



AKADEMIN FÖR TEKNIK OCH MILJÖ
Avdelningen för elektronik, matematik och naturvetenskap

Idrottslärares uppfattningar om inkludering och delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen

Marcus Astner

2015

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp
Idrott och hälsa med ämnesdidaktisk inriktning
Lärarprogrammet
Kursnamn

Handledare: Per-Erik Ervasti
Examinator: Göran Svedsäter

Sammanfattning

Syfte

Syftet med det här arbetet är att undersöka faktorer som enligt idrottslärare påverkar förutsättningar till delaktighet och inkludering för elever med ADHD i idrottsundervisningen.

Metod

Urvalet utgörs av åtta stycken utbildade idrottslärare med erfarenheter av inkluderande undervisning och elever med ADHD. Studien har en kvalitativ karaktär med semistrukturerade intervjuer.

Huvudresultat

Resultatet visar att didaktiska aspekter, organisatoriska aspekter och kommunikativa aspekter inom den enskilda skolans organisation, påverkar möjligheter till inkludering och delaktighet i idrottsundervisningen för elever med ADHD, enligt idrottslärare.

Slutsats

Slutsatsen i denna rapport blir att det finns gemensamma, men samtidigt motstridiga uppfattningar om inkludering bland idrottslärare, samt att möjligheter till inkludering och delaktighet påverkas av enskilda skolors organisation.

Nyckelord

ADHD, Delaktighet, Inkludering, Delaktighetsaspekter

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| 1. Inledning | 2 |
| 2. Bakgrund | 2 |
| 2.1 Styrdokument, skollagen och internationella förordningar | 2 |
| 2.2 Litteraturgenomgång | 3 |
| 2.2.1 Begreppet inkludering | 3 |
| 2.2.2 Delaktighet | 5 |
| 2.2.3 ADHD..... | 7 |
| 2.2.4 Didaktik | 8 |
| 2.2.5 Idrott och hälsas didaktik..... | 9 |
| 2.3 Forskningsläget..... | 10 |
| 2.4 Frågeställningar | 11 |
| 3. Metod | 11 |
| 3.1 Urval | 11 |
| 3.2 Datainsamlingsmetoder | 12 |
| 3.3 Procedur..... | 13 |
| 3.4 Analysmetoder..... | 13 |
| 4. RESULTAT | 14 |
| 4.1 idrottslärares arbetsätt | 14 |
| 4.1.1 struktur..... | 14 |
| 4.1.2 Anpassningar | 16 |
| 4.1.3 Förberedande undervisning | 17 |
| 4.2 Didaktiska förutsättningar | 18 |
| 4.2.1 Assistenterna | 19 |
| 4.2.2 Mindre grupper | 20 |
| 4.2.3 Fysiska förutsättningar | 21 |
| 4.2.4 Brist på information om ADHD i samband med överlämningar..... | 22 |
| 4.3 Idrottslärares generella uppfattningar om inkludering | 23 |
| 4.3.1 Fördelar med inkludering | 23 |
| 4.3.2 Motstridigheter | 24 |
| 5. Diskussion | 26 |
| 5.1 metoddiskussion | 26 |
| 5.2 Resultatdiskussion | 28 |
| 5.2.1 Arbetsätt | 28 |
| 5.2.2 Didaktiska förutsättningar | 30 |
| 5.2.3 Generella uppfattningar om inkludering | 34 |
| 5.3 Slutsats..... | 35 |
| 6. Förslag till fortsatt forskning | 36 |
| Käll- och Litteraturförteckning | 37 |

1. Inledning

I detta arbete kommer begreppen *delaktighet* och *inkludering* utgöra en teoretisk referensram, därför att delaktighet och inkludering är nära sammankopplade. Inkludering handlar att göra undervisningen tillgänglig så att alla elever, oavsett förutsättningar kan ingå i samma gemenskap i så stor utsträckning som möjligt, medan delaktighet handlar om villkor och förutsättningar som påverkar aktivt deltagande i en viss aktivitet. (Jacobsson och Nilsson 2011, 38-40). Enligt Emanuelsson (2004, s. 101) bidrar elevers olikheter till en kollektiv utveckling av gruppen, det vill säga elever lär av varandra i sociala sammanhang och att varje elev, oavsett förutsättningar har rätt att ingå i samma gemenskap på lika villkor som alla andra. I ljuset av det Emanuelsson framför är syftet med min undersökning är att ge en bild av vilka faktorer som påverkar delaktighet och inkludering för elever med ADHD i idrottsundervisningen.

I Lgr11 står det att:

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov (skolverket, 2011).

Styrdokumentet belyser med andra ord att lärare skall anpassa undervisningen efter elevers olika behov och förutsättningar. Enligt Emanuelsson (2004, 112) är en anpassning av arbetsmetoder i undervisningen en förutsättning för inkludering och delaktighet för elever med ADHD. Det andra syftet med denna undersökning blir därför att undersöka hur idrottslärare arbetar för att skapa delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen.

2. Bakgrund

2.1 Styrdokument, skollagen och internationella förordningar

Skollagen (2010:800) 1 kap. 4 § belyser att skolans undervisning syftar till att ge alla barn *förutsättningar* att utvecklas och erhålla kunskap. Undervisningen syftar också till att ge alla elever stöd genom att ta hänsyn till *barns och elevers olika behov*. Vidare,

betonas att alla elever har rätt till en *likvärdig* utbildning, *oavsett var i landet den anordnas* 1 kap. 10 §. Vad som avses med *likvärdig utbildning* framträder vidare i Lgr 11:

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov (skolverket, 2011). Styrdokumentet belyser med andra ord att lärare ska bedriva en undervisning så att alla elever oavsett förutsättningar kan delta i undervisningen därmed och få möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar.

I Salamancadeklarationen (2006) ges uttryck för politiska åsikter och uppfattningar i olika frågor som uttrycks av representanter för de olika FN länderna. En deklARATION är med andra ord ett ställningstagande i en särskild fråga som anses viktig av representanterna. En vägledande princip i Salamancadeklarationens ramverk är att skolan skall vara en plats för alla elever oavsett förutsättningar. Uttrycket *undervisning av elever i behov av särskilt stöd* avser alla elever som behöver någon form av stöd på grund av fysisk eller psykisk funktionsnedsättning (Salamanca 2006, s. 16).

2.2 Litteraturgenomgång

2.2.1 Begreppet inkludering

Hansen (2012) menar att det finns en vision i samhället om inkludering som ett gränslöst fenomen, det vill säga att alla människor i alla sammanhang har rätt att inkluderas. Enligt Hansen bygger denna vision på en moralisk princip om alla människors rätt att ingå i en social gemenskap i samhället. Utifrån denna moraliska princip betraktas därför exkludering som någonting dåligt. Denna vision skapar således ett ”tryck” från samhället som påverkar lärares uppfattning om inkludering och således deras arbete i skolan, det vill säga de undviker att exkludera elever även om exkludering i en viss situation innebär att individanpassa undervisningen efter elevens förutsättningar.

Hansen menar att samhället måste tolerera avvikande uppfattningar, det vill säga den dogmatiska uppfattningen om att alla människor i alla sammanhang skall inkluderas behöver upplösas. Utifrån Hansens perspektiv kan inte inkludering betraktas som ett

gränslöst fenomen, eftersom det tvingar lärare att förhålla sig till begreppet på ett sätt som leder till att de blir begränsade i sin yrkesutövning.

Vidare, menar Hansen att det är lärarna som skapar gränsen mellan inkludering och exkludering. Det handlar om hur de kategoriserar elever, vilka didaktiska övervägande de gör i undervisningen och hur lärare motiverar och förklarar skälen till exkludering och inkludering.

Under femtio och sextio-talet används begreppet *integrering* för att beskriva en vision om att alla elever har rätt att ingå i samma gemenskap både i samhället och i skolan. Allmänt tillskrevs ofta svårigheter i skolan elevens karaktäristiska, det vill säga eleven var någon *med* svårigheter och inte *i* svårigheter. Konsekvensen av detta synsätt blev att eleverna fick anpassa sig efter skolan och inte tvärtom. Under åttiotalet ändras synen på elever i behov av särskilt stöd från elever *med* svårigheter till elever *i* svårigheter och som en konsekvens av detta nya synsätt kommer begreppet integrering att ersättas av *inkludering*. Inkludering i detta sammanhang belyser att det är skolan och undervisningen som skall anpassas efter elevens förutsättningar (Nilholm 2007, 93-94).

Enligt Emanuelsson (2004, 105) är den ideologiska målsättningen med inkludering att individen och kollektivet utvecklas om alla får chansen att bidra med sina unika kompetenser och erfarenheter. Emanuelsson (2004, 111) menar att begreppsbytet från integrering till inkludering inte visar om den ideologiska målsättningen med integrering-inkludering är uppfylld i praktiken, eller om det bara är ”fina ord på ett papper”. Emanuelsson (2004, 106-107) skriver att man alltför ofta i en skolkontext nöjer sig med att placera elever i behov av särskilt stöd på samma skola som övriga elever, men de deltar inte i den ordinarie undervisningen. I stället har elever i behov av särskilt stöd placerats i särskilda undervisningsgrupper med speciallärare åtskilda från de övriga eleverna, vilket leder till exkludering i stället för inkludering.

Emanuelsson (2004, 111) menar att den starka traditionen av specialundervisning i den svenska skolan medfört att elever i behov av särskilt stöd i stor utsträckning avskilts från de övriga klasskamraterna för att undervisas i ”specialgrupper”. Enligt Emanuelsson och Haug beror detta på att ett *kategoriskt perspektiv* genomsyrar den traditionella specialundervisningen och synen på elever i behov av särskilt stöd i den svenska skolan. Det vill säga problemen och svårigheterna anses bero på eleven.

Konsekvensen av detta synsätt blir enligt Haug och Emanuelsson, att de avvikande eleverna måste anpassa sig, eller göras mer ”normala” för att kunna slussas från specialundervisningen till den ordinarie undervisningen.

2.2.2 Delaktighet

Gustavsson (2004, 17) skriver att begreppet social delaktighet belyser funktionshindrades situation ur ett samhällsperspektiv, där delaktighet innebär funktionshindrades rätt att delta i samhället på lika villkor som alla andra. Individuell delaktighet handlar om individen, det vill säga om funktionshindrades *engagemang på olika livsområden och delaktighet mäts som individens faktiskt genomförda aktivitet på dessa områden* (Gustavsson (2004, 18). Individuell delaktighet handlar med andra ord om att anpassa den omgivande miljön eller undervisningen så att förutsättningarna till delaktighet blir goda för den enskilde individen, medan social delaktighet handlar om att samhället skall anpassas så att människor med olika funktionsnedsättningar kan bli delaktiga i samhället.

Ahlberg (2001, 20-21) beskriver ett *kommunikativt relationsinriktat perspektiv*. En central del i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är att kommunikationen mellan olika nivåer i skolans organisation, till exempel kommunikationen mellan rektor-lärare och specialpedagog-lärare, påverkar lärande och delaktighet för elever i behov av särskilt stöd:

De sociala och språkliga sammanhang i vilka människor befinner sig skapar den sociala praktiken i skolan. Där pågår en oavlatlig ström av handlingar och samtal som sätter gränser och ger möjligheter för att stödja elever i svårigheter (Ahlberg 2001, 23).

Enligt Ahlberg är det avgörande vilka didaktiska och pedagogiska insatser lärare och skolans organisation gör, för att elever i behov av särskilt stöd skall bli delaktiga i undervisningen.

Vidare, belyser Ahlberg (105-106) att lärande och delaktighet påverkas av olika aspekter som genomsyrar hela skolans verksamhet och som ingår i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet på lärande och delaktighet. *Organisationsaspekten* innefattar den enskilda skolans styrning och organisation och hur skolan fördelar resurser i form av assistenter och specialpedagoger. Vidare innefattar

organisationsaspekten skollokalerna, det vill säga den fysiska miljöns betydelse för undervisningen. Den *didaktiska aspekten* innefattar hur undervisningen utformas för att främja delaktighet och lärande för elever i behov av särskilt stöd och hur lärare bemöter och hanterar elevers olika förutsättningar i undervisningen. Didaktiska aspekter innefattar även lärares kunskaper om elevers svårigheter och funktionsnedsättningar och i vilka sammanhang dessa svårigheter kan framträda (Ahlberg 2001, 142).

Den *kommunikativa aspekten* innefattar kommunikationen mellan olika nivåer inom skolan, till exempel kommunikationen mellan lärare och elever och kommunikationen mellan lärarna:

En öppen och ständigt pågående dialog mellan olika kommunikativa kontexter i skolans verksamhet är också av stor betydelse då det gäller skolans möjligheter att stödja elever i svårigheter (Ahlberg 2001, 109). I detta arbete ligger således fokus på *didaktiska aspekter, organisationsaspekter och kommunikativa aspekter*.

Göransson (2004, 225) beskriver det *samarbetsinriktade lärandet* som en utgångspunkt för lärande och delaktighet i undervisningen. Det samarbetsinriktade lärandet har starka kopplingar till den progressiva undervisningstraditionen. Centrala idéer i den progressiva undervisningstraditionen är att undervisningen skall anpassa efter elevernas behov, samt att elever lär sig genom erfarenheter. Andra grundläggande principer i det samarbetsinriktade lärandet är att elever kunskaper utvecklas när undervisningen organiseras i mindre grupper med gemensamma mål.

Backström-Lindeberg et al. (19-20) skriver att delaktighet är kontextberoende, det vill säga förutsättningar till delaktighet varierar i olika sammanhang. I *undervisningskulturen* påverkar relationen mellan lärare och elev möjligheter för eleven att vara delaktig, till exempel i en idrottsaktivitet. Relationen mellan lärare och elev är *vertikal*, det vill säga läraren ansvarar för undervisningen och styr eleven för att eleven skall nå olika mål. Lärares förhållningsätt och didaktiska kunskaper är faktorer som är betydelsefulla i relationen lärare-elev. I *omsorgskulturen* kan det vara olika vuxna på en skola som fungerar som ett stöd för en elev med funktionsnedsättning, till exempel en assistent, eller en lärare. *Kamratkulturen* innefattar relationer mellan elever, det vill säga kompisar och klasskamrater.

Backström-Lindeberg et al. (2012, 20) anför att en elev kan vara mer eller mindre delaktig i de olika kulturerna, eftersom de olika kulturerna dels kräver olika färdigheter/kompetenser av eleverna och dels resurser och adekvat utrustning till elever i behov av särskilt stöd. En elev med ADHD kan vara mindre delaktig i undervisningskulturen om den fysiska miljön inte är anpassad efter dennes förutsättningar, eller om läraren saknar kunskaper om hur undervisningen skall anpassas. Å andra sidan kan samma elev vara ytterst delaktig i kamratkulturen om eleven har förmågan att knyta kamratrelationer.

2.2.3 ADHD

I Norden användes under lång tid uttrycket DAMP (Deficits in Attention, Motor Control and Perception), men idag används begreppet AD/HD, vilket också är det begrepp som i stor utsträckning används internationellt. I de Nordiska länderna lägger man ibland till diagnosen DCD (Development, Coordination Disorder) för de människor som har motoriska svårigheter och svårt att tolka och bearbeta sinnesintryck, cirka hälften har denna tilläggsdiagnos. En annan variant av ADHD är ADD (Attention Deficits Disorder) vilket innebär att personen inte är överaktiv utan underaktiv. I sociala sammanhang kan denna diagnos yttra sig genom att människor med ADD blir tillbakadragna, vilket kan göra det svårt att upptäcka denna diagnos. (Olsson och Olsson, 2013, 26).

Jacobsson och Nilsson (2011, 172) skriver att symptomen hos de som har diagnosen ADHD framförallt visar sig på tre områden: *uppmärksamhetsproblem, överaktivitet och bristande impuls kontroll* och att barn med diagnosen ofta uppvisar specifika problem inom varje område, det vill säga en del barn har svårt med uppmärksamhet, andra barn har framförallt svårt med överaktivitet, medan andra barn framförallt har svårt att kontrollera sina impulser. Personer med ADHD har oftast en normal begåvning, men i till exempel skolan visar sig symptomen i samband med krav på planering och förmåga att självständigt kunna strukturera arbeten och uppgifter. Således får de svårt att komma igång med uppgifter och svårt att slutföra dem (Jacobsson och Nilsson 2011, 173)

Olsson och Olsson (2013, 26) skriver att en utmärkande svårighet för människor med ADHD är att de har en annorlunda tidsuppfattning, vilket bland annat innebär att de får

svårt att på förhand planera hur lång tid de behöver avsätta till en arbetsuppgift i skolan, samt att de får svårt att avgöra hur lång tid det tar att till exempel förflytta sig från ett klassrum till ett annat klassrum.

Olsson och Olsson (2013, 27) anför att människor med funktionsnedsättningen ADHD i olika situationer och sammanhang ställs inför utmaningar och svårigheter, till exempel i lekar och kompisrelationer, eller att självständigt arbeta med olika uppgifter där planeringsförmåga och koncentration sätts på prov. Å andra sida menar Olsson och Olsson att *Barn med ADHD kan vara orädda, kreativa och påhittiga* (2013, 27).

Att möta barn med ADHD i skolan

Jacobsson och Nilsson (2011, 174-175) skriver att det är viktigt att visa förståelse och att det är viktigt att man är medveten om att gruppen AD/HD är heterogen, det vill säga att svårigheterna och symptomen skiljer sig mellan olika individer:

Det finns inget diagnosspecifikt sätt att arbeta. Vad som är mest verkningsfullt beror på ett samspel av faktorer och av olika faktorer, där de omständigheter eleven lever i och elevens personliga drag spelar in (Jacobsson, Nilsson 2011, 175).

Olsson och Olsson (2013, 32) menar med andra ord att människor tenderar att fokusera på varandras olikheter snarare än likheter i situationer som vi finner svåra att hantera och att detta leder till att det skapas avstånd mellan oss. I stället bör vi försöka se individen i första hand och inte beteendet, för att mötet ska bli fruktbart. Vad som anses vara ett önskvärt och normalt beteende kan variera i olika miljöer och situationer och därför kan symptomen bli mer eller mindre ”synliga” beroende på om man anpassar den fysiska miljön och undervisningen eller inte (Olsson och Olsson 2013, 32).

1.2.4 Didaktik

Allmän didaktik innefattar generella teorier om undervisning och lärande som kan appliceras på olika ämnesområden, men också i olika sociala sammanhang, till exempel ”fritidsgårdens didaktik”. Ämnesdidaktik handlar om teorier, villkor samt förutsättningar för lärande och undervisning inom ett visst ämne, till exempel idrott och hälsas didaktik och dansens didaktik Rönholt (2001, 14-15) och Östman (2000, 68).

Enligt Östman (2000, 66) handlar didaktik bland annat om olika val läraren gör i sin undervisning utifrån rådande undervisningstraditioner och historiska undervisningstraditioner. Undervisningstraditioner bygger på normer, värderingar, forskningsläge och den kunskapssyn som råder i samhället. Östman skriver att didaktik berör teori, pedagogik och metodik, vilket skapar ett brett perspektiv för att analysera ”relationen mellan utbildning, lärande och socialisation” (2000, 66). Syftet med ett didaktiskt perspektiv på undervisning är enligt Östman att reflektera över undervisningen så att den utvecklas.

Rönholt (2001, 9-10) menar att didaktik framförallt handlar om undervisning och att undervisning bygger på ämnesteorier, metodik, pedagogik och praktik. Samtidigt, menar Rönholt, att det inte går att ”separera” didaktik och pedagogik eftersom de hämtar inspiration från samma forskningsfält; sociologi, historia, etik m.m. Vidare, menar Rönholt att det finns ett samband mellan didaktik och metodik, med skillnaden att metodik framförallt handlar om *hur* en lärare genomför undervisningen, medan didaktiken också innefattar *vad* som skall undervisas och *varför* man ska undervisa på ett visst sätt. Således erbjuder ett didaktiskt perspektiv ett bredare perspektiv på undervisning än metodik enligt Rönholt.

2.2.5 Idrott och hälsas didaktik

Rönholt (2001, 17) skriver att idrott och hälsas didaktik har en beslutandedimension som innefattar syfte och mål med undervisningen, hur läraren organiserar undervisningen och vilka metoder läraren använder för undervisning och lärande. Enligt Rönholt handlar således idrott och hälsas didaktik om förutsättningar som är specifika för och som utmärker ämnet idrott och hälsa: *Idrottsdidaktik är den teori och praktik som omfattar frågor och problem knutna till idrottsundervisning, fostran och utbildning* (Rönholt 2001, 12). Idrottsämnets specifika innehåll utgör med andra ord enligt Rönholt en del av idrott och hälsas didaktik; lek och rörelse, gymnastik, dans, friluftsliv och andra idrottsliga aktiviteter. I detta sammanhang talar man således om dansens didaktik, eller simundervisningens didaktik, eftersom det råder vitt skilda förutsättningar för *vad* man undervisar (innehåll), *hur* man undervisar och *varför* i momenten dans och simning.

2.3 Forskningsläget

Hodge et al. (2009) har i en internationell studie med idrottslärare från olika länder undersökt idrottslärares uppfattningar om inkludering. Resultatet visar att många idrottslärare upplever att de saknar kunskaper om olika funktionsnedsättningar och att det därför finns utmaningar med inkluderande undervisning. Flera idrottslärare i studien menar att de inte får tillräckligt med tid till planering och förberedelse, för att kunna anpassa undervisningen efter de inkluderade elevernas förutsättningar. Vidare, menar flera idrottslärare i studien att inkludering är viktigt, därför att elever i behov av särskilt stöd har rätt att ingå i samma gemenskap och känna gemenskap med de andra eleverna.

Casebolt och Hodge (2010) redovisar att idrottslärare upplever det som komplext att individanpassa undervisningen till elever i behov av särskilt stöd. Vidare, upplever idrottslärarna att det arbete som krävs för att planera och organisera lektionerna efter elever i behov av särskilt stöd, blir på bekostnad av tid och energi från de övriga eleverna. Idrottslärarna i studien menar också att stora elevgrupper gör det svårt att bedriva en inkluderande undervisning. Vidare, visar resultatet att idrottslärarna upplever att de har svårt att anpassa undervisningen efter de inkluderade elevernas förutsättningar, på grund av bristande kunskaper om hur de skall anpassa undervisningen, tillgång till resurser och den fysiska miljöns utformning.

Resultatet i studien visar också att idrottslärares uppfattning om inkludering är motstridig. Å ena sidan menar de att elevers förståelse för funktionsnedsättningar ökar, samt att idrottslärarna själva känner tillfredsställelse av att se interaktionen mellan de inkluderade eleverna och de övriga eleverna. Å andra sidan har lärarna olika förväntningar på de inkluderade eleverna och de vanliga eleverna. Vidare, menar de att alla elever inte kan inkluderas i den ordinarie undervisningen, eftersom det saknas resurser för det.

Bailey et al. (2005) har gjort en kvalitativ undersökning om idrottslärares uppfattningar om inkludering av barn i behov av särskilt stöd med olika funktionsnedsättningar. Undersökningen innefattar 43 stycken semistrukturerade intervjuer med 43 olika lärare

från olika skoldistrikt i England. Utifrån svaren från informanterna har författarna identifierat olika områden som belyser deras uppfattningar och syn på inkludering i idrottsämnet. Några idrottslärare i undersökningen menar att inkludering kräver extra planering och mycket mer arbete för att inkluderingen ska bli lyckad. Flera lärare upplever att de saknar kunskaper om hur de ska anpassa undervisningen efter de inkluderade elevernas behov. Utifrån detta menar författarna att det finns behov av vidareutbildning och fortlöpande professionell utveckling för idrottslärarna för att kunna inkludera elever i behov av särskilt stöd.

Vidare, visar resultatet att idrottslärarna upplever att de inte får tillgång till resurser i undervisningen, till exempel assistenter och handledning från speciallärare. De flesta lärarna menar att en inkluderande undervisning i idrottsämnet, förutsätter stöd från skolans organisation.

2.4 Frågeställningar

Denna undersökning vill ge svar på följande frågeställningar:

1. Hur arbetar idrottslärare för att inkludera och skapa delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen
2. vilka faktorer inom enskilda skolors organisation påverkar inkludering och delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen?
3. Vilka uppfattningar har idrottslärare om inkludering?

3. Metod

3.1 Urval

Holme & Solvang (1997, 101) skriver att syftet med kvalitativa intervjuer är att ge en djupare förståelse för det som undersöks och därför ska urvalet vara relevant i förhållande till det som undersöks. Utifrån det som Holme och Solvang anför så intervjuades åtta stycken utbildade idrottslärare som varit eller är verksamma som lärare på högstadiet och som har erfarenhet av att undervisa elever med ADHD. Urvalet begränsades till att omfatta fyra stycken kommuner i vilka idrottslärarna är verksamma. För att få information från lärare som har erfarenhet av att undervisa elever med ADHD och utvecklingsstörning, så studerades respektive kommuns hemsida för att få en uppfattning om de bedriver en inkluderande undervisning på skolan. Vidare,

kontaktades rektorerna och idrottslärarna på telefon för att försäkra oss om att idrottslärarna hade erfarenhet av att undervisa dessa elevgrupper. Fler skolor och lärare kontaktades än de som är representerade i undersökningen, men dessa sållades bort på grund av bristande intresse att delta i undersökningen, samt att elevgruppen inte fanns representerade.

Johansson och Svedner (2001, 23-24) belyser att det är viktigt att ta hänsyn till forskningsetiska principer i samband med forskning: För det första skall de medverkande *informerar* om undersökningens syfte, att deras medverkan är frivillig och att de när som helst har rätt att avbryta intervjun. För det andra skall medverkande personer ge sitt *samtycke* till att delta i undersökningen och samtidigt göras medvetna om på vilka villkor de vill delta i undersökningen. För det tredje har forskaren ansvar för att garantera deltagarnas *anonymitet*; det skall inte gå att identifiera medverkande personer eller eventuella skolor. Utifrån dessa forskningsetiska principer informerades deltagarna i denna studie på telefon om studiens syfte, deras rätt att när som helst avbryta intervjun och att få eventuella frågor besvarade. Vidare, delgavs mina kontaktuppgifter till deltagarna för att ge dem möjlighet att ta kontakt om det behövs fanns. Alla deltagare gav sitt samtycke till att delta i denna studie. I studien förekommer inte namn på skolor, deltagare eller andra aspekter som kan röja deltagarnas identitet. Anteckningar och inspelad materiel har raderats för att garantera anonymiteten. De namn som används i studien är fingerade.

3.2 Datainsamlingsmetoder

Samtliga intervjuer genomfördes utifrån intervjufrågorna med tre fasta frågeområden kopplade till syfte och frågeställningar samt en inledande fråga om lärarnas bakgrund. För att på ett djupare plan få en bild av idrottslärares uppfattningar om inkludering valdes kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod. Holme och Solvang (1997, 92) skriver att den kvalitativa forskningens grundläggande principer bygger på att forskaren ska sträva efter att belysa fenomen från ett inifrånperspektiv, det vill säga forskaren ska sträva efter att ta del av och sätta sig in i en annan människas livsvärld och perspektiv. Syftet med den kvalitativa forskningen är således att försöka få en djupare insikt om de fenomen som undersöks. Vidare, anför Holme och Solvang att *Styrkan i den kvalitativa intervjun ligger i att undersökningssituationen liknar en vardaglig situation och ett*

vanligt samtal (92) vilket skapar förutsättningar för att den intervjuade är medskapare av samtalet och således inte på förhand styrd av forskaren. Utifrån detta skapades tre frågeområden med en inledande fast fråga och sedan olika frågor kopplade till respektive frågeområde, där ambitionen var att ställa öppna frågor så att informanterna fick möjlighet att berätta om sina upplevelser och uppfattningar i så stor utsträckning som möjligt.

3.3 Procedur

Åtta stycken individuella intervjuer genomfördes. Intervjuerna genomfördes av författaren till detta arbete och en studentkollega till författaren. Detta upplägg valdes därför att studentkollegan skrev ett arbete om idrottslärares uppfattningar om elever med utvecklingsstörning. Således delgav idrottsläraarna sina uppfattningar om både elever med ADHD och elever med utvecklingsstörning. För att få struktur på intervjuerna delgav idrottsläraarna först sina uppfattningar om elever med ADHD och sedan elever med utvecklingsstörning.

I enlighet med det Brinkmann och Kvale skriver om *Att iscensätta intervjun* (2009, 144) så framfördes syftet med intervjun samt hur intervjun skulle gå tillväga för att skapa tillit mellan informanten och intervjuare. Vidare upplöstes informanterna om att de skulle spelas in på band. Intervjuerna med idrottsläraarna genomfördes på de skolor de arbetade på i deras arbetsrum och i konferenslokaler på skolorna. Både författaren till detta arbete och studentkollegan närvarade vid alla intervjuer, men intervjuerna delades upp på fyra stycken var mellan författaren och studentkollegan. Personen som inte intervjuade förde anteckningar och ställde följdfrågor. Intervjutiderna varierade från cirka sextio minuter till nittio minuter och spelades in på minidisk spelare, samt på mobiltelefon. Sedan transkriberades intervjuerna, det vill säga de skrevs ned ordagrant på dator för att sedan kunna analyseras.

3.4 Analysmetoder

Denna del av metodavsnittet gjordes enskilt, det vill säga analysen av empirin gjordes enskilt. Den analysmetod som användes var helhetsanalys. Holme och Solvang (1997, 141) anför att en helhetsanalys delas in i tre stadier; i första stadiet läses materialet flera gånger för att ringa in återkommande teman eller problemområden som anses relevanta

och utifrån detta kan man antingen få sina teorier bekräftade eller omkullkastade. Beroende på vad som framkommer i materialet formuleras sedan i andra stadiet nya frågeställningar alternativt behålls de ursprungliga frågeställningarna. I det tredje stadiet analyseras sedan materialet i relation till de frågeställningar som man vill ha svar på, genom att läsa materialet och kategorisera och strukturera texten i olika teman (Holme och Solvang 1997).

Utifrån Holme och Solvangs beskrivning av helhetsanalys lästes intervjuerna upprepade gånger för att få en bild av informanternas uppfattningar angående de områden som berördes under intervjuerna och sedan ringades olika teman/kategorier in som återkom under de olika intervjuerna. I projektplanen fanns det tre olika frågeställningar, men dessa frågeställningar omformulerades eftersom det empiriska materialet delvis omkullkastade utgångspunkterna som fanns från början i projektplanen. Således formulerades nya frågeställningar som i högre utsträckning korrelerade med det empiriska materialet. Sedan gjordes en till analys utifrån de nya frågeställningarna genom att läsa intervjuerna och med olika märkpennor stryka under det som var relevant i förhållande till de nya frågeställningarna. När detta var klart utkristalliserades tre huvudteman: *idrottslärares arbetssätt, didaktiska förutsättningar och uppfattningar*. Under varje huvudtema skapades kategorier som beskriver vad idrottslärares talar om och till varje kategori knöts olika citat som speglar idrottslärares uppfattningar.

4. RESULTAT

4.1 idrottslärares arbetssätt

4.1.2 struktur

På intervjufrågor om hur idrottslärares arbetar och organiserar lektioner i idrott och hälsa så uppgav idrottslärares att struktur, individuella anpassningar och förberedande undervisning är viktigt för elever med ADHD. Med struktur avser idrottslärares bland annat att eleverna vet var de ska samlas innan läraren ska ge instruktioner och att skriva upp delar av lektionsinnehållet på en whiteboardtavla som sitter synlig på väggen.

Anna säger att strukturerade lektioner föregås av mycket förberedelse och en noggrann planering och att det är viktigt att tydliggöra lektionsinnehållet, till exempel på en whiteboard tavla:

Alltså det känns som att det man ständigt tänker på är själva organisationen liksom förberedandet, att det är så mycket planerande in i minsta detalj. Ni har säkert sett att vi skriver, alltså vi har White boards ute i idrottshallen. Att det ska finnas en enkel struktur, man kan alltså inte, men alltså det kan vara temat och det kan vara övningarna som ska komma.

Anna menar informationen som skrivs på whiteboard tavla är ett sätt att arbeta på för att förbereda eleverna på vad som kommer att hända under lektionen. Samtidigt säger hon att det krävs extra planering för att kunna möta de behov elever med ADHD har.

Enligt William och Lisa är det viktigt att lektionerna är strukturerade för elever med ADHD och de arbetar på ett liknande sätt för att skapa struktur på lektionerna. Att arbeta strukturerat innebär enligt dem att tydliggöra för eleverna när de skall samlas och var de skall samlas. Lisa uttrycker det så här:

vara klar och tydlig i att vi samlas här, när vi har gjort det här så går vi dit, det behöver ju alla barn veta, men att det verkligen är att när det här stannar, då går jag dit och sätter mig, så att jag vet hela tiden vart vi ska.

Skillnaden mellan det William, Terese och Anna framför angående strukturerade lektioner är att Anna arbetar med att visualisera lektionsinnehållet för elever med ADHD, medan Lisa och William ger muntliga instruktioner till eleverna.

Göran menar att elever som har koncentrationsstörningar innebär en utmaning i undervisningen, eftersom de har svårt för att lyssna. Således behöver lektionen vara strukturerad:

Det är ju väldigt sällan man bara kan gå in lugnt och försiktigt och bara förklara rätt upp och ner såhär. Du måste lägga tillräkta och det är koncentrationsstörningar som är det stora problemet. Att du vet att du har begränsat med tid och det gäller att den är otroligt strukturerad.

I detta sammanhang skiljer sig Göran från de andra genom att belysa att elevernas koncentrationsstörningar är en anledning till att lektionerna behöver struktur.

4.1.3 Anpassningar

Kalle säger att det är viktigt att individanpassa undervisningen, men att han saknar kunskaper om hur han ska individanpassa undervisningen. De anpassningar han gör i undervisningen bygger på den erfarenhet han får genom att dagligen möta dessa elever när han undervisar: *dessutom gör jag en anpassning i att elever med ADHD inte behöver sitta ner vid samlingarna, utan de kan till exempel stå.* Kalle betonar att han inte vet om de individanpassningar han gör är tillräckliga för dessa elever: *men återigen så är ju det bara, det jag gör inte baserat på specifik kunskap om dessa elever, utan det blir vad jag tror är bra.*

Konsekvensen av bristen på kunskap om elever med ADHD och hur man anpassar lektionerna efter deras förutsättningar, blir enligt Kalle att lektionerna framförallt anpassas efter de elever som inte har ADHD.

Sven nämner i likhet med Kalle att han saknar kunskap om hur man kan arbeta för att möta elever med ADHD utifrån deras förutsättningar: *man får titta i backspeglarna för att se om det fungerat bra och då visar det sig att det är ett antal lektioner man inte är nöjd med.* I detta sammanhang blir undervisningen en fråga om en sorts ”trial and error” för Sven och Kalle, eftersom bristen på kunskap medför att de får prova sig fram i undervisningen. Även Anna och Patrik försöker anpassa lektionerna så att aktiviteterna ska passa alla elever. När eleverna arbetar i grupp så menar de att det måste finnas utrymme för eleven i varje grupp att arbeta individuellt. Anna belyser det så här:

Det kan ju vara liksom, säg att du jobbar i mindre grupp, men inom gruppen kan du lösa sakerna på olika sätt. Om man tar något sådant här löjligt enkelt exempel; den här gruppen ska jobba på en station där det är en tjockmatta och en satsbräda. Ja men då har man ju ett antal olika sätt, att det här kan man göra, det här kan man göra och det här kan man göra, så att varje elev väljer sin egen nivå av aktivitet.

Patrik menar att det är viktigt att aktiviteterna är anpassade, så att eleverna själva kan välja vilken nivå de vill arbeta på i aktiviteterna. Vidare, menar patrik att idrottsämnet har ändrat karaktär, från mycket fokus på bollspel och att alla elever skulle göra samma saker och på samma sätt, till en mer individualiserad idrott och hälsa:

utan man kan nå fram till målet på olika liksom vägar, och x gör det på sitt sätt och y på sitt sätt och z på sitt sätt och jag på mitt sätt. Och att försöka ge dem förutsättningarna att nå fram på olika vägar. Alla behöver inte göra precis på samma sätt.

Det finns likheter mellan det respondenterna framför, framförallt betydelsen av att individanpassa undervisningen för elever med ADHD. Den största skillnaden mellan dem är att Kalle och Sven betonar att de saknar kunskap om hur undervisningen kan anpassas och att de därför får prova sig fram i undervisningen.

4.1.4 Förberedande undervisning

Flera idrottslärare menar att elever med ADHD gynnas av att få förberedande undervisning, därför att det genererar en förförståelse som de tar med sig till den ordinarie undervisningen, vilket också skapar trygghet att delta. Samtidigt belyser några att det saknas ekonomiska resurser att erbjuda förberedande undervisning, men att det är önskvärt.

Göran och William har möjlighet att erbjuda elever med ADHD stöd en individanpassad undervisning som ligger utanför den ordinarie undervisningen. Ett utmärkande drag för den undervisningen är att den bedrivs i små grupper med cirka åtta till tio elever. Båda menar att denna typ av undervisning är positiv för elever med ADHD, därför att de får möjlighet att ge feedback till eleverna, samt att eleverna blir förberedda inför den ordinarie undervisningen. Göran säger: *det blir ju en helt annan stämning jämfört med när de är i normalklass om man har idrott med dem. Dom får mer plats och de vågar ta mer plats.* William säger att eleverna vågar prova på aktiviteter som de inte vågar prova i den ordinarie undervisningen:

Man kanske inte vill prova på att göra en kullerbytta om man är dålig på det när hela klassen är med, men då kan man göra det på ett arbetspass då, när man är tre stycken och då fixar de flesta det.

Patrik och Anna säger att de hade möjlighet att erbjuda specialidrott på en tidigare arbetsplats och att det skapade en trygghet hos elever med ADHD. De önskar att de kunde erbjuda specialidrott, men att det saknas ekonomiska resurser på deras nuvarande arbetsplatser för att kunna erbjuda specialidrott. Ola säger så här om detta:

och det var ju, när jag började jobba i x, då var det ju inte inkludering på samma sätt som det skulle vara idag, men då fanns special, undrar om det hette specialidrott där en viss grupp elever, de fick prova på aktiviteten, säg att det var volleyboll, då provade dom volleyboll veckan innan övriga klassen hade volleyboll. Då hade de liksom lite för, så hade de provat på känt på, ja men det här är volleyboll. Och det var ju ett väldigt bra sätt att ta bort den här första otryggheten kring någonting nytt. Det var nått som var jätligt bra, som tyvärr inte finns längre.

Anna belyser i likhet med Patrik att hon tidigare hade möjlighet att erbjuda specialundervisning, men på nuvarande arbetsplats finns det inte ekonomiska resurser att bedriva specialidrott. För att kompensera detta besöker hon ibland klasser där det finns elever som behöver extra stöd innan lektionerna. Problemet är att det inte finns tid i schemat, så därför får hon frigöra tid från lunchrasten: *nu har jag till och med vid vissa tillfällen, har jag gått in i klassen innan, så att man blir förberedd inne i klassen.*

4.2 Didaktiska förutsättningar

På intervjufrågor om vad idrottslärarna anser har betydelse för att elever med ADHD skall bli delaktiga i undervisningen, så var det flera delar som var viktiga enligt idrottslärarna. Majoriteten menar att det finns ett behov av att ha en assistent som stöd under lektionerna. Några menar att storleken på klasserna påverkar undervisningen och några menar att de inte får information och kunskap om elever med ADHD i samband med överlämningar. En överlämning är ett möte mellan lärare och specialpedagoger. Detta möte sker till exempel när elever från årskurs sex skall börja i årskurs sju.

4.2.1 Assistenten

Kalle menar att inkludering är *en ide som inte var färdig* därför att det saknas resurser inom grundskolan för elever i behov av särskilt stöd. Kalle menar att en individuellt anpassad undervisning i vissa situationer innebär att elever med ADHD behöver enskild undervisning:

Jag anser att det behövs anpassad undervisning för vissa elever. Det kan vara en till en undervisning inom vissa ämnen utan störningsmoment, vilket gör att jag som lärare inte kan vara på två ställen samtidigt. Jag kan inte sitta å ha en till en undervisning i ett grupprum samtidigt som jag ska stå vid katedern och ha undervisning för elever, så då blir det i längden en resursfråga också.

Kalle menar med andra ord att om undervisningen ska anpassas efter enskilda elevers behov så krävs det resurser, till exempel en assistent eller fler pedagoger som kan vara med under lektionerna.

William och Lisa säger att det ibland uppstår situationer som är svåra att hantera. William menar att vissa elever med ADHD har svårt att vistas i stora elevgrupper och därför utgör en assistent ett stort stöd under sådana förutsättningar:

En sådan kan vara jättestor hjälp om man har en stor grupp, att det finns någon mer där, oftast så händer saker runt omkring och då kan jag uppleva att det drabbar de andra eleverna. Och då kan det vara stor hjälp att det finns en assistent som kan vara med och stödja dessa elever, framförallt om det är stora grupper.

Enligt William är det ett problem att skolan inte har ekonomiska förutsättningar att anställa assistenter, eftersom han får ägna mycket tid åt den, eller de elever som är i behov av särskilt stöd, på bekostnad av de övriga eleverna.

Lisa säger att hon ibland får ägna tid åt att jaga elever som avviker från lektionerna när de blivit upprörda över någonting som hänt under lektionen, eller på rasten innan lektionen. Enligt Lisa är detta ett problem, eftersom hon ställs inför valet att lämna de

övriga eleverna, eller att försöka förhindra att eleven med ADHD avviker från lektionen:

Och ibland blir det ju sådana här absurda grejor, ja men jag har tjugofyra ungar och vi har gått ner på fotbollsplanen här nere och en sticker liksom, vem ska jag jaga? Och då kan man sakna det här med assistenter även till de här barnen för att där är det väldigt sällan att dom får det här stödet.

Till skillnad mot Lisa, William och kalle har Göran tillgång till en assistent under lektionerna och han menar att det är en viktig resurs, eftersom han hinner med att genomföra det han planerat i större utsträckning, jämfört med om han inte har tillgång till en assistent under lektionen:

Och oftast blir ju resurserna väldigt duktiga efter några år. Dom blir det, och dom lär känna sin juvel och så sen utvecklar man ju en metodik kring den här eleven och man känner liksom att nu kan vi backa tillbaks här, ser du det, ser du det, nu börjar det på att snurra själv här. Och det är ju liksom det som är härligt och det kan man göra mycket bättre om man är två. Om man är en undervisandelärare och en assistent.

Göran menar att ett fruktbart samarbete mellan assistenten och honom själv brukar uppstå efter ett tag, således blir assistenten en del av metodiken i undervisningen. Det vill säga, assistenten kan ”hålla ett öga” på en viss aktivitet, således får Göran mer tid till varje elev.

4.2.2 Mindre grupper

Några respondenter anser att mindre elevgrupper är gynnsamt för elever med ADHD, därför att instruktionerna tas emot bättre, de får mer tid till varje elev, och det blir ett tryggare klimat i klassen. Vidare, menar några respondenter att mindre elevgrupper medför att elever med ADHD vågar ta mer plats och att idrottsläraren hinner ge feedback i större utsträckning än i stora klasser, samt att det är lättare att individualisera undervisningen i mindre klasser.

Några respondenter har möjlighet att erbjuda idrottsundervisning i mindre grupper och upplever att det är positivt för elever med ADHD. Göran uttrycker det så här:

jag kör ju alltså specialidrott för dem och kriterierna för det är motoriska, men även sociala handikapp. Så kör vi med dem både i små grupper och då försöker vi hålla dem under åtta. Och det är ju där att de känner att de andra är ju också här, alltså det blir ju en helt annan stämning jämfört när de är i normalklass om man har idrott med dem. Dom får mer plats och de vågar ta mer plats.

William säger att elever med ADHD får svårare att *följa med* i klasser där det är tjugosex till tjugosju elever, jämfört med klasser på sjutton till arton elever, på grund av att han får mindre tid med dessa elever i en stor klass. Vidare, menar William att stora grupper genererar mindre yta i idrottshallen och att konsekvensen av det blir att:

man kan inte ha alla igång samtidigt för att det blir rörigt och kanske hamnar man på sidan ibland, man får vänta på sin tur och det är inte heller optimalt för de här eleverna, för då blir det gärna att man blir rastlös, de vill göra något annat.

Patrik menar att mindre grupper medför att elever med ADHD känner sig tryggare och att det visar sig genom att delaktigheten i aktiviteterna blir större: *Det är nog ändå att mindre grupper ger ökad trygghet känner jag rent spontant.* Vidare, menar Patrik att elever med ADHD har lättare att ta till sig instruktioner i mindre grupper:

Om det är lugnet kanske eller att mina instruktioner går tydligare fram till en grupp med tjugo elever än en grupp med trettio elever jag vet faktiskt inte riktigt men det är nog känslan jag har.

4.2.3 Fysiska förutsättningar

Denna del innefattar fysiska förutsättningar, det vill säga den yta eleverna har möjlighet att röra sig på inne i gymnastiksalen och den psykosociala miljön. De fysiska förutsättningarna och storleken på klassen överlappar varandra, eftersom stora klasser genererar mindre yta till varje elev.

William säger att vissa elever med ADHD har *svårare att följa med* i klass med tjuogoåttalever, jämfört med en klass med sjutton-arton elever. Vidare, menar William att när han blir tvungen att dela salen med en annan klass så påverkar det lektionen, eftersom: *Vi får dela salen och då blir det väldigt liten yta och då kan man inte ha alla*

igång samtidigt för att det blir för rörigt. William menar att detta inte är optimalt för de här eleverna, därför att de blir rastlösa och då vill de göra annat.

Göran upplever att miljön i gymnastiksalen är stressig, eftersom det är två klasser igång samtidigt i salen: *Eleverna får aldrig komma hit ner och känna gud vad skönt det var här. Nej det är det inte, utan det är ju en ganska stressig miljö och några elever mår inte bra av det.* Göran menar att detta är ett organisatoriskt problem, eftersom gymnastiksalen skall räkna år alla elever, så blir de tvungna att dela salen.

4.2.4 Brist på information om ADHD i samband med överlämningar

Några respondenter säger att överlämningarna, det vill säga när de ska ta emot nya elever med ADHD diagnos från andra skolor inte fungerar tillfredställande. De menar att de inte får tillräckligt med information och kunskap om eleverna och att det försämrar deras möjligheter att inkludera dem på ett tillfredställande sätt i undervisningen. Vidare, menar några idrottslärare att de utredningar som görs på elever med ADHD borde göras ämnesspecifika, det vill säga de efterlyser kunskap och information om hur elever med ADHD fungerar i ämnet idrott och hälsa och inte enbart i de teoretiska ämnena.

Göran och Lisa säger att informationen de får om elever med ADHD i samband med överlämningarna är bristfällig, därför att informationen de får om eleverna är baserad på utredningar i de teoretiska ämnena. Göran och Lisa menar att utredningarna borde göras ämnesspecifika, så att de vet hur de ska arbeta med dessa elever på idrotten:

Alltså det jag har hört vid överlämningen stämmer inte alls och det är ju för att överlämningen är gjord på vissa ämnen och det är ju det jag menar, att en utredning måste göras ämnesspecifik (Göran)

Således menar Göran och Lisa att utredningarna på dessa elever borde göras mer ämnesspecifika och inte enbart på till exempel matematik och svenska, så att de får information om hur elever med ADHD fungerar i en idrottskontext. Patrik säger att informationen om vilka elever som har ADHD inte kommer fram, när han ska ta emot elever från mellanstadiet till högstadiet:

Men väldigt sällan som jag vet om det när jag tar emot dem i årskurs sju och även F-6. Det är att man kanske har aningar att här kanske vi skulle behöva att det lyfts upp, men sen vet jag inte om, ibland känns det som att feedbacken till oss lärare är lite bristande. Patrik upplever att kommunikationen mellan olika företrädare inom skolan behöver bli tydligare, för att tydliggöra vilka elever som har ADHD. Enligt Patrik medför Bristen på kommunikation att det finns ett mörkertal inom skolan angående elever med ADHD.

4.3 Idrottslärares generella uppfattningar om inkludering

4.3.1 Fördelar med inkludering

Annas uppfattning är att de inkluderade eleverna känner att de blir delaktiga på idrotten när de får vara med i den ordinarie undervisningen. Vidare, menar Anna att inkludering handlar om att de inkluderade eleverna ska vara en del av samma gemenskap som alla andra elever:

Man fick sådana härliga kommentarer från en del elever att, dels tyckte de idrotten var rolig och de kände sig delaktiga, men sen också det här, hela grejen med inkludering de är med

William och Sven menar att en inkluderande undervisning motverkar stigmatisering av elever i behov av särskilt stöd. Vidare, menar de att inkludering handlar om att tillhöra samma grupp och att känna delaktighet. Sven menar att: *det känns bra om de tillhör klassen* och William säger: *Det är väl framförallt att man att man tillhör samma grupp, att man inte behöver sticka ut*

Lisa och Sven menar att inkludering är positivt därför att eleverna utvecklas socialt i heterogena grupper: *jag tycker det är jätteviktigt, det ökar ju elevernas empatiska förmåga och se att alla har en plats alla får vara med* (Lisa). Sven säger att *det händer något med den eleven* när denne interagerar med elever som är inkluderade och att acceptansen för elevers olikheter ökar i inkluderad undervisning. Lisa och Sven menar med andra ord att inkludering bidrar till att de icke inkluderade eleverna får en större förståelse, acceptans och empati för de inkluderade eleverna. William menar att *inkludering är för elevens bästa och de vinner på det när de inkluderade eleverna får interagera med de vanliga eleverna*

4.3.2 Motstridigheter

William menar att inkluderade elever utvecklas socialt och lär sig mycket av de övriga eleverna. Vidare, anser William att det är viktigt att alla elever får känna att de tillhör sammagrupp så att de inte känner sig utpekade. Å andra sidan menar William att det finns undantag, det vill säga att alla elever inte kan inkluderas, därför att vissa elever behöver *speciell undervisning* som inte alltid kan tillgodoses, på grund av att skolan saknar resurser:

det kan ju vara så att en elev behöver speciell undervisning, och man kanske behöver mera hjälp och den hjälpen kanske man inte kan ge när man har en hel klass till den här eleven och då måste man såklart göra undantag till å med

Lisa anser att en inkluderande undervisning ökar elevernas empatiska förmåga och att alla elever har ett utbyte av en inkluderande undervisning därför att de lär sig att respektera varandra. Å andra sidan menar Lisa i likhet med William att det finns elever som inte gynnas av att vara inkluderade, därför att det saknas resurser i den ordinarie grundskolan som medför att de elever som behöver mycket stöd far illa. Således är särskolan ett bättre alternativ för dessa elever:

Det tycker jag är lite synd att man som förälder väljer bort särskolans omhändertagande när man väljer grundskolan därför att dom har bra kompisrelationer till normalfungerande barn eller vad man ska säga då (Lisa).

Kalle menar att alla elever inte kan inkluderas i den ordinarie undervisningen och motiverar det med att vissa elever behöver en individuellt anpassad undervisning, som inte går att ge, på grund av bristande resurser

Sen är frågan om den undervisning som ska bedrivas kan vara inkluderande för alla? det ställer jag mig frågande till. Jag tror inte det. Jag anser att det behövs anpassad

undervisning för vissa elever. Det kan vara en till en undervisning inom vissa ämnen utan störningsmoment.

Bertil menar att det finns elever som inte kan inkluderas i den ordinarie undervisningen, därför *att en del är så speciell så det går inte*. Enligt Bertil finns det inte tillräckligt med resurser i grundskolan att inkludera alla elever och därför menar han att särskolan behövs för de eleverna, eftersom det finns mer resurser och specifik kunskap om elever i behov av särskilt stöd på särskolan.

4.4 Sammanfattning av resultatdelen

Resultatsammanfattningen är indelad i tre teman: Arbetsätt, Didaktiska förutsättningar och Generella uppfattningar om inkludering

Arbetsätt

På frågor om hur idrottslärarna undervisar och organiserar lektioner i idrott och hälsa, så svarade några att det är viktigt att lektionerna har en tydlig struktur och att läraren är tydlig i sina instruktioner till elever som har ADHD. Struktur och tydlighet innebär enligt idrottslärarna att eleven vet var och när klassen skall samlas. Genom att låta eleverna utföra till exempel rörelser på olika sätt i en viss aktivitet, individanpassar de lektionen. Enligt idrottslärarna skapar dessa anpassningar förutsättningar för elever med ADHD att bli delaktiga i lektionen. Vidare, menar några idrottslärare att förberedande undervisning i mindre grupper, skapar trygghet för elever med ADHD. Således bidrar förberedande undervisning till ökad delaktighet i den ordinarie undervisningen enligt respondenterna.

Samtidigt framkommer det att det saknas kunskap och resurser för att kunna anpassa lektionerna efter elevernas förutsättningar.

Didaktiska förutsättningar

På frågor om vad som påverkar delaktighet i idrottsundervisningen, uppgav idrottslärarna flera olika delar som de anser påverkar delaktighet för elever med ADHD. Majoriteten menar att en assistent är en värdefull resurs att ha som stöd under lektionerna, men alla har inte tillgång till sådana resurser i dagsläget. Vidare, uppgav några idrottslärare att de har goda erfarenheter av att undervisa elever med ADHD i

mindre grupper, därför att eleverna är tryggare i mindre grupper, samt att de förstår instruktionerna bättre i mindre grupper. En annan del som upplevs som ett problem i idrottsundervisningen är när gymnastiksalen måste delas med andra klasser, eftersom det medför mindre yta för eleverna att röra sig på. Ytterligare en del som några idrottslärare uppgav som ett problem, är bristen på information och kunskap om elever med ADHD i samband med överlämningar.

Generella uppfattningar om inkludering

På frågan om vad idrottslärarna har för uppfattning om inkludering i grundskolan ringades två områden in; *Fördelar med inkludering* och *Motstridigheter*. Alla informanter är generellt positiva till inkludering. De uppger att en inkluderad undervisning utvecklar elevernas empatiska och sociala förmågor, samt att det är viktigt för eleverna att få vara del av en gemenskap.

Samtidigt menar några idrottslärare att alla elever inte kan inkluderas, eftersom de inte har förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen i den ordinarie grundskolan. Vidare, framkommer det att bristen på resurser, sätter gränser för inkludering. Andra uppfattningar är att individanpassad undervisning i vissa fall innebär att elever med ADHD behöver avskiljas från de övriga eleverna, eftersom de har svårt att koncentrera sig i stora elevgrupper.

5. Diskussion

5.1 metoddiskussion

Åtta stycken kvalitativa intervjuer med öppna semistrukturerade intervjufrågor genomfördes. Fördelen med en semistrukturerad intervju med öppna frågor är att respondenterna ges möjlighet att relativt fritt berätta om sina erfarenheter och delge sina uppfattningar om inkludering och delaktighet. Ett alternativ hade vare att använda en strukturerad intervju med fasta svarsalternativ, men eftersom det var respondenternas uppfattningar och erfarenheter som stod i fokus valdes en semistrukturerad intervju med öppna frågor.

Ett alternativ till intervjuer kan vara att göra observationer, eftersom vi frågade hur respondenterna organiserar lektionerna. Observationer valdes bort på grund av tidsbrist

Fördelen med kvalitativa metoder är att de fenomen som undersöks kan belysas från olika perspektiv, eftersom olika personer delar med sig av sina erfarenheter och uppfattningar Holme & Solvang (1997, 79). Vidare, menar Holme & Solvang att uttömmande svar av några få individer skapar förutsättningar för att få tillgång till information som inte kommer fram vid kvantitativa metoder. Nackdelen med kvalitativa metoder är att informationen som framkommer successivt kan ändras från den första till den sista intervjun, eftersom intervjuarens kunskaper om de undersökta fenomenen gradvis kan öka under resans gång Holme & Solvang (1997, 80).

Brinkmann & Kvale (2009, 259) diskuterar reliabilitet inom den kvalitativa forskningen, det vill säga hur tillförlitligt resultat är. De lyfter fram olika aspekter som kan påverka resultatet, till exempel att respondenten kan ge olika svar till olika intervjuare, beroende på hur respondenten uppfattar de som utför intervjuerna. Vidare, diskuterar de att utskrivna intervjuer kan tolkas på olika sätt beroende på hur intervjuaren placerat kometecknen och punkter i den utskrivna intervjun.

Utifrån det Kvale och Brinkmann anför så lästes de utskrivna intervjuerna noggrant samt diskuterades mellan författaren till detta arbete och studentkollegan, för att säkerställa att intervjuerna tolkades på samma sätt. Innan intervjuerna genomfördes diskuterades vikten av att låta respondenterna tala fritt om de områden de berörde. Vidare, ställdes samma frågor till alla respondenter, således ökade möjligheten att resultaten reproducerades.

Brinkmann & Kvale (2009, 266) diskuterar validitet i kvalitativ forskning, det vill säga om resultatet ger en sann bild av det som undersökts. De belyser att validering av kvalitativ forskning, bland annat bygger på att forskaren utvecklar färdigheter i att kritiskt granska och fortlöpande kontrollera *hela forskningsprocessen*. De betonar med andra ord att erfarna och skickliga forskare som tidigare forskat på det område som undersöks, generellt producerar mer valida resultat, jämfört med oerfarna forskare. Utifrån det Brinkmann & Kvale belyser kan det antas att resultatens validitet blivit högre om vi varit erfarna intervjuare och gjort tidigare undersökningar på området och på detta sätt.

Undersökningsurvalet begränsades till åtta stycken respondenter. Kriterierna för urvalet var att respondenterna skulle arbeta som idrottslärare och att de hade erfarenheter av att undervisa elever med ADHD. Tanken var att åtta respondenter skulle representera fyra olika kommuner, för att få en så bred bild av olika idrottslärare uppfattningar i olika kommuner. På grund av tidsbrist och svårigheter att hitta lika många respondenter från varje kommun, blev fördelningen mellan kommunerna ojämn. I en kommun intervjuades fyra idrottslärare, i en kommun intervjuades en idrottslärare och i två kommuner intervjuades två stycken idrottslärare. Utifrån urvalsprocessen så kan det antas att generaliserbarheten av idrottslärarnas uppfattningar om inkludering och delaktighet ger en bild av uppfattningarna i berörda kommuner. Huruvida uppfattningarna kan generaliseras övergripande på landet som helhet finns det frågetecken kring, eftersom det kan antas att olika skolor i landet har olika organisatoriska förutsättningar.

Brinkmann & Kvale (2009, 280) menar att människors kunskap och uppfattningar påverkas av i vilket sammanhang individen befinner sig och i vilken social miljö individen befinner sig. Således blir kunskap som produceras i kvalitativa intervjuer kontextberoende och inte beständig. Utifrån det författarna anför blir det därför svårt att generalisera resultaten övergripande. Å andra sidan kanske det inte är det viktigaste, eftersom konsekvensen av det Brinkmann & Kvale framför blir att ny kunskap produceras.

5.2 Resultatdiskussion

Detta arbete försöker besvara följande frågeställningar:

1. Hur arbetar idrottslärare för att inkludera och skapa delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen?
2. vilka faktorer inom enskilda skolors organisation påverkar inkludering och delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen?
3. Vilka uppfattningar har idrottslärare om inkludering?

Resultat diskussionen är indelad i tre teman: Arbetsätt, Didaktiska förutsättningar och Generella uppfattningar om inkludering.

5.2.1 Arbetsätt

Utifrån Ahlbergs (2001) kommunikativa relationsinriktade perspektiv påverkas lärande och delaktighet bland annat av en didaktisk aspekt. En viktig utgångspunkt i den didaktiska aspekten är att lärare har kunskap *om* elevers funktionsnedsättningar, samt kunskaper om *hur* undervisningen kan utformas för att möta elevernas olika förutsättningar. Tidigare forskning (Casebolt & Hodge 2010, Bailey et al., 2005) visar att idrottslärare upplever att de saknar kunskaper om hur undervisningen skall anpassas utifrån de inkluderade elevernas förutsättningar. Idrottslärarna i ovan nämnda studier menar att de inte får tillräckliga kunskaper från lärarutbildningen om både fysiska och psykiska funktionsnedsättningar.

Respondenternas beskrivningar om att de saknar kunskaper om hur undervisningen kan anpassas efter dessa elevers förutsättningar, samt att de saknar kunskaper om funktionsnedsättningen ADHD tyder på att finns brister i den didaktiska aspekten i Ahlbergs kommunikativa relationsinriktade perspektiv på lärande och delaktighet. Vidare, visar respondenternas brister på didaktiska kunskaper om hur de kan arbeta för att stödja elever med ADHD likheter med Casebolt & Hodges (2010) och Bailey et al. (2005) tidigare forskning om idrottslärares uppfattningar om inkluderad undervisning.

Det är svårt att med säkerhet fastställa vad den bristande kunskapen hos respondenterna beror på, men utifrån tidigare forskning och det några respondenter uppger, så kan det antas att finns brister i lärarutbildningen på detta område.

Olsson och Olsson (2013, 32) betonar vikten av en strukturerad och individanpassad undervisning för elever med ADHD. Enligt Olsson och Olsson innebär sådan undervisning bland annat att läraren ger tydliga instruktioner till eleverna så att de vad som skall göras och var de skall vara i samband med olika aktiviteter. Det några respondenter framför om strukturerad undervisning har kopplingar till det Olsson och Olsson belyser angående hur lärare kan arbeta för att möta elever med ADHD i undervisningen. I ljuset av detta finns således uppfattningar om ett arbetssätt som visar på kunskaper om hur undervisningen kan bedrivas för att skapa delaktighet för elever med ADHD.

Det respondenterna framför om förberedande undervisning har kopplingar till Göransson (2004, 225) perspektiv på samarbetsinriktat lärande. Styrkan i det

samarbetsinriktade lärandet är enligt Göransson att undervisningen organiseras i mindre grupper med ett gemensamt mål, där ny kunskap skapas mot bakgrund av elevernas tidigare erfarenheter och tidigare kunskaper. Flera respondenter är inne på detta, det vill säga att elever med ADHD gynnas av att förberedas genom att delta i aktiviteter och prova på aktiviteter som sedan ingår i den ordinarie undervisningen. En respondent menar att detta arbetssätt tar bort osäkerheten inför nya moment i den ordinarie undervisningen. Utifrån ett samarbetsinriktat perspektiv på lärande kan detta bero på att eleverna får förkunskaper och således blir förberedda på momenten i den ordinarie undervisningen

5.2.3 Didaktiska förutsättningar

Assistenter:

Ahlberg (2001, 108) menar att lärande och delaktighet påverkas av ett flertal aspekter som ingår i varje skolas verksamhet. Enligt Ahlberg bör dessa aspekter samtidigt beaktas för att kunna ge en bild av vad som påverkar delaktighet och lärande för elever i behov av särskilt stöd. Organisationsaspekten innefattar den enskilda skolans organisation, hur den styrs och tilldelar resurser till lärare och elever. En viktig utgångspunkt är att skolan tilldelar resurser så att det finns förutsättningar att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Samtidigt betonar Ahlberg att det inte går att med utgångspunkt i endast en aspekt förklara om elever i behov av särskilt stöd får det stöd de behöver.

Tidigare studier, till exempel Bailey et al. (2005) har visat att idrottslärare anser att skolorna behöver anställa assistenter till elever i behov av särskilt stöd, men att så inte sker. Som skäl anger de att skolorna prioriterar de teoretiska ämnen och därför sätts resurserna i första hand in där. Idrottslärarna i Baileys studie riktar kritik mot skolornas organisation, eftersom bristen på resurser förvärrar en inkluderande undervisning i idrottsämnet. Enligt flera respondenter saknas resurser i undervisningen. Deras beskrivningar tyder på att det finns brister i den enskilda skolans organisation och att bristen påverkar undervisningen negativt för idrottslärarna. En uppfattning som flera respondenter ger uttryck för är att assistenter behövs, på grund av att klasserna är stora. En annan uppfattning är att bristen på assistenter reducerar möjligheter till att

individ Anpassa undervisningen. De respondenter som har tillgång till assistenter under lektionerna menar att dessa är en tillgång.

Ahlberg (2001, 106) menar att hur skolor väljer att tilldela resurser och hur de utformar stöd till elever med ADHD påverkar lärande och delaktighet. Respondenternas uppfattningar tyder på att den enskilda skolans organisation och styrning påverkar det dagliga arbetet i att möta elever med ADHD. För det första blir det svårare att individ Anpassa undervisningen elevens förutsättningar om det inte finns assistenter under lektionerna och för det andra uppstår situationer som blir svårare att hantera för läraren när denne är ensam i en klass med många elever.

undervisning i smågrupper:

Flera respondenter anser att elever med ADHD blir tryggare och tar till sig instruktioner bättre i smågrupper än i stora elevgrupper. Vidare, menar några respondenter att undervisning i smågrupper medför att elever med ADHD vågar ta mer plats i dessa, jämfört med undervisning i stora elevgrupper. Ytterligare uppfattningar är att idrottslärarna hinner ge feedback i större utsträckning i smågrupper. De flesta skolorna har inte förutsättningar att erbjuda elever i behov av särskilt stöd undervisning i mindre grupper, men behovet finns menar respondenterna. De respondenter som har möjlighet att organisera idrottsundervisning i mindre grupper menar att elever med ADHD utvecklas positivt i dessa.

Respondenternas uppfattningar om gruppstorlek har likheter med tidigare forskning på detta område. I Casebolt och Hodges (2010) studie uttrycker flera idrottslärare att det är svårt att undervisa i stora klasser, speciellt när det finns barn med koncentrationsstörningar och hyperaktivitet i klassen. Vidare menar de att stora klasser medför svårigheter att ge instruktioner och feedback, samt att hålla ordning och skapa struktur på lektionerna. Även i Hodge, et al. (2009) studie påvisas ett samband mellan antalet elever i klassen och idrottslärarens förutsättningar till inkludering.

Utifrån den tidigare forskningen och respondenternas uppfattningar, kan det tolkas som att mindre grupper ”gynnar” elever med ADHD, därför att deras kärnproblematik inte framträder lika tydligt i en sådan kontext. Vidare, tyder respondenternas uppfattningar

på att det finns brister i den enskilda skolans organisation, eftersom det stora antalet elever i klasserna bidrar till svårigheter att individanpassa undervisningen och därmed möta deras dessa elevers behov.

Fysiska förutsättningar:

Några idrottslärare menar att det är negativt för elever med ADHD när de behöver dela gymnastiksalen med en annan klass, därför att det blir mindre yta för eleverna att röra sig på, vilket medför väntan, eftersom det bildas köer i vissa aktiviteter. Konsekvensen av att eleverna får vänta blir att de får svårt att genomföra aktiviteten, eftersom de blir rastlösa. En annan uppfattning är att elever med ADHD blir stressade när gymnastiksalen delas med en annan klass.

Dessa resultat stämmer till viss del överens med tidigare resultat om vilka faktorer idrottslärare upplever påverkar deras möjligheter till inkluderande undervisning; Casebolt och Hodge (2010) visar att det finns ett samband gymnastiksalen yta och vilka aktiviteter lärarna vågar involvera i en inkluderad undervisning. Idrottslärarna i deras studie menar att om eleverna har en liten yta att röra sig på, så upplever idrottslärarna sig begränsade i sina val av vilka aktiviteter de kan genomföra, eftersom den begränsade ytan medför att elever med koncentrationssvårigheter blir mer utagerande.

Ahlberg (2001, 107) anför att elevers lärande och delaktighet bland annat påverkas av den fysiska miljön i skolan, till exempel hur stora klassrummen är i förhållande till antalet elever. Enligt Ahlberg påverkar den fysiska miljöns utformning dels vilka handlingsmöjligheter läraren har att genomföra aktiviteter och innehåll i undervisningen, samt elevernas *lärande som välbefinnande* (Ahlberg 2001, 107).

Om man kopplar respondenternas uppfattningar om vad som påverkar delaktighet för elever med ADHD i undervisningen till Ahlbergs modell om lärande och delaktighet, tyder det på att det finns brister i enskilda skolors organisation, eftersom delningen av gymnastiksalen medför att den totala ytan i salen minskas, vilket påverkar eleverna negativt i form av stress och svårighet att hålla igång aktiviteterna.

Brist på information om ADHD i samband med överlämningar:

Några respondenter anser att de inte får kunskap och relevant information om elever med ADHD i samband med överlämningar och att de därför får pröva sig fram för att se vad som fungerar respektive inte fungerar i undervisningen. Således drabbas den enskilde eleven, eftersom information om elevens styrkor och svårigheter inte kommer fram vid överlämningarna.

Vidare, menar några respondenter att utredningarna på elever med ADHD görs ämnesspecifika, eftersom den information och kunskap de får om en viss elev i samband med överlämningarna inte är relevant för idrottsämnet. Enligt respondenterna beror det på att idrottsämnet är lägre prioriterat än de teoretiska ämnena

Dessa resultat visar likheter med tidigare forskning om idrottslärares uppfattningar om att undervisa barn i behov av särskilt stöd. I Casebolt och Hogde (2010) och Hodge et al. (2009) studier framkommer det att flera idrottslärare upplever att de saknar kunskaper om hur de ska anpassa undervisningen efter dessa elevers förutsättningar, samt att de saknar kunskaper om elevernas funktionsnedsättningar. Vidare, anser idrottslärarna att de behöver fortbildning för att öka kunskapen om olika funktionsnedsättningar, samt ökade kunskaper om hur de skall anpassa undervisningen efter dessa elevers förutsättningar.

Ahlberg (2001, 142) skriver att arbetet med att möta elevers olika förutsättningar i undervisningen innefattar en didaktisk aspekt. Den didaktiska aspekten innefattar kunskaper om elevernas olika förutsättningar och hur lärare anpassar undervisningen utifrån elevernas olika förutsättningar. Det handlar om hur läraren anpassar den fysiska miljön, hur läraren kommunicerar med eleverna och om lärare ser elever med särskilda behov som elever *med* problem eller *i* problem. Vidare handlar det om att ha kunskap om och få kunskap om, och således bli medveten om, vilka svårigheter eleverna har och hur dessa svårigheter uppstår.

Vidare, menar Ahlberg (2001, 20-23) att den kommunikativa aspekten mellan olika nivåer i skolan påverkar arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Den kommunikativa aspekten innefattar att lärare får relevant information om elevers kunskaper och förutsättningar från rektor eller andra företrädare inom den enskilda skolan. Det handlar

med andra ord om att det måste finnas en dialog mellan olika nivåer och mellan företrädare inom skolan.

Utifrån Ahlbergs perspektiv om vad som påverkar delaktighet och lärande för elever i behov av särskilt stöd, tyder idrottslärares uppfattningar att bristen på information om elever med ADHD i samband med överlämningar skapar sämre förutsättningar för den enskilde idrottsläraren att skapa förutsättningar till lärande och delaktighet för dessa elever. Den kommunikativa aspekten och den didaktiska aspekten överlappar varandra i detta sammanhang, eftersom bristen på kommunikation och således information i samband med överlämningarna, skapar sämre förutsättningar för att den didaktiska aspekten skall uppfyllas. Respondenternas uppfattningar tyder på att det finns brister i den kommunikativa aspekten vilket bidrar till att den didaktiska aspekten blir lidande. Således reduceras respondenternas möjligheter att skapa förutsättningar till delaktighet för elever med ADHD.

5.2.4 Generella uppfattningar om inkludering.

Motstridigheter:

Respondenternas uppfattningar om inkludering har kopplingar till Hansens teori om att det finns ett motstridigt förhållande mellan den teoretiska utgångspunkten om inkludering som ett gränslöst fenomen och att det finns en gräns för inkludering i praktiken. Flera respondenter ger uttryck för en uppfattning som belyser att undervisningen i idrott och hälsa både innehåller inkluderande processer och exkluderande processer. Å ena sidan uppfattar de inkludering som positivt, därför att acceptansen för människors olikheter ökar i en inkluderande undervisning, samt att eleverna utvecklas socialt i heterogena grupper.

Å andra sidan menar idrottslärares att bristen på resurser begränsar deras möjligheter att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar, således är det bättre om de blir undervisade på särskolan, det vill säga att de exkluderas från den ordinarie undervisningen. Ytterligare uppfattningar är att vissa elever med ADHD behöver särskiljas vid vissa tillfällen i undervisningen, eftersom de har svårt att hantera stora elevgrupper.

Vidare, har respondenternas motstridiga uppfattningar om inkludering, kopplingar till Hansens diskussion om det finns en norm i samhället *att samhället förutsätter att dess aktörer beter sig på ett inkluderande sätt. Således exkluderar samhället exkludering för att bli inkluderande* (Hansen 2012, 93). Hansen menar att samhället och skolan inkluderar framförallt på grund av moraliska skäl, vilket resulterar i att det skapas en norm som aktörerna i samhället och skolan inte vågar ifrågasätta. Motstridigheterna i respondenternas uppfattningar kan tolkas som uttryck för en dogmatiska uppfattning i samhället om inkluderingens gränslöshet.

Respondenternas motstridiga uppfattningar om inkludering har likheter med de resultat som redovisas i Casebolt och Hodge (2010) studie. Flera idrottslärare i studien anser att inkluderad undervisning har en positiv påverkan på klassen, därför att acceptansen för elevers olikheter ökar, samt att eleverna utvecklas socialt i heterogena grupper. Å andra sidan menar idrottslärarna i studien att inkluderad undervisning medför konsekvenser för de icke inkluderade eleverna, eftersom den tid idrottsläraren behöver för att planera lektioner utifrån de inkluderade elevernas behov, blir på bekostnad av de övriga eleverna. Vidare, menar några idrottslärare i studien att det är nödvändigt att separera de inkluderade eleverna i samband med vissa aktiviteter, eftersom de inte klarar av dessa aktiviteter.

5.3 Slutsats

På frågeställningen: *Hur arbetar idrottslärare för att inkludera och skapa delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen* blir svaret att några respondenter arbetar utan större hänsyn till didaktiska överväganden, eftersom de saknar kunskap om ADHD. Å andra sidan tyder några respondenters utsagor på didaktisk medvetenhet när de undervisar elever med ADHD. En slutsats av detta blir att delaktigheten för elever med ADHD kan påverkas negativt, eftersom det saknas didaktiska kunskaper om hur undervisningen skall anpassas efter dessa elever. En annan slutsats blir att lärarutbildningen brister i att ge idrottslärare kunskaper om funktionsnedsättningen ADHD.

På frågeställningen: *vilka faktorer inom enskilda skolors organisation påverkar inkludering och delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen?* blir svaret att respondenternas uppfattningar om vilka faktorer som påverkar delaktighet för elever

med ADHD har tydliga kopplingar till Ahlbergs modell för lärande och delaktighet. Utifrån respondenternas uppfattningar finns det brister en organisationsaspekt, i en didaktisk aspekt och i en kommunikativ aspekt. Slutsatsen av respondenternas uppfattningar om vad som påverkar delaktighet i idrottsundervisningen blir att idrottslärare behöver fortbildning om funktionsnedsättningen ADHD, samt att bristerna i de olika aspekterna försämrar möjligheter till delaktighet för elever med ADHD i idrottsundervisningen

På frågeställningen: *Vilka uppfattningar har idrottslärare om inkludering?* blir svaret att majoriteten av respondenterna uppfattar inkluderande undervisning som positivt för eleverna. Samtidigt finns det motstridiga uppfattningar om inkludering. Å ena sidan menar några respondenter att eleverna utvecklas socialt i heterogena grupper. Å andra sidan menar de att alla elever inte skall inkluderas, eftersom det saknas resurser för inkludering. Motstridigheterna kan kopplas till Hansens teori om att det finns en norm i samhället som påverkar människor att uppfatta inkludering som enbart positivt. Således finns det gemensamma uppfattningar hos idrottslärare om inkluderande undervisning, men dessa uppfattningar är samtidigt motstridiga.

Det är svårt att dra generella slutsatser om varför respondenterna uttrycker sig motstridigt om inkludering, men en förklaring kan vara att de inte vågar säga exakt vad de tycker om inkludering. Om det förhåller sig på detta sätt blir reliabiliteten i undersökningen lägre, eftersom idrottslärarnas faktiska uppfattningar inte kommer fram.

6. Förslag till fortsatt forskning

Respondenterna uppger att det finns utmaningar med inkluderande undervisning, som både kopplas till respondenterna själva och yttre faktorer. Att mäta graden av delaktighet utifrån respondenternas uppfattningar och beskrivningar av hur de arbetar ger inte en säker bild av hur delaktiga elever med ADHD är under lektionerna. Förslag till vidare forskning blir därför att genom observation, alternativt elevintervjuer undersöka graden av delaktighet i aktiviteterna under lektionerna.

Resultaten tyder på att det finns brister i den enskilda skolans organisation som påverkar respondenternas möjligheter att individanpassa undervisningen, samt deras möjligheter till att skapa förutsättningar till delaktighet. Förslag till vidare forskning blir därför att

undersöka hur skolor är organiserade generellt över landet för att få en övergripande bild av de didaktiska förutsättningarna i landet.

Käll- och Litteraturförteckning

Ahlberg, A., 2001. *Lärande och delaktighet*. 1:a red. Lund: Studentlitteratur.

Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rönholt, H., 2001. *idrottsundervisning- Ämnet idrott och hälsas didaktik*. 1:a red. hovedland: Multicare förlag AB och förlaget Hovedland.

Anon., 2006. *www.spsm.se*. [Online]

Available at: <https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf> [Använd 5 9 2014].

Bailey, R., Cooke, B., Morley, D. & Tan, J., 2005. Inclusive Physical Education: Teachers`views of including pupils with special Education needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical education Review*, 25 januari, pp. 84-105.

Brinkmann, S. & Kvale, S., 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a red. Lund: Studentlitteratur.

Brinkmann, S. & Kvale, S., 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a red. Lund: författarna och studentlitteratur.

Casebolt, K. M. & Hodge, S. R., 2010. High School Physical Education Teachers`Beliefs about teaching Students with Mild to Severe Disabilities. *Physical Educator*, pp. 140-155.

Emanuelsson, J., 2004. Integrering/inkludering i svensk skola. i: J. Tössebo, red. *Inegrering och inkludering*. lund: Studentlitteratur, pp. 101-139.

Gustasson, A., 2004. Inledning. i: A. Gustavsson, red. *Delaktigheten språk*. Lund: Studentlitteratur, pp. 15-27.

Göransson, K., 2004. Undervisning-lärande-delaktighet. i: A. Gustavsson, red. *Delaktighetens språk*. Lund: Författarna och Studentlitteratur, pp. 215-229.

Hansen Hedegaard, J., 2012. Limits to inclusion. *International journal of Inclusive Education*, 14 4, pp. 89-98.

hodge, S. o.a., 2009. A Diversity of Voices: Physical education teachers`beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 4 11, pp. 401-419.

- Holme, I. M. & Solvang, B. K., 1997. *Forskningsmetodik*. 2:a red. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, I.-L. N. i., 2011. *Specialpedagogik och funktionshinder*. 1:a red. Stockholm: Författarna och bokförlaget natur och kultur Stockholm.
- Johansson, B. & Svedner, p. O., 2001. *Examensarbetet i lärarutbildningen Undersökningsmetoder och språklig utformning*. 1:a red. Uppsala: Författarna och kunskapsföretaget.
- Johansson, B. & Svedner, P. O., 2001. *Examensarbetet i lärarutbildningen Undersökningsmetoder och språklig utformning*. 1:a red. Uppsala: Författarna och kunskapsföretaget.
- Nilholm, C., 2007. *Perspektiv på specialpedagogik*. 2:a red. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B.-I. & Olsson, K., 2007. *Att se möjligheter i svårigheter*. 1:a red. Lund: författarna och studentlitteratur.
- Skolverket, 2010. www.skolverket.se. [Online]
Available at: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1
[Använd 3 9 2014].
- skolverket, 2011. www.skolverket.se. [Online]
[Använd 15 08 2014].
- Tove, D. S. o.a., 2012. *Där man söker får man svar*, Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Östman, I., 2000. Didaktik och didaktisk kompetens. i: C. A. Säfström & p. O. Svedner, red. *Didaktik-perspektiv och problem*. Lund: Författarna och Studentlitteratur, pp. 66-76.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur länge har du varit verksam som idrottslärare?
2. Vad har du för uppfattningar om inkludering och delaktighet i skolan?
3. Vad anser du att det innebär för en elev att delaktig i din undervisning?
4. Berätta om dina erfarenheter av att undervisa elever med rätten till särskolan och grundskoleelever med ADHD i ordinarie idrottsundervisning?
5. Kan du beskriva hur du planerar/organiserar en lektion i idrott och hälsa?
6. Vad anser du ha betydelse för att särskoleelever och grundskoleelever med ADHD ska kunna vara delaktiga i ordinarie undervisning?
7. Vilka möjligheter/svårigheter anser du kan uppstå under lektionstid?
8. Vad anser du om din skolas förutsättningar för inkludering?
9. Beskriv hur du arbetar för att möjliggöra/hjälpa dessa elever att utveckla sina förmågor med tanke på riktlinjerna för lärare i de övergripande målen i Lgr11?

Bilaga 2

Tabell 1. Beskrivning av de deltagande idrottslärares erfarenhet i yrket.

| Kommun 1 | Arbetserfarenheter | Tid i yrket |
|----------|---|-------------|
| Kalle | Idrottslärare/ämneslärare grundskolan | 12 år |
| Patrik | Idrottslärare/ämneslärare grundskolan | 13 år |
| Anna | Idrottslärare grundskolan/gymnasiet/gymnasiesärskolan | 32 år |
| Bertil | Idrottslärare/ämneslärare grundskolan och grundsärskolan | 30 år |
| Kommun 2 | | |
| William | Idrottslärare grundskolan | 9 år |
| Göran | Idrottslärare grundskolan | 25 år |
| Kommun 3 | | |
| Lisa | Idrottslärare grundskolan | 12 år |
| Kommun 4 | | |
| Sven | Idrottslärare grundskolan | 42 år |

