skabende samarbejde, hvor forskellighed kan være en fordel.

Elever med ADHD skal dog have meget støtte i en problemløsende arbejdsform. De profiterer i højere grad af deduktive undervisningsformer, hvor rammer og regler er klart definerede.

Undervisningsdifferentiering og elevmedbestemmelse

Klassens generelle undervisning bør karakteriseres ved undervisningsdifferentiering og elevmedbestemmelse. Læringsmålet bliver herved skærpet og både indhold, proces og produkt kan differentieres (Terp 2008, Paustian 2008). Det skaber mulighed for, at alle elever bliver udfordret og de kan opleve flow.

Flow

Elevernes oplevelse af flow har betydning for og er afhængigt af samværet med de andre elever. Fordi der stilles forskellige krav og der er forskellige regler, baner og støtte til eleverne i undervisningen, kan eleverne blive "ligeværdige"²⁶, og der bliver

²⁶ Et eksempel er golf, hvor man, fordi man får tildelt handicap, kan konkurrere indbyrdes uanset spileniveau.

dermed basis for positivt at udfordre, kæmpe og 'drille' hinanden og for at indgå i et fællesskab og i et holdsamarbejde, der er kendetegnet ved kreativitet, begejstring og engagement.

Anbefalinger

Vores anbefalinger til at kvalificere praksis kan deles i 4 niveauer:

Lærer og evt. støtteperson:

Det kan anbefales læreren og en evt. støtteperson:

- at deltage i kurser i tilpasset idræt og bevægelse,
- gennem litteratur, at søge inspiration og viden om tilpasset og inkluderende idræt,
- at hente viden hos og at samarbejde med handicapidrætskonsulenter, idrætsforeninger og Handicapidrættens Videnscenter
- at bevidstgøre hele klassen om, at idræt er et fag, der skal inkludere alle, og at alle skal undervises i de af Undervisningsministeriet foreskrevne centrale kundskabs- og færdighedsområder,
- at argumentere for vigtigheden af elevens deltagelse i idrætsundervisning,
- at samtale med elever og forældre, om deres ønsker og behov til undervisningen,
- at give elever og forældre garanti for, at undervisningen ikke bliver lektioner med ydmygelse og nederlag, men at man vil tilpasse aktiviteterne, således at elevens egne kompetencer og potentialer er i fokus,
- at påpege, at der bør være en støtteperson tilknyttet, når man skal undervise i idræt i en klasse med en elev med funktionsnedsættelse,
- at sikre, at der er de fornødne adgangsmuligheder, tilpasninger og materiale,
- overfor ledelse og kollegaer, at argumentere for, at idræt som skolens 3. største fag bør have samme faglige prioritet, som andre fag – det vil bl.a. sige lærere med idrætsfaglige kompetencer, kontinuitet i undervisningen, videreuddannelse, og passende ressourcer.

Uddannelsesinstitutioner:

Man bør på *læreruddannelserne* sætte fokus på, at det, at kunne differentiere og tilpasse idrætsundervisningen, er et stort behov, man som lærer vil møde, uanset hvilke grupper af elever, man kommer til at undervise. Tilrettelæggelse af undervisning til at kunne inkludere elever med funktionsnedsættelser, er ikke noget, en nyuddannet lærer uden forudsætninger herfor nødvendigvis kan udføre. Det har man som lærerstuderende behov for undervisning i. Det er vigtigt at have et basiskendskab til forskellige grupper af elever med funktionsnedsættelsers særlige behov.

Herudover er der behov for *videreuddannelses* muligheder i form af både specifikke kurser f.eks. en indføring i den særlige viden og kunnen, som er essentiel, når en lærer skal have en elev med funktionsnedsættelser i sin klasse - og generelle kurser i tilpasset og inkluderende idræt

Skolens ledelse, bestyrelse og samlede pædagogiske personalegruppe:

Læreren kan ikke løfte opgaven uden ledelsens og kollegaernes støtte og accept. Det kan anbefales, at man på skolen gør sig generelle pædagogiske overvejelser over, hvad det indebærer at inkludere elever med funktionsnedsættelser på skolen. Hvordan sikrer man, at der ikke blot gives mulighed for integration, men at man skaber en inkluderende skole? En skole, der på en og samme tid tager udgangspunkt i den enkelte elevs og i fællesskabets ønsker og behov.

Det er essentielt for inklusion, at sikre ordentlige betingelser for at gennemføre folkeskoleloven - også når det gælder faget idræt - og gøre bevidst, at der findes behov for at give faget ordentlige vilkår i fagfordeling og skemalægning. Dvs. at man må prioritere kompetencer, kurser, idrætspædagogfaglig støtte, tilgængelighed, velegnede materialer/rekvisitter/hjælpe midler m.m. højt

Kommunen:

Det er essentielt, at man i den enkelte kommune erkender behovet for og skaber viljen til, at der allerede ved skolestart eller visitering, skal være udtænkt handleplaner for, hvordan en kommende elev med funktionsnedsættelser skal kunne få fuldt udbytte af sin skolegang i faget idræt (at lovgivning bliver overholdt). Det vil sige, at man gennem PPR (Pædagogisk- Psykologisk Rådgivning) får vurderet og udmeldt behovet for ressourcer til f.eks. støttepersoner i idræt, tilgængelighed, materiale/rekvisitter/hjælpe midler og fagligt kvalificerede lærere.

I flg. Undervisningsministeriet²⁷, blev det i 1996 anbefalet, at kommunerne ansatte eller udpegede en eller flere idrætslærer(e), der kunne fungere som vejleder for kollegaerne i kommunen.

Det er der fortsat behov for og med strukturreformen og dermed nye og større kommuner, må basis for en sådan resourceperson i høj grad være til stede.

Ansvar for undervisningen ligger nu alene hos kommunen.

Idrætslæreren kan tilknyttes den kommunale PPR.

Vejlederen er en idrætslærer, der har engagement, indsigt i og praktisk erfaring med tilpasset og inkluderende undervisning.

Vejlederens opgaver kan være at:

- vejlede sine kollegaer om tilrettelæggelse af undervisningen og bidrage med ideer til indholdet,
- tage initiativ til lokale kurser og inspirationsdage for lærere, støttepersoner og andet pædagogisk personale,
- indgå i undervisningen ved særlige behov,
- forestå specialundervisning af grupper af elever i perioder,
- vejlede i udarbejdelsen af individuelle undervisningsplaner /læreplaner,
- indgå i samarbejde med talepædagoger, psykologer, fysioterapeuter, ergoterapeuter, synskonsulenter m.fl.
- medvirke til, at det lokalt bliver muligt at låne specielle rekvisitter og hjælpemidler,
- sikre, at elever med funktionsnedsættelser kan deltage i skoleidrætsdage og lignende,
- vejlede i tilgængelighed både på selve skolen, og på udendørsarealer, der bliver anvendt i undervisningen,
- vejlede vedrørende indkøb af materialer og rekvisitter,
- deltage i dialoger med elever, klassekammerater, forældre,
- medvirke som konsulent i idrætsprojekter og når idræt bliver udpeget som indsatsområde,
- deltage i møder med bestyrelser, ledelse og samlede personale om fagets status,
- hjælpe med brobygning mellem elev, skole og idrætsforening.
- holde sig orienteret om, hvad der rører sig i lokalområdet på handicapidrætsområdet.

De idrætslærere, der skal fungere som vejledere, skal have mulighed for videreuddannelse og for at deltage i vidensdeling og netværksarbejde med vejledere i andre kommuner.

²⁷ Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen (1996): *Handicappede elever i idrætsundervisningen*. Temahæfte 17

Bilag 1

Uddrag af FN's konvention om rettigheder for personer med handicap

Artikel 24

Uddannelse

1. Deltagerstaterne anerkender, at personer med handicap har ret til uddannelse. Med henblik på at virkeliggøre denne ret uden diskrimination og på grundlag af lige muligheder skal deltagerstaterne sikre et inkluderende uddannelsessystem på alle niveauer.
2. Ved virkeliggørelsen af denne rettighed skal deltagerstaterne sikre:
 - a) at personer med handicap ikke udelukkes fra det almindelige uddannelsessystem på grund af handicap, og at børn med handicap ikke udelukkes fra gratis og obligatorisk grundskoleundervisning eller fra undervisning på mellemtrin på grund af handicap,
 - b) at personer med handicap har adgang til en inkluderende og gratis grundskoleundervisning og undervisning på mellemtrin af høj kvalitet på lige fod med andre i det samfund, hvor de bor,
 - c) at der foretages en rimelig tilpasning ud fra den enkelte persons behov,
 - d) at personer med handicap får den nødvendige støtte i det almindelige uddannelsessystem til at lette deres effektive uddannelse,
 - e) at der ydes effektive individuelle støtteforanstaltninger i omgivelser, der giver størst mulig akademisk og social udvikling i overensstemmelse med målet om fuld inkludering.
3. Deltagerstaterne skal gøre det muligt for personer med handicap at lære livs- og socialt udviklende færdigheder for at lette deres fulde deltagelse i uddannelse og som medlemmer af samfundet på lige fod med andre.
4. Som bidrag til at sikre virkeliggørelsen af denne ret skal deltagerstaterne træffe passende foranstaltninger til at beskæftige lærere, herunder lærere med handicap, som har kompetence i tegnsprog og/eller punktskrift, og til at uddanne fagfolk og personale, som arbejder på alle niveauer i uddannelsessystemet. Denne uddannelse skal omfatte handicapbevidsthed og anvendelse af passende forstørrende og alternative kommunikationsmåder, -midler og -formater samt undervisningsmetoder og -materialer til støtte for personer med handicap.²⁸

²⁸ FN's handicapkonvention, som er underskrevet af Danmark i 2007 bliver ratificeret i første halvår af 2009. Dvs. at sager kan prøves juridisk ud fra en rettigheds vinkel og ikke blot ud fra normer og holdninger.

Bilag 2

Bekendtgørelse om specialundervisning og specialpædagogisk bistand

I Bekendtgørelse om specialundervisning og specialpædagogisk bistand²⁹ forudsættes det ligeledes, at man så vidt muligt tager udgangspunkt i en inkluderende praksis.

Af bekendtgørelsen fremgår det bl.a. at:

Specialundervisning og anden pædagogisk bistand gives til elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse inden for rammerne af den almindelige undervisning. (kapitel 1 §1)

Specialpædagogisk bistand omfatter bl.a.

3. *undervisning i fag og fagområder, der tilrettelægges under særlig hensyntagen til elevens indlæringsforudsætninger,*
4. *undervisning og træning i funktionsmåder og arbejdsmetoder, der tager sigte på at afhjælpe eller begrænse virkningerne af psykiske, fysiske, sproglige eller sensoriske funktionsvanskeligheder og*
5. *personlig assistance, der kan hjælpe eleven til at overvinde praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen. (kapitel 1 §2)*
Hvis skolens leder vurderer, at en elev, ...ikke får tilstrækkeligt udbytte af at deltage i klassens almindelige undervisning i et eller flere fag, kan den særligt tilrettelagte undervisning i det pågældende fag foregå parallelt med klassens undervisning.... (kapitel 3 §9 stk. 2)
Dette ...forudsætter, at undervisningsdifferentiering, holddannelse samt rådgivning og vejledning af elevens lærere ikke i tilstrækkeligt omfang kan afhjælpe elevens vanskeligheder med at få tilstrækkeligt udbytte af at deltage i klassens almindelige undervisning. (kapitel 3 §9 stk. 3)

Undervisningen omfatter skolens fagrække herunder idræt, men kan dog gives på andre klassetrin end nævnt i de anførte bestemmelser (fagmål – trinmål – slutmål). (jf. kapitel 3 §11 stk. 2) Kun hvis elevens helbred ifølge lægeerklæring ikke tillader gennemførelse af fuld undervisning, kan timetallet nedsættes (jf. kapitel 4 stk. 3).

²⁹ BEK nr 1373 af 15/12/2005

Referencer

- Alenkær, R. (2008a). *Den inkluderende skole - en grundbog*. Frydenlund.
- Alenkær, R. (2008b). *Den inkluderende skole i praksis*. Frydenlund.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, Sport & Physical Education*. Heinemann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Inkluderingshåndbogen*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bredahl, A. (1997). *Kan man løbe fra problemerne?* Hans Reitzels Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow – optimaloplevelsens psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dam, J. & Soulié, T. (2006). *Inklusion & idrætsundervisning: en undersøgelse af elever med funktionsnedsættelsers deltagelse i den danske folkeskole*. Handicapidrættens Videnscenter.
- Damm, D. & Thomsen, P. H. (2006). *Om børn og unge med ADHD*. Hans Reitzels Forlag.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, Kunnskap og selvopfatning*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Fælles mål – Idræt*. (2004). Undervisningsministeriet.
- Handicappede elever i idrætsundervisningen*. (1997). Undervisningsministeriet, folkeskoleafdelingen. (Temahæfte 17).
- Hutzler, Y. (1990). The Concept of Empowerment in Rehabilitative Sports, I: *Adapted Physical Activity: An interdisciplinary Approach*, s. 43-51, Springer Verlag.
- Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse. Evalueringsrapport*. (2004). Danmarks Evalueringsinstitut EVA .
- Jackson, A. & Skarpenhed, A. (1999). *Rulletræning*. Frösunda Center.
- Jerlinder, K. (2005). *Rättvis idrottsundervisning för elever med rörelsehinder – dilemma kring omfördelning och erkännande*. Institutet för handikappvetenskap, IHV.
- Leder, D. (1990). *The absent body*. University of Chicago Press.
- Lie, H. R. & Lie, V. & Pedersen, K. T. (2003). *Børn med rygmarvsbrok. Funktion og trivsel og Forældres situation*. Solbakkens Rådgivningscenter for Bevægehandicap og Rygmarvsbrokforeningen af 1988.
- Lieberman, L. J. & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion, a handbook for physical educators*. Human Kinetics.

- Lund, V. (1997). *Handi-Kids: Handicapidræt i børnehøjde*. Handicapidrættens Videnscenter.
- Lund, V. & Schwensen, B. (2000). *Den lærende idræt*. Handicapidrættens Videnscenter.
- Lund, V. & Jul Kristensen, S. (2004). *Tilpasset idræt i skolen – så elever med handicap kan være med*. Handicapidrættens Videnscenter.
- Lyhne, J. (2004). *Vi er med*. Handicapidrættens Videnscenter.
- Munk Madsen, B. et al (2001). *Idrætsglæde – Livsglæde: Udviklingshæmmede og idrætspædagogik*. Systime.
- Moser, T. (1998). Hvis du ikke har det i beina, har du det da heller ikke i hodet? - om kognitiv læring og motorikk. *Kroppsøving*, 1, side 26-32.
- Moser, T. (2004). Man bliver ikke bedre til matematik ved at klatre i træer i Cirius Danmark, *EYES – DK 2004. Idræt fremmer forståelsen*, side 12 – 14. Lokaliseret på www.kum.dk
- Norsten, Å. (2001). *Drivkraft*. Frösunda Center.
- Nygren, G. (2008). *Skolvardag med rörelsehinder. Et etnologisk studie*. Uppsala Universitet.
- Nørgaard, H. (2005). *Støttefunktionen for blinde elever i folkeskolens almindelige klasser – en undersøgelse*. Danmarks Pædagogisk Universitet. (Master i specialpædagogik).
- Paustian, P. (2008). *Elevmedbestemmelse i idræt*. Lokaliseret på www.skud.nu
- Puggaard Madsen, L. & Hornbæk Jensen, M. (2001). *Gymnastik, børn og handicap*. Handicapidrættens Videnscenter
- Schilhab, T. S. S. (2008). Kropslig viden i udeskolen. I: *Tidsskriftet specialpædagogik. Tema Friluftsliv*, 28 (6), 15-19.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. Sage.
- Stelter, R. (1995). *Med kroppen i centrum. Idrætspsykologi i teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Terp, L. B. (2008): *Undervisningsdifferentiering i idræt*. Lokaliseret på www.skud.nu
- Tetler, S. (1998). Social integration: om at mestre forskelligheden. I: *Specialpædagogik tidsskrift for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*, 18 (3)
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannespædagogik*. Klim.

Vygotsky, L. S. (1971 & 1974). *Tænkning og sprog 1 og 2*. Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Litteratur om tilpasset idræt og bevægelse i inkluderende miljøer

Du kan finde lege med eksempler på tilpasninger på Legedatabasen www.handivid.dk

Handicapidrættens Videnscenters bibliotek er et specialbibliotek inden for området tilpasset idræt.

Vi udlåner bøger og kopier af tidsskriftsartikler. Vi hjælper med litteraturlister og artikel/litteratursøgning inden for vores fagområder.

Ring, send en e-mail, eller kom og besøg biblioteket. Måske kan du finde, hvad du søger, i vores database på vores hjemmeside www.handivid.dk.

Eksempler på litteratur omhandlende inkluderende idrætsaktiviteter:

Bielenberg, K. (2008). *All Active: 35 Inclusive Physical Activities*. Human Kinetics.

Byl, J. (2002). *Co-Ed Recreational Games*. Human Kinetics.

DeKoven, B. (2005). *Junkyard Sports: Make sports fun again!* Human Kinetics.

Downs, P. (2002). *Spil mig. Inklusion af børn og unge med handicap i idræt i skole og fritid*.

Handicapidrættens Videnscenter og Australian Sports Commission.

Fit for all: Including children with sight problems in sport. (2005). RNIB: Royal National Institute for the Blind.

Hammar, L. & Johansson, I. (2008). *Visst kan ALLA vara med! I idrott, lek och spel*. Varsam AB.

Kasser, S. L. (1995). *Inclusive Games. Movement fun for everyone!* Human Kinetics.

Krop, M. & Groeneveld, R. (2006). *Fuld fart frem. En idé- og inspirationsbog til undervisning for bevægelseshandicappede*. Specialpædagogisk Forlag.

Lent, M. V. (red) (2006). *Count me in: a guide to Inclusive Physical Activity, Sport and Leisure for Children with a Disability*. Education and Culture.

Lieberman, L. J. & Cowart, J. F. (1996). *Games for people with sensory impairments. Strategies for including individuals of all ages*. Human Kinetics.

Lund, V. (1997). *Handi-kids. Handicapidræt i børnehøjde*. Handicapidrættens Videnscenter.

- Lund, V. & Jul Kristensen, S. (2004). *Tilpasset idræt i skolen*. Handicapidrættens Videnscenter.
- Madsen, L. P. & Jensen, M. H. (2001). *Gymnastik, børn og handicap. Ideer til de 9-15 årige*. Handicapidrættens Videnscenter.
- Nielsen, H. C. (1989). *Leg og læring – om bevægelse og tænkning*. Forlaget Djurs.
- Paralympic School Day. Ressource Kit*. (2006). International Paralympic Committee, IPC.
- Paulsson, K. & Wiinberg-Lindqvist, P. (1994). *Visst kan vi vara med: Utelek för barn med handikapp*. Handinnova AB.
- Rouse, P. (2004). *Adapted Games & Activities. From Tag to Team Building*. Human Kinetics.
- Simonsen, J. E. & Lyngholm, E. (1998). *Fuld fart frem. Idræt for svært fysisk handicappede*. Handicapidrættens Videnscenter.
- Vegge, Ø. & Sæbu, M. (2002). *Leker for alle*. Læringscenteret, Beitostølen.