



Idrott och hälsa – ett ämne för inkludering?

- En intervjustudie om idrottslärares syn på
inkludering av elever från särskolan

Calle Nilsson

Jonas Pettersson

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete avancerad nivå: 2012

Lärarprogrammet 2008-2012

Handledare: Suzanne Lundvall

Examinator: Karin Henriksson Larsén

Förord

Vi har valt att studera hur lärare ser på inkludering av elever från särskolan i ämnet idrott och hälsa. Studiens syfte är även att undersöka hur eleverna påverkas och utvecklas av denna undervisning.

Vi vill tacka respondenterna som har ställt upp på intervjuerna samt Suzanne Lundvall för din snabba feedback och dina värdefulla ord.

/ Calle Nilsson & Jonas Pettersson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen har varit att öka kunskapen om idrottslärares uppfattningar om inkludering av elever från särskolan och hur detta påverkar undervisningen i idrott och hälsa.

- Vilka förutsättningar är enligt idrottsläraarna centrala i den inkluderande undervisningen?
- Vilka fördelar respektive nackdelar finns det för individen och gruppen i en inkluderande undervisningsmiljö?
- Hur ser idrottsläraarna på utvecklingsmöjligheterna för individ och grupp genom inkludering i idrott och hälsa?

Metod

Studien har en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Urvalet bestod av sex idrottslärare med erfarenhet av ett inkluderande arbetssätt. Dessa valdes ut via ett bekvämlighetsurval. Ett sociokulturellt och pragmatiskt perspektiv kännetecknar studiens teoretiska utgångspunkt.

Resultat

Respondenterna anser att viktiga utvecklingsmöjligheter för den inkluderade eleven är det sociala samspelet och att se och lära. Med detta menar respondenterna att eleven drar lärdom av att förhålla sig till en större elevgrupp, möter undervisning i ett högre tempo och på en högre ämnesnivå. Övriga elever ges också möjlighet till att se och lära känna olikheter. Respondenterna tar även upp risker med inkluderingen. I inkluderingen är bedömning av vem och i vilken grupp eleven ska inkluderas i avgörande. Inkluderingen berör många och därmed blir ett riskfyllt moment som kan få både positiva och negativa utslag om inte bedömning och anpassningar utförs rätt. Detta leder till att lärarna har ett stort ansvar. För elevernas utvecklingsmöjligheter finns det behov av erfarenhet och kunskap från lärarna.

Alla elever är kanske inte ämnade för inkludering av olika orsaker och det kan leda till att den inkluderade eleven känner sig ensam och oduglig. Förutsättningar som idrottslärare ser som centrala är en lokal med utrymme för möjligheter till anpassningar samt erfarna och duktiga elevassistenter.

Slutsats

Denna studie synliggör likheter i lärares tänkande kring inkludering som kan härledas till ett socialkulturellt perspektiv på lärande. I respondenternas utsagor framträder att inkluderingens styrkor grundar sig i det sociala samspelet och i ett synsätt som går att likna vid det Vygotsky benämner den proximala utvecklingszonen. I studien framgår det inte hur eleven förhåller sig till de praktiska momenten eller hur eleven ligger till utifrån kursmålen. Fokus ligger istället på sociala faktorer där alla elever får lära sig att förhålla sig till och ta lärdom av varandras olikheter. Lärare vill kunna känna sig kompetenta nog för att alla, oavsett lärarutbildning, kan komma i kontakt med inkludering. Därav ser vi ett behov av förberedande kunskaper redan i utbildning för alla lärare. Ska den svenska skolan satsa på inkludering bör också utbildningen av lärare följa samma väg.

Abstract

Aim

The aim of this thesis has been to increase knowledge about how teachers in physical education perceive inclusion of pupils with special needs, and how this inclusion affects the teaching in physical education.

- How do PE teachers look upon the possibilities of individual and group development through inclusion in physical education?
- What advantages and disadvantages do PE-teachers describe in relation to an inclusive teaching?
- What preconditions are central for an inclusive education according to PE teachers?

Method

The study has a qualitative approach with semi-structured interviews as a data collection method. The sample of respondents consisted of six PE teachers selected through a convenience sample. The interviews lasted about 45 minutes where a voice recorder was used in all occasions. A socio-cultural and pragmatic perspective characterizes the study's theoretical frame of reference.

Results

The respondents believe that the most important development opportunities for the included students are social interaction and the possibility to *see and learn*. By this, the respondents mean that the included student learns from the need to relate to a larger group of students, the faster pace teaching and the higher level subject matter content. The whole group of students is also given the opportunity to see and learn about differences. The respondents also address risks with inclusion. All students may not be destined for inclusion due to different reasons. This can lead to that the included student feels lonely and useless. The PE teachers deem that large facilities/sports halls are of great importance for creating good conditions, but also experienced and talented personal assistants.

Conclusion

This study reveals similarities in teachers' thinking about inclusion with a social cultural perspective. The respondents state that the strength of inclusion is social interaction, an approach that is akin to Vygotsky's term; the proximal development zone. The study doesn't reveal how the student relates to the practical parts or if the student follows the course objectives. The teachers focus on the social factors and that all students benefit from learning how to relate to each other. From this they can learn about each other's differences. The respondents want to feel competent at a satisfying level. They stress that everyone, regardless of teacher education, can come in contact with inclusion. Therefore, there is a need of education for all teachers in order to prepare them for inclusive teaching. If the Swedish school policy advocates inclusion, the Swedish teacher education should give attention to this.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 Begreppet inkludering	2
2.1.1 Den inkluderande undervisningens historia	3
2.2 Delaktighet	4
2.3 Utvecklingsstörning	6
2.4 Grundsärskolan.....	7
2.5 Styrdokument, lagar och förordningar	8
3. Forskningsläge	9
3.1 Lärare och inkludering	9
3.2 Idrottsläraren och inkludering	11
3.3 Eleven och inkludering.....	12
3.4 Sammanfattning av forskningsläget	13
4. Syfte och frågeställningar	14
5. Teoretiska utgångspunkter	15
5.1 Socialkonstruktivistiska teoribildningen	15
5.1.1 Lev Vygotsky	15
5.1.1.1 Proximala utvecklingszonen	16
5.2 Pragmatiska teoribildningen.....	16
5.2.1 John Dewey	16
5.3 Användandet av teoretiskt ramverk.....	17
6. Metod	18
6.1 Metodval.....	18
6.1.1 Kvalitativa intervjuer.....	18
6.2 Urval.....	19
6.3 Målgrupp	19
6.4 Genomförande	20
6.5 Datainsamling.....	21
6.6 Databearbetning	21
6.7 Forskningsetiska aspekter	21
7. Resultat	23
7.1 Idrottsläraren och inkludering	23
7.1.1 Förutsättningar	23
7.1.2 Arbetssätt.....	24
7.1.3 Idrott och hälsa	26
7.2 Eleven och inkludering.....	27
7.2.1 Svårigheter	27
7.2.2 Elevens utvecklingsmöjligheter	28
7.2.3 För vem gäller inkluderingen?	29
7.3 Gruppen och inkludering.....	30
7.3.1 Förutsättningar	30
7.3.2 Svårigheter	30

7.3.3 Utveckling	31
7.4 Sammanfattning av resultatdelen	32
8. Diskussion	34
8.1 Resultatdiskussion	34
8.1.1 Utvecklingsmöjligheter	34
8.1.3 Fördelar och nackdelar med inkludering	37
8.1.4 Förutsättningar	39
8.2 Slutsats	40
8.3 Metoddiskussion.....	41
8.4 Vidare forskning.....	42
Käll- och litteraturförteckning.....	43

Bilaga 1 Käll- och litteratursökning

Bilaga 2 Intervjuguide

Bilaga 3 Missivbrev

1. Inledning

Begreppet *inkludering* har inte varit ett bestående uttryck som använts i alla tider. I och med skolans framväxt har benämningar som haft liknande innebörd använts, som exempelvis *integrering* och *en skola för alla*. Nilholm (2006) beskriver begreppet *inkludering* som svårdefinierat eftersom definitionerna och förklaringarna har förändrats över tid och påverkats av olika forskares synsätt och perspektiv. I denna studie har vi utgått från ett synsätt på inkludering där definitioner om hur kollektivet kan lära av varandra och hur människors olikheter ses som styrkor snarare än potentiella hinder och problem (Haug, 1998, s. 20). Detta är i likhet med ett socialkonstruktivistiskt synsätt. Individen utvecklas i ett kollektiv där den i samspel med andra får sociala och kulturella erfarenheter (Säljö, 2011).

För mer än 100 år sedan började föreställningen om en gemensam grundskola för samtliga barn och ungdomar. Tanken om en gemensam grundskola för alla växte sig sedan allt starkare inom Sveriges utbildningspolitik (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986).

Trots detta har vi idag en tydlig segregeringstendens inom den svenska skolan. Särskiljandet har tagit ny fart trots att skol- och socialpolitiken vill uppnå delaktighet och gemenskap. Allt fler särskilda undervisningsgrupper, små klasser, skoldaghem, internatskolor och antalet barn till särskolan växer (Börjesson, 2003).

Att benämna det inkluderande arbetssättet som det självklart bästa arbetssättet är svårt att göra. Studiens syfte är därför att undersöka idrottslärares erfarenheter och tankar om inkludering av elever från särskolan i grundskolans undervisning i idrott och hälsa. Fokus i studien kommer ligga på lärares uppfattning om hur den inkluderade eleven påverkas men även rikta uppmärksamhet mot hur hela elevgruppen påverkas. För att beskriva och diskutera detta är det oundvikligt att komma in på lärarens arbetssätt och förutsättningar. Undersökningsområdet kommer därför även belysa hur erfarenheter och kompetenser ser ut och används av idrottslärarna i samband med att elever från särskolan blir inkluderade. Därtill undersöks hur omgivande faktorer såsom miljö och förutsättningar påverkar elever och undervisning.

Kring benämningen *inkludering* eller *inclusion* (den engelska benämningen) finns det mycket skrivet internationellt och nationellt. Många tidigare uppsatser om inkludering i idrott och hälsa, som är skrivna på svenska, behandlar elever med fysiska nedsättningar (rörelsehindrade elever). Denna studie fokuserar enbart på elever med utvecklingsstörning som läser enligt särskolans läroplan.

2. Bakgrund

I bakgrunden nedan behandlas områden, begrepp och definitioner som anses relevanta för studien och som bidrar till att få en förståelse för studiens ämne. Huvudfokus riktas mot begreppen *inkludering*, *delaktighet* och *utvecklingsstörning*.

2.1 Begreppet inkludering

Enligt Claes Nilholm (2006, s. 7) har definitionerna och förklaringarna kring integrering, segregering och inkludering förändrats över tid genom olika personers synsätt och perspektiv. Det medför svårigheter att definiera dessa på ett konkret sätt, framförallt begreppet inkludering. Haug (1998, s. 20) beskriver inkludering som ett kollektiv där alla har en naturlig tillhörighet och möjlighet att påverka. Både Haug och Nilholm menar att inkludering är ett resultat av en demokratisk människosyn där alla har rätt till full delaktighet och därför kan ingen uteslutas eller avskiljas. Människors olikheter ska enligt Ahlberg (2001, s. 18.) ses som styrkor snarare än potentiella hinder och problem. Haug (1998, s. 21) tar upp hur skolan bör anpassa undervisningssituationer efter elevens förutsättningar i stället för att anpassa eleven till skolans undervisningssituationer.

Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986, s. 102) som har beskrivit den inkluderande undervisningens utveckling över tid menar att begreppet integrering tidigare gav en negativ effekt på de starkare elevgrupperna. Skolpolitiskt ansågs namnet antyda en form av tidigare segregering. Därför ändrades begreppet till inkludering för att ge undervisningen ett mer rättvisande namn. Inkludering skulle lättare kunna relateras till *en skola för alla* och ge ett positivare intryck. Emanuelsson (1977, s. 104) själv menar att begreppsbytet inte har lett till någon förändring.

Ahlberg (2001, s.18) beskriver det *deltagarinriktade perspektivet* – *en inkluderande undervisning* som ett arbetssätt där läraren utgår ifrån samspel och lärande, där kunskap är i fokus. Detta perspektiv tar sin utgångspunkt i att alla barn kan lära tillsammans, där alla deltar aktivt i skolans verksamhet i en klassgemenskap. Fokus ligger på det eleverna har gemensamt istället för vad de inte har gemensamt. Det handlar om demokratiskt deltagande med lika värde och social rättvisa. Det är skolan som ska förändras och anpassas, inte eleverna. *Ett individinriktat perspektiv* – *en kategoriserande undervisning* tar sin utgångspunkt i den enskilda individens egenskaper och bakgrundshistoria när man ska förklara elevens svårigheter (Ahlberg, 2001, s.16). Detta synsätt har en lång tradition med rötter redan från 1800-talet och grundar sig på medicinsk forskning och psykologisk testteori. Segregering sker

utifrån avvikelser från det *normala* och genom detta kan man förklara inlärningssvårigheter och defekter hos individen. Ahlberg (2001, s. 17) skriver att det individinriktade perspektivet har fått ett genomslag i skolans vardagsarbete och dominerar arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Med detta i åtanke är det därför förståeligt att specialundervisningen ges en stor roll i detta undervisningssätt och ofta är inriktat mot den enskilda eleven. Börjesson (2003) tar upp att vi idag har en stark segregeringstendens inom den svenska skolan. Särskiljandet har tagit ny fart trots att skol- och socialpolitiken vill uppnå delaktighet och gemenskap. Allt fler särskilda undervisningsgrupper, klasser, skoldaghem, internatskolor och antalet barn till särskolan växer.

2.1.1 Den inkluderande undervisningens historia

För mer än 100 år sedan började föreställningen om en gemensam grundskola för samtliga barn och ungdomar att växa fram (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986). Detta synsätt har sedan dess blivit allt starkare inom svensk utbildningspolitik. Under 1900-talets början ställde man för första gången frågan om de högpresterande elever skulle läsa med de andra barnen. Detta utan att det skulle ge negativa följder för elevernas vidare studier. Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) beskriver den inkluderade undervisningens historia med att det vid den tiden ställdes ökade krav på undervisningen i den dåvarande folkskolan. Skolan skulle vara av tillräckligt hög kvalitet för att motsvara alla elevers kunnande. Därigenom startade idéer om en integrerad och inkluderad skola i Sverige. På den tiden användes inte uttryck som integrering eller inkludering, istället användes uttrycket *en skola för alla*. Idag strävar vi fortfarande efter en inkluderande undervisning med uttrycket *en skola för alla*.

Sedan kursplanen Lgr 80 har målet med *en skola för alla* varit en viktig del i skolans utveckling men det är tveksamt om och hur denna vision har slagit igenom (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986). I skolan finns det alltjämnt uppdelade grupper, så som särskilda undervisningsgrupper och särskola. Det finns fortfarande svårigheter att möta elever med olika förutsättningar. Skolan ser fortfarande elever som starka, svaga eller avvikande (elever som anses som hinder genom störande av undervisningen). Därför efterfrågas stöd till de elever som anses svaga och inte alltid får plats i de sammanhållna grupperna. Emanuelsson (1977) beskriver skolsituationen 1960, när dagens grundskola infördes, som att kraven på lärare ökade vilket resulterade i att det blev tydliga skillnader när bedömningen skedde. Det visade sig finnas stora glapp mellan de högpresterande och de lågpresterande eleverna. Detta blev en väckarklocka, en anledning till att införa olika studiegrupper. I samband med detta

ökade specialundervisningen av elever som bedömdes svaga och som var i behov av särskilt stöd på grund av en funktionsnedsättning. Specialundervisningen mötte hårt motstånd från flera olika håll, bland annat från politiker och i utredningssammanhang. Nirje (1969) beskriver att utvecklingen av läroplanen satte fart på hela samhället. Personer med funktionsnedsättning skulle få större plats i samhället. De personer som på grund av sin funktionsnedsättning bodde på olika institutioner eller som på annat sätt var avskiljda från samhället skulle få rätt att till fullo vara delaktiga i det *normaliserade* samhället. De tidigare förutfattade meningarna och okunskapen om personer med en utvecklingsstörning skulle genom en ökad delaktighet på så vis också minskas (Nirje, 1969).

Jerlinder (2010) skriver om utmaningarna med inkluderingen i dagens skola, men även om de demokratiska och mänskliga rättigheterna som inkluderingen står för:

Inkludering av elever med funktionsnedsättningar i den reguljära skolundervisningen med anpassat stöd är en demokratisk och mänsklig rättighet, men också en stor utmaning. I strävan efter att alla elever oavsett funktionsförmåga ska få tillgång till utbildning i en inkluderande pedagogisk miljö ställs utbildningssystemet och lärarna inför något som ofta presenteras som ett dilemma. (s. 13)

Sammanfattningsvis kan vi se att begreppet *integrering* på senare tid har bytt namn till *inkludering*, men att det i stort sett har samma betydelse. Namnet inkludering skulle dock ge arbetssättet ett mer rättvist namn. Genom att ha inkludering som utgångspunkt i undervisningen, som i det *deltagarinriktade perspektivet*, skulle alla problem lösas i klassrummet utan att segregera eleverna i undervisningen. Alla elever ska känna gemenskap utifrån demokratiskt deltagande, lika värde och social rättvisa. Det *individinriktade perspektivet* lägger mycket fokus på en individuell undervisning. Detta perspektiv dominerar i svensk skola och medför därför en stark tendens till segregering.

2.2 Delaktighet

En av utgångspunkterna i inkludering är delaktighet. Redan i slutet av 1970-talet påtalade Emanuelsson (1977) att integrering och inkludering grundar sig i en demokratisk människosyn. Därför ska alla i en inkludering ha rätt till full delaktighet och värna om alla individers lika värde.

International Classification of Functioning (ICF) definierar delaktighet som *en persons engagemang i en livssituation* men trycker på skillnaden mellan delaktighet och fysisk aktivitet (Socialstyrelsen, 2003, s. 22). De menar att fysisk aktivitet handlar om individens faktiska handling. ICF menar att en persons delaktighet påverkas av många olika faktorer och

nämner bl.a. engagemang, omgivningsfaktorer, attityd samt fysiska och sociala miljöer som personer befinner sig i. För personer med en funktionsnedsättning ligger det största fokuset på den sociala och fysiska miljön (Socialstyrelsen, 2003). I likhet med Socialstyrelsens beskrivning menar Ahlberg (2001, s. 120) att delaktighet kan skapas i *en skola för alla* där de *svagare* eleverna kunskapsmässigt kan få hjälp av de *starkare* eleverna. Ahlberg (2001, s. 120) menar vidare att när elever, oberoende av fysiska eller psykiska förutsättningar går tillsammans i en gemenskap lär de sig av varandra. Nordström (2004) tar upp vikten av social delaktighet hos barn och ungdomar:

Att tillhöra och vara delaktig och accepterad i en grupp jämnåriga kamrater, som tänker och agerar ungefär som man själv och som man delar normer, vardagsrutiner, och intressen med återkommer som en dimension av barns hälsa och livskvalitet (s. 202).

Nordström (2004, s. 204) har visat att olikheter i funktionella förutsättningar skapar svårigheter i samspelet mellan barn. Barn med funktionsnedsättning har ofta behov av uppmärksamhet genom stöd och vägledning. När barn med funktionsnedsättning samspelar med andra barn blir det ofta ett vertikalt omsorgsmönster dvs. barnen tar mer hand om den funktionsnedsatta än vid en jämlik relation. Vertikal relation sker när två personer ligger på olika nivåer, likt vuxen – barn, och den med större kunskaper tar hand om den med mindre kunskaper. Motsatsen till detta är horisontell relation, även kallat kamratrelation, och innebär att individerna ligger på samma nivå. Nordström (2004, s. 204) menar att när barn leker finns det osynliga krav och regler för att kunna vara med och delta. När barn med någon form av funktionsnedsättning ska vara med och leka kan det hända att de inte förstår *lekens regler* vilket gör att de hamnar utanför. I Nordströms (2004) forskning visar det sig att *lika barn leka bäst*, framförallt när det gällde barn med utvecklingsstörning. *Mellan barn med utvecklingsstörning finns ett aktivare samspel och ett deltagande på mer jämlika villkor med stor motivation, glädje och en trygghet att agera tillsammans* (s. 203). Nordström (2004) har, i sin text om barns sociala delaktighet, även utgått från barns syn på delaktighet. Där framkommer att barnen tyckte att delaktighet handlade om att vara med i en grupp, att inte vara utanför och att kunna göra samma saker som sina kamrater.

Sammanfattningsvis är delaktighet ett begrepp som ska uppmärksamma en elevs engagemang i en livssituation. Då delaktighet sker i en miljö tillsammans med andra har begreppet en stark social inriktning. På så vis är även delaktighet en viktig del i det inkluderande arbetssättet. Delaktigheten utgår i ett samspel som Nordström (2004) delar upp i två olika nivåer, *vertikal* som ses som en lärare- elev relation och *horisontell*, en kompisrelation.

2.3 Utvecklingsstörning

I boken *Från idiot till medborgare* beskriver Grunewald (2009) att den allmänna definitionen av utvecklingsstörning som: *Utvecklingsstörd är den som under sin utvecklingsperiod har fått en avsevärd och varaktig nedsättning av sina begåvningsfunktioner* (s. 20). Lagen om stöd och service till funktionshindrade (LSS) definierar utvecklingsstörning som en intellektuell funktionsnedsättning som beror på en brist eller skada som inträffat före cirka 16 års ålder (Bakk & Grunewald, 2004, s. 19). I många fall är den så betydande att personen behöver stöd och hjälp i sin livsföring för att kunna delta i samhällslivet. Vid bedömning av den intellektuella förmågan skall psykologiska, sociala och pedagogiska faktorer vägas samman.

Manualen *Association on Mental Retardation* (Robert, m.fl., 2010) förklarar en funktionsnedsättning genom att personen ska ha nedsättning i intelligensen samt i de adaptiva färdigheterna i minst två av följande tre områden, *akademiska färdigheter, sociala färdigheter* och *praktiska färdigheter*:

- Akademiska färdigheter innebär att läsa, skriva, räkna och andra skolprestationer
- Sociala färdigheter innebär möjligheter och färdigheter att umgås med andra i sociala sammanhang, att motsvara andras förväntningar, att kunna skydda sig etc.
- Praktiska färdigheter är aktiviteter i det dagliga livet, d v s hur individen klarar av vardagsbestyr som att äta, tvätta sig, klä sig, hålla en dygnsrytm, städa, etc.

Brockstedt (2004, s. 19) menar att en utvecklingsstörning är en nedsättning av de intellektuella funktionerna. För vissa individer handlar det om en svag begåvning men i de flesta fall om en skada i det centrala nervsystemet, en hjärnskada. Barn med svag begåvning är i stort behov av en stimulerande miljö i sin uppväxt. Tidigare var inte skolan medveten om hur mycket miljön påverkade uppväxten. Detta ledde till att eleven inte fick den utvecklingsmöjlighet som dagens skola erbjuder. Idag, med större kunskap och bättre vägledning, placeras de flesta barnen med svag begåvning i grundskolan istället för särskolan. Effekten av en hjärnskada gör att barnet får en funktionsnedsättning på en eller flera förmågor och då också en nedsatt intellektuell begåvning (Brockstedt, 2004, s. 20). Brockstedt (2004, s. 21) menar att den nedsatta begåvningen i relation till de krav som samhället ställer samt till den miljö man lever i är det vi kallar för en utvecklingsstörning. Förutom begåvning kan även motorik, lagring av information, rumsuppfattning, tidsuppfattning m.m. påverkas. Utvecklingsstörning kategoriseras i olika grader genom *lindrig-, måttlig- och grav*

utvecklingsstörning. Dessa fastställs utifrån individens symptom och hur de passar in i de kriterier som anges i *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM IV* (Brockstedt, 2004), vilket är en internationell manual för att fastställa diagnoser. Graden av utvecklingsstörning beskrivs i olika nivåer och är främst baserat på resultat från begåvningsstest. En person med lindrig utvecklingsstörning har 55-70 i intelligenskvot (IK), måttlig utvecklingsstörning har 35-55 i IK och grav utvecklingsstörning har 0-35 i IK. Ett barn med lindrig utvecklingsstörning skiljer sig oftast inte så mycket från normalbegåvade barn. Under uppväxten behöver de dock mer tid för att lära och utveckla kompensatoriska funktioner, som motorik och talförmåga. Barn med måttlig och grav utvecklingsstörning ligger desto längre efter i utvecklingen (Brockstedt, 2004, s. 25-26).

Sammanfattningsvis kan utvecklingsstörning ses som en kronisk nedsättning av en persons begåvning som även påverkar personens sociala och praktiska egenskaper. För att benämnas som utvecklingsstörd ska en hjärnskada ske innan 16 års ålder och den är uppdelad i tre olika grader, *lindrig*-, *måttlig*- och *grav* utvecklingsstörning.

2.4 Grundsärskolan

I Sverige består den obligatoriska särskolan av skolformen *grundsärskolan* som även innehåller en särskild inriktning som kallas *träningsskolan* (Skolverket, 2012-04-12). Särskolan är signifikativ genom att ha en större personalgrupp än grundskolan. Grundsärskolan är en skolgång för elever med utvecklingsstörning och omfattar utbildning i ämnen, likt grundskolan, eller i ämnesområden. Viktiga delar i grundsärskolan är att ge eleverna en personlig utveckling, en social gemenskap och skapa en grund till att eleverna aktivt kan delta i samhället. De elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildning läser istället inriktningen träningsskolan. Denna utbildning omfattar enbart ämnesområdena *estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktivitet och verklighetsuppfattning* (Skolverket, 2012-04-12). Båda skolformerna består enligt den nya skollagen (2010:800) av en skolgång på nio år men de elever som inte uppnår kunskapskraven har rätt, enligt 7 kap. 15 § skollagen, att under två förlängda år slutföra utbildningen. Alla elever har därmed rätt till en förlängd utbildning i upp till 800 timmar.

För att börja i särskolan krävs en utredning som kan bevisa individens diagnos av utvecklingsstörning. Ansvaret för detta ligger hos hemkommunen (Skolverket, 2009, s. 5). Då utredning visat att ett barn har rätt att gå i särskolan är det vårdnadshavaren som väljer om

barnet ska gå i särskola eller inkluderat i grundskolan. I likhet med grundskolan är särskolans syfte att ge eleverna möjlighet till vidare studier (Skolverket, 2009, s. 7-12).

Att bedöma vem som är i behov av särskilt stöd är sällan självklart och Skolverkets (2005) rapport skriver om hur invecklad denna situation kan uttrycka sig:

Alla barn och ungdomar i behov av särskilt stöd i skolan är inte elever med ett funktionshinder. Alla barn och ungdomar med funktionshinder är inte i behov av särskilt stöd för att nå kunskapsmålen i skolan. För barn och ungdomar utan funktionshinder kan ett behov av särskilt stöd bero på svårigheter i lärandet. (s. 9)

Sammanfattningsvis krävs en professionell utredning för att kunna säkerställa en elevs behov av särskola eller inte. Utbildningsformen består av *grundsärskolan* samt en särskild inriktning vid benämningen *träningsskolan* som vänder sig till de elever som inte kan tillgodose kraven i grundsärskolan. Grundsärskolan har fokus på att ge eleverna en personlig utveckling, en social gemenskap och skapa en grund till att eleverna aktivt kan delta i samhället. Utbildningens längd är liksom i grundskolan nio år där eleven har rätt till två tilläggsår om kunskapskraven inte uppnåtts efter det nionde skolåret.

2.5 Styrdokument, lagar och förordningar

I skolans värld ska lärare och övrig personal förhålla sig till och ta stöd i det som står i läroplanen (Skolverket, 2011). Med anledning av studiens område är en viktig punkt i läroplanen att skolan måste värna om alla människors lika värde och det beskrivs genom stycket:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Skolverket, 2011, s. 7)

I skollagens (2010:800) 1 kap. 9 § framgår det att skolan ska ha en likvärdig utbildning, varhelst den anordnas i landet. Begreppet likvärdig kan tolkas på olika sätt men i detta sammanhang bör det förslagsvis tolkas som lika möjligheter. Likvärdighet utvecklas och stöds genom texten från rubriken *En likvärdig utbildning* i Lgr 11 (Skolverket, 2011):

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).

Föregående citat påvisar Skolverkets medvetenhet om elevers olikheter och att undervisningen behöver anpassas till det. Även i Salamancadeklarationens (Svenska Unescorådet, 2006) handlingsram vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd tas en

aspekt om elevers olikheter upp. Citatet nedan visar på ett synsätt som lyfter elevers olikheter och även betonar kraven på att skolmiljön behöver anpassas efter elevens behov:

... alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället (s. 17).

Varje elevs olikheter och varje elevs rätt till en likvärdig utbildning framträder i Salamancadeklarationen som viktig. Även elevens rättighet till att uttrycka sin åsikt är en viktig del. Barnkonventionens (2009) 12 §, anger att alla barn ska ha rättigheten att uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör barnet. Barnets åsikter ska även tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

3. Forskningsläge

Dispositionen av forskningsläget utgår från tre delar där *Lärare och inkludering* består av två metaanalyser, uppdelade i två tidsperioder. Därefter följer *Idrottslärare och inkludering* som är en presentation av studier på idrottslärares möte med inkludering. Forskningsläget avslutas med *Elevens och inkludering* bestående av en intervjustudie om elevers inställning till inkludering.

3.1 Lärare och inkludering

Avramidis och Norwich (2002) studie *Teachers attitudes towards integration/inclusion* ger en bred överblick av lärares åsikter om inkludering ifrån många olika länder. Till studien använde de publicerade artiklar från tidsspannet 1986 till 2000 som handlar om lärares åsikter om inkludering. Resultatet visar att lärare i förskolan ställer sig mer positivt till inkludering än lärare i grundskolan. Lärarna i lågstadiet ställer sig också mer positiv till inkludering än lärare i högstadiet. Ett annat resultat är att personal som arbetar långt ifrån klassrummet är mer positiva till inkludering än de som jobbar i klassrummet. Personer som arbetar långt ifrån kan vara personal från kommunen och olika skolorganisationer. I Center och Wards (1987) rapport kan man läsa att lärare från Australien ställde sig negativt till inkludering på grund av sviktande självförtroende och kunskap och menar att inkludering kan ske med de elever som inte behöver extra instruktioner eller handledning. Inställning till inkludering kan också skilja sig beroende på hur man tänker realistiskt eller som ett strävansmål. Scruggs och Mastropieri (1996) redovisar att 65 % av alla lärare i undersökningen ställde sig positiva till konceptet av inkludering, men bara 40 % ser det som realistiskt. I en intervjuundersökning i USA framkom

att majoriteten av lärarna hade starkt negativa åsikter om inkludering (Vaughn 1996). Forlin (1995) gjorde en enkätundersökning på om man ska ha inkludering på heltid eller uppdelat. 95 % av lärarna ansåg att elever med lindrigt rörelsehinder borde inkluderas på deltid. 86 % av lärarna kryssade för att elever med lindrig utvecklingsstörning borde inkluderas på deltid. Elever med en måttlig eller grav utvecklingsstörning borde enligt lärarna inte inkluderas enligt undersökningen. I samma studie har lärare svarat på vilka elever man ställer sig mest positiva till att inkludera. Lärarna ansåg att det var lättare att ge stöd till elever med fysiska eller medicinska svårigheter än elever med utvecklingsstörning. I studien har även en sammanställning kring olika faktorer som inverkar på lärarnas attityder till inkludering gjorts (Avramidis & Norwich, 2002). Resultatet visar bland annat att erfarenheten, alltså hur länge läraren har jobbat, påverkar lärarnas attityder. De lärare som har jobbat mindre än sex år är mer positiva än de som har jobbat längre än sex år. Även åldern på eleverna kan påverka. Lärarna menar att ju äldre eleverna är desto större löper risken för utanförskap för den inkluderade eleven. Studien pekar också på att barn som är inkluderade därför är mer benägna att bli mobbade än barn som inte är inkluderade. Lärare som har erfarenhet av elever med funktionsnedsättning ställer sig också mer positiv till inkludering än lärare som inte har den erfarenheten. De lärare som har mycket resurser att tillgå som material och elevassistent ställer sig också mer positiv till inkludering.

Anke de Boer, Sip Pijl och Minnaert (2011) har gjort en annan metaanalys av lärares attityder till inkludering vid namn *Regular teachers attitudes towards inclusive education*. Författarnas inriktning på denna studie var att enbart fokusera på lärare i grundskolan och hur deras attityd ställer sig till inkludering av barn med funktionsnedsättning. Författarna analyserade 29 forskningsrapporter publicerade mellan 1998-2008 vilket ger en aktuell bild på tidigare undersökningar från flertalet länder. Resultatet visar att majoriteten av lärarna hade en neutral eller negativ uppfattning till inkludering av elever med olika former av funktionsnedsättningar. Ingen av studierna visade ett positivt resultat i det avseende. Däremot visade bland annat Avramidis och Kalyvas (2007) studie att lärarna ställde sig neutrala till inkludering i praktiken men positiva till filosofin av inkludering. En annan studie (Mushoriwas, 2001) visar att lärarna helt och hållet ställer sig negativa till inkludering. Lärarna motiverar detta främst med att det sociala samspelet ofta blir problematiskt för barnet som är inkluderat. Lärarna menar att föräldrarna ofta väljer att inkludera sitt barn i grundskolan för att få barnet socialt anpassat. Utifrån studien blir barnen istället mindre accepterade av klassen och får färre kompisar.

Sadlers (2005) studie visar att inga av de 89 deltagande lärarna kände någon trygghet i att undervisa en inkluderad klass. De flesta respondenterna hade svarat *No confident at all* eller *Not very confident*. Den enda rapporten som visar att majoriteten av lärarna känner en god trygghet är i Everington, Steven och Winters (1999) studie. I studiens sammanfattning konstateras det att lärarnas känner sig otrygga i att undervisa barn med funktionsnedsättning och att de inte har tillräckliga kunskaper. Ovanstående studier visar också att lärare med utbildning och erfarenhet inom inkludering ställer sig mer positiva än lärare utan utbildning och erfarenhet. Elevens funktionsnedsättning styr också lärarens attityd till inkludering. Lärarna ställer sig mer negativ till inkludering av barn med en utvecklingsstörning, inlärningssvårigheter eller beteendesvårigheter. De ställer sig mer positiva till elever med fysisk funktionsnedsättning eller som har sinnesförsvagning (Anke de Boer, Sip Pijl och Minnaert, 2011).

3.2 Idrottsläraren och inkludering

Morley m.fl. (2005) har skrivit artikeln *Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education*. Undersökningen behandlar hur idrottslärares undervisning påverkas av inkluderingen av elever med funktionsnedsättning i idrott och hälsa. Undersökningen är gjord på 43 idrottslärare från England. Resultatet visar att idrottslärares personliga inställning till inkluderingen är av stor betydelse för eleven med funktionsnedsättning. Idrottslärarna uttrycker att deras yrkesroll vid inkludering kräver mycket större fokus på planering och eftertanke och många uttryckte detta som en allt för krävande del. Detta på grund av att många idrottslärare anser sig ha brister i kompetens av att undervisa elever med en funktionsnedsättning. Jerlinder, Danermark och Gill (2009) nämner likartade tankar i artikeln *Swedish primary-school teachers attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities*, där lärarna har svårt att förverkliga inkluderingen i praktiken. Studien som omfattar 221 idrottslärares enkätsvar menar att svårigheterna kan vara planering, kunskap och tillgångar. Morley m.fl. (2005) skriver att en stor del av denna brist enligt idrottslärarna ligger i att det finns för lite fokus under lärarutbildningen på elever med funktionsnedsättning. Brister i kompetens hos lärarna uttrycks även i Ammah och Hodges (2005) artikel *Secondary Physical Education Teachers Beliefs and Practice in Teaching with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis*. Deras undersökning omfattar två djupgående observationer med tillhörande intervjuer av idrottslärares arbete med inkludering. De menar att idrottslärarutbildningen borde lägga mer fokus på arbete med elever som har en

funktionsnedsättning. Idrottslärarna menar även att genom mer erfarenhet blir de också mer bekväma med undervisningen. Jerlinder, Danermark och Gill (2009) skriver även att idrottslärarna som har utbildning i specialpedagogik är mer positiva än de utan. I denna studie framkommer även att idrottslärare i allmänhet ställer sig mer positiva till inkludering än andra ämneslärare. Ammah och Hodge (2005) visar att idrottslärarnas största behov vid inkludering är tillgången av resurser som de ger exempel på i form av elevassistent och en kompetent kontaktperson. Morley m.fl. (2005) nämner i sin studie att viktiga resurser för lärarna är lokaler, material och omklädningsrum som också är av stor vikt för att kunna ge goda förutsättningar till inkludering.

3.3 Eleven och inkludering

Med uppdrag från Specialpedagogiska institutet har Göransson (2008) gjort en rapport vid namn *Man vill ju vara som alla andra – elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning*. Syftet med rapporten är att genom fokusgruppsintervjuer lyfta fram sammanlagt 34 elevers (13-16 år) åsikter och erfarenhet av inkludering. Förutom erfarenhet av inkludering hade 19 av de deltagande eleverna en eller flera funktionsnedsättningar.

Eleverna anser att grunden till en trygg och fungerande delaktighet och inkludering är att det finns en god stämning på skolan (Göransson, 2008). Med detta menar eleverna att det ska finnas ett positivt förhållningssätt mellan eleverna på skolan men även mellan eleverna och personalen. Eleverna uttrycker det som att *Man ska trivas, man ska inte känna sig utvikt och då är det viktigt att det är en bra stämning* (Göransson, 2008, s. 29). Trivseln mellan elever är beroende av att alla känner till och har koll på varandra. Trivseln är också relaterad till att lärare inte bara har fokus på skolarbetet utan ibland utvecklar en personlig relation där de visar att de bryr sig. Samverkan mellan elever under lektionstid är något som fungerar bra när det är grupparbeten. Då menar de intervjuade eleverna att *då lär man ju känna och får gemenskap* (Göransson, 2008, s. 40). Under sådana förutsättningar blir eleverna med funktionsnedsättning involverade i något med andra elever vilket annars inte är lika lätt, som t.ex. under raster. Eleverna själva föredrar inkludering som innebär att man arbetar tillsammans med elever från grundskolan då det ger möjlighet att lära känna andra på skolan. Under lektioner menar eleverna också att lärarens planering är viktig för att det ska fungera. Det ska vara bestämda grupper, där läraren bestämmer vilka som ska vara ihop. Detta medför

ökad delaktighet och gör att eleverna får träffa många olika klasskamrater. Planeringen måste också utgå från att alla kan delta efter sin förmåga.

3.4 Sammanfattning av forskningsläget

Den tidigare forskningen i denna studie har mestadels internationellt ursprung vilket innebär undersökningar med delvis andra samhällspremissor än i Sverige. I andra länder kan skolpolitiken se annorlunda ut, vilket medför andra förutsättningar. Även studiens ålder påverkar de slutsatser som kan dras av studierna. Forskningsläget ger en överblick av både lärare och elevers situation.

Det finns många likheter i de två metaanalyserna av lärare och inkludering där t.ex. de båda studierna kommer fram till att lärare ställer sig mer positiva vid tanken på inkluderande undervisning än att själv genomföra den i verkligheten. Många lärare har en negativ inställning till inkludering och känner sig ha bristande kunskap inom det inkluderande arbetssättet och i och med det sjunker deras självförtroende. Lärare med mindre erfarenhet av yrket ställer sig mer positiva. Både lärare och idrottslärare menar att med mer erfarenhet eller utbildning om barn med funktionsnedsättning skapas en mer positiv inställning till inkludering. Resurser som material och elevassistenter är viktiga förutsättningar för en bra och relevant inkluderande undervisning. Vidare framgår i metaanalyserna att idrottslärarna beskriver att planeringen är en central del i arbetet med inkludering som kräver fokus och eftertanke. Eleverna själva menar att lärarens planering är viktig för deras delaktighet. Eleverna anser också att stämningen på skolan är viktig för inkluderingen då detta bidrar till trygghet och till möjligheter att lära känna andra människor på skolan. Forskningsläget ger en överblick av både lärare och elevers situation.

4. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen har varit att öka kunskapen om idrottslärares uppfattningar om inkludering av elever från särskolan och hur detta påverkar undervisningen i idrott och hälsa.

Syftet har lett fram till följande frågeställningar:

- Vilka förutsättningar är enligt idrottsläraryrarna centrala i den inkluderande undervisningen?
- Vilka fördelar respektive nackdelar finns det för individen och gruppen i en inkluderande undervisningsmiljö?
- Hur ser idrottsläraryrarna på utvecklingsmöjligheterna för individ och grupp genom inkludering i idrott och hälsa?

5. Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska utgångspunkten som till största del ramar in arbetet är den socialkonstruktivistiska teorin med pragmatisk inriktning. Med dessa teorier kan empiriskt material lättare sättas i ett sammanhang och på så vis kan kategorisering, analys och tolkning ske på ett systematiskt och genomskinligt sätt (Heith, 2006, s. 24).

5.1 Socialkonstruktivistiska teoribildningen

Den socialkonstruktivistiska teorin står för att en individ utvecklas i ett kollektiv. I samspel med andra får människan både sociala och kulturella erfarenheter, vilket medför att människan formas till en tänkande, kännande och kommunicerande individ (Säljö, 2011, s. 155). Utvecklingen sker till stor del genom språkliga och kommunikativa aktiviteter som påverkar människors lärande och utveckling. En betydelsefull forskare för denna teoribildning är Vygotsky som utvecklat perspektivet *sociokulturell teori*. (Säljö, 2011, s. 161).

5.1.1 Lev Vygotsky

Vygotsky levde mellan 1896 och 1934 och är fortfarande än idag en av de mest betydande teoretikerna inom det sociokulturella perspektivet på barns utveckling (Gindis, 1999). Vygotsky har också fått en betydande roll inom pedagogiken för barn med utvecklingsstörning, då han introducerade ett nytt arbetssätt som har likheter med det Ahlberg (2001, s. 18) namnger som det *deltagarinriktade perspektivet*. En viktig utgångspunkt i detta arbetssätt är synen på barns utveckling och att läraren ska lyfta fram barnets starka sidor och inte låta de svaga sidorna hamna i fokus. Vygotsky menade att en funktionsnedsättning enbart blir ett hinder om man som lärare lägger för stort fokus på det. Om man anpassar miljön behöver en funktionsnedsättning inte vara ett hinder alls. Vygotsky hade som röd tråd i sitt tänkande att socialt samspel bidrar till barns utveckling och lärande. Han såg människan som en social varelse som redan från födseln drar sig mot omgivningen för att interagera med andra människor. Vygotsky hade också en vision om *en skola för alla* där elever oavsett behov eller hinder skulle kunna få tillgång till en lärare med kompetens i området, anpassad läroplan, anpassat material och mer tid. Det skulle vara en utbildning som inkluderade alla barnen i samma klass. Vygotsky var på så vis tidig med tankarna om inkludering och menade att elever i svårigheter skulle utvecklas genom att den *proximala utvecklingszonen*, som uppstår i samspel med andra elever. Genom att barn i svårigheter får gå tillsammans med

andra barn i vanlig klass så kan deras tal, språk, logiska tänkande och resonerande utvecklas (Gindis, 1999).

5.1.1.1 Proximala utvecklingszonen

Vygotskys teori handlar om utveckling genom språk och tankar men att det sker genom ett socialt samspel eller interaktion med t.ex. lärare assistenter eller andra barn (Gindis, 1999). Den proximala utvecklingszonen handlar om den utveckling som sker vid interaktion med andra människor som i sin tur har en större kunskapsbank. Med andra ord zonen mellan vad ett barn kan klara av själv och med hjälp av en annan person, t.ex. en vuxen. Om ett barn vid en svår uppgift får stöd av en mer erfaren lärare, assistent eller kompis kan barnet i sin tur ligga på gränsen av sin kapacitet och utvecklas med den hjälp som finns att tillgå. På så vis kan barnet nästa gång erövra förutsättningar för att kunna klara den svåra uppgiften på egen hand. Bodrova och Leong (2007) tar upp tre viktiga punkter för den proximala zonen, alltså *scaffolding*, *shared activity* och *mediators*. Scaffolding innebär att läraren är som en byggnadsställning, vilket underlättar för barnet genom att skapa en stabil grund. Med detta stöd ska eleven sedan kunna stå på egna ben i takt med barnets utveckling. Shared activity innebär att barnet ska befinna sig i en social miljö där utvecklingen sker genom interaktion med andra. Mediators används däremot som ett hjälpmedel parallellt med scaffolding och shared activity och bör användas i perioder då det behövs.

5.2 Pragmatiska teoribildningen

Den pragmatiska teorin är ett vanligt förekommande sätt att se konsekvenser och resultat av handling (Cherryholmes, 2000). Teorin benämns i sin ursprungsform som pragmatism vilket innebär ett fokus på att handla, leva, uppleva och göra (James, 2003, s. 26). I pragmatismen läggs även ett stort fokus på handling, dialog och reflektion på ett utforskande arbetssätt. Det vill säga att man försöker lösa ett problem genom att testa den idén man tror kommer att fungera. En inflytelserik pragmatiker var John Dewey som myntade *learning by doing* (Ibid.).

5.2.1 John Dewey

En av pragmatismens mest kända företrädare är John Dewey, som ville skapa ett pedagogiskt synsätt med ett demokratiskt förhållningssätt (Sundberg, 2011, s. 103). Hans första tanke med sitt arbete var att föra samman folket och stärka samhällets gemenskap genom att fostra människor till välanpassade medborgare. Den styrda och disciplinerade skolan med inslag av aga, som dominerade under början av 1900-talet, ställde sig Dewey väldigt kritiskt till. Den

människosyn Dewey ville implementera var att alla individer har ett egenvärde och ska själva kunna forma sitt öde (Sundgren, 2011, s. 104). Även skolans organisation och undervisning skulle utgå från denna syn på människan. Den enskilda elevens behov och intresse var en central utgångspunkt. Pedagogiken skulle bidra till att skapa ett forum där elevens lust till lärande blir central. Deweys pedagogik, som är kopplat till pragmatismen, betecknas ofta som *learning by doing* (Sundberg, 2011, s. 110). Poängen med teorin är att se varje handling som ett steg att nå målet. Målet ska nås genom att personen prövar tills det fungerar. På vägen kan det krävas misslyckanden men i slutändan hittas förhoppningsvis nycklarna för att lösa den aktuella utmaningen. I arbetssättet gäller det att se hela utvecklingen genom alla steg: *avsikt – planering – handling – reflektion – bedömning av resultat – ny avsikt och så vidare* (Sundberg, 2011, s. 111).

5.3 Användandet av teoretiskt ramverk

Med hjälp av det teoretiska ramverket läggs fokus på de utgångspunkter som de två teorierna lyfter fram avseende barnens utvecklingsfas. Följande analytiska frågor ställs till det empiriska materialet:

- På vilket sätt lägger idrottslärarna fokus på elevernas möjligheter och begränsningar?
- Hur anpassar lärarna undervisningen så att barnets starka sidor och inte svaga sidorna hamnar i fokus?
- Uppmärksammar lärarna den proximala utvecklingszonen - scaffolding, shared activity och mediators (Bedrova & Leong, 2007)?
- På vilket sätt berörs aspekter kring *learning by doing* (Sundberg, 2011, s 111)?
- Beskriver lärarna elevens handlingar som steg mot lärande, *avsikt – planering – handling – reflektion – bedömning av resultat – ny avsikt och så vidare* (Ibid.)?

6. Metod

6.1 Metodval

Syftet med studien var att få insyn i ett antal idrottslärares upplevelser och erfarenheter inom ett bestämt område. För att få den insynen har kvalitativa intervjuer med semistrukturerade frågeområden valts som metod. Widerberg (2002) beskriver syftet med kvalitativ forskning som att fenomenens karaktär och egenskaper kommer fram, tillskillnad från kvantitativ forskning som i första hand behandlar mängder. Bryman (2011, s. 249) beskriver på ett liknande sätt kvalitativ forskning, som en metod där användningen av ord är en central del. Till skillnad från kvantitativ forskning där inriktningen på siffermässiga mätmetoder är det centrala. Han skriver även att i en kvalitativ forskning är det forskarens frågor och intresse som styr studien. Till denna undersökning är en kvalitativ metod passande då idrottslärares tankar om ett visst fenomen ska studeras.

6.1.1 Kvalitativa intervjuer

Studiens intervjumetod benämner Bryman (2011, s. 300) som *semistrukturerade intervjuer*. Bryman (2011, s. 300) skriver om vikten att låta intervjun röra sig i olika riktningar i en kvalitativ undersökning. Detta för att erhålla en helhetsbild av informanten men även för att få fram vad informanten tycker är av relevans och vikt. Bryman (2011, s. 301) påpekar även att frågorna under varje angivet intresseområde inte behöver komma enligt den i förväg bestämda ordningen. Personen som gör intervjun måste även vara uppmärksam på följdfrågor som kan utveckla intresseområdet.

Utformningen av intervjuguiden och själva utförandet av intervjun skedde i likhet med Brymans (2011) kapitel *Utformning av en intervjuguide* och Kvales (1997) kapitel *Kriterier för en framgångsrik intervjuare*. I och med användningen av kvalitativa intervjuer gäller det att gå in i den undersökande rollen. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver den undersökande personen som antingen ”malmlätare” eller ”resenär”. Den malmlätande undersökaren liknas vid någon som vet vad han söker, han letar efter kunskap som sedan kan visas och föras fram i ljuset. I denna studie betraktar vi oss själva mer som resenärer, som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som en mer öppen undersökare. En person som ger sig ut på en resa, för att sedan berätta vilka han mött på vägen och om deras synpunkter och erfarenheter. Vi tänker oss detta som en resa mot ökade insikter i idrottslärares tankar kring inkludering av elever från särskolan. För att ta reda på detta ska idrottslärares erfarenheter studeras. Genom att ta

del av detta skriver Kvale och Brinkmann (2009) att man som resenär kanske inte bara tar med sig ny kunskap från sin resa utan även en möjlighet till nya insikter.

I vårt fall går det enligt Bryman (2011, s. 253) ej att generalisera vad flertalet idrottslärare har för åsikter kring inkludering av elever från särskolan i ämnet Idrott och hälsa. Denna studie görs för att få ett specifikt antal idrottslärares enskilda syn på det bestämda området.

6.2 Urval

När personerna som intervjuades valdes ut skedde det genom ett kedjeurval (snöbollsurval) som även kan betraktas som ett slags bekvämlighetsurval (Bryman, 2002, s. 312). Bryman (2002) beskriver urvalet som att *forskaren får en initial kontakt med ett mindre antal individer som är relevanta för undersökningens frågeställningar och därefter med deras hjälp få kontakter med andra individer* (s. 654). Inför denna uppsats kontaktades tre idrottslärare som vi hade haft kontakt med i samband med tidigare arbets- och praktikplats. De resterande lärarna kontaktades via tips från de första lärarna vi kontaktade. Kriterierna för idrottslärares medverkan var att de var verksamma inom skolan, men även att de skulle ha ett eller flera års erfarenhet av elever från särskolan som inkluderas i ämnet Idrott och hälsa. Eftersom denna målgrupp är begränsad underlättade det att använda oss av tidigare kontakter för att nå idrottslärare med den angivna erfarenheten.

6.3 Målgrupp

Målgruppen består av sex idrottslärare som arbetar på olika skolor i en storstadsregion belägen i Mellansverige. I studiens resterande delar kommer fingerade namn användas för att skydda idrottslärares identitet. Lärare A kommer att benämnas med ett namn som börjar på A (Anna) osv. Nedan finns en sammanfattning av bakgrundsuppgifter om de deltagande idrottslärarna.

Tabell 1. Sammanfattning av bakgrundsuppgifter om de deltagande idrottslärarna

Lärare i Idrott och hälsa	Utbildning	Erfarenhet av inkludering (år)?	Antal verksamma år som lärare?
Anna	Idrott och hälsa: åk. 4-9. NO upp till gymnasiet.	10 år.	11 år.
Britta	Grundskolelärare: åk. 1-7		

	Inriktning: Svenska, SO, Idrott och hälsa	4 år.	15 år.
Cissi	Idrott och hälsa: åk 1-9 Psykologi med inriktning förståndshandikapp, en termin på Speciallärarprogrammet	15 år.	30 år.
Daniel	Grundskolelärare: åk. 1-7 Inriktning: Matematik, NO, biologi Idrott och hälsa åk. 1-9	5 år.	15 år.
Emma	Idrott och hälsa: gymnasieskolan	15 år.	27 år.
Fredrik	Grundskolelärare: Idrott, fritidskultur och hälsa	3 år.	3 år.

6.4 Genomförande

När de utvalda lärarna tillfrågades om att delta i studien, skedde den första kontakten via mejl eller telefon där syftet med undersökningen beskrevs och även vad deras roll i studien skulle vara. I denna information framgick det även att val av tid och plats i störst möjliga mån var upp till deltagarna själva. Detta för att deltagarna redan från början skulle känna sig bekväma med situationen.

Innan intervjuerna genomfördes fick även deltagarna ett missivbrev via mejl där syftet med undersökningen beskrevs och där Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer förklarades i sin korthet. Även våra kontaktuppgifter medföljde, eftersom deltagarna skulle känna att de skulle kunna höra av sig för att korrigera någon uppgift, fråga något eller att avbryta deras medverkan.

Vid ett tidigt skede genomfördes en pilotstudie med en lärarstudent som har grundläggande kunskaper inom det aktuella området. Pilotstudien var viktig för att kunna utvärdera frågeområdena och förtydliga vissa frågor som inte besvarade studiens frågeställningar. Bryman (2011, s. 171) beskriver pilotstudien som ett sätt att få fram om det finns frågor som respondenten inte förstår eller om frågorna kan missuppfattas. Han skriver även att pilotstudien kan avgöra hur pass bra frågornas ordningsföljd är och om man bör byta frågornas inbördes ordning.

6.5 Datainsamling

Under samtliga intervjuer användes samma intervjuguide, vilken utgick från tre områden med kopplingar till syfte och frågeställningar samt en inledande del med frågor om bakgrundsdata. En medveten öppenhet att med hjälp av följdfrågor gå in närmre på något relevant område användes. Intervjuerna skedde på idrottslärares rum eller i närliggande konferensrum. Detta fungerade bra eftersom deltagarna var medvetna om att intervjun skulle ta max 60 minuter och på så sätt hade avsatt tid till detta och därför kunde koncentrationen läggas på intervjun.

6.6 Databearbetning

Samtliga intervjuer spelades in med diktafon för att sedan kunna sparas som en ljudfil på ett USB-minne. Eftersom längden på intervjuerna var ca 45 minuter långa, var det till stor fördel att spela in dem. Dels för att kunna hålla fokus på informanten, hur utformningen av intervjun tog vid, men även för att lättare kunna bearbeta innehållet till att besvara studiens frågeställningar. Därefter transkriberades intervjuerna i sin helhet, med undantag för delar som kom långt ifrån ämnet (Bryman, 2011, s. 303). En transkribering gjordes för att lättare kunna överblicka intervjun och sortera bland olika teman i intervjuerna, men även som Bryman (2011, s. 304) skriver: *för att bemöta anklagelser om att analysen har påverkats av forskarens värderingar eller fördomar.*

I analysen av de transkriberade texterna har metoden ad hoc (Kvale, 1997) använts. Metoden bygger på att olika angreppssätt och tekniker används, utan att hålla sig till en viss standardmetod. Först har materialet studerats för att få en övergripande syn på vad som framkommit. Efter detta markerades vissa uttalanden och företeelser som varit utmärkande och sammanfattande för vissa områden. I anknytning till de markerade delarna skrevs även kommentarer och förslag på teman för att sedan kunna sammanställa de markerade delarna till gemensamma områden. När alla intervjutexter var behandlade så hade ett antal teman utformats och vissa av dessa fick bli underrubriker i resultatdelen. Vi använde oss även av studiens frågeställningar för att bilda underrubriker. Citaten från intervjuerna används för att illustrera resultat och ge resultatredovisningen ett mer levande perspektiv. I resultatdelen uppmärksammades olikheter och likheter i kommentarerna om de olika samtalsområdena.

6.7 Forskningsetiska aspekter

Inför varje vetenskaplig undersökning skall ansvarig forskare göra en avvägning av värdet av det förväntade kunskapstillskottet mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser för berörda undersökningsdeltagare/ uppgiftslämnare och eventuellt för tredje person.

Vetenskapsrådet (2002) har fyra områden som är viktiga att ta hänsyn till när intervju- och forskningsarbete bedrivs:

Informationskravet där forskaren har ett ansvar i att informera de tillfrågade om studiens syfte, om deras fullständiga uppgift i studien och att deras medverkan är frivillig. De ska även vara medvetna om att de har rätt att avbryta deras medverkan i studien. Forskarens uppgift är även att förklara alla de inslag i studien som kan tänkas påverka de tillfrågades medverkan. Detta uppnås genom att deltagarna fick ett missivbrev med en beskrivning av syftet med studien, även deltagarnas rättigheter i samband med undersökningen fanns med. I missivbrevet finns även kontaktuppgifter till oss. Allt för att deltagarna ska känna att de kan höra av sig om behovet finns. För att förtydliga allt gick vi även igenom de etiska aspekterna innan intervjun. I *Samtyckeskravet* måste uppgiftslämnaren lämna sitt samtycke till medverkan i undersökningen men även kunna avgöra hur länge och på vilka villkor den ska delta. Detta område är än mer känsligt då de medverkande inte är myndiga och därmed krävs det ett godkännande från vårdnadshavaren. Deltagarna i studien faller ej in under den kategorin. *Konfidentialitetskrav* tar upp hur forskaren ska använda uppgifter från deltagare i undersökningen på ett sätt där ingen identifiering av deltagare kan ske. Forskaren skall lagra och anteckna utlämnade uppgifter från deltagarna på ett sätt där ej enskilda individer ska kunna identifieras. I vårt fall förekommer ej deltagarnas namn, skola eller annan personlig data i några sparade anteckningar eller dokument. *Nyttjandekravet* behandlar hur uppgifter från undersökningens deltagare inte får användas eller lånas ut för kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften. Uppgifterna får endast doneras eller lånas ut till forskare som har samma etiska förpliktelser mot uppgiftslämnaren som de forskare som tagit fram uppgifterna lovat.

7. Resultat

Utifrån studiens syfte och frågeställningar är resultatdelen uppdelad i tre huvudsakliga delar som behandlar *idrottsläraren och inkludering*, *elevens och inkludering*, *gruppen och inkludering*.

7.1 Idrottsläraren och inkludering

7.1.1 Förutsättningar

När frågor om förutsättningar för en fungerande inkludering kom upp, fanns det många delar som var viktiga enligt idrottslärarna. Anna var tydlig med hur viktig elevens egen vilja till inkluderingen var: *Det som är viktigt vid inkluderingen är att eleven som inkluderas verkligen vill de, känner sig motiverad till det och sen att den får chans att träffa gruppen flera gånger.* Inkluderingen är därför viktig att genomföra under en längre tid, men även att den inkluderade eleven känner till klassen sedan innan. Mer om detta kommer under rubriken *Lång sikt*. Hon betonar vikten av föräldrarnas vilja i denna fråga.

Nästa del som var av stor betydelse är hur ledningen ställer sig i frågan om inkludering. I utsagorna angående ledningens attityder kring inkluderingsfrågan var idrottslärarna mestadels positiva. Enligt Daniel är ledningen på hennes skola överrens om att inkluderingen ska ske i så stor utsträckning som möjligt. Han hade dock vissa negativa tankar om avsaknaden av tid till att planera, strukturera och skicka planeringarna. Ytterligare en negativ del i samarbetet med ledningen handlar om ett överlämnande samtal som Daniel anser skulle vara viktigt: *Istället för att eleven plötsligt ska stå nere i gymnastikhallen, kanske man kan ha ett samtal på en timme.* Han fortsätter att beskriva anledningen till mötet genom att säga:

Vad har han för positiva egenskaper, svaga egenskaper, vad klarar dom, vad klarar dom inte göra? Har dom medicinska besvär? Har dom psykiska besvär? Det är en grej som nästan inte existerar på den här skolan. Det har vi sagt att vi kräver. Vi vill ha det överlämnande samtalet med resursläraren. Annars kan det bli fel. Vi vill ha jättemycket information.

Han ser även att ett samtal med föräldern skulle vara till allas fördel. Även där ta upp liknande frågor.

Olika skolor använder olika sätt för att införa ett arbetssätt på en skola. Emma och Fredrik berättade att deras skola har använt *inkludering* som en inriktning för hela skolan och för att få detta att gå ihop har skolledningen en viktig roll. Dels genom att se till att skolans personal

känner sig insatta i frågor som gäller inkludering men även att skolledningen måste ha en realistisk syn på vad som fungerar i klassrummen och vad klasslärarna mår med. Ibland måste ledningen inse att det blir för mycket nytt. Emma sade: *Då får man försöka backa lite och det måste skolledningen känna av. När dom går på för mycket så måste man backa och komma tillbaka till ett läge där det känns okej.*

Skollednings centrala roll framkommer även genom Fredriks tankar om de kommande utbildningarna personalen på deras skola ska genomgå. Han säger att det är viktigt att alla får kunskap om detta eftersom bl.a. han själv har noll erfarenhet av området.

Även Cissi anser att: *Det handlar om kunskap och erfarenhet för att kunna möta elever på bästa sätt.* Hon anser även att det är viktigt som lärare att ha en grundutbildning över vad utvecklingsstörning är, eftersom man lättare kan förstå förutsättningarna för eleverna då. Till detta säger hon även: *eleverna kan alltid mer än vad man tror.*

Ytterligare en betydelsefull förutsättning för en fungerande inkluderande undervisning är enligt Britta att skolan är öppen med det inkluderande syn- och arbetssättet. Hon anser att en viktig del har varit att lärarna från grundskolan och särskolan har varit i samma arbetslag och därmed har inkluderingen i den dagliga verksamheten underlättat. Hon berättar även att inkluderingen har skett genom *utedagar ihop, i matsalen och på fritids.* Detta menar hon är något som underlättar för en framtida inkludering.

Det finns även förutsättningar i den omgivande miljön som kan begränsa en fungerande inkludering. Cissi tog upp storleken på gruppen och storleken på lokalen som två viktiga delar. I en större lokal finns det större möjligheter till variation och att ge alternativ under t.ex. en redskapsbana. Detta tog även Fredrik upp som en viktig förutsättning.

Fredrik och Cissi tog även upp frågan om resurspersonalens engagemang och kunskap som en viktig förutsättning för att inkluderingen ska fungera. Fredrik uttrycker att:

Det gäller att assistenterna lyssnar på det jag vill och tar egna initiativ och hjälper, istället för att jag hela tiden ska behöva ägna tiden åt att instruera. Så dom inte bara sitter vid sidan om. Jag tycker sånt är sunt förnuft. Dom behöver inte springa men dom behöver på nått sätt engagera sig i eleverna.

7.1.2 Arbetssätt

När vi började diskutera idrottslärares arbetssätt reagerade Emma och sade att man måste börja med ett inkluderande synsätt. Dock kom hon på sig själv och inte riktigt visste vilket som kommer först men att de växelverkar och att både det inkluderande arbetssättet och det

inkluderande synsättet måste finnas med. Hon avslutar med: *Vi kan inte bara börja arbeta utan att vi har en kunskap bakom.* Många av idrottslärarna menar att själva upplägget av undervisningen inte skiljer sig allt för mycket. Anna säger att *Mitt förhållningssätt skiljer sig inte så mycket i undervisningen, det beror ju på men oftast inte.* Alla lärare menar att när inkludering sker behövs vissa delmoment anpassas för att behålla en hög delaktighetsnivå. Anpassning beskrivs ofta i situation med hinderbanor och färre i andra sammanhang. Britta säger att *I en hinderbana ger jag möjligheten till att göra ett val som är av den enklare karaktären och det kan även någon av de normalbegåvade eleverna behöva.*

Cissi talar om anpassning i andra situationer som kan vara att lägga mindre fokus på mätning och ta bort uppenbara konkurrenssituationer som inte är nödvändiga. Hon menar också att man som lärare måste anpassa *lagom* så det inte påverkar övriga gruppen på ett negativt sätt. Risken kan finnas att man anpassar aktiviteter så det till slut inte blir någon utmaning och att eleverna då tappar intresse och motivation. Läraren måste då ha överseende att vissa aktiviteter är lite för svåra men att det inte ska gå ut över den inkluderade elevens motivation. Cissi säger att *det finns ju spel där det inte alltid spelar så stor roll, dem kan få vara en rundningskon så länge dem har ett leende på läpparna.* Vissa justeringar kan göras genom att låta det laget med den inkluderade eleven i vara en mer eller att ge eleven en speciell roll.

Den största skillnaden som Britta, Cissi, Emma och Daniel lyfter fram är hur instruktionen och strukturen yttrar sig. Emma säger att *Barnen behöver extremt tydliga ramar och strukturer, veta exakt vad de ska göra.* Därför ska undervisningen sträva efter tydlighet med ett liknande upplägg från gång till gång. Daniel anser att *Samarbetet funkar bättre ju tydligare och strukturerad jag har varit sedan innan.* I instruktionerna menar Cissi att det inte räcker att bara berätta, utan man behöver få med fler sätt att kunna ta in information. Att berätta tydligare och både rita, skriva, peka, kanske till och med använda teckenspråk kan vara viktiga delar. Denna tydlighet är något som även övriga klassen kan ha fördel av. Daniel använder färger för att förtydliga olika moment, som att röd text är uppvärmning. Han har även en målsättning att så ofta som möjligt skicka förberedande planeringar till eleven eller eleverna som blir inkluderade. Planeringen ska då innehålla tydliga bilder som Daniel sedan på lektionen kan hänvisa till. Detta kräver ett samarbete med ansvarig lärare i särskolan och att den personen går igenom den kommande lektionen med eleven. Flertalet av idrottslärarna talar om att uppehålla en god kommunikation med särskolans lärare för att kunna få feedback på olika idéer i undervisningen. Idrottslärarna anser också att särskolans lärare ofta själva tar

ett stort ansvar i detta och många menar att det finns utrymme för informella träffar. Cissi, som har en god kontakt med särskolans lärare, menar att flexibiliteten är väldigt viktig för att kunna välja bort lektioner som anses för svåra för eleven t.ex. vid orientering. Angående samarbetet med andra lärare tar Emma upp dilemmat angående vem som är ansvarig över dokumentering av utvecklingen för den inkluderade elevens skolgång:

Det är viktigt för ansvarande lärare att veta vem som skriver IUP (individuellt utvecklingsplan) för den gällande eleven, är det den andra idrottsläraren? Eller är det jag? Vem skriver IUP? Han har dom en gång i veckan, jag har dom en gång i veckan. Det kan bli lite rörigt.

7.1.3 Idrott och hälsa

Vissa elever inkluderas i grundskoleklassen under skoldagens samtliga lektioner. Vissa elever inkluderas endast under vissa praktiska ämnen som idrott och hälsa, slöjd eller musik. Idrottslärarnas åsikter över hur ämnet idrott och hälsa lämpar sig för inkludering har varit varierad. Anna och Britta ser idrotten som ett väldigt bra ämne att inkludera i, där det ger utrymme för variation och en enklare anpassningsmöjlighet jämfört med andra ämnen. Britta förklarar vidare:

Det är ett fantastiskt bra ämne att inkludera i. Det är ju som i musik och sånt skapande och rörelse och motorik, det blir ju väldigt tillåtande på något sätt. Man får ju tänka lite vidare och se möjligheterna tycker jag och sen handlar det ju mycket om hur man är som person, att man väljer att se möjligheterna.

Fredrik menar dock att variationen i ämnet kan vara just det som gör det problematiskt. Idrotten innehåller väldigt många och olika moment som gör det svårt för läraren att ibland hitta bra lösningar. Emma är inne på samma sak, idrotten är ett brett ämne där det finns många bra inkluderingsmoment men också vissa moment som är mindre lämpade. Vidare menar hon att idrotten har ett större helhetsperspektiv än andra ämnen då det innehåller ... *allt från att byta om till att duscha*. Idrotten kan också kännas utpekande då den sker där alla kan se, det går inte att gömma sig bakom en skolbänk. Emma säger:

Man är naken både fysiskt och psykiskt så att säga. Rör jag min klumpigt, är jag accepterad som jag är, ser jag annorlunda ut? Det gäller ju inte bara särskoleelever. Så det kan ju vara ett grymt ämne om man inte ser upp.

Anna och Britta anser också att möten med inkludering har utvecklat deras roll som lärare i Idrott och hälsa. Inkludering till en början kan bli mer tidskrävande då det kräver ett nytt sätt att tänka och mer anpassningar i planeringen. Anna menar att *Det är utvecklande då jag får träffa andra pedagoger (särskolans lärare), nya elever, nytt styrdokument med uppföljning*

och bedömning. Inkludering för Britta har varit en utmaning där hon fått en djupare inblick hur hon själv tänker och varför man tänker på ett visst sätt. Det kan vara bra att bryta en rutin för vid inkludering behöver du tänka större och ha mer variation.

7.2 Eleven och inkludering

7.2.1 Svårigheter

Majoriteten av idrottslärarna påstår att vissa moment kan bli allt för abstrakta för en elev som är inkluderad. Återkommande aktiviteter som nämnts är vissa lekar och spel som idrottslärarna menar kan bli ett problem för eleven. Vissa lekar och spel innehåller för många regler att förhålla sig till vilket då leder till att eleven inte rättvist kan delta. Britta menar att *I vissa sporter blir regler ett så stort problem att eleven till slut går åt sidan, att inte förstå spelet blir ibland för mycket.* Emma förklarar att *Elever känner sig utanför vid vissa lekar, klassen lär sig den efter 3-4 gånger medan det kanske tar 10 gånger för den inkluderade eleven att lära sig reglerna, men det hinner man aldrig med.* Enligt Cissi är detta problem inte lika stort i de lägre åldrarna då allt ligger på en lägre kunskapsnivå. Undervisningen blir med åldern mer teoretisk och att det då kan bli för svårt. Den fortgående problematiken är att när *... regler sätter sig har tåget redan gått.*

Lärarna talar också om risken för sänkt självförtroende hos eleverna då de kan hamna inför svåra ämnesmässiga hinder eller hamna i en roll utan social kontakt. Angående detta område anser Cissi att det finns en risk att eleven hamnar utanför på grund av att den inte får en bra social kontakt med gruppen. Om den varierande svårighetsgraden på ämnets innehåll berättar Fredrik att *När eleven ska hänga med och det är nya saker den möter, så kan deras självkänsla och självförtroende påverkas negativt om uppgiften är för svår.* Vidare förklarar han att en elev som tillhör särskolan kommer möta på större svårigheter än andra då den eleven annars undervisas efter en kursplan med lägre kunskapskrav. Detta gör att inkluderade elever kommer hamna i en undervisningssituation där kraven kan vara för höga. Det kan uppstå situationer där eleven blir utanför gruppen och Anna menar att det ofta har med osäkerhet i det aktuella momentet att göra. Hon menar även att vissa av eleverna i dessa lägen ofta drar sig undan till resursen och hoppar över momentet.

7.2.2 Elevens utvecklingsmöjligheter

Anna beskriver hur elevens utveckling får en annan inriktning vid inkludering. Till att börja med går eleven från en grupp som ofta består av fem till tio elever till en gruppstorlek på upp till trettio elever. Anna fortsätter: *Detta leder till att en inkluderad elev hamnar i en miljö med mindre personligt utrymme, högre tempo och en högre ämnesnivå.* Enligt Anna måste eleven i detta skede träna på att snabbare omsätta instruktioner och kunna visa hänsyn till fler klasskamrater. Den nya miljön kräver anpassning och Britta menar att framstegen ofta märks tydligt och ganska snabbt. Hon fortsätter med att berätta att alla elever lär sig oftast efter ett par lektioner hur en lärare arbetar och att barn är väldigt anpassningsbara. Både Anna och Britta har positiva erfarenheter av elevernas utveckling. Daniel har mer blandade erfarenheter och berättar att en elev som läste enligt särskolans kursplan fick ett grundskolebetyg i slutet av nian: *Han växte med handikappet så att handikappet blev mindre, mindre och mindre.* Däremot fick en annan elev svårt att anpassa sig i den nya miljön och fick istället dåligt självförtroende och känslan av att vara sämst. Cissi var inne på samma spår där flera elever som hon stött på har blivit sänkta av att vara sist och sämst i olika moment. Hon förklarar att när en elev blev flyttad från en helinkludering, alltså inkluderad i allt, till en förflyttning till särskolan blev eleven väldigt lycklig och fick ibland känna känslan av att vara bäst.

Som tidigare nämnts menar idrottslärarna att inkludering bör ske över längre tid, gärna ett läsår för att utvecklingen ska hinna yttra sig. Detta för att eleven ska hinna komma in i gruppen, finna trygghet samt att läraren får tid till anpassning av ett nytt arbetssätt. Anna tycker också att hon ser skillnad på en elev som är inkluderad i flera ämnen än bara idrotten. Den eleven kan eller har anpassat sig snabbare och utvecklingen blir tydligare. Cissi menar dock att konsekvent inkludering enbart fungerar för få elever och att det är mer fördelaktigt att välja ut de tillfällen som passar. Hon menar att en elev som blir inkluderad alltid har något eller några moment där man är svagare och till det säger hon: *Nu ska du inkluderas hela tiden och det funkar inte alltid så bra för eleven som ofta är för ojämn för att kunna hänga med i allt.* Hon anser att läraren ska vara flexibel och välja de tillfällen som är mer betydande och som ger mer för den inkluderade eleven.

Idrottslärarna uttrycker även tankar om elevens utveckling i det sociala samspelet vid flertalet tillfällen. Fredrik förklarar att *Eleverna behöver träna på att befinna sig i den stora massan, veta hur dem ska uppföra sig och hur andra reagerar på deras uppträdande.* Detta är en viktig del för eleverna på lång sikt där Emma menar att lärarna måste förbereda eleverna för

samhället. Här anser Cissi att utvecklingen är svår att se rent konkret då det inte går att jämföra hur det skulle sett ut utan inkluderingen: *Funkar det bra så är det ju bra för dem, då tar dem ju till sig det positiva.* Daniel och Anna menar att det märks tydligt hur eleverna utvecklar sig i det sociala genom att anpassa sig och visa hänsyn till gruppen samt att de blir mer verbala. Britta anser att det även sker en motorisk utveckling men att för att få en mer kvalitetsmässig undervisning kan särskolan vara att fördra för att ge utrymme till en specialanpassning.

Flera delar från utsagorna handlar om den sociala utvecklingen men genom ett uttalande från Daniel så framkommer det även att föräldern i fråga har förhoppningar om att hans/hennes barn ska anpassas in i den ”stora” gruppen:

De tror jag att dom känner, jag har pratat med en förälder om det, han sa ”min son han känner sig lite mer normal när han går med ’vanliga’ barn” och jag tror det är lite syftet med det, att man ska försöka minska på sitt handikapp.

7.2.3 För vem gäller inkluderingen?

För att inkluderingen ska fungera är det viktigt att man bedömer både klassen och eleven som redo för att undervisningen ska bidra till något positivt och utvecklande för eleverna. Anna anser att den elev som ska inkluderas skall bedömas som redo och mogen för att ta steget in i stor klass. Vid en inkludering utan granskning finns risken att eleven kan knäckas. Anna menar även att inkludering inte ska användas bara för inkluderingens skull utan för att det måste gynna eleven. Ålder är ett område som flertalet lärare har nämnt som en faktor som påverkar inkludering där lågstadiet är mer gynnsamt än högstadiet. Brittas åsikter är att *I lågstadiet är undervisningen på en enklare nivå, leken ligger i fokus och instruktionerna är mindre abstrakta.* Utifrån detta anser Britta att lågstadiet är mer lämpat för inkludering och spannet för vem som kan inkluderas är större. Anna menar att i högstadiet finns det risk att sociala faktorer och vissa normer att förhålla sig till kan skapa problem. Det kan vara att eleverna ska vara på ett visst sätt och inte sticka ut. I högstadiet är det en viktig övervägning om gruppen är mogen nog att möta en eventuell olikhet.

När det ska avgöras vem som är redo för en inkludering handlar det enligt Emma inte bara om mognad rent psykiskt utan även om motorisk mognad. För att eleven själv ska gynnas av inkluderingen ansåg hon att eleven måste hänga med hyfsat i den motoriska utvecklingen för att själv kunna hänga med och utvecklas i undervisningen.

Även Daniel tar upp vissa delar som kan fungera som begränsningar för inkludering av en elev. En elev som han har i en inkluderande undervisning har vissa begränsningar i sina kroppsliga rörelser och kan därför inte vara med i alla moment. Han sade att i en ... *bökigare klass hade hon haft en jobbigare situation än det nu är.*

7.3 Gruppen och inkludering

7.3.1 Förutsättningar

Gruppens sammansättning och elevernas trygghet i sig själva är viktig för en fungerande inkludering. Daniel berättade att trygga grupper ofta brukar ta hand om den inkluderande eleven på ett bra sätt och även göra så att eleven känner sig som *en i gruppen*. Genom detta beteende stärks den inkluderade elevens självförtroende och självkänsla. Han tillade även att klasserna på skolan är vana vid inkluderingen och därför kan det underlätta acceptansen av den inkluderade eleven. För att klassen ska känna sig trygg sade Daniel att mycket är upp till hans tydlighet och struktur vad gäller instruktioner och dylikt.

Även Fredrik har liknande tankar om klassernas vana att ha elever från särskolan inkluderade i klasserna. Han ansåg att ju tidigare i åldrarna klasserna börjar med inkluderingen, desto tidigare accepterar dem varandra. Klasserna lär sig tidigt att ... *alla inte är lika varandra* och att ... *alla har olika förmågor.*

Angående detta område har även Britta liknande synpunkter. Hon påtalade att inkluderingen handlar om medmänsklighet och att eleverna tycker det är okej att man är olika varandra. Till detta tillade hon hur viktigt det är ... *att man kan känna att det finns empati, medkänsla och acceptans.*

Fredrik fortsätter med att diskutera vilka gånger förutsättningarna för en lyckad inkludering inte alltid är på topp. I vissa klasser finns det elever som endast är inkluderade under idrottslektionerna vilket medför att det blir en annorlunda och ibland svår situation både för den inkluderade eleven och för elevgruppen.

7.3.2 Svårigheter

En återkommande kommentar bland idrottslärarna var att kunskapsnivåerna i klasserna blir väldigt ojämna i och med inkluderingen. I Emmas utsagor framgår det att elevernas spridning ligger mellan särskoleelevernas stora behov till grundskoleelever som är väldigt begåvade. Där ansåg hon att lärarna ibland inte hinner med alla och då finns det elever som kommer i kläm. Fredrik tog upp problem som kunde uppkomma när vissa elever behövde många

upprepningar av regler eller annan information. Det kan lätt leda till utträkning för den stora elevgruppen, då många har förstått och vill fortsätta. Den övriga gruppen vill ofta snabbt gå vidare: *Det ska gå fort, det ska vara mer avancerat.*

För att dessa bekymmer och problem ska lösas på bästa sätt tog Emma och Fredrik upp viktiga delar som att resurser finns tillgängliga, att klasserna inte ska vara så stora, tid till planering och stora krav på lokaler och material.

Även gruppens attityd till den inkluderande elevens insatser under lektionerna i idrott och hälsa kan skapa svårigheter för inkluderingen. Följande utsaga från Cissi illustrerar detta: *Det finns en i särskolan som är jätteduktig i basket men han blir ju glad vilket mål han än gör mål i och det kan bli känsligt för gruppen.*

7.3.3 Utveckling

När majoriteten av lärarna pratade om den inkluderade elevens utveckling nämndes ofta det sociala sammanhanget. De menade att de inkluderade eleverna utvecklas av att befinna sig bland andra elever som ligger på en högre nivå än dem själva. Där får de chansen att, som flera av lärarna nämner, *se och lära* eller *härma efter*. Emma menar att *Genom observation lär vi oss av varandras olikheter, man vill ta efter något som man själv saknar men som någon annan besitter*. Hon förklarade vidare med att utvecklingen vid inkludering sker ofta i form av att elever tar efter någon som ligger längre fram i utvecklingen. Även Britta pekade på att man får se olikheterna som en tillgång i den vardagliga verksamheten. Här fortsatte Emma på ett liknande spår genom att tala om särskolan som en tillgång, som en kvalitetshöjande faktor för alla om den används och ses på rätt sätt.

I samtalet om hur gruppen kan utvecklas ansåg Anna att gruppdynamiken ofta blir väldigt bra i en grupp med inkluderade elever. För att nå dit är det viktigt att lyfta frågor angående *respekt, förmågor, oförmågor* och *att visa hänsyn*. Hon tillade även att det är något som står ganska tydligt i Lgr 11. I likhet med Anna beskrev Daniel vikten av att alla elever får se och lära känna olikheter:

Det är också ganska bra för dom att få se lite olikheter. Att människor är lite olika. Vi kan vara tjocka, vi kan vara smala, vi kan ha olika handikapp. Alla är inte likadana. På nått sätt, om dom kommer in några gånger så kan det bli gliringar men ju vanare det är att ha eleven på lektionen desto normalare blir det. Tillslut blir de en i gruppen.

Kring frågor om gruppens utveckling uttryckte två av lärarna en tvekan i sina svar eftersom de tyckte klassläraren var en bättre person att svara på dessa frågor. De ansåg att klasslärarna

kunde följa eleverna mer frekvent och kontinuerligt eftersom de träffade gruppen under större del av dagen. Dock kunde Fredrik se att gruppens *acceptans-* och *toleransnivå* hade utvecklats, just kring den inkluderade eleven. Han sade även att elevgruppen ofta visar på en medvetenhet om den inkluderade elevens ibland skiftande förutsättningar.

Cissis beskrev den övriga elevgruppen som snäll och att de behandlade den inkluderade eleven vänligt. Tyvärr finns det svårigheter för eleverna att hitta varandra som kompisar och eleven hamnar på nått sätt lite bredvid. Hon beskrev detta på följande sätt: *Dem blir väl behandlade och det kan vara skojigt men inga kompisar, det har jag aldrig sett.*

7.3.4 Lång sikt

Åsikter som framkom från flertalet av lärarna var vikten av att tänka långsiktigt och att inte ge upp bara för att inkluderingen inte fungerar på en gång. Enligt vissa av idrottlärarna kan det ta någon/några terminer innan inkluderingen fungerar fullt ut, dvs. innan eleverna ... *självmant tar kontakt, sitter bredvid och helt accepteras i gruppen.* Emma menade att efter en viss tid brukar den inkluderade elevens beteende inte ses som så annorlunda: *Efter ett tag hänger dem med och dem blir tilltalade och tillslut så sitter kompisarna bredvid istället för en meter ifrån.* Fredrik fortsatte på samma tema med utsagor som: *Man måste nog sikta lite längre fram och ge dem tid.* Hon sade även att *det gäller att hitta balansen, att ... inte lägga ribban för högt, ibland får man vara nöjd med de små framsteg som eleven gör.* Även Daniel tänkte i liknande banor och funderade på en elev som han tidigare haft:

Jag tänker på den här killen i 7:an då han stod längs väggen, satt på bänken och gjorde ingenting. Till att ta för sig, kompisarna fick med honom, han blev accepterad i klassen. Det var en sådan tydlig resa. Den här resan tog några terminer.

På sikt hade Britta tankar om att de stora vinnarna i och med inkluderingen är dem normalbegåvade eleverna som tvingas att hitta nya förhållningssätt.

7.4 Sammanfattning av resultatdelen

När idrottlärarna diskuterade förutsättningarna för en lyckad inkludering togs flera delar upp, som ofta hade något gemensamt med varandra. Däribland var resurspersonalen, undervisningsmiljön, skolledningens attityd, eleven och föräldrarnas inställning till inkluderingen viktiga delar. På frågan om arbetssätt framkom det att arbetet ska växa fram utifrån ett inkluderande synsätt. Idrottlärarna tog även upp krav som ställs på tydlighet vad gäller instruktioner och struktur i undervisningen. Idrott och hälsa ansågs överlag vara ett bra ämne för inkludering. I och med ämnets variation och anpassningsmöjligheter finns det goda

förutsättningar till inkludering, dock kan variationen i ämnet även bidra till vissa problem. Eftersom idrotten innehåller många olika moment kan det ibland vara svårt för läraren att hitta bra anpassningar. Ämnet kan också medföra att eleven hamnar i utsatta situationer, t.ex. omklädning och duschning.

Idrottslärarna är överens om att grupper som har en god sammanhållning och är trygga i sig, ofta har lättare att ta emot en inkluderad elev. Idrottslärarna är även överens om att *medmänsklighet* och att gruppen får en känsla av att det är okej att vara annorlunda, är viktiga delar i inkluderingen. I och med inkluderingen av en elev från särskolan blir den kunskapsmässiga spridning stor inom gruppen. Det var något som idrottslärarna ibland kunde se som något negativt.

En viktig del i utvecklingen för en eleven är att befinna sig bland andra elever som ofta ligger på en högre nivå än dem själva. Olikheterna eleverna emellan är enligt en av idrottslärarna en tillgång i den vardagliga verksamheten. Om gruppens sammanhållning har delade meningar framkommit. Dels framkom det att gruppdynamiken ofta blir väldigt bra i en grupp med inkluderade elever, men även vilka svårigheter den inkluderade eleven kan ha att hitta kompisar i gruppen. För att få inkluderingen att fungera gäller det att ha tålamod, för vissa elever och elevgrupper kan det ta flera terminer innan inkluderingen fungerar som den ska. Svårigheter för en inkluderad elev kan uppstå i vissa moment med många regler. Då kan det bli allt för abstrakt och därmed blir det svårt för eleven att hänga med i undervisningen.

Idrottslärarna tog även upp risken för sänkt självförtroende hos den inkluderade eleven då de kan hamna inför svåra ämnesmässiga hinder eller hamna i en roll utan social kontakt.

Genom en inkludering utvecklas ofta eleven på fler olika plan men den tydligaste utvecklingen verkar ske i det sociala genom att eleven anpassar sig och visar hänsyn till gruppen samt att den blir mer verbal. Det sociala sammanhanget är viktigt för eleven eftersom det är en del i förberedelsen för samhället.

Om en elev inkluderas i fler ämnen än idrotten ansåg en av idrottslärarna att det finns större chanser till en lyckad inkludering. Det är dock väsentligt att både klassen och eleven bedöms som redo för inkluderingen. Vid inkludering utan granskning finns risken att eleven kan knäckas. Det framkom att ålder ibland kan spela roll, eftersom lågstadiet nämndes som mer lämpligt för inkludering än högstadiet. Detta p.g.a. att undervisningen ofta ligger på en lägre nivå, instruktionerna är mindre abstrakta. Dessutom finns det risk att sociala faktorer och vissa normer att förhålla sig till kan skapa problem på högstadiet. För att avgöra vem som är redo för inkluderingen handlar det inte bara om mognad rent psykiskt utan även om motorisk mognad.

8. Diskussion

Syftet med uppsatsen har varit att öka kunskapen om idrottslärares uppfattningar om inkludering av elever från särskolan och hur detta påverkar undervisningen i idrott och hälsa.

- Hur ser idrottsläraryrket på utvecklingsmöjligheterna för individ och grupp genom inkludering i idrott och hälsa?
- Vilka fördelar respektive nackdelar finns det för individen och gruppen i en inkluderande undervisningsmiljö?
- Vilka förutsättningar är enligt idrottsläraryrket centrala i den inkluderande undervisningen?

8.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är uppbyggd enligt delarna: *Utvecklingsmöjligheter, arbetssätt, fördelar och nackdelar med inkludering, förutsättningar.*

8.1.1 Utvecklingsmöjligheter

Enligt det sociokulturella perspektivets syn på lärande sker utvecklingen hos en individ i ett kollektiv och i samspel med andra (Säljö, 2011). I likhet med vad flera av lärarna tog upp som viktiga delar i en elevs utveckling beskriver den socialkonstruktivistiska teorin hur de språkliga och kommunikativa aktiviteterna påverkar människors lärande och utveckling.

Med studiens utsagor som bakgrund är det svårt att identifiera vad som är de huvudsakliga utgångspunkterna för inkludering i idrott och hälsa. Resultatet visar på olika anledningar, bl.a. att eleven ska trivas eller att eleven ska uppnå motorisk eller social utveckling. Resultatet kan även, i likhet med den proximala utvecklingszonen, utveckla den inkluderade eleven med hjälp av elever som presterar på en högre nivå.

Antingen kan läraren sträva efter att den inkluderade eleven ska formas i likhet med övriga klasskamrater. Daniel berättade att en förälder hade sagt att sonen kände sig mer normal när han gick med *vanliga* barn. Föräldern menade att inkluderingen förminskade sonens handikapp vilket även föräldern tyckte var en del av syftet med inkluderingen.

Eller så kan läraren stå upp för att skillnader människor emellan är normala. Salamancadeklarationens (Svenska Uneskorådet, 2006) handlingsram vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd, stödjer aspekten om elevers olikheter. I texten lyfts även kravet

på att skolmiljön behöver anpassas efter elevens behov, för att ge den bästa utvecklingsmöjligheten. Även läroplanen (Skolverket, 2011) tar upp anvisningar om att hänsyn måste visas till elevernas olika förutsättningar och behov. Respondenterna i vår studie är oklara över om själva målet med inkluderingen är att alla ska känna sig *normala* och lika varandra eller kan olikheterna berika undervisningen och utvecklingen? Emma beskriver särskolan som en kvalitetshöjande faktor för alla på skolan, om den används och ses på rätt sätt.

Inkluderingen av elever från särskolan medför ibland en annorlunda och ny situation både för läraren och för elevgruppen. För att uppnå ett inkluderingsarbetssätt som gynnar både eleven och gruppen gäller det att ha tålamod. Flertalet kommentarer från respondenterna pekar på vikten av att gruppen måste bli vana med den inkluderade eleven. Ibland behöver de övriga eleverna vänja sig vid ett annorlunda beteende. Respondenterna talar om inkluderingen som utvecklande för gruppen genom att se och bemöta olikheter. Vidare anser de att åtskiljande inte alltid är den självklara vägen.

Lärarens tidigare erfarenheter från t.ex. utbildningen uppfattas i denna studie som avgörande i vissa situationer. I den tidigare forskningen framkommer tydliga indikationer på att det finns stora brister inom lärarutbildningen där det finns för lite fokus på elever med funktionsnedsättningar (Morley m.fl., 2005, Ammah & Hodges, 2005).

Lärare känner en stor osäkerhet när det gäller inkludering av elever från särskolan. Jerlinder, Danemark & Gill (2009) skriver att idrottslärarna som har utbildning inom specialpedagogik är mer positiva än de utan. Dessa tankar verkar två av respondenternas skolor vara medvetna om då de förklarade att deras skola skulle använda sig av fortbildning för samtliga pedagoger på skolan, angående det aktuella området inkludering.

8.1.2 Arbetssätt

Ahlbergs (2001) beskrivning av inkludering har en tydlig koppling till det sociokulturella perspektivet som Vygotsky (Gindis, 1999) sammankopplas med. Inkluderingens utgångspunkt är att lärande sker genom interaktion och i samspel med andra, något som respondenterna resonerade kring. En viktig ståndpunkt i lärarens arbetssätt med inkludering är att ha tron på att alla barn kan få utbyte och lärdom av varandra (Ahlberg, 2001). Detta ställer krav på att den verksamma läraren i inkluderingen känner fullt förtroende till situationen. Morleys, m.fl. (2005) studie visar att idrottslärarens inställning till inkludering är av stor betydelse för eleven med funktionsnedsättning. Detta kan tolkas som att om eleven ska

bli inkluderad ska få goda möjligheter till utveckling krävs det att läraren har full tro på det inkluderade arbetssättet. På så vis har läraren alltid ett stort ansvar för undervisningen. Utifrån inställningen till inkludering visar den tidigare forskningen att lärare generellt har en negativ inställning till inkludering. Stora delar av den tidigare forskningen (Anke de Boer, Sip Pijl & Minnaert, 2011, Avramidis & Kalyvas, 2007, Mushoriwas, 2001, Vaughn 1996) pekar mot att majoriteten av lärarna i studien är neutrala eller negativa till inkludering. Utifrån respondenternas utsagor framstår inkludering som något positivt. Exempel på detta är utveckling av lärarnas yrkesroll och elevernas lärande. Med det i åtanke tror vi att det kan finnas en skillnad mellan generella lärares och idrottslärares inställning till inkludering. Detta tror vi kan bero på idrottsämnets karaktär som kan lämpa sig till inkludering och att idrottslärarna ofta är vana vid anpassningar. Den enda respondenten som nämnde något om att särskolans undervisning kan vara att föredra i vissa avseenden var Britta som menar att undervisningen där kan specialanpassas och eleven kan få utrymme till en mer kvalitetsmässig utveckling. Ahlberg (2001) beskriver det *individinriktade perspektivet* där undervisningen tar sin utgångspunkt i just elevens enskilda egenskaper för att kunna mer noggrant utveckla det som behövs.

Respondenternas beskrivning av undervisning har tydliga kopplingar till Vygotskys proximala utvecklingszon (Gindis, 1999). Undervisningens styrka finns i att den inkluderade eleven får möjligheten att observera och på så vis kunna *se och lära*. Emma förklarar att styrkan med olikheter är att det alltid finns något att ta efter. Att efterlikna och få stöd av någon som är duktigare än en själv är en del i den proximala utvecklingszonen. Bedrova och Leong (2007) beskriver tre viktiga beståndsdelar i den proximala utvecklingszonen: *scaffolding*, *shared activity* och *mediators*. I Cissis undervisning lägger hon, när det behövs, mer fokus på eleven som är inkluderad för att kunna ge stöd och tips (*Scaffolding*). I *shared activity* är inkludering arbetsformen för elevens utveckling, alltså att befinna sig i en social miljö där utveckling sker via interaktion med andra. *Mediators* används för att jämna ut förutsättningar, respondenterna ger exempel på att vid spel och lekar göra särskilda anpassningar eller rollfördelningar då regler ibland kan vara svåra att följa för eleven som är inkluderad.

Deweys arbetssätt *learning by doing* är något som vi på förhand trodde skulle vara aktuellt i respondenternas tankar om deras arbetssätt (Sundgren, 2011). Av de uteblivna kommentarerna kan vi se att lärarna inte utgår från detta utan istället försöker anpassa

uppgiften så att eleven klarar det direkt. *Learning by doing* är ett arbetssätt där eleven måste våga misslyckas tills man lyckas. Här väljer respondenterna helt enkelt en annan väg. Emma berättar hur en inkluderad elev som ska kunna ta del av samma förutsättningar kan behöva tio misslyckanden medan övriga elever klarar det på tredje eller fjärde försöket. Denna tid finns inte till förfogande och övriga elever blir uttråkade. Arbetssättet *learning by doing* kan tydligare associeras till respondenternas yrkesutveckling. Att lärare med mer erfarenhet är mer positiva till inkludering kan bero på att de haft fler möjligheter till att misslyckas. Detta visar hur lärare behöver testa sig fram för att se vad som fungerar, ett slags arbetssätt som kännetecknas av *learning by doing*. Vilka anpassningar fungerar, vilka elever ska vara ihop, vilka aktiviteter är bra o.s.v. är områden som respondenterna får testa sig fram i för att få svar. *Avsikt – planering – handling – reflektion – bedömning av resultat – ny avsikt* och så vidare (Sundgren, 2011, s 111) är något Dewey nämner och som vi tror lärare hela tiden, medvetet eller icke medvetet, måste följa för att få det inkluderade arbetet att gå framåt och utveckla lärarnas yrkesroll. För läraren är det även viktigt att tänka och handla på detta medvetna sätt för att utveckla eleverna i gruppen men även den inkluderade eleven. Både Anna och Britta anser sig ha utvecklats som lärare av inkluderingen. Anna säger att en bidragande del till utvecklingen är samverkan med andra pedagoger som vidare är en del av Deweys demokratiska förhållningssätt.

8.1.3 Fördelar och nackdelar med inkludering

Inkludering i undervisningen ställer eventuellt läraren inför många hinder då olikheterna bland eleverna kan vara stora och ge väldigt olika uttryck. Respondenterna nämner exempel på både lyckade och mindre lyckade situationer där elever varit inkluderade. Att införa inkludering kan därför vara känsligt för både individen och gruppen då det finns viktiga bitar som behöver fungera och vad kan då detta bero på?

Enligt respondenterna fungerar inte inkludering för alla och inkludering kan på så vis både vara en fördel och nackdel för elevens utveckling. För att inkludering ska vara utvecklande för både gruppen och individen krävs det enligt Anna, att personal ska bedöma *var* och *när* det ska inkluderas. Först och främst krävs det att eleven är mogen nog, både psykiskt och fysiskt, men även motiverad till inkluderingen.

Med *var* menar vi i vilken grupp inkluderingen ska ske och att gruppen är mottaglig och tillräckligt fungerande i sig själva. I Göranssons (2008) rapport uttrycker eleverna själva att man ska trivas, man ska ha kul tillsammans. För att detta ska fungera krävs därför denna noggranna bedömning.

När kan betyda i vilken omfattning eleven ska inkluderas eller, som Cissi nämner, vilka delar eleven förbestämt får hoppa över eftersom det kan anses för svårt. Detta tar även Fredrik upp ett dilemma där han anser att vissa grupper och elever kan reagera negativt och det kan bli en annorlunda situation om en elev bara inkluderas under idrottslektionerna. Ett sådant uttalande pekar återigen på hur viktigt det är att vara klar med i vilka situationer inkluderingen ska ske och varför den ska ske.

Nordströms (2004) forskning visar att *lika barn leka bäst*, framförallt för barn med utvecklingsstörning. Cissi beskriver hur gruppen med nivåskillnaderna yttrar sig genom att bemötandet mellan nivåerna är goda men att inga kompisrelationer skapas. Hon har aldrig under hela hennes yrkeskarriär stött på en kompisrelation i samband med inkludering. De flesta respondenterna är överrens om att stämningen blir god i grupperna men enligt Cissi skapas inga djupare kontakter. Mushoriwas (2001) studie visar att inkluderade elever löper en större risk att bli mindre accepterade och få färre kompisar. Inkludering kan få en negativ påverkan i den sociala anknytningen med de andra eleverna i klassen. Dessa negativa effekter verkar visa sig vara mer riskfyllda högre upp i åldrarna vilket respondenterna samt Avramidis och Norwich (2002) studie påvisar. Anledningen till detta kan finnas i den relationsbildning som Nordström (2004) beskriver som vertikalt kontra horisontellt samspel. En kamratrelation befinner sig alltid i ett horisontellt samspel, alltså att eleverna ger och tar och befinner sig på en likvärdig nivå. Risken vid inkludering är att eleven får en vertikal relation med en klasskompis som annars är synonymt med en lärare och en elevs relation. Utifrån respondenternas utsagor och den tidigare forskningen framträder att en viktig förutsättning för en lyckad inkludering är att idrottsläraren på ett medvetet och aktivt sett behandlar och diskuterar uttryck som *medkänsla, olikheter* och *respekt*.

Vår studie visar att inkluderingen kan vara riskfylld och få negativa följder i det sociala sammanhanget. Trots detta är interaktionen mellan människor arbetssättets styrka. Har inkluderingen en god balansgång, alltså att den är formad efter eleven kan de flesta negativa riskerna undvikas. Enligt vår tolkning anser Vygotsky att om läraren anpassar miljön och inte ser handikappet som ett hinder, finns det bara möjligheter (Gindis, 1999). Detta påstående har en positiv syn på att det går att utforma inkluderande undervisning. Respondenterna tar upp fler parametrar än lärarens förhållningssätt att ta hänsyn till, t.ex. resurspersonal, omgivande miljö och gruppstorlek. Dessa faktorer är något som inte framkommer särskilt tydligt i Vygotskys teori, då den är väldigt individfokuserad. Vygotskys påstående kan på så vis låta naivt, likt den forskning som visar vad personal *långt ifrån klassrummet* anser. Vi kan

konstatera att Vygotsky är mer positiv i inkluderingsfrågan än de verksamma lärarna (Avramidis & Norwich, 2002).

Om eleven är inkluderad på deltid kan skolan välja ut de lämpligaste ämnena och ha särskolan som utgångspunkt. Eleven kan då bevara känslan av att få känna sig duktig samt att ha kompisar på en vertikal nivå. Detta motsäger det sociokulturella perspektivets grundstenar men anses enligt respondenterna vara ett viktigt förhållningssätt för vissa elever. Inkluderingen behöver utgå från elevens förutsättningar och om förutsättningarna finns bör målet vara att heltidsinkludera. Som vi tidigare nämnt, anser respondenterna att fördelen med inkludering är den sociala interaktionen där elever får möjlighet att möta och hantera olikheter samt att eleven som är inkluderad får *se och lära*.

8.1.4 Förutsättningar

För att den inkluderande undervisningen ska fungera på ett utvecklande sätt för både eleven, gruppen och läraren krävs det enligt respondenterna ett antal förutsättningar. Dessa förutsättningar framträder ofta som beroende av den andra. Centrala förutsättningar som uppkommit under intervjuerna är faktorer nära kopplade till undervisningen, t.ex. resurspersonal men även faktorer i den omkringliggande organisationen, t.ex. skolledningens inställning till inkludering.

Göransson (2008) skriver att elever från hennes studie har sagt att trivseln mellan elever och att alla känner till och har koll på varandra är viktiga delar för en god delaktighet och inkludering. För att skapa en sådan trivsel ser vi något positivt i det Britta säger om att hennes skola har ett öppet synsätt till alla elever på skolan, oavsett skolform. Hon fortsätter med att berätta att lärarna från grund- och särskolan är i samma arbetslag, vilket grundar till ett bättre samarbete. Ammah och Hodge (2005) menar att idrottslärarens viktigaste utgångspunkt är tillgången till resurser i form av elevassistenter och kompetenta kontaktpersoner. Detta har även flertalet av respondenterna nämnt som en viktig del i inkluderingsarbetet. Daniel har dock förklarat att när den inkluderade eleven känner sig trygg i gruppen kan elevassistenten utebli. Genom att klara sig mer självständigt växer eleven samt känner sig mer som en i gruppen. Ett dilemma med elevassistenter kan vara att skillnader är stora bland assistenternas engagemang och kunskaper kring inkludering. Två av respondenterna anser att det ibland finns bristande engagemang bland elevassistenterna. Även den omgivande miljön som lokalen, omklädningsrum och material ansåg flertalet av respondenterna som viktiga delar. Cissi förklarar att det finns större möjligheter till variation i en större lokal. Respondenternas

tankar har stöd i Morleys m.fl. (2005) studie där bl.a. storleken på lokalen benämns som en viktig del, för att kunna ge goda förutsättningar till inkludering.

Utifrån respondenternas utsagor framkommer det att skolledningen har en betydande roll i inkluderingsarbetet. Både stöttning genom goda resurser i form av elevassistenter, men även fortbildningar för personalen på skolan. Respondenterna hade positiva erfarenheter av skolledningens engagemang och aktion kring arbetet med inkludering. Endast Daniel uttryckte negativa åsikter gentemot skolledningens arbete p.g.a. avsaknaden av extra planeringstid och att han skulle vilja få till stånd ett bättre överlämnande av eleven från särskolan. Här menar han att det bästa skulle vara ett samtal med elevens ansvariga pedagog samt ett möte med elevens föräldrar, där styrkor, svagheter och den medicinska situationen skulle tas upp.

Tidigare forskning betonar att det är lättare att vara positiv till inkluderingen när man själv inte är i verksamheten. Detta sammanhang kan kopplas samman med Emmas tankar om hur skolledningens ibland kan gå för snabbt fram med inkluderingen. Forskningsläget antyder även att skolledningen inte alltid förstår vilka förändringar och påfrestningar en inkludering kan innebära.

Eftersom huvudpersonen i inkluderingen är eleven som ska inkluderas är dennes inställning mycket viktig i frågan. Även vårdnadshavarens inställning är viktig eftersom denna har ansvaret över vilken skolform eleven ska gå i. I Skolverkets (2005) rapport understryks vårdnadshavarens rätt att välja om barnet ska gå i särskolan eller inkluderat i grundskolan, om eleven genom utredning har rätt att gå i särskolan.

8.2 Slutsats

Denna studie påvisar en likhet i synsättet mellan svensk skolas hållning till ett inkluderande förhållningssätt och ett sociokulturellt perspektiv på barns och ungas lärande och utveckling. I respondenternas utsagor framgår att inkluderingens styrkor som grundar sig i socialt samspel mellan olika elever och möjligheterna att utveckla ett lärande som utgår från den proximala utvecklingszonen. Fokus ligger på sociala faktorerna där alla elever får lära sig att förhålla sig till och ta lärdom av varandras olikheter. I inkluderingsprocessen är bedömning av vem och i vilken grupp eleven ska inkluderas en relativt avgörande fråga. Inkluderingen berör många och därmed blir det ett riskfyllt moment som kan få både positiva och negativa utslag om inte bedömning och anpassningar utförs rätt. Detta leder till att lärarna har ett stort ansvar. För elevernas utvecklingsmöjligheter finns det behov av erfarenhet och kunskap från lärarna och

där hamnar lärarutbildningen i fokus. Lärare vill kunna känna sig kompetenta inom området och alla kan komma i kontakt med inkludering och då behövs det förberedande kunskaper redan i utbildning för alla lärare. Ska den svenska skolan satsa på inkludering bör också utbildningen av lärare följa samma väg.

8.3 Metoddiskussion

Genom att använda oss av en kvalitativ undersökningsmetod med semistrukturerade intervjufrågor kunde respondenterna prata relativt fritt kring det aktuella området. Detta var positivt eftersom intervjun kunde gå i olika riktningar beroende på vilka delar i området respondenten hade mer kännedom om och kände sig säkrare på. Om vi skulle använt oss av en mer styrd metod av intervjuform och frågornas ordningsföljd var bestämd så tror vi inte att respondenterna skulle känt sig lika avslappnade att prata fritt kring studiens område. Dock fanns det gånger då en mer strukturerad intervjuform kunde ha varit mer fördelaktig. Eftersom respondenterna ibland började prata om helt andra områden och svarade på andra saker än det vi ville ha svar på.

Ett alternativ till val av metod hade varit att använda sig av observation och då lägga mer fokus på elevernas utveckling. Tidsbrist var anledningen till att detta inte blev aktuellt. Respondenterna i denna studie beskriver själva svårigheten med att se elevernas utveckling då de bara kan observera eleven en till två gånger i veckan. Om inkludering ska ge resultat menar respondenterna att det ska ske över en längre tid, gärna flera terminer då en inkluderad elev vanligtvis har en långsammare utveckling. I denna situation var avsaknaden av tid ett dilemma.

I en studie där forskaren ska sammanställa personers svar i ett resultat är det viktigt att hålla sig systematisk och inte dra förutfattade meningar. Detta kan vara svårt eftersom vi alla har olika bakgrund och olika erfarenheter och detta präglar ofta våra tolkningar (Kvale, 1997; Bryman, 2002). I resultatet fokuserade vi i så hög grad som möjligt på vad respondenterna hade sagt och inte vad vi ansåg att de menade. Att vara två som analyserar och tolkar kan öka reliabilitet då bearbetning av flera personer kan bidra till en mer tillförlitlig slutsats (Bryman, 2011, s. 257).

Kvale (2011) behandlar reliabilitet i *relation till frågan om ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare* (s. 263). I grunden handlar det om huruvida respondenten skulle ändrat sina svar vid en intervju gjord av en annan person. För att undvika detta användes öppna frågor som inte skulle vara ledande och därmed begränsa respondentens svarsalternativ.

Eftersom våra tidigare erfarenheter av forskningsintervjuer var begränsade användes en pilotintervju för att pröva frågornas relevans men även för att pröva hur vi fungerade i en position som ansvariga över intervjuens genomförande. Kvale (1997) skriver om vikten av erfarenhet i rollen som forskare, för att kunna följa upp med bra följdfrågor och därmed få djupare svar krävs erfarenhet.

8.4 Vidare forskning

Vår studie avsåg att rikta in sig på idrottslärares uppfattning om inkludering av elever från särskolan och hur detta påverkar såväl den inkluderade eleven, gruppen som lärarnas undervisning. Få tidigare forskningsstudier har lagt fokus på just elevens utveckling i och med inkluderingen. Vidare forskning inom området inkludering skulle kunna utföras med hjälp av observation. Användningen av observation utesluter mellanhänder som kan ge felaktiga indikationer på hur den faktiska undervisningssituationen och elevers utveckling ser ut. Denna vidare forskning kräver dock ett längre tidsperspektiv, men skulle också bidra med ett intressant och viktig kunskap.

Käll- och litteraturförteckning

Ahlström, K-G. Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). Skolans krav – elevernas behov. Lund: Studentlitteratur. I: Tøssebro, Jan (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur

Ammah, J. & Hodge, S. (2005). Secondary Physical Education Teachers Beliefs and Practice in Teaching with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *The High School Journal*, vol. 89 (2), s. 40-54, December 2005-January 2006.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers Attitudes Towards Integration/Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17 (2), s. 129-147.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22 (4), s. 367–89.

Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2., uppl. Lund: Studentlitteratur.

Brockstedt, H. (2004) Begåvningshandikappet. I: Bakk, A. & Grunewald, K. (2004). *Omsorgsboken: en bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. 4., uppl. Stockholm: Liber

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., uppl. Malmö: Liber AB.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2003). *Problembarnets århundrade: normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.

Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools, *Educating Exceptional Child*, vol. 34 (1), s. 41–56.

de Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular teachers attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special*, vol. 15 (2), s. 331-353.

Emanuelsson, I. (1977). Utbildning för anpassade. Stockholm: Rabén & Sjögren. I: Tøssebro, Jan (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Everington, C. B. Stevens, & V.R. Winters. (1999). Teachers' Attitudes, Felt Competence, and Need of Support for Implementation of Inclusive Educational Programs. *Psychological Reports*, vol. 85 (1), s. 331–8.

Forlin, C. (1995). Educators' Beliefs About Inclusive Practices in Western Australia, *British Journal of Special Education*, vol. 22 (4), s. 179–185.

Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. 1. uppl. Stockholm: Gothia.

Göransson, K. (2007). *Man vill ju vara som alla andra: elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.

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

Heith, A. (2006). *Texter - medier - kontexter: introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.

James, W. (2003). *Pragmatism*. Göteborg: Daidalos.

Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2009). Swedish primary-school teachers attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 25 (1), s.45-57.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

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

Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Educational Review*, vol. 11 (1), s.84-107.

- Mushoriwa, T. (2001). A Study of the Attitudes of Primary School Teachers in Harare Towards the Inclusion of Blind Children in Regular Classes. *British Journal of Special Education*, vol. 28 (3), s. 142–147.
- Nordström, I. (2004) Delaktighet på jämlika och ojämlika villkor I: Gustavsson, A. (red.) *Delaktighetens Språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, B. (1969). *Normaliseringsprincipen*. *Psykisk Utvecklingshämning*, vol. 71(1), s. 1-9
- Robert L., Schalock, P., Sharon A, Borthwick-Duffy P, m. fl. (2010) Intellectual disability: Definition, Classification and Systems of Supports. Washington, DC: *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 11.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, Attitudes and Beliefs of the Mainstream Teachers of Children With a Preschool Diagnosis of Speech/Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 21 (2), s. 147-163.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming Inclusion, 1958–1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, vol. 63 (1), s. 59–74.
- Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., Sturtz McMillen, J., & Brendt, J. L. (2001). Students with disabilities: a national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, vol. 23 (2), s. 49-63
- Sundberg, G. (2011). John Dewey – reformpedagog för vår tid. I: Forssell, A. (red.) *Boken om pedagogerna*. 6., uppl. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (2003) *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: svensk version av International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. (2006). Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Skolinspektionen (2011). *Särskolan – granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm.
- Skolverket. (2009). *Särskolan: en skolform för mitt barn?* Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2011). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I: Forssell, A. (red.) *Boken om pedagogerna*. 6., uppl. Stockholm: Liber.

Vaughn, J. S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Samuell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 11 (2), s. 96–106.

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

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige
<http://www.unicef.se/assets/barnkonventionen.pdf> [2012-08-27]

Nilholm, Claes (2006). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" vad betyder det och vad vet vi? Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1824> [2012-08-29]

Skolverket (2012-04-12). *Vad är grundsärskola?*
<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/sarskola/om-grundsarskolan/vad-ar-grundsarskola-1.4301> [2012-09-10]

Bilaga 1

Litteratursökning

Syfte och frågeställningar: Syftet med uppsatsen är att undersöka idrottslärares uppfattningar om inkludering av elever från särskolan och hur detta påverkar undervisningen i Idrott och hälsa.

- Hur ser idrottsläraarna på utvecklingsmöjligheterna för individen och gruppen genom inkludering i Idrott och hälsa?
- Vilka fördelar respektive nackdelar finns det för individen och gruppen i en inkluderande undervisningsmiljö?
- Vilka förutsättningar är centrala i en inkluderande undervisning enligt idrottsläraarna?

Sökord som använts?

Engelska: inclusion, physical education, pupils attitudes towards inclusion, inclusive education, intellectual disability, development disorder

Svenska: inkludering, elevers syn – och lärares syn på inkludering, särskolan

Var har vi sökt?

EBSCO Multiple Database Search, ERIC Education Resources Information Center, Gymnastik och idrottshögskolans bibliotekskatalog, Stockholms stadsbibliotek, Diva – Digitala Vetenskapliga Arkivet och Google.

Sökningar som gav relevant resultat

Eric: Physical education teachers och inclusion

Google: lärares syn på inkludering, teachers attitudes towards inclusion, elever om inkludering

Diva: lärare om inkludering

Nationalencyklopedin: social konstruktivism

Kommentarer

Det fanns problem med att hitta resultat om elevers inställning till inkludering. Vi hittade endast en artikel om elever och det var på Google. Annars hittades mestadels av forskningen på EBSCO och ERIC där det fanns en hel del om inkludering med fokus på läraren som vi även har använt oss av.

Bilaga 2

Intervjufrågor

Inledande frågor

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du jobbat på nuvarande arbetsplats?
- Hur lång erfarenhet har du av inkluderande undervisning i Idrott och hälsa?
- Finns det resurspersonal i undervisningen?

Generell

- Vad har du för arbetserfarenheter av barn med utvecklingsstörning?
- Hur ser du på ett inkluderande arbetssätt?
 - Särskilda styrkor/svagheter med att inkludera?
- Vilka är viktiga förutsättningar för en fungerande inkluderande undervisning, enligt dig?
- Hur ser du på Idrott och hälsa som ett ämne för inkluderande undervisning?

Gruppen

- Vad har du för uppfattning kring det sociala samspelet i gruppen vid inkludering?
- Finns det något speciellt arbetssätt för att underlätta elevernas delaktighet och lärande?
- Vad är din uppfattning angående elevernas samarbete vid inkluderingen?
- Hur påverkas övriga gruppen av inkluderingen?

Individen

- Hur du någon erfarenhet av, på vilket sätt inkludering påverkar eleven på både kort och lång sikt?
 - Sociala utvecklingen för individen?
- Vad är din uppfattning angående vilka fördelar eleven har genom att vara inkluderad?
 - Finns det några nackdelar?
- Vilka förutsättningar i skolmiljön som omger eleven (t.ex. kunskap, resurser, övriga gruppen, skolläring och erfarenheter) är viktiga för elevens utveckling i den inkluderande undervisningen?

Avslutningsvis

- Har du något att tillägga som missats men som är viktigt och relevant för ämnet?

Bilaga 3

Missivbrev

Hej!

Vår studie handlar om att undersöka idrottslärares uppfattningar om inkludering av elever från särskolan och hur detta påverkar undervisningen i idrott och hälsa. Även hur eleven samt gruppen påverkas av inkluderingen i idrott och hälsa. Vi ska därför intervjua idrottslärare som har erfarenhet av undervisning där elever från särskolan är inkluderade i grundskolans idrottsundervisning. Det är där du som respondent (intervjuperson) kommer in. Du är viktig för oss och alla som intresserar sig i frågan om inkludering. Som respondent har du rättigheter i dessa sammanhang. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer innehåller fyra grundläggande individskyddskrav som du kan luta dig emot. Dessa är följande:

- *Informationskravet* – Vi är skyldiga att informera respondenterna om vilka villkor som gäller samt deras roll i undersökningen. Det skall också informeras om att deltagandet är helt frivilligt och att de får när som helst avbryta sin medverkan (Detta sker genom detta missivbrev).
- *Samtyckeskravet* – Detta krav handlar om att respondenterna själva har rätten till valet om att medverka eller inte. För att de ska delta måste de därför ha samtyckt. Respondenterna ska kunna känna att de på egen hand bestämmer om hur länge och på vilka premisser de skall medverka i.
- *Konfidentialitetskravet* – Alla som deltar i forskningsprojektet ska förbli anonyma. De deltagandes personuppgifter och annan tänkbar information skall förvaras så att inga oberättigade kan komma åt dem. De ska därför behandlas med konfidentialitet.
- *Nyttjandekravet* – Den information som vi får fram från enskilda personer får enbart användas till forskningen. Att delta i denna intervju är alltså helt frivillig och du har rätt att bara svara på det du själv vill. Det du berättar kommer också enbart användas till underlag för det forskningsprojekt som jag arbetar med. Både du som individ, skola och information kommer vara anonymt med olika pseudonymer. Du kommer också, efter förfrågan, få läsa den färdiga texten för godkännande.

Vi hoppas även att ni godkänner att intervjun spelas in med diktafon för att underlätta sammanställningen av intervjun.

Skulle du ha några frågor om vår studie eller om intervjun är det bara att höra av dig.

Med vänliga hälsningar,

Jonas Pettersson, [Kontaktuppgifter]

Calle Nilsson, [Kontaktuppgifter]

