

Professionsbachelorprojekt

Inklusion af handicappede elever i idrætsundervisningen



UCN - Hjørring

Udarbejdet af:

Frederik Roosevelt Nikkelsen (L180057)

Jamie Michel Jensen (L180045)

Vejleder:

Finn Brink Hymøller

Afleveringsdato:

15/05-2022

Anslag:

84.797

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING	3
PROBLEMFOMULERING	4
LÆSEVEJLEDNING	5
BEGREBSAFKLARING	6
FYSISK HANDICAP	6
INKLUSION	6
METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN	7
VIDENSKABSTEORETISKE TILGANG	7
METODETRIANGULERING	7
KVANTITATIVE OG KVALITATIVE METODE	8
INTERVIEW	8
<i>Før interview</i>	8
<i>Selve interviewet</i>	9
<i>Efter interviewet</i>	9
SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE	9
OBSERVATION	10
<i>Den ustrukturerede observation</i>	10
<i>Den strukturerede observation</i>	10
REDEGØRELSE AF TEORI	11
CO-TEACHING	11
ALENKÆR - INKLUSION	14
<i>IC3 - Modellen</i>	14
METTE PLESS – MOTIVATIONSORIENTERINGER.....	15
<i>De fem motivationsorienteringer</i>	16
ANALYSE AF EMPIRI	17
ANALYSE AF CO-TEACHING	17
<i>Delkonklusion 1</i>	20
ANALYSE AF METTE PLESS’ - MOTIVATIONSORIENTERINGER	21

<i>Delkonklusion 2</i>	26
INKLUSION - IC3 MODELLEN	26
<i>Delkonklusion 3</i>	29
SAMMENFATNING AF ANALYSE	31
DISKUSSION	32
KONKLUSION	35
VURDERING AF UNDERSØGELSESDSIGN	37
KRITISK BLIK PÅ INTERVIEW	37
KRITIK BLIK PÅ SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE	38
KRITISK BLIK OBSERVATIONSMETODE.....	38
UDVIKLINGS- OG HANDLEPERSPEKTIV	39
LITTERATURLISTE	41
BILAG	44
BILAG 1.0 - SPØRGESKEMA.....	44
<i>BILAG 1.1</i>	44
<i>BILAG 1.2</i>	44
BILAG 2 - INTERVIEW	45
<i>BILAG 2.1 – LÆRER 1</i>	45
<i>BILAG 2.2 – ELEV A</i>	47
<i>BILAG 2.3 – LÆRER 2</i>	50

Indledning

Danmark tilsluttede sig i 1994 Salamancaerklæringen. Salamancaerklæringen bygger på, at alle mennesker har ret til uddannelse. Dette gælder også fysisk handicappede. Erklæringen beskriver, bl.a. *“Ethvert menneske med handicap har ret til at realisere egne ønsker om uddannelse, for så vidt overhovedet muligt”* (UNESCO, 1994). Dette betyder, at alle skoler skal være i stand til at modtage og uddanne alle elever, uanset elevens individuelle fysiske, sociale eller psykiske forudsætninger for læring i alle fag. Skolerne skal dermed være i stand til at finde metoder til at undervise alle børn, også børn med alvorlige problemer som f.eks. fysisk handicap. I dagens Danmark har vi en stigende tendens til at se handicap som en funktionsnedsættelse, og man har dermed stor fokus på, hvad de ikke kan, i stedet for, hvad de kan. Dette belyser Salamanca erklæringen også i punkt 3 under indledning *“Samfundet har alt for længe optrådt diskriminerende over for mennesker med handicap, fordi man har fokuseret på deres funktionshæmninger i stedet for på deres potentiale”* (UNESCO, 1994). Erklæringen sætter den almene folkeskole ind i en inkluderende orientering som udgangspunkt for at kunne bekæmpe dette, og ved hjælp af en inklusiv skolegang, sikre uddannelse for alle, uanset forudsætninger.

I forbindelse med empiriindsamling til vores opgave sendte vi et spørgeskema ud til 40 forskellige idrætslærere i Danmark. I spørgeskemaet spurgte vi, bl.a. om idrætslærerne følte, de havde den nødvendige viden ift. at kunne varetage inkluderende idrætsundervisning med en eller flere fysisk handicappede elever. Her svarede 35%, at de mangler viden og 45%, at de har meget lidt viden (Se bilag 1.1). Selvom kun 40 lærer, deltog i undersøgelsen, tegner der sig et generelt problem ift. lærernes viden og ressourcer, med henblik på at kunne inkludere fysisk handicappede elever i idrætsundervisningen. Handicapidrættens videnscenter lavede i 2006 en lignende undersøgelse, hvor de spurgte, hvorfor fysisk handicappede elever, ikke deltog i idrætsundervisningen. Her svarede 13 lærer, at det var svært at inkludere eleverne i aktiviteterne, 7 lærer svarede, at læreren manglede forudsætninger, og 5 lærer svarede, at idrætslæreren ikke forventede, at eleven kunne deltage (Jeannette Dam, 2006). Dette tydeliggør problematikken, og der tegner sig et tydeligt billede af, at på trods af at Danmark i 1994 tilsluttede sig Salamancaerklæringen, og vi i 2012 vedtog en lov omkring øget inklusion i folkeskolen, hvor der står skrevet *“Folkeskolen skal grundlæggende tilgodese alle børns læring og trivsel. Børn med særlige behov skal så vidt så muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning. Det skal ske med den nødvendige støtte og hjælpemidler”*

(Undervisningsministeriet, 2021) lykkedes det ikke i praksis at inkludere fysisk handicappede elever i idrætsundervisningen.

I idrætsfagets fælles mål stk. 1 står der skrevet *“Eleverne skal i faget idræt udvikle kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer. Eleverne skal opnå kendskab til alsidig idrætskultur og udvikle lyst til bevægelse. Idrætsfaget skal give eleverne erfaring med og indsigt i idrættens betydning for sundhed og trivsel samt i samspillet mellem samfund og idrætskultur”*

(undervisningsministeriet, 2019). Dette gælder alle elever, også fysisk handicappede elever. I en undersøgelse lavet af dansk handicaporganisation viser det sig, at 26% af fysisk handicappede elever er fritaget for fag i skolen. Her nævnes primært idræt og bevægelse, som fag de er fritaget fra (Handicaporganisationer, 2016). Ud fra dette kan man sætte spørgsmålstegn, ved hvorvidt idrætsundervisningen i folkeskolen giver eleverne mulighed for at udvikle lyst til bevægelse, samt muligheder for at udvikle kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer i idrætsfaget. Men hvordan kan man som idrætslærer motivere eleverne til at deltage? Hvad kræver det af læreren? Og hvordan kan vi i fællesskab sikre fysisk handicappede elevers inklusion i idrætsundervisningen? Dette er nogle af de problemstillinger, vi er stødt på i forbindelse med vores egne erfaringer, samt vores empiriindsamling til dette bachelorprojekt. I lyset af ovenstående indledning og problemstillinger er vi kommet frem til følgende problemformulering.

PROBLEMFOMULERING

Hvordan kan idrætsundervisning inkludere elever med et fysisk handicap i folkeskolen, samt hvilke motivationsfaktorer sikrer deres deltagelse og fordybelse i faget?

LÆSEVEJLEDNING

Indledningsvis har dette professionsbachelorprojekt rammesat projektets fokus i form af en indledning. Her har vi belyst forskellige problemstillinger, samt redegjort for relevant lovgivning indenfor området. Herefter kommer begrebsafklaring, hvor vi definerer relevante begreber ift. vores problemformulering. Umiddelbart efter vil vi i det følgende afsnit beskrive bachelorprojektets metode og undersøgelsesdesign, samt videnskabsteoretiske tilgang. Hertil indeholder afsnittet de ontologiske overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med udarbejdelsen af vores undersøgelsesdesign. Ydermere vil vi i afsnittet præsentere de forskellige undersøgelsesmetoder, vi har benyttet os af i indsamlingen af vores empiri til projektet. I forlængelse af dette vil vi præsentere samt redegøre for projektets anvendte teori. Her vil vi præsentere læseren for co-teaching, Alenkærs IC3 - model samt Mette Pless' motivationsorienteringer. Disse teorier vil i efterfølgende afsnit danne grundlag for analysen af vores empiri. I dette projekts analyse af empiri vil læseren opleve, at analysen er tredelt, hvor hver del har en delkonklusion tilknyttet. Dette er med til at anskueliggøre projektets analyse for læseren. Hertil hører der til sidst i analysen en sammenfatning, som binder de tre dele sammen og skaber en samlet forståelse for analysen. Derefter vil læseren blive præsenteret for en diskussion, hvor vi med udgangspunkt i vores analyse, diskutere relevante udfordringer. Det er også i dette afsnit, vi sammenligner vores fokusskole, som er en efterskole, med den almene folkeskole. Diskussionen arbejder sig hen imod en konklusion, som i det efterfølgende afsnit vil blive konkretiseret. I konklusionen vil vi med udgangspunkt i vores analyse og diskussion komme med et konkret svar på projektets problemformulering. Efter projektets konklusion vil vi i det efterfølgende afsnit stille os kritisk på projektets undersøgelsesdesign og metoder. Her vil vi bla. vurdere validiteten af det indsamlede data, som er benyttet i projektet. Afslutningsvis vil vi komme med et konkret udviklings-/handleperspektiv. Til dette har vi med udgangspunkt i den viden, vi har tilegnet os, i udarbejdelsen af projektet, udviklet en konkret model, der kan bruges i arbejdet med inklusion af fysisk handicappede elever i idrætsundervisningen. Kilder og relevante bilag, der er benyttet igennem opgaven, findes dertil til sidst i opgaven.

I opgaven vil læreren fra efterskolen blive omtalt som L1, læreren fra folkeskolen som L2, vores fokus-elev som elev A, eleven fra folkeskolen som elev B, og til sidst har vi elev C, som bliver omtalt i et af vores interviews.

BEGREBSAFKLARING

FYSISK HANDICAP

Fysisk handicap defineres som en langvarig fysisk funktionsnedsættelse, som begrænser individet i hverdagen. Dette kan f.eks. være et bevægelseshandicap, som vanskeliggør individets deltagelse, fuldt eller delvist i den almene idrætsundervisning i folkeskolen på lige fod med andre elever (Handicapråd, 2022).

INKLUSION

For at sikre en fælles forståelse af i inklusionsbegrebet i denne opgave definerer vi begrebet med udgangspunkt i Rasmus Alenkærs definition af inklusion. Alenkær ser inklusion som en dynamisk og vedvarende proces, med det formål at udvikle individets muligheder i og af samfundets forskellige arenaer. I denne opgave lægges der særlig vægt på hans definition af den kvalitative inklusionsform, som han definerer på følgende måde.

“Kvalitativ inklusion definerer den praksis, hvor man indledningsvist ser bort fra fysisk placering, men i stedet overvejer hvilke fysiske, sociale og opgaveløsningsmæssige behov, en given person (eksempelvis et barn) har. Ud fra disse overvejelser definerer man, hvilket fællesskab og hvilken pædagogik barnet skal mødes med” (Alenkær, Inklusion - tre definitioner, 2016).

METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN

VIDENSKABSTEORETISKE TILGANG

For at få indkredset vores problemformulering, og hvordan vi skulle tilrettelægge vores undersøgelsesmetoder, har vi gjort os nogle grundlæggende ontologiske overvejelser, som har været essentielle i vores indsamling af empiri. Vi antog derfor forud for vores empiriindsamling, at læreren ikke alene kan vurdere, hvorvidt en fysisk handicappede elev, er inkluderet i idrætsundervisningen. Derfor så vi det nødvendigt både at foretage interviews med lærer og elev, da det er elevens subjektive oplevelser af virkeligheden, vi er interesseret i, samt lærerens ekspertviden. Ud fra ovenstående tager dette bachelorprojekt udgangspunkt i en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang, hvor sociale fænomener forstås ud fra aktørens egne perspektiver og ud fra en forudsætning om, at virkeligheden er, hvad mennesket opfatter den som (Willaa, 2016, s. 25-26).

METODETRIANGULERING

For at få et bredt perspektiv på virkeligheden har vi i forbindelse med vores empiriindsamling benyttet os af metodetriangulering. Undersøgelsesmetoderne i vores empiriindsamling er dermed en kombination af forskellige observationsmetoder, en spørgeskemaundersøgelse samt semistrukturerede interviews med både lærere og elever, i en folkeskole og på en efterskole. Vores overvejelser ift. brugen af metodetriangulering tager udgangspunkt i at opnå en bredere forståelse af de udfordringer, der opstår i folkeskolen i forbindelse med at inkludere fysisk handicappede elever i idrætsundervisningen. Her gjorde vi i starten af vores empiriindsamling, brug af en kvalitativ observation, hvor vi observerede undervisning på afstand, uden nogen form for observationsskema. Efter et par gange udviklede vi et observationsskema, som både tog udgangspunkt i lærerens ageren, men også den fysisk handicappede elevs ageren, i undervisningssituationer i idræt. Denne metode dannede dermed grundlag for planlægning af flere semistrukturerede interviews, hvor vi med udgangspunkt i vores data fra vores observationer, kunne designe vores semistrukturerede interviews med både lærere og elever. Baggrunden for valget af netop denne interviewmetode er, at vi med et semistruktureret interview har muligheden for at stille dybdegående spørgsmål og dermed opnå en dybere forståelse for selve betydningen af erfaringerne i elevernes og lærernes liv, og på den måde blive klogere på netop deres liv og erfaringer (Glasdam, Gitte Riis Hansen, & Pjengaard, 2016, s. 121).

KVANTITATIVE OG KVALITATIVE METODE

I opgavens undersøgelsesdesign er der blevet brugt både kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder. I opgavens undersøgelsesdesign danner den kvalitative undersøgelsesmetode, de overordnede rammer for vores empiriindsamling. Netop den kvalitative undersøgelsesmetode kommer til udtryk i form af et semistruktureret interview med en elev og en lærer, samt observationer på forskellige skoler. Den kvalitative metode kan ikke måles med tal og diagrammer, men bruges til at undersøge sociale og kulturelle mønstre, samt informanternes egne oplevelser af virkeligheden. Den kvalitative metode gør det ligeledes muligt at gå mere i dybden og opnå en mere detaljeret forståelse for informanternes hverdag (Larsen & Tireli, 2015, s. 79-80). Disse metoder vil blive beskrevet nærmere i de kommende afsnit.

Den kvantitative metode kan kort sagt beskrives som empiri, der kan gøres målbart i form af statistikker, diagrammer mm. Målet med den kvantitative metode er at skabe et bredt overblik over problemstillingerne, som kan gøres målbart (Larsen & Tireli, 2015). Det kvantitative aspekt i vores undersøgelsesdesign skal ses i form af vores spørgeskemaundersøgelse, som uddybes nærmere i de kommende afsnit (Larsen & Tireli, 2015, s. 79-80).

INTERVIEW

FØR INTERVIEW

Et interview er i sin grundform en samtale mellem to mennesker, som har en struktur og et formål (Agerup & Willaa, 2016, s. 101-135).

I vores interviews har vi arbejdet ud fra en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang i vores udarbejdelse af interviewguiden, samt behandling af data. Derfor har vi afviklet semistrukturerede interviews med to lærer og en elev. Med denne kvalitative tilgang til interview kan vi ud fra en hermeneutisk tilgang anvende interviewet til at undersøge, forstå og fortolke sociale fænomener på. (Kjær, 2018). Vores udgangspunkt forud for interviewet var, at der er mange måder at forstå verden på, og vi med en kvalitativ tilgang får mulighed for at gå mere i dybden med det, data interviewet giver os. Derfor har interviewet som en undersøgelsesmetode gennem metodetriangulering, hvor vi forud for interviewet har foretaget os en række observationer, opkvalificeret vores semistrukturerede interviews.

Hertil er vi bevidste om, at denne tilgang gør, at vi ikke kan konkludere noget generelt, ud fra interviewet, men derimod giver interviewet os en bredere viden og forståelse for den interviewedes subjektive oplevelser af verden (Kjær, 2018).

SELVE INTERVIEWET

Rammerne for interviewet fandt sted på den interviewedes arbejdsplads eller skole, da rammerne kan være en trygheds ramme for, den interviewede. Forud for elevinterviewet har vi, i en åben og deltagende observation været en del af idrætsundervisningen sammen med den interviewede elev. Vi var i selve interviewet opmærksom på, at der var et asymmetrisk magtforhold mellem os og den interviewede elev (Aagerup & Willaa, 2016, s. 101-135). Deltagelsen i idrætsundervisningen forud for interviewet hjalp os dermed med at udligne dette magtforhold, da vi i løbet af undervisningen fik mulighed for at danne en relation til eleven i elevens egen sociale arena og have uformelle samtaler med eleven.

I forhold til vores interviews med to forskellige lærere på to forskellige skoler oplevede vi ikke, at der var et tydeligt magtforhold, da vi antog læreren som ekspert i situationen.

EFTER INTERVIEWET

Forud for interviewet, har vi efter aftale med respondenterne, fået lov til at optage interviewet. Dette har givet os muligheden for at transskribere interviewene fra tale til skrift, som grundlag for analyse. Selve transskribering er lavet med udgangspunkt i Kvale's begreb meningskondensering. De forskellige udsagn fra interviewene, forkortes med det formål at sammenfatte hovedbudskabet i det udtalte, i færre ord (Aagerup & Willaa, 2016, s. 101-135).

SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE

I vores spørgeskemaundersøgelse har vi designet et spørgeskema, som er sendt ud til 40 fagprofessionelle idrætslærere rundt omkring i Danmark. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at undersøge idrætslærerens viden om inklusion af fysisk handicappede elever samt undersøge, om de får de nødvendige ressourcer og den nødvendige viden, stillet til rådighed. Undersøgelsen er sendt ud på mail, og besvarelsene er gjort anonyme. Spørgeskemaundersøgelsen er en kvantitativ undersøgelse. Denne form for undersøgelse giver mulighed for at få nogle konkrete tal og

statistikker på det undersøgte fænomen. Disse tal og statistikker giver os mulighed for at kigge efter mønstre i besvarelsen samt se sammenhænge og få tydeliggjort vores problemstillinger, samt de problemstillinger, der er i arbejdet med inklusion af fysisk handicappede elever (Høyen, 2016, s. 298-315).

OBSERVATION

I vores observation har vi benyttet os af en metodetriangulering af flere forskellige observationsmetoder med en kvalitativ tilgang, for at få et bredere billede af virkeligheden. Observationerne er både udført skjult og åbent. De skjulte observationer er udført i en folkeskole, hvor vi efter samtale med læreren og vores egne etiske overvejelser besluttede, at det var i den observeredes bedste interesse, at eleven og elevens klassekammerater ikke vidste, hvorfor vi var der. Den åbne observation er udført på en skole, hvor de specialiserer sig i handicappede elever og skolen samt eleverne selv ønskede, at vores observationer var åbne.

DEN USTRUKTUREREDE OBSERVATION

Den ustrukturerede observation har vi benyttet os af som det første. Denne form er en ikke organiseret måde at observere på, og vi bestræber os på åbent at sanse alle de indtryk, vi mødte i de miljøer, vi observerede. Denne tilgang har givet os mulighed for at danne os et bredere billede af, hvad der kunne være vigtigt og interessant at undersøge nærmere i en mere struktureret observation (Aagerup & Willaa, 2016, s. 55-100). I den ustrukturerede observation har vi været ikke deltagende og observerede undervisningen fra sidelinjen.

DEN STRUKTUREREDE OBSERVATION

Den strukturerede observation er udviklet på baggrund af det brede perspektiv, den ustrukturerede observation havde givet os. Hertil har vi udarbejdet et observationsskema, som skulle danne rammen for de strukturerede observationer, vi har lavet på to forskellige skoler. I denne observationsmetode har vi rettet fokus mod noget bestemt i vores observation og på den måde, afgrænset det område, vi observerer i, for at opnå et skarpere og mere indgående kendskab til netop de ting (Aagerup & Willaa, 2016, s. 55-100).

I de strukturerede observationer har vi set det som en ressource, at vi er to studerende og har, derfor benyttede os af, at en var deltagende, og en var ikke deltagende i observationerne. Dette bidrager til et bredere og mere dybdegående syn på det observerede.

REDEGØRELSE AF TEORI

CO-TEACHING

Formålet med co-teaching er skabe en inkluderende pædagogisk praksis i undervisning, hvor relevante fagprofessionelle i fællesskab, samarbejder om at planlægge, udfører og evaluerer undervisningen. Tilgangen er udviklet som en metode til læreren i arbejdet med at varetage en bred, sammensat elevgruppe med forskellige forudsætninger for læring (Sunesen, 2021, s. 22-37).

For at opnå succes med co-teaching i praksis er der tre dimensioner, man helt konkret bør forholde sig til:

1. Bemanding.
2. Pædagogisk metode.
3. Den konkrete form.



Bemanding

I arbejdet med co-teaching bør man først og fremmest overveje 'Hvem skal co-teache?' Forstået på den måde, at man skal overveje, hvilke kompetencer der er behov for i undervisningen, og hertil, vælge, hvilke professionelle kompetencer de involverede personer skal besidde for at løfte opgaven på bedst mulig vis. Her kigger man på elevgruppen som helhed, og med udgangspunkt i elevgruppen vurderer man, om der f.eks. er behov almenpædagogiske eller specialpædagogiske ressourcepersoner eller andre relevante ressourcepersoner, som f.eks. en fysioterapeut til en handicappet elev i idrætsundervisningen (Højholdt, 2018).

Pædagogisk metode

Når man har besluttet, hvordan bemandingen skal være, bør man herefter overveje 'Hvilke pædagogiske virkemidler der skal bruges i samarbejdet?' Hertil er det vigtigt at nævne er co-teaching, ikke løser noget i sig selv, og man skal derfor vælge den rigtige pædagogiske tilgang til samarbejdet, for at elevgruppen får udbytte af metoden. Metoden skal være grundigt overvejet og tilpasset den enkelte elevgruppe og deres individuelle forudsætninger for tilegnelse af læring. Man skal kort sagt bruge de rigtige værktøjer, og hvis co-teaching skal lykkes i praksis, skal man som lærer have blik for den enkelte elevs *“Pædagogisk faglige forudsætninger, for mulighederne for at bruge disse i fællesskabet, og for, at de pædagogiske tilgange omsættes, så de virker i forening”* (Højholdt, 2018).

Den konkrete form

Som en sidste del i forberedelsen til co-teaching er det essentielt, at man overvejer, hvordan man konkret samarbejder som professionel, når man står overfor eleverne i praksis. Et vigtigt spørgsmål, man bør stille sig i teamet, er *“Hvordan drager man bedst nytte af hinanden i en pædagogisk praksis foran børnene?”* (Højholdt, 2018). Hvis co-teaching skal fungere i praksis, er det vigtigt, at samarbejdet og kommunikationen mellem de involverede fagpersoner står knivskarpt, og der ikke opstår nogen misforståelser, når man står foran børnene i praksis, så man drager bedst nytte af hinandens professionelle kompetencer.

1. En underviser, en assisterer.
2. En underviser, en observerer.
3. Stationsundervisning.
4. Team-teaching.
5. Parallelundervisning.
6. Alternativ undervisning.

En underviser, en assisterer:

Begge undervisere er til stede, hvor den ene har hovedansvaret og ledelsen af aktiviteterne af undervisningen. Den anden assisterer kun, hvis eleverne har behov for hjælp (Højholdt, 2018).

En underviser, en observerer:

Begge undervisere er til stede, hvor den ene udelukket har alt ansvar og styring af alle aktiviteter i undervisningen. Den anden er til stede for at lave observationer af klassen som helhed, på hver enkelt elev eller på læreren. Observationerne bruges til på længere sigt, at opkvalificere og optimerer undervisningen (Højholdt, 2018).

Stationsundervisning:

Ved denne tilgang dannes der små stationer i selve undervisningen. På stationerne arbejdes der, f.eks. med fagligt indhold på forskellige måder. Ved stationsundervisningen vil hver lære have ansvaret for en station, men der kan også være frie stationer. I løbet af timen roteres der mellem stationerne (Højholdt, 2018).

Teamteaching:

I denne tilgang er begge professionelle lærer ansvarlige for undervisningen, hvor den udføres sammen. Underviserne skiftes til at lede dialogen, formidle indhold og varetage relationsarbejdet. Der tilstræbes variation ved at formidle med forskellige virkemidler (Højholdt, 2018).

Parallelundervisning:

Ved denne tilgang indtager begge underviser en aktiv rolle i undervisningen. Undervisningen foregår, ved at man deler klassen i to grupper, hvor der undervises i samme indhold simultant. Formålet ved denne tilgang er at skabe en arena i undervisningen, hvor der er mindre støj og større mulighed for at få hjælp (Højholdt, 2018).

Alternativ undervisning:

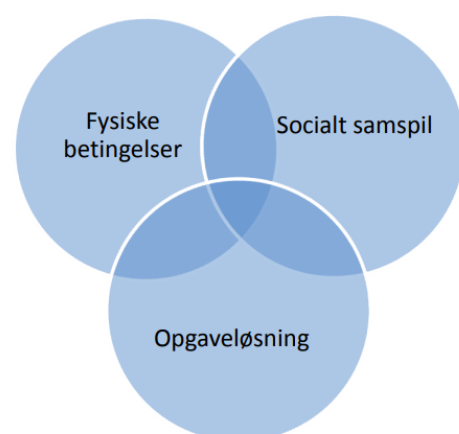
Ved denne tilgang deles klassen i to. En større gruppe og en mindre gruppe. Den mindre gruppe får særlig undervisningen i et bestemt emne, mens den større gruppe primært følger pensum. Hertil kan der dannes en midlertidig gruppe, til repetition af tidligere indhold (Højholdt, 2018).

ALENKÆR - INKLUSION

Rasmus Alenkær, som er psykolog, og tidligere skolelærer definerer inklusion som en vedvarende og dynamisk proces, som har til formål at udvikle mulighederne for ethvert menneskes tilstedeværelse i, og udbytte af samfundets arenaer. I denne proces har man fokus på kvaliteten af det enkelte individs sociale samspil, fysiske betingelser samt opgaveløsning indenfor rammerne af en valgt kontekst (Alenkær, 2013). Denne definition af inklusion kalder Alenkær for den kvalitative inklusion. Det særlige ved netop denne form for inklusion er, at den koncentrerer sig om det enkelte individs, oplevelse og ikke individets fysiske placering. Det vil sige, at den kvalitative inklusion er et individ-afhængigt anliggende. Hertil beskriver Alenkær den kvalitative inklusion som et spørgsmål om respekt og anstændighed, forstået i den kontekst, at man ikke er inkluderet, hvis man f.eks. kategoriseres som handicappet eller specialelev. *“Man er ikke sin vanskelighed. Man er et menneske”* (Alenkær, 2013). Dette kaldes rummelighed, og selvom der selvfølgelig skal tages særligt hensyn til dem, der er i farezonen for eksklusion og marginalisering, er citatet helt centralt i Alenkærs kvalitative inklusionsbegreb. Alenkær påpeger, at dette kan være en udfordring, når man ser på den traditionelle folkeskolestruktur, hvor man inddeler eleverne i stamklasser efter alder. Stamklasserne er et lovpligtigt organiseringsinstrument og på samme tid, forbundet med romantiske og traditionsbundne forestillinger om, hvordan folkeskoleeleverne skal dannes og måden at gå i skole (Alenkær, 2014).

IC3 - MODELLEN

IC3 - Modellen afspejles i et kvalitativt inklusionsperspektiv (Se model til højre). IC3 står for inklusion, Cirkel og 3 står for antallet af cirkler i modellen. Modellen bygger på Alenkærs Ph.d. - afhandling *‘Arbejde med adfærd, kontakt og trivsel - I den inkluderende skole’*. I modellen er der illustreret tre fundamentale forhold med hver sin cirkel:



1. Fysiske betingelser.
2. Socialt samspil.
3. Opgaveløsning.

De fysiske betingelser dækker over elevens fysiske sundhed, som f.eks. om eleven møder veludhvilet, og om eleven sidder godt, samt diverse ydre miljømæssige faktorer som f.eks. temperaturen i klasselokalet og støjniveauet i klassen. Det sociale samspil dækker over, om eleven oplever anerkendelse og tilhørsforhold i f.eks. frikvarteret, fritiden, undervisning mm. Hertil også elevens oplevelse af lærer-elev relationen. Til sidst er der opgaveløsningen, som er det akademiske niveau. Dette punkt dækker f.eks. over, om de opgaver, eleven får stillet, er afstemt med eleven forudsætninger, om det faglige indhold giver mening for eleven og om de instruktioner og beskeder, der bliver givet, er tilpasset elevens behov og forudsætninger (Kvalitativ inklusion, 2014).

Alenkær påpeger, at IC3-modellen er en metode til dialog. Hertil nævner han, at modellen ikke skal forstås som et naturvidenskabeligt måleinstrument. Fuld kvalitativ inklusion i forhold til IC3-modellen skal ses, hvis eleven kan placeres i midten, og dermed opfylder kriterierne for de tre fundamentale perspektiver i modellen. Som inspiration til dialogen har Alenkær udviklet en tjekliste til hvert af de tre perspektiver, som kan bruges i en konstruktiv dialog om en elevs inklusion (Alenkær, 2014).

METTE PLESS – MOTIVATIONSORIENTERINGER

Mette Pless er en del af forskningsgruppen for center for ungdomsforskning, hun har en Ph.d. i ungdom- og uddannelsesforskning, samt en cand.mag. i uddannelsesforskning.

Mette Pless forsker i unges motivation. Pless har med udgangspunkt i et konkret forskningsprojekt om unges motivation i udskolingen forsøgt at ændre perspektivet på motivation, fra at vi antager motivation som noget, der overvejende knytter sig til individuelle og iboende egenskaber eller karaktertræk, til i højere grad at fokusere på, hvilke erfaringer og motiver der ligger bag elevernes deltagelse og involvering eller ikke-deltagelse og distancering i undervisningen (Pless, 2019). Med udgangspunkt i dette perspektiv på motivation sættes elevernes meningsskabelse i centrum, og motivation begrebsættes som et kontekstuel fænomen, der opstår i mødet mellem elev og skole, men samtidig er præget af den samfundsmæssige kontekst, skolen er indlejret i (Pless, 2019).

Begrebet motivationsorienteringer har til formål at synliggøre de forskellige variationer, der er mellem de erfaringer, som eleven selv bringer med sig ind i skolen. Hertil kan begrebet skabe mulighed for, at man kan pege på forskellige former for motivation, eleven kan have for at deltage i forskellige læringsprocesser og uddannelsesmæssige sammenhænge. Motivationsorienteringer

henviser ligeledes til, at motivation kan antage forskellige former - eller i forskellige former for motivationsorienteringer. Modsat kan der også være forskellige former for demotivation, når samspillet mellem elevens meningsgivende principper og skolen falder fra hinanden (Pless, 2019).

DE FEM MOTIVATIONSORIENTERINGER

Vidensorientering:

Vidensorientering handler om nysgerrighed og vidensbegær. Det vil sige eleven, der er motiveret af vidensorientering, har en specifik interesse for enten faget eller et specifikt emne. Nogle unge vil her opleve at 'blive fanget' af undervisningen. Denne orientering handler således om, at eleven har en nysgerrighed overfor omverden, lyst til at udvide sin horisont og forsøge at koble den til sin egen verden (Pless, 2019).

Præstationsorientering:

Præstationsorientering er en central motivationsform for de fleste elever i udskoling og ikke mindst senere i uddannelsessystemet. Denne motivationsform knytter sig til en social sammenligning og et behov for at demonstrere kompetence både i relation til medstuderende, men også til læreren. Denne form for motivationsorientering hænger typisk sammen med en stærk fokusering på karakterer og hierarkier. Kort fortalt er det karakteren, som udgør omdrejningspunktet for at kunne placere sig højt i klassehierarkiet (Pless, 2019).

Mestringsorientering:

Mestringsorientering handler om, at eleven motiveres af at kunne håndtere de udfordringer, de bliver stillet overfor. Dette hænger tæt sammen med elevernes mestringsforventninger. F.eks. vil elever, hvis skolegang har været præget af positive oplevelser og erfaringer, have en større tro på sig selv ift. at lykkes med de opgaver, de stilles overfor. Elever, der motiveres af mestringsorientering, bliver dermed motiveret af at opnå succes i form af at løse opgaver, og hertil vil eleverne i større grad motiveres, til at gøre en indsats (Pless, 2019).

Relationsorientering:

I relationsorientering er lærer-elev relation et centralt element, som bliver pointeret som en af de vigtigste aspekter i elevens motiver for at komme i skole, deltage aktivt og dermed tilegne sig læring. Det er vigtigt, at tilhørsforholdet er dobbeltsidet, hvilket vil sige, at der er gensidig respekt mellem læreren og eleven. Hertil er elev-elev relationen også vigtig, og samlet set udgør det klassens sociale læringsmiljø. Eleven motiveres dermed af 'at høre til' (Pless, 2019).

Involveringsorientering:

I involveringsorientering er de åbne læreprocesser et centralt element for elevernes involvering i undervisning. Eleverne motiveres af en induktiv tilgang til opgaveløsning, mulighed for at udfolde sig selv kreativt og muligheden for at skabe noget. Læring skal have en eksperimenterende eller legende tilgang, da det er med til at øge elevernes involvering i undervisningen (Pless, 2019).

ANALYSE AF EMPIRI

ANALYSE AF CO-TEACHING

Formålet med co-teaching er at skabe en inkluderende pædagogisk praksis, hvor man i samspil med to eller flere lærer, udnytter hinandens professionelle kompetencer til at opkvalificere undervisningen, så alle elever bliver inkluderet, uanset hvilke forudsætninger for læring den enkelte elev har. I forbindelse med vores observation på efterskolen oplevede vi, at de lykkedes med at inkludere alle elever til fællesgymnastik. Dette gjorde de, på trods af at eleverne var blandet på kryds og tværs, og der var alt fra blinde elever med til elever, der sad i kørestol og elever, der var i fysisk topform. Måden, de gjorde det på, var ganske enkelt. I timen var der i alt tilknyttet otte lærer og alle lærerne deltog aktivt i undervisningen. To af lærerne stod foran og underviste i de forskellige bevægelser, mens de resterende lærere var spredt ud rundt omkring i hallen. Hvis vi retter blikket mod co-teaching, er der tre parametre, man skal forholde sig til, før man går ud og benytter det i praksis. Bemanding, den pædagogiske metode og den konkrete form. Hvis vi kigger på bemandingen i timen, er der to lærer der står for selve undervisningen. Disse lærere har nogle tydelige gymnastiske kompetencer, som er relevante i forhold til den faglige del af undervisning. De resterende lærere står placeret, enten tæt på de handicappede elever eller lige foran. I timen deltog to næsten blinde elever, her var der placeret to lærer lige foran dem med fokus, rettet mod eleven. Lærerne lavede øvelserne foran de to næsten blinde elever, så de kunne se, hvad de skulle.

Det er ydermere vigtigt, at alt er planlagt og overvejet ned til mindste detalje, samt rollefordeling mellem de involverede lærer, er tydelig og klart formuleret. Dette påpeger lærer A også i vores interview, hvor hun siger, at:

L1: *Alt, vi gør, er planlagt, så vi har aftalt, hvem der gør, hvad og hvem der står for hvad. (Se bilag 2.1)*

Dette kommer også klart til udtryk i timen, hvor de handicappede elever har en lærer tilknyttet, som hjælper eleverne med enten at lave øvelserne eller differentiere i de øvelser, der bliver lavet, så eleven kan deltage sammen med de andre elever. Samarbejdet mellem lærerne står knivskarpt og er med til at skabe nogle meget tydelige rammer for undervisningen, hvor alle elever har mulighed for at lykkes og dermed føle sig kompetente i det, de laver. Dette taler også ind i Louise Klinges 3 psykologiske behov. Her beskriver hun kompetence som et grundlæggende menneskeligt behov. Ethvert menneske har behov for at føle sig kompetent, og dette vedrører oplevelse af at kunne håndtere de opgaver, man bliver stillet overfor (Klinge, 2016).

Hvis vi nu retter blikket mod den almene folkeskole, hvor vi i forbindelse med vores empiriindsamling ligeledes har lavet observationer af undervisningen og et interview med læreren. Her møder vi elev B, som lider af en muskelsygdom, der gør hun, ikke kan være lige så meget med til fysisk aktivitet, som de andre elever kan. I undervisningen bliver der ikke gjort nogen særlige tiltag, for at elev B kan deltage i undervisning på lige fod med de andre, hvilket resulterer i, at elev B oftest trækker sig og søger voksenkontakt i stedet. I forhold til dette fortæller læreren for klassen;

L2: *Når jeg ser elev B i undervisning, så er jeg faktisk sådan lidt i tvivl om, hvor meget hun ikke kan, og hvor meget af det, der er, fordi hun egentlig søger en voksen, og egentlig gerne vil gå tæt på en voksen. Så i planlægningen har jeg ikke noget, der sådan gør, at vi tilgodeser hende andet end hun kan trække sig, når hun ikke kan være med (Se bilag 2.3).*

Elev B bliver dermed ikke tilgodeset, men der bliver ligeledes heller ikke stillet krav til hende, som der bliver gjort til resten af klassen. I denne situation giver de hende lov til at trække sig i stedet for at differentiere undervisningen, så hun kan være med på trods af hendes fysiske forudsætninger for læring. Andre observationer har vist, at der er en lettere irritation fra hendes klassekammerater rettet mod hende, når de er på samme hold. Dette kan være en af årsagerne til, at hun er let tilbøjelig til at trække sig fra undervisningen, da hun kan være bange for at fejle og få skældud. Ud fra dette kan man se to vidt forskellige tilgange til, hvordan man italesætter et handicap, men ligeledes, hvor vigtigt det er for ens klassekammerater at have en forståelse for hinandens forudsætninger for at

lære. På efterskolen bliver elevernes fysiske handicap italesat, dette spørger vi ind til i vores interview med læreren på efterskolen;

I: *Hvornår skal man begynde og italesætte, at alle elever ikke er ens?*

L1: *Jeg vil sige, at man som folkeskolelærer eller efterskolelærer, bare skal gøre det til en norm. For man får ikke noget godt ud af at pakke alt ind for alle andre. Det er her, de andre elever begynder at gå og snakke omkring eleven bag ens ryg.*

L1: *Elever med handicap er ikke som sådan, specielt vant til at snakke med personer på deres egen alder, og det kan være svært for dem at komme ind i en samtale med andre, da man ser en tendens til, at især piger søger over til voksne og snakker med dem i stedet. Det er det, som kan gøre, at det er svært for elever med handicap at snakke med andre på deres egen alder (Se bilag 2.1).*

På efterskolen går man som beskrevet ovenover meget op i at gøre det til en norm, at italesætte elevernes handicap, hvilket hjælper de andre elever med at forstå den handicappede elevs verden og ligeledes forstå, at den handicappede elev har andre forudsætninger for læring end de selv, har. Hvorimod i vores observation i folkeskolen, med fokus på elev B, er det tydeligt, at det ikke bliver italesat, at hun har et handicap. Ligeledes bliver der heller ikke stillet krav til elev B, og hun har hele tiden mulighed for at trække sig fra undervisningen. Til dette påpeger læreren fra efterskolen:

I: *Stiller i krav til de handicappede elever, og kan man det?*

L1: *Det er vigtigt, man gør det, det har de ikke været vant til. Mange af de elever stjeler, men vi holder fast på, at det skal de være med til. Vi stiller ikke flere krav til eleverne uden handicap end dem med handicap. Der er de samme krav, uanset hvad.*

L1: *Jeg har et spil, jeg kalder stjernespil, og de gælder om at dræbe hinanden, men her går jeg ind, fordi vi har en blind elev, hvor jeg er hendes skjold og tonser rundt om hende, får at sørge for, hun ikke bliver ramt. Jeg går meget ind for at italesætte alle ting, så der ikke er nogen former for tvivl over øvelser, eller at der er lidt andre regler for eleverne med handicap (Se bilag 2.1).*

DELKONKLUSION 1

Co-teaching er en tilgang til undervisningen, der indebærer, at de professionelle arbejder sammen, og styrken i co-teaching består i mulighederne i at udnytte hinandens professionelle kompetencer og samtidig muligheden for at skabe en undervisning, præget af undervisningsdifferentiering (Sunesen, 2021, s. 99-117). Co-teaching er en tidskrævende proces, der kræver meget forberedelse, fordi opgaven, der skal løses, ikke kan forstås ud fra 'Du gør sådan her og så gør jeg bare sådan her'. Alt skal være planlagt, og selve planlægningen skal være yderst reflektiv og analytisk.

Hvis vi retter blikket mod efterskolen og den almene folkeskole, som vi har brugt i analysen, er det tydeligt, at det, de lykkedes med på efterskolen, er, at de bruger meget tid på forberedelse og planlægning af undervisningen. Dette medfører, at de kan udføre en god og struktureret undervisning, hvor rollefordeling mellem lærerne er tydeliggjort, og dermed optimeres elevernes faglige udbytte og muligheder for at tilegne sig læring. Efterfølgende bruger de meget tid sammen i lærerteamet på at evaluere den enkelte undervisningsgang for at kunne opkvalificere den næste. Netop dette forklarer læreren fra efterskolen også i en samtale, vi har med hende efter timen.

L1: *Vi bruger meget tid på at tilrettelægge og evaluerer undervisningen. Vi bruger faktisk mest tid på at evaluere efter timen, for at vi sikrer, at alle eleverne er med i selve undervisning, men ligeledes også for at gøre undervisningen bedre til næste gang (Se bilag 2.1).*

Efterskolen lykkedes dermed med at bruge co-teaching som en metode til at skabe en inkluderende læringspraksis. Men co-teaching kræver mange ressourcer, og derfor kan det også være svært at praktisere i den almene folkeskole. I den folkeskole vi har været ude og observerer hos, har de markant færre ressourcer. Dette kommer specielt til udtryk når de i en idrætsundervisning med 35-40 elever, kun er, to lærer til stede. Netop dette forholder læreren på efterskolen sig også til;

L1: *Altså som i så her på efterskolen i fællesgymnastik så handler det omkring ressourcer. Jeg har været begge steder, i folkeskolen og her, hvor jeg har arbejdet med handicappede elever begge steder. I folkeskolen skal man være virkelig god til at anvende eleverne til at hjælpe da man ikke har ressourcer til at kunne ansætte, flere lærer. Hvorimod her på*

efterskolen står vi 6-8 personer til en undervisning (Se bilag 2.1).

Men kan det virkelig passe, at det er ressourcerne, der skal bestemme om vi kan inkludere fysisk handicappede elever i idrætsundervisningen i den almene folkeskole? Som læreren nævner ovenover, er det også vigtigt, at man er god til at anvende eleverne til at hjælpe. Konkret kan man sige, at det for læreren handler om at uddanne den handicappede elev til selv at kunne hjælpe med at differentiere i de forskellige øvelser, så de er tilpasset elevens forudsætninger for at kunne deltage i idrætsundervisningen. Med dette i mente handler det om, at man som lærer tør stille de samme krav til den handicappede elev, som man gør til resten af klassen, men samtidig sørger for at differentiere i undervisning, så den handicappede elev har de samme forudsætninger for, at lykkes, og opnå følelsen af at føle sig kompetent, som resten af klassen har. Lykkes man med dette, kan det gavne elevens muligheder for at blive en del af det inkluderende læringsfællesskab i idrætsundervisningen, samtidig med, at det kan skabe en normalisering af elevens handicap for resten af klassen, så eleven bliver set for, hvem hun er, og ikke, for hvad hendes handicap er.

ANALYSE AF METTE PLESS' - MOTIVATIONSORIENTERINGER

Med udgangspunkt i Mette Pless' perspektiv på motivation, konkretiserer hun en mere målorienteret og teoretiske fremgang, hvor formålet er at forstå elevernes motiver for motivation samt deres motiver for involvering i undervisningen. I folkeskolens fælles mål for idræt er der defineret tre overordnet kompetencemål, man stræber efter, at eleverne kan opnå efter 9 klasse.

“Eleven kan anvende komplekse bevægelsesmønstre i udvikling af en alsidig idrætspraksis”
(undervisningsministeriet, 2019).

“Eleven kan vurdere idrætskulturelle normer, værdier og relationer i et samfundsmæssigt perspektiv” (undervisningsministeriet, 2019).

“Eleven kan vurdere samspil mellem krop, træning og trivsel i et aktuelt og fremtidigt perspektiv”
(undervisningsministeriet, 2019).

Disse kompetencemål er rettet mod alle elever i folkeskolen. Det vil sige, at fysiske handicappede elever også skal have mulighed for at kunne opnå dem. Dette kan, de kun, hvis de deltager aktivt,

og bliver inkluderet i undervisning. Som lærer er det derfor vigtigt, at man har fokus på at motivere alle elever, også de fysisk handicappede elever, til deltagelse i idrætsundervisningen. I vores interview med en fysisk handicappet elev på efterskolen spurgte vi ind til, hvordan det var at være en del af idrætsundervisning i folkeskolen. Her fortæller han, at da han begyndte i 5. klasse, blev han bedt om at gå en tur i stedet for at deltage i idrætsundervisning.

I: *Hvordan er det at gå her, kontra i folkeskolen?*

E: *I folkeskolen var det jo sådan en der, der hele tiden var rundt om mig og en anden elev. Mig og den anden elev havde kendt hinanden i mange år, og vi gik så i folkeskole sammen også. Vi var de to eneste handicappede i nærområdet, så vi endte med at gå i skole sammen.*

E: *Da vi kom til 5 klasse, har vi været før været med, været med ude og spille ultimate og alt muligt, det var jo fint nok, og så kommer vi op i 6-7-8 klasse, der fik vi bare lov til at gå en tur med en ledsager i stedet for at være med i idræt, og så havde vi bare fri.*

I: *Måtte i slet ikke være med?*

E: *Det gik bare fra den ene dag til den anden, så var det bare sådan. Så var min mor sådan, det skal han bare ikke, for så kan jeg jo lige så godt bare ligge derhjemme. Så fik jeg en aftale med skolen om, at jeg tog ud og svømmede i stedet for (Se bilag 2.2).*

Dette er et eksempel på, at man går ind, og ekskludere en elev fra idrætsundervisningen i stedet for at kigge på elevens motiver for motivation. Dette sker, på trods af at eleven fortæller i interviewet.

E: *Jeg elsker at være aktiv, og der skal meget til, før jeg bliver træt (Se bilag 2.2).*

Eleven påpeger dermed, at han har en indre motivation for at deltage i idræt og hans lyst til at være aktiv driver ham. Dette kan man perspektivere til Decy og Ryans selvbestemmelses teori, hvor indre motivation defineres som "Skoleeleven har en indre drivkraft og interesse for at lære, og derfor oplever en tilfredsstillelse ved at fordybe sig i et emne" (Torreck, 2018).

Der kan være flere årsager til eksklusionen af eleven. Problematikken ligger, ved at elev A har en stærk indre motivation for idræt og bevægelse og på trods af dette, får han ikke muligheden for at deltage i idrætsundervisningen i folkeskolen. Årsagen til dette kan være flere ting, måske vurderer læreren, at han på grund af hans handicap ikke kan deltage i undervisningen, eller så mangler læreren de nødvendige ressourcer eller den rigtige viden til at varetage idrætsundervisningen med en fysisk handicappede elev. I en kvalitativ spørgeskemaundersøgelse har vi spurgt 40 fagprofessionelle idrætslærere, om de føler, de har den nødvendige viden til at kunne varetage en inkluderende idrætsundervisning med en eller flere fysisk handicappede elever. Her svarer 35%, at de mangler viden, 45% svarer, at de kun har lidt viden, 2,50% svarer, de har ingen viden, og kun 17,50% svarer, at de har den nødvendige viden (Se bilag 1.1). Hvis vi perspektiverer denne undersøgelse til, hvad elev A fortæller, kan problematikken være, at læreren mangler viden indenfor området. Som elev A siger, gik det, fra *“Jeg elsker at være aktiv, og der skal meget til, før jeg bliver træt”* (Se bilag 2.2) til efter 5 klasse, blev hans indstilling *“Så kan jeg jo lige så godt bare ligge derhjemme.”* (Se bilag 2.2). Elev A gik altså fra at være motiveret og glad for idrætsundervisning til at blive demotiveret, fordi han ikke måtte deltage. Her er lærerens eller institutionens handling en mulig årsag til elevens demotivation og fjerner elev A's indre motivation for idræt.

Vi stræber som lærer efter at motivere vores elever, og vi må antage, at motiverede elever har lettere ved at tilegne sig læring end ikke motiverede elever. Men hvordan kan man arbejde med motivation i praksis?

Hvis vi med udgangspunkt i Mette Pless' motivationsorienteringer retter blikket mod elev A, kan vi kigge på, hvilke motiver der ligger til grunde for elev A's motivation og senere demotivation for deltagelse i idrætsundervisningen. Pless' motivationsorienteringer er en målorienteringsteori, hvor elevens meningsskabelse sættes i centrum. I følgende afsnit sætter vi elev A i centrum, og med udgangspunkt i Pless' motivationsorienteringer analyserer på, hvilke motiver for motivation elev A har.

Elev A's motiver for motivation bygger på dele af de fem forskellige motivationsorienteringer. Elev A motiveres først og fremmest af vidensorientering. Her motiveres han særligt, af at han bliver fanget af idræt og bevægelse, og han oplever en stor glæde ved at være aktiv. Ydermere formår han at koble undervisningen til sin egen verden. Dette ses i form af, at elev A er elitesvømmer, og svømning fylder en stor del af hans verden. På efterskolen skal alle elever have fællesgymnastik, og

selvom det kan være udfordrende for en elev med hans udfordringer, deltager han aktivt, da han kan se en mening i det.

E: *Bare det der med at have fællesgymnastik i starten her var sådan, øhh.. hvad pokker gør jeg med mine arme? Men det var jo sjovt! Det var sjovt at prøve af.*

I: *Det mega fedt at høre, og gymnastik er jo også noget, du kan bruge i svømning?*

E: *Ja, det er det! (Se bilag 2.2).*

Elev A formår hermed at koble fællesgymnastik til hans egen verden, og det kan være med til at motivere ham. Klassen/skolens sociale læringsmiljø er meget åbent, og man er på skolen ikke nervøs for at italesætte elevernes handicap.

I: *Hvornår skal man begynde og italesætte, at alle elever ikke er ens?*

L1: *Jeg vil sige, at man som folkeskolelærer eller efterskolelærer, bare skal gøre det til en norm. For man får ikke noget godt ud af at pakke alt ind for alle andre. Det er her, de andre, elever begynder at gå og snakke omkring eleven bag ens ryg (Se bilag 2.1).*

I vores observation har det været meget tydeligt for os, at netop dette kan være med til at styrke lærer-elev og elev-elev relationerne på skolen. Netop det sociale læringsmiljø og de gode relationer er også motiver, elev A har for motivation. I vores interview med elev A fortæller han, at på hans gamle skole blev han ekskluderet, og fik ikke lov til at deltage i idrætsundervisningen, han taler negativt om sin lærer, skole og fortæller, at han havde det meget svært på sin gamle skole. Modsat fortæller han, at på efterskolen føler han hele tiden kan aktivere sig selv, og han snakker meget om 'gutterne', hvilket tyder på gode elev-elev relationer, mellem elev A og de andre elever på skolen. Selvom elev A kommer fra en skole med mange negative oplevelser med idrætsundervisningen, har elev A en masse gode oplevelser fra svømning med sig i bagagen. Dette trækker han meget på i idrætsundervisning på efterskolen. Elev A's motiver for motivation bygger dermed også en del på mestringsorientering. Her har elev A en masse positive oplevelser fra svømning og på efterskolen fra parasport, der gør, at han har mod samt mestringsforventninger til, at han også kan, lykkedes i fællesgymnastik.

E: Da jeg fik idræt her, opdagede jeg også, at det var noget helt andet (Se bilag 2.2).

Dette citat fra elev A viser nogle tydelige indikationer på, at idræt i skolen ikke har været en stor del af hans liv forinden, samt forfulgt af en masse nederlagserfaringer. Det, som vi bemærkede i vores observation, var, at der var en tydelig balance mellem elevernes kompetencer og undervisningens sværhedsgrad. I mange situationer ser man elever, som falder fra undervisningen, da sværhedsgraden ikke matcher elevernes kompetencer og elevernes forudsætning for at lykkes. Dette kan man perspektivere til flow-modellen, hvor eleverne skal befinde sig i flow-zonen for at være motiveret. Flow-zonen defineres som balancen mellem elevens kompetence og den aktuelle opgaves sværhedsgrad (Andersen, 2021). Lærerne på efterskolen var meget opmærksomme på at differentiere undervisningen for at give mulighed for, at alle elever tilegner sig muligheden for at kunne deltage og føle sig tilpas udfordret i de øvelser, som der bliver stillet for dem. Ydermere havde efterskolen mulighederne for at kunne anvende støttepersoner til de handicappede elever, som gjorde det muligt for dem at kunne deltage eller i nogle situationer, hjælpe dem med selve øvelsen. Disse kompetencer og muligheder, efterskolen demonstrerer, understøtter elev A's motiver for motivation i form af mestringsorientering ift. positive oplevelser, at lykkes og følelsen af at være 'god'.

Derudover viser vores observation også, at en fysisk handicappet elev, som elev A også har behov for at demonstrere sine kompetencer foran sine klassekammerater, men ligeledes også hans lærer. På efterskolen har eleverne mulighed for at tage linjefaget parasport. I faget tages der udgangspunkt i de fysisk handicappede elevs forudsætninger for deltagelse. Det vil sige, at meget af undervisningen foregår i kørestol. Dette fag giver mulighed for, at elev A kan demonstrere hans kompetencer, da han til hverdag er kørestolsbruger. I faget spilles der forskellige former for parasport, og derfor har elev A en fordel, da han til daglig selv er kørestolsbruger og dyrker parasport. I vores empiriindsamling deltog vi i en parasportstime, og det var tydeligt, at elev A oplevede en glæde og en motivation ved at være bedre end de andre og ligeledes vise hans kompetencer for klassen.

DELKONKLUSION 2

Pless påpeger, at de enkelte motivationsorienteringer ikke kan stå alene, og at man som lærer skal have flere motivationsorienteringer i fokus på samme tid (Pless, 2019). Ud fra det, Pless påpeger, kan vi se, at der er tydelige indikator på, at elev A's motiver for motivation kommer gennem flere motivationsorienteringer. Elev A har motiver af motivation i fire af de fem motivationsorienteringer, som vi beskriver i teori afsnittet. Disse motivationsorienteringer som elev A kan placeres i, er mestring-, viden-, præsentation- og relationsorientering. De forskellige motivationsorienteringer, elev A har, kommer til udtryk på forskellige niveauer, og nogle fylder mere end andre. F.eks. fylder mestringsorientering mere end præsentationsorientering. Dette kommer til udtryk i form af, at elev A har stærkere motiver for, at lykkedes med de opgaver, han bliver stillet overfor, end han har for at præstere bedre end de andre og få gode karakterer. Begge orienteringer fylder meget, men i vores observation, interview og analyse, er det tydeligt, at hans mestringsorienteringer fylder mere.

Med udgangspunkt i ovenstående analyse er det tydeligt, at elev A's, drivkraft kommer fra en indre motivation for at være aktiv og motiverne for hans indre motivation, ikke kun kommer fra en motivationsorientering, men fra flere.

INKLUSION - IC3 MODELLEN

Med udgangspunkt i Alenkærs kvalitative inklusionsbegreb og med særligt fokus på IC3 - modellen som et metodisk udgangspunkt for en dialogisk undersøgelse af elev A's oplevelse af kvalitativ inklusion, vil vi i følgende afsnit have fokus på elev A's oplevelse af inklusion på efterskolen. IC3 - modellen definerer tre grundlæggende kategorier, som skal være opfyldt, for at eleven kan betragtes som fuld kvalitativt inkluderet. De tre kategorier er fysiske betingelser, socialt samspil og opgaveløsning. Hertil er det vigtigt at påpege, at IC3 - modellen er et redskab til lærer og pædagoger, som kan bruges til refleksion og dialog omkring en fokuspersons inklusion. Ydermere har Alenkær lavet en inspirationsliste, hvor han har defineret 10 punkter til hver kategori, som kan bruges i dialogen (Alenkær).

Hvis vi kigger på elev A's fysiske betingelser for inklusion, er der klare tegn på, at han opfylder mange af punkterne. Elev A's sundhed er god, og han er meget fysisk aktiv både i skolekontekst,

men også udenfor skolen. Hans fysiske handicap er på efterskolen ikke en udfordring ift. de fysiske betingelser for kvalitativ inklusion, og i mange tilfælde er han mere fysisk aktiv end andre elever på efterskolen. I vores interview med elev A beskriver han en typisk dag for ham på efterskolen på følgende måde:

E: *Jeg starter med at stå op, og så har jeg fagtimer til kl.12.00, plejer det normalt at være, og så mandag har jeg fritime. Der plejer jeg at gå over i træningscentret og træne i to timer og så en time i vandet ude i Hobro.*

I: *Hold da op! Tre timers træning?*

E: *Ja, og hver en time kan jeg lide! Jeg har altid kunnet lide at dyrke sport. Så kommer jeg så hjem fra svømning, og så tager jeg til fokusfag ganske almindelig og ned og spille noget Esport med gutterne, og så har vi aftensmad. Så plejer jeg, hvis jeg har tid så enten skal til møde om aften med Team Danmark ellers går vi ned i hallen og laver noget forskelligt basket eller lignende i kørestolen (Se bilag 2.2).*

Ud fra ovenstående er det tydeligt, at vi har med en meget fysisk aktiv elev at gøre, som sætter stor værdi i at være aktiv. Dette kan være med til at sikre elev A's fysiske betingelser i den kvalitative inklusion. Ydermere er efterskolen handicapvenlig, hvilket er en forudsætning for, at elev A kan blive inkluderet. Dette påpeger elev A også, da vi spørger ham, hvorfor han valgte efterskolen:

I: *Hvorfor valgte du enlig efterskolen?*

E: *Det er jo fordi..., Jeg var ude og kigge på mange efterskoler. Mest fordi jeg skulle finde en efterskole, der både havde svømning, men også var handicapvenlig og de to ting, de passer altid ikke lige sammen (Se bilag 2.2).*

I vores observation lagde vi specielt mærke til, at efterskolen har stort fokus på at inkludere alle elever. Dette kommer også til udtryk, hvis man går en tur på efterskolen. Efterskolens fysiske miljø er indrettet således, at man, uanset hvilket handicap man har, eller ikke har, kan man komme fra A til B. Derudover har efterskolen også et stort fokus på at få italesat alle småting, som kan være med til at beskrive en fysisk handicappet elev. Dette er med til at skabe en bedre forståelse for, at alle mennesker har forskellige forudsætninger for at kunne begå sig eller for at lære. Efterskolens

rammer og hjælpemidler, kan være en vigtig forudsætning for, at efterskolen lykkes med at inkludere de fysiske handicappede elever. Netop det fysiske miljø og skolens ekstra ressourcer, kan være en vigtig forudsætning for at sikre fysisk handicappede elevers inklusion, ift. de fysiske betingelser i IC3 - modellen.

Den næste kategori i IC3 - modellen er det sociale samspil. Her kigger man, bla. på tilhørsforhold, anerkendelse og lærer-elev relation.

I forhold til elev A kan vi i vores observationer og interview med ham se, at han har nogle gode tilhørsforhold til de andre elever på efterskolen, og han bliver anerkendt for den, han er, samt det han kan. Vi lagde eksplicit mærke til i parasport, at de andre elever gerne vil være på hold med ham. I denne kontekst ser man elev A som den 'stærke' elev, og det er tydeligt, at de andre elever ser op til ham og hans kompetencer. I den time, vi deltog i, lagde vi specielt mærke til, at de andre elever i forbindelse med kørestolsbasket spurgte ham til råds ift., hvordan de kunne køre hurtigere samt vende, dreje og andre tekniske færdigheder i kørestolen. Elev A har ligeledes et godt forhold til sin lærer, som taler åbent om hans handicap til de andre elever, og der er plads til humor i lærer-elev relationen. Dette kan være med til, at elev A føler sig anerkendt af sin lærer. Ligeledes kan den åbenhed om hans handicap være med til, at elev A føler sig ligestillet med de andre elever, da det ikke bliver italesat som en svaghed, men italesat som en forudsætning for læring. Ydermere er der stor fokus på trivsel og inklusion på efterskolen. I efterskolens værdier står der skrevet "*Når inklusion skal lykkes, kræver det en stor indsats af alle - også den unge med et handicap*" (Idrætsefterskole) Skolen stræber ligeledes efter "*At eleverne i mødet med forskellighed opnår tolerance og forståelse for andre for derigennem at udvikle deres relationskompetence*" (Idrætsefterskole) Disse værdier kommer tydeligt til udtryk i det daglige arbejde på efterskolen og kan dermed være med til at sikre elev A's kvalitative inklusion ift. det sociale samspil i IC3 - modellen, da det kan være med til, at han føler sig værdifuld i fællesskabet.

Den sidste kategori i IC3 - modellen er opgaveløsning. Her kigger man f.eks. på elevernes forudsætninger for at lykkes med en given opgave, om indholdet giver mening, om lærerens instruktioner og beskeder er tilpasset elevens behov og forudsætninger mm.

Hvis vi kigger på elev A's forudsætninger for at lykkes i idrætsundervisningen, har han gode forudsætninger i f.eks. parasport, men er udfordret i f.eks. fællesgymnastik. På efterskolen imødekommes hans udfordringer ved at have en klar pædagogisk strategi, hvor de bruger mange ressourcer på støttelærer til, de fysisk handicappede elever og kan på den måde sikre, at de opgaver,

eleverne bliver stillet overfor i f.eks. fællesgymnastik, bliver tilpasset, så det passer til elev A's forudsætninger for, at lykkes. Dette gør man bla. ved at differentiere i undervisningen og bruge co-teaching som en pædagogisk strategi til at sikre en inkluderende idrætspraksis. I vores observationer lagde vi også mærke til, at lærerne påpegede, at det er okay at lave fejl, og de italesætter de tilpassede regler over for alle deltagende elever. Dette kommer til udtryk i parasport, hvor nogle elever i forbindelse med et spil der hedder 'ludobasket', måtte stå tættere på kurven, og nogle skulle blot ramme pladen, for at der var scoring. Da læreren forklarede reglerne, italesatte hun over for alle eleverne, hvem de 'særlige regler' gjaldt for, og hvorfor. Dette kan være med til at skabe et læringsmiljø, hvor alle elevers forudsætninger for at lykkes bliver tilgodeset. Her kan man også perspektivere til flow-modellen, hvor der skal være en balance mellem sværhedsgraden og elevernes forudsætninger for at lykkes (Andersen, 2021).

Når man arbejder med IC3 - modellen er det vigtigt, at man er bevidst om, at fuld kvalitativ inklusion er målet, men også, at den kvalitative inklusion er individorienteret. Det vil sige, at ovenstående analyse ville se helt anderledes ud, hvis vi satte en anden person end elev A ind i det. Alenkær påpeger netop dette "*Den indsats, der skal til for at den enkelte person selv oplever sig kvalitativt inkluderet, kan variere fra person til person. Derfor er der ikke nogen entydig måde, hvorpå man kan 'inkludere'*" (Alenkær).

DELKONKLUSION 3

IC3 - modellen forholder sig til inklusion, som det fænomen, der optræder, når den enkelte person selv oplever sine behov, tilgodeset ift. de tre kategorier, fysiske betingelser, socialt samspil og opgaveløsning (Alenkær). Det vil sige, oplever en person dette, er han/hun fuld kvalitativ inkluderet.

Hvis vi kigger på elev A i den kontekst, han befinder sig i, kan vi konkludere, at han føler mange af de behov i de tre kategorier, tilgodeset og man kan derfor betegne ham som inkluderet. Elev A påpeger også hans glæde for at gå på efterskolen i vores interview med ham flere gange:

I: *Hvordan er det at være elev på efterskolen?*

E: *Jeg føler, jeg er meget mere aktiveret her. Det er dejligt at være her, jeg føler hele tiden, at jeg i hverdagen kan aktivere mig selv på en eller anden måde.*

I: *Du virker virkelig som en person, der hviler meget i dig selv?*

E: *Det gør jeg, men det gjorde jeg faktisk ikke, inden jeg startede på efterskole. Det er noget, der kom, efter jeg startede på efterskolen. Jeg havde det meget svært i min gamle klasse (Se bilag 2.2).*

Man kan med udgangspunkt i ovenstående citater og analyse konkludere, at efterskolen er lykkedes med at skabe en inkluderende idrætspraksis, hvor der er plads til alle elever, og undervisning er tilpasset den enkelte elevs forudsætninger for læring og deltagelse. Derudover er det også vigtigt at pointere, at efterskolen har fokus på at italesætte alle elevers forskelligheder og forudsætninger. Netop dette er omdrejningspunktet ift., at efterskolen lykkes med deres eget værdisæt og dermed inklusion. Dette spurgte vi ligeledes ind til i vores interview med læreren på efterskolen.

I: *Vi har været inde og se på jeres værdisæt med "hvem er jeg", Hvordan arbejder i med det på folkeskolen, altså forståelsen for alle er ikke ens?*

L1: *Det er jo inklusion. Hvis inklusion lykkes, vil de ikke sige elev C i kørestolen eller elev A, der går mærkeligt. Her vil de bare sige elev C eller elev A. Dette lykkes ikke hver gang, men næsten hver gang. Men det kommer også an på den resterende gruppe elever, hvordan de er overfor dem med handicappet. Forståelse giver viden (Se bilag 2.1).*

Som læreren fortæller, er målet, at de handicappede elever bliver italesat, for hvem de er og ikke, hvad deres handicap er, og netop dette betegner de som inklusion. De er på efterskolen ligeledes bevidst om, at inklusion ikke lykkedes hver gang, og hvis de handicappede elever skal inkluderes, afhænger det både af skolen, den handicappede elev, men også af den resterende gruppe elever på skolen.

SAMMENFATNING AF ANALYSE

Som man kan se i vores indsamlede empiri og vores analyse, er inklusion af fysisk handicappede elever en kompleks ting, og der er ikke nødvendigvis en endelig facitliste på, hvordan man gør det. Dog er det blevet tydeligt for os i forbindelse med vores empiriindsamling, at de på efterskolen lykkes med mange af de rigtige tiltag. Men hvad er det de konkret lykkes med? Ejgil Jespersen, som er lektor og centerleder på syddansk universitet, skriver i et slutnotat om handicapforskning i idræt og bevægelse "*Funktionsnedsættelse + barriere = handicap - Funktionsnedsættelse + kompensation = lige muligheder*" (Jespersen, 2014). Kort sagt betyder det, at hvis man har fokus på at kompensere de fysisk handicappede elevers handicap i form af f.eks. en konkret pædagogik og de rigtige støttemuligheder, kan man skabe lige muligheder for alle elever.

På efterskolen lykkes de med at kompensere den handicappede elevs handicap og dermed give eleven samme muligheder for deltagelse, som de resterende elever har. Hvordan gør de så det konkret i praksis? På efterskolen har man en tydelig og defineret pædagogisk praksis i idrætsundervisning. Alt er planlagt til mindste detalje og rollefordeling mellem de forskellige lærer og ressourcepersoner, der er en del af undervisning, er knivskarp. Dette kræver selvfølgelig, at der bruges meget tid på forberedelse og evaluering, men på efterskolen har man de nødvendige ressourcer til at gøre det, hvilket er med til at skabe den inkluderende læringspraksis, der er til stede i idrætsundervisning, hvor alle er lige. Dette pointerer læreren for efterskolen også i vores interview med hende.

L1: *Alt, vi gør, er planlagt, så vi har aftalt, hvem der gør, hvad og hvem der står for hvad. På vores fokus fag er vi ikke, så mange lærer til stede, her er vi 2 lærer til 12-16 elever. Så alt, vi gør, bliver planlagt mellem lærer-lærer (Se bilag 2.1).*

Ydermere forklarer hun, at det er vigtigt, man hele tiden er nytænkende, når man planlægger, udfører og evaluerer idrætsundervisning, hvor der er fysisk handicappede elever med.

L1: *Jeg er typen, som hele tiden tænker i nye baner. Jeg vil hele tiden videreudvikle på øvelser, så det passer til alle slags elever, men også, at det er et spil, som man kan gå ind og lave progressive ændringer, men også progressivt ændre på øvelserne/spillet (Se bilag 2.1).*

Netop denne form for tænkning eller undervisningsdifferentiering danner rammen for størstedelen af det, idrætsundervisningen, der laves på efterskolen og i vores observationer, er det ligeledes

blevet tydeligt for os, at den tænkning er med til, at imødekomme elevernes forskellige motivationsorienteringer. Netop den balance mellem sværhedsgrad og kompetence, som efterskolen formår at skabe i idrætsundervisningen, er essentiel i forhold til at motivere eleverne til deltagelse, og eleverne oplever ligeledes, at deres behov bliver tilgodeset i idrætsundervisningen. Efterskolen efterlever en norm om, at der skal være plads til alle. Dette gælder, uanset hvilken funktionsnedsættelse eleven har, eller ikke har. På efterskolen gør man hertil meget ud af at stille de samme krav til alle elever samt italesætte, at handicap blot er en anderledes forudsætning for læring. Man arbejder altså med at skabe en normalisering af handicapbegrebet, og som læreren påpeger, bør man gøre dette til en norm, da man ikke får noget ud af at pakke det ind.

L1: *Jeg vil sige, at man som folkeskolelærer eller efterskolelærer, bare skal gøre det til en norm. For man får ikke noget godt ud af at pakke alt ind for alle andre. Det er her, de andre elever begynder at gå og snakke omkring eleven bag ens ryg (Se bilag 2.1).*

DISKUSSION

Ovenstående analyse og sammenfatning tager udgangspunkt i en efterskole, hvor der prioriteres mange ressourcer på inklusionsområdet. Men betyder det blot, at man kan kopiere det, de gør på efterskolen, ind i folkeskolen, og så lykkes inklusionen af de fysisk handicappede elever i idrætsundervisningen også der? I det følgende afsnit vil vi kigge på inklusion af fysisk handicappede i folkeskolen med særligt fokus på de udfordringer, vi har identificeret, der opstår i mødet med en fysisk handicappede elev og folkeskolens idrætsundervisning.

I vores spørgeskemaundersøgelser spurgte vi 40 fagprofessionelle idrætslærere, om de så inklusion af fysisk handicappede elever som en udfordring i idrætsundervisningen. Her svarede 32,5%, at de så det som en udfordring, og 50%, svarede de så det lidt som en udfordring. Ydermere havde læreren mulighed for at uddybe deres svar, her skrev en lærer bla. *“Alt afhængig af, hvilket handicap, den enkelte elev har, vil der være mange aktiviteter, som han/hun ikke kan deltage i på samme vilkår som de andre”* (Se bilag 1.2). Som læreren nævner her, er det selvfølgelig en udfordring at inkludere de fysisk handicappede elever i idrætsundervisningen. Men betyder det så bare, at de ikke kan være med? Overordnet kommentar fra læreren tyder på en lærer, der ser funktionsnedsættelse som en barriere, for inklusion i den almene idrætsundervisning. Hvad nu, hvis man ændrer perspektivet, ligesom de gør på efterskolen til, at hvis man kompenserer den

handicappede for hans/hendes funktionsnedsættelse, kan han/hun deltage på lige vilkår med de resterende elever? En anden lærer i vores spørgeskemaundersøgelse påpeger *“Det afhænger af ressourcerne der ift. Er der en fast pædagog/lære på eleven, eller står man alene med en klasse samt på den pågældende elev. Er man alene, kan det være meget udfordrende, da det den enkelte elev har brug for megen opmærksomhed”* (Se bilag 1.2). Problematikken, som læreren synliggør her, er altså, at balancen mellem at give den handicappede elev den nødvendige opmærksomhed på samme tid med, man giver den resterende elevgruppe den nødvendige opmærksomhed, er hårfin, og man kommer meget let til at overse en af grupperne. Her bliver elevens handicap igen en barriere for undervisningen. I vores empiriindsamling på folkeskolen, hvor vi havde fokus på elev B, oplevede vi i vores observation, at de andre elever helst ikke vil være på hold med hende i idræt og ofte ekskluderede hende som en konsekvens af, hun havde svært ved at bevæge sig rundt på banen. Eleverne i elev B's klasse ved godt, hun har et handicap, men de ved ikke, hvad det er, og hvad det vil sige. Dette kan være med til, at hendes handicap ses af hendes klassekammerater som en barriere for hendes deltagelse. Denne problematik kan opstå, ved at man som lærer ikke har været i stand til at differentiere i undervisningen, så den er tilpasset alle elevers forudsætninger for læring og deltagelse. Derfor kommer der en ujævn balance mellem sværhedsgrad og kompetencer i undervisningen, der gør, at den fysisk handicappede elev ikke bliver tilgodeset. Dette kan bl.a. skyldes, at man som idrætslærer i folkeskolen mangler den nødvendige viden, ift. til at kunne varetage idrætsundervisningen med en handicappet elev. Hertil kræver det også en stærk lærer-elev relation. På efterskolen har elev A, som vi nævner i vores analyse, en god lærer-elev relation, hvilket gør, at læreren ved, hvad elev A's begrænsninger er, og kan dermed differentiere i undervisningen, så den er tilpasset hans forudsætninger. I folkeskolen tyder det meget på, at elev B's lærer-elev relation, ikke er optimal. I vores interview med læreren på folkeskolen fortæller hun:

L2: *Når jeg ser elev B i undervisning, så er jeg faktisk sådan lidt i tvivl om, hvor meget hun ikke kan (Se bilag 2.3).*

Det vil sige elev B's lærer selv er i tvivl om, hvad elev B's handicap er, og i hvor stor en grad hendes funktionsnedsættelse vanskeliggøre undervisningen for hende, hvilket kan være en af årsagen til den manglende differentiering i undervisningen, så den er tilpasset elev B's forudsætninger for læring og deltagelse. Men viden, relation og undervisningsdifferentiering er blot nogle af de problematikker, lærerne i folkeskolen påpeger som en udfordring. En af de største udfordringer, vi oplever lærerne, står med i praksis, er mangel på ressourcer. I vores

spørgeskemaundersøgelse nævner en lærer *“Vi står meget alene med mange elever. Så har svært ved at se, hvordan det skulle kunne løses - uden ekstra ressourcer”* (Se bilag 1.2). Dette nævner læreren fra efterskolen også i vores interview:

L1: *Altså som i så her på efterskolen i fællesgymnastik så handler det omkring ressourcer. Jeg har været begge steder, i folkeskolen og her, hvor jeg har arbejdet med handicappede elever begge steder (Se bilag 2.1).*

Ressourcer er altså en problematik, men betyder det så, at man ikke kan løse inklusionsproblemet uden ekstra ressourcer? Til dette påpeger L1 i interviewet:

L1: *I folkeskolen skal man være virkelig god til at anvende eleverne til at hjælpe, da man ikke har ressourcer til at kunne ansætte flere lærer (Se bilag 2.1).*

Men hvordan kan man så anvende eleverne i undervisningen? Og hvordan kan man sikre, at netop den metodik kan hjælpe de handicappede elever med at blive inkluderet i den almene idrætsundervisning? Det er første og fremmest vigtigt at skabe en fælles forståelse for, hvad handicap er og hertil turde italesætte handicapet over for elevgruppen. Ydermere skal der ikke være forskel på de krav, man stiller til den fysisk handicappede elev og de resterende elever. Selvfølgelig skal der gælde andre regler for den fysisk handicappede elev i idrætsundervisningen, men som læreren fra efterskole også nævner er det vigtigt man italesætter dem over for den resterende gruppe elever.

I: *Stiller i krav til de handicappede elever, og kan man det?*

L1: *Det er vigtigt, man gør det, det har de ikke været vant til. Mange af de elever stejler, men vi holder fast på, at det skal de være med til. Vi stiller ikke flere krav til eleverne uden handicap end dem med handicap. Der er de samme krav, uanset hvad.*

L1: *Jeg har et spil, jeg kalder stjernespil, og de gælder om at dræbe hinanden, men her går jeg ind, fordi vi har en blind elev, hvor jeg er hendes skjold og tonser rundt om hende, får at sørge for, hun ikke bliver ramt. Jeg går meget ind for at italesætte alle ting, så der ikke er nogen former for tvivl over øvelser, eller at der er lidt andre regler for eleverne med handicap (Se bilag 2.1).*

Som læreren fra efterskolen nævner her, gør hun meget ud af at italesætte, hvorfor der er andre regler for nogle elever, samt hvordan de fungerer. I hendes eksempel med 'stjernespil' siger hun, at hun går ind, og agere skjold for den blinde elev. Men er det nødvendigvis en lærer, der skal gøre det? Hvis man tager netop dette spil ud i folkeskolen, kunne det måske være en elev, der agerer skjold? Og på den måde kunne man som lærer bruge eleverne som ressource i stedet for en støttelærer?

KONKLUSION

Med udgangspunkt i anvendt teori samt ovenstående analyse og diskussion vil vi i kommende afsnit komme med et konkret svar på vores problemformulering.

Der findes mange forskellige definitioner af inklusion, som nævnt i vores begrebsafklaring, tager denne opgave udgangspunkt i det kvalitative inklusionsbegreb. Det kvalitative inklusionsbegreb er som nævnt i teoriafsnittet et individorienteret projekt, og koncentrere sig om det enkelte individs oplevelse.

Vi kan konkludere, at hvis man skal lykkes med at inkludere fysisk handicappede elever i idrætsundervisning samt sikre deres deltagelse og fordybelse i faget, kræver det meget både af lærerteamet, den fysisk handicappede elev samt den resterende elevgruppe. I lærerteamet er det vigtigt, at man arbejder ud fra klar og defineret pædagogik. Hertil skal man turde italesætte elevernes handicap i praksis, så man kan skabe en fælles forståelse i elevgruppen for de handicappede elevers funktionsnedsættelse. Her kan vi konkludere, at netop denne fælles forståelse er essentiel, for at inklusion lykkes. Kort sagt kan den fælles forståelse føre til, at den resterende elevgruppe ser den handicappede elev for, hvem han/hun er, og ikke, hvad han/hendes handicap er.

L1: *Hvis inklusion lykkes, vil de ikke sige elev C i kørestolen eller elev A, der går mærkeligt. Her vil de bare sige elev C eller elev A (Se bilag 2.1).*

En funktionsnedsættelse behøver ikke nødvendigvis være en barriere for deltagelse, og hvis man formår at give den handicappede elev den nødvendige compensation for deres handicap, kan man

lykkes med inklusionsopgaven. I idrætsundervisningen handler det konkret om, at man formår at skabe et åbent og trykt læringsmiljø, hvor man differentierer i undervisningen for at skabe den optimale balance mellem sværhedsgrad og kompetence. Formår man at skabe denne balance mellem sværhedsgrad og kompetence i undervisning, kan man ligeledes stille de samme krav til de handicappede elever, som man kan til den resterende elevgruppe. For at alt dette kan lykkes, kræver det en stærk lærer-elev relation, som bygger på gensidig respekt og forståelse både hos læreren og eleven. Det vil sige, kommunikationen skal gå begge veje. Vi kan konkludere, at en stærk lærer-elev relation er med til at skabe en bredere forståelse, så man som lærer kan planlægge, udfører og evaluerer undervisning med udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger for deltagelse. Hertil er det vigtigt, at når man som lærer planlægger undervisningen, skal den planlægges med udgangspunkt i, hvad der motiverer eleverne. Både den handicappede elev, men også den resterende elevgruppe. Med udgangspunkt med Pless' motivationsorienteringer kan man i lærerteamet reflektere og evaluere over, hvilke motiver for motivation, den enkelte elev har for deltagelse og fordybelse i faget. Hertil kan vi dog konkludere, at det ikke altid er muligt at planlægge og tilrettelægge undervisningen, der rammer alle elevers motiver for motivation, samt at de motivationsfaktorer den enkelte elev har for deltagelse, afhænger af emnet, der undervises i. Det er dog vigtigt, at man husker på, at alle elever har nogle motiver for motivation i idrætsundervisningen, og som vi ser i vores observationer og interview med elev A, gælder det også handicappede elever. Selvom man som lærer tror, man gør, den handicappede en tjeneste ved at fritage ham/hende fra idrætsundervisningen, er dette, ikke den rigtige beslutning. Det er dog vigtigt at understrege, at for at undgå denne form for eksklusion af handicappede elever i idrætsundervisningen, kræver det viden og ressourcer. I folkeskolen står man, som regel en til to lærer med 40-50 elever, og som flere lærer nævner i vores spørgeskemaundersøgelse, er dette en udfordring, da inklusion af handicappede elever kræver fokus på de handicappede elever og dermed ekstra ressourcer. Men som lærer A nævner, kan man bruge eleverne som en ressource, hvis ikke der er mulighed for ekstra støttepersoner. Denne metodik afhænger dog meget af den elevgruppe, man har, samt deres forståelse af elevens handicap.

For at opsummere kan vi med udgangspunkt i vores analyse, konkluderer, at hvis inklusion af handicappede elever i idrætsundervisning skal lykkes, kræver det ressourcer ifm. af støttelærer, eller at man formår at bruge eleverne som ressourcer. For at dette kan lykkes, kræver det en klar pædagogik, en fælles forståelse for den handicappede elev, som kan opnås ved hjælp af

italesættelse, en stærk lærer-elev relation, og at man som lærer turde stille krav til den handicappede elev. Inklusion af handicappede elever i idrætsundervisning kræver derfor en stor indsats af lærerteamet, men også af den handicappede elev og den resterende elevgruppe. Vi kan dermed konkludere at lykkes man med ovenstående punkter, kan man skabe en inkluderende idrætsundervisning, som tager udgangspunkt i den enkelte elevs motiver for motivation og fordybelse, samt den enkelte elevs forudsætninger for deltagelse i den almene idrætsundervisning i folkeskolen.

VURDERING AF UNDERSØGELSESDSIGN

Projektets undersøgelsesmetode har som bekendt bestået af semistrukturerede interviews, spørgeskema samt observationer, som tilsammen har dannet grundlag for, vores empiri til opgaven. I den sammenhæng vil vi i kommende afsnit forholde os kritisk til vores undersøgelsesmetoder, vurdere metodernes styrker og svagheder samt diskutere vores resultaters validitet. Som nævnt tager vores projekt udgangspunkt i en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang. Der kan derfor stilles spørgsmål til stabiliteten og pålideligheden i dele af vores undersøgelser, da undersøgelsen har et forholdsvis lavt datagrundlag med, kun en fokuselev og to lærer.

KRITISK BLIK PÅ INTERVIEW

Vores interview har som bekendt bestået af et semistruktureret interview med vores fokusperson elev A samt to semistrukturerede interviews med en lærer på efterskole med speciale i elever med funktionsnedsættelse, og en almen fagprofessionel idrætslærer i folkeskolen. Da vi i vores undersøgelsesmetode kun har, interviewede en elev med funktionsnedsættelse, giver det os kun et blik på hans subjektive oplevelse af virkeligheden. Her kunne vi med fordel have foretaget os interviews med flere elever med funktionsnedsættelse, for at få et bredere perspektiv samt styrke validiteten og reliabiliteten i vores dataindsamling. Vores dataindsamling bliver dog opkvalificeret af vores lærerinterview, da den lærer vi interviewet har arbejdet med elever med funktionsnedsættelse i mange år, samt både arbejdet med dem, på en efterskole og på en folkeskole. Interviewet med læreren, opkvalificerer derfor metodens validitet og pålidelighed, da læreren giver os et bredere perspektiv på virkeligheden, også uden for efterskolen. Ydermere kan vi stille os kritisk ift., vi kun foretog os et interview med elev A. For at opkvalificere validiteten i vores

elevinterview kunne vi med fordel have lavet et opfølgende interview, hvor vi stiller mere skarpt, på nogle af de perspektiver elev A, belyste i første interview, samt med et mere teoretisk udgangspunkt, ift. bachelorprojektet.

KRITIK BLIK PÅ SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE

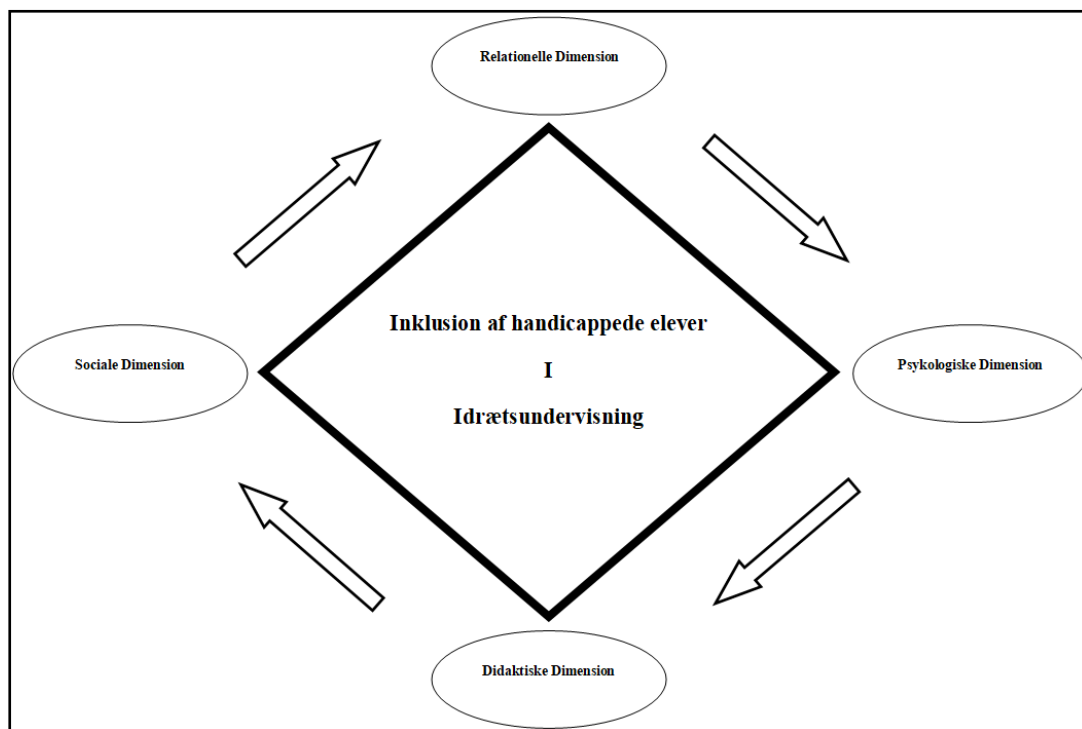
Vores spørgeskema har som bekendt kun givet resultater fra 40 fagprofessionelle idrætslærere med det formål, at undersøge idrætslærernes viden omkring inklusion af fysisk handicappede elever, i idrætsundervisningen. I udarbejdelsen af vores spørgeskema benyttede vi os af et program, der kun gjorde det muligt at få adgang til 40 besvarelser ud af de 110 besvarelser, vi egentlig fik. Dette giver en svarprocent på 36,3% og dermed et bortfald på 63,6%. Svarprocenten på 36,3% er forholdsvis lav i forhold til de overordnede retningslinjer for vurdering af svarprocenter i spørgeskemaundersøgelser. Her skal svarprocenten over 50%, for at den betegnes som acceptabel (Schlüntz, 2016). Dette gør validiteten af vores spørgeskema forholdsvis lav, da hensigten med spørgeskemaundersøgelsen var at måle idrætslærernes viden om inklusion af fysisk handicappede elever i den almene idrætsundervisning, samt om de får de nødvendige ressourcer stillet til rådighed. På trods af den lave svarprocent vurderer vi dog, at reliabiliteten i vores spørgeskema er forholdsvis stabil, og vi har derfor valgt at bruge resultaterne i vores undersøgelsesdesign.

KRITISK BLIK OBSERVATIONSMETODE

Som bekendt har vi benyttet os både ustrukturerede og strukturerede observationer. Vores observationer er lavet med udgangspunkt i et observationsskema, hvor vi har observeret på afstand, og skrevet noter til. Denne metode gør, at den data vi får med fra vores observationer, er vores oplevelse af det, der sker. Her kunne vi med fordel have anvendt video af undervisningssekvenser, som kunne benyttes til yderligere analyse i efterarbejdet. Dette ville have givet os mulighed for at se dele af vores observationer flere gange og dertil synliggøre nye problemstillinger senere i projektet. Dette kunne ligeledes have givet os mulighed, for en mere valid analyse af det, indsamlet data fra vores observationer. Ydermere er vores observationsskemaer forholdsvis brede og med mange forskellige fokuspunkter, hvilket til tider gjorde observationen uoverskuelig. Her kunne vi med fordel have startet med en ustruktureret observation for at danne os et bredt perspektiv og senere udvalgt to til tre fokuspunkter, som grundlag for vores observation.

UDVIKLINGS- OG HANDLEPERSPEKTIV

Med udgangspunkt i vores analyse og diskussion har vi udviklet en konkret model, der skal ses som et udviklingsperspektiv ift. at inkludere fysisk handicappede elever i idrætsundervisningen samt motivere dem til fordybelse og deltagelse i idrætsfaget, på lige fod med den resterende elevgruppe. Modellen tager udgangspunkt i fire dimensioner, som vi vil uddybe i kommende afsnit. Modellens dimensioner tager udgangspunkt i vores definition, af dimensionerne og er udarbejdet med udgangspunkt i vores analyse. Modellen har dermed ikke et yderligere teoretisk perspektiv. Hertil er det vigtigt at nævne, at modellen ikke er dynamisk, og man starter derfor i den relationelle dimension. Til hver dimension har vi udviklet et refleksionsspørgsmål, man som lærer kan stille sig selv, når man arbejder med de forskellige dimensioner.



Den relationelle dimension:

Den relationelle dimension tager udgangspunkt i lærer-elev relationen. Det er i denne dimension, man som lærer skal skabe en udviklende og stærk lærer-elev relation til den fysisk handicappede elev, der senere bliver vigtig ift. lærerens yderlige inklusionsarbejde.

- *Hvordan skaber jeg som lærer, en god og udviklende lærer-elev relation?*

Den psykologiske dimension:

Den psykologiske dimension tager udgangspunkt i elevens motiver for motivation. Det her man som lærer, kigger på hvilke ydre og indre motiver der driver den enkelte elev til deltagelse og fordybelse i idrætsundervisning.

- *Hvilke motiver har eleven for motivation, samt hvad er elevens drivkraft for deltagelse i idrætsundervisningen?*

Den didaktiske dimension:

Den didaktiske dimension tager udgangspunkt i planlægning, udførelse og evaluering af undervisning. Det er i denne dimension, man med udgangspunkt i de to første dimensioner planlægger undervisningen, så den er tilpasset den enkelte elevs forudsætninger for læring og deltagelse. Det er ligeledes her, man med udgangspunkt i sit kendskab til eleven, vælger, hvilken pædagogisk metode (f.eks. co-teaching, kooperativ learning osv.) man vil gøre brug af i undervisningen.

- *Hvordan planlægger, udfører og evaluerer jeg som lærer undervisning, med udgangspunkt i elevens forudsætning og motiver for deltagelse og fordybelse i idrætsfaget?*

Den sociale dimension:

Den sociale dimension tager udgangspunkt i elev-elev relationerne. I denne dimension kigger man på det sociale klasse miljø og elevens relationer til sine klassekammerater. Disse relationer er essentielle, for at man som lærer kan skabe en fælles forståelse for elevens handicap samt italesætte elevernes forskellige forudsætninger (hertil funktionsnedsættelse) for læring. Her skal man som lærer stræbe efter, at den handicappede elev bliver set for, hvem han/hun er, og ikke, hvad hans/hendes handicap er.

- *Hvordan skaber jeg, som lærer en fælles forståelse for den handicappede elevs, handicap blandt den resterende elevgruppe?*

LITTERATURLISTE

- Alenkær, R. (7. September 2013). *Inklusion - min definition*. Hentet fra Alenkaer.dk: <https://www.alenkaer.dk/blog/2015/5/16/inklusion-min-definition>
- Alenkær, R. (5. Februar 2014). *Kvalitativ inklusion*. Hentet fra Alenkaer.dk: https://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf?fbclid=IwAR2jrvLMq9HbLWYyD_mriMY4ARqtPbGfmdtTw3Jfe00LzD1YRmGFqh1O-Bc
- Alenkær, R. (13. Oktober 2016). *Inklusion - tre definitioner*. Hentet fra Alenkaer.dk: <https://www.alenkaer.dk/blog/2016/10/13/inklusion-tre-definitioner>
- Alenkær, R. (u.d.). *IC3-modellen – Refleksion omkring oplevet inklusion i skolen*. Hentet fra Alenkaer.dk: https://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dd03e4b0aad39e6ab642/1410850051815/IC3_skole.pdf?fbclid=IwAR1oBPsjnRItklcFbwCewH1DaITZehKzkVUhHO2zg8mXLCqA3Mv5pTj9Q2E
- Andersen, F. Ø. (6. August 2021). *Flow i undervisningen – hvorfor, hvornår og hvordan?* Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/flow-i-undervisningen-hvorfor-hvornaar-og>
- Glasdam, S., Gitte Riis Hansen, & Pjengaard, S. (2016). *Hvad er interveiw?* I G. R. Hansen, S. Glasdam, & S. Pjengaard, *Bachelor projektor inden for det pædagogiske område- indblik i videnskabelige metoder* (s. 406). Hans Reitzels forlag.
- handicaporganisationer, D. (2016). *Handicap*. Taastrup: Danske handicaporganisationer. Hentet fra Handicap.dk.
- handicapråd, D. c. (2022). *DCH*. Hentet fra DCH.dk: <https://dch.dk/personer-med-handicap>
- Højholdt, A. (2018). *Tilgange til co-teaching - Hvordan gør man i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Høyen, M. (2016). *Konstruktion af eget spørgeskema - herunder betydning af en teoretisk ramme*. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (s. 403). Hans Reitzels Forlag.
- Idrætsefterskole, O. (u.d.). *Onsild*. Hentet fra Onsild.dk: <https://onsild.dk>
- Jeannette Dam, T. S. (2006). *s.13*. Roskilde: Handicapidrættens videnscenter.
- Jespersen, E. (August 2014). *Handicapforskning i idræt og bevægelse*. Odense: Syddansk universitet. Hentet fra SDU.dk: https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/c_isc/publikationer/movements?fbclid=IwAR3oRYtBJ1ZplvpxLoYvgoH4SVbKZHvubhV29Idj1rtNN-2SZRiyOC4WBw0
- Kjær, N. K. (2018). *Sociologisk metode*. Forlaget '94.

- Klinge, L. (2016). *Lærereens relationskompetence*. København: University of Copenhagen.
- Larsen, V., & Tireli, Ü. (2015). Kvalitative versus kvantitative metoder. I V. Larsen, & Ü. Tireli, *Bacheloropgaven* (s. 183). København: Akademisk Forlag .
- Pless, M. (2019). *Unge motivation i udskolingen*. Hentet fra vbn.aau.dk:
https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/308691557/Pless_KvaN_Motivation.pdf
- Pless, M. (2019). *Unge motivation i udskolingen*. Hentet fra vbn.aau.dk:
https://vbn.aau.dk/da/publications/unges-motivation-i-udskolingen?fbclid=IwAR3NaJWbuk17WL_2g8vXj-rvqQu59uTSwMGPE-65t3bvCM_pS0O32t9amxk
- Schlüntz, D. (2016). Anvendelse af standardiserede spørgeskemaer. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - Indblik i venskabelige metoder* (s. 275-298). Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M. S. (2021). Et signalement af co-teaching. I M. S. Sunesen, *Co-teaching og mestring* (s. 246). Dansk Psykologisk Forlag .
- Sunesen, M. S. (2021). Forberedelse, mål, elevinvolvering og co-teaching. I M. S. Sunesen, *co-teaching og mestring* (s. 246). Dansk psykologisk forlag.
- Torreck, P. (6. Januar 2018). *Indre og ydre motivation*. Hentet fra Uption.dk:
https://www.uption.dk/wp-content/uploads/2014/05/83motivation.pdf?fbclid=IwAR2_3eBzF2EkPyTvW-8f6Pq2Y7rHCjsjXwyevK-282z5WVIT-kOsyiRx1x4
- undervisningsministeriet, B. o. (2019). *EMU*. Hentet fra EMU.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Ildr%C3%A6t.pdf?fbclid=IwAR1kbWqZQHtjLlNgUKY4aBPyxEWsyUmVcMqYgT6qqRI-4EZuf2hqQTmmkYw
- undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Idræt fælles mål 2019*. Hentet fra emu.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Ildr%C3%A6t.pdf
- undervisningsministeriet, B. o. (25. Juni 2021). *Regler om inklusion*. Hentet fra UVM.dk:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion?fbclid=IwAR1kQ9tsL4FIGxQAPL1Umkt0VpUmn1HOSPRT-Q4tZHB2PC2L2fKwQtvXvHQ>
- UNESCO. (7-10. Juni 1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for specialundervisning*. Hentet fra UVM.dk:
https://static.uvm.dk/publikationer/1997/salamanca.pdf?fbclid=IwAR16d_aW3Z0uLZ_OS-LGihXHvw1iChU7ytQozK8zP-OKP5wWHjZEKLz4QIs
- Willaa, L. A. (2016). Videnskabsteoretiske perspektiver. I L. A. Willaa, *Lærens undersøgelsesmetoder* (s. 190). Hans Reitzels Forlag.

Agerup, L., & Willaa, K. (2016). Interview. I L. Agerup, & K. Willaa, *Lærens undersøgelsesmetoder* (s. 190). Hans Reitzels Forlag.

Agerup, L., & Willaa, K. (2016). Observation - arbejdsmetode og undersøgelsesmetode. I L. Agerup, & K. Willaa, *Lærens undersøgelsesmetoder* (s. 190). Hans Reitzels Forlag.

BILAG

BILAG 1.0 - SPØRGESKEMA

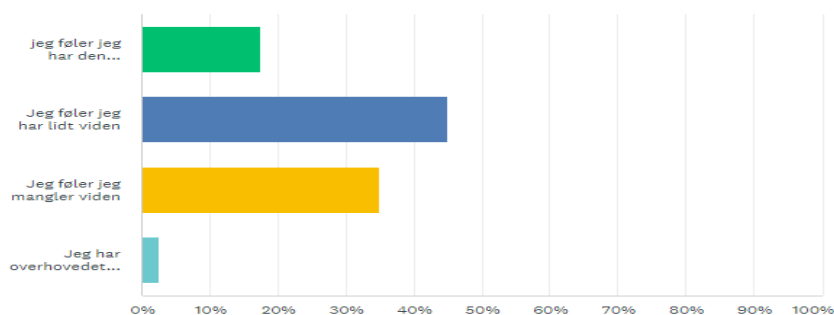
BILAG 1.1

Sp.2

 Tilpas Gem som

Føler du, at du har den nødvendige viden ift. at varetage inkluderende idrætsundervisning i en klasse med 1 eller flere fysisk handicappede elever?

Besvaret: 40 Sprunget over: 0



SVARVALG	BESVARELSER
▼ jeg føler jeg har den nødvendige viden	17,50 % 7
▼ Jeg føler jeg har lidt viden	45,00 % 18
▼ Jeg føler jeg mangler viden	35,00 % 14
▼ Jeg har overhovedet ingen viden	2,50 % 1
I ALT	40

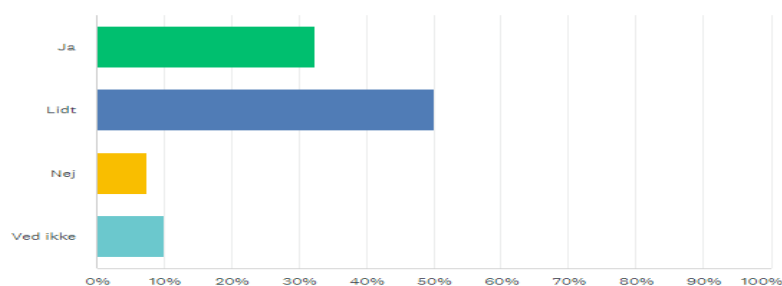
BILAG 1.2

Sp.5

 Tilpas Gem som

Ser du det som en udfordring, at inkludere handicappede elever i den almene idrætsundervisning? (Uddyb gerne dit svar)

Besvaret: 40 Sprunget over: 0



SVARVALG	BESVARELSER
▼ Ja	32,50 % 13
▼ Lidt	50,00 % 20
▼ Nej	7,50 % 3
▼ Ved ikke	10,00 % 4
I ALT	40

- Man skal have differentieringsmuligheder klar. Man skal desuden passe på, der ikke kommer for meget fokus på det.
02-02-2022 19:58 [Vis respondentens svar](#) [Tilføj tags](#)▼
-
- Alt afhængigt af, hvilket handicap, den enkelte elev har, vil der være mange aktiviteter, som han/hun ikke kan deltage i på samme vilkår som de andre.
01-02-2022 17:01 [Vis respondentens svar](#) [Tilføj tags](#)▼
-
- Det afhænger selvfølgelig handicappet, for det kan være at undervisningen skal differentieres
01-02-2022 11:12 [Vis respondentens svar](#) [Tilføj tags](#)▼
-
- At stå alene med en klasse samt en handicappet elev uden hjælp - det er svært at tilgodese og nå begge parter med en god undervisning
31-01-2022 13:41 [Vis respondentens svar](#) [Tilføj tags](#)▼
-
- Det afhænger af ressourcerne der er ift eleven. Er der en fast pædagog/lærer på eleven, eller står man alene med en klasse samt den pågældende elev. Er man alene, kan det være meget udfordrende, da den enkelte elev har brug for megen opmærksomhed
24-01-2022 15:03 [Vis respondentens svar](#) [Tilføj tags](#)▼
-
- Vi står meget alene med mange elever. Så har svært ved at se, hvordan det skulle kunne løses - uden ekstra ressourcer.
24-01-2022 14:45 [Vis respondentens svar](#) [Tilføj tags](#)▼

BILAG 2 - INTERVIEW

BILAG 2.1 – LÆRER 1

I: *Sådan noget, vi kommer til at stille skarpt på, er, hvordan adskiller idræt sig på efterskolen i forhold til på en folkeskole, for eksempel.*

L1: *Altså som i så her på efterskolen i fællesgymnastik så handler det omkring ressourcer. Jeg har været begge steder, i folkeskolen og her, hvor jeg har arbejdet med handicappede elever begge steder. I folkeskolen skal man være virkelig god til at anvende eleverne til at hjælpe, da man ikke har ressourcer til at kunne ansætte flere, lærer. Hvorimod her på efterskolen står vi seks personer til en undervisning. Her på efterskolen har vi meget fokus på at tænke over alt, hvad vi laver. Vi skal have alle elever med, uanset om de er blinde, eller er fysisk hæmmet. Man skal hele tiden have differentiering i bagehovedet og sørger for, at alle kan være med. Vi arbejder med differentiering i at justere allerede gode øvelser til, at alle kan deltage.*

I: *Vi har været inde at se på jeres værdisæt med "hvem er jeg", Hvordan arbejder i med det på folkeskolen, altså forståelsen for alle er ikke ens?*

L1: Det er jo inklusion. Hvis inklusion lykkes, vil de ikke sige elev C i kørestolen eller elev A, der går mærkeligt. Her vil de bare sige elev C eller elev A. Dette lykkes ikke hver gang, men næsten hver gang. Men det kommer også an på den resterende gruppe elever, hvordan de er overfor dem med handicappet. Forståelse giver viden.

I: Stiller i krav til de handicappede elever, og kan man det?

L1: Det er vigtigt, man gør det, de har det ikke været vant til. Mange af de elever stejler, men vi holder fast på, at det skal de være med til. Vi stiller ikke flere krav til eleverne uden handicap end dem med handicap. Der er de samme krav, uanset hvad.

L1: Jeg har et spil, jeg kalder stjernespil, og de gælder om at dræbe hinanden, men her går jeg ind, fordi vi har en blind elev, hvor jeg er hendes skjold og tonsler rundt om hende, får at sørge for, hun ikke bliver ramt. Jeg går meget ind for at italesætte alle ting, så der ikke er nogen former for tvivl over øvelser, eller at der er lidt andre regler for eleverne med handicap.

I: Hvornår skal man begynde og italesætte, at alle elever ikke er ens?

L1: Jeg vil sige, at man som folkeskolelærer eller efterskolelærer, bare skal gøre det til en norm. For man får ikke noget godt ud af at pakke alt ind for alle andre. Det er her, de andre, elever begynder at gå og snakke omkring eleven bag ens ryg.

L1: Elever med handicap er ikke som sådan, specielt vant til at snakke med personer på deres egen alder, og det kan være svært for dem at komme ind i en samtale med andre, da man ser en tendens til, at især piger søger over til voksne og snakker med dem i stedet. Det er det, som kan gøre, at det er svært for elever med handicap at snakke med andre på deres egen alder.

I: Hvordan er arbejdsfordeling imellem jer, nu hvor i så er mange, lærer til stede?

L1: Alt, vi gør, er planlagt, så vi har aftalt, hvem der gør, hvad og hvem der står for hvad. På vores fokus fag er vi ikke, så mange lærer til stede, her er vi to lærer til 12-16 elever. Så alt, vi gør, bliver planlagt mellem lærer-lærer.

L1: Jeg er typen, som hele tiden tænker i nye baner. Jeg vil hele tiden videreudvikle på øvelser, så det passer til alle slags elever, men også, at det er et spil, som man kan gå ind og lave progressive ændringer, men også progressivt ændre på øvelserne/spillet.

L1: Vi laver mange undersøgelser og efterspørger en masse kurser, hvor man kan lære mere, end hvad vi allerede gør i forvejen. Måske komme med nye øvelser, som vi ikke havde tænkt på.

L1: Jeg vil sige, at åbenhed kan være med til at knække koden på både det sociale, men også i klassefællesskabet. Men også at man ikke gør forskel af eleverne, der skal ikke pusles ekstra om en elev, at alle skal have lige vilkår.

L1: Et godt eksempel på, at inklusion har virket, er nogle elever, vi havde for flere år siden, hvor to af dem var blinde, og fire af dem ikke havde et handicap. Vi modtog sidste år et billede af dem fra et

sommerhus, hvor alle var med. Det er jo skønt at se, at vi på efterskolen kan være med til at skabe nogle fantastiske venskaber.

L1: En ting, som vi overhovedet ikke tolererer, er mobning, vi havde en elev sidste år, som blev sendt hjem, fordi han blev ved med at irritere og være træls over for en af vores HC-elever, det gjorde, at vi stoppede samarbejdet med denne elev. Eleven var også blevet sendt hjem, hvis det ikke var en HC-elev, han mobbede. Så her er mobning bare et, no go.

BILAG 2.2 – ELEV A

I: Hvor gik du i folkeskole før?

E: Jeg gik i Virupskolen, som ligger nede i Aarhus-området.

I: Hvordan er det at være elev på efterskolen?

E: Jeg føler, jeg er meget mere aktiveret her. Det er dejligt at være her, jeg føler hele tiden, at jeg i hverdagen kan aktivere mig selv på en eller anden måde.

L: Hvordan er det at gå her kontra i folkeskolen?

E: I folkeskolen var der jo sådan en, der hele tiden var rundt om mig og en anden elev. Mig og den anden elev havde kendt hinanden i mange år, og vi gik så i folkeskole sammen også. Vi var de to eneste handicappede i nærområdet, så vi endte med at gå i skole sammen.

E: Da vi kom til 5 klasse, har vi været før været med, været med ude og spille ultimate, og alt muligt, det var jo fint nok, og så kommer vi op i 6-7-8 klasse der fik vi bare lov til at gå en tur med en ledsager i stedet for at være med i idræt, og så havde vi bare fri.

I: Måtte i slet ikke være med?

E: De gik bare fra den ene dag til den anden, så var det bare sådan. Så var min mor sådan, det skal han bare ikke, for så kan jeg jo lige så godt bare ligge derhjemme. Så fik jeg en aftale med skolen om, at jeg tog ud og svømmede i stedet for.

I: Prøv at beskrive en typisk dag, du har her på efterskolen.

E: Jeg starter med at stå op, og så har jeg fagtimer til kl.12.00, plejer det normalt at være, og så mandag har jeg fritime. Der plejer jeg at gå over i træningscentret og træne i to timer og så en time i vandet ude i Hobro.

I: Hold da op! Tre timers træning?

E: Ja, og hver en time kan jeg lide! Jeg har altid kunnet lide at dyrke sport.

E: Så kommer jeg så hjem fra svømning, og så tager jeg til fokusfag ganske almindelig og ned og spille noget Esport med gutterne, og så har vi aftensmad. Så plejer jeg, hvis jeg har tid så enten skal til møde om aften med Team Danmark, ellers går vi ned i hallen og laver noget forskelligt basket eller lignende i kørestolen.

I: Du kan godt lide at være aktiv?

E: Jeg elsker at være aktiv. Der skal meget til, før jeg har behov for en pause.

I: Nu når vi snakker idrætsundervisning, føler du dig hæmmet af dit handicap i idrætsundervisningen?

E: Uhmhm. Sådan parasport, nej. Men når vi snakker sådan fællesgymnastik, som i også har været ovre og se, så kan jeg godt være sådan agrrrrr. kom nu lige igang, kom nu lige med, de ben, kom nu lige med de arme.

I: Men du virker bare mega motiveret stadigvæk, en af de ting, vi bemærkede, var, at i gjorde alt for at være med?

E: Ja, det er, fordi mine forældre har altid sagt; Enten så er du med på det hele og er motiveret, eller så går du ikke på efterskole. Så mine forældre, de er altid sådan; det er enten, eller, du vælger selv.

I: Hvorfor valgte du enlig efterskolen?

E: Det er jo, fordi..., Jeg var ude at kigge på mange efterskoler. Mest fordi jeg skulle finde en efterskole, der både havde svømning, men også var handicapvenlig og de to ting, de passer altid ikke lige sammen. Så jeg var oppe længere nordpå og kigge på en anden en, og så var jeg på Sydfyn, og så var jeg i København. Og jeg havde det sådan; Jeg bor i Aarhus, jeg gider ikke sidde to timer i et tog for at komme til Sydfyn, jeg gider ikke sidde tre timer i et tog for at komme til København, og jeg gider ikke sidde i to en halv time i bus og tog. Her kan jeg tage en bus 15 min. herfra, og så kommer jeg til Aarhus. Det er meget nemmere. Det var blandt andet det, og så at der ikke er trapper her på efterskolen. Det er nok den største grund.

I: Hvis du skulle tænke lidt tilbage ift. idræt i din folkeskole. Hvis du kunne ændre noget ift. ting, læreren ikke tænker over eller øvelser, der kunne gøre det lettere for dig? Hvis du skulle helt frit gå ind og ændre noget?

E: Jeg synes det, var sådan nok mest flabet, det var det der med, at man overhovedet ikke inkluderede mig og min anden handicappede ven, og vi bare fik af vide, vi skulle gå, turer. Fordi jeg ved jo, nu har jeg været i parasport Danmark i pænt mange år siden 6 klasse, og jeg ved jo godt, hvad man kan lave til handicappede, der giver motion. Så jeg forstod ikke, hvorfor man bare sagde; gå en tur.. Man kunne have sagt øhhh. Vi kan spille noget basket over i hallen, vi kan... Man kunne lave så meget, vi havde en kæmpe hal, og de var jo tit ude på græs fair nok, der kunne vi ikke være med, men det der med at sige; vi går bare en tur, på en sti, det giver ikke rigtig noget, og det giver ikke den motion, som jeg godt kan lide at have. Så jeg var sådan; det gider jeg faktisk ikke. Så jeg gik op til min skoleinspektør og sagde; Enten finder du en løsning på det her! Ellers så tager jeg ud og svømmer i mine idrætstimer, og jeg havde jo fået tjekket med mit hold, kan jeg det? Ja, det kunne jeg godt! For jeg havde jo træning om morgen alligevel, så jeg kunne bare blive i svømmehallen med min træner og have noget personlig træning i to timer. Det ville jeg jo få meget mere ud af.

I: Det er mærkeligt, det med, de bare ekskluderer jer.

E: Det er jo på en eller anden måde pisseirriterende! Fordi idræt har altid gjort mig frisk om morgen, og jeg har nogle gange meget svært med at komme op om morgen, så det der med at

komme og lave idræt, det giver mig motivation til at stå op. Så da vi sådan lidt, før jeg faktisk gik op og sagde, enten finder de, en løsning ellers så tog jeg ud og svømmede, så pjækkede jeg faktisk nogle gange, fordi jeg synes, det var ligegyldigt.... Jeg synes ikke, det var en time, jeg var tunet til at være til. Fordi "gå en tur». det er ikke en time, jeg føler for, og så var det en halv time, så kunne jeg gå tilbage til skolen og sætte mig på min flade og lave lektier... det er jo ikke, hvad idræt er for mig! Det plejede at være et fag, jeg godt kan lide, jeg kan godt lide at lave idræt. Da jeg fik idræt her, opdagede jeg også, at det var noget helt andet. Jeg havde jo kun oplevet idræt som et fag, hvor jeg gik en tur, eller tog ned og svømmede selv. Bare det der med at have fællesgymnastik i starten her var sådan, øhh.. hvad pokker gør jeg med mine arme? Men det var jo sjovt! Det var sjovt at prøve af.

I: Det mega fedt at høre og gymnastik er jo også noget, du kan bruge i svømning?

E: Ja, det er det!

I: Og det er jo også et bevis på det godt, kan lade sig gøre at inkludere jer i folkeskolen!

E: Ja! Hvis man bare kan tænke lidt ud af boksen og sådan... Hvad kan være sjovt for en, der sidder i kørestol? Og ja.. Det kan godt være der, skal laves lidt regler om, men man kan jo godt formelt lave det, så det passer til alle mennesker. Jeg ved godt, det måske kan være svært at skaffe kørestole, men jeg ved, at parasport Danmark skriver tit ud til folkeskoler, ved jeg, om de ikke skal komme ud med nogle kørestole eller andet materiale, fordi kan godt bruges i nogle idrætstimer, måske ikke lige hver gang, men en gang imellem. De kan jo godt sende en træner ud med 10 kørestole, og så kunne man dele klassen op og sige, halvdelen har idræt i kørestol og halvdelen, har almindelig idræt. Sådan kan man jo sagtens gøre det.

I: Man skal tænke ud af boksen.

E: Det skal man med idræt, specielt når man har fysisk handicappede.

I: Og jeg tror også, at folk uden et fysisk handicap kan få mega meget ud af det - Nu kunne jeg mærke det på min egen krop, da jeg deltog i dag, det er en helt anden måde, man skal tænke og bevæge sig på.

I: Må vi spørge dig, hvad handicap, du har?

E: (Griner....) Vil du have den lange version eller den korte version?

I: Den korte version.

E: Altså det, nu er det nok lidt indviklet. Det hedder AMC, og så er der et undersyndrom, der hedder Larsen syndrom. AMC gør, at jeg har tre store led, som ikke fungerer normalt, og det er min arm, mine knæ og min fod. Det tre store led. Og så har jeg også mine hofter, som ikke rigtig fungerer. Så jeg har faktisk fire store led, der ikke rigtig fungerer normalt, og det er så det, der gør, at jeg har AMC. Jeg har så også Larsen syndrom, for dengang jeg voksede op, havde jeg hænder, der sad sådan her (Viser sine hænder der sidder ud af) de første to år af mit liv. Men det har jeg så fået masseret ud. ‘

I: Ja, okay. Det er virkelig fedt, at du er så åben omkring det?

E: Mine forældre har altid sagt til mig; hvis du ikke gider snakke om dit handicap, så kommer du ikke nogen vegne i livet. Fordi f.eks. alle du ville møde på en bar, ville jo spørge dig; hvad pokker

er det, du fejler?

I: Du virker virkelig som en person, der hviler meget i dig selv?

E: Det gør jeg, men det gjorde jeg faktisk ikke, inden jeg startede på efterskole. Det er noget, der kom, efter jeg startede på efterskolen. Jeg havde det meget svært i min gamle klasse.

BILAG 2.3 – LÆRER 2

I: Tilgodeser i elev B i planlægning af idrætsundervisning? Hvordan?

L2: Når jeg ser elev B i undervisning, så er jeg faktisk sådan lidt i tvivl om, hvor meget hun ikke kan, og hvor meget af det, der er, fordi hun endelig søger en voksen, og endelig gerne vil gå tæt på en voksen. Så i planlægningen har jeg ikke noget, der sådan gør, at vi tilgodeser hende, andet, end hun kan trække sig, når hun ikke kan være med.

Hun søger meget en voksen, f.eks. da vi havde kidsvolley, når der så var pause i stævnet, så søger hun en voksen, så hun har brug for den kontakt med en voksen. Så trækker hun sig, fordi hun har ondt? Eller fordi hun har brug for en voksen. Hun gør det samme i frikvartererne.

I: Er der nogle særlige udfordringer ift. til at gennemføre idrætsundervisningen med en elev med et fysisk handicap?

L2: Det kan der jo godt være nogen gang. Du kan jo være begrænset sådan rent fysisk med, hvorfor nogle bevægelsesmønstre, du kan lave. Så du kan jo være begrænset af dit handicap, men man kan jo godt lave en øvelse der minder om det de andre gør, men på et andet niveau. Så kan man så snakke om, hvor meget bliver man så sat ved siden af de andre? Hvis man skal have en bane for sig selv eller en øvelse for sig selv? Fremfor at være sammen med de andre og være med i det de laver, så godt som man kan. Der skal man også kende børnene godt, omkring hvor meget føler man sig så udenfor?

I: Hvordan differentierer man så undervisningen, når man har en elev med et fysisk handicap? Ændre i øvelser løbende, så hun kan være med, eller kører det bare normalt det hele?

L2: Det kører meget på samme vilkår, fordi, når man har 75 børn samlet, så er det svært at tage en øvelse, der passer til en mod de 74 andre. Så er det mere at finde ud af, at når du er i legen, når du er i bevægelsen at finde ud af; hov, se lige her, vi gør ligesådan her, eller at der er en voksen, som er tæt på elev B, der kan hjælpe hende. Det er svært at tilgodesse alle.

L2: Man kan sige undervisningsdifferentiering, handler heller ikke om at skille en ud fra alle de andre, men det er jo netop at få fællesskabsfølelsen ind og finde ud af; hvordan får vi dig integreret så meget i fællesskabet, at du udvikler dig af det.

I: Oplever i nogen sociale udfordringer i elev B's deltagelse?

L2: Hun trækker sig fra nogle ting for at få voksenkontakten, men det gør hun jo som nævnt også i frikvartererne. F.eks. hvis de er ude at lege, så skal hun lige ind, og så lige hente et eller andet, og så kan hun lige snakke med en voksen på vejen. Så hvor meget hun trækker sig, fordi der er noget, hun ikke kan være med i, kontra at det er, fordi hun lige har behov for at blive set af en voksen, det

er jeg i tvivl om.

I: Oplever, i at de andre børn bliver irriteret på hende, hvis der er ting i spil, hun ikke kan finde ud af?

L2: Det ikke ret tit, vi laver noget, hvor der er turnering eller de dystre mod hinanden, og det, vi så også gør, når vi så har f.eks. kids-volley turnering, som i var med til, så er det klassen, der samler point er sammen og ikke holdet, der samler point. Så man kan ikke sige; åh, det var også fordi du ikke greb den bold der, altså så er det hele klassen, der har samlet point.

L2: Der er jo bare også forskel på børn. Er man konkurrenceminded, eller er man sådan lidt, jeg er bare med, jeg har det, bare mega hyggeligt.

I: Hvis du skulle beskrive elev B med få ord, hvad skulle det så være?

L2: Sød, imødekommende, tillidsfuld og glad.

L2: Hun er jo sådan en, altså det er ikke fordi, når man kigger på hende, så tænker man; ej der er en, der går, og jeg kan ikke det, jeg kan ikke det, og jeg kan ikke det. Hun er der bare, og hun er bare glad, men det er jo det der med igen; hvorfor trækker hun sig i de forskellige ting? Og der kender jeg hende ikke godt nok til at vide, om der er noget. Jeg tror ikke, hun er typen, der går rundt og har ondt af sig selv.