



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Examensarbete
Våren 2011
Läraryrket

”Inga konstigheter”

- En intervjustudie av idrottslärares åsikter kring rörelsehinder i undervisningen.

Författare:

Jonatan Kemi

Handledare:

Ann-Elise Persson

”Inga konstigheter”
**- En intervjustudie av idrottslärares åsikter kring
rörelsehinder i undervisningen.**

Författare: Jonatan Kemi

Abstract

Rörelsehinder i undervisningen är ett fenomen som ställer vissa krav på en lärare i Idrott och hälsa, eftersom ämnet har en fysisk prägel. Faktum är att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, men hur tänker lärarna kring detta?

Syftet med examensarbetet är att undersöka idrottslärares åsikter kring undervisning med rörelsehindrade elever i grundskolan. För att få svar på frågeställningar kring detta intervjuades fem lärare med yrkeserfarenhet mellan 3-12 år. Resultatet av deras utsagor tillhandahåller hur de anser att man bör arbeta med rörelsehinder i undervisningen, samt vilka svårigheter och möjligheter de kan se. Detta diskuteras i sin tur utifrån olika omständigheter. Dessa är medverkan, anpassning, delaktighet, assistent samt omgivning. De slutsatser som dras är att lärarnas åsikter stämmer överens med en inkluderande undervisning, och att ett relationellt synsätt på svårigheter i skolan kan urskiljas. Lärarnas enighet kan även kopplas till ett socialkonstruktivistiskt perspektiv.

Ämnesord: Idrott och hälsa, inkludering, rörelsehinder, socialkonstruktivism, åsikter.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
1.1 SYFTE	6
1.2 PROBLEMFÖRMULERINGAR.....	6
2. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	7
3. LITTERATURGENOMGÅNG OCH FORSKNINGSBAKGRUND	8
3.1 TERMINOLOGI.....	8
3.1.1 Funktionshinder.....	8
3.1.2 Funktionsnedsättning	8
3.1.3 Rörelsehinder	9
3.1.4 Integrering.....	9
3.1.5 Inkludering	9
3.2 INKLUDERING OCH INTEGRERING.....	10
3.3 EN SKOLA FÖR ALLA	11
3.4 IDROTTLÄRARENS ROLL.....	14
3.5 TIDIGARE STUDIER.....	17
4. METOD	19
4.1 VAL AV METOD.....	19
4.2 UNDERSÖKNINGSGRUPP	19
4.3 GENOMFÖRANDE	20
4.4 BEARBETNING	20
4.5 ETIK.....	21
5. RESULTAT	22
5.1 HUR BÖR MAN ARBETA MED RÖRELSEHINDER I UNDERVISNINGEN?.....	23
5.2 VAD FINNS DET FÖR SVÅRIGHETER OCH MÖJLIGHETER?	26
6. DISKUSSION	32
6.1 MEDVERKAN	32
6.2 ANPASSNING.....	34
6.3 DELAKTIGHET.....	35
6.4 ASSISTENT	36
6.5 OMGIVNING	37
6.6 SLUTSATS	38
6.7 METODDISKUSSION	39
7. SAMMANFATTNING	41

REFERENSER..... 42

Bilaga 1

Bilaga 2

Förord

Jag är lärarstudent på Kristianstad Högskola och detta är mitt examensarbete förAU3. Mina tidigare 3 terminer med ämnesinriktningen Idrott och hälsa, och dess slutskrivning, har inspirerat mig till denna undersökning som kan betraktas fortsätta studierna. Erfarenheter av rörelsehinder i ordinarie undervisning är någonting jag besitter av ringa omfattning och jag ser gärna att min kunskap kring detta ökar. Som blivande lärare i Idrott och hälsa vill jag kunna se möjligheter i större utsträckning än svårigheter för alla elever, och på bästa sätt kunna främja deras utveckling. Därav denna undersökning.

Ett stort tack till:

- Alla lärare som ställt upp och bidragit med sina erfarenheter och åsikter.
- Ann-Elise Persson för din positiva inställning och gynnsamma handledning.

1. Inledning

Enligt rapporter från Statistiska centralbyrån (2009) är 900 000 svenskar drabbade av någon form av funktionshinder. Hälften av dessa människor har nedsatt arbetsförmåga p.g.a. sitt tillstånd, fastställer en omfattande enkät. Bevisligen är det alltså ansevärt många svenskar som riskerar att stöta på patrull när det gäller att delta i samhällslivet på samma villkor som andra. Det vanligaste funktionshindret idag är rörelsehinder.

Elever med funktionshinder får det mer motigt med sina studier ju högre upp i grundskolan de kommer. Detta visar *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66) från Utbildningsdepartementet. I Skolverkets (2006) utvärdering av hur tillgängligheten utformas i fyra skilda svenska kommuner, samt hur dessa bemöter olika elever för att skapa tillgänglighet, riktas kritik mot idrottslektionerna och idrottslärarna. Funktionshinder tas inte på allvar och undervisningen anpassas inte efter elevernas behov. Lärarna anses ha bristande kunskaper om elevernas funktionsnedsättningar, vilket i sin tur leder till att dessa elever måste avstå från ordinarie undervisning.

Hiltunen och Kemi (2010) utgick i sin uppsats ifrån undersökningar om hur elever med rörelsehinder upplevt undervisningen i Idrott och hälsa i grundskolan. Här framkom omständigheter kring fyra områden som dels var relevanta för hur elevernas upplevelser påverkats positivt respektive negativt, och dels kunnat relateras till inkluderande undervisning. Dessa områden varden fysiska omgivningens påverkan, delaktighetens betydelse, läraren i Idrott och hälsas förmåga att anpassa undervisningen, samt assistentens medverkan på lektionen.

Från elevernas perspektiv blir det naturligt att i nästa steg behandla lärarnas tankar och erfarenheter. Ovanstående områden kommer utgöra utgångspunkten för detta arbete. Vad har de egentligen för åsikter om svårigheter och möjligheter kring rörelsehindrade elever i undervisningen? Om jag kan få kunskap om lärares uppfattningar vad gäller detta tror jag att förutsättningarna för att nå syftet med mitt blivande yrkesämne kan komma att bli bättre. Enligt kursplanen för Idrott och hälsa (Lgr 11, 2011) är ett grundläggande syfte med ämnet att skapa förutsättningar för alla att delta i skolans fysiska aktiviteter, och däri utveckla en god

kroppsuppfattning samt tillit till sin fysiska förmåga. Eleverna ska också utveckla samarbetsförmåga och respekt för andra människor.

1.1 Syfte

Syftet för denna uppsats är att undersöka idrottslärares åsikter kring undervisning med rörelsehindrade elever i grundskolan.

1.2 Problemformuleringar

- Hur anser lärare att man bör arbeta med rörelsehindrade elever?
- Vad ser lärarna för svårigheter med att arbeta med rörelsehindrade elever?
- Vad ser lärarna för möjligheter med att arbeta med rörelsehindrade elever?
- Är lärarnas uppfattningar förenliga med en inkluderande undervisning?

2. Teoretisk utgångspunkt

Perspektivet för studien hämtar sitt underlag från socialkonstruktivismen. Denna kommer ursprungligen från kunskapsteorin med samma stam, den s.k. konstruktivismen, som representerar antaganden om att människans sinne konstruerar verkligheten sådan den uppenbarar sig för henne (Egidius, 2005). Den konstruktivistiska synen på lärande lägger tonvikten på att var individ är byggmästare för sin egen förståelse av omvärlden genom sin aktivitet. Således är vi inte passiva mottagare av sinnesintryck och information utifrån. Vi är aktiva och konstruerar meningsfulla helheter av det vi varseblir. Hur världen fungerar upptäcks via en fysisk förbindelse med denna, med hjälp av att känna på den, kombinera olika objekt och observera dess utveckling (Säljö, 2000). Socialkonstruktivismen utgår ifrån att fenomen kan uppfattas olika av människor från olika samhällen och grupperingar i dessa, eftersom begreppen vi använder oss av konstrueras i en social och kulturell miljö (Egidius, 2005). Enligt teorin präglar sociala och kulturella förhållanden människans handlande, tänkande och kunnande. Detta i form av exempelvis relationer, situationer, språk, kultur och samhälle. Härigenom blir hon också delaktig i gemensamma uppfattningar om dessa omständigheter (Stensmo, 2007). Svårigheter i skolsammanhang, exempelvis rörelsehinder, är enligt detta synsätt beroende av den sociala situationen. Det är nämligen genom interaktion med den sociala kontexten som varseblivning av svårigheter uppstår och får betydelse. Föreställningar om vad som är norm eller avvikelse påverkas alltså av rådande värderingar och kulturella synsätt i samhället. Således är det först i samspel med andra som ett funktionshinder uppenbarar sig och tilldelas mening (Isaksson, 2009). Det socialkonstruktivistiska perspektivet går, i sammanhanget, hand i hand med det relationella synsätt som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) talar om. Elevers svårigheter betraktas härigenom som sociala konstruktioner. Och eftersom svårigheterna ligger i själva undervisningssammanhanget talas det om elever i svårigheter, istället för med svårigheter.

3. Litteraturgenomgång och forskningsbakgrund

Under denna rubrik framförs olika områden för att ge undersökningen en kontext. Delar som behandlas är relevanta begreppsdefinitioner, förhållandet mellan inkludering och integrering, vad en skola för alla innebär, idrottslärares roll, samt tidigare studier.

3.1 Terminologi

3.1.1 Funktionshinder

Begreppet funktionshinder kan tolkas på flera olika sätt (Skolverket, 2006). Fors (2004) menar att det kan vara någonting man drabbas av under livets gång, eller någonting som förekommer redan sedan födseln. Vissa funktionshinder är permanenta, och andra är det inte. Ett exempel på tillfälligt funktionshinder kan vara ett brutet ben som tillåter fullständig återhämtning, ett annat är ledvärk som kanske är mer varaktigt men ändå inte bestående. När det gäller graden av funktionshinder benämns ofta detta med begrepp som lindrig, måttlig och grav. Det viktiga är dock att förstå sambandet mellan de förekommande begränsningarna kontra hjälpen som individen behöver, och inte stirra sig blind på olika termer. Skolverket (2006) framhåller att ett nytt synsätt banat väg och beskriver funktionshinder snarare som en process än ett tillstånd. Denna process inbegriper invecklade förhållanden mellan olika faktorer, såsom orsaker, effekter, direkt påverkan, personliga sakförhållanden och sociala följder. Enligt Världshälsoorganisationens klassifikation (WHO, 2003) är funktionshinder en benämning för de negativa delarna av interaktionen mellan en persons hälsovillkor, faktorer i omgivningen, samt personliga faktorer.

3.1.2 Funktionsnedsättning

Fors (2004) skriver att termerna funktionsnedsättning och funktionshinder brukas synonymt i Sverige. WHO (2003) redogör dock, i sitt klassifikationssystem, för funktionsnedsättning som ett begrepp med ändamål att återöppna en avvikelse från vedertagna statistiska normer hos befolkningen. Det kan röra sig om en olikhet i eller en förlust av antingen fysiologisk funktion eller kroppsuppbyggnad.

För att klargöra författarens utgångspunkt i denna undersökning blir det rimligt att formulera en personlig beskrivning. Ovanstående två begrepp förhålls till enligt följande: Funktionshinder sättes i relation till de möjligheter en individ har när det gäller delaktighet och tillgänglighet i sin omgivning, och funktionsnedsättning till kroppens nedsatta funktion eller saknade förmåga i förhållande till allmänt etablerade normer.

3.1.3 Rörelsehinder

Rörelsehinder som begrepp har en bred och heterogen betydelse då det omfattar behov av varierande slag. Ofta rör det sig enbart om motoriska hinder, som kan få understöd i form av tekniska hjälpmedel och anpassning av omgivningen. Men det finns också fall där rörelsehinder yttrar sig tillsammans med andra funktionshinder, vilket ger en omedelbar effekt på skolsituationen. Det kan exempelvis röra sig om nedsatt tal-, språk-, association- och/eller minnesförmåga. När det gäller rörelsehinder är de vanligast förekommande orsakerna Cerebral pares (CP), ryggmärgsbräck, och muskelsjukdomar (SOU 1998:66).

3.1.4 Integrering

Integrering handlar om att sammanbinda varierande delar till en förenad helhet. I en skolsituation kan detta innebära att en elev med funktionshinder får vara aktiv under ordinarie lektion, dock på egen hand, eller tillsammans med assistent, utanför den gemensamma gruppen (Fors, 2004).

3.1.5 Inkludering

Inkludering omfattar emellertid alla i ett sammanhang där ingen lämnas utanför. Olikheter tas istället in i beräkningarna och justeringar sker där alla är inräknade. I skolan betyder det att aktiviteter ska ske på en passande nivå för alla elever. Möjligheten att kunna delta i undervisningen som alla andra ska finnas, tillsammans med att adekvatstöd kan ges om så behövs (Fors, 2004).

3.2 Inkludering och integrering

Enligt Emanuelsson (2004) innebär integrering utvecklingsprocesser som strävar efter integration. I samband med vår demokratiska rätt till deltagande syftar det på en samhörighet som skapar helheten, där alla har ett naturligt ansvar och en tillhörighet. Människors olikheter betraktas inte som hinder eller svårigheter, utan som en resurs för kollektivets bästa. Då alla är lika värda kan ingen förnekas eller räknas som obehövlig. Men i samband med skola och undervisning har begreppet integrering olyckligt nog ofta brukats på ett missvisande och godtyckligt vis. Istället för den egentligen betydelsen har termen förorättats och blivit ett uttryck för en slags insats i form av placering. Placeringen handlar om elever som på något sätt skiljer sig från normen eller har svårigheter i den s.k. vanliga klassen (Emanuelsson, 2004). P.g.a. denna vilseledande användning skriver Vislie (2003) att begreppet inkludering introducerats, för att påvisa ett nytt förhållningssätt till elever i behov av stöd. Denna term har kommit att ersätta begreppet integrering och har som avseende att lösa den segregering som idag existerar i samhället.

För att uppnå väl fungerande integrering krävs att man fullt ut noterar samt utmanar de problem som kan uppstå när man har grupper av individer med olika förutsättningar. Emellertid har begreppet inkludering samt inkluderad undervisning istället för integrering kommit på tal, då denna benämning blivit närmast obrukbar. Detta beror bl.a. på den ovarsamma tillämpningen. Att tillämpningen inte sker på ett korrekt sätt kan ha negativa följder som främst kan ses där integreringsförsök inte lyckats. Ansvar för misstagen delas upp på olika sätt och läger bildas beroende på beroende på attityder till personer med funktionshinder och deras rättigheter. Ofta menar föräldrar och föreståndare för eleven att deras barn får bättre möjligheter till hjälp i sina egna anpassade grupper, att skolsituationen i den integrerade klassen där eleven placerats inte är tillfredställande. Detta är ett förlopp som tyvärr gynnar segregationen bland eleverna i skolan (Emanuelsson, 2004).

Emanuelsson et al. (2001) talar om två olika perspektiv när det gäller elevers svårigheter, hur dessa uppstår, samt hur man kan bemöta och förhindra eventuella problem. Dessa kallar de det kategoriska och det relationella synsättet. Från det kategoriska synsättet betraktas oftast personens diagnostiserade egenskaper som problemet, man ser en elev med svårigheter. För att lösa problemet används främst metoder i omedelbar anslutning till den enskilda eleven,

s.k. specialundervisning. Utifrån detta resonemang har integrering fått sin felaktiga betydelse, d.v.s. som en metod för specialundervisning. Från det relationella synsättet, däremot, anses problemet inte ligga hos personens egenskaper, man ser en elev i svårigheter istället för med svårigheter. Problemen kopplas till brister i skolans arbete när det gäller förväntningar och värderingar, samt att handskas med den naturliga olikheten bland elevernas förutsättningar. För att lösa problemet används ett långsiktigt tänkande, där hela verksamheten ställer upp arbetsstrategier, som på sikt ska lösa påfallande svårigheter.

Rosenqvist (2003) menar att ett nytt begrepp kan vara nödvändigt eftersom integreringsbegreppet blivit allt mer diffust. Integrering kan syfta till att eleverna ska anpassas till en redan färdig helhet som sedan tidigare inte är anpassad efter alla elevers egenskaper, vilket är den stora skillnaden gentemot inkluderingsbegreppet. Inkludering syftar till att det är helheten som ska vara formad så att den kan tillgodose elevernas olika egenskaper.

Att integrering som ledande begrepp nu fått lämna plats beror på att dess betydelse fått en helt annan mening med tiden. Det har nästintill kommit att syfta på skolans behov av enuppdelad och särbehandlad undervisning, för att inte hindra de duktiga och mest prioriterade eleverna i deras utveckling. Begreppet inkludering anses idag mer rättvisande och har tagits i bruk av tämligen skäliga anledningar (Emanuelsson, 2004).

Inkludering är nödvändigt för att nå lösningar beträffande människor med olika förutsättningar. En elevs eventuella svårigheter ska uppfattas som en del av dennes personlighet, och inte som ett hinder. Det är dessutom att föredra för skolan och dess elever, då det oftast inte omfattar lika mycket resurser som vid integrering. Inkludering innebär en bra och genomtänkt metod för undervisningen och gynnar elevernas utveckling, såväl fysiskt som socialt. I skolan blir det även ett medel för att visa och förbättra förståelsen för att alla människor är olika, samt att vi har olika behov (Fors, 2004).

3.3 En skola för alla

Skolans politiska målsättning är att den ska vara en skola för alla. Miljön ska utformas så att varje elev får möjlighet att fungera normalt och utvecklas till en kompetent person, efter sina

egna förutsättningar. Undervisningen, den fysiska omgivningen och sådant som påverkar möjligheterna att vara delaktig i det gemensamma ska därmed anpassas (Skolverket, 1999). Enligt Brodin och Lindstrand (2010) är ”en skola för alla” ett begrepp med perspektiv på skolan i sin vidaste bemärkelse och inbegriper där även ett livslångt lärande.

I skollagen (2010:800) kan viktiga principer lokaliseras för hur arbetet i skolan ska utformas. I grundskolan är utbildningens syfte att eleverna ska utveckla förmågan att tillägna sig kunskaper och värden. Personlig utveckling står i centrum, samt en förberedelse för fortsatt utbildning och de livsval som förestår. Social gemenskap och de färdigheter som fordras för att medverka i samhällslivet ska också främjas. Utifrån sina egna förutsättningar ska eleverna bistås med den stimulans och vägledning de behöver, för att - enligt utbildningens mål - kunna utvecklas så långt som möjligt. När det gäller elever som är i behov av särskilt stöd för att tillgodogöra sig undervisningen är skolan skyldig att tillgodose dessa med adekvat hjälp. Skolan förväntas ta hänsyn till varje elevs behov och elever med svårigheter att nå målen innebär då ett särskilt ansvar. Det framgår att utbildningen inom varje skolform i landet ska vara likvärdig, oavsett var den organiseras. Dock medför inte det att undervisningen ska utformas på samma vis överallt, eller att skolans resurser ska fördelas lika. Fors (2004) menar, i enlighet med skollagen, att det finns olika sätt att nå de uppsatta målen p.g.a. elevernas olika förutsättningar och behov. Detta och skolans särskilda ansvar för elever som har svårigheter att nå målen medför att en likvärdig utbildning aldrig kan innebära att undervisningen utformas lika för alla.

I Lgr 11 (2011) är ändamål som att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov också påtagliga. Angående miljön framgår även att skolan ska sträva efter en levande social gemenskap, för att främja en trygghet och lust till att lära. Varje elev har rätt till att utvecklas och känna glädje i samband med framsteg och övervinna svårigheter. Skolans ska även erbjuda varje elev möjlighet att ta ansvar, samt arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Alla som arbetar i skolan ska hjälpa elever i behov av särskilt stöd med detta. Läraren är den som har det speciella ansvaret att stimulera, handleda och stödja elever med olika svårigheter. Men rektorn är dock den som har det överordnade ansvaret för att stöd ges till elever i behov av särskilt stöd (Grundskoleförordningen,1994:1194).Läroplanen (Lgr 11, 2011) förespråkar empati och en

förståelse för andra människor. Skolans verksamhet ska enligt denna också präglas av omsorg för den enskildes välbefinnande och utveckling. Ingen ska varken kränkas eller diskrimineras p.g.a. kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning.

Brodin och Lindstrand (2010) skriver om den s.k. Salamancadeklarationen vars mål är utbildning för alla. 1994 samlades inte mindre än 92 regeringar och 25 internationella organisationer, i Salamanca i Spanien, för att diskutera de förändringar som fordras för att skolan ska kunna möta alla. Detta gällde speciellt elever som anses vara i behov av särskilt stöd. Denna sammankomst resulterade i Salamancadeklarationen.

I deklarationen kan man finna följande utgångspunkter:

- *varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel skolningsnivå.*
- *varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov.*
- *Utbildningssystemen ska utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas.*
- *Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinära skolor som skatillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov.*
- *Ordinära skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla.*

Dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrarkostnadseffektiviteten och – slutligen hela utbildningssystemet.

(Unesco, 2006, s.11)

Salamancadeklarationen (Unesco, 2006) faller tillbaka på den internationella deklarationen om utbildning för alla, som starkt förespråkar att skolorna ska erbjuda plats för alla elever. Den lägger stor vikt vid att olikheter ska respekteras, att inläring ska stödjas och att individuella behov ska tillgodoses, oavsett svårigheter och funktionsnedsättningar. Grundtanken bygger på att undervisningen inte ska låta sig styras av skolans förutsättningar, utan istället anpassas till eleven. Detta i samband med att en förnuftig pedagogik tillämpas

som håller alla skillnader mellan människor som normalt. Den integrerade skolans huvudsakliga princip är att alla elever ska undervisas tillsammans. Deklarationen betonar också att detta bör genomföras så långt det är möjligt. Salamancadeklarationen (Unesco, 2006) understryker att varje elev förväntas få det stöd som krävs för att denne ska kunna tillgodogöra sig undervisningen, på samma villkor som andra elever. Detta kan exempelvis innebära individuellt stöd. Vidare poängteras det att samhället, i betraktandet av människor med funktionshinder, mer än nog fokuserat på svårigheter än på deras möjligheter. Enligt Brodin och Lindstrands (2010) översättning ingår även inkluderad undervisning som ett betydelsefullt begrepp i Salamancadeklarationen.

Utbildningsdepartementet (SOU 1998:66) förordar i sin utredning om funktionshindrade elever i skolan (FUNKIS) vad en professionell skola lämpligen ska kunna erbjuda. Häri ingår bl.a. möjligheter och förutsättningar för ett varierat arbetssätt, samt ett individuellt bemötande. Alla elever ska ges förutsättningar att nå skolans uppsatta mål, men ingen ska försummas gemenskap och delaktighet. För att kunna leva upp till dessa kriterier krävs goda kunskaper om olika elevers olika behov och förutsättningar. Varje lärare bör därför erhålla en förförståelse, en generell kunskap om funktionshinder och vilka påföljder dessa kan ha i en skolsituation. Utredningen framlägger även att behovet av kompetensutveckling härär stort hos dagens lärare.

3.4 Idrottslärarens roll

Larsson och Meckbach (2007) skriver att elever med funktionsnedsättningar går i skolan och där har samma rättigheter som alla andra. Detta ställer krav på läraren, särskilt i ett fysiskt ämne som Idrott och hälsa. De menar att kursplanen har ett uttalat krav om att alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, erhålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina egna villkor, och att detta även ska gälla de elever som inte har möjlighet att ta del av de undervisningsmoment som hör till vanligheterna i ämnet idag.

Hammar och Johansson (2008) skriver att alla elever har samma behov av att mötas med respekt. Bemötandet kan vara avgörande för en elevs upplevelse av delaktighet och hur elevens utveckling av självkänsla och självförtroende kan komma att se ut. Detta påverkar isin

tur möjligheterna i skolarbetet och gemenskapen med övriga kamrater. Om en elev har stark självkänsla klarar denne bättre av motgångar och bakslag. I ämnet Idrott och hälsa kan det förekomma aktiviteter med tävlingsinslag som är kritiska i sammanhanget, men också behövliga för att utvecklas. Hur och när man som lärare använder dessa aktiviteter är då väsentligt att begrunda. Individuella tävlingar bör dock undvikas.

Det är extra viktigt för en elev med funktionsnedsättning att kunna känna tillit till sin lärare, och denne kan aldrig överlåta ansvaret för undervisningen till en assistent. I assistentens roll ingår inte att planera undervisningen eller att hitta lämpliga lösningar under lektion (Hammar & Johansson, 2008). Som tidigare nämnt uttrycker läroplanen (Lgr 11, 2011) tydligt att läraren har ett speciellt ansvar när det gäller att stimulera, handleda och stödja elever med olika svårigheter.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) rapporterar att lärarens attityd till funktionshinder och olikheter, samt förmåga att anpassa undervisningen till dessa, utgör en central roll i ökandet av inkludering i skolan. I lärarens uppdrag ingår att undervisa alla elever. Om detta ansvar inte tas på allvar, utan istället läggs över på någon annan, gynnas en dold segregation i skolan. Lärarens kunskaper och färdigheter blir därmed också viktiga för inkluderande undervisning, och för att kunna leva upp till sitt uppdrag. Dessa kan exempelvis förvärfvas genom fortbildning. Även lärarens anpassning av kursplaner, tillgång till specialkunskaper och förmåga att stärka elevernas sociala relationer är betydelsefulla komponenter för en inkluderande undervisning.

För att skapa en trygg miljö bör läraren bygga lektionen på tydliga ramar. Men det mest betydande är aldrig strukturen i sig, utan möjligheten för alla elever att kunna tillägna sig kunskaper och bli delaktiga i aktiviteten. För att skapa och hantera situationer där en elev i behov av särskilt stöd kan komma till sin rätt, och kunna utvecklas på alla plan, är det av stor vikt att läraren är flexibel och lyhörd för hur eleven mår. Förståelse för elevens situation är en förutsättning för ett respektfullt bemötande. Kontinuerlig uppföljning av elevens anpassning kan då, från läraren och dess arbetslags sida, vara avgörande (Hammar & Johansson, 2008).

Hammar och Johansson (2008) menar att det finns delar av ämnet Idrott och hälsa som är mer betydelsefulla för elever med funktionsnedsättning, och som kan vara svåra att ta del av på annat sätt. Bl.a. samarbetet genom vilket man når mål, samt de sociala och emotionella erfarenheter som kan erhållas i samband med idrotten. Även hälsoaspekten kan ha större betydelse. Som lärare är det därför viktigt att fokusera på möjligheter istället för att utgå ifrån svårigheter, så att alla elever kan bli delaktiga. Hindren ligger ofta i miljön eller hur en aktivitet är konstruerad. En funktionsnedsättning behöver inte, enligt författarna, betyda svårigheter för eleven att delta. Men en anpassning i undervisningen kan komma att krävas för att en elev med funktionsnedsättning ska få bästa möjliga förutsättningar för lärande. Denna anpassning kan se väldigt olika ut, även om två elever har samma nedsättning, eftersom den alltid måste ske efter varje individs behov, förutsättningar och personliga egenskaper. Alla anpassningar bör dock erbjudas alla elever för att inte särbehandla någon. Vägen till elevens känsla av delaktighet går genom lärarens engagemang och vilja att hitta bra lösningar.

Larsson och Meckbach (2007) anser att idrottlärares perspektiv blir avgörande för utfallet utifrån frågeställningen om det är eleven som är handikappad, eller om det är vissa miljöer och situationer som handikappar elever med vissa funktionshinder? Enligt dem utgörs problemet främst av den miljö och den situation som gör funktionshindret påtagligt. Inkluderad undervisning i Idrott och hälsa, ur ett didaktiskt perspektiv, handlar om att alla elever ska kunna delta på sina egna villkor. Alla ska kunna utveckla sin kroppsliga kompetens under lektionerna och det måste det finnas en plan för. Alla måste inte kunna delta i allt, men det måste finnas en grund för undervisning och bedömning som tar hänsyn till att en elev kan vara kroppsligt kompetent. Detta utan att kunna utföra en speciell rörelse. Enligt Booth och Ainscow (2000) är inkludering ett arbetssätt som gör alla elever delaktiga i skolans kultur, lärandemiljö och sociala liv.

För att undervisningen, och allt vad det innebär, ska bli så fördelaktigt som möjligt är en förståelse för elevens funktionsnedsättning kanske det mest väsentliga. Om medgivande finns är det dessutom bra om klasskamraterna får ta del av information rörande nedsättningen, och på så vis bli införstådda med vad den innebär, och varför man gör olika (Hammar & Johansson, 2008).

3.5 Tidigare studier

I avhandlingen *Social rättvisa i inkluderande idrottsundervisning för elever med rörelsehinder – En utopi?* av Jerlinder (2010) påträffas två delstudier relevanta för detta arbete. Den första av dessa två behandlar frågeställningen; ”Vilka attityder tillinklusion och inkluderande idrottsundervisning går att uttyda bland ett urval idrottslärare i en systematisk granskning av internationellt publicerade vetenskapliga studier i ämnet?”. Totalt ingick 15 artiklar, publicerade mellan åren 1995-2009, som noggrant valts ut efter kriterier som gagnar reliabiliteten. Jerlinders resultat visar att västvärldens idrottslärare, som undervisar i den obligatoriska skolan, generellt sett har en kluven inställning till inklusion och inkluderande idrottsundervisning. Det råder alltså ingen klar samstämmighet kring att en inkluderande idrottsundervisningssituation är den bästa undervisningsformen för elever som har en funktionsnedsättning. Idrottslärares attityd till inkludering påverkas också av vilken typ och grad funktionsnedsättning är av. De idrottslärare som är mest positiva till inkluderande undervisning är de som uppfattar sig själva som kompetenta i sammanhanget, och/eller har tidigare positiva erfarenheter av inkluderande undervisningssituationer, och/eller har deltagit i kurser för anpassad idrottsundervisning. Vidare framgår det att lärare som är mer positiva till inkluderande idrottsundervisning också är framgångsrika i sitt utförande. De svårigheter som yttrar sig hos idrottslärare vad gäller inkluderande undervisning grundar sig främst på att de känner sig oförberedda när det kommer till att möta elever med funktionsnedsättningar. I studien ingick 1200 idrottslärare, och majoriteten av dem har i sin utbildning aldrig tagit del av ett inkluderande pedagogiskt perspektiv. Det som för övrigt har visat sig påverka attityden till inkluderande undervisning negativt är ett prestationsinriktat synsätt på idrottsundervisningen.

Jerlinders (2010) andra studie behandlar frågeställningen; ”Vilka attityder till inklusion av elever med fysisk funktionsnedsättning i idrottsundervisningen finns hos svenska idrottslärare?”. Totalt utgjorde 221 idrottslärare urvalet som svarade på undersökningens frågeformulär med 36 påståenden att ta ställning till. Dessa påståenden behandlade demografiska frågor, generella attityder till inkludering, skolans och kollegors stöd, möjliga svårigheter, samt egna erfarenheter av inkluderande undervisning. Fyra huvudområden kunde utstakas från frågeformuläret: Generell inställning till inkludering, utbildning, stöd från skolan samt resurser. Resultaten visade att svenska idrottslärare generellt är mycket positiva till

inkluderande undervisning. Hur lång erfarenhet de har som lärare eller hur bra de trivs med sitt yrke har till synes ingen betydelse för deras allmänna inställning. Mer positiva till inkluderande undervisning är de idrottslärare som har tidigare erfarenhet av att undervisa elever med fysiska funktionsnedsättningar. Vidare visar det sig att de idrottslärare som är mer positivt inställda också är de som anser sig ha tillräcklig utbildning, samt träning att möta elever i en inkluderande atmosfär, anser sig ha tillräckliga personliga resurser i termer av stresshantering och tillräckligt mycket tid för klassen som helhet, har ett generellt skolstöd från ledning och kollegor, har möjlighet till fortbildning, samt arbetar på skolor som tillhandahåller anpassade lokaler. En mindre antydning till att yngre idrottslärare skulle vara mer positiva än äldre har även påvisats förekomma.

Studien visar dock också att svenska idrottslärare, trots sin positiva inställning, upplever svårigheter med tillämpningen i praktiken. Utifrån detta resulterar Jerlinders (2010) omdöme i en konklusion om vad som krävs för att en bättre inkludering ska bli möjlig. Denna innefattar förutsättningar i arbetslivet och åtgärder i utbildningen:

- Kollegialt stöd
- Lämpligt anpassade lokaler
- Färdighetsträning för inkluderande praktisk undervisning inom idrottsämnet.
- I idrottslärarutbildningen ska inkludering ingå, särskilt i de praktiska momenten, i möten med elever med fysisk funktionsnedsättning.

I en artikel av Vickerman och Coates (2009) har synpunkter och åsikter från bl.a. 19 idrottslärare runt om i London undersökts med hjälp av enkäter. Frågorna gällde hur lärarna betraktade inkluderande undervisning av elever i behov av särskilt stöd, samt vilka erfarenheter de hade. Huvudresultatet visar på upplevda svårigheter hos lärarna som grundar sig i bristande beredskap. Hela 84 % menade att de fått bristande förberedelser från sin grundläggande lärarutbildning. Slutsatserna som dras utifrån detta är att idrottslärarutbildningen i framtiden bör involvera mer analytiska samt praktiska moment med elever i behov av särskilt stöd för att skapa mer gynnsamma förutsättningar.

4. Metod

I denna del beskrivs vilken typ av metod som använts för undersökningen. Det framkommer hur den har genomförts, vilka som har ingått i den, hur materialet har bearbetats, samt vilka etiska överväganden som har gjorts.

4.1 Val av metod

För insamling av materialet har en kvalitativ undersökning i form av intervjuer använts. Intervjuer ger kvalitativa texter istället för kvantitativa uppgifter, d.v.s. möjlighet att tolka meningsfulla relationer snarare än att kvantifiera objektiv data (Kvale, 1997). Syftet med undersökningen är att spegla idrottslärares åsikter om undervisning med rörelsehindrade elever och därmed har kvalitativintervjuer varit att föredra. Det bedöms vara det mest gynnsamma tillvägagångssättet för att erhålla så djup och deskriptiv information som möjligt. Utgångspunkten sker utifrån subjektets perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008). Då uppfattningar, erfarenheter och ståndpunkter undersöktes var en beskrivning att föredra framför enstaka ord. Som Kvale (1997) skriver har intervjun, i forskningssammanhang, fokus på den intervjuades livsvärld och aspekter av denna. Målet är att få vidkännas beskrivningar av detta i form av ord och meningar, och inte med siffror. Metoden bygger också på fenomenologin, läran om fenomen och väsen, i den bemärkelsen att den intervjuades perspektiv på sin värld studeras. Fenomenologin är öppen för den intervjuades upplevelser och försöker beskriva innehåll och struktur ur dennes medvetande i detalj, snarare än att förklara eller analysera. Det förutsätts således att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är (Kvale, 1997).

4.2 Undersökningsgrupp

Gruppen som undersökningen riktade sig mot var aktiva idrottslärare i grundskolan, med eller utan erfarenhet av rörelsehindrade elever i undervisningen. Fem män, från fyra olika skolor, som varit verksamma lärare i ett spann mellan 3-12 år ställde upp vid förfrågan. (Se resultat för närmare beskrivning.)

4.3 Genomförande

Undersökningengenomfördes med hjälp av vad som i den närmaste kan beskrivas som semistrukturerade intervjuer, en slags mellanform av fokuserade och strukturerade intervjuer. Frågorna (bilaga1) var inledningsvis standardiserade för att få uppfattning om den intervjuades bakgrund och gick sedan över i tematiska frågeställningar som tillät fördjupning och diskussion. Den här typen av intervjuer gör det möjligt för den intervjuade att besvara frågorna i egna termer samtidigt som det går att skapa jämförbarhet (May, 2001). Intervjuerna var också personliga, enligt den benämning Denscombe (2000) använder. Med personliga intervjuer menas ett möte mellan forskare och informant. Med andra ord härstammar de uppfattningar som kommer till uttryck i varje intervju endast från en person. Lärarna som ingick i undersökningen fick för första gången ta del av frågeställningarna i samband med själva samtalen, och totalt genomfördes fem intervjuer mellan den 21 mars och den 7 april, 2011. Var och en av de intervjuade valde själva plats, och till hjälp användes en diktafon för att göra en ljudupptagning av vad som skildrades. Intervjuerna hade en omväxlande varaktighet, där den kortaste uppmättes till 17 minuter medan den längsta pågick i 42 minuter.

4.4 Bearbetning

Det inspelade materialet transkriberades efter varje avslutad intervju. För att organisera intervjutexterna, koncentrera innebörder och utveckla det som sagts utfördes sedan en analys. Metoden som brukats för detta kallas meningskoncentrering och innebär att de intervjuades uttalanden formuleras mer koncist. Den väsentliga innebörden av längre uttalanden omformuleras i kortare meningar. Analysen kan på så vis avdela naturliga meningsenheter och utveckla huvudteman i omfattande intervjuer. Den intervjuades svar ska tolkas utan fördomar och tematiseras utifrån dennes vinkel, som de uppfattas av den som intervjuar (Kvale, 1997). Därmed skulle man kunna säga att bearbetningen även inspirerats av en hermeneutisk ansats. Enligt Ödman (2007) accepterar hermeneutiken att vi aldrig kan ställa oss utanför oss själva när vi betraktar verkligheten. Vi ser allting utifrån olika perspektiv. Tolkning och förståelse är nämligen alltid beroende av oss som historiska varelser. För att skapa innebörder och meningssammanhang används tolkning som kunskapsform. Därmed blir den kunskap som hermeneutiken kan bidra med densamma som det vetande som är möjligt att åstadkomma genom tolkning, förståelse och sammanhängande principer. I resultatet refereras

varje utskrivet citat till berörd lärare som framfört detta. Den enskilda läraren betecknas "Lärare" med tillägg av en utvald versal.

4.5 Etik

De etiska överväganden som tagits i besittning är i enlighet med de som vetenskapsrådet (2010) föreskriver. Människor som ingår i forskning ska informeras om denna och utan påtryckningar utifrån ha möjlighet att välja om de vill samverka. Medgivandet ska dessutom när som helst kunna återkallas. Medverkan ska även vara tydligt kopplat till ett visst forskningsområde och därtill dokumenteras. Utöver detta har undersökningen haft etikprövningslagen i beaktande som, förutom ovanstående, förordar att en generell plan och syfte klargörs för berörda deltagare. Information om vilken metod som ska nyttjas, vilka påföljder som kan komma att ske, samt vem som är huvudman för undersökningen är också viktiga upplysningar. För att uppnå dessa rekommendationer erhöll de förfrågade ett missiv (bilaga 2) och förberedande information innan varje uträttad intervju. För att bibehålla en konfidentialitet hos inblandade parter nämns inte namn på arbetsplatser, ej heller geografiskt läge. Givetvis har personnamn i tillägg till detta omvandlats. Kvale (1997) skriver att utebliven redovisning av privat data, som kan identifiera undersökningsspersonerna, är en grundläggande regel för deras rätt till skydd för sin personliga integritet.

5. Resultat

I detta avsnitt framförs och analyseras det empiriska materialet uppdelat i två delar. Delarna behandlar lärarnas uppfattningar angående hur idrottsundervisning bör se ut i samband med rörelsehindrade elever, samt vilka svårigheter och möjligheter de kan urskilja. Inledningsvis presenteras de intervjuade lärarnas utbildning, tid som lärare, samt erfarenhet av rörelsehinder.

Lärare M har Idrott och hälsa som tillval i sin utbildning och är för övrigt 1-7 lärare i Matematik och NO. Han har varit verksam i drygt 12 år och arbetar för tillfället på en F-9 skola där han undervisar samtliga åldrar. Erfarenhet av rörelsehinder i undervisningen saknas eftersom det hittills inte förekommit på hans lektioner. Det han nämner är elever med motoriska svårigheter. Lärarutbildningen gav honom inte heller någon förberedelse vad han kan minnas.

Lärare J är utbildad gymnasielärare i Idrott och hälsa samt Biologi. Han har 3 verksamma år bakom sig och arbetar för tillfället på en F-9 skola där han undervisar de äldre barnen. I den undervisning han basat över än så länge har rörelsehinder i princip inte förekommit alls. Motoriska svårigheter är de närmaste omständigheterna han kommit. Den utbildning han fått diskuterade heller inte någon problematik kring rörelsehinder i idrottsundervisningen. Faktum är att det inte ens nämndes.

Lärare S har en lärarutbildning i Idrott och hälsa samt NO bakom sig. I strax över 5 år har han arbetat och är nu stationerad på en F-9 skola där han undervisar de äldre barnen. Han nämner två elever som haft svårigheter att greppa saker med ena handen under sin tid som lärare, de har dock inte krävt någon större anpassning. Under sin praktik på lärarutbildningen stötte han på rörelsehinder, men i övrigt togs det inte upp.

Lärare A har genomgått en 4,5 årig utbildning i Idrott och hälsa och Historia, mot äldre barn och ungdomar. Han har jobbat i mer än 3,5 år och under den tiden inte stött på ett enda

rörelsehinder. Från sin utbildning har han heller inte fått någonting med sig som alls berört rörelsehinder. Just nu är han verksam på en 6-9 skola.

Lärare D är utbildad 4-9 lärare i Idrott och hälsa samt Matematik. Han har hunnit vara verksam i 6 år och arbetar på en F-9 skola. Från sin tid på lärarutbildningen nämner han att aktivitet förekommit vid ett tillfälle som innebar anpassning för rörelsehinder. Men i övrigt ingick knappt några förberedelser rörande liknande omständigheter, varken praktiskt eller teoretiskt. I år har en elev med ryggmärgsbråck, som i och med det är rullstolsburen, kommit in i den undervisning Lärare D förfogar över. Förutom att vara rörelsehindrad är eleven dessutom blind.

5.1 Hur bör man arbeta med rörelsehinder i undervisningen?

De intervjuade lärarnas generella åsikter är relativt likstämmiga när kommer till att arbeta med rörelsehindrade elever i undervisningen av Idrott och hälsa. De anser att eleverna i fråga bör ta del av ordinarie lektion, d.v.s. den som även planeras efter alla andra elever, i så bred mån som möjligt. Det ska helst inte ens märkas, eller vara något egendomligt, att en rörelsehindrad elev ingår i klassen, utan gruppen ska ses som en helhet.

Jag tycker att man ska försöka eftersträva att, det ska inte märkas att de är med i idrotten, de ska vara med och göra allt fast efter deras förutsättningar. (Lärare S)

De ska vara integrerade så mycket som möjligt ju. (Lärare D)

Undervisningen ska anpassas så att eleven kan vara aktiv efter sina egna förutsättningar, och delaktig i så mycket som möjligt. Detta kan såklart se helt olika ut, menar de, beroende på vilket rörelsehinder man har att göra med. Men det är av vikt att momenten är genomtänkta, så att eleven i fråga inte framträder som en svag länk eller står i rampljuset på ett negativt sätt. Idrott och hälsa är inte alltid ett kul ämne för alla, och behöver inte nödvändigtvis vara det, men det ska aldrig få eleven att må dåligt. Tvärtom ska eleven kunna växa som människa och bygga upp sin självkänsla här. I grund och botten kan man uttyda ett uppdrag som även handlar om att aktivera eleverna så långt det går. Och om rörelsehindrade elever vid vissa

moment inte skulle kunna delta i ordinarie undervisning ser lärarna inga konstigheter i att använda sig av temporär alternativ aktivitet.

Den bör ju vara så att eleven kan vara med så mycket som möjligt av allt. (Lärare S)

Alltså, man bör ju försöka ge dem så bra förutsättningar som möjligt som alla andra elever får. För att, för att idrotta och sen är det klart att det beror på vilket rörelsehinder de har. (Lärare A)

Det är bara det att man får anpassa övningarna och lekarna efter deras förutsättningar. (Lärare M)

Alltså optimalt hade ju varit om de kunde vara med i allting man gjorde. Men när inte det går så får man väl ha någon form av sidoverksamhet [...] Det är ju väldigt viktigt att jag har tänkt igenom de momenten jag ska göra, så att det inte blir sådär att den här personen blir den svaga länken eller den här personen står ut ännu mer [...] För självkänslan ska ju byggas upp. Man måste ändå känna att jag kommer in på idrotten, det ska inte nödvändigtvis vara kul, för det tycker man inte att alla ämnen är, men det ska inte vara några problem. (Lärare J)

Delaktigheten för en rörelsehindrad elev bör enligt idrottslärarna vara densamma som för alla andra. Det ska inte vara någon skillnad mellan eleverna, och de har svårt att tro att någon vill särbehandlas i grunden, men givetvis ska den hjälp och det stöd som behövs finnas till förfogande. Det blir viktigt att föra en kontinuerlig dialog med eleven och inte anta vad denne vill, och inte vill. Undervisningen bör, i planeringsstadiet, alltid sträva efter ett underlag som för individen medför de mest gynnsamma förutsättningarna för medverkan. Alla ska erbjudas behövliga förutsättningar för ett likställt deltagande och ingen ska behöva känna sig utanför.

Ja, den bör ju vara så total som möjligt [...] man ska ju ändå se utifrån individen hela tiden [...] Men alltså strävan får ju ändå vara att försöka lägga upp undervisningen så att den kan vara med så mycket som möjligt. (Lärare J)

Den ska vara som för alla andra. Den ska vara helt fullständig [...] Och sen självklart en dialog med personen också. Så man inte liksom bara säger du ska göra detta, på

detta sättet. Det kanske inte den vill, den vill göra som alla andra och det kanske den klarar av också. Det vet man inte. (Lärare S)

Det bör vara samma delaktighet för de rörelsehindrade som för andra barn och ungdomar. De ska inte, jag tror inte att de vill särskiljas heller. Utan de vill nog bli behandlade på precis samma sätt. Givetvis med det stödet och den hjälpen de behöver för att klara sin vardag på ett drägligt sätt [...] Så att de inte känner sig utanför eller känner att de inte kan vara delaktiga för att alla har rätt att vara delaktiga och alla ska ha samma möjligheter. (Lärare M)

I fall som innefattar en assistents medverkan på idrottslektionerna menar lärarna att utsträckningen på dennes inblandning bör vara återhållsam. Assistenten ska självfallet finnas till hands som en trygghet, men bara intervensera om det verkligen är nödvändigt. Lärarna tror nämligen inte bara att eleven kommer att bli mer självständig om han eller hon får klara sig på egen hand så mycket som möjligt, utan även att eleven i grunden vill vara så oberoende det bara går. Viss assistans kan man aldrig komma ifrån, beroende på enskilda fall, men utöver eventuella måsten som transport till idrottshallen, hjälp med ombyte och hygien anser lärarna att en assistent ska ha en passiv roll. Den viktiga dialogen mellan elev och lärare bör också kompletteras av assistenten, eftersom dennes erfarenhet av eleven är större än lärarens och troligtvis har genererats god kännedom om både individen och rörelsehindret.

Men det, alltså, i förarbetet framför allt, och kanske runt omkring. Ta sig dit, bli ombytt, allt det där, om det nu behövs. Men förhoppningsvis så lite inblandning som möjligt. (Lärare J)

Assistenten ska finnas till hands för eleven, om det behövs. Behövs det inte så ska hon eller han bara finnas där. För den som är rörelsehindrad vill ju säkert klara sig själv också, så mycket som möjligt. Sen finns det vissa saker som assistenten måste hjälpa till med [...] Så assistenten ska ju ha en lite tillbakadragen roll, den ska ju inte vara den som servar för då tror jag det blir fel i längden. (Lärare M)

Ja, det är ju från fall till fall där med ju. Men det bästa är väl så lite som möjligt egentligen ju [...] Bara när det behövs egentligen, det är ju det allra bästa för då blir

de ju mer och mer självständiga och det man måste gå mot hela tiden, att de ska bli självständiga, så självständiga som möjligt, efter då sina egna förutsättningar.

(Lärare D)

Ja, den ska ju stötta, självklart, eleven. Och det ska vara en dialog, självklart, en bra dialog, mellan elev och assistent, men även trion med läraren ska ju också in.

(Lärare S)

Enigheten är påtaglig även vad gäller skolmiljön där lärarna uttrycker att man som rörelsehindrad ska ha möjlighet att ta sig fram och ha tillgång till samma lokaler och utrymmen som alla andra. Det ska inte finnas några fysiska hinder för det. De menar bl.a. att alla ska ha möjlighet att välja skola och att det därmed inte får förekomma barriärer som gör det omöjligt att på egen hand tillträda skolan. I huvudsak är det som nämns krav på anpassade toaletter, samt att kunna ta sig in i, ut ur och omkring skolan. Förutsättningar för att kunna vara självständig är helt enkelt det fundamentala och vad man som elev ska kunna förvänta sig.

Det skulle såklart vara att de ska ta sig fram överallt ju, och att allting ska vara tillgängligt, att de inte ska stöta på några fysiska hinder. (Lärare S)

De ska ha en valmöjlighet att välja skola, som alla andra har [...] Ja, det grundläggande är alltså. Ja, det är ju svårt att säga, men du ska ju kunna klara dig själv i samhället. (Lärare J)

Ja, det ska vara anpassat så att alla ska kunna ta sig, man kanske inte kan begära att varje ingång på en skola eller en byggnad ska ha, men där ska finnas minst ett ställe där de kan ta sig in. Det ska finnas toalett på varje våningsplan som är anpassade för rörelsehindrade. (Lärare M)

5.2 Vad finns det för svårigheter och möjligheter?

Flera av de intervjuade idrottslärarna nämner bl.a. problemet med att de aldrig riktigt varit i kontakt med ett rörelsehinder och hur svårt det är att, utan erfarenhet, veta hur man ska gå tillväga i sin undervisning. Hur man anpassar, vad som inte fungerar och vad som fungerar är

frågeställningar de inte kommer att få svar på innan de står i händelsernas centrum. Först då kommer de märka vilka modifikationer som behöver genomföras och därigenom vinna nya kunskaper. Intressant nog är detta även uppfattningen hos "Lärare D" som har viss erfarenhet av rörelsehinder. "Lärare S" gör skillnad på gravt och lättare rörelsehinder och bedömer att sannolikheten för att han skulle behöva hjälp utifrån hänger ihop med hur svårartat rörelsehindret är. Men han förmedlar också en tillit till den förmåga han besitter som idrottslärare, och menar att undervisning i samband med lättare rörelsehinder borde kunna lösas med hjälp av sunt förnuft. Den upplevda oförberedelse hos lärarna kan härledas tillbaka till deras lärarutbildning som inte rustat dem tillräckligt, eller ens tagit upp problematiken till diskussion. "Lärare A" menar att han hade fått läsa på en hel del om han fått in en rörelsehindrad elev i undervisningen.

Egentligen, så det bästa är ju att man har, man har en eller flera elever som har en form av rörelsehindring, för då vet man liksom exakt liksom att så här måste det vara för det här fungerar [...] Absolut, är det någon som är, vad ska man kalla det för, har en grav rörelsehindring så, då har ju jag nog inte så mycket att komma med faktiskt. Men när det är lite enklare så skulle jag nog kunna, rent sunt förnuft kunna fixa det mesta. Men skulle det vara något problem så får man ju kontakta någon. Någon utbildning har jag inte ju så det. Det kan jag inte stoltsera med direkt. (Lärare S)

Man måste vara i situationen för att få erfarenheten av det ju, och veta. Sen kommer man på fan det här funkar inte, men vi kan testa så här istället. Så kan man lösa att det, lösa det på plats. (Lärare D)

Det är svårt att svara på när man inte är där faktiskt [...] Skulle jag få något barn med ett rörelsehinder eller något handikapp så skulle jag nog önska att jag hade fått lite mer utbildning och lite mer kött på benen. (Lärare M)

För jag kan ju inte alltid veta, skulle väldigt sällan veta vad som skulle funka och inte. Utan det får jag nog prova mig fram. (Lärare J)

Alltså om jag fick en elev så hade jag nog varit ganska tvungen till att, ja, läsa på rätt mycket inom vad man kan göra. (Lärare A)

Även om undervisningen anpassas anser ”Lärare D” att det är svårt att veta hur eleven upplever sin undervisning och sina förhållanden. Men han ser stora möjligheter i att inte dra sig för att kommunicera med denne, och öppna dörrarna för dialog. Till följd av detta tilldelas eleven möjlighet att framföra utlåtanden om vad hon eller han vill eller kan. ”Lärare J” är på samma spår, men ser fortfarande bekymmer i vissa moment av Idrott och hälsa där det kan bli svårt för en rörelsehindrad elev att delta. För att ge eleven en gedigen undervisning ser han potens i uppdelning av ämnet i block. På så vis kan deltagandet ske sammanhängande under perioder istället för att undervisningen i sin helhet går förlorad i spridda skurar.

För även om man tycker att han är med och det går bra, så tillgodoses säkert inte alla hans behov ändå, det han behöver [...] Sen att man vågar ställa frågor till honom. Är det okej så här liksom? (Lärare D)

Alltså, man får ju ha någon dialog med den här eleven. För den eleven får ju också signalera att det här kommer jag nog inte fixa, men här vill jag verkligen vara med, och det här tror jag att jag fixar [...] Någon sorts upplägg över ett läsår där du kanske i perioder då, den personen då kanske får göra någonting annat. Om vi då har en period där vi ska till exempel ha redskapsgymnastik, som kanske är svårt när du sitter i rullstol [...] då tror jag nog att det är bättre att dela upp idrotten i block. Så att det inte blir så att, ja idag, den här lektionen ska vi göra det, då får du göra någonting annat.

(Lärare J)

”Lärare J” uttrycker att förståelsen och förmågan att sätta sig in i en rörelsehindrad elevs situation antagligen är den största utmaningen. Det som många tar för givet är inte en självklarhet för alla. Han nämner också utanförskap som en eventuell svårighet, och att vara ofrivilligt speciell. Ett extra vuxenstöd är ”Lärare S” lösning på ett sådant problem. Både som stöd att vända sig till och hjälp för att bli en del av gemenskapen. Även om förståelsen medges vara svår ser lärarna också stora möjligheter vad det gäller att öka förståelsen, både hos sig själv och hos övriga elever. Med en rörelsehindrad elev i klassen kan allt från nya perspektiv, uppfattningar och empati, till respekt, mognad och ledarskap utvecklas.

Det allra svåraste är nog förståelsen. Jag tror det är sjukt svårt att förstå hur det är att vara. Och liksom inte. Det här som man aldrig tänker på [...] Och möjligheter för alla

andra framför allt, jag menar, det här är ju inga konstigheter. Det är ju samma person som vi är, det är bara att det finns ett rörelsehinder. Förståelsen tror jag väl är möjligheten, och möjlighet även för mig som lärare. (Lärare J)

Sedan så tror jag också det är viktigt, inte bara om man tänker på miljön, utan att den här individen eller eleven får ett extra vuxenstöd också i början. Och smälta in i klassen [...] Möjligheterna är ju utan tvekan att de får lära sig ordet, begreppet respekt direkt. Man får verkligen se att det finns andra människor också, inte bara att man ser sig själv [...] Man måste samarbeta, måste visa respekt och kunna genomföra alla moment i idrott med en som är rörelsehindrad. (Lärare S)

Men även låta barn utan rörelsehinder prova på deras aktiviteter [...] Så att vanliga får prova på vilka svårigheter som det faktiskt är att sitta i rullstol. (Lärare M)

Sen tror jag det hade varit nyttigt kom jag på nu, om man skulle ha någon som är rörelsehindrad och kanske ta in det i undervisningen [...] Så de andra eleverna också får en liten inblick i hur det är. (Lärare A)

Lärarna ser möjligheter i assistentens medverkan under lektionerna och menar att denne kan bli en resurs för hela klassen. Givetvis ska fokus ligga på den rörelsehindrade eleven, men förhoppningsvis behöver den individen inte konstant upppassning och då kan assistenten även vara en tillgång för klassen i övrigt. "Lärare J" nämner också att assistenten kan komma till nytta i planeringsprocessen, eftersom denne antagligen är införstådd med elevens behov på ett helt annat plan. Det finns ingen risk att assistenten får ta en roll som är större än tillbörligt, menar "Lärare S", om man vill bedriva en undervisning efter kursplanen i Idrott och hälsa. Samtidigt belyser "Lärare J" att undervisningen teoretiskt sett inte är situationsbaserad. I praktiken kan man alltid stöta på problem och lockas till att ta genvägar. Det är lätt att tala om hur man ska gå tillväga, men utförandet är beroende av det oförutsägbara.

I så fall så skulle den assistenten vara med mer och planera, för den assistenten vet ju förhoppningsvis mycket mer om elevens behov [...] I vissa fall så kan man ju faktiskt hitta ett samarbete så att man får med den här personen i undervisningen för alla elever, men han har ju ändå ett speciellt, alltså resursen kommer ifrån den här personen men vi använder den i hela klassen [...] Samtidigt så tror jag också det, jag

menar det är väldigt lätt för mig att sitta här och sen så kommer jag i en situation där jag kanske har andra grejer, så att jag inte har den tiden, man har inte orken och så väljer man lättaste vägen. (Lärare J)

Och det blir ju en tillgång för hela klassen om en assistent finns med, för han eller hon behöver ju inte bara serva den rörelsehindrade, utan den kan ju även hjälpa övriga klassen. Så det blir ju en resurs för mig också. Men givetvis så är det ju i första hand att behöver den rörelsehindrade hjälp så ska assistenten finns till hands där. (Lärare M)

Jag gillar assistenter. Det är som en extramamma i klassen också [...] Men är det så att man vill ha en, bedriva en undervisning efter kursplanen och gå igenom alla moment och bedöma dem. Och så vidare. Så finns det ju ingen möjlighet att släppa iväg en assistent, eller att assistenten ska vara med för mycket i undervisningen, utan den, assistenten ska göra det den ska göra och jag gör mitt jobb. (Lärare S)

Den största svårigheten på skolan i den fysiska omgivningen ser lärarna i omklädningsrum och duschar. Där är det dåligt anpassat och oförberett för en rörelsehindrad elev. "Lärare M" tror dock att detta är nödvändiga ändringar som kommer att ske när tiden väl är inne. I motsatt riktning går uppfattningarna hos "Lärare J" som tvivlar på att kommunen skulle bygga om och förse skolan med några större resurser. "Lärare D" undervisar en rörelsehindrad pojke vars assistent är kvinna, därför byter han inte om med de andra. Någon dusch blir det inte heller eftersom det anses vara alldeles för tidskrävande. I den övriga miljön tas idrottshallen upp som en arbetsplats med stora möjligheter för att lägga upp undervisningen, även för rörelsehindrade elever. Dock kan lektioner som tillbringas i halv sal ställa till bekymmer om en alternativ sidoaktivitet skulle behövas.

Ja, alltså duschar och sådant [...] Jag har ju väldigt svårt att tro att bara för att du får en rörelsehindrad elev så får du helt andra resurser och sådär [...] Jag menar en idrottshall har ju oftast mycket stora dörrar, mycket ytor, och sådär. Så det handlar nog om hur man lägger upp undervisningen. (Lärare J)

Ja, dels är det ju en svårighet om man ser bara där, nu har han en kvinnlig assistent, nu får de, de får byta om uppe på skolan. Och duscha gör han ju inte, för det, det blir alldeles för meckigt och tidskrävande ju. (Lärare D)

Och duscharna är ju inte anpassade efter, om man har något handikapp, eller är rörelsehindrad, men det är ju sådana saker som man får fixa till när det väl är dags.
(Lärare M)

Normalt sett så delar man ju, eller vi gör det här, delar så man bara har halva.
(Lärare A)

Sen är det ju duschar också som absolut inte är anpassade. För det skulle ju i så fall kanske finnas möjlighet till en separat dusch som en assistent hjälper till i kanske. I vissa fall. Det finns det inte. (Lärare S)

6. Diskussion

I diskussionen knyts litteraturgenomgång och forskningsbakgrund ihop med resultatet för att jämföra lärarnas åsikter med ett inkluderande synsätt. Underrubrikerna symboliserar olika områden rörande lärarnas åsikter om hur undervisningen bör se ut, samt vilka svårigheter och möjligheter som kan uppstå. Områdena gällande medverkan, anpassning, delaktighet, assistent och omgivning.

6.1 Medverkan

Som det framgår av resultatet anser lärarna att rörelsehindrade elevers medverkan av ordinarie idrottsundervisning bör förekomma i största möjliga utsträckning. "Lärare S" förtydligar att en eftersträvan att föredra är där ett rörelsehinder inte är någonting märkvärdigt, och att berörda elever ska kunna göra allt, efter sina egna förutsättningar. Skolverket (1999) skriver om skolans politiska avsikter som kan jämföras med de intervjuade lärarnas, d.v.s. att skolan ska vara för alla. Varje elev ska där ges möjlighet att kunna fungera normalt och erhålla kompetent utveckling. Detta tankesätt är starkt förenat med ett inkluderande synsätt som i skolsammanhang avser att helheten ska formas för att tillgodose de olika egenskaperna som förekommer hos eleverna (Rosenqvist, 2003).

Elever med funktionsnedsättningar i skolan har där samma rättigheter som alla andra. I Idrott och hälsa, som är ett fysiskt ämne, ställs det därmed särskilda krav på läraren (Larsson & Meckbach, 2007). För att leva upp till dessa krav kan en mentalitet med ett inkluderande perspektiv vara en gynnsam primär bas, vilket de intervjuade lärarna visar prov på. Parallellt från deras resonemang kan dras till Salamancadeklarationens (Unesco, 2006) förkunnelse, som lägger stor vikt vid att olikheter ska respekteras och att individuella behov ska tillgodoses, oavsett svårigheter. Deklarationen vill att en förnuftig pedagogik tillämpas som håller alla skillnader mellan människor som normalt. Alla elever bör undervisas tillsammans och detta förväntas i största möjliga mån.

Men lärarna framhåller även de svårigheter som medföljer bristen på erfarenhet av rörelsehinder i undervisningen. Om ett tänkande präglas av goda intentioner är det ändå inte säkert att den praktiska kunskapen existerar. "Lärare D", som är den enda av de intervjuade

med vidkommande empiri, menar att en adekvat undervisning växer fram genom att prova olika metoder och förändra dessa i takt med sina insikter. Detta är också förhoppningen hos övriga intervjuade lärare. Mer kött på benen är dock ett önskemål innan "Lärare M" tar sig an en sådan utmaning, och "Lärare A" betonar att han i hög grad skulle behöva läsa in sig på området. Den uteblivna förberedelsen från lärarutbildningen ger sig här till känna genom en osäkerhet och ett begränsat förtroende till den egna förmågan. Jerlinders (2010) ovan omskrivna avhandling bär frukten av att svenska idrottslärare generellt har en positiv inställning till inkludering. Trots detta upplever de svårigheter med tillämpningen i praktiken, precis som lärarna i min undersökning befarar att de kommer att stöta på. Jerlinder (2010) påvisar att de som har tidigare erfarenhet av att undervisa elever med fysiska funktionsnedsättningar är mer positiva än andra. Ytterligare faktorer till förmån för en mer positiv inställning är om idrottslärarna upplever sig ha fått fullgod utbildning, och träning i att möta elever under inkluderande förhållanden. Hennes slutsats av detta är att det krävs färdighetsträning för inkluderande praktisk undervisning inom idrottsämnet, och att inkludering bör ingå som en del av idrottslärarutbildningen, i möten med fysiskt funktionsnedsatta elever. Jag kan inte annat än instämma. Men den insikt om begränsningar som de lärare jag intervjuat visar prov på förhåller jag mig dock positivt inställd till. Den utmärker ett allvar för det ansvar som ingår i lärarens roll och en signal om att det verkligen skulle företas. Som Hammar och Johansson (2008) skriver kan olika tillvägagångssätt erfordras även om två elever har samma nedsättning, eftersom hänsyn måste tas till varje individs behov, förutsättningar och personliga egenskaper. En lärare kan således aldrig vara fullkomligt förberedd, men en fördelaktig inställning är alltid att föredra. European Agency for Development in Special Needs Education (2003) bedömer att attityder till funktionshinder och olikheter hos läraren utgör en central roll i ökandet av inkludering i skolan. Lärarens kunskaper och färdigheter är förstås viktiga även de, och dessa skulle exempelvis kunna förvärfvas genom fortbildning när tiden är inne. Men i *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66) framgår det att varje lärare bör vara i besittning av en generell kunskap rörande funktionshinder, och dess påföljder i en skolsituation. Kompetensutveckling på området är av stort behov idagsläget.

6.2 Anpassning

För att en rörelsehindrad elev ska kunna vara aktiv efter sina förutsättningar, få sina behov tillgodosedda och kunna vara med på så mycket som möjligt bör undervisningen också anpassas, menar lärarna i undersökningen. En funktionsnedsättning behöver inte innebära problem för elevens deltagande. Men för bästa möjliga förutsättningar för lärande kan anpassning av undervisningen vara nödvändig (Hammar & Johansson, 2008). Undervisningen påverkar möjligheterna att vara delaktig i det gemensamma och ska i och med det anpassas (Skolverket, 1999). Lärarna är emellertid medvetna om att metoderna för detta kan te sig annorlunda beroende på vilket rörelsehinder, och de villkor, som föreligger. Att alla elever ska kunna delta på sina egna villkor är vad inkluderad undervisning i Idrott och hälsa handlar om. Därmed måste det finnas en plan för hur alla ska kunna utveckla sin kroppsliga kompetens under lektionerna (Larsson & Meckbach, 2007).

Momenten behöver vara noggrant genomtänkta anser "Lärare J", så att eleven inte utgör en svag länk. Strävan bör istället utgå ifrån att stärka elevens självkänsla, och utveckla denne. Tankegångar i dessa banor tyder på förmåga att betrakta situationer utifrån flera perspektiv. Det handlar inte bara om att involvera eleven i den ordinarie aktiviteten, utan även om konsekvenserna av detta. Idrott och hälsa kan innehålla aktiviteter med tävlingsinslag som är behövliga för att utvecklas, men också kritiska i det omtalade sammanhanget. Hur och när man som lärare brukar sådana aktiviteter har då avgörande betydelse (Hammar & Johansson, 2008). För att åstadkomma lyckad inkludering krävs att de problem som kan uppenbara sig noteras och undantagslöst utmanas, skriver Emanuelsson (2004). De intervjuade lärarna tillåts inte att förevisa en sådan kamp i denna undersökning. De ger dock intrycket av att vara uppmärksamma när det gäller problem som skulle kunna uppstå för att nå fullständig inkludering.

Vidare nämner de att viss sidoverksamhet inte behöver vara tabu om en rörelsehindrad elev inte kan delta i ett moment av ordinarie undervisning. Larsson och Meckbach (2007) håller med om detta, alla måste inte kunna delta i allt. Däremot måste det finnas en grund för undervisningen som respekterar att en elev kan vara fysiskt kompetent, utan att kunna genomföra en särskild rörelse. Lärarna menar att det skulle kunna uppstå problem med deltagandet av somliga faser som ingår i Idrott och hälsa. "Lärare J" föreslår block av

moment, för att ge eleven oavbrutna perioder av delaktighet, samt undvika att helheten och sammanhanget av undervisningen krackeleras. All anpassning förmodas heller inte alltid innebära frid och fröjd. Ty hur eleven upplever sina förhållanden kan aldrig tas förgivet. De intervjuade anser att möjligheterna ligger i att kommunicera med eleven för att få ta del av dennes vilja och kunnande. Som Hammar och Johansson (2008) påpekar kan kontinuerlig uppföljning av anpassningen vara avgörande för utgången. Elevens välbefinnande är nämligen någonting som påverkas djupt av lärarens engagemang och vilja att hitta bra lösningar.

6.3 Delaktighet

Alla bör erhålla likvärdig delaktighet i undervisningen, oavsett om en elev är rörelsehindrad eller inte. Lärarna tror inte att någon vill ha speciell behandling egentligen, men de menar samtidigt att nödvändigt stöd måste finnas till hands. Både skollagen (1985:1100) och Fors (2004) framhåller att skolan har ett särskilt ansvar för elever som har svårigheter att nå de uppsatta målen. Elevernas olika förutsättningar medför att det finns olika sätt att uppnå dessa och därmed kan en likvärdig utbildning aldrig innebära att undervisningen utformas lika för alla. Hammar och Johansson (2008) gör klart att strukturen aldrig är det viktigaste. Det som betyder mest är möjligheten för eleven att kunna tillägna sig kunskaper och bli delaktig i undervisningen. I enlighet med detta ska rätt hjälp finnas tillgänglig oavsett hur det påverkar lektionens utformning. Lärarna bestyrker detta genom sina synpunkter om att konstruktionen för undervisningen alltid ska sträva efter ett underlag som för med sig de mest gynnsamma förutsättningarna för delaktighet. Ingen elev ska känna sig utanför. I Lgr 11 (2011) framgår det också att en levande social gemenskap är vad skolan ska sträva efter, för att främja en trygghet och lust till att lära. Eleven ska dessutom erbjudas möjlighet att ta ansvar, samt arbeta både på egen hand och i samarbete med andra. Alla elever har rätt till att känna glädje i besegrandet av svårigheter och utvecklas i samband med framsteg. "Lärare M" gör tydligt att alla elever bör ha förmånen att vara delaktiga och alla ska ha samma möjligheter. Utredningen om funktionshindrade elever i skolan (SOU 1998:66) ålägger också att ingen elev ska hållas utanför skolans gemenskap.

Det som i intervjuerna uttrycks och förmodas vara den största svårigheten är förståelsen för hur det är att vara en rörelsehindrad elev. De empatiska glasögonen skulle antagligen kräva en

förmåga utöver det vanliga. Att detta uppfattas som den mest komplicerade utmaningen är förhoppningsvis en indikator som tyder på att detta fenomen skulle bearbetas till stor grad. Hammar och Johansson (2008) håller förståelsen för en elevs funktionsnedsättning som en av de viktigaste komponenterna för att den mest gynnsamma undervisningen ska bli möjlig. Den anses också vara en förutsättning för ett respektfullt bemötande. Att läraren är lyhörd för hur eleven mår har stor inverkan på om en elev i behov av särskilt stöd kan komma till sin rätt och utvecklas på alla plan. "Lärare J" poängterar att självklarheter mellan människor kan skilja sig kolossalt, vilket bör vara en lämplig och bra utgångspunkt för min tolkning av inkluderande undervisning. Lärarna nämner annars utanförskap som ett potentiellt problem och "Lärare S" ser gärna extra vuxenstöd för att förebygga ett sådant och hjälpa eleven in i gemenskapen. I Grundskoleförordningen (1994:1194) står det att alla verksamma inom skolan ska hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Läroplanen (Lgr 11, 2011) betonar vikten av empati och enligt denna ska skolan präglas av omsorg för varje elevs välbefinnande och utveckling. Ingen ska varken kränkas eller diskrimineras. Ett extra stöd skulle då, åtminstone inledningsvis, kunna vara att föredra, för en rörelsehindrad elev, för att lotsa denne in i en trivsamt omgivning. För inkludering krävs en genomtänkt metod för undervisningen som gynnar elevens utveckling även socialt (Fors, 2004).

Förståelsen är annars ett fenomen som lärarna ser möjligheter i då en rörelsehindrad elev medverkar i undervisningen. De syftar på chanserna för att öka förståelsen, både hos sig själva och sina elever, och vinna nya insikter. För att visa att alla människor är olika, och försedda med olika förutsättningar, är inkluderingen viktig som metod, menar Fors (2004). Hammar och Johansson (2008) skriver att det kan vara en fördel om kamraterna i skolan får kännas vid funktionsnedsättningen, så att de förstår innebörden av den och blir införstådda med varför man gör olika. Det kan ske mycket med den personliga utvecklingen i möte med människor som befattar sig med annorlunda villkor är de vi är vana vid. Lärarna nämner respekt, mognad och ledarskap som tänkbar alstring för sina elever.

6.4 Assistent

Assistentens inblandning i undervisningen bör, förutom arbetet runt omkring, hållas på en passiv nivå enligt lärarna. De är eniga om att minsta möjliga medverkan ska vara principen

för denne. Det uppdrag som medföljer en lärares profession innebär att alla elever ska undervisas. Läraren banar väg för en dold segregation om han eller hon inte åtar sig detta, och istället överlåter ansvaret till en närvarande assistent (European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Det kategoriska synsättet och den missuppfattning kring begreppet integrering som Emanuelsson et al. (2001) berättar om har likheter med en sådan situation. D.v.s. ett resonemang där elevens diagnostiserade egenskaper står för problem. Detta problem avses då lösas i omedelbar anslutning till den enskilda eleven, exempelvis avses den ordinarie gruppen med hjälp av en assistent. Lärarna säger att en assistent givetvis kan ha rollen som ett stöd vid sidan om, men att ett ingripande bara bör ske om det verkligen är påkallat av elevens behov. Detta för att gynna dennes självständighet, vilket de också utgår ifrån att eleven i grunden vill. En assistent kan aldrig ta över undervisningen, och här är det viktigt för en funktionshindrad elev att kunna känna förtroende för läraren (Hammar & Johansson, 2008). Läroplanen (Lgr 11, 2011) understryker att det är läraren har det speciella ansvaret att stimulera, handleda och stödja elever med olika svårigheter.

Lärarna i undersökningen ser inga svårigheter med närvarandet av en assistent på lektionerna. Däremot skulle denne kunna bli en tillgång för hela klassen, som medhjälpare. I övrigt nämns dialog med assistenten som en bra möjlighet, i samband med lektionsplanering och att få kunskap om eleven och befintligt rörelsehinder. Det ingår visserligen inte i assistentens roll att planera undervisningen (Hammar & Johansson, 2008), men att rådfråga en person med större erfarenhet och närmare kännedom kring en elev kan aldrig stjälpas vederbörande i min mening, snarare tvärtom.

6.5 Omgivning

Den fysiska miljön i skolverksamheten inverkar på elevens möjligheter till delaktighet och ska därför lämpas efter denne (Skolverket, 1999). De menar också de intervjuade lärarna, som säger att gemensamma utrymmen i skolan ska kunna tillträdas av alla utan svårigheter att framkomma. Detta oavsett rörelsehinder. Eleven ska erbjudas en chans att klara sig på egen hand och vara herre över sina egna angelägenheter. Ett rörelsehinder är enligt dessa åsikter aldrig ett problem. Nöten som ska knäckas tar istället formen av den omgivande miljö som gör rörelsehindret påtagligt. Larsson och Meckbach (2007) är övertygade om att idrottslärares

perspektiv i ärendet har kritisk betydelse för inkluderande undervisning. I frågan om huruvida eleven är handikappad, eller om somliga miljöer handikappar elever med vissa funktionshinder, är lärarnas ställning tämligen uppenbar i denna undersökning.

Omklädningsrummen och duschmöjligheterna är två problem som lärarna kan se på sina nuvarande arbetsplatser, eftersom förberedelserna för en rörelsehindrad elev inte finns där. Om skolorna sedan skulle få resurser till att låta behövliga åtgärder träda i verket råder det delade övertygelser om. ”Lärare D” berättar om sin erfarenhet av att det brister i anpassningen:

Ja, dels är det ju en svårighet om man ser bara där, nu har han en kvinnlig assistent, nu får de, de får byta om uppe på skolan. Och duscha gör han ju inte, för det, det blir alldeles för meckigt och tidskrävande ju.

Ett inkluderande arbetssätt gör alla elever delaktiga i skolans miljö och kultur (Booth & Ainscow (2000), men lärarens möjligheter reduceras om den fysiska omgivningen inte är tillbörlig. Det är också svårt för läraren att påverka sådana omständigheter. Idrottshallen är annars en lokal som lärarna ser stora möjligheter i. Med en sådan stor arbetsplats är det praktiskt taget bara fantasin som sätter gränserna. Vid behov av sidoverksamhet kan dock halv sal vara i minsta laget, vilket förekommer. Jerlinder (2010) uppger utifrån sin studie att lämpligt anpassade lokaler krävs för att en bättre inkludering ska bli möjlig.

6.6 Slutsats

De intervjuade lärarnas uttalanden och åsikter om undervisning med rörelsehindrade elever i ämnet Idrott och hälsa präglas, i mångt och mycket, av ett inkluderande tänkande. Detta i förhållande till den litteraturgenomgång och forskningsbakgrund som förespråkar gedigen inkludering i skolsammanhang. Hur lärarna anser att man bör arbeta är så gott som förenligt med dessa tryckalster. När det gäller att bemöta och förhindra eventuella problem kopplas svårigheterna främst till skolans och lärarnas begränsningar gällande kunskaper, erfarenhet, utbildning, förståelse samt den fysiska omgivningen. Inte elevens funktionsnedsättning. För att reda ut svårigheter redogör lärarna sedan för långsiktiga lösningar, som den undervisning i block som ”Lärare J” framlägger, eller det extrastöd för att komma in i gemenskapen som

”Lärare S” presenterar. Möjligheterna med ett rörelsehinder i undervisningen anses i sin tur vara större än svårigheterna, bl.a. eftersom mötet mellan olika villkor och förutsättningar banar väg för insikter och utveckling. Ur en helhetsbetraktning besitter lärarna ett perspektiv på elevers svårigheter som kan identifieras med det relationella synsätt som Emanuelsson et al. (2001) skriver om. Man betraktar en elev i svårigheter, istället en elev med svårigheter. Som tidigare nämnt har denna aspekt anknytning till den socialkonstruktivistiska teorin, som håller svårigheter, exempelvis i skolsammanhang, beroende av en social kontext. Det är i samverkan med andra individer som ett funktionshinder uppenbarar sig och tilldelas mening (Isaksson, 2009). Socialkonstruktivismen förutsätter att människor uppfattar företeelser olika, beroende på sociala och kulturella förhållanden (Egidius, 2005). Idrottslärarna i undersökningen är dock relativt likasinnade när det gäller rörelsehindrade elever i undervisningen, vilket kanske inte är speciellt förvånande. Idrottslärare ingår i samma kultur, och tillhör samma sociala karaktär, som i samhället medför vissa förväntningar. Dessa förväntningar skulle exempelvis kunna ta formen avkutymmer eller, som i detta fall, åsikter. Stensmo (2007) skriver att människan blir delaktig i gemensamma uppfattningar kring omständigheter liksom sammanhanget i fråga.

6.7 Metoddiskussion

Ur ett kritiskt perspektiv, i förhållande till undersökningen, kan resultatet betraktas som begränsat då endast en tolkare behandlat det empiriska materialet. D.v.s. författaren av denna uppsats, vars inverkan måste begrundas innan studiens hållbarhet fastslås. Frågorna som ingått i intervjuerna har konstruerats på ett visst sätt och vissa områden har valts ut som ansetts relevanta för undersökningen. Med andra ord har vissa områden uteslutits. Det ska därför tas i beaktande att svaren är baserade på vad som efterfrågats. Emellertid har varje medverkande tilldelats möjlighet att utveckla sina tankar på ett fritt sätt kring varje område, samt framlägga reflektioner utanför dessa. Den diktafon som använts för ljudupptagning kan dock ha utgjort en hämmande faktor för de intervjuade, om de nu egentligen inte ville att deras samtal skulle spelas in (May, 2001). Denscombe (2000) menar att situationen blir av en konstlad art där människor upplever att deras redogörelser blir formella. Detta kan vara skrämmande för vissa och därmed hålla tillbaka dem.

Kvale (1997) tar upp invändningar mot den kvalitativa forskningsintervjun som metod, bl.a. vad gäller snedvridningar som antingen kan komma ifrån den intervjuade eller den som intervjuar. Det mellanmännsliga samspelet har betydelse för situationen och förväntningar kan där påverka resultatet. Den information som de intervjuade lärarna föreställer sig att jag vill ta del av skulle därmed kunna ha en oavsiktlig inverkan på deras redogörelser. Denscombe (2000) talar också om influenser och den s.k. intervjuareffekten som innebär att de intervjuade kan svara olika vid olika tillfällen, beroende på vem som ställer frågorna. Vidare menar han att insamlad data från intervjuer är unika eftersom de grundar sig på specifika individer och specifika sammanhang. Därför kan de slutsatser som dras utifrån resultatet heller inte betraktas som allmängiltiga. En annan åsikt är att den kvalitativa forskningsintervjun inte är generaliserbar då det, allt som oftast, inte ingår tillräckligt med intervjupersoner (Kvale, 1997). Däremot har metoden en särskild förmån i form av tillträde till de intervjuades vardagsförståelse, som har avgörande betydelse för världsuppfattning och handlande. Fenomen i vardagsvärlden kan därmed skildras på ett noggrant och klart sätt, genom beskrivningar ur ett subjektivt perspektiv. Som May (2001) skriver har intervjuer en funktion som handlar om att förse oss med förståelse om hur människor uppfattar sin sociala värld och hur de handlar i den. Således anför resultatet egentligen ingenting rörande en yttre verklighet, utan mer om en inre som konstruerats genom interaktion mellan mig och de lärare som deltagit i undersökningen.

6.8 Fortsatta studier

”Lärare J” påpekar klokt i resultatet att uttalanden inte nödvändigtvis innebär detsamma som handling. Det verkliga utförandet är alltid underställt ett förhållande, som i nuläget kan vara svårt att förutse. Att agerandet är situationsbaserat kan då leda till att lärarna istället tar oönskade genvägar, som under aktuella omständigheter blir svåra att motstå. Ett förnuft betyder således inte alltid att man har möjlighet att applicera det i sin undervisning. Därför hade det också varit intressant att undersöka huruvida idrottslärare som undervisar rörelsehindrade elever i grundskolan faktiskt tillämpar en inkluderande undervisning. Flygande observationer hade varit att föredra för att få ta del av så verklighetsbaserade situationer som möjligt, men givetvis då under förutsättning av lärarens medgivande.

7. Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete har varit att undersöka idrottslärares åsikter kring undervisning med rörelsehindrade elever i grundskolan. De frågeställningar som gjorts lyder: Hur anser lärare att man bör arbeta med rörelsehindrade elever? Vad ser lärarna för svårigheter med att arbeta med rörelsehindrade elever? Vad ser lärarna för möjligheter med att arbeta med rörelsehindrade elever? Är lärarnas uppfattningar förenliga med en inkluderande undervisning?

Litteraturen inleds med en terminologisk redogörelse, för att gagna utomstående läsares uppfattning av sammanhanget. Vidare diskuteras kopplingen mellan integrering och inkludering, i relation till skolverksamhet. En skola för allasom begrepp behandlas därpå, för att sedan följas upp av idrottslärares roll. Till sist betraktas tidigare närliggande studier i förhållande till denna undersökning.

För att nå upp till det syfte och få svar på de frågor som utarbetats har en kvalitativ metod i form av intervjuer tagits i bruk. Dessa har varit personliga och utgått från ett fenomenologiskt perspektiv. Det empiriska materialet har sedan bearbetats, tolkats och analyserats med hjälp av meningskoncentrering. De fem intervjuade idrottslärarna, som ställt upp i undersökningen, har varit verksamma mellan 3-12 år.

I resultatet skildras hur lärarna menar att man bör arbeta med rörelsehindrade elever i undervisningen, samt vilka svårigheter och möjligheter de kan se. Områden har sedan utstakats i en diskussion för att tydliggöra olika omständigheter rörande inkluderande undervisning. Områdena gäller medverkan, anpassning, delaktighet, assistent och omgivning. Slutsatsen är att lärarnas åsikter är förenliga med en inkluderande undervisning i flera avseenden, och kan kopplas till ett relationellt synsätt på svårigheter i skolan. Lärarnas samstämmighet har även förbindelser med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Inklusion – Handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan*. Göteborg: Specialpedagogiska institutet.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2005). Konstruktivism. I *Psykologilexikon*. (ss.372-373) Stockholm: Natur och Kultur.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (utg.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber. Skolverkets monografiserie. Hämtad 2011-05-02 från www.skolverket.se
- European agency for development in special needs education. (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Hämtad 2011-03-07 från <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecpv.pdf/view?searchterm=Inkluderandeundervisning>
- Fors, E. (2004). *Passa mig!* Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Hammar, L. & Johansson, I. (2008). *Visst kan alla vara med! – i idrott, lek och spel*. Örebro: Varsam AB.

Hiltunen, F. & Kemi, J. (2010). ”*Det sög att jag inte kunde vara med!*” – En intervjustudie av rörelsehindrade elevers upplevelser av ämnet *Idrott och hälsa*. B-uppsats. Högskolan Kristianstad.

Isaksson, J. (2009). *Spänning mellan normalitet och avvikelse – Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Doktorsavhandling. Studier i socialt arbete vid Umeå universitet. Umeå universitet.

Jerlinder, K. (2010). *Social rättvisa i inkluderande idrottsundervisning för elever med rörelsehinder – en utopi?* Avhandling. Studies from the Swedish Institute for Disability Research, no 33, Örebro Universitet.

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

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

Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2011-03-12 från www.skolverket.se

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, J. (2003). Integreringens praktik och teori. I SOU 2003:35 *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Hämtad 2010-02-25 från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/09/90/2be2eca0.pdf>

SCB. (2009). *Funktionsnedsattas situation på arbetsmarknaden – 4:e kvartalet 2008*. Hämtad 2011-02-25 från http://www.scb.se/statistik/_publikationer/AM0503_2008K04_BR_AM78BR0903.pdf

SFS1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Hämtad 2010-05-11 från

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>

Skollagen (2010:800) Hämtad 2011-04-17 från

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>

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

www.skolverket.se

Skolverket. (2006). *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*.

Stockholm: Skolverket. Hämtad 2011-02-25 från www.skolverket.se

SOU 1998:66. *Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan*. Utbildningsdepartementet.

Hämtad 2011-02-25 från www.regeringen.se/sb/d/108/a/22905

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts

Akademiska Förlag.

Unesco (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Hämtad 2010-04-14 från

www.unesco.se/Bazment/Alias/Files/?Salamanca_sju

Vetenskapsrådet. (2010). *Regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 2011-05-08 från

<http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml>

Vickerman, P.& Coates, J K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14: 2, 137 — 153. Hämtad 2011-04-14 från

<http://dx.doi.org/10.1080/17408980802400502>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western european societies. *European journal of special needs education*, 18.

Hämtad 2011-04-11 från

<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>

WHO. (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*

- *ICF*. Hämtad 2011-05-11 från

<http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10546/2003-4-1.pdf>

Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Nordstedts akademiska förlag.

Bilaga 1 – Intervjufrågor

1. Utbildning?
2. Tid som lärare?
3. Andra yrkeserfarenheter?
4. Ev. ämnen förutom idrott?
5. Kunskap/erfarenhet av rörelsehinder? Utbildning? Fortbildning? Del av grundutbildningen?

6. Hur tycker du att man bör arbeta med rörelsehindrade elever i ditt yrke som idrottslärare?

7. Har du några funderingar kring hur du skulle kunna jobba med en rörelsehindrad elev?

- 8.1. Vilka svårigheter/möjligheter kan du se i den fysiska omgivningen:
På din nuvarande arbetsplats? Har du andra erfarenheter? Hur bör det se ut?

- 8.2. Vilka svårigheter/möjligheter kan du se vad gäller delaktighet i undervisningen:
På din nuvarande arbetsplats? Har du andra erfarenheter? Hur bör det se ut?

- 8.3. Vilka svårigheter/möjligheter kan du se i anpassningen från din sida
(bemötande, attityd, inställning, förståelse, kunnande, utförande på lektionerna):
På din nuvarande arbetsplats? Har du andra erfarenheter? Hur bör det se ut?

- 8.4. Vilka svårigheter/möjligheter kan du se med assistentens medverkan:
På din nuvarande arbetsplats? Har du andra erfarenheter? Hur bör det se ut?

9. Är det någonting som du skulle vilja tillägga?

Bilaga 2 – Missiv

Hejsan!

Jag heter Jonatan Kemi och är lärarstudent på Kristianstad Högskola. För tillfället är jag mitt uppe i att skriva mitt examensarbete som handlar om lärares åsikter om undervisning med rörelsehindrade elever i ämnet Idrott och hälsa.

Som blivande lärare i Idrott och hälsa är det viktigt för mig att vara så förberedd jag kan när jag kommer ut. Rörelsehindrade elevers medverkan i undervisningen är något som jag, tillsammans med många andra, behöver mer kunskap om. Vilka svårigheter och vilka möjligheter kan yttra sig? Om jag får ta del av dina erfarenheter och tankar kring detta tror jag att min och andras kompetens som lärare kan utvecklas i rätt riktning.

Därför skulle jag vilja be dig om en intervju. Givetvis kommer dina svar att vara helt anonyma och ditt namn kommer inte att användas i uppsatsen. Om där är frågor som du inte vill besvara kan vi hoppa över dem, och om något under intervjun skulle kännas obekvämt kan du närsomhelst avbryta. Allt som sägs kommer endast användas i detta arbete.

Jag hade tänkt använda mig av ljudupptagning om det är okej med dig, och i så fall är det bara jag som kommer att lyssna på inspelningen i efterhand, ingen annan. Anledningen till att jag spelar in är att jag lättare ska komma ihåg vad som sagts och för att det du säger inte ska kunna feltolkas av mig. Jag beräknar att intervjun tar drygt en halvtimme.

Jag vore evigt tacksam om du skulle vilja ställa upp, så härmed tillfrågas du om du vill medverka under en intervju?

Tack på förhand!

Mvh

Jonatan Kemi

Jonatan.kemi0001@stud.hkr.se

0736XXXXXX