



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP**

# **Det är klart det går, men det är svårt**

**En kvalitativ intervjustudie om att inkludera elever  
med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa**

**Felicia Eddeland**

Rapportnummer: VT14-26  
Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program/kurs: IDG350  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt2014  
Handledare: Anders Raustorp  
Examinator: Dean Barker



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Rapportnummer:	VT14-26
Titel:	Det är klart det går, men det är svårt
Författare:	Felicia Eddeland
Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program/kurs:	IDG350
Nivå:	Avancerad nivå
Handledare:	Anders Raustorp
Examinator:	Dean Barker
Antal sidor:	37
Termin/år:	Vt2014
Nyckelord:	Fysisk funktionsnedsättning, idrott och hälsa, inkludering, lärare

### Sammanfattning

I Sverige har vi idag en skola för alla där alla barn har rätt till en likvärdig utbildning. En utbildning som ska anpassas efter varje barns förutsättningar oavsett funktionsförmåga (Skolverket, 2011, s.7). I ämnet idrott och hälsa innebär det att alla barn ska ha samma möjlighet att utveckla allsidiga rörelseförmågor och ett intresse för att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen (ibid., s.51). Syftet med denna undersökning är att undersöka hur lärare, som känner sig bekväma i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa, upplever att de arbetar kring inkluderingen av dessa elever. För att besvara syftet har kvalitativa samtalsintervjuer genomförts med tre högstadielärare i Västsverige. Resultatet visar att gruppen elever med fysiska funktionsnedsättningar inte är en homogen grupp och arbetet med inkluderingen av dessa i idrott och hälsa varierar. För en god inkludering är utbildning något som lärarna lyfter fram som viktigt och något som de själva fått väldigt varierad mängd av. Lärares utbildning är också något som forskningen lyfter fram som viktigt för inkludering (Jerlinder, 2010, s.53). En slutsats är därför att utbildning kring elever med fysiska funktionsnedsättningar bör ingå i lärarutbildningen på samtliga lärosäten i Sverige. Resultatet visar också att lärarna upplever stödet kring arbetet av inkluderingen av elever med fysiska funktionsnedsättningar som bristfälligt och svårtillgängligt. Stödet behöver därför göras mer lättillgängligt, både stöd från rektor och extern elevhälsa i form av exempelvis habilitering.

## Innehållsförteckning

<b>INTRODUKTION</b> .....	<b>4</b>
FRÅGESTÄLLNINGAR: .....	5
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>6</b>
CENTRALA BEGREPP: .....	6
HISTORIA .....	7
INKLUDERANDE UNDERVISNING.....	10
AKTUELL FORSKNING .....	11
<b>METOD</b> .....	<b>15</b>
URVAL .....	15
DATAINSAMLING .....	16
DATABEARBETNING OCH ANALYS .....	17
ETISKA HÄNSYN .....	18
<b>RESULTAT</b> .....	<b>19</b>
INKLUDERING.....	19
ERFARENHETER.....	20
YTTRE PARAMETRAR/FAKTORER .....	21
SAMMANFATTNING .....	23
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>25</b>
METODDISKUSSION.....	25
RESULTATDISKUSSION .....	25
SLUTSATSER OCH IMPLIKATIONER.....	30
<b>REFERENSER</b> .....	<b>32</b>
<b>BILAGA 1 – MISSIVBREV</b> .....	<b>35</b>
<b>BILAGA 2 – INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>36</b>

# Introduktion

I Sverige har vi *en skola för alla*, ett begrepp som myntades i samband med Lgr 80. Med en skola för alla ville man markera att den obligatoriska skolan skulle vara en skola dit alla barn och ungdomar var välkomna och där alla hade rätt till en utbildning anpassade efter deras förutsättningar (Englund, Haug & Persson, 2006, s.63). Att vi har en skola för alla, där alla har rätt till en likvärdig utbildning, är ett synsätt som har präglat de tre senaste läroplanerna för grundskolan. Under målen för Lgr 80 står det att: “alla skall, oberoende av kön, geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i grundskolan” (Skolöverstyrelsen, 1980-1986, s.15). Förhållningssättet om likvärdig utbildning återfinns också i Lpo 94 där det står att “Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. [...]Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas” (Skolverket, 2006, s.4). Även i den senaste läroplanen för grundskolan, Lgr 11, återfinns tankarna om en likvärdig utbildning. Det står, precis som i Lpo 94, att “undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011, s.8).

Tankarna om en likvärdig utbildning utifrån varje enskild elevs förutsättningar innebär, precis som det låter, att samtliga elever har lika rätt till en utbildning anpassad efter deras förutsättningar och behov. I ämnet idrott och hälsa innebär det att “Undervisningen [...] ska syfta till att eleverna utvecklar allsidiga rörelseförmågor och intresse för att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen.” (Skolverket 2011, s.51). Lärare har alltså i uppgift att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov och alla elever ska få samma möjlighet att lära i idrott och hälsa. Elever med och utan fysiska funktionsnedsättningar ska få samma möjlighet att utveckla allsidiga rörelseförmågor och intresse för att röra på sig.

Samtidigt som undervisningen i idrott och hälsa syftar till att eleverna ska utveckla ett intresse för att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen, visar rapporten *Onödig ohälsa* att en stillasittande fritid är betydligt vanligare bland individer med funktionsnedsättning och allra vanligast bland individer med rörelsehinder (Arnhof, 2008). Människor med funktionsnedsättningar är också mindre fysiskt aktiva jämfört med den övriga befolkningen (ibid., s.16-17). Tanken väcks då hur lärare i idrott och hälsa arbetar med måluppfyllelsen för elever med fysiska funktionsnedsättningar. Ingemar Wedman skriver i inledningen till boken *Passa mig!* att han vill: “poängtera de, i synnerhet för personer med funktionshinder, mycket viktiga hälsobefrämjande effekterna som idrottsämnet skall och bör generera” (Fors, 2004, s.5). Vidare menar han att alla elever med funktionsnedsättning bör få en möjlighet att lära sig idrotter som det finns en möjlighet att hen kan fortsätta bedriva på fritiden och efter avslutad skolgång (ibid.). En person som har fått ett bättre liv tack vare idrott är David Lega som menar att: “Tack vare idrotten lever jag idag ett liv som ingen trodde var möjligt, vare sig jag själv eller någon annan. Träningen under ungdomsåren la mönstret för en aktiv livsstil som ger mig en härlig livskvalitet” (Fors, 2004, s.11).

David Lega är ett exempel på att en person med ett betydande rörelsehinder inte behöver ha en stillasittande fritid, men någonstans behöver elever introduceras för möjliga aktiviteter som passar dem och ämnet idrott och hälsa i skolan bör vara en av de möjligheterna. Jerlinder (2010) menar att “Inkludering av elever med funktionsnedsättningar i den reguljära skolundervisningen med anpassat stöd är en demokratisk och mänsklig rättighet, men också

en stor utmaning” (s.13). Idag finns det två former av skolgång för elever med rörelsehinder. Den ena formen är så kallad särskild undervisningsgrupp och erbjuds elever med rörelsehinder om deras behov inte kan tillgodoses i hemskolan. Den andra formen, där vi finner 90 procent av eleverna med rörelsehinder, är att eleven går i vanlig klass i sin hemskola (Jerlinder, 2005, s.26).

Jag vill med denna undersökning ta reda på hur elever med fysiska funktionsnedsättningar inkluderas i ämnet idrott och hälsa i grundskolan. Detta är något som flera andra undersökningar tidigare gjort och flera av dessa visar på att lärare kan uppleva problem med att inkludera dessa elever i undervisningen (Johansson & Södergård 2009, Wretström & Stahre 2010, Elzén & Lundkvist 2010). Jag har därför valt att i denna undersökning fokusera på lärare som känner sig bekväma i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa. Att jag väljer lärare som känner sig bekväma är ett försök att se undersökningsområdet från en annan synvinkel, att se möjligheterna. **Syftet** med denna undersökning är således att undersöka hur lärare, som känner sig bekväma i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa, upplever att de arbetar kring inkluderingen av dessa elever. För att försöka besvara syftet har följande frågeställningar valts ut.

### Frågeställningar:

1. Hur definierar lärarna inkludering?
2. Hur beskriver lärarna sina erfarenheter av att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa?
3. Vilka yttre faktorer beskriver lärarna som viktiga för inkludering?

# Bakgrund

Centrala begrepp:

## Funktionsnedsättning och funktionshinder

I denna uppsats talar jag om funktionsnedsättningar. En funktionsnedsättning innebär att personen har nedsatt förmåga att fungera fysiskt, psykiskt eller intellektuellt. Den nedsatta förmågan kan variera i grad och påverka livet olika mycket. En del funktionsnedsättningar är medfödda medan andra tillkommer vid exempelvis en sjukdom eller olycka. Denna uppsats behandlar fysiska funktionsnedsättningar som kan innebära att individen exempelvis har svårt att använda, styra, balansera eller koordinera huvud, bål, armar och ben. Vidare är det viktigt att inte blanda ihop begreppet funktionsnedsättning med funktionshinder, eftersom de syftar på skilda saker. Ett funktionshinder är något som uppstår i mötet med omgivningens förväntningar och förutsättningar. Det innebär att en person med funktionsnedsättning kan vara mer eller mindre begränsad beroende på vilka funktionshinder denne upplever (1177 Vårdguiden, 2013a). För en elev i skolan med en funktionsnedsättning som gör att hen inte kan gå i trappor uppstår ett funktionshinder om det bara finns trappor till gymnastiksalen. Funktionshindret uppstår dock inte om det finns en hiss som kompletterar trapporna.

## Fysiska funktionsnedsättningar

Fysiska funktionsnedsättningar kan exempelvis innebära att individen har svårt att använda, styra, balansera eller koordinera kroppens olika delar (1177 Vårdguiden, 2013a). I denna uppsats används också begreppet rörelsehinder. Rörelsehinder är ett samlingsbegrepp som innebär att individen med det har en begränsad motorisk förmåga (Hjälpmiddelsinstitutet [HI], 2014, s.9). Orsaken till rörelsehindret kan vara skada eller sjukdom och kan vara medfött eller ha uppkommit senare i livet. Några vanliga rörelsehinder är:

### *Cerebral Pares [CP]*

Cp är den vanligaste orsaken till rörelsehinder hos barn (HI, 2014, s.9). En individ med CP har en påverkad rörelseförmåga. Påverkan kan vara så pass lindrig att den knappt märks medan andra har svårare CP med större rörelsesvårigheter och ibland också andra funktionsnedsättningar (1177 Vårdguiden, 2013b). CP orsakas av en skada i den omogna hjärnan någon gång från fostertiden till dess att barnet fyller två år (HI, 2014, s.9). Vid en CP-skada kan individen ha olika sorters påverkan på rörelseförmågan, vilket gör att CP delas in i olika grupper. Den vanligaste typen är spastisk CP, som innebär att vissa muskler i kroppen är spända och inte kan slappna av. Vid andra typer av CP kan man ha ofrivilliga rörelser i hela kroppen eller svårigheter med balans och koordination av sina rörelser (1177 Vårdguiden, 2013b). Att de olika typerna av CP påverkar rörelseförmågan olika gör att en del med en CP-skada inte behöver några hjälpmedel, medan andra behöver många hjälpmedel, exempelvis rullstol eller permobil.

### *Ryggmärgsbråck*

Går också under samlingsnamnet spina bifida, kluven ryggrad. Ryggmärgsbråck är en medfödd missbildning av ryggmärgen som ofta leder till fysisk och psykisk funktionsnedsättning (1177 Vårdguiden, 2013c). Ryggmärgsbråcket uppstår under graviditetens första 21-28 dagar. Det är då nervsystemet, som består av hjärna, ryggmärg och nerver, ska bildas av celler som sluter sig till ett rör, neuralröret. Det som händer vid ryggmärgsbråck är att ryggmärgskanalen inte sluter sig fullständigt och en bråcksäck bildas (HI, 2014, s.9-10). Hos en individ med ryggmärgsbråck är nerverna som går ut från ryggmärgen vid bråcket samt nedanför helt eller delvis förstörda. Att nerverna är skadade leder till muskelsvaghet och/eller förlamning, vilket leder till olika grader av rörelsehinder hos den drabbade. Ju högre upp bråcket sitter, desto svårare symptom får barnet eftersom fler nerver är påverkade. Personen med ryggmärgsbråck har också nedsatt känsel i de drabbade musklerna vilket ökar risken för skador (1177 Vårdguiden, 2013c).

### *Muskelsjukdomar*

Det finns flera hundra olika typer av muskelsjukdomar eller neuromuskulära sjukdomar. Den gemensamma nämnaren för dessa sjukdomar är att de drabbar motornervceller, cellkroppar belägna i ryggmärgen, dess långa nervtrådar eller kroppens muskler. Flera av dessa sjukdomar är ärftliga och ovanliga. Det vanligaste symptomet hos barn med en muskelsjukdom är muskelsvaghet. Det i sin tur kan leda till ledstelhet, skolios och andningsproblem. Alla muskelsjukdomar har olika svårighetsgrad (HI, 2014 s.9).

De tre ovan är vanliga former av rörelsehinder men även andra former av rörelsehinder och fysiska funktionsnedsättningar behandlas i denna undersökning. Andra fysiska funktionsnedsättningar kan vara synskada, hörselskada och dysmeli. Dysmeli är en medfödd funktionsnedsättning som innebär att individen har skador på en eller flera av kroppens armar och ben (1177 Vårdguide, 2013d). Det är fysiska funktionsnedsättningar som kan påverka rörelseförmågan och då vara ett rörelsehinder. Många individer med fysiska funktionsnedsättningar har också andra funktionsnedsättningar, exempelvis neuropsykiatriska eller intellektuella funktionsnedsättningar, dessa två typer av funktionsnedsättningar behandlas dock inte i denna undersökning. Funktionsnedsättningarna som presenteras ovan är detaljerade i sina beskrivningar för att läsaren ska få en bild av bredden i begreppet fysiska funktionsnedsättningar. Funktionsförmågan hos olika elever med funktionsnedsättningar kan variera beroende på typen och graden av funktionsnedsättning.

## Historia

1842 infördes folkskola i Sverige som en grundläggande obligatorisk skola (NE, 2014). Redan i folkskolestadgorna från 1842 fanns gymnastik med som ett obligatoriskt ämne och läraren som undervisade i gymnastik var lärare som skulle vara skickliga i att undervisa i enkel gymnastik (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001, s.86). Folkskolestadgorna innehöll föreskrifter om vad som skulle läras ut, exempelvis idrott och vad eleverna skulle uppnå. De innehöll också föreskrifter för särskiljande av elever i form av en minimikurs för fattiga och obegåvade elever. I denna minimikurs kan den svenska specialundervisningen sägas ha sitt ursprung och den öppnade upp för särskiljning av barn som inte motsvarade "normalitetsbegreppet", de barn vars föräldrar hade det dåligt ställt ekonomiskt och de barn som beskrivs som "vanartiga" (Skolverket, 2005, s.17-18). År 1882 infördes allmän skolplikt som skulle gälla från 7-14 års ålder, detta gällde dock inte barn med funktionsnedsättning. Under början av 1900-talet undervisades elever med olika slags funktionsnedsättningar

fortsatt särskilt utanför den allmänna skolan vid speciella skolor i institutionsliknande former (ibid., s.19-21). Det var först 1962, genom grundskolans läroplan Lgr1962, som rörelsehindrade elever fick lagstadgad rätt till skolgång (Jerlinder, 2005, s.25). I nästa läroplan som kom 1969, Lgr 69, förordades en ökad integration av elever med olika former av funktionsnedsättningar i den vanliga skolan. Dessa elever skulle så långt som möjligt få sin skolgång i "vanliga klasser". Läroplanen uppmärksammade också att skolans arbetsätt var en möjlig orsak till att elever fick svårigheter i skolan, vilket ökade kraven på kommunerna att erbjuda elever med funktionsnedsättning utbildning tillsammans med andra barn i en skola nära hemmet (Skolverket, 2005, s.29). Undervisningen av elever med funktionshinder har gått från att vara segregerad under slutet av 1800-talet och fram till 1960/1970-talet, då den övergått mot en integrerande undervisning. Slutligen tog den stegen mot en inkluderande undervisning i och med Salamanacadeklarationen.

## Salamanacadeklarationen

1994 antogs Salamanacadeklarationen av UNESCO vid världskonferensen om undervisning av elever med behov av särskilt stöd (Svenska Unescorådet, 2006). Salamanacadeklarationen handlar kortfattat om hur man på bästa sätt ska anordna undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Ett utdrag ur deklARATIONEN lyder:

Vi tror och deklarerar att:

- varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå,
- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,
- utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen 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 skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,
- ordinarie skolor med denna [inkluderingsinriktning] är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkommande 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.”

(Svenska Unescorådet, 2006, s.11)

Salamanacadeklarationen är ingen lag men den bär på en åsikt eller uppfattning som de delegater som närvarade vid världskonferensen ställer sig bakom. Den kan ses som ett politiskt instrument för att påverka undervisningen i världen (Svenska Unescorådet, 2006, s.9-10). I Salamanaca +10 menar de att många länder har arbetat för att formulera en utbildningspolitik mot ökad inkludering, samtidigt som arbetet inte är helt problematiskt. En del av problematiken rör just inkludering, då det fortfarande råder viss osäkerhet kring vad inkludering egentligen innebär (ibid., s.42).



## Inkluderingsbegreppet

Genom Salamanca-deklarationen har alltså begreppet inkludering fått ett stort internationellt genomslag (Nilholm, 2006, s.4). Inkludering som begrepp växte fram i USA och används för att markera en ny syn på elever i behov av särskilt stöd. Man vill ersätta tidigare begrepp, så som "mainstreaming" som kommit att betyda att elever ska anpassas till en skolsituation som i egentlig mening inte är anpassad för dem (ibid.). Inkludering har dock ingen entydig betydelse och har omtolkats flera gånger (Nilholm, 2006, s.6), vilket kan illustreras med följande exempel på två olika definitioner av inkludering:

*En idrottslärare har besök av en sjukgymnast som kommit för att se hur en elev har det i en klass och hur idrottsundervisningen fungerar. Eleven i fråga använder sig av rullator för att förflytta sig. Under den aktuella lektionen ska eleverna springa en terrängbana i skogen, vilket är något som den aktuella eleven inte kan genomföra eftersom marken är för ojämn. Idrottsläraren låter därför eleven titta och heja på medan klasskamraterna springer banan. Detta är något som sjukgymnasten reagerar på och menar att eleven inte är inkluderad i undervisningen. Idrottsläraren vet inte hur hen ska inkludera eleven i det aktuella momentet men sjukgymnasten kommer med en lösning och menar att eleven kan gå upp och ner i en närliggande trappa medan klasskamraterna springer. För idrottsläraren är sjukgymnastens lösning lika exkluderande som att låta eleven titta på och ser inte inkluderingen.*

(Personlig kommunikation, 2014)

Läraren och sjukgymnasten har olika meningar om vad inkludering är, vilket motiverar att en definition av begreppets betydelse i denna undersökning är lämplig. Enligt Nilholm (2006) kan inkludering något förenklat definieras som idén att elever i behov av särskilt stöd ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer (2006, s.6). Inkludering är också något som ibland har använts synonymt med integrering där exempelvis de svenska översättarna av Salamanca-deklarationen valde att översätta "inclusion" till integrering (ibid., s13). Nilholm menar dock att inkludering och integrering är två skilda begrepp i skolsammanhang. Inkludering betyder "att skolan (som en helhet) ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika (delarna)" och integrering betyder "att barn, vilka definieras som 'avvikande', ska passas in i en helhet som 'från början' inte organiserats utifrån det faktum att barn är, och har rätt, att vara olika" (Nilholm, 2006, s.14). Vid inkludering anpassas skolan och undervisningen utifrån elevens förutsättningar medan vid integrering är det eleven som får anpassa sig utifrån de förutsättningar som redan finns i skolan och undervisningen. Integreringsbegreppet har sina rötter från 1960-talet och skulle inom skolans värld kunna ses som en reaktion på den stora ökningen av elever som segregeras och erhöll specialundervisning (Göransson, 2007, s.14), eleverna skulle istället integreras i den ordinarie undervisningen.

I denna undersökning används begreppet inkludering med innebörden att undervisningen anpassas till individen och dess förutsättningar. Vidare definierar Asp Onsjö (2006, s.190-192) tre olika aspekter på inkludering, nämligen rumslig, social och didaktisk inkludering. Med rumslig inkludering handlar det om i vilken utsträckning eleven tillbringar tid i samma lokal som sina klasskamrater. "Att delta i klassrummets aktiviteter kan ses som en del i att vara inkluderad". Med social inkludering avses i vilken utsträckning eleven är delaktig i en social kontext tillsammans med kamrater och personal. Det handlar både om interaktion med lärare och andra elever. Slutligen har vi den didaktiska inkluderingen som betecknar i vilken utsträckning de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att utveckla elevens lärande. "De

tre olika aspekterna kan inte ses som absolut avskilda från varandra, gränssnitt kan vara svåra att göra.” En elev kan anses vara inkluderad enligt en eller flera av de tre aspekterna. (Asp Onsjö, 2006, s.190-192)

## Inkluderande undervisning

Enligt definitionen ovan innebär inkludering att undervisningen ska anpassas utifrån eleven och inte att eleven ska anpassa sig efter undervisningen. En tanke som väcks är då hur inkluderande undervisning kan se ut. Det är något som Mosston och Ashworth (2002) har beskrivit i en av deras undervisningsstilar i idrott och hälsa, inclusion style. Mosston och Ashworth (2002) har strukturerat upp undervisningen i idrott och hälsa utifrån olika kriterier och har genom det visat på olika undervisningsstilar. Kriterierna som avgör vilken undervisningsstil som används, även kallade undervisningsstilens anatomi, består av: “pre-impact”, “impact” och “post-impact” och kan något förenklat förklaras som att det handlar om vem som är den aktiva beslutsfattaren, läraren eller eleven. Pre-impact definierar syftet och rör beslut gällande planering och förberedelser. Impact rör beslut gällande implementeringen av själva aktiviteten, interaktioner ansikte-mot-ansikte. Post-impact rör bedömning av aktiviteten, feedback kring utförande och utvärdering av kongruensen mellan aktiviteten och dess syfte. De tre kriterierna är inte kronologiska och har inte med tid före, under eller efter aktiviteten att göra. Istället handlar det om syftet med beslutet rörande planering, implementering eller utvärdering (Mosston & Ashworth, 2001, s.19-20). De elva olika undervisningsstilarna är:

- Command Style - A
- Practice Style - B
- Reciprocal Style - C
- Self-Check Style - D
- Inclusion Style - E
- Guided Discovery Style - F
- Convergent Discovery Style - G
- Divergent Discovery Style - H
- Learner-Designed Individual Program Style - I
- Learner-Initiated Style - J
- Self-Teaching Style - K

Grundläggande i spektrumet av undervisningsstilar är att alla stilar har sina olika fördelar med vad de kan uppnå, ingen av stilarna är viktigare eller mer värdefull än den andra (Mosston & Ashworth, 2001, s.5). Jag vill i denna undersökning lyfta fram lärostil E, Inclusion Style.

Det som karaktäriserar den inkluderande lärostilen är att elever med varierande skicklighet deltar i samma aktivitet genom att välja svårighetsgraden på sitt deltagande (ibid. s.156). I den inkluderande undervisningsstilens anatomi är lärarens roll att göra alla ämnesbeslut, besluta vilka olika nivåer som ska finnas i aktiviteten och ta logistiska beslut. Elevens roll är att kartlägga vilka svårighetsgrader som finns på aktiviteten, välja svårighetsgrad att gå in på, eventuellt justera svårighetsgraden och slutligen kolla av sitt genomförande mot kriterierna för aktiviteten (Mosston & Ashworth, 2001, s.156). För att illustrera en inkluderande aktivitet skulle kunna vara väljer Mosston och Ashworth följande exempel:

Två elever håller ett rep horisontellt nära marken, klasskamraterna får i uppgift att hoppa över repet. När alla elever ha hoppat över repet frågar läraren vad de ska göra nu, eleverna svarar att de ska höja repet. Denna procedur upprepas och efter ett tag händer det oundvikliga, en elev misslyckas. Eleverna som inte längre klarar att hoppa över repet går och sätter sig vid sidan och tillslut är det bara en elev kvar och sist ingen elev kvar. Läraren förklarar att aktiviteten de just gjort representerar en exkluderande aktivitet och frågar eleverna vad de kan göra med repet för att skapa en inkluderande aktivitet så att alla kan vara med. En elev ger förslaget att de kan ha repet på olika höjder, en håller repet på golvet och den andra högre upp, då kan man välja vart man vill hoppa. Läraren uppmanade eleverna att återigen hoppa över, det nu lutande repet. Eleven hoppade över och läraren uppmanade dem att hoppa igen, och avslutade med att förklara att denna aktivitet visar på vad inkludering innebär (Mosston & Ashworth, 2001, s.157-158).

Läraren har i exemplet tagit beslutet om aktivitet, syfte och redskap (pre-impact), samtidigt som eleverna själva beslutar vilken svårighetsgrad de vill hoppa på (impact). När eleven hoppat över repet kan hen efter utvärdering välja att därefter hoppa på samma höjd, högre höjd eller lägre höjd (post-impact). Den inkluderande undervisningsstilen är ett exempel på hur inkluderande undervisning i idrott och hälsa kan se ut. Denna undervisningsstil kommer att relateras till respondenternas beskrivningar av hur de bedriver inkluderande undervisning.

## Aktuell forskning

Qi och Ha (2012) har analyserat empiriska studier rörande inkludering i idrott och hälsa publicerade från 1990-talet och framåt. De har analyserat sammanlagt 75 artiklar och sammanfattat resultatet från dessa. Deras syfte med analysen var att ge förslag på vidare forskning kring området (2012, s.257). Många av de analyserade studierna har lärare i fokus och framförallt deras attityder till inkludering, samt viktiga faktorer kring attityder för eller mot inkludering. Studierna visar att viktiga faktorer för positiv attityd till inkludering är professionell förberedelse, upplevd kompetens, tidigare undervisningserfarenheter och tillgängligt stöd från skolan. Faktorer som kan påverka attityden negativt är bristande erfarenhet, bristande utbildning och graden av funktionsnedsättning (Qi & Ha, 2012, s.267). Det har även gjorts flertalet studier på blivande lärare, som bland annat har kollat på deras attityder till inkludering före och efter utbildningar rörande anpassad fysisk aktivitet. Resultatet visar på att genomförda kurser i anpassad fysisk aktivitet påverkar de blivande lärarnas attityder så att de är mer positivt inställda till inkludering (Qi & Ha, 2012, s.268).

## Erfarenheters betydelse

Av de studier som Qi och Ha analyserade kommer majoriteten (65 %) från USA och på andra plats kommer Storbritannien (11 %). Resterande studier kommer från flertalet olika länder (Qi & Ha, 2012, s.263). Stöd för de slutsatser som Qi och Ha drar finns också i svenska studier, en av dessa har Jerlinder (2010) genomfört. Jerlinder menar att lärare som har erfarenhet av att möta elever med rörelsehinder uppgav en positiv attityd till en inkluderande undervisning i idrott och hälsa (2010, s.63). De svenska idrottslärarna i Jerlinders studie var som grupp positiva till en inkluderande undervisning, men trots det upplever de fortfarande svårigheter med att omsätta detta i praktiken (ibid. s.53). Viktiga faktorer för en positiv inställning till inkluderande idrottsundervisning var "att lärarna ansåg sig ha tillräcklig utbildning och träning i att möta elever med funktionsnedsättning i en anpassad idrottsundervisning, att de

ansåg att de var kapabla att se till att någon elevgrupp inte dränerade för mycket resurser och slutligen, att skolor som lärarna arbetade på tillhandahöll tillräckliga resurser” (Jerlinder, 2010, s.59). Detta stämmer väl överens med de slutsatser som Qi och Ha har dragit från analysen av de studier de undersökt (2012, s.267). För att nå en bättre inkluderande undervisning menar Jerlinder (2010, s.53) att följande steg måste tas:

- Inkludering ska ingå i idrottslärarutbildningen och det ska specifikt ingå i de praktiska momenten i möten med elever, eller åtminstone en elev, med fysisk funktionsnedsättning.
- Stöd mellan kollegor
- Lokaler som är anpassade för att möta eleverna
- Färdighetsträning för inkluderande praktisk undervisning i idrott och hälsa.

Jerlinders resultat stöds också vidare av resultatet som Hodge, Ammah, Casebolt, LeMaster, Hersman, Samalot-Rivera och Sato (2009) visar i sin studie. De har undersökt vad lärare från flera olika länder tror om inkludering av elever med funktionsnedsättning i idrott och hälsa. Resultatet visar på att lärarna i studien med mer än tre års erfarenhet av att undervisa elever med funktionsnedsättningar var något mer positiva till inkludering i jämförelse med de lärare som hade en eller två års erfarenhet (Hodge et al., 2009, s.410). Resultatet visar också på att desto fler fortbildningar lärarna har genomgått, desto mer positivt inställda var de till inkluderande undervisning (ibid.). Vidare tror lärarna att de behöver mer relevant professionell träning, kunskap, exponering och assistans från andra (exempelvis specialister på anpassad fysisk aktivitet) vilket ligger i linje med Jerlinder (2010) och Qi och Ha's (2012) resultat (Hodge et al., 2009, s.414).

## Viktiga faktorer för likvärdig utbildning

Både Jerlinder (2010) och Hodge et al. (2009) tar också kortfattat upp viktiga faktorer för inkludering, något som Skolinspektionen (2009) gjort mer detaljerat. De har tagit fram nio framgångsfaktorer som anses betydelsefulla för en likvärdig utbildning för elever med funktionsnedsättning (Skolinspektionen, 2009). Skolinspektionen menar att: “Det svenska skolsystemet ska vara beskaffat så att alla elever har tillgång till en likvärdig utbildning inom varje skolform. Det innebär att enskilda elevers förutsättningar och behov ska styra utbildningens utformning” (2009, s.12). Dessa viktiga principer, tidigare studier och Skolinspektionens erfarenheter har alla legat till grund för de nio framgångsfaktorerna. De nio framgångsfaktorerna är:

- 1) Övergripande strategier och riktlinjer rörande elever med funktionsnedsättningar behöver finnas formulerade på skolan. Dessa behöver finnas både på huvudmannanivå och skolnivå.
- 2) En god framförhållning kring olika anpassningar för elever med funktionsnedsättningar. Detta gäller både i form av anpassningar av lokaler men också vid överlämning mellan olika verksamheter.
- 3) Stöd till verksamheter/personal, detta innefattar stöd från kommunövergripande elevhälsoteam som har kompetens och kunskaper om olika funktionsnedsättningar. Samarbete med annan relevant aktör, exempelvis specialpedagogiska skolmyndigheten. Stöd mellan personal och vid överlämnande till ny personal.
- 4) Resursfördelningssystem som tar hänsyn till elevers olikheter och är flexibelt. Ett flexibelt resursfördelningssystem behövs exempelvis för att se till att det finns resurser för anpassningar så att dessa inte drar ut på tiden.

- 5) Personalens bemötande samt arbetet med normer och värden. Ett bra bemötande från personal och ett aktivt arbete med normer och värden på skolan. Arbeta med att förhindra och hantera kränkningar om de uppkommer.
- 6) Personalens kompetens inom området, exempelvis kunskap om funktionsnedsättningens eventuella effekt på inlärningen. Kompetensutveckling vid behov ska gälla samtliga lärare.
- 7) Anpassningar i lärandemiljön grundade på individens behov. Det gäller både anpassningar för framkomlighet och tillgänglighet men det gäller också användandet av hjälpmedel. Skolan bör se till att aktuella pedagoger kan använda de hjälpmedel som eleven har tillgång till.
- 8) Elevens deltagande i klassen/skolan. Exempelvis ska utflykter och friluftsdagar planeras så att samtliga elever kan delta. Likaså ska undervisningen planeras så att samtliga elever kan delta och att inte eleven med funktionsnedsättning ofta hamnar utanför gruppen.
- 9) Elevens delaktighet vid utformning av anpassningar. Det gäller bland annat valet av hjälpmedel samtidigt som skolan också har ett ansvar att se till att eleven inte exkluderas på grund av ett hjälpmedel (Skolinspektionen, 2009, s.12-18).

Faktorerna ovan visar på flera olika områden där skolor behöver arbeta aktivt för att hjälpa elever med funktionsnedsättningar att inkluderas i hela skolmiljön för en likvärdig utbildning. Faktorerna rör arbete från huvudmannanivå ner till skolnivå och klassnivå och visar på vikten av att arbeta med inkludering som en helhet i verksamheten.

## **Inkluderingens påverkan på elever**

Enligt Qi och Ha (2012) finns det flera olika studier som har studerat inkluderingens påverkan på eleverna i klassen, både på eleverna utan funktionsnedsättning och de med funktionsnedsättning. Studierna som rör inkluderingens påverkan på elever utan funktionsnedsättningar är få men menar att eleverna utan funktionsnedsättningar inte är mindre aktiva i en inkluderande undervisning. För eleverna utan funktionsnedsättning påverkades inte heller deras motoriska inlärning negativt (2012, s.274). Studier rörande klasskamraters positiva och negativa attityder till elever med funktionsnedsättningar har också genomförts. Dessa visar att positiva attityder associeras med elever som har tidigare erfarenhet av personer med funktionsnedsättning i familjen eller vänskapskretsen samt kvinnliga elever. Negativa attityder associerades med elever som mött funktionsnedsatta elever under ostrukturerade former (ibid., s.269).

När det gäller elever med funktionsnedsättningar visar undersökningar att dessa ofta är mindre fysiskt aktiva än sina klasskamrater. Ur en social synpunkt visar flera studier att elever med funktionsnedsättningar kan gynnas av en inkluderande undervisning, exempelvis kan vänskapsrelationer utvecklas och de sociala interaktionerna med klasskamrater öka. Studier visa också på att elever med fysiska funktionsnedsättningar kan uppleva isolation i en inkluderande undervisning (Qi & Ha, 2012, s.275). Lieberman, James & Ludwa (2004) menar att en positiv effekt av inkluderande undervisning är att elever utan funktionsnedsättningar tenderar att bli mer positivt inställda till elever med funktionsnedsättningar (2004, s.38). En inkluderande undervisning kan lära alla elever viktiga lärdomar för livet om att förstå och acceptera olikheter (ibid., s41).

En metod för att arbeta med inkludering är peer tutoring. Det är en form av kamratsamverkan som innebär att en elev instruerar en annan elev inom ett område där den ene är expert och den andre är novis. Peer tutoring innebär ofta att ett äldre barn samarbetar med ett yngre barn eller att ett barn som har lätt för att lära samarbetar med ett barn som anses ha svårigheter inom vissa områden (Williams, Sheridan, Pramling Samuelsson, 2000, s.50). Peer tutoring innebär ofta utbildning och träning för den elev som ska agera som tutor (Cervantes, Lieberman, Magneso & Wood, 2013, s.44). Cervantes et al. Menar att det finns flera fördelar med peer tutoring, så som förbättrad social interaktion, motivation, självförtroende och prestation och att "both tutor and tutee benefit from this partnership" (2013, s.43-44)

En nyligen genomförd studie i Sverige visar också på att peer tutoring kan ha en positiv effekt för elever med och utan funktionsnedsättningar (Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar & Soulie, 2013, s.1). Eleverna som var peer tutors gick ett "peer tutor training programme" där de fick lära sig värden av samverkande pedagogik, instruktioner vid undervisning samt kommunikationsförmåga (Klavina et al., 2013, s.5). Resultatet från studien visar på att interaktionerna mellan eleven med funktionsnedsättning och klasskamraterna ökade under perioden med peer tutoring. Klassklimatet förbättrades i klasserna och även klimatet mellan elev och elev (Klavina et al., 2013, s.1).

# Metod

Syftet med denna undersökning var att undersöka hur lärare som känner sig bekväma i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa upplever att de arbetar med inkluderingen av dessa elever. Studien har en deskriptiv design, vilket innebär att jag vill försöka undersöka hur lärare inkluderar elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa för att sedan beskriva detta. Frågeställningarna som har valts ut för att komplettera syftet har varit av typen hur och vilka, vilket motsvarar de frågetyper som Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012, s.36) menar hör till en beskrivande studie.

En kvalitativ ansats har valts för undersökningens genomförande där intervjuer har varit grunden för insamlandet av datan. En kvalitativ ansats har valts eftersom det är lärarnas upplevelser som står i centrum för denna undersökning. Med en kvalitativ ansats kan jag gå in djupare i lärarnas upplevelser av inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa. Fokus ligger på vad lärarna säger och deras upplevelser och inte på att kvantifiera ett resultat (Bryman, 2011, s.340).

## Urval

Tre lärare intervjuades till studien och urvalet skedde med hjälp av ett bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval innebär att du använder dig av de analysenheter som är enklast att få tag i och kallas ibland även för första-bästa urval (Esaiason et al., 2007, s.214). För denna studie innebar det att jag skrev ett missivbrev med information om kontaktuppgifter (se bilaga 1). I missivbrevet fanns förutom information om undersökningen också ett av urvalskriterierna med, nämligen att de som lärare skulle känna sig bekväma i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa.

Missivbrevet skickades ut till olika kontakter inom skolväsendet, bland annat direkt till lärare, VFU-ledare och VFU-samordnare. Kontakterna spred missivbrevet vidare till möjliga kandidater, i första hand till lärare som arbetar i grundskolan. Mitt mål var att få till tre-fyra intervjuer med lärare eftersom detta kan anses vara ett rimligt antal inom den angivna tidsramen. Efter någon vecka hade jag fått svar från tre olika lärare som kunde ställa upp på en intervju och nöjde mig med dessa tre. Det slutgiltiga urvalet bestod av följande lärare, som samtliga arbetar i grundskolan:

## Presentation av respondenter och skolorna:

**Respondent A** har arbetat som lärare i fyra läsår efter sin lärarexamen. Hen har en gymnasielärarexamen i idrott och hälsa, filosofi och religion. Utöver lärarexamen har hen läst flera kurser i normkritiskt tänkande, genuspedagogik och håller på att läsa in sociologi för gymnasiet. Respondent A har ingen utbildning i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar.

Respondent A arbetar på **Skola 1** som är en 2-9 skola med strax över 600 elever och ligger i en central stadsdel i en storstad. Skolan har en äldre idrottshall i anslutning till skolan som består av två mindre hallar. Det finns en trapphiss för rullstol som går från tjejernas

omklädningsrum upp till salarna. Salarna har också nyligen utrustats med headset. Skolorna hyr också planer i en närliggande bollsportshall, där klasserna har en lektion i veckan från årskurs sex och uppåt. Till bollhallarna är det trappor ner men Respondent A tror att en elev i rullstol skulle kunna gå in via nödutgången nere i salen. Utemöjligheterna är goda då de har närhet till skog, gräsplan och har en mindre konstgräsplan på skolgården där det finns mål, basketkorgar och möjlighet att sätta upp nät. Respondent A menar att Skola 1 är anpassad för att ta emot elever med fysiska funktionsnedsättningar så länge som eleven inte behöver utrustning som tar mycket utrymme, för då är salarna för små.

**Respondent B** har arbetat som lärare i 45 år. Hen är ettämneslärare och speciallärare och undervisar i idrott och hälsa på grundskolan och grundsärskolan. På speciallärarprogrammet fick respondent B utbildning i hur man kan inkludera elever med olika typer av funktionsnedsättningar. Respondent B har majoriteten av sin arbetstid förlagd till Skola 2 men arbetar också lite på Skola 1.

**Skola 2** är en F-9 skola med ca 470 elever och ligger i samma stadsdel som Skola 1. Respondent B beskriver idrottshallen på Skola 2 som “en modern idrottshall med den senaste utrustningen och allting [...] lokalen är väldigt handikappanpassad, den är ny, modern och med rätt tänk”. Omklädningsrummen och idrottshallen ligger i entréplan, de har en danssal som ligger en våning upp och dit går det en hiss. Ute har de nära till natur och har också en plastgräsplan på skolgården.

**Respondent C** har arbetat som lärare i nio år, varav fem efter lärarexamen och är behörig i engelska samt idrott och hälsa. Utöver lärarexamen är respondent C också utbildad personlig tränare. Respondent C arbetar på **Skola 3** som är en 4-9 skola med ca 500 elever i en stadsdel i utkanten av en medelstor stad.. Hen beskriver att skolan: “har bland de bästa förutsättningar man kan ha som idrottslärare”. Skola 3 har en idrottshall med vikhvägg, de har ett gym, pingisrum/danssal och en lokal för teori i källaren. Idrottshallen ligger i entréplan och till de andra lokalerna finns det hiss. De har närhet till natur med vandringsleder, sjö, gräsplaner och ligger granne med en simhall. Den del av skolan som inte är anpassad för att ta emot elever med fysiska funktionsnedsättningar är simhallen som saknar hissordning för att sänka ner i vattnet, annars är lokalerna anpassade.

## Datainsamling

För att samla in data till undersökningen valdes kvalitativa intervjuer. Intervjuerna utformades som respondentundersökningar eftersom jag ville undersöka lärarnas egna upplevelser av arbetet med att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa. Enligt Esaiasson et al. (2007, s.258) är det respondenterna själva och deras tankar som är studieobjekten vid en respondentundersökning, vilket passade mitt syfte.

Intervjuerna genomfördes med en semi-strukturerad karaktär, vilket innebär att intervjuaren har ett antal teman som ska gås igenom men forskaren är flexibel i vilka frågor som behöver tas upp och i vilken ordning frågorna kommer (Gratton & Jones, s.156). Semistrukturerade intervjuer öppnar upp för möjligheten att följa respondentens tankegångar och ställa följdfrågor som jag som forskare inte tidigare tänkt på. Sammanlagt genomfördes tre intervjuer som varade mellan 35-40 minuter vardera. Under intervjuerna använde jag mig av en intervjuguide (se bilaga 2) för att kunna hålla en röd tråd genom intervjun och inte missa



något område. Detta innebar att jag hade olika teman som skulle tas upp men samma frågor ställdes inte till samtliga respondenter, och en del frågor lades till och formulerades om. För att dokumentera mina intervjuer valde jag att spela in dem samtidigt som jag förde anteckningar, vilket är något som Esaiasson et al. (2007, s.302) rekommenderar. Att spela in intervjun underlättar mycket för mig som intervjuare eftersom jag inte behöver fokusera på att anteckna allt som sägs under intervjun, istället blir anteckningarna ett komplement till inspelningen. Esaiasson et al. anser att antecknandet under intervjun kan lämna mer utrymme åt respondenten eftersom du med en penna i handen kan se upptagen ut utan att tystnaden känns besvärande (2007, s.302). Som intervjuare minskar jag också risken att gå för fort fram eftersom jag antecknar klart mellan varje fråga.

## Databearbetning och analys

För att bearbeta datan har de inspelade intervjuerna först transkriberats och sedan skickats till respektive respondent för kontroll av innehållet. Intervjuerna har inte transkriberats ordagrant, vilket innebär att upprepningar och utfyllnadsord har tagits bort för att få ett bättre flöde i texten vid analysen. Vid bearbetningen av datan har Gratton och Jones (2010, s.239) trestegsmetod för analys av kvalitativ data används. Tretegsmetoden består av datareducering (data reduction), visualisering av data (data display) samt slutsatsdragning/verifikation (conclusion drawing/verification). Datareducering innebär att datan reduceras och kortas så att enbart det som är relevant för undersökningen finns kvar samt att datan i detta fall kodas. Visualisering av data är fortsättningen på datareduceringen och innebär att produkten från datareduceringen tydliggörs och formateras så att materialet blir mer visuellt lättåtkomligt. Det slutgiltiga steget innebär att data analyseras och slutsatser dras (Gratton & Jones, 2012, s.239-240).

För denna undersökning innebar detta att intervjutranskriptionerna reducerades till det data som är relevant för undersökningen samtidigt som materialet kodades. Sedan bearbetades det reducerade materialet till kategorier genom färgkodning av koderna. Jag använde mig av följande tre kategorier, som var och en motsvarar en frågeställning:

1. Lärarnas syn på inkludering,
2. Yttre faktorer vid inkludering
3. Erfarenheter av elever med fysiska funktionsnedsättningar

De koder som inte passade in under någon av de tre kategorierna sparades i ett separat dokument. Efter färgkodningen sammanställdes de tre intervjutranskriptionerna till tre olika texter, där varje text bestod av en kategori. Detta gjorde att jag hade en text för varje frågeställning, dessa texter fick sedan fungera som material att analysera (Gratton & Jones, 2012, s.239-249).

För att analysera de tre texterna använde jag mig av tematisk analys som enligt Bryman (2011, s.528) är ett av de vanligaste angreppssätten när man arbetar med kvalitativ data. Tematisk analys innebär att forskaren söker efter temat i analysmaterialet. Ett tema kan för vissa forskare vara detsamma som en kod medan andra forskare anser att det är något mer och består av en grupp av koder. När man söker efter teman kan forskaren bland annat ha ögonen öppna för repetitioner, metaforer och analogier, likheter och skillnader samt språkliga kopplingar (ibid., s.529). För denna undersökning innebar den tematiska analysen att jag kollade på de tre dokumenten och sökte teman under varje kategori. Jag valde att främst söka

efter återkommande teman samt likheter och olikheter. De teman jag fann fick sedan fungera som rubriker under presentationen av resultatet.

## Etiska hänsyn

För att bedriva god forskning vid genomförandet av denna undersökning använde jag mig av Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer under hela arbetets gång. De fyra forskningsetiska principerna som presenteras av vetenskapsrådet är följande: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (ibid., s.6). Informationskravet uppfylldes genom att respondenterna vid två tillfällen fick information om undersökningens syfte. Detta skedde dels när jag sökte intervjupersoner, eftersom jag presenterade mig själv och undersökningens syfte i missivbrevet (se Bilaga 1). Syftet med undersökningen upprepades också vid intervjutillfället för tydlighetens skull. Vid intervjutillfället informerades respondenterna också om att deras deltagande i undersökningen är helt frivilligt och att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan (ibid., s.7). Samtycke till deltagande i undersökning skedde genom att respondenterna tog kontakt med mig efter att de fått ta del av missivbrevet och meddelade att de kunde tänka sig att delta i undersökningen. De lärare som inte samtyckte till deltagande gjorde det genom att inte ta kontakt med mig (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). Slutligen informerades respondenterna om att de garanteras anonymitet i undersökningen. Anonymiseringen realiserades genom att alla uppgifter som kan leda till respondenten togs bort eller ändrades, exempelvis nämns inte respondenternas namn eller kön. Likaså har deras arbetsplatser betecknats med Skola 1-3 istället för skolornas riktiga namn (ibid., s.12). De insamlade uppgifterna från respondenterna kommer endast användas i denna undersökning och endast jag har tillgång till dem, vilket uppfyller nyttjandekravet (ibid., s.14). Jag anser därmed att jag följt de forskningsetiska principer som råder och därmed genomfört undersökningen på ett tryggt sätt för de medverkande.

# Resultat

Resultatet presenteras tematiskt utefter undersökningens tre frågeställningar. De tre teman som presenteras är inkludering, yttre parametrar/faktorer och erfarenhet. Slutligen sammanfattas resultatet kortfattat för att ge en överblick. Vid vissa citat har språket ändrats för att de aktuella lärarna inte ska känna sig utpekade, eftersom det talade språket skiljer sig mycket från det skrivna. Vi ändringar har jag varit mycket noga med att inte ändra innebörden i lärarnas utlåtanden.

## Inkludering

### Vad innebär inkludering?

Respondent A ser inkludering ur två olika perspektiv, ett lärarperspektiv och ett elevperspektiv. Hen menar att ur lärarperspektivet innebär inkludering att “alla på något sätt ska få utrymme att vara med och att utvecklas”, samtidigt som inkludering ur elevperspektivet innebär att det ska vara något som inte märks och eleverna ska inte behöva tänka på det. I idrott och hälsa innebär inkludering att alla ska kunna delta på sina villkor och att Respondent A i sin lärarroll inte fastnar vid prestationer som idrotten förut handlat mycket om. Vidare menar Respondent A också att det är viktigt att tänka efter hur du inkluderar en elev i idrotten eftersom det kan bli väldigt synligt för de andra eleverna om en elev inte hänger med, vilket kan leda till exkludering. Hen menar att “bara för att jag inkluderar så betyder de ju att jag inkluderar i min undervisning men det kan leda till exkludering utanför undervisningen”.

Respondent B menar att inkludering handlar om “att alla elever är med och jobbar och får en chans till utveckling i ämnets olika delar”. I idrotten innebär det att eleven ska kunna delta i lektionerna med klassen på ett vettigt sätt. Hen menar att det inte alltid innebär att eleven i fråga måste göra samma saker som de andra men att “eleven i fråga inte känner sig åsidosatt eller utanför, i ett utanförskap med sin funktionsnedsättning”. I inkluderingen är det viktigt att eleven i fråga känner delaktighet i klassen eftersom idrotten enligt Respondent B handlar mycket om socialt samspel.

Respondent C menar att inkludering först och främst handlar om att “ge alla elever lika förutsättningar”. I idrotten handlar inkludering om att ge eleverna möjligheten att kunna delta i de moment som hen som lärare undervisar i. Respondent C är tydligt med att det handlar om att eleverna ska få göra alla moment efter sina förutsättningar. När Respondent C berättar hur hen tänker när hen ska inkludera en elev med en fysisk funktionsnedsättning menar hen att: “jag tänker likadant som jag tänker för alla andra elever. Att det ska vara en utmaning och en möjlighet att lyckas”.

När de pratar om hur de arbetar med inkludering rent praktiskt i klasserna tar både Respondent A och Respondent C upp exempel med en hinderbana. De menar att inkludering handlar om att ge eleverna möjligheter att välja en väg som passar just dem. Enligt Respondent A utgör de olika vägarna i hinderbanan det viktigaste med inkluderingen över lag, ”att eleven ska kunna hitta sin väg i idrottshallen”. Respondent C menar också att det är viktigt att göra olika vägar som passar flera elever så att det inte blir en anpassning som är

gjord för enbart en elev. Respondent B tar upp kamratstöd som ett sätt att inkludera. Hen menar att eleverna ibland får arbeta i grupper för en bättre inkludering men tillägger att det i så fall är viktigt att variera grupperna så att det inte är en elev som hela tiden arbetar med eleven med en funktionsnedsättning.

## Erfarenheter

Sammantaget har lärarna erfarenhet av att undervisa elever med många olika funktionsnedsättningar, bland annat nämndes synskador, rullstolsanvändare, muskelsjukdom, CP-skador, förlamning och hörselnedsättningar. Samtliga lärare har erfarenheter av elever med olika funktionsnedsättningar.

## Engagerade elever

Respondent A är den lärare som har varit verksam kortast tid, hen har undervisat i fyra läsår efter sin lärarexamen. Detta är ganska kort tid om vi jämför med Respondent B som varit verksam i 45 år efter hens lärarexamen. Trots det är Respondent A den enda läraren som säger rakt ut i intervjun att hen faktiskt är bekväm i att undervisa elever med fysiska funktionsnedsättningar. Hen menar att "det är nog min erfarenhet [av elever med fysiska funktionsnedsättningar], framförallt elevernas intresse som gör att jag har blivit bekväm med inkluderingen av alla i princip". Respondent A menar att hen har fått mycket positiva erfarenheter av att undervisa elever med fysiska funktionsnedsättningar eftersom hen har haft positiva och engagerade elever. Eleverna som hen har undervisat "vill vara med, de vill vara med på allting". Tack vare den positiva attityden från de elever som Respondent A har undervisat har hen kunnat prova vad som fungerar, vad som inte fungerar och var svårigheterna ligger för de olika eleverna. Respondent B har också haft en elev som hen kommer ihåg som engagerad och viljestark. En elev hade en CP-skada som gjorde att muskelfunktionen i ena kroppshalvan inte hängde med lika bra men trots det var eleven "en riktig kämpe, oerhört viljestark och deltog i alla lektioner".

## Klassens reaktioner

Hur en klass reagerar på att ha en elev med en funktionsnedsättning i klassen kan vara olika enligt respondenterna. Respondent C menar att det kan leda till en ökad förståelse för olikheter. Hen är mentor för en klass där det går en elev med en fysisk funktionsnedsättning och tycker att det har format flera av eleverna i klassen, samt att de ger utrymme och anpassar sig för att det ska fungera. Enligt Respondent C är det en "våldigt positiv grej" som kan gynna en klass.

Respondent B har varit med om att en klass som hen undervisade blev lite frustrerade över de anpassningar som hen gjorde för en elev. Hen beskriver det på följande sätt: "jag hade en klass som var väldigt fysisk och utåtriktade och så var det en tjej i klassen som var rullstolsbunden och där blev det lite gnäll med anpassningen". Vidare menar Respondent B att om det uppstår problematik kring inkluderingen så är detta någon hen får arbeta med i klassen. Respondent A har också erfarenhet av att klassen ibland kan "störa" sig på funktionsnedsättningen. Hen tänker framförallt på den elev med hörselskada som hen

undervisar i dagsläget, där kan klasskamraterna ibland bli lite störda på att eleven med hörselskada inte hör. Dock fungerar det bättre sedan de fick headset i idrottshallen och Respondent A kan upprepa vad som sagts. Oftast tycker dock Respondent A att eleverna är vana vid funktionsnedsättningen eftersom hen får dem när de går i trean eller uppåt. Något som Respondent B också uttrycker, hen menar att eleven med funktionsnedsättning ofta har gått i klassen i flera år vilket gör att det har blivit en inarbetad rutin.

## **Bekväma?**

Både Respondent B och Respondent C var tveksamma till att säga att de är bekväma med att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar, trots att de definierat sig som det när de tackade ja till att delta i undersökningen. Respondent B menar inte att hen inte skulle vara bekväm men säger att “bekvämt, det låter ju väldigt som att det alltid funkar, det gör det ju inte”. Vidare resonerar hen att förberedd kanske är ett bättre ord än bekväm eftersom hen har jobbat under flera läsår med olika elever och har då fått gå igenom och tänka till kring hur hen ska undervisa elever utifrån deras förutsättningar. Respondent B menar också att det inte går att luta sig tillbaka bara för att hen har erfarenhet, utan det är ett merarbete för att göra ett bra jobb för eleven i fråga.

Respondent C motsätter sig först också att hen skulle vara bekväm med att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrotten. Istället menar hen att det handlar om en självklarhet att inkludera samtliga elever eftersom alternativet skulle vara att exkludera en elev och det är inget alternativ. Hen anser också att “det är roligt, det är en utmaning och det är något som du bara ska göra”. Respondent C avslutar sitt resonemang med att hen aldrig har tänkt i banorna bekväm eller obekvämt vilket måste betyda att hen nog är ganska bekväm med det ändå.

## **Yttre parametrar/faktorer**

### **Utbildning**

Alla respondenter har läst sin lärarutbildning i Sverige vid olika lärosäten och har olika erfarenheter kring utbildning rörande elever med fysiska funktionsnedsättningar. Respondent A har läst till lärare vid Göteborgs Universitet och menar att ingen del av utbildningen behandlade elever med fysiska funktionsnedsättningar. Vidare har hen inte heller gått någon vidareutbildning om elever med fysiska funktionsnedsättningar. Respondent B är som tidigare nämnts ettämneslärare och läste till lärare vid GIH i Stockholm och sedan till speciallärare vid Göteborgs Universitet. Hen fick ingen utbildning i hur man arbetar med elever med fysiska funktionsnedsättningar på GIH, utan det kom senare på speciallärarutbildningen. När Respondent B läste på GIH menar hen att “det var en annan tid höll jag på att säga, man hade specialskolor för blinda, synskadade, hörselskadade och fysiska handikapp hade vi ju inga elever som hade”. Det var istället 10 år efter GIH som Respondent B mötte elever med fysiska funktionsnedsättningar i ett utbildningssammanhang. En del av speciallärarutbildningen var inriktad på fysiska funktionsnedsättningar och lärarstudenterna var ute i verksamhet och fick tips och hjälp. Detta beskriver hen som “väldigt nyttigt och bra utbildning”. Respondent C har läst idrottsvetenskap vid Högskolan i Halmstad och är den enda läraren som har fått utbildning i undervisning av elever med fysiska funktionsnedsättningar under lärarutbildningen.

Respondent B är den enda av lärarna som fått fortbildning i att undervisa elever med fysiska funktionsnedsättningar. Hen har fått fortbildning genom speciallärarutbildningen men också genom fortbildning i Göteborgs stad. När Respondent B började arbeta fanns det en idrottskonsulent i staden som arbetade med fortbildning för idrottslärarna men vad Respondent B vet är den tjänsten borttagen. Respondent C uttrycker en önskan i mer fortbildning kring de elever hen har med fysiska funktionsnedsättningar. Hen menar att “man skulle behöva mer [utbildning] specifikt förankrat till de elever som man har” eftersom utbildningar generellt är breda och har med hela spektret av fysiska funktionsnedsättningar.

## Skolledning

På Skola 1 har de nyligen bytt skolledning och enligt Respondent A frågar den nya skolledningen hur arbetet i idrotten fungerar, något som den gamla inte gjorde. Dock vet hen inte om frågan egentligen betyder något och säger att: “jag blir osäker på vad som skulle hända om jag säger att det inte fungerar, för vi har inga resurser att se till att det fungerar, men bara den frågan gör att jag känner att jag har bättre stöd nu än vad jag hade förut”.

Respondent B menar att skolledningen aldrig har frågat hur undervisningen fungerar och om det går bra, däremot har de vid två tillfällen fått stöd för att köpa in specialanpassat material för elever med fysiska funktionsnedsättningar. Respondent C menar också att hen inte har fått stöd från skolledningen och lyfter att hen skulle vilja ha stöd när det gäller schemat. Hen berättar att vid något tillfälle har det varit “nollbyte” mellan två lektioner och att hen då inte hinner förbereda. Vid inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar menar Respondent C att “man behöver ofta anpassa ganska mycket och ha flera olika tankar och idéer och testa” och då behöver hen som lärare ha tid innan lektionen för det.

## Information om eleverna

Hur mycket information lärarna får om en elev med en fysisk funktionsnedsättning varierar enligt respondenterna. När Respondent C får frågan om hen upplever att hen fått den information som behövs för att bedriva undervisning för eleven svarar hen: “Ja och nej”. Hen menar också att information ibland är svår att omsätta i verkligheten. I nuläget har Respondent C en elev som har en 70-procentig lungkapacitet och Respondent C uttrycker att “det är väldigt svårt att förstå vilka begränsningar det sätter och vilka konsekvenser det får”. Respondent A menar att hen ibland bara får veta att eleven har en funktionsnedsättning, exempelvis med en elev som hade en CP-skada. Hen säger att “där fick jag bara reda på att eleven i fråga hade CP-skada men ingenting mer än det”. Respondent A har en annan elev nu där hen har fått väldigt mycket information och menar att “där ligger föräldrarna på skolan väldigt mycket att vi ska ha information”. Vidare menar Respondent A att hen som lärare annars bara får information om föräldrarna ligger på eller inte.

Respondent B undervisar elever både i grundskolan och grundsärskolan och menar att informationen om eleverna är olika beroende på om de går i grundskolan eller grundsärskolan. Om eleverna i särskolan får hen bra information eftersom “de har ett annat tänk kring det” och menar att informationen behövs för att klassen ska fungera när det är flera elever med olika funktionsnedsättningar. Dock tycker hen inte att det varit någon speciell information i grundskolan under de åren hen har undervisat. Hen har en känsla av att idrotten

har varit ett ämne som inte prioriterats. Med mer information om eleverna tror Respondent B att hen hade kunnat bedriva bättre undervisning för eleverna.

En källa till information kan vara extern elevhälsa i form av sjukgymnast, läkare och annan habiliteringspersonal som en elev med funktionsnedsättning arbetar med. Respondenterna anger att de ibland fått stöd av extern elevhälsa, samtidigt menar Respondent C att du ibland får leta efter kontaktuppgifter till dessa. Hen säger att “du får själv söka den informationen och ringa föräldrar och gå den vägen”. Respondent A har också upplevt att hen som lärare själv måste leta efter kontaktuppgifter till extern elevhälsa och att det händer att hen inte lyckas komma i kontakt med någon.

## Viktigaste parametern/faktorn

För Respondent A är lokalerna den viktigaste faktorn för lyckad inkludering. Hen menar att “har man en bra lokal, då kanske man kommer undan med att jag som lärare inte har så mycket utbildning, men har jag en dålig lokal då måste jag verkligen ha utbildning och veta hur jag ska hantera det”. På andra plats kommer utbildning, att hen dels har idrottslärarutbildning men också fortbildning med tanke på just de elever som hen undervisar. Slutligen anser Respondent A att klassens förståelse också är en viktig faktor för lyckad inkludering.

Respondent B menar att klassammansättningen är den viktigaste faktorn för inkludering. Hen menar att det är viktigt “att man har en acceptans för handikappet i kamratkretsen” och att klassen har arbetat med likheter och olikheter. Sedan anser hen att utbildning också är viktigt. Respondent B vill att alla idrottslärare ska få lite mer utbildning kring inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar. Slutligen menar hen också att man i skolan skulle diskutera elever med funktionsnedsättningar mer öppet och att “det är nästan som ett lik i garderoben”.

Respondent C anser att den utbildning lärare har är viktigt för inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa. Både en “generell utbildning i att anpassa undervisning, sen behöver du ju också en utbildning i problematiken eller vad det nu är som behöver anpassas”. Vidare anser Respondent C också att det är viktigt att ha tid innan lektionerna för att förbereda och slutligen bra lokaler. Vad det gäller lokaler menar hen att: “det har jag inte behövt tänka på”, men eleven behöver kunna komma in överallt.

Respondenterna har alla olika faktorer som de anser är den viktigaste för inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar men gemensamt är att alla pratar om vikten av en god och relevant utbildning.

## Sammanfattning

Resultatet visar att samtliga respondenter har en likartad syn på vad inkludering i skolan innebär. Inkludering betyder att elever ska kunna delta och bli utmanade efter sina förutsättningar och kunna finna sin egen väg i idrottshallen. Respondent A och Respondent C menar att alla elever ska kunna delta i de moment som de väljer att undervisa i, medan Respondent B menar att inkludering inte alltid måste innebära att alla elever gör samma sak men att det är viktigt att ingen elev känner sig åsidosatt.

Lärarna har erfarenhet av arbete med elever med olika fysiska funktionsnedsättningar och både Respondent A och Respondent B har upplevt elever som varit väldigt engagerade och drivande. Lärarnas erfarenheter säger att alla elever kan inkluderas i idrotten även om det är svårt. När de bedriver en inkluderande undervisning kan det också tas emot olika i klasserna. Respondent C har märkt att det i en av hans klasser lett till ökad förståelse för olikheter samtidigt som Respondent A och Respondent B varit med om att en del klasser stört sig lite på att de behöver anpassa undervisningen.

När lärarna arbetar med att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar har de olika åsikter om vilken faktor som är viktigast för en god inkludering. Dock är alla överens om att utbildning är en av de viktigaste faktorerna. Lärarna önskar utbildning kring hur de som lärare ska anpassa den fysiska aktiviteten för att möta samtliga elever. Det upplevda stödet från skolledning och information om elevernas funktionsnedsättningar varierar enligt respondenterna. Både Respondent A och Respondent C menar att de som lärare får mer information om föräldrarna är engagerade och ställer krav på skolan.

Lärarna ställer sig positiva till en inkluderande undervisning i idrott och hälsa även om det inte är helt oproblematiskt. De är också överens om att alla elever kan inkluderas i idrotten även om det kan vara svårt. Respondent B som är den mest erfarna av lärarna menar att det går att inkludera samtliga elever även om det är ett stort arbete kring inkluderingen. Hen har genom åren erfarit att det är väldigt olika hur du inkluderar olika elever eftersom de olika funktionsnedsättningarna är olika och kräver olika upplägg. Respondent C har en elev i dagsläget som använder sig av ståskal<sup>1</sup> eller rullstol och pratar med hjälp av Bliss<sup>2</sup>, där menar hen att det kan vara svårt att inkludera eleven men "det går, mycket handlar om förutsättningarna faktiskt". Med flera reservplaner för lektionen går det att inkludera eleven enligt Respondent C.

När de tackade ja till att delta i undersökningen definierade de sig som bekväma med att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa, trots det är det bara Respondent A som säger att hen är bekväm.

---

<sup>1</sup> Ståskal är ett formgjutet skal som i regel täcker bakre halvan av kroppen från revbenen ner till fötterna. Skalet fästes sedan med band runt framsidan av kroppen. Ståskal används bland annat för att öva balans i huvudet och utveckla handmotoriken. De används som stöd av personer som inte klarar av att stå på egenhand.

<sup>2</sup> Bliss är ett system av symboler där ord och begrepp är representerade. Bliss används som kommunikation eller kompletterande kommunikation genom att blissanvändaren pekar på bilderna.



# Diskussion

## Metoddiskussion

Syftet med denna undersökning var att undersöka hur lärare, som känner sig bekväma i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa, upplever att de arbetar kring inkluderingen av dessa elever. För att besvara syftet och dess frågeställningar valdes kvalitativa samtalsintervjuer som metod, en metod som lämpar sig väl för att undersöka upplevelser och erfarenheter (Esaiasson et al., 2012, s.253). Som urvalsmetod användes ett bekvämlighetsurval, vilket enligt Esaiasson et al. (2012, s.188) är sämsta tänkbara urvalsförfarande ur generaliseringssynpunkt. Med tanke på undersökningens storlek och den kvalitativa ansatsen har jag dock inga generaliseringsambitioner med denna undersökning. Undersökningen syftar till att visa hur en grupp lärare upplever att de arbetar med inkluderingen av elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa, vilket ligger i linje med kvalitativ forskning som i regel inte är kvantifierbar (Gratton & Jones, 2012, s.30).

För att minimera den eventuella intervjuareffekten som kan uppstå vid samtalsintervjuer försökte jag hålla en neutral ståndpunkt under intervjuerna. Det innebar att jag försökte att inte påverka respondenterna åt ett visst håll under intervjun genom att exempelvis säga att: det var intressant, jag håller med och så vidare. Dock finns det alltid en omedveten påverkan att ta hänsyn till, så som uttal, mimik, gester och kroppshållning (Esaiasson et al., 2012, s.235), som kan påverka respondentens svar. En medvetenhet om intervjuareffekten och reflektion kring intervjusituationen är viktigt (ibid., s.267), något som jag tänkt på under intervjuernas gång. Trovärdighet i arbetet har styrkts genom att respondenterna fått läsa igenom intervjutranskripten och ge synpunkter innan databearbetningen och analysen genomfördes. Resultatet har sedan presenterats systematiskt med citat från intervjuerna för att styrka de tolkningar som gjorts i analysprocessen. Slutligen har resultatet kopplats samman med tidigare forskning för att styrka de slutsatser som dragits.

Valet av metod lämpade sig väl för syftet men en tanke som väcktes under arbetets gång var att observationer hade kunnat komplettera intervjuerna för en mer omfattande bild. Med observationer hade en bild av hur den faktiskt inkluderingen fungerar kunnat fås fram. Observationer hade dock krävt mycket arbete vad det gäller samtyckeskravet eftersom majoriteten av eleverna på de aktuella skolorna är under 15 år. Det hade också kunnat anses etiskt känsligt eftersom det är just inkluderingen av elever med fysiska funktionsnedsättningar som står i undersökningens centrum. Med tanke på det får intervjuer anses vara den mest lämpliga metoden för denna undersökning.

## Resultatdiskussion

### Inkludering

Inkludering är ett begrepp som används flitigt men som saknar en tydlig definition och har omtolkats i flera olika sammanhang (Nilholm, 2006, s.6). Exemplet med sjukgymnasten och läraren, som jag tog upp under bakgrunden, visar på två olika definitioner av inkludering och behovet av en tydlig definition av begreppet. Resultatet i denna undersökning visar dock att respondenterna har en likartad syn på vad inkludering i skolan innebär. För respondenterna

betyder inkludering att alla elever ska kunna delta och bli utmanade efter sina förutsättningar. De beskriver inkludering på följande sätt:

”att alla på något sätt ska få utrymme att vara med och att utvecklas” (Respondent A)

”att alla elever är med och jobbar och får en chans till utveckling i ämnets olika delar”  
(Respondent B)

”ge alla elever lika förutsättningar” (Respondent C)

Respondenternas beskrivning av vad inkludering i skolan innebär ligger i linje med Nilholms definition, han menar att inkludering innebär att skolan som en helhet ska vara organiserad utifrån eleverna och det faktum att de är olika (Nilholm, 2006, s.14). Det handlar om att varje elevs förutsättningar ska stå i centrum. Respondent A pratar också om att det är viktigt att tänka på hur du som lärare inkluderar en elev i idrotten eftersom det kan bli mer synligt för de andra eleverna om eleven inte hänger med, vilket kan leda till exkludering. Jag tolkar Respondent A's tankar utefter Asp Onsjös tre olika aspekter på inkludering, rumslig inkludering, social inkludering och didaktisk inkludering (2006, s.190). Om Respondent A inkluderar en elev utifrån en rumslig och didaktisk aspekt, så kan eleven fortfarande exkluderas utifrån en social aspekt. Det innebär att eleven är med och deltar i idrottssalen samtidigt som sina klasskamrater och att eleven får delta i aktiviteten och lära utifrån sina egna förutsättningar, samtidigt som eleven eventuellt exkluderas i relation till den sociala aspekten. Utanför undervisningen menar Respondent A att finns det en risk att eleven exkluderas om den rumsliga och didaktiska inkluderingen visar att eleven inte hänger med på samma sätt som de andra (Asp Onsjö, 2006, s.190-192).

### *Praktisk inkludering*

När respondenterna talar om hur de arbetar med inkludering rent praktiskt i skolan illustrerar både Respondent A och Respondent C det med en hinderbana. De menar att inkludering handlar om att ge eleverna möjligheter att välja en väg som passar just dem. Det går att relatera till Mosstons spectrum of teaching styles och undervisningsstil E – inkluderingsstilen. Det som karaktäriserar den inkluderande lärostilen är att elever med varierande skicklighet deltar i samma aktivitet genom att välja vilken svårighetsgrad på sitt deltagande (Mosston & Ashworth, 2001, s.156). I den inkluderande undervisningsstilens anatomi står läraren för majoriteten av besluten rörande pre-impact, medan eleven står för majoriteten av besluten rörande impact och post-impact.

Den inkluderande undervisningsstilen relaterat till en hinderbana innebär att läraren har huvudansvaret för att utforma banan och se till att det finns flera olika svårighetsgrader utmed banan (pre-impact). Elevernas uppgift är att ta sig runt banan samtidigt som de anpassar den väg de tar utifrån sina förutsättningar (impact). Slutligen utvärderar eleven vägen den valde och väljer om nästa varv ska se likadant ut eller om eleven vill sänka/öka svårighetsgraden (post-impact) (Mosston & Ashworth, 2001, s-156). Läraren ger alltså eleverna förutsättningen att hitta sin egen väg genom hinderbanan. Respondent A relaterar vägvalen vid en hinderbana till det viktigaste med inkluderingen överlag och menar att ”eleven ska kunna hitta sin väg i idrottshallen”. Jag tolkar det som att valet av väg inte enbart är något som hör till hinderbanor, utan att eleven hela tiden ska ha en möjlighet att välja just sin väg i idrottsundervisningen. En inkluderande undervisningsstil ska ge eleverna möjlighet att välja svårighetsgrad eller sin väg i idrottshallen som Respondent A uttrycker det.

En grundläggande tanke med spektrumet av undervisningsstilar är att alla stilar har sina olika fördelar med vad de kan uppnå och ingen av stilarna är mer eller mindre värdefull än den andre (Mosston & Ashworth, 2001, s.5). Jag tänker att lärarna inte enbart använder sig av den inkluderande undervisningsstilen utan att de också använder sig av de andra, men att den inkluderande undervisningsstilen alltid finns med i tankarna när de arbetar med elever med fysiska funktionsnedsättningar. Det är dock något som skulle behöva verifieras med hjälp av exempelvis observationer av lektioner där elever med fysiska funktionsnedsättningar är inkluderade i undervisningen.

Respondent B tar upp kamratstöd som ett sätt att inkludera. Hen menar att eleverna ibland får arbeta i grupper för en bättre inkludering men tillägger att det i så fall är viktigt att variera grupperna så att det inte är en elev som hela tiden arbetar med eleven med en funktionsnedsättning. Respondent B's tankar om kamrat stöd går att koppla till peer tutoring som det finns många positiva effekter av (Qi & Ha, 2012, s.271, Cervantes et al., 2013, s.44 & Klavina et al., 2013, s.1). När Respondent B säger att eleverna ibland får arbeta i grupper för en bättre inkludering förklarar hen inte djupare vad det innebär, vilket gör att jag inte kan säga att det helt motsvarar peer tutoring.

## Erfarenheter

Samtliga lärare har erfarenhet av att undervisa flera elever med fysiska funktionsnedsättningar av olika slag. Respondenterna upplevs som positiva till inkludering och menar att alla elever går att inkludera i idrottsundervisningen. Lärare som har erfarenheter av att undervisa elever med funktionsnedsättningar har enligt Jerlinder (2010) och Hodge et al. (2009) en mer positiv attityd till inkludering än lärare som saknar erfarenhet. Lärarnas erfarenheter kan alltså vara en bidragande faktor till en positiv attityd till inkludering.

Lärarna beskriver flera olika erfarenheter de har av att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar. Respondent A och Respondent B har båda mött elever som varit väldigt engagerade i idrotten. Respondent A menar att hen har fått mycket positiva erfarenheter av att undervisa elever med fysiska funktionsnedsättningar eftersom hen har haft positiva, intresserade och engagerade elever. Respondent A upplever att elevernas intresse har bidragit till att hen har kunnat prova sig fram med vad som fungerar och inte fungerar. Respondent A passar väldigt bra in i forskningsresultaten att lärare uttrycker en mer positiv attityd för inkludering om de har erfarenheter från just inkludering (Hodge et al., 2009, s.410, Jerlinder, 2010, s.53 & Qi & Ha, 2012, s.267-268).

En annan erfarenhet som respondenterna har från inkluderande undervisning är att klasserna kan reagera olika. Respondent C har upplevt att en klass som hen undervisar har fått en ökad förståelse för olikheter i och med att de har en elev med funktionsnedsättning i klassen. Hen menar att det har format flera av eleverna i klassen och att det är en positiv grej som kan gynna en klass. Den positiva effekten i klassen och förståelsen för olikheter stämmer överens med Lieberman et al. som menar att inkludering kan leda till just en ökad förståelse för olikheter och mer positiv inställning (2004, s.38, 41).

Respondent A och Respondent B har båda upplevt situationer då klassen inte reagerar lika positivt på en inkluderande undervisning. Respondent A menar att det händer att eleverna stör

sig på eleven med funktionsnedsättning men att de ofta fungerar bra eftersom de är vana vid funktionsnedsättningen. Hen brukar få klasserna när de går i trean eller uppåt och de har då gått ihop i två år redan. Att Respondent A menar att klasserna är ”vana” vid funktionsnedsättningen kan innebära att eleverna har fått mer positiva attityder eftersom de har gått i klassen tillsammans i upp till två år. Respondent B menar också att eleverna blir mer toleranta efter ett tag. Hen menar att rutinerna kring funktionsnedsättningen är inarbetat i klasserna eftersom de ofta har gått ihop i flera år.

## **Viktiga Faktorer för inkludering**

### *Lokaler*

Enligt Respondenterna finns det flera olika faktorer som är viktiga för en lyckad inkludering, en av dessa är lokaler som är anpassade för att ta emot elever med fysiska funktionsnedsättningar. För Respondent A är lokalen den viktigaste faktorn för inkludering och hen menar att om man har en bra lokal kanske man kommer undan med att inte ha så mycket utbildning. Har du dock en dålig lokal så ställer det större krav på läraren och utbildning blir då nödvändig för att kunna hantera inkluderingen. Respondent A arbetar på Skola 1 som har de lokaler som är minst tillgänglighetsanpassade, där det finns bara finns trapphiss i tjejernas omklädningsrum i idrottshallen på skolan, och hallen de hyr in sig saknar hiss men har nödutgång som skulle kunna användas. Däremot har inte Respondent A påverkats av att lokalerna inte har de bästa förutsättningarna eftersom hen inte har undervisat någon elev i rullstol. Skolinspektionen (2009) har anpassningar i lärandemiljön som en av deras punkter för en likvärdig utbildning. De menar att anpassningarna ska vara grundade på individens behov (2009, s.15). Med tanke på att anpassningen ska ske efter individuella behov har Skola 1 uppfyllt kravet med en anpassad lärandemiljö rent fysiskt, något som Skola 2 och Skola 3 också uppfyller enligt Respondent B och Respondent C. På Skola 3 är lokalerna så handikappanpassade att Respondent C inte ens har tänkt på lokaler som en avgörande faktor för att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar.

### *Utbildning*

För samtliga respondenter är deras egen utbildning något som är viktigt när de arbetar med inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar. För Respondent C är lärarens utbildning den viktigaste faktorn för en god inkludering. När respondenterna beskrev faktorer som påverkar inkluderingen var utbildning något som samtliga lyfte fram. Det handlar dels om en grundläggande lärarutbildning i idrott och hälsa men också om fortbildning rörande elever med just fysiska funktionsnedsättningar. Skolinspektionen menar att personalens kompetens är en viktig faktor för att kunna erbjuda elever med funktionsnedsättningar en likvärdig utbildning (Skolinspektionen, 2009, s.15). Jerlinder menar att inkludering ska ingå i idrottslärarutbildningen, specifikt i de praktiska momenten i möten med elever (2010, s.53). Att arbeta med inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar under lärarutbildningen är det bara Respondent C som har erfarenhet av. Varken Respondent A eller Respondent B upplever att de fick någon utbildning om elever med funktionsnedsättningar under deras lärarutbildning. Respondent B gick lärarutbildningen i slutet på 60-talet och om vi ser tillbaka på den historiska genomgången ser vi att det var just i slutet på 60-talet, i och med Lgr69, som en mer integrerande undervisning började förespråkas (Skolverket, 2005, s.29). Innan dess gick många elever med funktionsnedsättningar av olika slag på specialskolor, vilket är något som Respondent B kommer ihåg (ibid., s.19-21). Att elever med

funktionsnedsättningar främst undervisades utanför den vanliga skolan kan förklara varför Respondent B inte fick någon utbildning kring funktionsnedsättningar under tiden på GIH.

Respondent B's avsaknad av utbildning kan förklaras med det nämnda historiska perspektivet, men när Respondent A gick sin lärarutbildning i mitten av 00-talet, hade en integrerande undervisningssyn varit rådande i flera år (Skolverket, 2005, s.29). Begreppet inkludering hade också introducerats bredare i och med Salamanacadeklarationen 1994. I deklARATIONEN lyfts det fram att elever med funktionsnedsättningar främst ska undervisas i den ordinarie skolan (Svenska Unescorådet, 2006, s.11), vilket också borde speglas i lärarutbildningen. För Respondent C, som gick lärarutbildningen ungefär samtidigt som Respondent A, speglades synsättet från Salamanacadeklarationen i lärarutbildningen. Hen menar att de fick utbildning i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrotten.

En annan del av utbildningsbiten är fortbildning om hur du som lärare ska arbeta med elever som har fysiska funktionsnedsättningar. Hodge et al. menar att lärare ställer sig mer positiva till en inkluderande undervisning efter att de fått fortbildning kring ämnet (2009, s.410). Fortbildning är något som Respondent B har fått, dels genom speciallärarprogrammet men också andra fortbildningar genom skolan. Hen menar att fortbildningarna har gett mycket bra idéer och tips och att de varit en bra erfarenhet. Kopplar man ihop Respondent B's erfarenheter från de fortbildningar som hen har gått med Hodge et al. resultat, kan det vara så att Respondent B är mer positiv till inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar än vad hen hade varit om hen inte gått någon fortbildning.

### *Stöd och information*

Det samlade resultatet från respondenternas upplevelser av det stöd de får vid arbetet med elever med fysiska funktionsnedsättningar, visar att detta ofta är bristfälligt. För respondenterna kan det vara svårt att få information om elevernas funktionsnedsättningar och dess påverkan i idrotten. Skolinspektionens tredje faktor för likvärdig utbildning gäller behovet av stöd för en likvärdig utbildning. De menar att personalen som arbetar med elever med funktionsnedsättningar behöver stöd i arbetet. Det innefattar stöd mellan personal, stöd från rektor och stöd från yttre aktörer, exempelvis externt elevhälsoteam (Skolinspektionen, 2009, s.13). Stöd är också en viktig faktor för reell inkludering enligt Jerlinder (2010, s.53), och för lärares attityder till en inkluderande undervisning enligt Qi och Ha (2012, s.267) samt Hodge et al (2009, s.414). Både Respondent A och Respondent C menar att de som lärare själva får leta kontaktuppgifter till extern elevhälsa, så som sjukgymnast eller liknande, och att det kan vara svårt att få tag på. Respondent A menar också att det är främst när föräldrarna är på skolan som hen som lärare får mer omfattande information om eleven och dess funktionsnedsättningar.

### *Klassammansättningen*

För Respondent B är klassammansättningen den viktigaste faktorn för en god inkludering i idrottsundervisningen. Klassen behöver ha en acceptans för handikappet och har arbetat med likheter samt olikheter. Respondent A lyfter också upp klassen som en viktig faktor, hen menar att klassens förståelse är en viktig faktor för lyckad inkludering. Klassens attityd är något som går att relatera till Skolinspektionens femte punkt för likvärdig inkludering. Den femte punkten rör personalens bemötande och arbetet med normer och värden. Skolinspektionen menar att lärare behöver arbeta aktivt för goda normer och värden på

skolan, samt arbeta för att förhindra och hantera kränkningar om de uppkommer (Skolinspektionen, 2009, s.14). Att det är just Respondent A och Respondent B som anser att klassammansättningen är en viktig faktor för inkludering, kan bero på de upplevelser de har haft då klasskamraterna stört sig på eleven med funktionsnedsättning.

## Slutsatser och implikationer

En återblick på de funktionsnedsättningar som tagits upp i undersökningen leder till att förstå att gruppen av elever med fysiska funktionsnedsättningar inte är en homogen grupp. Det är en grupp elever där funktionsförmågan kan variera kraftigt mellan olika individer, vilket gör att arbetet med att inkludera dessa elever i idrott och hälsa varierar. Lärarna i denna undersökning är dock överens om att alla elever går att inkludera i idrotten, även om du behöver tänka på olika sätt med olika elever.

Lärarna i studien klassade sig själv som bekväma när de valde att delta i studien, men under intervjuerna var det endast en av lärarna som sa rakt ut att hen är bekväm med att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar. De andra två lärarna var mer försiktiga och Respondent B menade att bekväm kan tolkas som att det alltid går bra, vilket det inte gör. Hen menar att förberedd kanske skulle vara ett bättre ord eftersom hen har arbetat igenom flera läsår med elever med fysiska funktionsnedsättningar. För Respondent C är inkluderingen inte en fråga om att vara bekväm eller inte utan det är en självklarhet att inkludera. Oavsett om lärarna i studien ställer upp på att vara bekväma med inkluderingsarbetet, eller inte, lyfter de fram områden som kan förbättras.

## Fysiska funktionsnedsättningar bör behandlas på lärarutbildningen

Respondenterna har alla angett olika faktorer som de anser är den viktigaste för inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar. En gemensam faktor som samtliga respondenter anser är viktig är dock vikten av en god och relevant utbildning. Även forskningsresultaten som tagits upp i denna undersökning är överens om att utbildning är en viktig faktor för god inkludering. Endast en av de tre respondenternas lärarutbildning behandlade elever med fysiska funktionsnedsättningar på sin lärarutbildning. Fysiska funktionsnedsättningar är något som bör behandlas redan på lärarutbildningen på samtliga lärosäten, gärna i form av praktiska erfarenheter och kurser i anpassad fysisk aktivitet.

## Stödet till lärarna behöver vara mer tillgängligt

Stödet som lärarna upplever att de får i arbetet med elever med fysiska funktionsnedsättningar varierar och kan vara svårtillgängligt. Forskningen är enig om att stöd är en viktig faktor för en god inkludering. Det gäller både stöd från rektor, lärare och externt stöd. I denna studie har två av dessa stödfunktioner lyfts fram. Den första stödfunktionen som behöver vara med tillgänglig är rektorn. Rektorns stöd behöver vara tydligt för lärarna och de behöver veta att de kan få uppbackning om något i undervisningen inte fungerar. De behöver också finnas en möjlighet att köpa in anpassat material för att kunna bedriva en undervisning som är anpassad efter alla elevers egna förutsättningar. Den andra stödfunktionen rör stöd från extern elevhälsa. Lärarna upplever att de själva får leta efter kontaktuppgifter till rätt person och att det kan vara svårt att få tag på dessa personer. Det kan vara sjukgymnast, läkare och annan

habiliteringspersonal som eleven med funktionsnedsättning arbetar med utanför skolan. Dessa besitter en stor kunskap om eleven och dennes förutsättningar, en kunskap som skulle kunna hjälpa lärarna i planeringen av undervisningen. Det behöver finnas rutiner för kontakt mellan externelevhälsa och idrottsläraren som gör stödet tillgängligt för lärarna.

## Vidare forskning

Mycket av den forskning som finns kring inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa rör de faktorer som påverkar attityden till inkludering. Det leder till att det bör forskas vidare om vilka faktorer som faktiskt påverkar den reella inkluderingen av elever med fysiska funktionsnedsättningar. Hur påverkas inkluderingen av faktorer som: lokalerna, lärarens utbildning, stöd från kollegor och klasskamraterna.

Med tanke på lärarnas varierade upplevelser om huruvida elever med fysiska funktionsnedsättningar behandlades på lärarutbildningen eller inte, vore det intressant att kartlägga hur ämnet diskuteras och berörs på lärarutbildningarna i Sverige. Ges det plats eller är det som Respondent B uttrycker det ”ett lik i garderoben”. Det vore också värdefullt att kartlägga hur funktionsnedsättningar diskuteras i skolan. Samtliga lärare klassade sig som bekväma när de tackade ja till undersökningen men under intervjuerna var det endast en av respondenterna som ville använda ordet bekväm. Vilken diskurs råder kring fysiska funktionsnedsättningar i skolan och hur upplever lärarna att de kan tala om det.

Slutligen skulle forskning kring upplevelser av idrott och hälsa från elever med fysiska funktionsnedsättningar vara ett intressant komplement till all forskning som bedrivs ur lärarens synvinkel. Det är trots allt för eleverna som all forskning kring inkluderande undervisning i idrott och hälsa bedrivs och de borde då också få stå i centrum mer. En möjlig forskningsvinkel skulle kunna vara observationer av lektioner i idrott och hälsa där elever som har fysiska funktionsnedsättningar är inkluderade. Med observationer går det att se hur eleverna faktiskt inkluderas och hur de integrerar med sina klasskamrater. Vid observationerna går det exempelvis att använda sig av Mosstons undervisningsstilar för att kartlägga vilka undervisningsstilar som fungerar bra för att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa. Observationerna skulle också kunna kompletteras med intervjuer för att också få med elevernas upplevelser som är svåra att kartlägga vid observationer. Det är dock viktigt att tänka på att det kan anses vara ett etiskt känsligt att peka ut elever med fysiska funktionsnedsättningar.

# Referenser

Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.

Arnhof, Y. (2008). *Onödig ohälsa: hälsoläget för personer med funktionsnedsättning*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut.

Asp Onsjö, L. (2006). Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun. Diss. Göteborg : Göteborgs Universitet, 2006. Göteborg

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnessio, B., & Wood, J. (2013). Peer Tutoring: Meeting the Demands of Inclusion. *Physical Education Today, Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 43-48. DOI:10.1080/07303084.2013.767712

Davis, R., Rocco-Dillon, S., Grenier, M., Martinez, D., & Aenchbacher, A. (2012). Implementing Disability Sports in the General Physical Education Curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 35-41. DOI: 10.1080/07303084.2012.10598778

Elzén, A., & Lundkvist, F. (2010). Inkluderande undervisning i idrott och hälsa: En studie om lärarattityder till inkludering av elever med fysisk funktionsnedsättning (Studentuppsats). Uppsala: Institutionen för utbildning, kultur och medier, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.  
Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:394789>

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud L. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Fors, E. (red.) (2004). *Passa mig!: inkluderad idrottsundervisning*. Stockholm: SISU idrottsböcker.

Gratton, C. & Jones, I. (2012). *Research methods for sports studie*. (2nd ed.) London: Routledge

Grenier, M. & Kearns, C. (2012). The Benefits of Implementing Disability Sports in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(4), 23-27. DOI: 10.1080/07303084.2012.10598758



Göransson, K. (2007). *Man vill ju vara som alla andra*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Hjälpmiddelsinstitutet [HI]. (2014). *Anpassningar för oss med rörelsehinder - Intervjuer med elever, lärare och övrig skolpersonal på gymnasiet*. Hämtad 2014-04-08 på [www.hi.se](http://www.hi.se)

Hodge, S., Ammah, J. O. A., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A. & Sato, T. (2009). A Diversity of Voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401-419. DOI: 10.1080/10349120903306756

Jerlinder, K. (2005). *Rättvis idrottsundervisning för elever med rörelsehinder: dilemma kring omfördelning och erkännande*. Lic.- avh. Örebro : Örebro Universitet, 2005. Örebro

Jerlinder, K. (2010). *Social rättvisa i inkluderande idrottsundervisning för elever med rörelsehinder: en utopi?*. Diss. (sammanfattning) Örebro : Örebro universitet, 2010. Örebro

Johansson, J., & Södergård, L., (2009). Utan ben över stock och sten: En studie om hur friluftslivsundervisningen ser ut för rullstolsburna elever i tre skolor (Studentuppsats). Stockholm: Intuitionen för idrotts- och hälsovetenskap, Gymnastik- och idrottshögskolan. Tillgänglig: <http://gih.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:286557>

Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L., & Soulie, T. (2013). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*. DOI:10.1080/08856257.2013.859818

Lieberman, L. J., James, A. R., & Ludwa, N., (2004). The Impact of Inclusion in General Physical Education for All Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 37-41. DOI:10.1080/07303084.2004.10607238

Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. (5. ed.) San Francisco, CA: B. Cummings.

Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Folkskola*. Tillgänglig:<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/folkskola>

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Qi, J. & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. DOI:10.1080/1034912X.2012.697737

Skolinspektionen (2009). *Skolsituationen för elever med funktions nedsättning i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan: det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl..

Svenska unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Wretström, S., & Stahre, J. (2010). "...hur gör jag nu": En studie om läraren i Idrott och hälsas upplevda kunskaper och kompetens i arbetet med elever med fysiska funktionsnedsättningar (Studentuppsats). Uppsala: Institutionen för utbildning, kultur och medier, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.  
Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:393702>

1177 Vårdguiden (2013a). *Funktionsnedsättning*. Hämtad 2014-03-25, från: <http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Funktionsnedsattning/?ar=True>

1177 Vårdguiden (2013b). *Cerebral pares*. Hämtad 2014-03-26, från: <http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Cerebral-pares---CP/>

1177 Vårdguiden (2013c). *Ryggmärgsbråck*. Hämtad 2014-03-26, från: <http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Ryggmargsbrack/>

1177 Vårdguiden (2013d). *Dysmeli*. Hämtad 2014-05-15, från: <http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Dysmeli/>

# Bilaga 1 – Missivbrev



## GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Hej!

Jag heter Felicia Eddeland och läser sista terminen på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Som avslutning på min utbildning genomför jag en C-uppsats inom ämnet idrott & hälsa.

Uppsatsen kommer att handla om inkludering av elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott & hälsa. Det finns tidigare undersökningar som rör inkluderingen av elever med funktionsnedsättningar i idrott och hälsa. Flera av dessa undersökningar visar på att lärare kan uppleva problem kring att inkludera dessa elever i undervisningen. Jag har därför valt att i denna undersökning fokusera på lärare som känner sig **bekväma** i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar, för att försöka se undersökningsområdet från en annan vinkel. Jag hoppas att jag med undersökningen kan få svar på hur några lärare väljer att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrottsundervisningen och att jag sedan kan utnyttja den informationen i min framtida yrkesverksamhet. En förhoppning är också att blivande idrottslärare kan ha nytta av undersökningen.

Eftersom syftet med uppsatsen är att undersöka hur lärare som känner sig **bekväma** i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott och hälsa inkluderar dessa elever, söker jag lärare att intervjua som känner sig just **bekväma** i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar.

Intervjuerna kommer att vara ca 40 minuter långa och kan genomföras någon gång mellan perioden 1 april t.o.m 25 april. Namn på deltagande lärare eller skolor kommer inte finnas med i uppsatsen.

Vill du delta i undersökningen eller har några frågor finns jag att nå på:

Mail: [feliciaeddeland@gmail.com](mailto:feliciaeddeland@gmail.com)

Mobil: 0707 389 415

Mvh Felicia Eddeland

# Bilaga 2 – Intervjuguide

## **Introduktion:**

Kort introduktion om uppsatsen och dess syfte, frivilligt deltagande, anonymitet och upplägget av intervjun.

## **Berätta om dig själv:**

Utbildning

Hur länge har du arbetat som idrottslärare?

Tidigare jobb?

## **Den nuvarande skolan:**

Hur ser skolan ut som du arbetar på nu?

Vilka ämnen undervisar du i nu?

Vilka elever arbetar du med?

Hur stora är klasserna?

Hur ser era lokaler ut? Inne och ute?

## **Inkludering:**

Hur definierar du ordet inkludering?

Vad är inkludering i skolan för dig?

Vad är inkludering i idrott & hälsa för dig?

*Går det att inkludera alla elever i idrott & hälsa?*

## **Definition av fysiska funktionsnedsättningar:**

Kort definition om vilka elever jag avser när jag pratar om fysiska funktionsnedsättningar.

## **Erfarenheter:**

Vilka erfarenheter har du av att undervisa elever med fysiska funktionsnedsättningar?

Undervisar du elever med fysiska funktionsnedsättningar i dagsläget?

Om ja: Vad för slags fysiska funktionsnedsättningar har dessa elever?

Har du någon utbildning kring undervisning av elever med fysiska funktionsnedsättningar, exempelvis anpassad fysisk aktivitet? Ingick något i lärarutbildningen kring specialanpassad idrott?

Vad är det som gör att du känner dig bekväm i att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott & hälsa?

## **Yttre parametrar och stöd:**

Är lokalerna för idrott & hälsa anpassade för att kunna ta emot elever med fysiska funktionsnedsättningar? Om ja, på vilket sätt? Om nej, vad skulle behöva förändras?

Upplever du att du har/hade stöd från skolan kring inkluderingen av elever med fysiska funktionsnedsättningar?

När du har undervisat elever med fysiska funktionsnedsättningar, upplever du då att du har fått den information som behövs om dina elever för att bedriva undervisning?

Har du blivit erbjuden någon fortbildning kring undervisning av elever med fysiska funktionsnedsättningar i idrott & hälsa?

Vid undervisning av elever med fysiska funktionsnedsättningar, finns det specialpedagog, sjukgymnast eller liknande som du kan få stöd av vid behov?

**Praktiskt:**

Hur tänker du när du ska inkludera en elev med en fysisk funktionsnedsättning?

Är det vanligt att eleven med funktionsnedsättning har assistent med sig till idrott & hälsa?

Om ja, vilka möjligheter/begränsningar medför det?

Finns det några moment i undervisningen där det är svårt för elever med fysiska funktionsnedsättningar att delta?

Om ja, hur gör du då? Får de göra något annat?

Har du med någon specialanpassad idrott i din undervisning? Ex. goalball, sittande volleyboll.

Har du några andra aktiviteter som du har utformat med tanke på elever med fysiska funktionsnedsättningar?

Skulle du vara öppen för att plocka in anpassade aktiviteter, så som rullstolsbasket, om möjligheten fanns?

Hur påverkas klassen av att ha en elev med en fysisk funktionsnedsättning?

Hur tänker du kring betygssättning av elever med fysiska funktionsnedsättningar?

**Övrigt:**

Vilka faktorer upplever du är viktiga för att inkludera elever med fysiska funktionsnedsättningar? Stöd, lokaler, klassammansättning, utbildning osv.

Vet du vad SNAFA är? Svenskt nätverk för anpassad fysisk aktivitet.

Har du något du vill tillägga?

Tack för din medverkan.