

# EXAMENSARBETE



“Jag tycker att det är mitt jobb som lärare att se till att alla blir inkluderade, på sina villkor.”

- en kvalitativ studie om den inkluderande undervisningen för elever med funktionsnedsättning

Anton Amundsson & Jesper Göransson

Examensarbete i idrott och hälsa 15hp

Halmstad 2016-01-14

## **Abstract**

Skolans värdegrund och uppdrag vilar på att alla barn och ungdomar har rätt till en likvärdig utbildning och därmed ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar. Med detta avses att undervisningen inte kan utformas lika för alla elever. Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i grundskolans senare år i ämnet idrott och hälsa arbetar för att skapa en inkluderande undervisning för elever med funktionsnedsättning samt deras syn på inkludering av elever med funktionsnedsättning. I studien valdes kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod med åtta lärare i skolämnet idrott och hälsa och en fenomenografisk ansats tillämpades för att analysera det empiriska materialet. I resultatet framkommer det att lärarna hade en positiv inställning till inkludering och att de såg flera möjligheter och vinster både individuellt och socialt för barn med och utan en funktionsnedsättning. Men även att lärarna med mindre erfarenhet och utbildning inom anpassad fysisk aktivitet känner sig osäkra och efterfrågar därmed mer kompetensutbildning men också utrymme och material för att kunna bedriva en mer meningsfull undervisning.

**Titel:** “Jag tycker att det är mitt jobb som lärare att se till att alla blir inkluderade, på sina villkor.” - en kvalitativ studie om den inkluderande undervisningen för elever med funktionsnedsättning i idrott och hälsa.

**Författare:** Anton Amundsson & Jesper Göransson

**Handledare:** Lars Kristén

**Examinator:** Kalle Jonasson

**Nyckelord:** Elever, funktionsnedsättning, idrott och hälsa, inkludering, undervisning

## **Förord**

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Lars Kristén för kloka råd samt för att du har väglett oss i rätt riktning. Detta inklusive grupphandledningarna har gett oss stöd och direktiv som har bidragit till att komma framåt i arbetsprocessen.

Vi vill även rikta ett stort tack till lärarna som vi intervjuade i studien. Utan er medverkan hade undersökningen inte vart möjlig att genomföra så än en gång, stort tack!

Arbetsfördelningen mellan oss har vart jämnt fördelad. Det är ingen som står för en specifik del utan vi har arbetat tillsammans under processens gång genom hela arbetet. Vi har alltid haft en öppen diskussion med varandra för att arbetet ska bli så bra som möjligt. Ett stort tack till varandra för delad glädje och lärdomar som vi har haft under denna intensiva period.

*Anton Amundsson & Jesper Göransson*

# Innehållsförteckning

Abstract

Förord

<b>1. Inledning</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>6</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>7</b>
3.1 Vad fastslår skolans styrdokument? .....	9
3.2 Begreppsförklaring .....	10
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	<b>12</b>
<b>5. Teoretisk referensram</b> .....	<b>17</b>
5.2 Sociokulturella perspektivet .....	17
5.3 Hermeneutik .....	18
<b>6. Metod</b> .....	<b>19</b>
6.1 Val av metod.....	19
6.2 Urval .....	20
6.3 Intervjuguide.....	21
6.4 Pilotintervju .....	22
6.5 Datainsamling.....	23
6.6 Dataanalys .....	24
6.7 Etiskt förhållningssätt.....	24
<b>7. Resultat och analys</b> .....	<b>26</b>
7.1 Respondenter .....	26
7.2 Inställning till inkludering .....	26
7.2.1 Ge möjlighet .....	26
7.2.2 Framhäva miljö.....	27
7.2.3 Se till olika behov .....	27
7.3 Möjligheter och hinder till inkluderande undervisning .....	28
7.4 Inkluderade arbetssätt .....	30
7.5 Kompetensutbildning .....	31
7.5.1 Tillräcklig kunskap om inkluderande undervisning .....	31
7.5.2 Erbjuds utbildning om inkluderande undervisning .....	32
<b>8. Diskussion</b> .....	<b>34</b>
8.1 Resultatdiskussion .....	34
8.1.1 Inställning till inkludering .....	34
8.1.2 Möjligheter och hinder till inkludering .....	35
8.1.3 Inkluderande arbetssätt .....	36
8.1.4 Kompetensutbildning .....	38
8.2 Metoddiskussion .....	39
8.3 Slutsats.....	41
<b>9. Didaktiska implikationer</b> .....	<b>42</b>
9.1 Vidare forskning .....	42
<b>Referenslista</b> .....	<b>43</b>

## 1. Inledning

Skolans värdegrund och uppdrag vilar på att alla barn och ungdomar har rätt till en likvärdig utbildning. Skolans utbildning ska ge eleverna möjlighet till utveckling, lärande och främja eleverna till en livslång lust att lära och därmed anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar. Det menas med att undervisningen inte kan utformas lika för alla eleverna (Skolverket, 2011). Svenska Unescorådet (2006) deklarerar i Salamancadeklarationen att alla elever ska inkluderas i skolan, detta innebär att skolan ska möta alla elevers behov och ges lika möjligheter till lärande. I skolämnet idrott och hälsa innebär det att alla elever ska ges möjlighet och få samma förutsättningar till att utveckla en allsidig rörelseförmåga och intresse för att vara fysisk aktiva i naturen. Eleverna ska även få kunskaper till att utveckla goda levnadsvanor och vad fysisk aktivitet har för påverkan på psykiskt och fysiskt välbefinnande (Skolverket, 2011). Detta gör det extra viktigt att ge elever som har svårigheter i skolan, möjligheter till diskussioner och samarbete med sina lärare och andra elever men även att lärarna har ett inkluderande arbetssätt. En problematik är dessvärre att elever med funktionsnedsättning tillbringar sig åt isolerad färdighetsträning i högre utsträckning än andra elever. Det är vanligt förekommande att specialläraren arbetar med en liten grupp elever och med basfärdighetsträning i syfte att arbeta med det nödvändigaste hos eleven, vilket gör att eleven arbetar för att ”komma ikapp de andra” (Persson, 2013).

En annan problematik är den missförstådda uppfattningen av specialpedagogik vilket medverkar till åtgärder som leder till exkludering och segregation eftersom man tror att de ”svaga eleverna” är specialpedagogens uppgift att finna lösningen på. De eleverna med funktionsnedsättning behöver inte nödvändigtvis specialpedagogiska insatser trots detta uteblir ofta elever med funktionsnedsättning utan giltig orsak. Detta motsäger den inkluderande skolan som bygger på att alla elever ska finnas tillsammans. Det är däremot skillnad på att vara fysiskt deltagande i undervisningen (Persson, 2013).

Skolan har därmed ett dubbelt uppdrag som innebär att skolan ska bidra till samspel och delaktighet för alla elever men också kunna ge särskilt stöd till de eleverna som är i behov av det. Detta kan skapa ett dilemma i undervisningen (Jansson, 2001). Detta dilemma lyfter Janson och menar att om barnet inte ses som en medaktör i den gemensamma undervisningen kan eleven bli föremålet för åtgärder och därmed kan eleven ses som inkompetent och

hjälpberoende av både andra elever men också av lärare (ibid). Forskning som Doulkeridou, Evaggelinou, Mouratidou, Koidou, Panagiotou, och Kudlacek (2011) presenterar åskådliggör att en inkluderande undervisning av barn med funktionsnedsättning i den generella undervisningen bidrar med positiva effekter för både barn med och utan en funktionsnedsättning. De positiva effekterna är att: elever utan en funktionsnedsättning lär sig att bemöta elever med funktionsnedsättning och utvecklar på detta sätt empati och acceptans gentemot andra elever. De menar även att elever utan en funktionsnedsättning blir mer medvetna, uppmärksamma och får lära sig om de olika behov som elever med funktionsnedsättning kan ha.

För att inkluderas och känna meningsfullhet krävs det att eleverna ges möjlighet till att ha ett aktivt deltagande i den inkluderande undervisningen där lärarna ser varje elevs bidrag som en tillgång i gemensamhetskapandet (Persson, 2013). En skola är inte inkluderande förrän alla elever ges möjlighet till aktivt deltagande i skolans verksamhet och undervisning samtidigt som allas bidrag ses som en resurs (Tetler, 2000; Persson, 2013). Detta leder oss in på vårt syfte i studien som beskrivs nedan.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Huvudsyftet med examensarbetet är att undersöka hur lärare i grundskolans senare år i ämnet idrott och hälsa arbetar för att skapa en inkluderande undervisning för elever med funktionsnedsättning. Delsyftet är att belysa lärarnas inställning till inkludering av elever med funktionsnedsättning.

### Frågeställningar

- Hur anser lärare i idrott och hälsa att de möjliggör en inkluderande undervisning?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärare i grundskolans senare år i ämnet idrott och hälsa med den inkluderande undervisningen?

### 3. Bakgrund

Barnombudsmannen (2002) gav ut en rapport till regeringen för att skapa intresse och öka förståelsen för barn och ungdomar med funktionshinder och se till deras behov och möjligheter. Rapporten var inte endast avsedd för regeringen utan Barnombudsmannen (BO) hoppades även på att väcka intresse hos riksdagsledamöter, andra beslutsfattare och även de som arbetar med att förbättra barns och ungdomars villkor.

BO gjorde denna studie för att tidigare undersökningar har visat att personer som har funktionshinder blir uteslutna från flera aktiviteter. Denna rapport haft sin utgångspunkt utifrån individer med funktionshinder, det är 380 stycken ungdomar från tio till femton år med funktionshinder som har svarat på en enkät. Studiens resultat visar att det är 78 % av barnen med funktionshinder som svarar att de är med alla skolämnen, varav 87 % med hörselskador, 74 % med ADHD, 87 % med synskador och 64 % med rörelsehinder svara att de är med i alla ämnen. På frågan om eleverna får de hjälpmedel som de behöver för att hänga med i skolan så är det 19 % barn med funktionshinder som svarar nej. Det är 11 % med hörselskada, 21 % med ADHD och synskador samt 34 % med rörelsehinder som svara nej på frågan.

Begreppet "en skola för alla" uppstod med 1980 års läroplan för grundskolan. För skolan och personalen ses detta som en utmaning att skapa förutsättningar för eleverna i grundskolan att få en meningsfull skolgång och anpassa innehåll och undervisningsmetoder till elevernas olikheter (Persson, 2013). Wennergren (2008) menar att den inkluderande undervisningen ska bidra till att utveckla sociala gemenskaper, öka delaktigheten och erbjuda möjligheter att utvecklas både socialt och kunskapsmässigt utifrån sina egna behov, möjligheter och svårigheter. Eleven ska utifrån "en skola för alla" därmed ses som expert på sin egen situation, förutsättningar och behov.

Begreppet inkludering eller inkluderande undervisning menar Emanuelsson har växt fram eftersom begreppet tydligare relaterar till "en skola för alla" och därmed tydligare motverkat exkluderingen av enskilda elever. Magnus Tideman och Jerry Rosenqvist (2004) skriver att det nya begreppet inkludering, som ersatte integrering, blev officiellt antaget i Salamancadeklarationen 1994 och syftet med denna ändring var att tydligt särskilja de båda begreppen. De skriver att begreppet integrering innebär en aktiv placering av någon som varit



utanför medan inkludering inbegriper alla från början. Emanuelsson (2004) menar att integration inte har en mening om inte en segregation finns och att begreppet integrering har använts på ett missvisande sätt i samband med skola och undervisning. Författaren menar att benämningen av begreppet har blivit skolans försök att "installera" enskilda individer med en funktionsnedsättning eller avvikande elever i den "vanliga" klassen.

En aspekt att ta i beaktande inom begreppet inkludering är att barn och ungdomar med funktionsnedsättningar inte ska placeras i det ordinarie skolsystemet utan att det tas hänsyn till deras svårigheter och behov. Läroplanerna behöver omvärderas och utvecklas för att tillgodose behoven hos elever med funktionsnedsättning. Det behövs även ske en förändring av utbildningarna som är för lärare för att filosofin kring den inkluderande undervisningen ska kunna omsättas fullt ut i praktiken (Barnombudsmannen, 2006). FN:s kommitté för barns rättigheter hänvisar till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och framhäver en inkluderande utbildning samt påpekar att det är staternas skyldighet att säkerställa att barn och ungdomar med funktionsnedsättning inte utesluts från det allmänna utbildningssystemet, i och med alla barn har samma rätt till utbildning. Därmed behöver det allmänna utbildningssystemet ges det stöd som behövs för att utbildningen ska kunna bli genomförbar (Ibid).

I konventionen erkänns behovet av att skolornas metoder modifieras och att ordinarie lärare utbildas i att undervisa barn med olika förmågor och säkerställa att de uppnår positiva utbildningsresultat. (Barnombudsmannen, 2006, s.18)

Emanuelsson (2004) menar att skolan bör vara på sin vakt och att förutsättningarna inte automatiskt förändras genom ett begreppsbyte. För att den inkluderande undervisningen ska uppfylla sitt syfte måste lärarens undervisningsinnehåll och inriktning anpassas. Om detta inte görs kommer även detta begrepp, liknande integration, syfta till att eleven med svårigheter ska göras anpassningsbar till den "normala" undervisningen. Emanuelsson menar att undervisning behöver vara planerad och bemöta alla elevers olika behov inom den sammanhållna gemenskapen för att en elev med funktionshinder inte ska hamna i svårigheter. Författaren påpekar även att en elev med en funktionsnedsättning kan bli isolerad och/eller segregerad i både en "vanlig" klass men även i en särskild undervisningsgrupp om inte läraren erbjuder delaktighet i meningsfulla arbetsuppgifter. Genom att skolan pratar om enskilda elever som integrerade har skolan på detta sätt skapat en kategorisering utav elever.

Begreppet integrering har därmed blivit metoden för behandlingen utav dessa elever och har på så sätt frångått den ursprungliga meningen och innebörden som var att alla elever har rätt till en hel och full delaktighet (ibid).

### 3.1 Vad fastslår skolans styrdokument?

Skolans värdegrund och uppdrag är av demokratisk grund och hänvisar till Skollagen (2010:800) där det framgår att skolans utbildning ska utveckla och erhålla elevernas kunskaper och värden. Skolverket (2011) har som grundläggande värde att ge eleverna möjlighet till utveckling, lärande och främja eleverna till en livslång lust att lära. Skolan ska uppmuntra förståelse och medmänsklighet vilket ska prägla verksamheten. Ingen elev ska utsättas för diskriminering oavsett funktionsnedsättning eller annan kränkande behandling utan skolan ska vara öppen och främja att olika uppfattningar förs fram.

I Skolverket (2011) står det, i underrubriken en likvärdig utbildning, att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. [...] En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till **elevernas olika förutsättningar** och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (s. 8)

Svenska Uneskorådet (2006) beskriver i kapitlet, undervisning av elever med behov av särskilt stöd att handlingsramen är uppbyggd på beslut och rekommendationer utifrån FN och även andra mellanstatliga organisationer som bland annat jämlikhet för människor med funktionsnedsättning. Det framhävs alla barns rätt till undervisning och att varje person med funktionshinder har rätt att uttrycka sina önskemål i utbildningen, skolorna ska ge utrymme för alla barn och ungdomar utan att ta hänsyn till deras fysiska, intellektuella, eller andra förutsättningar. Handlingsramen framhäver även uttrycket med ”specialundervisning” eller ”undervisning av elever med behov av särskilt stöd” att det är undervisning av alla de barn och ungdomar som har funktionshinder och, eller inlärningssvårigheter. Därmed måste skolorna skapa förutsättningar för att ge alla barn och ungdomar framgångsrik undervisningen eftersom många elever har någon gång under sin skolgång upplevt inlärningssvårigheter. Undervisningen skall bestå av en pedagogik som har välbeprövade

principer. Det innebär att den måste anpassas till barnets behov och inte att barnet ska formas med antaganden utifrån sin inlärningsprocess. Pedagogiken skall sätta barnet i centrum och detta kan bidra till att man undviker resursslöseri och omintetgörande vilket ofta är en konsekvens av sämre undervisningsmetoder där strävan oftast är homogenitet. Att pedagogiken och därmed skolan ska utgå att sätta barnet i centrum är även en utgångspunkt i utbildningen för ett samhälle som respekterar alla människors skillnader.

Skollagen framhäver också barn och elevers livslånga lust till lärande liksom Skolverket (2011) och skriver att:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (SFS 2010:800)

### **3.2 Begreppsförklaring**

”En skola för alla”

Wennergren (2008) menar att “en skola för alla” är ett uppdrag för alla skolor och att det är ett slagord för den inkluderade skolan där lärare och specialpedagoger har ansvaret för att konkretisera, planera och genomföra olika former av inkluderande arbetssätt.

#### *Integrering*

Integrering betyder enligt Emanuelsson (2004) att, *alla har rätt till hel och full delaktighet. Eftersom alla är lika värda kan heller ingen uteslutas eller avskiljas som umbärlig eller oönskad.* (s.105).

#### *Inkludering*

Svenska Unescorådet (2008) beskriver inkludering som ett arbetssätt som syftar till att möta alla elevers behov och förutsättningar genom att skapa tillgänglighet till utveckling och lärande. Detta innefattar att läraren förändrar och modifierar innehåll, strukturer och strategier utifrån en gemensam syn som omfattar alla barn och att alla barn har rätt till utbildning.

### *Funktionsnedsättning*

Socialstyrelsen (2014) definierar, i sin handbok, de två begreppen genom följande citat:

Funktionsnedsättning är en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. En funktionsnedsättning kan uppstå till följd av en sjukdom eller annat tillstånd eller till följd av en medfödd eller förvärvad skada. Sådana sjukdomar, tillstånd eller skador kan vara både bestående eller övergående. (s.12)

### *Funktionshinder*

Funktionshinder avser den begränsning som en person med funktionsnedsättning upplever i miljön och vilka hinder personen kan möta i omgivningen. Det kan till exempel vara hinder som personen möter i sin vardag i idrottshallen, skolan och trafiken. Dessa hinder beror ofta på bristande tillgänglighet i omgivningen och då uppstår funktionshinder (Socialstyrelsen, 2014).

### *Specialpedagog*

Persson (2013) beskriver begreppet specialpedagog genom citatet: *Lärare som har genomgått specialpedagogisk påbyggnadsutbildning om 60-90 högskolepoäng efter 1990 och avlagt specialpedagogexamen* (s.12).

### *Specialpedagogik*

Specialpedagogik är ett kunskapsområde som har sitt ursprung i den pedagogiska disciplinen där målet är att stötta pedagogiken då elevers variation med olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker till (Persson, 2013).

#### **4. Tidigare forskning**

Hodge m.fl. (2009) har i sin studie analyserat integrationen i skolämnet idrott och hälsa och undersökt vad 29 lärare från olika länder och kulturer har för föreställningar om integration och undervisning med studenter som har en funktionsnedsättning. Länder som lärare kom ifrån var bland annat Ghana, Japan, USA och Puerto Rico. Resultatet tyder på att lärarna har olika uppfattningar och ställningstagande till att skapa integration och variation i undervisningen med elever som har en funktionsnedsättning. Lärarna som hade en arbetslivserfarenhet på mer än tre år hade en mer positiv inställning till inkludering i jämförelse till de som hade arbetat mindre än tre år som lärare. Samtidigt uttryckte ett flertal lärare en osäkerhet i att undervisa elever med funktionsnedsättning. Alla lärare ville därmed ha professionell utbildning om inkludering som kunde bidra till en ökad positiv inställning till inkluderande undervisning.

Jing Qi och Amy, S. Ha (2012) har analyserat empiriska studier om inkludering i idrott och hälsa under de senaste 20 åren och bearbetat dessa för att föreslå rekommendationer för framtida forskning. Qi och Ha använde en systematisk process för att söka litteratur och få en överblick, vilket resulterade i sammanlagt 75 forskningsbaserade artiklar. Resultatet visade att antalet studier om inkludering har ökat de senaste 20 åren samt att många av dessa har bidragit och hjälpt många författare i utvecklande länder. Resultatet visar att den vanligaste metoden i studierna var kvantitativa metoder.

Qi och Ha utförde en innehållsanalys på de 75 artiklar och kom fram till att 65 % av dessa hade fokus på intressentperspektiv på inkludering. Det var 16 % av studierna som undersökte effekterna utav olika strategier av inkludering. Sen var det 19 % av studierna som fokuserade på effekten av att inkludera elever med och utan funktionshinder. Ytterligare ett resultat som uppkom var att elever med funktionshinder upplevde att de hade mindre engagemang till skillnad från de andra jämnåriga eleverna utan funktionshinder. Studierna uppgav också att elever med funktionshinder påverkades positivt av de sociala interaktionerna och inkluderingen i skolan men trots det så fanns det en social isolation till elever med funktionshinder.

Doulkeridou m.fl. (2011) genomförde en studie med syfte att undersöka grekiska idrottslärares attityder gentemot inkludering av elever med funktionsnedsättning i den

generella idrottsundervisningen. De ville även se om det fanns någon skillnad i attityd mellan män och kvinnor. De genomförde en enkätundersökning där totalt 410 idrottslärare, fördelat på 200 män och 210 kvinnor, deltog i studien. I sin studie lyfter de fram forskning som visar det negativa med den segregerade specialundervisningen och visar att detta påverkar både det sociala och akademiska negativt. Forskningen de presenterar menar att en inkluderande undervisning av barn med funktionsnedsättning i den generella undervisningen bidrar med positiva effekter för både barn med och utan en funktionsnedsättning. De positiva effekterna är att elever utan en funktionsnedsättning lär sig att bemöta elever med funktionsnedsättning och utvecklar på detta sätt empati och acceptans gentemot andra elever. De menar även att elever utan en funktionsnedsättning blir mer medvetna, uppmärksamma och får lära sig om de olika behov som elever med funktionsnedsättning kan ha.

Resultatet, menar Doukeridou m.fl., visar på att alla lärare i studien hade en positiv attityd gentemot inkludering och att det inte skiljde sig mellan män och kvinnor. Resultatet visar dock att det fanns en skillnad. De menar att de lärare som tidigare hade arbetat inkluderande med elever med en funktionsnedsättning och de lärare som hade fått ta del utav olika utbildningar om exempelvis anpassad fysisk aktivitet (AFA) hade en mer positiv attityd gentemot det inkluderande arbetssättet.

Doukeridou m.fl. menar att det viktigaste målet med anpassad fysisk aktivitet är att inkludera elever med funktionsnedsättning i den generella idrottsundervisningen. De menar att detta bidrar till att dessa elever skapar sig en mer aktiv livsstil som kommer att påverka deras hälsa positivt men även att det kommer att utveckla dem på ett personligt plan. För att den inkluderande undervisningen ska bli lyckad och meningsfull menar Doukeridou m.fl. att läraren behöver en väl förberedd planering, få hjälp utav specialpedagog och elever men också en positiv attityd till det inkluderande arbetet. De anser att lärare behöver en bättre akademisk förberedelse för att utveckla de strategier och verktyg som krävs för att inkluderingsarbetet ska bli meningsfullt och att denna utbildning behöver vara både teoretisk och praktisk.

Även Jerlinder, Danermark och Gill (2010) genomförde en studie där syftet var att undersöka svenska idrott och hälsa lärares attityder gentemot inkludering utav elever med funktionsnedsättning i den generella idrottsundervisningen i grundskolan. Även denna studie

ville se om det fanns en skillnad i attityder mellan män och kvinnor. Studien använde sig utav en enkätundersökning där 221 lärare, fördelat på lika många män och kvinnor, deltog. Resultatet liknar det resultatet som Doulkeridou m.fl. (2011) kom fram till i sin studie. Resultatet visar att attityden hos de lärare som deltog i studien generellt hade en positiv attityd gentemot den inkluderande undervisningen, och att yngre kvinnor var mer positiva till inkludering. Studien visar, som den grekiska studien, att de lärare som hade tidigare erfarenhet utav att arbeta inkluderande med elever med funktionsnedsättning i den generella undervisningen var mer positiva än de andra lärarna. I studien lyfter de forskning som visar att lärare generellt är positiva till inkludering och att det är ett arbetssätt att sträva efter. Men de känner att det saknas tid, strategier och verktyg samt att de saknar resurser för att undervisningen ska bli så meningsfull som möjligt. Jerlinder, Danermark och Gill anser, precis som Doulkeridou m.fl. att attityden och den inkluderande undervisningen kommer bli bättre och mer meningsfull om lärare i idrott och hälsa får tillgång till träning och utbildning och om de får träffa elever med funktionsnedsättning samt praktiskt få träna på hur de kan forma sin undervisning efter deras särskilda behov. De menar även att ett kollegialt stöd och resurser som främjar den fysiska miljön skulle bidra till en bättre och mer meningsfull undervisning.

Hodge och Elliott (2013) genomförde en studie där syftet var att undersöka inställningen till inkludering av elever med funktionsnedsättning i idrott och hälsa undervisningen. Studiens deltagare var 147 stycken idrottslärare och 30 stycken inskrivna studenter, vid olika högskolor och universitet i den amerikanska delstaten North Carolina som hade studerat och examinerats i en kurs om anpassad fysisk aktivitet. Deltagarna genomförde en enkätundersökning och forskarna ville se om inställningen varierade mellan kön, etnicitet och erfarenhet. Resultaten visade att inställningen till konceptet inkludering inte skiljde sig åt mellan deltagarna. Forskarna menar att resultaten generellt visade att deltagarna var osäkra och därför tenderade att inte hålla med om inkluderingsteorierna. Hodge och Elliot menar att genom mer undervisning om anpassad fysisk aktivitet kommer lärarna skapa sig mer kunskap om hur de ska skapa en inkluderande undervisning för elever med funktionsnedsättning. Genom detta menar forskarna att en större acceptans kommer att skapas för att undervisa och inkludera dessa elever.

Denna studie skiljer sig i resultat från studierna som Jerlinder, Danermark och Gill (2010) och Doulkeridou m.fl. (2011) genomförde. I dessa studier var generellt alla de deltagande lärarna positiva i sin attityd till att inkludera elever med en funktionsnedsättning medan resultaten i Hodge och Elliots (2013) studie visade det motsatta och att dessa lärare generellt inte har en lika positiv inställning och att de tenderar till att inte hålla med de olika inkluderingsteorierna. Dock påpekar alla tre studierna att det behövs mer utbildning, kollegialt stöd och samarbete samt bättre resurser för att främja den fysiska miljön för att skapa en meningsfull och bra inkluderande undervisning som bemöter elevernas behov.

Kajsa Jerlinder (2010) har med sin doktorsavhandling syftet att bidra till en ökad förståelse för inklusion och den inkluderande undervisningen och vilka konsekvenser en sådan utbildningsteori kan medföra. I avhandlingen belyser författaren en problematik som består av ett behov att identifiera och kategorisera särskilda grupper för att kunna fördela olika resurser samtidigt som ett behov av att belysa mångfalden i lärandesituationen behövs för att skapa en rättvis undervisningssituation. Avhandlingens grund har bestått utav fyra delstudier och de specifika syften som är att: identifiera en modell och begreppsram som kan hantera problematiken som beskrivs ovan, att studera idrott och hälsa lärares attityder gentemot en inkluderande undervisning samt hur en idrottsundervisning kan upplevas för en elev med en funktionsnedsättning.

Det sammanställda resultatet för de fyra studierna menar Jerlinder var att socialt erkännande bör ses som något föränderligt och där den rättvisa idrottsundervisningen för elever med funktionsnedsättning bör kopplas till både socialt erkännande och resursfördelning. Författaren ser detta som ett alternativt sätt att hantera och närma sig den problematiken som lyfts fram i syftet. Studiernas resultat kom även fram till att svenska lärare i idrott och hälsa i grundskolan har en positiv attityd till inkludering för elever med funktionsnedsättning. Faktorer som bidrog till dessa positiva attityder var att lärare hade en utbildning inom inkluderande strategier samt en skola som bidrog med stödjande miljö och resurser.

Skolinspektionen (2012) genomförde 2012 en kvalitetsgranskning av idrott och hälsa ämnet. Syftet med kvalitetsgranskningen var att undersöka hur kommunala och fristående skolor följde innehållet i läroplanen och kursplanen för idrott och hälsa. Granskningen genomfördes i totalt 36 skolor varav 28 stycken var kommunala skolor och åtta stycken var fristående.



Urvalet gjordes slumpmässigt av de skolor där undervisningen för årskurserna 4-6 bedrevs. Resultatet som presenteras i granskningen har tagits fram genom observationer och intervjuer och visar att många av de granskade skolorna har svårt att anpassa undervisningen i idrott och hälsa till elevernas behov och förutsättningar. Skolinspektionen menar att 17 av de 36 granskade skolorna behöver utveckla detta område. Skolinspektionen menar att de skolor som har skapat utrymme för elevinflytande och delaktighet också i större utsträckning kan anpassa sin undervisning för elevernas behov och förutsättningar. Detta är en grundläggande förutsättning för att undervisningen ska bli individanpassad och läraren måste därför möjliggöra för ett elevinflytande i lärprocessen. Genom att även ha tydliga undervisningsmål kopplade till aktiviteterna kan en större variation skapas och detta bidrar också till en individanpassad undervisning (ibid).

Resultatet i granskningen visar även att kompetensutveckling för lärare i idrott och hälsa är lågprioriterat och att i 27 av 36 skolor är detta åsidosatt. I både skollagen och i läroplanen anges det att huvudmannen ska ge skolpersonalen möjlighet till kompetensutveckling och att rektorn har ett särskilt ansvar för att personalen på skolan ska erbjudas kompetensutveckling som deras profession kräver. Granskningen visar att lärarna inte får ta del utav ämnesspecifik kompetensutveckling och att det kan skilja flera år mellan de utbildningar som de fått ta del av. Samt att den utbildning som erbjuds ofta är mer generell och att de är bestämd av kommunen och att skolan därmed inte kan satsa på mer ämnesspecifika utbildningar (ibid).

Claes Nilholm (2006) beskriver i sin rapport ett antal faktorer som är viktiga för att inkludering ska kunna uppnås. Författaren skriver dock att dessa faktorer inte är uttömmande och inte heller att någon är viktigare än den andre men att det är faktorer som utmärker ett bra skolarbete. Författaren menar att detta inte enbart gäller det inkluderande arbetet med barn i behov av särskilt stöd utan att detta är viktiga faktorer för inkludering överlag. Dessa faktorer är enligt Nilholm *ledarskap med en klar vision, engagemang från elever och föräldrar, lärares attityder, övergripande planering med uppföljningar, reflektion, kompetensutveckling, flexibelt stöd, övergripande policy, samarbete i undervisningen, goda ekonomiska möjligheter.* (s.44).

## **5. Teoretisk referensram**

Det sociokulturella perspektivet används som en operationalisering i vår beskrivning av inkludering och bildar därmed det teoretiska ramverket för vår diskussion. Hermeneutiken har använts när vi har studerat och tolkat respondenternas utsagor som sedan har resulterat i de kategorier som framkommer vårt resultat. I diskussionen har vi fördjupat oss i lärarnas utsagor och där har de sociokulturella antagandena redogjort för lärarnas inställning till inkludering i idrott och hälsa. Säljö (2014) menar att det sociokulturella perspektivet innebär att människor lär av varandra i olika samspel. Genom dessa samspel hämtar vi kunskap och utvecklar kognitiva färdigheter. I det sociokulturella perspektivet är det sociala samspelet och kulturen en avgörande faktor för individens utveckling och lärande.

Nedan kommer hermeneutiken och det sociokulturella perspektivet att presenteras. Dessa två teorier bildar studiens teoretiska referensram. Som metodansats kommer studien använda sig utav fenomenografin som kan kopplas till den hermeneutiska teorin eftersom fenomenografin lämpar sig till för att analysera och beskriva människors tankar och uppfattningar av olika fenomen (Dahlgren och Johansson, 2015).

### **5.2 Sociokulturella perspektivet**

Det sociokulturella perspektivet innebär att vi människor lär av varandra i olika samspel och att detta är den avgörande faktorn för individens utveckling och lärande (Säljö, 2014).

Wennergren (2008) och Persson (2013) menar att den inkluderande undervisningen innebär att elever ska utveckla sociala gemenskaper, öka delaktigheten och erbjuda möjligheter att utvecklas både socialt och kunskapsmässigt utifrån sina egna behov. Därigenom ska skolan skapa en meningsfull skolgång och anpassa innehåll och undervisningsmetoder till elevernas olikheter. Det sociokulturella perspektivet kan därmed motivera en inkluderande undervisning.

Säljö (2014) skriver att vi genom kommunikation och interaktion med andra kan övervinna olika hinder som vi kan komma att möta i vår vardag. Genom dessa samspel får vi tillgång till olika kunskaper och färdigheter. Författaren menar att det sociokulturella perspektivet fokusera på hur en grupp eller individ använder sig utav fysiska och kognitiva resurser i dessa samspel. Vissa utav dessa fysiska redskap kallas kulturella redskap och det är dessa redskap som individen använder sig av för att interagera med andra. Språket är ett kulturellt redskap

som Säljö menar är en viktig del för att vi ska kunna kommunicera och interagera med andra och framhäver det i följande citat:

Genom språket har vi också en - i jämförelse med andra arter - unik förmåga att dela erfarenheter med varandra. [...] Vi kan fråga andra, och vi lånar och byter ständigt information, kunskaper och färdigheter i samspel med våra medmänniskor. [...] Vi kan således låna andras kunskaper när vi behöver och använda dem som om de vore våra egna.  
(s. 34)

Författaren menar att utveckling och lärande därmed sker genom olika kommunikativa processer och genom dessa processer blir individer delaktig i utveckling av kunskap och färdigheter (ibid).

### **5.3 Hermeneutik**

Hermeneutiken innebär att förståelse grundas på tolkningar som kunskapsform. Inom vetenskapen söker hermeneutiken efter tänkbara innebörder hos det undersökta. Det studeras bland annat genom språk men även genom handlingar och icke språkliga uttryck som uppstår i meningssammanhang, vilket behöver studeras i sin helhet till sammanhanget. Det språkliga innehållet som förmedlas förstås i första hand genom tolkningar och är därmed hermeneutikens främsta vetenskapliga kunskapsform (Ödman, 2004).

Inom hermeneutiken sker en ständig process fram och tillbaka mellan delarna och helheten. Texten tolkas i sin helhet, i de enskilda delarna och från de tolkningarna återges sedan delarna i sin helhet, och så pågår detta förlopp. Denna process är inget negativt inom hermeneutiken utan det ses snarare som en god cirkel som syftar till att ge möjlighet till att få en djupare förståelse av meningen (Kvale och Brinkmann, 2014). Processen är cirkulär där det sker ett förhållande mellan helhetsförståelse och del förståelse där delarna inte går att få förståelse för utan helheten och där helheten endast kan förstås utifrån delarna (Birkler, 2012). Andersson (2014) menar att konsekvensen av processen, som sker fram och tillbaka mellan delarna och helheten, ger en ökad förståelse av de enskilda delarna och detta benämns som den hermeneutiska cirkeln. När vi utvidgar och får mer förståelse av delarna och införskaffar oss en helhetsförståelse, desto mer kommer helheten att skapa ny förståelse över delarna och tvärtom.

## 6. Metod

I detta kapitel presenteras fenomenografin som metodansats och hur den används för att analysera data, studiens etiska förhållningssätt samt vilket urval som gjorts.

### 6.1 Val av metod

Den genomförda studien är av kvalitativ karaktär, baserat på vårt forskningsproblem, syfte och frågeställning. Bryman (2011) menar att de kvalitativa metoderna lägger vikten på ord och inte på kvantifiering vid insamling och analys av data. Författaren skriver att de kvalitativa metoderna lägger vikten vid att undersöka hur personer uppfattar och tolkar sin verklighet. Även Ahrne och Svensson (2015) menar att de kvalitativa metoderna används för att samla in och studera data om fenomen som exempelvis: känslor, upplevelser, tankar och intentioner. Den kvalitativa datan mäts inte, utan den konstaterar att olika fenomen finns, hur de fungerar och i vilka situationer de förekommer. Detta till skillnad från de kvantitativa metoderna som används för att mäta hur länge, hur ofta och hur mycket ett fenomen förekommer. De definierar och använder begreppet kvalitativa metoder som ett övergripande begrepp för de metoder som bygger på intervjuer, observationer eller analyser av texter som inte används för att mätas i statistiska metoder och verktyg (ibid).

I studien valdes kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod eftersom det är fördelaktigt när undersökningen vill ta reda på respondentens uppfattning och åsikter inom ett visst område och fenomen (Bryman 2011).

Fenomenografin kommer att användas för att analysera det empiriska materialet. Dahlgren och Johansson (2015) väljer att definiera fenomenografi på detta sätt:

Fenomenografi som metodansats är utvecklad för att analysera data från enskilda individer, för det mesta insamlade genom halvstrukturerade intervjuer. Det är en metodansats som är väl lämpad för att beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen i omvärlden.  
(s. 162)

Dahlgren och Johansson (2015) menar att utgångspunkten för fenomenografin är att människor uppfattar olika företeelser på olika sätt. Därmed är det fördelaktigt att använda fenomenografi om det sker studier om människors uppfattning kring ett fenomen.

De menar att fenomenografin inriktar sig på att beskriva hur människor förstår sin omvärld och variationen av dess uppfattningar. Genom intervjuer fick vi ta del utav lärarnas uppfattningar och utsagor om ämnet samt jämföra och analysera dess variation.

Fenomenografins utgångspunkt är att människor uppfattar saker och ting på olika sätt och att det endast finns ett begränsat antal sätt att förstå dessa uppfattningar. Exempelvis om ett antal personer får förfrågan om hur de uppfattar ett fenomen så går det förmodligen att kunna urskilja ett antal olika sätt att förstå detta fenomen. Däremot kan vi inte i undersökningen vara säkra på att vi upptäcker alla tänkbara sätt att uppfatta ett fenomen.

Intervjuerna inom fenomenografin är halvstrukturerade och tematiska vilket menas med att intervjuguiden är den som vägleder intervjuaren och innehåller endast ett mindre antal frågor. Däremot är vår intervjuguide (se bilaga 2) en utgångspunkt och är utformad så att den berör ett fenomen, tema som intervjuaren väljer att studera. Samtalet mellan intervjuaren och respondenten utvecklas utifrån vilka svar intervjuaren får och därefter utvecklas dialogen. Därför är det viktigt att intervjuaren får så uttömmande svar som möjligt och detta går att göra genom att intervjuaren ställer följdfrågor. Ännu en teknik är icke verbala uttryck som exempelvis att intervjuaren nickar eller "hummar" för att visa att man lyssnar och för att bjuda in till vidare informationsdelning (ibid).

## **6.2 Urval**

Dahlgren och Johansson (2015) menar att fenomenografin inriktar sig på att beskriva hur människor förstår sin omvärld och variationen av dess uppfattningar. Därför genomfördes enskilda intervjuer med åtta lärare om hur de skapar en inkluderande undervisning för elever med funktionsnedsättning i idrott och hälsa ämnet. Genom dessa intervjuer ville vi ta del utav lärarnas uppfattningar och utsagor om ämnet och jämföra och analysera dess variation. I denna studies urval har vi som kriterier att respondenterna ska undervisa i idrott och hälsa på grundskolans senare år och haft eller har erfarenheten av att undervisa en eller flera elever med funktionsnedsättning. Urvalet är främst ett så kallat målinriktat urval för att finna personer som är relevanta för vår studie. Denna urvals typ är ett målstyrt urval och menas med att forskaren gör urvalet efter respondenternas relevans till problemformuleringen, frågeställningar och urval. Forskaren är ute efter att finna personer som är lämpade för studies syfte och som överensstämmer kriterierna i forskningsfrågorna (Bryman, 2011).

I studien har vi även tillämpat ett bekvämlighetsurval och begränsat oss till lärare i idrott och hälsa i sydvästra Sverige. Bekvämlighetsurval är ett rimligt och fördelaktigt alternativ för forskaren om det finns flera likartade alternativ att ta med i urvalet. Det är på grund utav begränsade resurser som forskaren har till sitt förfogande som exempelvis tid och pengar och det är därmed en bekväm anordning i urvalet (Denscombe, 2009). Valet av respondent i pilotstudien bestod utav ett bekvämlighetsurval som innebär att respondenten fanns tillgänglig för forskaren. Valet av bekvämlighetsurval beror på den faktorn att tillgängligheten till individerna var svåra att finna. Bekvämlighetsurval valdes även på grund av att valet av intervjupersoner skulle uppfylla våra ovanstående kriterier (Bryman, 2011).

### 6.3 Intervjuguide

Intervjuguiden är uppdelad i bakgrundsfrågor, plattformsfrågor och avslutande, framåtblickande frågor. Bakgrundsfrågorna är uppbyggda för att få bakgrundsfakta om respondenterna samt få svar på deras syn till inkludering inom ämnet idrott och hälsa.. Detta är viktigt för att senare kunna sätta in respondenternas svar i ett sammanhang (Bryman, 2011). Plattformsfrågorna är utarbetade för att de ska kunna täcka och spegla studiens överordnade problemformulering samt för att kunna konkretisera olika teman. Därmed är det viktigt att ha studiens syfte och problemformulering liggande framför sig vid utformandet av intervjuguiden (Dalén, 2015). Slutligen i intervjuguiden finns det så kallade avslutande, framåtblickande frågor. Dessa frågor är formulerade så att de intervjuade får berätta vad de själva tror om lärare inom idrott och hälsa har tillräckligt med kunskap idag för att bedriva en inkluderande undervisning. Dalén (2015) menar att det är viktigt att formulera frågor så att respondenterna med egna ord kan berätta om sina tankar och som uppmuntrar till att berätta fritt. Frågor där man ber den intervjuade att beskriva något kan vara bra frågor att använda sig utav.

Vid utformandet av intervjuguiden hämtades inspiration från Brinkmann och Kvale (2015) som gör en beskrivning av kvalitativa intervjuer och beskriver olika typer av intervjufrågor. Frågor som är bra att inleda intervjun med är exempelvis, *kan du berätta...?* och *kan du beskriva så utförligt som möjligt om...?* Dessa typer av öppna frågor är att föredra för att det kan leda till spontana svar där respondenterna själva gör en beskrivning utifrån vad de själva anser är viktigast och vad de har upplevt inom det undersökta området. Intervjuguidens första plattformsfråga är: *Hur arbetar du för att få eleverna inkluderade i undervisningen?*

Brinkmann och Kvale (2015) menar att intervjufrågorna bör vara enkla att förstå och ytterligare en inledande fråga som är fördelaktig att börja med är att konkretisera en situation.

Efter varje plattformsfråga som vi frågade så svarade vi som intervjuare upp med en direkt fråga på vad respondenten just sade, eller nickade eller pausade för att bjuda in respondenten till vidare beskrivning av frågan (Brinkman och Kvale, 2015). Vidare byggdes intervjun av underfrågor som är mer specifika och raka som exempelvis, *Kan du berätta något mer om det? Har du några ytterligare exempel? Längre in i intervjun började intervjuaren med mer specifika frågor som kan inledas med, kan du...?* (ibid). Här skedde det ett samspel mellan den som frågade och respondenten för att få så mycket information som möjligt. Metoden gör att det ges möjlighet att komma in djupare på ämnet. Detta brukar benämnas för en halvstrukturerad eller en så kallad semistrukturerad intervju (Stukát, 2005). Vi har i vårt utformande av intervjufrågor utgått från ovanstående exempel och formulerat om dessa så att de passar in på vår studie och dess ämne. Nästa steg i intervjun är utöver de förberedande frågor att aktivt lyssna och ställa underfrågor på respondentens svar för att kunna tolka vad som sägs, hur det sägs och hur respondenter formulerar sitt svar. Olika former av underfrågor kan vara, *Kan du berätta mer om det? Kan du ge några exempel?* Intervjuaren kan även svara med hmm, mmm... eller med tystnad för att bjuda in respondenten till att utveckla sitt svar (Brinkmann och Kvale, 2015).

#### **6.4 Pilotintervju**

Vi utförde en pilotintervju, även kallad provintervju, för att testa vår intervjuguide och vår roll som intervjuare. Dalén (2015) menar att det är viktigt att göra en provintervju för att testa intervjuguiden men även för att testa sig själv som intervjuare. En provintervju kan ge intervjuarna goda faktorer att analysera så som sitt eget beteende, hur frågorna i intervjuguiden är utformade men även den tekniska utrustningen. Efter genomförd pilotintervju omformulerades och reviderades intervjuguiden genom att stryka en fråga där vi ansåg att vi fick ut liknande svar samt att vi omformulerade ett antal frågor så att de blev mer precisa och konkreta för studiens syfte.

En annan aspekt som prövades var ljudets kvalitet på den inspelade intervjun. Bryman (2011) framhäver vikten av att ha en bra ”bandspelare” som kvalitativa forskare använder sig utav för att sedan transkribera materialet. Om forskaren endast antecknar kan viktigt information

gå förlorad så som olika fraser eller uttryck. Eftersom denna studie är av en semistrukturerad karaktär, där frågorna kan tillkomma som är utanför intervjuguiden, är det även viktigt att intervjupersonerna är lyhörda och följer upp respondentens svar på ett bra sätt. Därmed är det viktigt att ha en bra ”bandspelare” på grund utav att det är svårt att analysera och transkribera om ljudupptaget är av dålig kvalitet och knappt hörbar (ibid).

## **6.5 Datainsamling**

Vi valde intervjuer för att samla in data. Dessa semistrukturerade intervjuer spelades in som vi sedan transkriberade. Denscombe (2009) skriver att intervjuer lämpar sig när forskaren behöver skapa en förståelse om människors åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter. Dahlgren och Johansson (2015) anser att det är viktigt att spela in fenomenografiska intervjuer. Det är nödvändigt för att kunna transkribera inspelningarna och för att analysarbetet ska kunna göras på ett noggrant och tillförlitligt sätt.

Vid vår datainsamling tog vi del utav en e-postlista med lärare i idrott och hälsa som vi kontaktade och gav information om studien, samt bifogade vårt informationsbrev (se bilaga 1), och frågade om det fanns intresse att delta i undersökningen. Utöver denna e-postlista så kontaktades även andra lärare i ämnet idrott och hälsa som vi har kommit i kontakt med under vår lärarutbildning.

Intervjuerna pågick ungefär 15 till 20 minuter och genomfördes “face to face” samt spelades in på band för att, med fördel, kunna samla in och ta del utav mer detaljerad och djupare data. Genom denna kontakt kunde vi som intervjuare få en direkt bekräftelse av data (Denscombe 2009). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att det inte är möjligt, önskvärt eller nödvändigt att dra gränser mellan de olika intervjutyperna. De menar att när de kvalitativa intervjuerna genomförs kan undersökaren på olika sätt variera intervjun med fasta frågeformuleringar och mer öppna frågor. De menar också att på detta sätt kan intervjuaren med fördel anpassa ordningen på frågorna utifrån situationen. Genom detta sätt kan vi få svar på andra frågor och kan därmed få beskrivningar av händelser och situationer som vi inte skulle kunna få svar på om vi enbart hade följt fasta frågor, men de betonar att användningen av standardiserade frågor kan användas i syfte att kunna jämföra de olika svaren.



## 6.6 Dataanalys

Studiens material har analyserats, bearbetas och sammanställts genom att vi transkriberade det inspelade materialet och därefter läste vi texterna fler gånger för att bekanta oss med materialet. I nästa steg började analysen, utifrån den fenomenografiska metodansatsen, för att finna de mest betydelsefulla uttalanden och jämföra dessa för att finna likheter och skillnader mellan svaren. Efter detta grupperades svaren i olika kategorier, både likheter och olikheter, och dessa kategorier namngavs sedan till: *Inställning till inkludering*, *Möjligheter och hinder till inkluderande undervisning*, *Inkluderande arbetssätt* och *Kompetensutbildning*. Efter detta granskades de valda uttalandena för att jämföra dem med varandra en gång till för att kunna se om de olika svaren kunde placeras i någon utav de andra kategorierna. Även kategorierna granskades och jämfördes eftersom en kategori ska vara exklusiv och därmed vara uttömmande för just det specifika fenomenet. Dessa kategorier växte fram genom att vi granskade respondenternas utsagor och fick på så vis fram fyra stycken kategorier som kunde besvara vårt syfte och våra frågeställningar samt att de illustrerar den information som vi fick fram under intervjuerna. Det sammanställda resultatet kopplas därefter till studiens teori och tidigare forskning (Dahlgren och Johansson, 2015).

## 6.7 Etiskt förhållningssätt

Vi har följt de riktlinjer och rekommendationer som är skrivna av Vetenskapsrådet (2002). De etiska principerna, inom bland annat svensk forskning, är uppdelade i fyra huvudsakliga principer och de är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002; Bryman, 2011).

*Informationskravet* har vi förhållit oss till genom att lämna ut ett informationsbrev (se Bilaga 1) där projektansvariges namn, institutionsanknytning samt telefonnummer och e-postadress anges för att undersökningsdeltagarna ska kunna kontakta oss vid eventuella frågor eller funderingar. Vidare anges undersökningens syfte och vinsten med forskningen i form av ny kunskap vilket förhoppningsvis kan bidra till ökad motivation till att delta i intervjun (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet följs också genom vår betoning av att det är frivilligt att delta i intervjun och att uppgifterna som samlas in endast används till forskningens syfte.

*Samtyckeskravet* medförde att personerna som intervjuades blev informerade att de när som helst under intervjun fick avbryta sin medverkan och att alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet Personuppgiftslagen (1998:204). Genom den givna informationen om rätten till att själva bestämma över sin medverkan och få samtycke från deltagarna uppfylls kraven som framgår i samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

*Konfidentialitetskravet* medförde att vi förvarade personuppgifterna så att utomstående inte kunde ta del av informationen och använde oss utav fiktiva namn i beskrivning av respondenterna.

*Nyttjandekravet*, den sistnämnda etiska principen, innebär att information och uppgifter som samlas in endast brukas till forskningen och materialet förvaras på ett säkert sätt. I vårt informationsbrev framhålls det att den insamlade empirin enbart används till studiens ändamål (Vetenskapsrådet, 2002; Bryman 2011).

## **7. Resultat och analys**

I detta kapitel presenteras de resultat vi fick fram genom lärarnas berättelser under intervjuerna. Kapitlet är uppdelat i olika kategorier som är utformade utifrån vårt syfte, frågeställningar och de illustrerar de berättelser vi fick ta del av i intervjuerna. I kategorierna presenteras citat från lärarna som exemplifierar dessa kategorier och i samband sker även analysen för respektive grupp för att strukturera och göra kapitlet tydlig.

Som vi tidigare nämnt i metodkapitlet under etiska förhållningssätt kommer all information om respondenterna behandlas konfidentiellt. Vi har därför valt att namnge respondenterna som Lärare A till H.

### **7.1 Respondenter**

Lärare A: Undervisar årskurs 7-9 och har ett års arbetslivserfarenhet som lärare.

Lärare B: Undervisar årskurs 4-9 och har två års arbetslivserfarenhet som lärare.

Lärare C: Undervisar årskurs 6-9 och har 33 års arbetslivserfarenhet som lärare.

Lärare D: Undervisar årskurs 6-9 och har 14 års arbetslivserfarenhet som lärare.

Lärare E: Undervisar årskurs 7-9 och har tre års arbetslivserfarenhet som lärare.

Lärare F: Undervisar årskurs 6-9 och har två års arbetslivserfarenhet som lärare.

Lärare G: Undervisar årskurs 7-9 och har tre års arbetslivserfarenhet som lärare.

Lärare H: Undervisar årskurs 4-9 och har åtta års arbetslivserfarenhet som lärare.

### **7.2 Inställning till inkludering**

Kategorin inställning till inkludering presenteras i underkategorierna: ge möjlighet, framhäva miljön och se till olika behov.

#### **7.2.1 Ge möjlighet**

De fyra nedanstående lärarna framhävde att eleverna ska ges möjlighet att kunna delta utifrån sina egna förutsättningar och villkor.

“Att alla ska kunna delta efter sina förutsättningar. Att eleven inte känner något utanförskap utan att man lyckas och är med.” (Lärare B).

“Jag tänker att det har att göra med att alla kan nå målen... från dom förutsättningar dom själva har, alltså att det är rättvist men det behöver inte betyda att det är lika för alla, så

tänker jag. Och att man utgår ifrån målen och möjliggör så att dom kan nå målen, dom eleverna som kanske inte alltid har samma kapacitet som alla andra dom kanske har andra förmågor där dom ändå kan visa på målen.” (Lärare E).

“Jag tycker att det är mitt jobb som lärare att se till att alla blir inkluderade, på sina villkor. Man får försöka anpassa alla aktiviteterna så att det går.” (Lärare F).

Genom dessa utsagor tolkar vi att de ovanstående lärarna ville belysa vikten av att eleverna ska ges möjligheten att kunna delta på undervisningen i idrott och hälsa utifrån deras egna förutsättningar och villkor.

### **7.2.2 Framhäva miljön**

Lärare A och D framhäver miljön som en bidragande faktor till att den inkluderade undervisningen ska bli meningsfull. Lärare A framhäver även att inkluderingen ska bidra positivt till att öka lusten och motivationen till att delta i idrott och hälsa undervisningen och att det på så sätt kan bidra till måluppfyllelse.

“Ja att man ser olikheterna hos individerna som en tillgång i klassrummet och kanske kan försöka använda sig av dessa olikheter för att kunna få en varierande och bra lärandemiljö [...]. Det yttersta målet med inkludering bör ju vara att det påverkar eleven positivt. Att det ökar lusten till idrott och hälsa men även måluppfyllelsen.” (Lärare A).

“[...] jag jobbar väldigt mycket med klassrumsmiljö och det sociala för det är oftast där det brister. Det är inte svårt att inkludera i själva klassrummet men man behöver inte va inkluderad bara för man sitter med, liksom...” (Lärare D).

### **7.2.3 Se till olika behov**

Lärare C ser den inkluderande undervisningen som ett sätt att förbereda eleverna och lära eleverna att alla människor har olika behov och förutsättningar. Läraren menar att om barnen redan får det från skolan kommer de kunna skapa sig en större acceptans för andra medmänniskor. Även lärare G framhäver vikten av att lära eleverna att alla människor har olika behov och att eleverna på så vis kan skapa sig en medvetenhet om hur samhället ser ut.

“Jag tror att det är positivt. Det är så att när man kommer ut i arbetslivet att vi är olika och där får man ju anpassa sig, där finns ingen träning. Har man fått det redan från barnsben att vi har olika saker som vi är bra på och mindre bra på och accepterar det så är det lättare att arbeta när dom blir vuxna.” (Lärare C).

“Jag tycker att genom att man kör en inkluderande undervisning, kan man få alla elever medvetna om att det är så samhället fungerar egentligen, så att man kan få dom medvetna om att, genom att ha en inkluderande undervisning, så att dom lär sig hur livet fungerar egentligen. Det skulle jag vilja säga.” (Lärare G).

### 7.3 Möjligheter och hinder till inkluderande undervisning

De fyra nedanstående lärare ansåg att det fanns bristande material på deras arbetsplats för att möta behoven hos eleverna med funktionsnedsättning. De menade att det skulle behövas pengar för att rusta upp idrottshallen och köpa olika redskap. Lärare G ansåg även att fler personer med utbildning hade kunnat bidra till att utveckla undervisningen till det bättre.

“Dom hinder jag ser är att en skola ofta, många skolor har, väldigt begränsade resurser. Till exempel så kan jag ju tala om min skola där idrottshallen är rätt så... gammal. Och det hade liksom behövt ses över så man har fler alternativ till alla elever.” (Lärare A).

“Vi har en väldigt liten idrottshall som det inte finns så stora möjligheter i. Jag hade nog önskat mer material och utrymme men man får anpassa det.” (Lärare B).

“Och sen så materialet, det finns alldeles för lite saker och nackdelen med en sån delad vägg är att, i ena, i alla fall hos oss så är ena sidan hallen vissa materialen och den andra sidan andra material. Och man har inte alltid tillgång då utan att springa och störa en annan klass.” (Lärare F).

“[...] det känns som att det saknas ju material för att man kanske skulle kunna göra det riktigt bra, skulle jag säga. Sen skulle jag önskat mer resurser men ja.[...] Mer resurser alltså mer pengar, ja mer resurser som tillförs. Både i kanske ekonomiskt och i mer personer med utbildning som kan jobba med dom delarna, skulle jag säga.” (Lärare G).

Dessa citat skiljer sig från Lärare H som menade att det var upp till läraren själv att prioritera vilka material som skulle köpas in till undervisningen. Dock anser både lärare G och lärare H att undervisningen skulle kunna bli mer meningsfull och bättre om de hade varit två lärare på plats så mycket som möjligt.

“[...] material är nog egentligen upp till oss själva här då att prioritera det i inköpsbiten och så där. [...] Ja, alltså, egentligen så det perfekta är ju egentligen att dom är inkluderade i undervisningen men man kan köra ett samspel med specialidrottslärare som jag till viss mån har gjort... både för att då tillgodose deras behov mest och så att inte klassen ska bli,

ja, lidande ska man kanske dras till och säga men det är ju just det här med att utmana dom som presterar på en hög nivå också [...]” (Lärare H).

Lärare B, C, E och Lärare F gör en beskrivning av att bland annat tiden är en hindrande faktor till den inkluderande undervisningen när de fick frågan, *Vilka möjligheter och hinder upplever du med den inkluderande undervisningen?* Av dessa utsagor tolkar vi att tiden kan skapa problem för att hinna med att ge eleverna den tiden de behöver, att kunna sätta sig in i elevens behov men också att planering och reflektion kan bli åsidosatt för att tiden inte räcker till.

“**Tiden** är ett hinder. Att hinna med att ge dom den **tid** de behöver.” (Lärare B).

“**Tiden** ibland, att hinna med. Och att vi som lärare måste få **tid** och sätta oss in vad som är problemet för att kunna lägga undervisningen på ett bra sätt och hur vi ska lägga det så att barnen förstår... och att det... man ser inte funktionshindren man ser barnet, eleven. Att man ser eleven och inte att det är nått problem att han är som han är eller hon är som hon är men vi måste ha tid att kunna lägga upp det och få **tid** att kunna diskutera för det går inte på en dag.” (Lärare C).

“Jag tror att det hade behövts mer **tid** för idrott och hälsa. Det är så få lektionstillfällen och tyvärr är dom lagda på eftermiddagarna oftast.” (Lärare E).

“Hinder kan ju vara saker som att man har för lite verktyg och material då för att kunna anpassa alla aktiviteter och **tiden** för det.” (Lärare F).

Lärare B och C menar att genom en inkluderande undervisningen skapar eleverna förståelse för varandra.

“Förståelse för andra elever.” (Lärare B).

“Förståelse, förståelse, så ser de... så ser det ut i arbetslivet, som sagt i samhället.” (Lärare C).

Detta kan vi koppla till vad lärare D, F och C säger. Vi gör tolkningen att förståelsen för andra elever bidrar till att skapa ett bra klassrumsklimat och en bättre gruppdynamik. Lärarna menar att detta kan hjälpa eleven med funktionsnedsättning att nå målen genom att eleverna på så sätt kan hjälpas åt och lyfta varandra.

“Ja personerna växer som en grupp. Skapa gott klassrumsklimat där man kan hjälpas åt och uppnå kraven, kunskapskraven och lyfta personerna som är i fråga, tycker jag är bra.”

(Lärare D).

“Men möjligheter är ju... om man tänker som på föregående är ju möjligheter att man kan skapa, för gruppen, en bättre gruppdynamik och för individen, mer självförtroende och även alltså en bättre fysisk hälsa.” (Lärare F).

“Vi arbetar med hela gruppen. Viktigt att barnen får den här gruppkänslan. Vi har värderingsuppgifter och kunna diskutera öppet om det är någonting som är, om det känns, att man är kanske lite annorlunda att någon kanske pratar lite långsammare någon snabbare, att man hjälper varandra att man förstår varandras problem.” (Lärare C).

## 7.4 Inkluderade arbetssätt

Lärare D, F, H och E talar om de inkluderande arbetssätten och ser att stöttning och pushning kan hjälpa eleverna till att stärka samarbetet i klassen och kunna motivera eleven till att delta. Lärare F, H och E pratar även om hur ytterligare instruktioner kan brytas ner i mindre delar för att det ska bli lättare att förstå men också för att se, om eleven behöver det, har förstått vad momentet ska gå ut på.

“Där är det mycket samarbetsövningar och det är mycket, att man liksom ändrar om reglerna så det ska passa alla. [...] Just nu så har det vart faktiskt en hel, fem, sex veckor där vi har jobbat bara samarbete för att stärka klass sammansättningarna med att jag tittar egentligen bara på hur dom samarbetar.” (Lärare D).

“Men det är framförallt det som hänger ihop med min syn på det. Att se till varje individ och kunna anpassa fysiskt och i olika aktiviteter och psykiskt att, ja men den här personen behöver kanske få instruktioner fler gånger och den här personen behöver extra peppning för att behöva tycka att det är roligt eller för att orka... ja och så får man se från dag till dag, person till person liksom.” (Lärare F).

“Det man försöker är väl att för det första är dom med i gruppen. Sen ska dom ju vara med som på en samling och känna att dom är ju en del av det då, sen får man ju ofta inför när man väl ska, efter en instruktion, sätta igång ett, ett moment då så gäller det ju och inte glömma att dom, det kan behövas ytterligare, både pushning eller där man frågar att hur, hur mycket av detta tror du att du klarar och sådana saker.” (Lärare H).

“[...] dom kanske får extra stöttning, extra instruktioner, en ytterligare uppdatering så att dom förstår vad syftet med det är. Eller att dom. Som i mitt fall är det en diabetiker att om hon är väldigt låg den dagen. Att hon kan få göra om det, att dom får möjlighet att göra om en annan gång. När hon mår bättre... ja så tänker jag. Att man inte bara ges en chans vid ett tillfälle utan att man kan anpassa sig som lärare.” (Lärare E).

Kommunikation är en faktor som flera av lärarna belyser. Enligt lärarnas utsagor arbetar de mycket med kommunikation genom att ge extra instruktioner, om vilka moment eleven klarar av eller hur momentet skulle kunna anpassas för att eleven ska kunna klara av det. Lärare E berättar om hur kommunikationen om exempelvis dagsformen hos den enskilde eleven är viktig. Även att läraren ger eleven möjligheten att kunna utföra ett moment en annan gång om eleven av någon anledning på grund utav sin funktionsnedsättning inte skulle klara av att genomföra det.

Lärare H påpekar att den inkluderande undervisningen kan misslyckas om den sker i fel sammanhang. Läraren pekar på vikten av kommunikation med dessa elever så att de får göra sin röst hörd och att de på så sätt inte tvingas att inkluderas i den ordinarie undervisningen mot sin vilja.

“[...] det jag tror vissa elever skulle bli, vad ska man säga, dom skulle nästan gå under om de skulle inkluderas helt plötsligt om det vart i en fel, i fel sammanhang liksom... det känner man ju, den kommunikationen har man ju så att, jag har inte vart med om att en elev som har känt sig tvingad in och mått dåligt så... det tycker jag inte.” (Lärare H).

## **7.5 Kompetensutbildning**

Nedan presenterar vi utsagor från de intervjuade lärarna om huruvida de ansåg att lärare inom idrott och hälsa hade tillräckligt med utbildning för att bedriva en inkluderande undervisning. Samt om de själva hade blivit erbjudna fortbildning för att lära sig mer om den inkluderande undervisningen. Dessa utsagor presenteras i två underkategorier för att strukturera upp huvudkategorin.

### **7.5.1 Tillräcklig kunskap om inkluderande undervisning**

“Jag tror att majoriteten har det, ja. Men sen finns det nog alltid undantag [...] Den erfarenhet jag har åskaffat mig på praktik och från jobb är att vissa lärare tycker om att slänga in bollen liksom och låta eleverna leka av sig. Och det tror jag kan vara ett stort



problem på många skolor men tittar man på det stora hela så tror jag att Sveriges idrottslärare är mycket kunniga”. (Lärare A).

“Nej [...] Eller det berors väl på hur mycket erfarenhet man har. Alltså kommer man ut som nyexaminerad så tror jag att man har mycket att lära inte på grund av att inte utbildningen inte är tillräcklig men för att alla grupper ser olika ut.” (Lärare E).

“... Nej, jag tror inte det. Jag vill hoppas det. Men jag tror inte det, inte utifrån det jag ser... så har man nog inte det eller så väljer man att bortse från det och tänka det är någon annans problem eller att det inte är så viktigt, jag vet inte vad det handlar om... nej.” (Lärare F).

“Nej det tror jag faktiskt inte, inte överallt.” (Lärare G).

Utifrån svaren tolkar vi att det finns en delad mening mellan lärarna vi har intervjuat. Lärare A, D och H anser att lärare i idrott och hälsa har tillräckligt med utbildning för att bedriva en inkluderad undervisning. Dessa svar skiljer sig från lärare E, F och G som anser att dagens idrott och hälsa lärare inte besitter denna kunskap. Dock anser majoriteten av lärarna att det handlar om hur intresserad och insatt läraren väljer att vara och att erfarenhet spelar roll i hur mycket kunskap läraren har.

### **7.5.2 Erbjuds utbildning om inkluderande undervisning**

Majoriteten av lärarna ansåg också att de skulle vilja få mer fortbildning om inkludering för att deras undervisning skulle bli bättre och på så sätt göra undervisningen mer meningsfull för eleverna med funktionsnedsättning.

[...] vi har en gång i månaden har vi ett tillfälle som vi får besök av lite olika typer av lärare och pedagoger som pratar om hur vi ska arbeta för att förbättra vår inkludering och att kunna se varje elev.” (Lärare A).

“Alltså det finns, det kommer ju med jämna mellanrum från kärnhuset, olika, så det kan jag inte helt säga att jag inte har blivit erbjuden. Det har jag blivit. Dock så hade jag väl sätt att det hade vart bra om man hade blivit erbjuden på lite mer lägliga tider och att kanske skolorna hade mer utsatt tid för när man kunde gå på dom. För oftast får man ta från sin planeringstid eller så ligger det rentav på lektionstid och det går inte.” (Lärare E).

Inte från min skola, men det kommer från kärnhuset i kommunen, kommer det på mejl att man kan gå på små kortare kurser men kanske ingenting som hade gett mig sådär jätte, jättemycket... i det som jag har nu.” (Lärare F).

[...] jag tror att man inte får tillräckligt med utbildning på högskolan och så vidare, eller fortbildning på skolan. [...] jag själv hade behövt det, alltså för elevernas skull så att jag hade kunnat bedriva en ännu bättre undervisning än vad jag gör.” (Lärare G).

“Ja, det har jag ju fått på så sätt, att jag har fått till exempel tips och mail via... högskolan och även via GIH tror jag det har kommit någon gång, det är ju mer svårt att genomföra men... jag var ju på den här kursen i, på en endagarskurs i Växjö. Även härom veckan på högskolan på ett seminarie kring det. För det känns just för att jag tycker att det är en av utmaningarna... att det ska funka på riktigt och inte bara bli.. att dom bara inte flyter med och kanske.. precis når ett betyg och så här.. ja.” (Lärare H).

Flera lärare efterfråga att skolan de jobbar på skulle erbjuda mer utbildning och vi tolkar deras svar som att denna utbildning oftast är mer generell och att en mer ämnesspecifik utbildning skulle vara givande för idrottslärarna. De lärarna som har fått ta del av utbildning som exempelvis lärare A, C och H ansåg att dessa utbildningar hade varit till hjälp för deras undervisning genom att den hade gett dem ny och relevant information men också tips och idéer. Vi tolkar att alla de lärare vi har intervjuat ser den inkluderande undervisningen som en stor utmaning och att de vill ta del av mer utbildning inom ämnet. Liknande lärare H vill de intervjuade lärarna arbeta för att göra lärandet meningsfullt för elever med funktionsnedsättning och kunna ge de förutsättningar som krävs för att även dessa elever ska kunna nå en högre måluppfyllelse än ett precis godkänt betyg.

## **8. Diskussion**

I detta kapitel presenteras en djupare analys och diskussion av de resultat vi fått fram under vår studie. Dessa resultat kommer att diskuteras mot den tidigare forskning som vi har tagit del utav och presenterat tidigare i arbetet och kopplas till det sociokulturella perspektivet som bildar ramverket för vår diskussion. I delen metoddiskussion diskuterar vi studiens metod och kopplar detta till hermeneutiken som bildade det teoretiska ramverket för vår metod, resultat och analys.

### **8.1 Resultatdiskussion**

Resultatdiskussionen presenteras i underkategorierna: inställning till inkludering, möjligheter och hinder till inkludering, inkluderande arbetssätt och kompetensutbildning.

#### **8.1.1 Inställning till inkludering**

Resultatet om inställning till inkludering visar att alla de intervjuade lärarna har en positiv uppfattning till inkludering av elever med en funktionsnedsättning i den ordinarie undervisningen. Det visar även att erfarenhet och utbildning påverkar inställningen. Lärare E och G som båda har tre års erfarenhet menar att de hade behövt mer erfarenhet och utbildning för att bli mer säkra i sin undervisning. Här kan vi se en skillnad mot Lärare C och H som har 33 respektive åtta års erfarenhet som upplever att det kan vara svårt men de har fått tillräckligt med utbildning för att kunna bedriva den inkluderande undervisningen meningsfullt och att de på sått sätt kan se vinsten med att inkludera elever med en funktionsnedsättning i den ordinarie undervisningen. Detta kan vi koppla till Hodge m.fl. (2009) som menar att lärare som hade undervisat i mindre än tre år hade en osäkerhet i att undervisa elever med en funktionsnedsättning och för att öka deras inställning så efterfrågades det en professionell utbildning om inkludering.

Även Doulkeridou m.fl. (2011) och Jerlinder, Danermark och Gill (2010) menar att inställningen till inkludering hänger samman med lärarnas osäkerhet, erfarenhet och utbildning. Liknande vårt resultat menar även de att lärarna har en positiv inställning till inkludering för att det skapar ett gott klassrumsklimat, bidrar till det sociala samspelet, ökat engagemang och att eleven med funktionsnedsättning inte känner ett utanförskap. De lärarna som hade mer erfarenhet upplevde en större säkerhet att bedriva en inkluderande undervisning än de lärare som inte hade lika mycket erfarenhet av att arbeta med elever med

funktionsnedsättning och som inte heller hade fått ta del av lika mycket utbildning kring exempelvis anpassad fysisk aktivitet.

Vårt resultat kan inte generaliseras och appliceras på alla idrott och hälsa lärares inställning kring inkludering vilket Hodge och Elliott (2013) framhäver i sin studie som menar att lärarna som deltog tenderade att inte vara lika positivt inställda till den inkluderande undervisningen. Dock visar även denna studie att inställning och osäkerhet/säkerhet till inkludering hänger samman med hur mycket tidigare erfarenhet läraren har med att arbeta med inkluderande undervisning och att mer utbildning inom detta ämne efterfrågades.

### **8.1.2 Möjligheter och hinder till inkludering**

Flera lärare som vi intervjuade lyfte att möjligheter med den inkluderande undervisningen var att elever utan en funktionsnedsättning kunde skapa en större empati och förståelse för andra människor men också att den inkluderande undervisningen kunde skapa en bättre gruppdynamik och samarbete inom klassen. Detta kan vi koppla till vad lärare D, F, H och C framhäver. Vi gör tolkningen att förståelsen för andra elever bidrar till att skapa ett bra klassrumsklimat och en bättre gruppdynamik. Lärarna menar att detta kan hjälpa eleven med funktionsnedsättning att nå målen genom att eleverna på så sätt kan hjälpas åt och lyfta varandra. Doukeridou m.fl. (2011) menar, liknande vårt resultat, att den inkluderande undervisningen kan bidra positivt till att barn utan en funktionsnedsättning utvecklar en större förståelse och empati och på så sätt lär sig att bemöta elever med en funktionsnedsättning men även andra människor på ett bättre sätt. De menar även att elever utan en funktionsnedsättning på detta sätt blir mer medvetna om och lär sig om olika funktionsnedsättningar samt att de blir uppmärksamma på vilka behov den enskilde eleven med en funktionsnedsättning kan ha.

Qi och Ha (2012) framhäver att det är flera aspekter som medverkar till en positiv inkluderande undervisning. Elever med funktionsnedsättning påverkades positivt av de sociala interaktionerna men trots detta så fanns det en social avskildhet som kunde bidra till ett minskat engagemang. Det gör att faktorer som exempelvis skolans miljö och det sociala samspelet är en viktig del för elevernas välmående och utveckling. Detta stärker det Lärare H berättar om hur elever som placerades i en särskild undervisningsgrupp förlorade motivation och engagemang som de hade haft innan när de deltog i den ordinarie undervisningen och kunde på så sätt samspela med flera andra elever och som Säljö (2014) menar kunna skapa

olika verktyg för att möta olika hinder. Nilholm (2006) nämner engagemang från elever som en viktig faktor för att inkluderingen ska bli lyckad och meningsfull.

Dock menar flera av lärarna vi intervjuade att material, idrottshallen, utrymme och tiden upplevdes som hinder för att kunna skapa en utvecklande och meningsfull undervisning som kunde möta elever med en funktionsnedsättning men också för att undervisningen skulle bli utmanade även för eleverna utan en funktionsnedsättning.

Nilholm (2006) skriver i sin rapport om hur fler av de aspekterna som idrottlärarna såg som hinder är viktiga faktorer för att inkluderingen ska bli lyckad. Faktorer som planering med uppföljningar, reflektion, samarbete i undervisningen och goda ekonomiska möjligheter är de faktorer som flera av de lärare vi intervjuade uttryckte som hinder för att kunna bemöta och utveckla sin undervisning för elever med en funktionsnedsättning men som Lärare H även berättade, att undervisningen ska bli utmanade för elever utan funktionsnedsättning.

Vi tolkar att dessa hinder hänger ihop med inställning och osäkerhet eftersom det efterfrågas mer kunskap och fortbildning som kan bidra till att lärarna kan utveckla strategier och verktyg för att förverkliga den inkluderande undervisningen. Denna tolkning kan vi stärka med vad Doulkeridou m.fl. (2011) samt Jerlinder, Danermark och Gill (2010) skriver i sina artiklar. Lärarna är positiva till inkludering och ser möjligheterna och vinsterna med det för både elever med och utan en funktionsnedsättning men lärarna upplever att det finns hinder som gör att de upplever osäkerhet till det inkluderade arbetet och de känner att de inte hinner med att genomföra planeringar, uppföljningar och reflektera över sin undervisning som gör att det blir utmanande och utvecklande för alla elever.

### **8.1.3 Inkluderande arbetssätt**

Säljö (2014) menar att samspel med andra är en avgörande faktor för vår utveckling och lärande. Författaren menar att vi genom kommunikation och interaktion får ta del utav olika kunskaper och färdigheter som vi kan utveckla till verktyg för att möta olika hinder. Säljö framhäver språket och kommunikationen som ett viktigt verktyg för utveckling och lärande. Genom denna kommunikation kan eleven med en funktionsnedsättning bli delaktigt och inkluderade i utvecklingen av kunskaper och färdigheter.

Alla de intervjuade lärarna framhävde kommunikation med eleven som en viktig del för att förverkliga en inkluderande undervisning. Genom denna kommunikation menade lärarna att de kunde pratat med eleven om hur de skulle vilja utföra olika moment och hur dessa anpassningar skulle kunna möta den enskilde elevens behov och förutsättningar. Lärare E lyfte hur dagsformen kan vara avgörande i hur bra en elev med funktionsnedsättning kan prestera och att funktionsnedsättningen kan påverka att eleven inte kan delta alls just den dagen. Läraren menade att genom att kommunicera med eleven kunde de komma fram till olika lösningar som exempelvis att eleven kunde få genomföra det specifika momentet en annan dag.

Skolinspektionen (2012) som genomförde en granskning utav idrott och hälsa ämnet 2012 på 36 stycken 4-6 skolor. Genom intervjuer och observationer kom de fram till att fler av de granskade skolorna hade svårt att anpassa undervisningen till elevers behov och förutsättningar. Vi tolkar att detta kan ha påverkats av olika faktorer som exempelvis de hinder som de intervjuade lärarna tar upp och att tid till kommunikation med eleverna med en funktionsnedsättning ibland inte finns innan lektionerna. Detta kan medföra att de olika behoven inte räknas med i den övergripande planeringen utan att de olika anpassningarna får genomföras på plats under lektionstid. Skolinspektionen menade att de skolor där utrymme för delaktighet och elevinflytande fanns i planeringen i större utsträckning kunde anpassa undervisningen till elevernas behov och förutsättningar. Skolinspektionen menade att detta var grundläggande för att undervisningen skulle kunna bli individanpassad och att eleverna på så vis måste bli mer delaktiga i läroprocessen. Vi anser med detta som underlag att kommunikationen är en av de viktigaste faktorerna till att förverkliga den inkluderande undervisningen och lägger grunden till att kunna anpassa utrymme och material efter de enskilda behoven.

Även om alla de tillfrågade lärarna såg vinsterna och möjligheterna med inkludering lyfte Lärare H en viktig aspekt som även den är kopplad till kommunikation. Lärare H menade att, om en elev helt plötsligt skulle bli inkluderad och det var i fel sammanhang skulle den inkluderande undervisningen kunna bli dålig och eleven skulle istället för engagemang och lust till lärande i idrott och hälsa börja må dåligt. Lärare H påpekar att denna kommunikation är viktig eftersom vissa elever helt enkelt inte gynnas av den inkluderade undervisningen.

Fler av lärarna såg det även som en fördel om de fick ta del utav en specialidrottslärare eller annan resurs som var utbildad inom inkluderande arbetssätt. De såg att de skulle vilja vara två stycken som skulle kunna samarbeta för att på detta sätt kunna förverkliga en bättre undervisningssituation. Lärare G och H såg det som en stor fördel om de hade kunnat vara två lärare vid varje tillfälle och att det skulle bidra till bättre planeringar, reflektioner och uppföljningar. Som vi skrivit innan lyfter Nilholm (2006) detta som viktiga faktorer för att möjliggöra och skapa en meningsfull och utvecklande inkludering.

#### **8.1.4 Kompetensutbildning**

Som vi presenterar i vårt resultat fanns det en skillnad mellan våra respondenter om de ansåg att idrott och hälsa lärare hade tillräckligt med kunskap för att bedriva en meningsfull inkluderande undervisning. Det fanns även skillnad mellan hur mycket utbildning de hade fått tillgång till. Några av lärarna fick det från kommunen, några av lärarna hade sökt efter det själva och några hade inte blivit tillfrågade eller fått tillgång till någon fortbildning. Dock var alla lärare eniga om att utbildningen hade varit en tillgång för dem i sin undervisning och de som inte hade blivit tillfrågade såg det som betydelsefullt för att kunna utveckla sig och bli bättre.

Skolinspektionen (2012) lyfter i sin granskning att flera av de granskade skolorna inte erbjuder sina lärare i idrott och hälsa någon kompetensutbildning och att om de får utbildning är den allt som oftast mer generell än ämnesspecifik för just idrottsämnet. Detta ligger i linje med de resultat som vi fick fram de som hade blivit erbjudna utbildning som exempelvis Lärare F ansåg att utbildningen inte hade varit till så mycket hjälp och eftersökte mer ämnesspecifik utbildning och såg det som viktigt att den skulle vara det så att den skulle kunna appliceras på undervisningen.

Doulkeridou m.fl. (2011), Jerlinder (2010), Hodge och Elliot (2013), Jerlinder, Danermark och Gill (2010) och Nilholm (2006) lyfter akademisk utbildning men även kompetensutveckling och fortbildning som en viktig del för att lärarna ska kunna förverkliga en bättre och mer meningsfull inkludering. De menar att dessa utbildningar kan bidra till att lärarna kan skapa sig fler verktyg och strategier för att möta elevernas behov. Doulkeridou m.fl. (2011) menar även att utbildning behöver varvas med teori och praktik för att det ska bli utvecklande för lärarna. Detta kan vi koppla till det sociokulturella perspektivet och Säljö

(2014) som menar att samspel och kommunikation med andra kommer utveckla våra verktyg, kunskap och färdigheter. Lärare C och H som hade fått ta del utav ämnesspecifik utbildning såg detta som något väldigt positivt och de fick under utbildningarna ta del utav både teori och praktik som de senare kunde använda i sin undervisning.

## 8.2 Metoddiskussion

Vi genomförde intervjuerna tillsammans. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att detta kan vara fördelaktigt eftersom att en kan ställa frågor och den andra kan följa upp olika spår i intervjun.

Vi har i denna studie åtta respondenter som har intervjuats. Vi anser att det är fullt tillräckligt för att kunna göra mer ingående tolkningar i denna kvalitativa studie. Antalet i hur många personer som behövs intervjuas kan variera men är beroende av den tid och resurser som finns tillgängligt samt att det är inom lagen om avtagande avkastning vilket innebär att det till en viss nivå ger intervjupersonerna mindre och mindre ny kunskap (Kvale och Brinkman, 2014). Antalet intervjupersoner beror på vilket syfte studien har. Kvale och Brinkman (2014) hävdar att:

Ett allmänt intryck av aktuella intervjustudier är att många skulle ha vunnit på att ha färre intervjuer och i stället ägnat mer tid åt att förbereda intervjuerna och analysera dem. Vissa kvalitativa intervjustudier tycks, kanske som en defensiv överreaktion, ha planerats på grundval av ett missförstått kvantitativt antagande – ju flera intervjuer, desto mer vetenskapligt. (s.156-157)

Denna studie har hermeneutik som teoretisk referensram. Hermeneutiken lämpar sig till studien eftersom att *“Hermeneutiken handlar om att tolka, förstå och förmedla och kan användas för att förmedla upplevelser av olika fenomen, till exempel inom skolans värld.”* (Westlund, 2015, s.71). Hermeneutiken bygger på tolkningar och har inget med sanningsbegrepp att göra. En sann tolkning skulle i så fall vara en paradox. Det är istället positivismen som arbetar utifrån sanningsbegrepp medan hermeneutiken arbetar mot andra begrepp som exempelvis mening, meningsfullhet, relevans och liknande. Hermeneutiken försöker inte finna sanningen i samma utsträckning som naturvetenskapen och positivismen utan det har att göra med det specifika sanningsbegrepp som ligger till grund för de senare vetenskaperna (Andersson, 2014).



I denna studie använde vi en kvalitativ metod för att samla in, presentera och analysera materialet. På grund utav detta kommer inte begreppen validitet (giltighet) och reliabilitet (tillförlitlighet) få samma betydelse då vi har tolkat respondenternas svar (Bryman 2011). Därmed kan vi inte försäkra oss om att en annan forskare som genomför samma studie kan presentera samma resultat. Detta framhäver Bryman (2011) som en utav punkterna för att en studie ska ha hög reliabilitet. Bryman (2011) har anpassat begreppen validitet och reliabilitet till kvalitativa studier genom att beskriva de fyra begreppen: *Trovärdighet*, *Överförbarhet*, *Pålitlighet* och *Konfirmation*.

Med *trovärdighet* menas att forskaren har tagit hänsyn till de regler som finns när en studie genomförs och om det uppstår flera olika beskrivningar av en social verklighet är det i slutändan trovärdigheten som avgör hur godtagbar den är för andra människor. Att skapa en trovärdighet menas även med att forskaren rapporterar resultaten till personerna som har deltagit i studien (Bryman, 2011). För att vår forskning ska ha hög trovärdighet har vi redovisat i metodavsnittet hur vi har gått tillväga vid insamling utav material och hur vi har analyserat materialet. Trovärdigheten ökar även genom att vi har följt riktlinjer för ett vetenskapligt skrivande. Bryman (2011) menar att trovärdigheten kan öka ytterligare om personerna som deltog i studien rapporteras om det framställda resultatet för att bekräfta resultatet, vilket lärarna i vår studie inte gavs tillfälle till att göra.

*Överförbarhet* innebär hur överförbart resultatet är i en annan miljö. I och med att kvalitativ forskning vanligtvis studerar en mindre grupp och färre person antal som har några gemensamma egenskaper handlar det även om att studier mer ingående istället för att finna en bredd i antalet respondenter (Bryman, 2011). Denna studie består utav kvalitativa intervjuer och är av en fenomenografisk ansats, där respondenternas uppfattningar kring ett fenomen tolkas. Det gör att respondenternas svar, uppfattningar samt syn- och arbetssätt etc. är olika från person till person men vårt resultat i studien speglar den tidigare forskningen vilket stärker studiens överförbarhet.

Begreppet *pålitlighet* syftar till att andra forskare ska kunna utföra en korrekt bedömning av ens forskning. För att detta ska ske måste forskningens tillvägagångssätt vara redogjort. För att uppfylla detta har vi redogjort för urvalet av våra respondenter och vi har i vårt metodavsnitt beskrivit hur studien har genomförts samt hur materialet har samlats in och hur

det har tolkats. När författaren har genomfört detta kan andra forskare bedöma och granska studiens kvalitet (Bryman 2011).

*Konfirmera* menas att det inte går att utföra en forskning helt objektiv. För att undvika detta ska forskaren framföra i sin studie att resultatet har producerats i god tro vilket gör att det ska vara påtagligt att forskaren inte medvetet har använts sig utav personliga värderingar för att påverka studiens resultat (Bryman, 2011). Vi har följt upp detta genom att skriva och framhäva de etiska principerna och förhållit oss till detta genom en noggrann transkribering av de inspelade intervjuerna.

### **8.3 Slutsats**

Då vi har intervjuat åtta stycken lärare kan vi inte generalisera vårt resultat och dra slutsatsen att detta sammanfattar alla Sveriges idrott och hälsa lärare, dock kan vi med vårt resultat se flera likheter med den tidigare forskning som har gjort och som vi har presenterat.

Slutsatserna vi drar av lärarnas berättelser är att alla våra respondenter hade en positiv inställning till inkludering och de såg flera möjligheter och vinster både individuellt och socialt för både barn med och utan en funktionsnedsättning. Dessa resultat liknar flera av de resultat som vi presenterar i den tidigare forskningen. Även att lärarna med mindre erfarenhet och utbildning inom ämnet känner sig osäkra och efterfrågar därmed mer kompetensutbildning men också utrymme och material för att kunna bedriva en mer meningsfull undervisning.

Vi drar även slutsatsen att kompetensutbildning om inkludering inom idrott och hälsa och kommunikation med både elever och andra lärare är viktiga och grundläggande faktorer för att inkluderingen ska bli lyckad och möta alla elevers behov. Genom den inkludering anser vi som Säljö (2014) att kunskap och färdigheter kan utvecklas och att vi på så sätt kan utveckla våra verktyg och möta olika hinder samt att vi kan genom att ha tagit del utav lärarnas berättelser och tidigare forskning se de positiva effekterna av inkluderingen. Däremot måste vi alltid beakta aspekten att inkluderingen inte kan tvingas fram och en kommunikation måste därför föras med eleven. Alla elever gynnas inte av inkluderingen om de tvingas in i den ordinarie undervisningen.

## **9. Didaktiska implikationer**

Vi kan med denna studie visa på vikten av kommunikation mellan lärare-elev och lärare-lärare för att möta de olika behov och förutsättningar som finns i undervisningen. Studien visar även att mer utbildning inom detta efterfrågas och att de som har fått ta del utav utbildning ser det som viktigt och givande för att deras undervisning ska bli meningsfull. Denna studie kan därmed bli ett bidrag till en diskussion om direkt applicerbara aktioner som exempelvis att öka utbildning inom detta både på högskolenivå men också att lärare inom idrott och hälsa ska kunna få mer utbildning och bli erbjudna detta för att de ska kunna förverkliga en lyckad inkluderande undervisning. Att även ge tid till lärare inom idrott och hälsa att sätta sig in i elevens behov och att på så vis kunna planera och reflektera över undervisningen är något som efterfrågas och som skulle kunna vara en direkt aktion att utföra på skolor.

### **9.1 Vidare forskning**

Då studien har inriktat sig på hur lärarna anser att de möjliggör en inkluderande undervisning och vilka möjligheter och hinder de ser med det inkluderande arbetssättet hade det varit intressant att göra en vidare forskning om hur eleverna upplever detta. Hur upplever eleverna med en funktionsnedsättning att lärarna arbetar inkluderande? Vilka möjligheter och hinder upplever eleverna med inkludering? Att genomföra en jämförelsestudie mellan lärarna och elevernas uppfattningar för att finna likheter och skillnader mellan deras berättelser hade varit en intressant forskning att bedriva inom detta ämne och det hade kunnat bidra till mer kunskap och didaktiska färdigheter.

## Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. Ahrne, G., & Svensson, P. (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-16) (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik: en introduktion i vetenskapsteori*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Barnombudsmannen (2002). *Många syns inte men finns ändå: BO:s rapport till regeringen 2002*. Stockholm: Barnombudsmannen. Hämtad 2015-11-17, från: <http://www.barnombudsmannen.se/globalassets/systemimporter/publikationer2/manga-syns-inte.pdf>.
- Barnombudsmannen (2006). *Rättigheter för barn med funktionsnedsättningar*. Stockholm: Barnombudsmannen. Hämtad 2015-11-17, från: <http://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-09-rattigheter-for-barn-med-funktionsnedsattningar.pdf>.
- Birkler, J. (2012). *Vetenskapsteori: en grundbok*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. (3., [updated] ed.) Los Angeles: Sage Publications.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Dalén, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Dahlgren, L-O. Johansson, K. (2015). Fenomenografi. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys*.(s. 162-175) (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Doulkeridou., A, Evaggelinou., C, Mouratidou., K, Koidou., E, Panagiotou., A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of*

- Special Education*, v26 n1 p1-11 2011. Hämtad 2015-11-26, från:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921174.pdf>.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. J. Tøssebro (red.), *Integrering och inkludering* (s. 101-120). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. Ahrne, G. & Svensson, P (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-54) (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- 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. Hämtad 2015-11-22, från:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10349120903306756>.
- Hodge, Samuel R. & Elliott, Gloria. (2013). Physical Education Majors' Judgments about Inclusion and Teaching Students with Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, v1 n1 p151-157 Apr 2013. Hämtad 2015-11-26, från:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054869.pdf>.
- Jansson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Preschool Play, *International Journal for Early Years Education*, vol 9. Hämtad 2015-12-15, från:  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/713670687>.
- Jerlinder, K. (2010). *Social rättvisa i inkluderande idrottsundervisning för elever med rörelsehinder: en utopi?*. (Doktorsavhandling). Örebro Universitet: Hämtad 2015-11-30, från: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:313366/FULLTEXT01.pdf>.
- Jerlinder, K. Danermark, Berth. & Gill, Peter. (2010). Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion--The Case of PE and Pupils with Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, v25 n1 p45-57 Feb 2010. Hämtad 2015-11-26, från: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250903450830>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2015-11-10, från: [http://www.mah.se/pages/47925/Inkludering\\_spec.pdf](http://www.mah.se/pages/47925/Inkludering_spec.pdf).
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3., omarb. uppl.) Stockholm: Liber.
- 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. Hämtad 2015-11-22, från: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2012.697737>.
- Skolinspektionen (2012). *Idrott och hälsa i grundskolan: med lärandet i rörelse*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2015-12-11, från: <http://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/idrott/kvalgr-idr-slutrapport.pdf>.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen. (2014). *Stöd till barn och unga med funktionsnedsättning: Handbok för rättstillämpning vid handläggning och utförande av LSS-insatser*. ([2. uppl.]). Hämtad 2015-11-18, från: <https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19338/2014-1-23.pdf>.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet. Hämtad 2015-11-18, från: <https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>.
- Svenska Uneskorådet (2008). Specialpedagogiska skolmyndigheten. *Riktlinjer för inkludering: att garantera tillgång till utbildning för alla*. Stockholm: Svenska Uneskorådet. Hämtad 2015-11-18, från: <http://www.unesco.se/Uploads/Files/23.pdf>.

- Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik. Hämtad 2015-11-18, från:  
[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800).
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. (1. udg.) Omarbejdet udgave af ph.d.-afhandling med titel: Imellem integration og inklusion.. København.
- Tideman, M., & Rosenqvist, J. (2004) Teoretisk förankring, syfte och metod. Tideman, M., Rosenqvist, J. & Lansheim, B., Ranagården, L., Jacobsson, K, *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan* (s. 13-37). Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö högskola.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2015-11- 23, från:  
[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf).
- Wennergren, Ann-Christine (2008). *Elever som aktörer*. Grundskoletidningen 2, s.10-15.
- Westlund, I. (2015) Hermeneutik. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.71-88) (2., utök. uppl.). Stockholm: Liber.
- Ödman, P. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. B. Gustavsson (red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s.71-93). Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1

### Informationsbrev

Hej!

Vi heter Anton Amundsson och Jesper Göransson och studerar på Högskolan i Halmstad till ämneslärare och blir klara med våra studier nu i januari 2016. Därefter blir vi behöriga lärare i idrott och hälsa samt ämnena historia och religion. Vi utför nu ett examensarbete i vårt första ämne.Handledare för forskningsstudien är universitetslektorn Lars Kristén. Datainsamlingen som skall ligga till grund för studien kommer att bestå av intervjuer av lärare som undervisar i grundskolans senare år i ämnet idrott och hälsa. Syftet med studien är att undersöka hur lärare i grundskolans senare år arbetar för att skapa en inkluderande undervisning för elever med funktionsnedsättning i ämnet idrott och hälsa. Genom dessa intervjuer ska vi beskriva er uppfattning av att skapa en inkluderande undervisning och förhoppningsvis bidra med ökad kunskap till forskningsområdet. Du kommer att intervjuas enskilt med hjälp av ljudinspelning och kan när som helst välja att avbryta intervjun.

Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer och under tystnadsplikt i enlighet med Personuppgiftslagen (1998:204). Medverkandes namn kommer i förekommande fall att ändras till fingerade och insamlad data kommer endast att användas inom studien.

Vid ytterligare frågor kontakta oss lärarstudenter på följande e-postadresser eller telefonnummer:

Lärarstudenter:

Anton Amundsson

E-post: antamu11@student.hh.se

Telefon: 070- 853 43 37

Jesper Göransson

E-post: jesbur11@student.hh.se

Telefon: 073- 576 00 04

Handledare:

Lars Kristén

E-post: lars.kristen@hh.se

Telefon: 073- 030 86 13



## **Bilaga 2**

### **Intervjuguide**

#### **Bakgrundsfrågor:**

Vad har du för utbildning?

Vilka årskurser undervisar du?

Hur länge har du varit verksam som lärare?

Har du erfarenheter av att undervisa elev/elever med funktionsnedsättning?

Kan du beskriva vad din syn på inkludering är i ämnet idrott och hälsa, så utförligt som möjligt?

- Kan du ge några ytterligare exempel?

#### **Plattformsfrågor:**

Kan du berätta hur du arbetar för att få eleverna inkluderade i undervisningen?

Hur tror du att inkluderande undervisning påverkar eleven/eleverna med funktionsnedsättning?

Vilka möjligheter och hinder upplever du med den inkluderande undervisningen?

Tycker du att undervisningen i idrott och hälsa omfattar tillräckligt med utrymme och material för att bedriva en väl inkluderad undervisning på din arbetsplats?

- Varför tycker du det/respektive inte det?
- Vilka anpassningar tycker du krävs för att möta elever med funktionsnedsättning?
- Hade din undervisning sett annorlunda ut ifall du hade haft alla förutsättningar?

Finns det några speciella handlingsplaner för elever med funktionsnedsättning?

- Varför är det så/respektive inte så?
- Använder ni er utav specialpedagoger inom idrott och hälsa?

#### **Avslutande, framåtblickande frågor:**

Tror du att lärare inom idrott och hälsa har tillräckligt med kunskap idag för att bedriva en inkluderande undervisning?

- Varför tror du det/respektive inte det?

Har du blivit erbjuden någon fortbildning för att lära dig mer om inkluderande undervisning?

Anton Amundsson

och

Jesper Göransson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad  
Telefon: 035-16 71 00  
E-mail: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se)  
[www.hh.se](http://www.hh.se)