

”Det sög att jag inte kunde vara med!”

- En intervjustudie av rörelsehindrade elevers upplevelser av ämnet Idrott och hälsa.

Högskolan Kristianstad, Filip Hiltunen (filip_hiltunen@hotmail.com) och Jonatan Kemi (jonatan_kemi@hotmail.com).

1. Inledning

Statistiska centralbyrån (2009) uppger att 900 000 svenskar lider av något slags funktionshinder. Rörelsehinder är det vanligaste funktionshindret idag. *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan* (FUNKIS) (SOU 1998:66) från Utbildningsdepartementet framhåller att elever med funktionshinder får större och större problem med studierna ju högre upp i grundskolan de kommer. Tyvärr tror vi att skolans bristande kunskaper kan vara en orsak till att rörelsehindrade elever får det motigt. Att som lärare hålla sig uppdaterad och underrättad om den aktuella utvecklingen är nog inte alltid det lättaste, när det dessutom många gånger kan gå flera år utan att man som lärare har elever med rörelsehinder på skolan.

Vi vill inte stå tomhänta när elever med rörelsehinder väl infinner sig. Om vi får kunskaper om rörelsehinder och hur elever med rörelsehinder kan bli inkluderade, kommer förutsättningarna för att nå syftet med vårt blivande yrkesämne att bli bättre. Skolverket (2006) har dock publicerat en rapport från en utvärdering som bygger på hur tillgängligheten formas i fyra skilda svenska kommuner och hur dessa möter olika elever för att skapa tillgänglighet. I resultatet uttrycker flera elever kritik mot idrottslektionerna och idrottsläraren, bl.a. eftersom funktionshinder inte tas på allvar och undervisningen inte heller anpassas efter deras behov. Andra menar att idrottsläraren har bristande kunskaper om elevernas funktionsnedsättningar, vilket gör att de många gånger måste avstå från ordinarie aktivitet.

1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur elever med rörelsehinder har upplevt undervisningen i ämnet Idrott och hälsa i grundskolan.

1.2 Problemformuleringar

- Vilka omständigheter i och kring undervisningen i ämnet Idrott och hälsa genererar positiva respektive negativa upplevelser?
- Vilka faktorer påverkar upplevelsen av en inkluderande undervisning i ämnet Idrott och hälsa?

2. Litteraturgenomgång

2.1 Inkludering och integrering

I samband med att vi har en demokratisk rätt till helt och fullt deltagande innebär integrering utvecklingsprocesser som strävar mot målet integration. Det syftar på en samhörighet där alla har ett naturligt ansvar och en tillhörighet som formar helheten. Ingen kan avfärdas eller räknas som obehövlig då alla är lika värda. Människors olikheter anses inte vara orsaker till bekymmer eller hinder, utan ses som en resurs för kollektivets bästa. Tyvärr har termen integrering, inte minst i anknytning till skola och undervisning, ofta använts på ett vilseledande och slumpartat sätt. Begreppet har blivit en beteckning på handlingen att få in elever som på något sätt är avvikande och har svårigheter i den så kallade vanliga klassen, en slags insats i form av placering. Den egentliga betydelsen av integrering har förorättats genom att låta begreppet stå för ett slags tillvägagångssätt för behandling av avvikande elever (Emanuelsson, 2004).

Vislie (2003) menar att begreppet inkludering introducerades för att påvisa ett nytt förhållningssätt till elever i behov av stöd, och som på så sätt kom att ersätta begreppet integrering. Ett nytt begrepp vars mål syftar till lösa den segregering som idag finns i vårt samhälle.

Att ta sig an utmaningen och försöka utträta väl fungerande integrering innebär att fullt ut notera samt utmana de problem som kan uppstå när man har grupper med individer som har olika förutsättningar. Man har alltmer börjat tala om begreppet inkludering samt inkluderad undervisning istället för integrering, då denna benämning blivit närmast obrukbar, tack vare bland annat den ovarsamma och missledande användningen. Att man inte använder begreppen på ett tydligt och korrekt sätt får andra negativa följder. Främst kan man se detta där integreringsförsök inte lyckats, där misstagets ansvar delas upp på olika sätt. Vanligast bildas två sidor beroende på förhållningssätt och syn på personer med funktionshinder gällande deras rättigheter. Föräldrar och föreståndare för eleven på ena sidan, som menar att deras barn får bättre möjlighet till hjälp i sina egna anpassade grupper. De upplever således inte en tillfredsställande skolsituation i den integrerade klassen där eleven placerats. Konsekvensen av denna situation blir att segregationen bland elever i skolan står sig (Emanuelsson, 2004).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) tar i sin artikel upp två olika synsätt, kategoriskt och relationellt, med anledning av elevers svårigheter och hur dessa uppstår, samt hur man kan bemöta och förhindra eventuella problem. Vid kategoriskt synsätt anses problemet oftast vara personens diagnostiserade egenskaper. Man ser situationen som en elev med svårigheter. Lösningen blir i huvudsak specialundervisning med metoder i direkt koppling till den enskilda eleven. Kopplat till detta synsätt har integrering fått sin felaktiga betydelse, där integrering blivit en metod för specialundervisning. Det andra synsättet, som betecknas relationellt, menar att problemet inte ligger hos personens egenskaper. Svårigheter för eleven kopplas istället till skolans förväntningar och värderingar, där brister sker i skolans arbete när det kommer till att handskas med den naturliga olikheten bland elevernas förutsättningar. Man pratar om elever i svårigheter istället för med svårigheter. Lösningen på problemen blir ett långsiktigt tänkande där hela verksamheten ställer upp arbetsstrategier som på sikt ska lösa dessa svårigheter som uppstår.

Integreringsbegreppet har blivit allt mer otydligt, vilket eventuellt leder till behovet av ett nytt begrepp. Den stora skillnaden mellan begreppen integrering och inkludering är att integrering kan syfta till att eleverna ska anpassas till en redan färdig helhet som sedan tidigare inte är anpassad efter alla elevers egenskaper. Inkludering syftar till att det är helheten som ska vara formad så att den kan tillgodose elevernas olika egenskaper (Rosenqvist, 2003).

Att integrering inte längre är det styrande begreppet är tack vare att begreppets betydelse fått en helt annan mening med tiden, som istället nästan syftar på skolans behov av en uppdelad och särbehandlad undervisning, för att inte hindra utvecklingen för de duktiga och mest prioriterade eleverna. Att integrering föregåtts av tidigare segregering gör det mer befogat att idag använda begreppet inkludering som anses mer rättvisande (Emanuelsson, 2004).

När det handlar om människor som har olika förutsättningar behövs inkludering. Inkludering är att föredra för skolan och dess elever eftersom det oftast inte innebär lika mycket resurser, som vid integrering, för att nå lösningarna. Alla barn och ungdomar får en gynnsam utveckling av en bra och genomtänkt metod för undervisningen, både när det gäller fysisk och social utveckling. Eventuella svårigheter för en elev ska inte ses som ett hinder, utan är bara en del av elevens personlighet. Det är viktigt med inkludering i skolan för att på så sätt visa och förbättra förståelsen för att alla människor är olika, samt att vi har olika behov (Fors, 2004).

2.2 En skola för alla

En skola för alla är ett begrepp med perspektiv på skolan i sin vidaste bemärkelse och inbegriper ett livslångt lärande (Brodin & Lindstrand, 2010). Skolans politiska målsättning är att den ska vara en skola för alla. Förtydligt ska miljön utformas så att varje elev, efter egna förutsättningar, får möjlighet att fungera normalt och utvecklas till en kompetent person. Den fysiska omgivningen, undervisningen, och även sådant som påverkar möjligheterna att vara delaktig i det gemensamma ska därmed anpassas (Skolverket, 1999). I skollagen (1985:1100) kan man finna viktiga principer för hur arbetet i skolan ska formas. I grundskolan är det elevernas kunskaper och färdigheter som fordras för att medverka i samhällslivet som utbildningen ska inrikta sig på. Elever som är i behov av särskilt stöd för att tillgodogöra sig undervisningen har skolan dessutom skyldighet att förse med denna hjälp. Elever med svårigheter att nå målen innebär således ett särskilt ansvar. Skolan förväntas ta hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov. Det framgår i skollagen att utbildningen inom varje skolform i landet ska vara likvärdig, oavsett var den organiseras. Men att undervisningen ska utformas på samma vis överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika är inte detsamma som en likvärdig utbildning. Elevernas olika förutsättningar och behov gör att det finns olika sätt att nå de uppsatta målen. P.g.a. detta och skolans särskilda ansvar för elever som har svårigheter att nå målen kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Fors, 2004). I Lpo 94 är ändamål som att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov påtagliga. Angående miljön framgår att skolan även ska erbjuda en levande social gemenskap, för att främja en trygghet och lust till att lära. Skolans strävan ska ligga i att varje elev ska lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och alla som arbetar i skolan ska hjälpa elever i behov av särskilt stöd med detta. Läraren är den som har det speciella ansvaret att stimulera, handleda och stödja elever med olika svårigheter. Grundskoleförordningen (1994:1194) fastställer dock att rektorn är den som är överordnat ansvarig för att stöd ges till elever i behov av särskilt stöd.

1994 samlades så många som 92 regeringar och 25 internationella organisationer i Salamanca i Spanien. Detta för att diskutera de förändringar som fordras för att skolan ska kunna möta alla. Speciellt då de som är i behov av särskilt stöd. Denna sammankomst resulterade i den så kallade *Salamancadeklarationen* vars mål är utbildning för alla (Brodin & Lindstrand, 2010). I deklarationen kan man finna följande utgångspunkter:

- *varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel skolningsnivå*
- *varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov*
- *Utbildningssystemen ska utformas och bildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas*
- *Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som ska tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov.*
- *Ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla Dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen hela utbildningssystemet.*
(Salamancadeklarationen, 2006, s.11)

Salamancadeklarationen (2006) stödjer sig på den internationella deklarationen om utbildning för alla som lägger stor vikt vid att skolorna ska erbjuda plats för alla barn. I den ingår också

en betoning om att olikheter ska respekteras, att inlärnin g ska stödjas och att individuella behov ska tillgodoses, oavsett svårigheter och funktionsnedsättningar. Grundtanken bygger på att undervisningen måste anpassas till barnet och att inte låta sig styras av skolans förutsättningar. Detta i samband med att en förnuftig pedagogik tillämpas som håller alla skillnader mellan människor som normalt. En huvudsaklig princip för den integrerade skolan är att alla barn ska undervisas tillsammans. Brodin och Lindstrand (2010) har översatt betydelsefulla begrepp som används i Salamancadeklarationen och bland dessa förekommer inkluderande undervisning.

Deklarationen lägger stor vikt vid att alla barn så långt det är möjligt bör undervisas tillsammans. Varje elev förväntas där få det stöd som krävs för att denne ska kunna tillgodogöra sig undervisningen, på samma villkor som andra elever. Detta kan även innebära individuellt stöd. Vidare framgår det att samhället i betraktandet av människor med funktionshinder mer än nog fokuserat på svårigheter än på deras möjligheter (Salamancadeklarationen, 2006). *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan* (FUNKIS) (SOU 1998:66) från Utbildningsdepartementet framhåller i sin sammanfattning vad en professionell skola ska kunna erbjuda. I detta ingår ett individuellt bemötande, samt möjligheter och förutsättningar för ett varierat arbetssätt. Ingen elev ska försummas gemenskap och delaktighet, och alla ska ges förutsättningar att nå skolans uppsatta mål. För att uppnå detta krävs goda kunskaper om olika elevers olika behov och förutsättningar. I utredningen anses att en förståelse, en generell kunskap om funktionshinder och vilka påföljder dessa kan ha i en skolsituation bör erhållas av varje lärare. Det framläggs även att kompetensutveckling rörande detta är av stort behov i dagsläget.

3. Metod

3.1 Datainsamlingsmetod

För att få svar på våra problemformuleringar har vi använt oss av en kvalitativ metod i form av semistrukturerade personliga intervjuer, som Denscombe (2000) benämner dem. Vid semistrukturerade intervjuer presenteras en färdig lista med ämnen som ska behandlas, i detta fall områden relevanta för uppsatsens syfte. Områdenas ordningsföljd ska ha en flexibilitet och fokus ska ligga på att informanten tillåts utveckla utförliga och öppna svar. Detta har uppnåtts genom att använda öppet formulerade frågor som framhåller vikten av personliga uppfattningar. Med personliga intervjuer menas ett möte mellan forskare och informant. De uppfattningar som kommer till uttryck härstammar således endast från en person (Denscombe, 2000). Ett utmärkande drag för kvalitativ metod är också dess utgångspunkt från studiesubjektets perspektiv (Alvesson och Sköldberg, 2008). Detta har uppskattats vara det mest optimala tillvägagångssättet för att få ut en så djup och deskriptiv information som möjligt. Syftet har varit att undersöka elever med rörelsehinders upplevelser. Därav har det varit mer lämpligt att gå på djupet av det insamlade materialet istället för bredden. En beskrivning krävdes snarare än enstaka ord eftersom erfarenheter, känslor och åsikter granskades.

3.2 Undersökningsgrupp och förarbete

Den undersökningsgrupp vi riktade oss mot var personer med någon form av rörelsehinder som gått ut grundskolan. Med tanke på relevansen för hur grundskolan ser ut idag, och att relativt färskt minnen av den prioriterades, ville vi hålla ett åldersspann med lågt tak. Detta resulterade i sex intervjuer med informanter i åldrarna 17-23 år, varav två män och fyra kvinnor. Alla hade olika bakgrund och erfarenhet vad gällde genomgången grundskoleutbildning. Deras olika rörelsehinder tas inte upp specifikt i denna uppsats med avsikten att lyfta fram individen istället för en nedsättning. Kontakt togs med verksamhet inriktad på elever med rörelsehinder och genom rektor vidarebefordrades ärendet till lämplig

lärare som erhöll ett missiv. Detta missiv utformades enkelt och saklig för att få fram undersökningens syfte och klarlägga intervjuens genomförande. Utifrån ovanstående samarbete kunde frivilliga informatörer ta del av förutsättningarna och anmäla sig intresserade.

4. Diskussion

I diskussionen knyts litteraturgenomgång och forskningsbakgrund ihop med resultatet från informanterna. Underrubrikerna symboliserar olika omständigheter som uppdragats i förhållande till problemformuleringarna. Dessa är den fysiska omgivningen, delaktighet, lärarens anpassning, samt assistentens medverkan.

4.1 Den fysiska omgivningen

Den första omständigheten som vi fann kunde kopplas till informanternas upplevelser av Idrott och hälsa i vår studie var den fysiska omgivningens betydelse. Främst i negativ bemärkelse. Det nämns i de flesta av intervjuerna att den allmänna tillgängligheten, och möjligheten att ta sig fram till olika delar av skolan var otillräcklig, bl.a. till idrottshallen. I Kristers fall innebar det ett beroende av assistent för att ha möjlighet att förflytta sig till en del ställen. Enligt Skolverket (1999) är skolans politiska strävan att vara en skola för alla och ska därmed utforma miljön så att eleven får möjlighet att fungera normalt efter sina egna förutsättningar. Den fysiska omgivningen hör till faktorer som påverkar dessa möjligheter, liksom undervisning och delaktighet i det gemensamma. Allt detta ska därför anpassas. Anpassade omklädningsrum och rätt hjälpmedel för att kunna byta om ingår också i de framträdande omständigheter, som framkom i vårt resultat, vad gäller den fysiska omgivningen. Jonna var exempelvis aldrig ombytt till idrottslektionen då det saknades förutsättningar för detta. Andra framlägger att de fått byta om enskilt i särskilda utrymmen som varit anpassade. Detta har i sin tur påverkat gemenskapen med övriga elever och bidragit till ett utanförskap.

I Salamancadeklarationen (2006) betonas att olikheter i skolan ska respekteras och att individuella behov ska tillgodoses, oavsett svårigheter och funktionsnedsättningar. Vi konstaterar att alla skolor inte når målen för den strävan som finns med att vara en skola för alla när det gäller den fysiska omgivningen och dess resurser. Anledningen kan ligga i frågor gällande budget, andra prioriteringar eller lokala sätt att förhålla sig till en likvärdig utbildning. I skollagen (1985:1100) står det att skolan förväntas ta hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov. En likvärdig utbildning är dock inte detsamma som att skolans resurser ska fördelas lika. För vår kommande yrkesroll är det viktigt att vara uppmärksam på den fysiska omgivningens förhållanden. Detta för att kunna framföra kritik och önskemål, och på andra tänkbara sätt vara en del av förändringsprocessen. European Agency for Development in Special Needs Education (2003) menar att det oftast är rektorn som kan genomföra förändringar och därigenom också har en betydande roll för inkluderad undervisning. Grundskoleförordningen (1994:1194) fastställer rektorn som huvudansvarig för att stöd ges till elever i behov av särskilt stöd. Enligt vår uppfattning om inkluderande undervisning kan det inte finnas utrymme för segregation, vilket blir fallet då elever avskiljs från varandra genom exempelvis särskilda omklädningsrum eller vid oförmåga att ta sig fram till gemensamma ställen. Det kan däremot kopplas till en skev syn på begreppet integrering. Som Rosenqvist (2003) skriver kan integrering syfta på att eleverna ska anpassas till en redan färdig helhet som sedan tidigare inte är anpassad efter alla elevers egenskaper. Inkludering syftar istället till att det är helheten som ska vara formad så att den kan tillgodose alla elevers olika egenskaper.

4.2 Delaktighet

Den andra omständigheten som kunde urskiljas i vår studie var delaktighet, och gemenskap med andra elever. I stort sett alla informanter som ingick i undersökningen påpekar att de i stor utsträckning fått undervisning utanför gruppen. I vissa situationer har det inneburit att samma aktivitet som övriga elever har utförts, men att den då skett tillsammans med assistenten istället för annan elev. I andra fall har det inneburit en helt annan aktivitet än övriga gruppens, ibland till och med i avskild lokal. *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66) förelägger att ingen elev ska försummas gemenskap och delaktighet. Vi har då svårt att förstå hur det kan försvaras att en elev nekas möjligheten att utföra moment tillsammans med övriga klasskamrater, speciellt när det gäller aktiviteter som den berörda eleven klarar av.

Salamancadeklarationen (2006) lägger stor vikt vid att alla barn så långt det är möjligt bör undervisas tillsammans. Detta är en stor del av inkluderad undervisning. Med inkludering menas att man omfattar alla fullständigt i sammanhanget och inte blundar för individers olikheter. Justering sker där alla är inräknade (Fors, 2004). Alla våra informanter redogör för upplevelser, när det gäller delaktighet i ämnet Idrott och hälsa, som inte kan kopplas till en tillfredställande inkluderad undervisning. Det vi ännu en gång kan se är halvdana former av integrering som den Fors (2004) talar om. En integrering som syftar till att man vill förena varierande delar till en gemensam helhet. Kopplat till skolan kan detta vara när en elev med funktionshinder är aktiv under lektionen, dock självständigt utanför den gemensamma gruppen. I undersökningens resultat förekommer det dock även utsagor om situationer som kan kopplas till inkluderad undervisning vad beträffar delaktigheten. Informanten Pälle berättar i intervjun att han var med på allt under idrottslektionerna innan högstadiet och att hans klasskamrater var väldigt förstående när det gällde hans förutsättningar. Detta bidrog till att han kunde känna sig som en del av gemenskapen.

Fors (2004) menar att eventuella svårigheter för en elev inte ska ses som ett hinder, utan bara som en del av elevens personlighet. Hon skriver att det är viktigt med inkludering i skolan för att på så sätt visa och förbättra förståelsen för att alla människor är olika, samt att vi har olika behov. Utifrån vårt resultat kan ett rådande särskiljande av elever missgynna en förståelse för människors olikheter. Istället kan en vana vid en segregering och uppfattning om att vissa personer inte behöver tillhöra gemenskapen träda i kraft hos eleverna. Det har även kommit fram att särskiljandet kan vänja den som står utanför gemenskapen vid att inte höra till. Mechback och Larsson (2007) påpekar att inkluderad undervisnings didaktiska betydelse i Idrott och hälsa åsyftar att alla elever ska kunna delta på sina egna villkor. Dessa villkor är svåra att se som tillgodosedda hos flera av våra informanter, med tanke på den avsaknad av delaktighet som framkommit.

4.3 Lärarens anpassning

Den tredje omständigheten som framkom var lärarens anpassning av undervisningen i Idrott och hälsa. Samtliga informanter har upplevt idrottsundervisning där anpassning, för honom eller henne, varit obefintlig och oförmågan hos läraren att involvera alla elever varit uppenbar. Lpo 94 redogör dock för syften som att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Även i resultatet av Skolverkets (2006) publicerade rapport uttrycker flera elever kritik mot idrottslektionerna och idrottsläraren, bl.a. eftersom deras funktionshinder inte tas på allvar och undervisningen inte heller anpassas efter deras behov. Det må vara lätt för ännu icke verksamma lärare i Idrott och hälsa att anmärka på. Men en lärare som inte tar funktionshinder i sin undervisning på allvar framstår som en lärare som inte tar sitt yrke på allvar, med tanke på det uppdrag läroplanen framlägger.

En orsak till den uteblivna anpassning som framkommit i vårt resultat kan härledas till lärarens attityd och inställning. I flera fall handlar det om att lärare i större utsträckning ser svårigheter än möjligheter när det gäller anpassning som inkluderar elever med rörelsehinder.

Larsson och Meckbach (2007) anser att idrottslärares perspektiv blir avgörande för utfallet. En bra frågeställning är om eleven är handikappad eller om det är miljöer och situationer som handikappar elever med vissa funktionshinder?

Nilholm (2006) skriver att lärares attityder och ett ledarskap med en klar vision är faktorer som brukar lyftas fram när det gäller att nå lyckad inkludering. Vår förhoppning och tro ligger i att Nilholms faktorer avser attityder och visioner kopplade till en sund syn på olikheter. Enligt Salamancadeklarationen (2006) ska undervisningen präglas av en förnuftig pedagogik som håller skillnader mellan människor som normalt. Lärares perspektiv bör då inte se elevers egenskaper, och naturliga olikheter, som ett problem. Svårigheter för eleven bör istället kopplas till brister i skolans arbete när det gäller elevernas varierande förutsättningar, liksom det synsätt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) betecknar som relationellt. I våra intervjuer har vi även fått ta del av positiva upplevelser av anpassad undervisning i Idrott och hälsa. För dessa positiva upplevelser av anpassad undervisning har vi lagt märke till tre bakomliggande orsaker som tycks ingå i en process. Det handlar först om lärares bemötande, i form av attityd och inställning, vidare om lärares förståelse för funktionsnedsättning och dess förutsättningar, som till slut leder fram till lärares utförande av anpassning.

I *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66) kan läsas om den andra delen av vår antagna process. Det anses att en förförståelse, en generell kunskap om funktionshinder och vilka påföljder dessa kan ha i en skolsituation bör erhållas av varje lärare. Utredningen framlägger även att kompetensutveckling gällande detta är av stort behov i dagsläget. Detta ser vi även prov på i vårt resultat, exempelvis vad gäller upplevelsen av planering i undervisningen av Idrott och hälsa. I Katrins fall var det sällan läraren var förberedd på hennes medverkan, utan kunde försöka planera hennes aktivitet under själva lektionen. Ellas förhållanden innebar till och med att hon fick ansvara för sin medverkan själv genom att komma på möjligheter för sitt deltagande. I Nilholms (2006) tidigare nämnda faktorer för tillfredsställande inkludering ingår även övergripande planering med uppföljningar, reflektion och kompetensutveckling. Vilka som är avsedda undervisningen kan aldrig förbises när planering av lektionens innehåll åstadkoms. I vår syn på inkluderande undervisning är *vem* ett ord som inte kan uteslutas.

4.4 Assistentens medverkan

Den fjärde omständigheten var assistentens medverkan och hur den påverkade upplevelsen av undervisningen i Idrott och hälsa. I de flesta fall har en assistent konstant funnits till hands, dock med varierande påverkan på undervisningen. I ett fall har ingen funnits närvarande, eftersom stödet varit obehövligt för eleven i fråga. Salamancadeklarationen (2006) uppger att varje elev förväntas få det stöd som krävs i skolan för, att på samma villkor som andra elever, kunna tillgodogöra sig undervisningen. Detta kan då även innebära individuellt stöd. Utefter upplevelserna i resultatet har informanterna olika uppfattning och bedömning rörande assistentens medverkan. Vissa menar att närvarande av assistenten kan vara av negativ betydelse. Detta med avseendet på att det lätt kan resultera i ett överlåtande av ansvaret för eleven, från lärares sida.

Andra informanter är positiva till assistentens medverkan. De menar att deras lärare i Idrott och hälsa troligen inte skulle klarat av en situation utan assistenten att luta sig mot, att en anpassning aldrig skulle blivit av och därmed uteslutit dem helt från undervisningen. Jonna spenderade vanligtvis sina lektioner i ett enskilt rum tillsammans med sin assistent och är därför kritiskt till att en annan undervisning kunde ägt rum. European Agency for Development in Special Needs Education (2003) menar att en del av lärares uppdrag i att nå inkluderad undervisning är att undervisa alla elever. Om detta ansvar brister, blir det någon annan som får gå in i lärares roll. I resultatet från våra intervjuer visar sig denna person vara assistenten. Inkludering kan enligt vår uppfattning aldrig uppstå om inte alla elever är

inräknade i lärarens undervisning. Det är läraren som är ansvarig för elevens utbildning och då kan assistenten aldrig förväntas ansvara för undervisningen. Det är när assistentens roll får en överdriven funktion som vi ser att inkluderingen brister. Som Lpo 94 anför är läraren den som har det speciella ansvaret att stimulera, handleda och stödja elever med olika svårigheter. En tredje bedömning, som kan utläsas i resultatet, håller assistentens eventuella frånvaro som positiv. Detta eftersom läraren då kunnat tvingas till ett större åtagande för att nå en anpassad undervisning för alla.

Generellt kan vi inte se någon optimal grad av medverkan från assistentens sida som kan resultera i bästa möjliga inkludering. Vi vågar dock konstatera att varje individs behov och förutsättningar är olika, och att stöd och anpassning därmed kommer att behöva utformas olika. Aktiviteter ska ske på passande nivå för alla, enligt Fors (2004) definition på inkludering, och alternativet att kunna medverka ska finnas. Detta tillsammans med att rätt hjälp kan ges om så behövs.

5. Referenser

Alvesson, M. och Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. och Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. (2004) Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (utg.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B. och Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber. Skolverkets monografiserie. Hämtad 2010-11-10 från www.skolverket.se

European agency for development in special needs education. (2003) *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Hämtad 2010-11-11 från <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-sv.pdf/view?searchterm=Inkluderandeundervisning>

Fors, E. (2004). *Passa mig!* Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Larsson, H. och Meckbach, J. (2007). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber.

Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2010-11-12 från www.skolverket.se

Nilholm, C. (2006) *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2010-11-10 från www.skolverket.se

Rosenqvist, J. (2003). Integreringens praktik och teori. I SOU 2003:35 *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Hämtad 2010-11-10 från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/09/90/2be2eca0.pdf>

SCB. (2009). *Funktionsnedsattas situation på arbetsmarknaden – 4:e kvartalet 2008*. Hämtad 2010-11-11 från http://www.scb.se/statistik/publikationer/AM0503_2008K04_BR_AM78BR0903.pdf

SFS1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2010-11-11 från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>

Skollagen (1985:1100) Hämtad 2010-11-11 från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>

Skolverket. (1999). *Accepterad men särskild*. Kalmar: Skolverket. Hämtad 2010-11-12 från www.skolverket.se

Skolverket. (2006). *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2010-11-12 från www.skolverket.se

SOU 1998:66. *Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2010-11-11 från www.regeringen.se/sb/d/108/a/22905

Unesco (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Hämtad 2010-11-11 från www.unesco.se/Bazment/alias/Files/?Salamanca_sju

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western european societies. *European journal of special needs education*, 18. Hämtad 2010-11-10 från <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>