



Elevers upplevelse av särskilt stöd

En studie om hur elever i gymnasiet upplever sitt behov av särskilt stöd och om de får det stöd de behöver i idrottsundervisningen

Marianne Gimhag och Fanny Huss

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Självständigt arbete avancerad nivå 102:2022

Ämneslärarprogrammet 2018–2023

Handledare: Jesper Karlsson

Examinator: Bengt Larsson



Pupils' experience of special support

A study on how students in high school perceive their need for special support and whether they receive the support they need in physical education

Marianne Gimhag och Fanny Huss

THE SWEDISH SCHOOL OF SPORT AND HEALTH SCIENCE

Master's degree Project 102:2022
Teacher Education Program 2018–2023

Supervisor: Jesper Karlsson

Examiner: Bengt Larsson

Sammanfattning

Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur elever som har rätt till särskilt stöd upplever skolundervisningen med särskilt fokus på ämnet Idrott och hälsa.

Studien utgår från frågeställningarna:

Hur upplevs särskilt stöd utifrån elevens perspektiv?

Hur upplever eleverna det särskilda stödet inom Idrott och hälsa?

Hur motiveras elever med särskilt stöd att delta i idrottsundervisningen?

Teori och metod

Detta är en kvalitativ studie som inspireras av tre teoretiska utgångspunkter som är normkritisk pedagogik, KASAM samt Self-Determination Theory.

Resultat

Ingen av eleverna som deltog i studien upplevde att de fick det stöd de behöver och har rätt till, de vet heller inte vad särskilt stöd innebär och vad skolan har för ansvar. Studien visar även på att ingen av eleverna upplever ett behov av särskilt stöd under idrottsvisningen på grund av att lektionerna inte är utmanande eller utvecklande, och att eleverna enbart deltar för att få betyg i Idrott och hälsa.

Slutsats

Denna studie visar på att det finns en del brister i den normkritiska pedagogiken och att detta påverkar elever med rätt till särskilt stöd på ett negativt sätt, och att detta kan bero på både brist på kunskap hos lärare och brist på rätt resurser från skolan.

Eleverna upplever att det stöd de får är i form av hjälp vid planering av studier inom teoretiska ämnen, om de har en bra kommunikation med sin lärare, medan inom idrotten finns det inget behovs alls av särskilt stöd.

Detta är inte för att eleverna har lätt för just idrott, utan för att idrottsundervisningen upplevs som meningslös och larvig att eleverna enbart deltar för betygets skull.

Abstract

Aim and research questions

The purpose of the study is to investigate how students who are entitled to special support experience school teaching, with a particular focus on the subject of Sports and Health.

The study has three questions:

How is special support experienced from the student's perspective?

How do students experience the special support in Sports and Health?

How are students with special support motivated to participate in physical education?

Theory and methos

This is a qualitative study that is inspired by three theoretical starting points which are norm-critical pedagogy, KASAM, and Self-Determination Theory.

Results

None of the students who participated in the study felt that they received the support they need and are entitled to, nor do they know what special support means and what the school's responsibilities are. The study also shows that none of the students experience a need for special support during the sports lesson because the lessons are not challenging or developmental, and that the students only participate to get a grade in Sports and Health.

Conclusions

This study shows that it shows some shortcomings in the norm-critical pedagogy and that this affects students entitled to special support in a negative way, and that this may be due to both a lack of knowledge on the part of teachers and a lack of the right resources from the school. The students feel that the support they receive is in the form of help when planning studies in theoretical subjects, if they have good communication with their teacher, while in sports there is no need at all for special support. This is not because the students have an easy time with sports, but because the physical education is perceived as meaningless and cowardly, that the students only participate for the sake of the grade.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning	2
Frågeställningar	2
3. Bakgrund.....	2
3.1 Aspekter av problemområdet	2
Särskilt stöd inom skolan	3
Skillnaden mellan extra anpassning och särskilt stöd	4
Salamancadeklarationen	4
3.2 Tidigare forskning	5
3.3 Teoretisk utgångspunkt	10
Normkritisk pedagogik.....	10
KASAM.....	10
4. Metod	13
4.1 Forskningsdesign	13
4.2 Urval	14
4.3 Genomförande.....	14
4.4 Analysmetod.....	15
4.5 Tillförlitlighetsfrågor	17
4.6 Etiska aspekter	17
5. Resultat	18
5.1 Synen på särskilt stöd	18
5.2 Särskilt stöd inom Idrott och hälsa	21
5.3 Deltagandet i idrottsundervisningen	24
6. Diskussion	25
6.1 Metoddiskussion och vidare forskning.....	30
7. Slutsats	32
Käll- och litteraturförteckning.....	34
Bilagor	1

1. Inledning

I läroplanen för gymnasiet skriver Skolverket (2011) om skolans värdegrund och uppgifter där en underrubrik heter "En likvärdig utbildning". Under rubriken står det att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och enskilda behov. Enligt skollagen ska varje skolform vara likvärdig, oavsett vilken skola eleven går på. Det är de nationella målen som avgör normerna för likvärdigheten i skolan. Men en likvärdig utbildning innebär inte att resurser ska fördelas lika utan ska placeras till elevernas olika förutsättningar och behov.

Elever som har av olika anledningar svårigheter för att kunna nå det kunskapskrav och mål ska särskilt uppmärksammas då skolan har ett särskilt ansvar för elever med bland annat funktionsnedsättning (Skolverket, 2011).

Vidare i övergripande mål och riktlinjer står det att alla som arbetar i skolan ska "kunna ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas samt uppmärksamma och stödja elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd" (Skolverket, 2011).

Utifrån Skolverkets övergripande mål vet vi idag att idrottsundervisningen i skolan ska ha en inkluderande inställning till varje individ. Skolan ska även ha en bred målsättning där vikten av rekreation och rörelseglädje är stor som också ska bidra till att eleverna fortsätter leva en aktiv livsstil resten av livet.

Det är även viktigt att det idag förs samhällsdiskussioner kring ett jämlikt samhälle för att öka kunskap och förståelse kring denna problematik, vilka konsekvenser det kan medföra för individer samt hur man kan påverka dessa normer till det bättre.

För denna studie har vi inspirerats av tre teoretiska utgångspunkter.

Den första utgångspunkten är *normkritisk pedagogik* som handlar om inkludering inom skolan och allas lika värde. Elever som sticker ut från det som anses "vara normalt" och som behöver mer eller annan typ av hjälp än de andra, hur inkluderade blir de i undervisningen och på vilket sätt?

Den andra utgångspunkten till studien är begreppet *KASAM*, känslan av sammanhang, som kan ses som ett hjälpmedel på hur positivt eller negativt en person upplever något. Hur är elevernas upplevelse av idrottsundervisningen? Samt, får eleverna det stöd som de behöver i undervisningen?

Den tredje utgångspunkten är *Självbestämmande teorin* som riktar in sig på den inre- och yttre motivationen hos individer och detta är relevant till denna studie då vi vill undersöka hur eleverna motiveras till att delta i idrottsundervisningen (Deci & Ryan, 2000a).

Med denna studie vill vi klargöra hur gymnasieelever upplever innebörden av ”särskilt stöd” samt hur dessa elever upplever att de får det särskilda stöd de behöver, både inom skolans teoretiska ämnen men främst inom idrottsundervisningen. Vi kommer att intervjua sex elever för att undersöka hur eleverna upplever deras särskilda stöd i undervisningen. Vi vill även att denna studie ska bidra till en fortsatt förändring till en jämlik skola där alla elever ska känna sig inkluderade oavsett vilket stöd som eleverna använder och behöver för ett fortsatt lärande.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur elever som har rätt till särskilt stöd upplever skolundervisningen med särskilt fokus på ämnet Idrott och hälsa.

Frågeställningar

Hur upplevs särskilt stöd utifrån elevens perspektiv?

Hur upplever eleverna det särskilda stödet inom Idrott och hälsa?

Hur motiveras elever med särskilt stöd att delta i idrottsundervisningen?

3. Bakgrund

3.1 Aspekter av problemområdet

Historiskt har samhället under olika tidsperioder betraktat elever som har en funktionsnedsättning och är i behov av särskilt stöd på olika sätt. I början av 1900-talet hade man ett medicinskt synsätt i samhället och i skolan där man såg funktionshinder som ett individproblem där medicinsk behandling krävdes, och där föräldrarna blev uppmanade att lämna deras barn i experternas händer. (Jakobsson, 2019).

Skolsvårigheter skrevs in i officiella dokument ända fram till 1970-talet som en defekt hos barnet där skolan kom i uttryck genom specialundervisning enskilt eller i mindre grupp. Det utbildades nya lärare som skulle specialisera sig på dessa individer.

Det var inte förrän i läroplanerna Lgr 80 och Lpo 94 som *“en skola för alla”* förespråkades, men framför allt när Salamancadeklarationen skrevs under 1994. Där alla så långt som möjligt skulle få möjlighet att få undervisningen i sin ordinarie klass och årskurs.

Dessa grundtankar är kvar i dagens läroplan. Detta synsätt innebär att alla elever i största möjliga mån det går ska få det stöd som varje elev behöver i klassrummet. När en elev behöver stöd ska därför skolans arbetssätt provas i första taget. (Jakobsson, 2019).

Särskilt stöd inom skolan

Inom skolan har alla elever rätt till stimulans och ledning för att få en möjlighet att kunna utvecklas så långt som möjligt. Det finns även de elever som har rätt till särskilt stöd (Skolverket, 2022). Särskilt stöd inom skolan är en insats som vanligtvis inte är möjlig för lärare att genomföra inom den ordinarie undervisningen. Denna insats kräver ett beslut av rektorn i ett åtgärdsprogram och oftast tar man hjälp av specialpedagoger för undervisningen (Skolverket, 2022).

Det som avgör om en elev har rätt till särskilt stöd är om eleven ligger i riskzonen till att inte uppnå de betygskriterier som krävs för bedömning. Detta trots att eleven har fått extra anpassning i ordinarie undervisning, oavsett om eleven har en diagnos eller inte (Skolverket, 2022). Särskilt stöd kan även beslutas utan tidigare extra anpassning ifall det finns skäl till att extra anpassningar inte kommer ge tillräckligt med stöd till eleven.

När beslut om särskilt stöd tas görs det först en kartläggning kring hur elevens skolsituation påverkar elevens förutsättningar och förmågor, med hänsyn till omständigheter på individ-, grupp- och skolnivå.

Efter detta görs det en pedagogisk bedömning som baseras på kartläggningen om eleven är i behov av särskilt stöd och vilket typ av särskilt stöd.

Den pedagogiska bedömningen tar särskild hänsyn till fyra punkter och dessa är ”om de svårigheter som kommer till uttryck i skolsituationen rör skolsituationen som helhet eller endast vissa delar”, ”om det finns bakomliggande förhållanden som kan vara orsaken till svårigheter”, ”vilka åtgärder skolan överväger att sätta in eller fortsätta med och varför” samt ”vilka resultat som förväntas av åtgärderna” (Skolverket, 2022).

Exempel på särskilt stöd kan vara att elever får en placering i en särskild undervisningsgrupp, det finns regelbundna insatser med specialpedagog samt att eleven får enskild undervisning vid behov (Skolverket, 2022).

Skillnaden mellan extra anpassning och särskilt stöd

Skillnaden mellan extra anpassning och särskilt stöd är att extra anpassning är inte lika omfattande och det behövs ingen pedagogisk bedömning för det. Det är något man kan ge elever utan specialpedagog och under kortare perioder. Skulle det vara så att eleven behöver extra anpassning under en längre period eller mer stöd än vad som kan ges, då behöver man gå vidare till särskilt stöd (Skolverket, 2022).

Salamancadeklarationen

Inkludering är inte bara något som uppmärksammas i Sverige utan som även har blivit en internationell rörelse som skolsystem i hela världens använder sig av. Det var inte förrän 1994 som forskare förespråkade begreppet inkludering i rörelse i den spanska staden Salamanca. UNESCO arrangerade en konferens med ca 25 stora organisationer och representanter från nittio stater som sedan kom överens och undertecknade den så kallade “Salamancadeklarationen” (UNESCO, 1994). I deklARATIONEN tas problemet upp med inkludering och hur länderna ska arbeta med detta, bland annat tas lagstiftning, resursfördelning, lärarutbildning och fortbildning upp.

Dessa riktlinjer är indelade på internationell, nationell och regional nivå eftersom förutsättningarna mellan olika länder skiljer sig kraftigt åt.

I en annan del av deklARATIONEN tas det upp om elever som har funktionsnedsättningar och deras rättigheter att få delta i en vanlig undervisning.

3.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer angränsande tidigare forskning att presenteras till det som ska undersökas i den här studien. Vår studie intresserar sig för upplevelser från en elevs perspektiv men vi har inte hittat någon tidigare forskning utifrån just elevperspektivet. Däremot finns det liknande forskning utifrån lärarperspektiv som vi har utgått ifrån. Samt forskning kring hur man som lärare bör arbeta för en inkluderande lärmiljö som vi utgår från.

I Salamancadeklarationen finns ett samhällsbyggande syfte där länderna ska, utifrån detta syfte, utforma en undervisning utifrån alla elevers förutsättningar. Undervisningen ska också ske i vanliga skolor med mycket få undantag och att den inkluderade inriktningen av undervisningen ska motverka diskriminerande attityder för att skapa ett mer inkluderande och välkomnande samhälle. Inkludering kan enligt Rambla (2014) betraktas som en metod för att skapa rättvisa för samhällets individer.

Ainscow (2016) tar fram resultat från flera rika länder som visar på en minskad likvärdighet i skolan. Speciellt i västvärlden visar forskningen att en ny våg av elever som särbehandlats och uteslutits från den "vanliga" undervisningen. Det handlar främst om elever som beskrivs ha emotionella och beteendemässiga svårigheter och har neuropsykiatriska diagnoser.

Det finns en handlingsram för undervisning och specialpedagogiska åtgärder inom Salamancadeklarationen som bygger på ett mångårigt arbete före Salamancakonferensen. Handlingsplanen ger en mer detaljerad rekommendation om bland annat policy, lagstiftning och stödsystem.

UNESCO:s Open file on inclusive education (2001) ger mer detaljerade råd för att kunna utveckla den inkluderande undervisningen i skolan. Råden som tas upp är inom följande områden: professionsutveckling, organisering av stöd, läroplansutveckling och samverkan med familjer. Tanken är att skolan ska centralt kunna förstå den egna skolans förutsättningar knutna till undervisningen där fokuset riktas på deltagandet och lärandet.

Mitchell's (2014) skriver om inkludering i sin bok och tar upp samt utvärderar 27 olika strategier för att skapa en inkluderande undervisning utifrån forskningen. Varje strategi grundar sig på en teoretisk bakgrund och beskriver hur just den strategin kan användas i undervisningen. Bland annat tar boken upp strategier som "Metakognitiva undervisningsstrategier", "kamrathandledning" och "universell design för lärande" som tar hänsyn till alla elevers olika förutsättningar. Mitchell markerar även strategierna genom att använda sig utav ett graderingssystem som effektivitet i undervisningen av elever som är i behov av särskilt stöd men att läraren ändå måste använda sig utav flera olika strategier i undervisningen.

Mitchell's (2014) menar även på att som lärare behöver man hitta sina egna strategier som fungerar på eleverna och att det inte finns ett utnämnt rätt sätt att arbeta, utan dessa strategier bör ligga till grunden för ett pedagogiskt arbete men som lärare behöver man även ta hänsyn till varje individ och vilken situation man befinner sig i.

Håkan Larsson skriver i ett kapitel från "*Idrottsdidaktiska utmaningar*" om lika behandling i ämnet Idrott och hälsa samt dess innebörd. Larsson förklarar att i ett didaktiskt perspektiv så handlar den inkluderande undervisningen om att eleverna ska kunna vara med och delta efter sina egna villkor. Med det skriver Larsson att eleverna inte behöver kunna delta i allt, men att det måste finnas en plan för att alla elever ska kunna få möjlighet att utveckla sin kroppsliga kompetens under lektionerna (Larsson & Meckbach, 2012).

Ett annat didaktiskt förhållningssätt är att lärarna hjälper eleverna att utveckla sin förmåga att se till funktionsmöjligheterna i stället för en funktionsnedsättning. Vidare förklarar Larsson hur avgörande det kan vara för en elev beroende på vilken miljö och olika situationer som läraren planerat sin undervisning i.

Elever med både synliga och osynliga funktionshinder går i skolan, där alla andra elever går och har precis samma rättigheter som eleverna utan funktionshinder.

Detta leder till specifika krav på ett fysiskt ämne så som Idrott och hälsa där kursplanens formulering är att "alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, erhålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina villkor" även gäller för de elever som inte har möjlighet att kunna delta i alla idrotter som idag är vanliga undervisningsinslag i ämnet.

I och med detta ska en likvärdig undervisning vara att läraren försöker anpassa undervisningen för alla olika individer men det behöver inte betyda att alla ska behandlas lika (Larsson & Meckbach, 2012).

I boken *”Specialpedagogik och funktionsvariationer”* (2019) skriver Inga-Lill Jakobsson att skolan ansvarar för elevernas kunskapsutveckling, samt att eleverna ska få det stöd de behöver utifrån sitt individuella behov och att skolan ska förebygga och motverka att svårigheter uppstår genom att ha en stödjande och utvecklande lärmiljö.

Detta kräver dock enligt FUNKIS, som är en ideell förening som fokuserar på frågor kring utveckling inom funktionsnedsättning, - en utredning för funktionshindrade elever i skolan, att lärare behöver ha en generell kunskap kring funktionshinder för att kunna möta elever utifrån deras behov (Jakobsson, 2019). Detta är något som bör anpassas utifrån hela skolsituationen och inte bara enbart utifrån en eventuell diagnos.

Det finns vissa pedagogiska lösningar som teoretiskt bör fungera till en specifik diagnos men Jakobsson (2019) skriver att man behöver ta hänsyn till varje situation inom skolan för att kunna ge rätt pedagogisk hjälp. Att man har en diagnos innebär heller inte per automatik att man har rätt till särskilt stöd. Undervisningen bör stimulera eleverna till egen aktivitet och eget utforskande samt delaktighet på deras villkor.

För att kunna uppnå detta ges det förslag på hur det pedagogiska arbetet kan läggas upp. Jakobsson (2019) skriver i sin bok att skolan ska ge eleverna hjälp att överblicka och planera en arbetsuppgift, de ska sänka abstraktionsnivån och kunna konkretisera när det är möjligt, både språket och verklighetsupplevelser.

Skolan ska även ge mer tid åt dessa elever, ge eleven möjlighet till kognitiva hjälpmedel som till exempel en dator. Skolan ska förbereda eleven för sociala situationer, hjälpa eleven att få kunskap om sig själv och skapa en egen självbild

2015 kom det ut forskning från Ineland som tog upp olika dilemman och problematik man som lärare ofta stöter på inom en inkluderande undervisning. Detta är en kvalitativ studie där fyra lärare i en kommun i Norra Sverige intervjuades. Två av dessa lärare arbetar inom grundskolan och de andra två jobbar inom särskolan.

Syftet med studien är att undersöka arbetet för lärare och skolor för att främja en inkluderande undervisning. Ineland (2015) tar upp tre stadier som anses viktiga för att få en effektiv förändring - *initiering, implementering och institutionalisering*.

Initieringen är det första steget och här gäller det att lärarna förstår varför det behöver bli en förändring och att det finns möjligheter för lärarna att få stöd och resurser, samt utbildning inom inkluderande pedagogik.

För att sedan kunna implementera detta, som är det andra stadiet, behöver det finnas definierade ansvarsområden och möjligheten att reflektera kring och utveckla det som sker i undervisningen för att se vad som fungerar och vad som eventuellt bör förändras, och i så fall hur.

Det sista stadiet, institutionaliseringen, handlar om att det inkluderande arbetssättet blir en automatisk del av praktiken.

Resultaten i denna studie visar på att alla lärare som deltog i intervjun upplever brist på tid för planering, brist på kommunikation men även brist på den administrativa delen. Det fanns heller inget socialt stöd eller ledarskap, vilken forskning visar på är en viktig förutsättning för att nå framgång (Ineland, 2015).

Bertils et al., (2018) skriver i en artikel "*Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on student with disabilities*" från 2018 som visar att elever med funktionsnedsättning har en större risk för skolmisslyckanden där en kvalitetsundersökning och lämpligt stöd skulle kunna hjälpa elevernas själveffektivitet för att få bättre skolresultat. Forskarna menar att skolidrotten och fysisk aktivitet skulle kunna hjälpa dessa elever att få bättre själveffektivitet i övriga skolämnen, vilket då behövs göra anpassningar för att alla ska lyckas i skolidrotten

Maher (2017), forskare i England skriver i en artikel "*We've got a few who don't go to PE': Learning support assistant and special educational needs coordinator views on inclusion in physical education in England*" om hur man under 1981 flyttade elever från specialskolor till vanliga skolor och hur lärarna blev beordrade att bemöta dessa elever i sin undervisning.

I forskningen analyserade lärandestödsassistent och specialpedagogiska behovskoordinator synpunkter på just inkludering i idrottsundervisningen. Intervjuer gjordes i Nordvästra England och man kom fram till att idrottsundervisningen var ett inkluderande ämne.

Maher avslutar sedan med att ta upp vikten av att lärarna ska kunna bemöta dessa elever med en bra kunskap för att få eleverna inkluderade i idrottsundervisningen oavsett hur läroplanen ser ut (Maher, 2017).

Evaggelinou et al. (2011) skrev artikeln "*attitudes of greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes*" som handlar om attityden hos grekiska idrottslärare till inkludering av elever med funktionsnedsättning i skolan.

Forskarna i denna studie skriver att inkluderande undervisning har fått alltmer fokus både i Grekland och internationellt och som har visat på en stor positiv påverkan på både elever och lärare under den senaste tiden.

I denna studie ville man också undersöka om det fanns några könsskillnader hos eleverna som hade behov av särskilt stöd.

Resultatet visade positiva attityder hos lärarna i studien till att undervisa elever som hade någon form av funktionsnedsättning eller behov av särskilt stöd. De hittade inte heller några signifikanta skillnader mellan könen (Evaggelinou et.al, 2011).

Som tidigare nämnt är denna forskning skriven utifrån lärares perspektiv eller hur man bör lägga upp sin undervisning utifrån ett inkluderande perspektiv men vi tycker att dessa artiklar är relevanta till våra frågeställningar då de tar upp lärares inställningar, kompetens och förutsättningar och det är något som ligger i grund för hur man sedan planerar sin undervisning.

3.3 Teoretisk utgångspunkt

Normkritisk pedagogik

Normkritisk pedagogik handlar om perspektivförändring, maktutmanande samt om rörlighet. Inom normkritisk pedagogik måste vi fråga oss om vad problem och lösning blir i normkritik. I pedagogiskt arbete innebär perspektivet en processinriktad reflektion och inte lika mycket fokus på resultatet.

Normkritiken är en stor del av den långsiktiga lösningen av och för att skapa en förståelse för att vi behöver nå ett bredare sätt av definitionen "normalen", det vill säga det som anses vara normalt. Lärare kan med mer kunskap och fler arbetssätt hitta metoder som ger förutsättningar för elever med funktionsnedsättningar (Björkman & Bromseth, 2019).

I kapitel 6, "*Ett sånt där barn – normkritiska dilemman kring funktionalitet och inkludering*", skriver Aisha Lundgren Assla (2019) att en skola för alla måste intressera sig för vilka normer som finns och vad som kan ge problem.

En skola för alla förstår vikten av att främja lika rättigheter och att alltid kunna problematisera sin verksamhet. Normkritisk pedagogik kan användas som verktyg för att ge en likvärdig utbildning, "en skola för alla" och innebär att det måste tas i utgångspunkt i lärarens självkritik och reflektion i och hur normerna styr det egna pedagogiska lärandet.

KASAM

KASAM är ett begrepp grundat av Aaron Antonovsky som ser på hälsan ur ett salutogent perspektiv och som fokuserar på vad som utvecklar just hälsa men även välbefinnande.

KASAM står för "*Känsla av sammanhang*" och består av tre komponenter – *begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet* (Antonovsky, 1987). Dessa tre komponenter syftar till hur man hanterar olika situationer och stress i sin vardag.

Känna en begriplighet över det som sker innebär att man vet hur man ska hantera det och ta sig igenom situationen.

Hanterbarheten syftar till de resurser som behövs för att bemöta situationen. Här finns det olika typer av resurser och de kan vara allt från fysiska och emotionella till materiella.

Men även att man behöver strategier för hur man ska bemöta känslor samt relationella resurser i form av relationer och det sociala stödet.

Den tredje komponenten, meningsfullhet, syftar till individen känner att hon eller han är en del av det som sker och har ett inflytande i det och dessa tre komponenter tillsammans skapar den här känslan av sammanhang (Antonovsky, 1979).

Ett högt KASAM innebär oftast en större förmåga att hantera motgångar jämfört med individer med ett lågt KASAM, men detta kan även ses som att de individer som har ett högt KASAM upplever en mindre mängd stress vilket gör att de lättare kan hantera det som sker genom att kunna välja en lämplig strategi.

Self-Determination Theory

Self-Determination Theory, även kallad "självbestämmandeteorin", är en motivationsteori utvecklad av två män vid namn Edward Deci och Richard Ryan. Denna teori utgår från mänsklig motivation, känslor och personlighet.

Inom denna teori finns det två olika typer av motivation, det finns den *självbestämmande motivationen* och sedan finns det den *icke självbestämmande motivationen*. (Deci & Ryan, 2000b)

Utöver dessa två typer av motivation finns det tre huvudbegrepp, som även de är en viss typ av motivation, inom den självbestämmande teorin och dessa är *inre motivation*, *yttre motivation* och *amotivation*.

Inre motivation innebär att individen utgår från det som individen mår bra av, att viljan kommer från en själv och inte från någon annan eller av något annat (Deci & Ryan, 2000a).

Yttre motivation är det som påverkar individen utifrån, till exempel en belöning eller bestraffning eller att man gör det för någon annan (Deci & Ryan, 2000a).

Amotivation är något som förklarar bristen på motivation, och detta är något som kan uppstå ifall individen upplever att uppgiften är för svår eller inte förstår syftet med den (Deci & Ryan, 2008).

Dessa tre begrepp grundas på tre psykologiska behov som är grundläggande för individen – *kompetens*, *autonomi* och *tillhörighet*, och dessa tre faktorer behöver tillfredsställas för att få ett välmående och uppleva en optimal funktion (Deci & Ryan, 2008).

Att ha *kompetens* innebär att man känner att man har förmågan att anpassa sig efter miljön och kan uppnå de resultat som önskas.

Autonomi innebär att man utgår utifrån sig själv och vad man själv vill.

Tillhörighet är en känsla man får när man upplever att man är delaktig och uppskattad (Deci & Ryan, 1985).

Den självbestämmande teorin riktar sig mot individens egen vilja samt möjlighet att välja själv och ta initiativet till olika saker. Här spelar även den yttre motivationen en stor roll genom att den kan medföra ett värde till aktiviteten vilket i sin tur ökar engagemanget och intresset till att vara där och utföra den (Deci & Ryan, 2008).

Den icke självbestämmande teorin är i stort sett tvärtom, alltså att motivationen och därmed beteendet hos individen styrs av någon annan. Både genom en yttre belöning eller bestraffning och genom den inre känslan, som skam- eller skuldkänslor (Deci & Ryan, 2000b).

Dessa teoretiska begrepp är återkommande genom hela studien men begreppen kan även vävas in lite i varandra. KASAM riktar in sig på hur man som lärare bör planera lektionen utifrån individen och sätta en nivå på undervisningen som är utmanande men samtidigt inte allt för svår, och denna kan även kopplas till individens motivation. Här spelar Self-Determination Theory en väldigt stor roll då den grundar sig i inre-, respektive yttre motivation.

Den yttre motivation drivs till exempel av betyg eller att man gör saker ”för att man måste” medan den inre motivation handlar mer om att man göra saker för sin egen skull och för att man själv vill. Detta kopplar vi ihop med KASAM. Har man hög KASAM, alltså att man upplever undervisningen som hanterbar, meningsfullhet och begriplighet ökar den inre motivationen, likaså om man lägger undervisningen på en nivå som är utmanande men samtidigt inte så pass svår att man inte lyckas.

Har man en låg nivå av KASAM eller att lektionerna är alldeles för svåra eller inte alls utmanande är det mer troligt att den yttre motivationen är det som driver individen, vilket kan till exempel vara att man deltar för betygens skull.

Dessa tre teoretiska begrepp kommer vi sedan koppla ihop med den normkritiska pedagogiken då denna studie handlar om särskilt stöd och hur eleverna upplever dels deras behov av särskilt stöd, dels om de får det stöd de behöver.

Normkritisk pedagog använder vi för att undersöka inkluderingen av elever som kan anses gå emot normen, alltså vara i behov av särskilt stöd, och hur lärare planerar och bedriver sin undervisning på ett sätt som bör gynna varje individ oavsett förutsättning eller behov.

KASAM använder vi för att undersöka elevernas känsla av sammanhang, om de upplever en hög nivå av KASAM genom att idrottslektionerna är meningsfulla, hanterbara och begripliga, eller om de upplever en låg nivå av KASAM.

Self-Determination Theory, även kallad självbestämmande teorin, använder vi för att undersöka elevernas motivation och vad det är som driver dem till att delta på idrottslektionerna. Denna teori kopplar vi även till elevernas upplevelse av autonomi, kompetens och tillhörighet under idrottsundervisningen, och dessa tre begrepp är en central del i vad som påverkar den inre motivationen hos individer.

4. Metod

4.1 Forskningsdesign

För denna studie kommer vi använda oss av en kvalitativ forskningsdesign och semi-strukturerade intervjuer (Bryman, 2018). Vi har valt att använda en kvalitativ ansats för att syftet med studien är att undersöka hur elever med rätt till särskilt stöd upplever skolundervisningen vilket man kan undersöka via en kvalitativ ansats då den grundas på kunskap och tolkningar av individers upplevelser och tankar och vad som sägs (Bryman, 2018).

4.2 Urval

För denna studie har vi utgått från ett målstyrt urval (Bryman, 2018) då vi har valt elever som vi vet har rätt till särskilt stöd och som alla går i en gymnasieskola inom samma kommun.

Undersökningens urval har gjorts utifrån två olika kriterier där kriterium ett var till en början att göra avgränsningar utifrån ålder/årskurs där vi valde att intervjua elever som går tredje året på gymnasiet och alla är 18 år. Det andra kriteriet är att vi valde att hålla oss inom en viss kommun vilket i den här studien blev Österåker.

Vi kontaktade en elev som går i gymnasiet i Österåker och som vi vet har rätt till särskilt stöd och som vi vet känner fler personer som även de har rätt till särskilt stöd. Genom denna person fick vi då kontakt med resterande intervjupersoner, som även de har rätt till särskilt stöd. Efter personernas samtycke bokades intervjuerna in.

Intervjupersonerna går på olika gymnasium i Österåkers kommun och har olika inriktningar men det som är gemensamt och mest relevant för studien är att alla har rätt till särskilt stöd.

Eftersom gymnasierna är lokaliserade i en ort där medianinkomsten och andel högutbildade motsvarar Sveriges medelinkomst +5/-5 procent enligt SCB så utgör källorna utifrån dessa premisser ett ungefärligt medel-/medianvärde i Sverige. Detta är ett viktigt urval då studiens syfte inte är att jämföra elever från olika skolor men att analysera intervjukällornas svar.

4.3 Genomförande

Datansamlingen har skett med en semistrukturerad intervju. Vi har utgått från en intervjuguide som vi har skapat med förutbestämda frågor utifrån våra frågeställningar och vad vi vill uppnå med studien men följdfrågor har anpassats utifrån vad intervjupersonerna svarar för att vi ska kunna få en djupare förståelse (Bryman, 2018).

När vi skapade intervjuguiden utgick vi från Bryman (2018) och de grundläggande råden han har skrivit. Vi har funderat på vad vi behöver veta av intervjupersonen för att kunna besvara våra frågeställningar, vi har även formulerat öppna frågor efter våra frågeställningar.

Varje intervju har skett enskilt; en elev i taget via Zoom. Samtliga elever blev informerade ytterligare en gång om deras rättigheter med intervjun där samtliga gav sitt godkännande för medverkan och ljudinspelning, vilket gjorde en adekvat transkribering möjlig för studien. En av författarna har varit den som ställt frågorna medan den andra författaren har antecknat samt spelat in på sin mobiltelefon. Intervjuerna har varit runt 20–30 minuter långa. Författarna kom i tidigt skede i kontakt med samtliga informanter där möjligheten för intervjuer gjordes under höstlovet.

4.4 Analysmetod

Alla intervjuer har spelats in på en mobiltelefon och därefter har de transkriberats genom att vi har lyssnat på intervjuerna i efterhand och skrivit ned allt som har sagts. Vi har under hela analysen följt de sex stegen enligt Braun & Clarke (2006) i en tematisk analys när vi har kodat materialet. Tematisk analys är en metod som identifierar olika mönster i analysen av datan för att därefter kunna organisera dessa i teman.

Nedan visar vi hur vi har gått till väga vid varje steg.

Steg 1

Här började vi med att direkt efter varje intervju lyssna igenom inspelningen samt läsa våra anteckningar upprepade gånger för att bli familjära med innehållet. Detta gjorde vi var för sig och sedan tillsammans för att diskutera vad vi båda har uppmärksammat från intervjuerna. Då vi antecknade under intervjun fick vi en överskådlig lista över vad som sades och när vi lyssnade på inspelningarna kunde vi samtidigt läsa våra anteckningar för att lättare se om vi hade missat något som intervjupersonen svarade eller om våra anteckningar stämde överens med vad som hade sagts.

Steg 2

Utifrån vår överskådliga lista gjorde vi markeringar av ord och meningar som var relevanta för studiens syfte och frågeställningar som blev våra koder. De koder som dök upp när vi transkriberat intervjuerna var olika gemensamma meningar från informanterna som delats in och markerats, som till exempel informanterna nämner om “skolans resurser” där informanterna tar upp problematiken med skolans resurser som sätter stopp för deras särskilda stöd i undervisningen, och känslan av att de blir “dumförklarade” där flera av informanterna

upplevde att nivån på lektionerna var väldigt låg. Samt att det kände sig dumförklarade när det utförde vissa moment. Detta gjorde vi var för sig och sedan diskuterade vi tillsammans vad vi hade markerat.

Efter detta sorterade vi ut våra olika koder i olika grupper för att kunna se olika teman.

Steg 3

I detta steg tittade vi båda igenom de grupper vi skapat med våra koder för att försöka hitta olika teman som vi kan koppla till studiens frågeställningar och syfte. Även detta gjorde vi först var för sig och sedan diskuterade vi tillsammans vilka teman vi hade fått fram. De gemensamma teman som uppkommit under processen var exempelvis “individ Anpassat stöd”, “omotiverade”, “dumförklarade” samt “fasader”.

Steg 4

Här sorterade vi ut de teman som är mest relevanta utifrån studiens syfte och frågeställningar. I detta steg tittade vi även igenom våra markeringar ytterligare en gång för att se om vi hade missat någon kod som är relevant för studie, vilket vi båda var överens om att den mest relevanta information för studien har kommit med och hamnat under rätt tema.

Steg 5

I detta steg definierade vi varje tema som vi skapat genom att hitta ett gemensamt begrepp för allt innehåll i varje tema som vi sedan döpte till detta begrepp.

Steg 6

När vi kände oss färdiga med transkriberingen och vi hade tittat igenom alla steg flera gånger kunde vi enkelt börja dela upp resultatets olika delar och skriva in dem i studiens resultatdel med hjälp utav dessa steg, koder och teman.

Vi kommer att presentera studiens resultat samt frågeställningar enligt Braun & Clarke (2006) sex steg i en tematisk analys när vi har kodat materialet. De olika teman som vi har valt att utgå ifrån efter att ha kodat materialet är “individ Anpassat stöd”, “omotiverade”, “dumförklarade”, “fasader” samt koderna i materialet “skolans resurser”, “dumförklarade”. Dessa teman kommer genomsyra resultatet löpande.

4.5 Tillförlitlighetsfrågor

Under hela studien har vi varit noga med att tillgodose tillförlitlighetsfrågorna.

Inför varje intervju har varje intervjuperson fått information om studien och vad den handlar om. De har även fått veta vilken typ av frågor som kommer ställas för att ge dem en möjlighet att förbereda sig om de ville. Intervjupersonen har även varit den som har bestämt dag och tid då intervjun har utförts.

Efter vår transkribering har vi återkopplat till intervjupersonen där de har fått läsa igenom svaren för att kontrollera om vår uppfattning av svaren stämmer överens med det intervjupersonen svarade. Detta gjorde vi för att öka giltigheten och trovärdigheten för denna studie.

Tillförlitligheten i denna kvalitativa studie ökar då vi har använt oss av olika teoretiska perspektiv och begrepp som är relevanta för studiens syfte och frågeställningar samt att det finns en tydlig beskrivning i metoddelen hur genomförandet av studien ska gå till (Specialpedagogiska Institutionen, 2016).

Studiens frågeställningar besvaras tillsammans med de teoretiska perspektiven och den tidigare forskningen.

4.6 Etiska aspekter

Under hela studien har vi följt Vetenskapsrådets fyra krav som består av samtyckeskrevet, informationskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2018). Deltagarna har i god tid innan intervjuerna fått ett informationsblad om studiens syfte, våra frågeställningar, varför denna studie görs och hur vi kommer genomföra den.

Alla som vi intervjuat har gett sitt samtycke innan vi började med själva intervjun muntligt, vi har även varit tydliga med att intervjupersonernas uppgifter kommer behandlas konfidentiellt.

Denna information har även stått i informationsbladet samt att studien är frivillig och att de kan när som helst under studiens gång ta tillbaka sitt samtycke utan en negativ påföljd. De har även haft möjlighet att under hela studiens gång ställa frågor till oss och få sanna svar tillbaka.

Av etiska skäl benämns de personer som intervjuats som ”intervjuperson” följt av en siffra från 1–6 i resultatdelen.

5. Resultat

I det här avsnittet kommer författarna att presentera resultatet tillsammans med de teman som är kopplade till studiens frågeställningar.

De olika teman som vi har valt att utgå ifrån är “individanpassat stöd”, “omotiverade”, “dumförklarade” samt “fasader” samt koderna i materialet “skolans resurser”, “dumförklarade”.

5.1 Synen på särskilt stöd

Studiens första frågeställning handlar om hur särskilt stöd upplevs för eleverna och om de upplever att de får det särskilda stödet de har rätt till inom skolan.

Om man tittar på vad särskilt stöd innebär enligt Skolverket (2022) ska eleverna få till exempel enskild undervisning eller regelbundna insatser med en specialpedagog. Ingen av våra intervjupersoner har fått enskild undervisning eller träffa en specialpedagog regelbundet utan den typ av särskilt stöd som de har fått är planering av hur de ska lägga upp sina studier samt att de får göra arbeten tillsammans med någon annan om uppgiften upplevs som för svår. Vilket skulle kunna ses som en lämplig lösning på situationen för läraren men det är inte vad syftet med särskilt stöd innebär.

En intervjuperson berättade att hen inte får viktiga papper utskrivna för att skolan ska spara på papper eller att alla böcker som eleven behöver i skolan inte finns tillgängligt digitalt via skolan, vilket försvårar skolgången för elever som har svårt för att sitta still och läsa utan behöver ha texten uppläst som stöd.

För att besvara studiens första frågeställning ställdes en fråga till intervjupersonerna om hur de ser på särskilt stöd och vad det innebär för dem. Svaren på denna fråga var väldigt lika varandra där alla svarade att särskilt stöd innebär att man får mer hjälp än andra och att undervisningen blir mer anpassad utifrån sig själv, att man kanske får sitta i en mindre grupp och arbeta eller sitta med en specialpedagog.

Utifrån denna intervjufråga framkom temat “individanpassat stöd”. Samtliga elever beskrev särskilt stöd som ett stöd man kan få i de teoretiska ämnena i skolan utan att nämna något exempel på hur stödet skulle kunna fungera i idrottsundervisningen.

Detta gjorde frågeställningen intressant för vår studie men även för läsarna att eleverna upplever stödet olika beroende på vilket ämne det har i skolan men även mellan olika teorier. En tolkning från intervjuperson 6 av det särskilda stödet är *när man får lite mer hjälp och stöd utav lärare eller specialpedagog. Att man kanske får sitta enskilt med läraren.*

Ett annat tema som kom fram var en typ av “fasad” som eleverna upplever att de måste sätta upp i skolan. Intervjuperson 3 upplever skolan som *väldigt formad efter en typ av människa* medan intervjuperson 1 upplever det som att *man har fått lära sig att anpassa sig själv. Man har fått sätta upp en då lärarna ibland bedömer ens beteende och inte ens arbete.*

De två ovanstående citat är två olika upplevelser av hur skolan är formad utifrån en viss norm. I detta fall kommer bristen på den normkritiska pedagogiken in, där eleverna känner sig mer utpekade och dumma vilket till slut gör att eleverna känner en meningslöshet till den uppgift eleverna ska ta till sig och utföra.

När frågan till varje intervjuperson kom hur de upplever det särskilda stödet de får från skolan fick vi olika svar. I citatet ovan kan vi se hur en elev upplever att hen inte alls får något särskilt stöd och att hen har fått lära sig att anpassa sig själv utifrån skolan oavsett vad hen har haft svårt för.

Något särskilt stöd har inte funnits och upplevelsen är även att man blir bedömd grundat på hur man betar sig och inte för de uppgifter man gör, vilket gör att hen sätter upp en fasad under skoltid.

Andra upplevde att de fick det stöd de behövde i form av hjälp med planering av hur hen ska lägga upp sin pluggtid under terminen, eller att man får möjlighet att göra en del av kurser på distans när hen inte kan gå till skolan av olika anledningar alternativt göra uppgifter tillsammans med andra om något blir för svårt eller jobbigt. Intervjuperson 3 nämner att *situationer jag tycker har varit jobbiga har jag kunnat göra tillsammans med andra. Kan jag inte gå till skolan av olika anledningar kan jag göra den delen av kursen på distans* som ett exempel på hur hen har upplevt det särskilda stödet.

Två av eleverna uppfattade stödet i skolan som en brist då skolan inte hade tillräckligt med resurser som behövs för att kunna ge det stöd som eleverna kan behöva för att exempelvis spara in på papper. Intervjuperson 1 nämnde att som elev *får man anpassa sig efter skolans resurser. Vill man ha en text utskriven vill de spara på papper och alla böcker finns inte tillgängliga digitalt.*

Två andra elever beskrev att dem har bra kommunikation med sina lärare, vilket underlättar för dem genom att gemensamt sätta upp mål, vad som ska vara avklarat innan terminen är slut.

Ja det gör jag faktiskt, i alla fall nu i gymnasiet. I högstadiet tyckte jag inte det men då var jag inte heller överens med lärarna. Nu har jag så pass bra kommunikation med mina lärare och tillsammans sätter vi upp mål med vad jag ska klara innan terminen är slut.

(Intervjuperson 4)

I citatet ovan kan vi se att upplevelsen är att hen får det särskilda stödet som behövs för att hen har tillräckligt bra kommunikation och relation till sina lärare, men att under tidigare år i skolan där kommunikation inte var lika bra var upplevelsen att det särskilda stödet inte fanns.

Vad innebär då särskilt stöd utifrån elevens perspektiv? Sammanfattningsvis kan vi se att elevernas syn på det särskilda stödet är att de ska få hjälp som är anpassad utifrån individen och vid behov lite mer stöd och hjälp kring studier, främst när det kommer till planering av studierna.

Vi kan även se att det särskilda stödet inom skolan är olika beroende på skola och skolans resurser, men att den även är beroende på hur bra kommunikation man har med sin lärare där elever med en bra kommunikation med sin lärare upplever att de får stöd i form av hjälp med planering av studier.

5.2 Särskilt stöd inom Idrott och hälsa

Vår andra frågeställning är riktad mot ämnet Idrott och hälsa och hur intervjupersonerna i denna studie upplever det särskilda stödet inom detta ämne.

När vi diskuterade kring det särskilda stödet under idrottslektionerna var det ingen av intervjupersonerna som upplevde att de fick det stöd de behövde. Vissa upplevde att de inte behövde något stöd alls under just idrottslektionerna men de upplevde även att det var en låg nivå på själva lektionerna vilket kan vara en anledning till att det inte finns något behov av särskilt stöd.

Det fanns även upplevelser hos en intervjupersonerna att idrottslektionen är så pass anpassade att det inte blev någon utmaning eller utveckling alls vilket även påverkade individens självkänsla som blev sämre. Intervjuperson 1 upplevde att *lektionerna kan ibland bli anpassade för mycket, som att man är dum i huvudet för att man går en specialklass*. Några av intervjupersonerna berättade att det enda särskilda stöd de får är att de kan ta igen vissa lektioner som de missar med andra klasser.

En uppfattning utifrån intervjuerna är att vissa av intervjupersonerna inte hade något större behov av särskilt stöd under själva idrottslektionerna men att de hade behövt mer stöd inför dessa lektioner. Vissa hade en negativ inställning kring just Idrott och hälsa vilket påverkade deras vilja att delta på idrottslektionerna negativt.

Efter att vi har pratat om hur eleverna upplever sitt behov av särskilt stöd under idrottsundervisningen gick vi över till att intervjua hur eleverna kände kring känsla av sammanhang.

Första frågan handlade om hur de upplevde idrottslektionerna som meningsfulla och här var alla svar i stort sett samma.

En återkommande känsla hos eleverna var att de inte behövde ha idrott egentligen och att inget som de gör på lektionerna kommer de ha användning för senare i livet.

Idrottslektionerna upplevdes mest som larviga och att det var mer som ”paus från vanliga lektioner”.

En av intervjupersonerna upplevde lektionerna som bra då de gjorde många saker praktiskt vilket var en fördel för de som har svårt med det teoretiska, medan intervjuperson 4 upplevde att *teorin har varit meningsfull då man har fått lära sig hur man äta och klä sig. Det praktiska har inte varit så meningsfullt.*

En av intervjupersonerna berättade att många elever i hans skola som vanligtvis har lätt för sig med skolarbeten klarar inte idrottslektionerna och en annan ser på idrottslektionerna mer som en paus från ”vanliga” lektioner snarare än att det är ett ämne.

En händelse som kom upp var när intervjuperson 4 nämnde att hen inte gillade idrott och att hennes idrottslärare *kunde skrika åt mig i korridoren att ta med kläder och komma på lektionerna*, och att det skedde framför andra elever i skolan.

Trots de olika svaren, både positiva och negativa, om vad de tycker om idrottslektionen var intervjupersonernas svar på frågan om de upplever idrottslektionerna som meningsfulla mer lika varandra.

Ingen av de vi intervjuade upplevde att idrottslektionerna var meningsfulla utifrån hälsomässiga skäl utan där tyckte alla att idrottslektionerna var meningslösa och larviga, intervjuperson 3 uttryckte det som att *det jag lär mig från idrotten är inget jag kommer ta med mig för livet. Det är mer att man presterar för betygets skull*. Intervjuperson 2 upplevde idrottslektionerna på samma sätt då hen upplever det som att *jag inte behöver ha idrott egentligen*.

Intervjuperson 1 nämner däremot att idrottsundervisningen var givande utifrån ett socialt perspektiv då många i hans klass knappt pratade med varandra men att man under idrottslektionerna ibland behövde samarbeta och på så sätt prata med varandra.

Frågan om syftet var väldigt öppen och bred där intervjupersonerna fick möjlighet att svara både specifikt för hela kursen eller för varje lektion. Enligt Skolverket (2011) finns det specifika syften som alla skolor och lärare ska förhålla sig till inom varje ämne.

Undervisningen ska dels syfta till att utveckla elevernas kroppsliga förmåga, men även utveckla elevernas intresse och förmåga för olika rörelseaktiviteter.

En annan aspekt av undervisningen ska vara att eleverna ska utveckla kunskaper om sin egen kropp, vilka konsekvenser inaktivitet har på kroppen och hälsan samt vad fysisk aktivitet har för betydelse (Skolverket, 2011).

Utöver detta ska även undervisningen bestå av fysiska aktiviteter där alla kan delta och utveckla, oavsett vad man har för förutsättningar. Eleverna ska få möjlighet att utveckla deras egen förmåga att anpassa de fysiska aktiviteterna utifrån sig själva.

Samt så ska undervisningen ta upp frågor om etik och moral, konsekvenserna av olika kroppsideal och motverka stereotyper föreställningar (Skolverket, 2011).

I intervjuerna var det ingen av personerna som tog upp något av dessa syften utan alla svar vi fick var i stort sett en fråga tillbaka till oss där de sa *det är väl att man ska röra på sig och lära sig om hälsa?*

Det var en som i denna fråga tog upp bristen på tid som ämnet Idrott och hälsa har, hen anser att det behövs fler timmar och lektioner för idrotten i gymnasiet att kunna bidra till en hälsosam livsstil för eleverna och hinna lära ut allt man bör lära sig. Åtminstone inom hälsa.

Det sista begreppet inom KASAM är hanterbarhet, vilket innebär om eleverna upplever att de kan hantera det som sker och vet hur man ska ta sig igenom det, och svaren vi fick på denna fråga var återigen lika varandra.

Alla intervjupersoner upplevde idrottsundervisningen som hanterbar men anledningen till detta var för att undervisningen inte var utmanande. Intervjuperson 6 beskriver det som att *det inte har varit några svårigheter på så sätt, det gäller bara att fullfölja uppgiften*. Hen nämner även att mycket av det de gör på idrottsundervisningen har de gjort tidigare år så det är mest repetition.

En annan upplevelse var att idrottslektionen ibland kan vara lite utmanande men att det är mer för att läraren uppmuntrar eleverna till att försöka mer än att lektionen är uppbyggd och planerad för att utmana eleverna. En annan tycker att idrottslektionerna inte är det minsta utmanande utan mest är tramsiga och att läraren är oengagerad.

Utifrån dessa svar kan vi se att eleverna inte upplever att de får något särskilt stöd inom Idrott och hälsa förutom att de får möjlighet att ta igen missade lektioner med en annan klass.

Vi kan även se att eleverna inte upplever något behov av särskilt stöd inom idrottsundervisningen vilket beror på att lektionerna upplevs som larviga och onödiga och att det inte finns något som utmanar elevens lärande och utveckling.

5.3 Deltagandet i idrottsundervisningen

Vad är det då som får eleverna att delta på lektionerna om lektionerna varken är meningsfulla eller utmanande? På denna fråga hade intervjupersonerna, återigen, samma svar och det var att de deltar enbart för betygets skull.

Deltagandet i idrottsundervisningen ligger till stor del för betygets skull som nämnts ovan men en annan berättade att hans lärare inte brydde sig om man var ombytt eller inte och att idrottsundervisningen var väldigt tramsig. I en av skolorna har vissa elever blivit godkända inom Idrott och hälsa trots att de bara har suttit på sidan av hela lektionerna.

Med denna fråga undersöktes vad som får eleverna att vara delaktiga på idrottslektionerna – om det är den inre motivationen eller den yttre motivationen som är drivande. Denna fråga kan man koppla ihop med frågan kring det särskilda stödet inom idrottsundervisningen. Alla som intervjuades deltog på idrottsundervisningen enbart för betygets skull vilket betyder att det är den yttre motivationen som är drivande.

Något som också framgick, som vi även kan se i citatet nedan, var att eleverna upplevde idrottsundervisningen som jobbig och att det blir utpekande när en måste prestera. Momentet dans togs upp som ett exempel och att det kan vara jobbigt att visa sig inför andra elever.

Det är främst betygen. Över lag tycker jag det är jobbigt, jag som inte tycker om att prestera framför andra tycker det är jobbigt att man blir så synlig som man blir på idrotten. Till exempel under dans. Det enda som har motiverat mig att gå dit är betygen.

(Intervjuperson 3)

Att eleverna inte blir tillräckligt utmanade i ämnet Idrott och hälsa är en av flera orsaker till att eleverna inte känner att dem behöver ämnet i skolan. Den återkommande faktorn är

betyget. Betyget upplevs vara en viktig del hos eleverna. Citatet nedan visar hur en elev berättar om pressen att bli utpekad av klasskamraterna under vissa idrottslektioner.

Det har varit bra för det allra mesta. Vissa saker hade kunnat vara mer anpassade för att undvika att man blir uttittad. Ibland skulle man kunna tänka lite mer på om en individ behöver mer enskilt fokus, speciellt i en klass där många är måna om att prestera.

(Intervjuperson 4)

Vad är det då som gör att eleverna deltar på idrottslektionerna? Vi kan se att eleverna deltar enbart för att de blir bedömda och för att de vill få ett godkänt betyg i Idrott och hälsa. Detta innebär även att det bara är den yttre motivationen som är drivande till deras deltagande på idrottslektionerna.

Sammanfattningsvis av hela resultatet kan vi se att eleverna möter på flera motgångar när det kommer till det särskilda stödet inom skolan, främst inom idrottsundervisningen. I de teoretiska ämnena finns möjligheten till hjälp med planering av studier, åtminstone om man har bra kommunikation med sin lärare, men det finns vissa brister i vilka resurser skolan har. Till exempel brist på digitala läromedel eller att det inte finns möjlighet att få papper utskrivet om man skulle behöva.

Det finns även situationer inom idrottsundervisningen där eleverna har känt sig utpekade och även dumförklarade när lektionerna blir anpassade till en nivå där allting blir för lätt, i stället för att den blir anpassad till en nivå där eleven blir utmanad men har möjligheten och förutsättningen att klara av det. Detta gör att eleven får lägre motivation till att delta i idrottsundervisningen och att det enda som driver dem till att vara med är för att få godkänt betyg.

6. Diskussion

I denna del kommer diskussionen delas upp i flera olika delar där vi diskuterar resultatet kopplat till ett teoretiskt begrepp, tidigare forskning, syfte och frågeställningar.

I den första delen kommer vi diskutera vår första frågeställning och i den andra delen kommer vi diskutera vår andra frågeställning och i den tredje delen, den tredje frågeställningen. samtidigt förs en diskussion kring studiens metod samt tidigare forskning. Avslutningsvis kommer vi med förslag på framtida forskning.

Syftet med denna studie var att undersöka hur elever som har rätt till särskilt stöd upplever skolundervisningen, med särskilt fokus på ämnet Idrott och hälsa.

Studiens första frågeställning handlar om vad begreppet ”särskilt stöd” innebär för eleverna som vi intervjuade och om de upplever att de får det stöd som de behöver och har rätt till. Svaren på vad särskilt stöd innebär för dem är att skolan ska individanpassa lektionerna och att man får extra hjälp av läraren med planering av studier om det behövs.

Det var ingen av eleverna vi intervjuade som nämnde till exempel enskild undervisning eller regelbundna träffar med en specialpedagog, som är två exempel på vad som ingår när man är berättigad till särskilt stöd (Skolverket, 2022).

I ”*Specialpedagogik och funktionsvariationer*” skriver Jakobsson (2019) att ”skolan ansvarar för elevernas kunskapsutveckling, samt att eleverna ska få det stöd de behöver utifrån sitt individuella behov”.

Ett exempel på detta är att skolan ska ge eleverna hjälp med att planera arbetsuppgift vilket de flesta av eleverna vi intervjuade upplevde, men Jakobsson (2019) skriver även att skolan ska hjälpa eleven skapa en egen självbild och detta är något vi upplevde en brist på.

Här kan vi se brister i den normkritiska pedagogiken (Björkman & Bromseth, 2019) då återkommande upplevelser har varit att individen själv behöver anpassa sig efter skolan och dess normer. I stället för att anpassa undervisningen till individens behov och det särskilda stödet hen har rätt till upplever individen att hen själv behöver anpassa sig och sitt eget behov utifrån vad skolan kan erbjuda.

Eleverna som vi intervjuade har alla rätt till särskilt stöd, där de har gått igenom en utredning med kartläggningar och pedagogiska bedömningar, men trots detta blir deras särskilda stöd mer som en extra anpassning.

Dessa två begrepp, särskilt stöd och extra anpassning, är lika varandra men det finns samtidigt stora skillnader mellan dessa. En av dem är som tidigare nämnt denna utredning eleverna

behöver gå igenom, men har man rätt till särskilt stöd ska skolan ge regelbunden hjälp med till en specialpedagog eller hjälpa elever att förbereda sig inför vissa sociala situationer (Skolverket 2022), till exempel förberedelse inför idrottsundervisningen som av många upplevs jobbig och utpekande.

En annan skillnad är att särskilt stöd sällan är möjligt för lärare att genomföra i undervisningen, vilket är anledningen till regelbunden hjälp med en specialpedagog. Här kan vi se ytterligare en brist i skolans resurser då eleverna enbart har fått extra stöd av sin lärare i den ordinarie undervisningen, vilket vi även kunde se i studien som gjordes i Norra Sverige, där lärarna som blev intervjuade upplevde brist på stöd från ledningen, men även brist på både tid, utbildning och administrativt stöd för att göra undervisningen mer inkluderande (Ineland, 2015).

Studiens andra frågeställning riktar sig till elevernas behov och upplevelse av det särskilda stödet inom Idrott och hälsa.

Av alla vi intervjuade var det ingen som upplevde att idrottslektionerna var givande utan idrottslektionerna sågs mer som en paus från ”vanliga ämnen” där det enda syftet är att man ska röra på sig.

Relationen till sin idrottslärare diskuterades och det var inte en enda av de vi intervjuade som upplevde att de hade en bra relation till sin idrottslärare, vilket kan vara en anledning till att ingen av eleverna tyckte om idrottslektionerna.

Det har gjorts studier i Nordvästra England av Maher (2017) där elever som gick i en, under den tiden, så kallad ”specialskola” hamnade i samma klass som elever i ”vanliga skolor”. I studien ville man se hur lärarna bemötte eleverna som var i behov av mer stöd i undervisningen och att med rätt kunskap kan lärarna få alla elever att känna sig inkluderade i undervisningen.

Denna slutsats är intressant för vår studie då bristen på kunskap vid bemötande av elever i behov av stöd kan vara en anledning till att dessa elever inte upplever ett behov av ämnet Idrott och hälsa och varför de upplever en dålig relation till sin idrottslärare.

En annan anledning kan vara att ingen av dessa elever upplevde idrottslektionerna som meningsfulla och att inget som de gjorde på dessa lektioner gav någon utveckling eller något som de känner sig ha nytta för i livet.

De fick visserligen lära sig lite om hälsa under idrottsundervisningen men ingen kände någon personlig utveckling eller fick mer kunskap kring sin egen kropp och hälsa.

I *Idrottsdidaktiska utmaningar* skriver Larsson (2012) att inkluderande undervisning innebär att alla elever kan delta utifrån sina egna förutsättningar och ges möjligheten att utveckla sin egen kroppsliga kompetens.

Detta är även ett av syftena som ämnet Idrott och hälsa har (Skolverket, 2022). För att man ska kunna utveckla sin kroppsliga kompetens behöver idrottslektionerna vara planerade och uppbyggda på ett sätt där varje individ ges möjlighet att utvecklas genom att vara utmanande men hanterbara. Eleven behöver veta syftet med vad de gör och ska lära sig.

Detta är inget som eleverna har upplevts. Idrottslektionerna har antingen upplevt som meningslösa och helt utan någon som helst anpassning eller möjlighet till anpassning, medan andra lektioner är för anpassade så att eleven i stället känner sig värdelös.

Här kan vi se ytterligare en brist i den normkritiska pedagogiken där läraren har utgått från ”vad som är normalt” och sedan försökt att anpassa utifrån elever i behov av särskilt stöd, men i stället för att anpassa lektionen utifrån elevens behov och förutsättning är känslan att läraren har anpassat utifrån vad hen tror att en elev med funktionsnedsättning eller behov av särskilt stöd har för förutsättningar och vad hen klarar av.

I Grekland har det gjorts en studie på lärares attityd kring inkludering av elever med funktionsnedsättning där det visade sig att den inkluderande undervisningen har fått mer fokus vilket har gett en positiv påverkan på eleverna, men även att lärarnas vilja och inställning till att undervisa elever med behov av särskilt stöd var positivt (Evaggelinou et.al, 2011).

Detta är något som de i studien kopplar till grundandet av Paralympics och att det kan ha gett en annan syn på funktionsnedsatta och hur saker och ting kan anpassas så att alla på något sätt kan delta, vilket är något vi alla bör ta till oss och skaffa oss mer kunskap kring – hur man tar en grund som är anpassad för vad som anses vara ”normalt” och förändrar vissa delar så att den blir inkluderande till individer med flera olika förutsättningar.

Vi diskuterade även vad som får eleverna att delta på lektionerna i Idrott och hälsa då eleverna upplever varken lektionerna som utmanande eller meningsfulla. Eleverna förklarar under intervjuerna att det endast deltar för betygets skull.

Detta förklaras utan att författarna frågar eleverna vad det tycker om betyget i ämnet, eller om betyget har någon betydelse för eleverna. Detta är något som är intressant för studien eftersom likt Self-Determination Theory eller "självbestämmandeteorin", drivs eleverna i detta fall utav en yttre motivation, där eleverna drivs och påverkas utav en belöning eller bestraffning utifrån. I det här fallet kommer eleverna till lektionerna för att få en "belöning" som i sin tur är betyget (Deci & Ryan, 2008).

En annan anledning till att det är den yttre motivationen som är drivande är för att ingen av eleverna upplevde varken autonomi, kompetens eller en tillhörighet som alla tre är centrala delar för den inre motivationen (Deci & Ryan, 2008).

Det förekom även en ovisshet hos eleverna, där en del ansåg att en ändå blir godkänd trots att en sitter på bänken under lektionerna som vissa i klassen gör, att det därför inte spelar någon större roll om du är med och deltar eller om du kommer till lektionen och inte deltar för betyget godkänt. Detta i kombination med att eleverna upplever att deras attityd och beteende är en mer avgörande faktor på vad det får i betyg, i stället för att bedöma elevernas rörelsekvalitéer. Bertills et. al. (2018) har gjort en studie som visar på att elever med någon form av funktionsnedsättning löper större risk för misslyckanden i skolan men att idrottsundervisningen skulle kunna öka elevernas själveffektivitet och på så sätt öka deras betyg, såväl inom Idrott och hälsa som i andra ämnen i skolan.

Ovanstående frågeställningar och diskussioner är en avgörande faktor till hur eleverna upplever att ämnet Idrott och hälsa samt lärare/resurser på skolorna är en bristande faktor till viljan om ett livslångt lärande.

Skolan är anpassad efter normen där de själva får lära sig att anpassa sig och sitt behov utifrån skolan och skolans resurser, detta i kombination med ett bristande engagemang och stöd ifrån skolan för just elever som har rätt till särskilt stöd.

Eleverna upplever att planering och stöd endast upplevs i teoretiska ämnen och att idrottsundervisningen endast bedrivs på en för låg nivå, där eleverna själva känner sig "dumförklarade" då lektionerna till exempel är anpassade så pass mycket att allting hamnar på en för enkel nivå.

Här kan vi se en brist i den normkritiska pedagogiken. ”En skola för alla” (Lundgren Assla, 2019) grundar sig i att man förstår hur viktigt det är med allas lika rättigheter, vad det finns för normer och vad, samt hur, dessa kan ge problem.

Här behöver läraren vara självkritisk och reflektera kring hur normerna styr planering och upplägg av undervisning, samt hur man kan påverka undervisningen och skapa bättre förutsättning för elever med särskilt stöd eller funktionsnedsättning (Björkman & Bromseth, 2019).

Här bör man som lärare även läsa igenom Salamancadeklarationen för att få en ännu tydligare bild av hur skolan bör arbeta, men även få tips och stöd utifrån de strategier som tas upp för hur lärare kan arbeta för en inkluderande pedagogik.

Genom detta kan man även påverka elever till att reflektera över de normer som råder och hur man möjligtvis kan ändra dessa och göra normen mer inkluderande.

Eleverna upplever även att idrottsämnet inte ses som ett riktigt ämne där syftet på lektionerna inte ens skulle vara märkbart där de inte ens skulle ha användning för ämnet i livet, vilket medför en stor meningslöshet hos eleverna samt att eleverna pendlar mellan amotivation, som kan uppstå när syftet bristen och den yttre motivationen som tidigare nämnts.

Som framtida lärare i Idrott och hälsa är det livslånga lärandet och rörelseglädjen bland det största och viktigaste att kunna nå ut till eleverna. Att ge eleverna nycklar att vilja röra på sig utifrån sin inre motivation, som individen mår bra utav och vilja ta hand om sig själva, sin kropp, hälsa och röra på sig regelbundet (Deci & Ryan, 2000a).

6.1 Metoddiskussion och vidare forskning

Vi upplever att denna studie har en hög validitet då syftet var att undersöka hur eleverna som har rätt till särskilt stöd upplever skolundervisningen med särskilt fokus på ämnet Idrott och hälsa. Detta är det vi har undersökt och vi har alltid haft studiens syften och frågeställningar som en röd tråd.

Under varje intervju har vi utgått från vår intervjuguide där eleverna har fått möjligheten att svara öppet vilket ökar studiens validitet (Bryman, 2018). De har även ställa frågor till oss om det är något de undrar över.

Vi har under alla intervjuer använt oss av samma person som ställer frågorna samt att vi som intervjuar har suttit i en miljö där det fanns väldigt få störningsmoment vilket ökar studiens reliabilitet (Bryman, 2018) men den kan ha påverkats av att intervjuerna har skett vid olika tidpunkter på dagen samt att det kan ha funnits störningsmoment i elevens miljö då alla intervjuer har gjorts via Zoom.

Denna studie har gett oss en överskådlig bild över hur det särskilda stödet upplevs hos elever som har rätt till det, samt hur det stödet upplevs specifikt inom ämnet Idrott och hälsa.

Genom den tidigare forskningen kan vi se ett internationellt intresse för det särskilda stödet inom skolan, speciellt hur man som lärare bör bemöta elever som är i behov av särskilt stöd.

Vi vet även med stöd av denna studie att det kan finnas en brist inom detta i den svenska skolan, men det vi inte vet är vad denna brist grundar sig på – om det är på grund av brist på kunskap och resurser hos lärarna och i skolan eller om det är brist på intresse som är den stora anledningen. Detta hade varit intressant att forska vidare på, men även forska vidare på hur Sveriges skolor arbetar med Salamancadeklarationen.

Det vi har fått fram genom studien är några få individers perspektiv men detta säger inget om hur det är i alla skolor i Sverige. För att få reda på detta i en vidare studie behöver man göra en större studie, till exempel en kartlägningsstudie (Bryman, 2018) samt ta in fler perspektiv i den. Likväl som man ser det utifrån elevens perspektiv behöver man även få en bild av samma situation utifrån lärarens perspektiv för att få en ännu tydligare bild.

I denna studie har vi enbart utgått från några elevers perspektiv och hur de upplever saker och ting men vi har också bara kollat på vad de har rätt till. Hade vi tagit in perspektiv som belyser vad eleverna själva gör för att få det stöd de behöver eller för att försöka skapa en bra relation till sina lärare tror vi att resultatet hade kunnat se annorlunda ut.

En annan reflektion utifrån intervjuerna är att de elever vi intervjuade till denna studie upplevdes väldigt omotiverade generellt till skolan vilket kan ha påverkat deras svar, men samtidigt är dessa elever omotiverade av en anledning och med denna studie har vi fått en inblick på vad det kan vara.

Skulle eleverna vara mer motiverade till skolan tror vi att vi skulle få ett annat perspektiv på problematiken med inkludering i skolan. Vi tror att eleverna skulle vara mer nöjda med sin situation i skolan. De skulle troligtvis fortfarande känna brister i det särskilda stödet men vi tror att de skulle vara mer motiverade. Framför allt tror vi att de skulle känna ett större syfte med undervisningen.

Likt Inga-Lill Jacobsson skriver i *Specialpedagogik och funktionsvariationer* att undervisningen bör stimulera eleverna till egen aktivitet och eget utforskande samt delaktighet på deras villkor.

För att kunna uppnå detta ges det förslag på hur det pedagogiska arbetet kan läggas upp, som lärare och pedagog behöver man ta hänsyn till varje situation inom skolan för att kunna ge rätt pedagogisk hjälp.

Med denna studie kan vi se att det finns en brist hos både skolor och pedagoger då eleverna inte får möjligheten att delta på deras egna villkor, utan eleverna behöver i stället anpassa sig utifrån resterande av klass – det vill säga ”normen”.

Något som vi hade kunnat göra annorlunda i en framtida studie är dels de som nämnts ovan, dels att hålla intervjuerna på fysisk plats med eleverna.

I denna studie var zoom det alternativ som blev för att vi överhuvudtaget skulle kunna utföra studien med dess tidsram.

Däremot anser vi att intervjuernas kvalitet hade ökat om vi hade träffat eleverna fysiskt.

Det kan även vara så att de elever som har rätt till särskilt stöd uppskattar denna form av studie då de slipper känna den fysiska pressen om att öppna upp sig inför två nya människor fysiskt.

7. Slutsats

Med denna studie kan vi se att elever med rätt till särskilt stöd sällan upplever att de får det stöd de behöver och har rätt till. Det visade sig även att dessa elever inte vet vad särskilt stöd innebär utifrån Skolverkets riktlinjer eller vad skolan ska göra för att stötta dessa elever. Vad detta beror på kan vara att eleverna själva inte är helt insatta i vad de har rätt till, men även att skolan och lärarna saknar resurserna för att stödja dessa elever. Det kan även finnas en brist på kunskap hos lärare och att de inte vet hur de ska stötta eleverna.

När det kommer till idrottsundervisning fanns det inget behov av särskilt stöd.

Detta kan bero på att eleverna upplever idrottslektioner som meningslösa då de inte förstår syftet med dem vilket leder till att eleven inte engagerar sig. Det kan även vara så att inget de gör på lektionerna är givande för dem eller att de upplever att det de gör är något de har nytta för i livet vilket tar bort elevernas motivation till att delta ännu mer.

En annan anledning kan vara att vissa lektioner är anpassade alldeles för mycket så att det de gör blir för enkelt, vilket påverkar elevernas självkänsla negativt.

Detta gör att eleverna deltar enbart på lektionerna för betygets skull då det hos eleverna inte finns någon annan motivation eller syfte till att ha idrott.

Som blivande lärare i Idrott och hälsa vill vi ta med oss denna studie för en jämlik undervisning där elevers rätt till särskilt stöd inte ska påverka deras undervisning och skolgång negativt. Den här studien har ökat vår förståelse av vikten av en normkritisk pedagogik och att skolan ska vara för alla, oavsett vilka förutsättningar eleven har.

Genom att skaffa sig mer kunskap kring hur man kan göra undervisningen mer inkluderande och vad skolan har för ansvar är det lättare som lärare att göra en påverkan och förändring, vilket vi med denna studie vill få nuvarande och blivande lärare att förstå.

Käll- och litteraturförteckning

Ainscow, M. (2016). *Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers*. Journal of Professional Capital and Community, 2, 159-175.

Antonovsky, A (1987). *Hälsans mysterium*. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm

Bertills, K., Granlund, M., Dahlström, Ö & Augustine, L (2018). *Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on student with disabilities*. Physical Education and Sport Pedagogy.

Björkman, L & Bromseth, J (2019). *Normkritisk pedagogik*. Studentlitteratur.

Braun, V & Clarke, V (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3:2.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.) Malmö: Liber ekonomi.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A & Kudlacek, M (2011). *Attitudes of greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes*. International Journey of Special Education.

Ineland, J, (2015). *Logics and ambivalence professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice*. Education Inquiry, 6:1.

Jakobsson, Inga-Lill (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö*. Natur och Kultur, Stockholm.

Larsson, H & Meckbach, J. (2012). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Liber

Lundgren, P.A., Säljö, R. & Liberg, C (2017). *Lärande, Skola, Bildning – Grundbok för lärare*. Natur & Kultur.

Maher, J Anthony (2017). ‘*We’ve got a few who don’t go to PE*’: *Learning support assistant and special educational needs coordinator views on inclusion in physical education in England*. European Physical Education Review vol. 23

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Rambla, X. (2014). In F. Kiuppis and R. S. Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (pp. 87–102). New York: Peter Lang.

Skolverket (2022). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram#h-Sarskiltstod>

Skolverket (2022). *Att göra extra anpassningar och ge särskilt stöd i grundskole- och gymnasieutbildning*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/att-gora-extra-anpassningar-och-ge-sarskilt-stod-i-grundskole--och-gymnasieutbildning>

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>

Specialpedagogiska institutionen. (2016). Trovärdighet/Validitet & Reliabilitet
<https://www.specped.su.se/sj%C3%A4lvst%C3%A4ndigt-arbete/uppsatsens-olika-delar/trov%C3%A4rdighet-validitet-reliabilitet>

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education. Support materials for managers and administrators*. Paris: UNESCO.

Vetenskapsrådet. (10 december 2018). *Etik i forskningen*. <https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Bilagor

Bilaga 1

Litteratursökning

I bilagan Litteratursökning ska du återge de sökningar du har gjort för att hitta tidigare forskning inom ditt ämnesområde. Se Uppsatsguiden för exempel på hur bilagan kan fyllas i.

Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att undersöka hur elever som har rätt till särskilt stöd upplever skolundervisningen med särskilt fokus på ämnet Idrott och hälsa.

Frågeställningar

Hur upplevs särskilt stöd utifrån elevens perspektiv?

Hur upplever eleverna det särskilda stödet inom Idrott och hälsa?

Hur motiveras elever med särskilt stöd att delta i idrottsundervisningen?

Vilka sökord har du använt?

Ämnesord och synonymer svenska	Ämnesord och synonymer engelska
Idrott och hälsa	<i>Physical Education</i>
Särskilt stöd	<i>Special needs</i>
Självbestämmandeteorin	<i>Self-Determination Theory</i>
KASAM	<i>A Sense of Coherence</i>

Var och hur har du sökt?

Databaser och andra källor	Sökkombination
Google Scholar	Special Needs in Physical Education
Skolverket	Self-Determination Theory in School
	Lärares perspektiv på särskilt stöd

Kommentarer

--

Bilaga 2

Intervjuguide

Vad roligt det ska bli att få intervju dig! Tack för att du hjälper oss i vår studie och kom ihåg att svara så öppet och ärligt som möjligt.

Del I – Uppvärmning

1) Berätta lite om dig själv

- Vad brukar du göra på fritiden?

Del II –

Frågeställning 1

2) Vad innebär ”särskilt stöd” för dig?

3) Upplever du att du får det stöd du behöver av skolan?

- På vilket sätt?

Frågeställning 2

4) Vad tycker du om idrottslektionerna?

- Vad brukar ni göra?

5) Tycker du att idrottslektionerna är meningsfulla för dig? På vilket sätt?

- Förstår du syftet med idrottslektionerna? På vilket sätt?

- Känner du att du kan hantera det ni gör på idrottslektionerna? På vilket sätt?

6) Tycker du att lektionerna är utmanande? På vilka sätt?

7) Vad får dig att vara delaktig och aktiv på idrottslektionerna?

8) Hur upplever du det särskilda stödet under idrottslektionerna?

Del III – Avslut

9) Har du några frågor eller kommentarer kring själva intervjun?

Tack!