

Larsson m.fl.

Socialt rättvis och inkluderande undervisning i idrott och hälsa

Lena Larsson, Susanne Linnér, Katarina Schenker & Göran Gerdin

Sammanfattning

Syftet med den studie som ligger till grund för artikeln var att öka förståelsen för hur lärare i idrott och hälsa kan bedriva en inkluderande undervisning som kännetecknas av social rättvisa och där alla elever har möjlighet att delta och lyckas. Studien genomfördes inom ramen för ett internationellt samarbetsprojekt som undersökte hur lärare i idrott och hälsa hanterar frågor om inkludering, jämlikhet och social rättvisa i undervisningen. I denna artikel redovisas resultat från observationer av undervisning i idrott och hälsa i årskurs 7 till 9 i Sverige med tillhörande intervjuer av fem lärare i ämnet. Resultaten visar att lärarna använde sig av flera olika strategier kopplat till tre huvudteman: (1) *skapa goda relationer med och mellan elever*, (2) *anpassningar för att utjämna ojämlikheter* och (3) *stötta de som behöver*. Trots de goda exempel som lyfts i denna artikel, behöver undervisningspraktiker vidareutvecklas som inte bara hanterar utan även kan utmana och förändra rådande normer och värderingar i ämnet.

Nyckelord: idrott och hälsa, social rättvisa, inkludering, jämlikhet



Lena Larsson är universitetslektor i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hon forskar om reproduktion av värden och normer inom lärarutbildning, idrott och hälsa samt idrottsrörelsen.



Susanne Linnér är docent i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hon forskar om etik, lärande och ledarskapsfrågor inom barn/ungdomsidrott, elitidrott samt idrott och hälsa.



Katarina Schenker är docent i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om idrottsdidaktik och idrottsrelaterad verksamhet i lärarutbildningen, skolan och idrottsrörelsen.



Göran Gerdin är docent i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Han forskar om genus, kropp, inkludering och jämlikhet kopplat till skolämnet idrott och hälsa.

Abstract

The purpose of the study that forms the basis of the article was to increase the understanding of how physical education and health teachers can teach in more inclusive and socially just ways. The study was carried out within the framework of an international collaborative project that examined how teachers of physical education and health handle issues of inclusion, equity and social justice in practice. This article reports results from observations of physical education and health lessons in grades 7 to 9 in Sweden and follow-up interviews with five teachers in this subject. The results show that the teachers used several different strategies related to three main themes: (1) creating good relationships with and between students, (2) adaptations to equalise inequalities and (3) supporting those who need it. Despite the good examples highlighted in this article, teaching practices need to be further developed that not only deal with but can also challenge and change prevailing norms and values in the subject.

Keywords: Physical education and health, Social justice, Inclusion, Equity

Introduktion

Förutom att många skolsystem vilar på grundläggande demokratiska värderingar genomsyrar frågor om social rättvisa och jämlikhet styrdokumenten i skolämnet idrott och hälsa i många länder (Linnér m.fl., 2022; Tinning, 2010). I kursplanen för ämnet idrott och hälsa för grundskolan i Sverige betonas bland annat att undervisningen ska ge förutsättningar för alla elever att kontinuerligt kunna delta och lära sig (Skolverket, 2020). Trots det visar Skolinspektionens (2018) senaste kvalitetsgranskning att var femte elev på högstadiet inte deltar regelbundet i undervisningen. Skolinspektionen konstaterar att ett angeläget utvecklingsområde är att "undervisningen bedrivs i en lärandemiljö där alla elever vill och kan delta" (s. 7). De betonar vidare att "det är en oroande bild" som visas, och att "insatser krävs" (s. 4).

Frågor som berör inkludering, social rättvisa och jämlikhet är självskrivna i dagens utbildningssystem samtidigt som undervisningen i idrott och hälsa länge har kritiserats för att marginalisera elever som har positionerats som "annorlunda" (Fagrell m.fl., 2012; Fitzpatrick & Santamaría, 2015; Røset m.fl., 2020). Annorlunda är ett vitt begrepp som inkluderar stereotypa föreställningar relaterade till elevers fysiska förmåga, sexuella läggning, etnicitet, funktionsvariation, idrottserfarenhet eller kroppsutseende (Apelmo, 2019; Clark, 2020; Jansson m.fl., 2022; Landi, 2018; Lynch m.fl., 2020; Öhman m.fl., 2014). Både nationella och internationella studier visar att undervisningen snarare kan bidra till ojämlikhet och vara ohälsosam för vissa elever (Blackshear & Culp, 2021; Dowling, 2016; Redelius m.fl., 2015; Schenker, 2019; Säfvenbom m.fl., 2015; Öhman m.fl., 2014).

Även om många unga uttrycker entusiasm för ämnet, känner andra sig exkluderade och det sätt undervisningen genomförs på innebär att eleverna försätts i privilegierade eller marginaliserade positioner (Gerdin & Pringle, 2017; Hodge, 2014; Lyngstad m.fl., 2016; Thorjussen & Sisjord, 2018, 2020). Det handlar både om att rådande samhälleliga sociala ojämlikheter reproduceras i ämnet (Evans, 2014) och att implicita

Larsson m.fl.

för givet tagna föreställningar om ämnet genomsyrar undervisningens utformning (Flintoff & Dowling, 2019). Thorjussen och Sisjord (2020, s. 61) använder begreppen "colour-blind" och "silenced dialog" för att visa hur lärare i sitt val av innehåll riskerar att exkludera och missgynna elever som inte har "rätt" kroppar och erfarenhet av föreningsidrott (Säfvenbom m.fl., 2015; Tidén m.fl., 2017) medan andra missgynnas genom att stereotypa föreställningar om kön och sexualitet reproduceras i undervisningen (Berg & Kokkonen, 2022; Hill, 2015; Larsson m.fl., 2014; Oliynyk, 2021).

Trots att frågor som berör social rättvisa har varit återkommande inom forskning om idrott och hälsa i över fyrtio år (Walton-Fizette & Sutherland, 2018) och ett växande antal forskare världen över förespråkar ökat fokus på social rättvisa i skolämnet idrott och hälsa (Azzarito m.fl., 2017; Enright & McCuaig, 2016; Philpot, 2016; Philpot m.fl., 2021; Walton-Fizette m.fl., 2018) finns avsaknad av kritisk forskning som fokuserar på didaktiska val eller handlingar som främjar social rättvisa och inkludering (Dagkas, 2018).

Syftet med den studie som ligger till grund för artikeln var att öka förståelsen för hur lärare i idrott och hälsa kan bedriva en inkluderande undervisning som kännetecknas av social rättvisa och där alla elever har möjlighet att delta och lyckas. Studien genomfördes inom ramen för ett internationellt samarbetsprojekt (EDUHEALTH¹) mellan forskare från Sverige, Norge och Nya Zeeland. I fokus var hur lärare i idrott och hälsa hanterar frågor om inkludering, jämlikhet och social rättvisa i undervisningen. En av slutsatserna från projektet var att då social rättvisa är ett begrepp som är förankrat i en värdestruktur, behövs social rättvisa förstås utifrån respektive lands villkor. I denna artikel tas därför enbart utgångspunkt i den empiri som kommer från skolor i Sverige.

Social rättvisa och inkludering

I denna artikel används begreppen social rättvisa och inkludering för att undersöka hur lärares didaktiska val och handlingar kan bidra till att alla elever, oavsett förutsättningar, kan delta på lika villkor i undervisningen i idrott och hälsa. Begreppens innebörd har varierat över tid och sammanhang. Nedan förtydligas vår förståelse av begreppen i relation till denna studie.

Begreppet social rättvisa

Social rättvisa är ett komplext och omtvistat begrepp som tolkas olika, inte minst i relation till utbildning (Bell, 2016; North, 2006; Sainz & Jacott, 2020). North (2008) menar att det finns två aspekter av social rättvisa, erkännande och omfördelning. Erkännande handlar om respekt och värdighet medan omfördelning handlar om rättvis fördelning av rikedom och makt. Enligt Bell (2016) är social rättvisa både en process och ett mål att uppnå. Idealet är en process som låter alla grupper (och indi-

¹ Syftet med projektet Educating for Equitable Health Outcomes – the Promise of School Health and Physical Education (EDUHEALTH) var att bidra med kunskap om hur lärare i idrott och hälsa kan bedriva en undervisning som kännetecknas av social rättvisa, inkludering och jämlik hälsa för alla elever.

vider) delta på lika villkor i samhället och som gör det möjligt för dem att uppfylla sina behov. Sensoy och DiAngelo (2012) beskriver social rättvisa i utbildning som en samling pedagogiska metoder och handlingar som hjälper lärare (och elever) att förstå hur sociala skillnader och makthierarkier påverkar deras egna och andras liv.

Lynch med kollegor (2020), som kopplar begreppen till undervisning i idrott och hälsa, skiljer på begreppen rättvisa och social rättvisa. Rättvisa innebär att ge alla elever en möjlighet att lyckas medan social rättvisa handlar om att förbättra de sociala faktorer som innebär orättvisa villkor och att motverka de ojämlika förutsättningar som eleverna omgärdas av när de kommer till undervisningen. Detta kan göras på olika sätt som att till exempel justera reglerna för deltagande, införa någon form av handikappsystäm eller att ta bort det som utgör hinder. Tinning (2012) menar att undervisning för social rättvisa i idrott och hälsa inte kan förstås som en enda pedagogisk modell utan social rättvisa påverkas av det sociala sammanhanget. Faktorer som lagar, normer, kulturella och kognitiva villkor samspelar med varandra och får betydelse för hur undervisningen genomförs. I undervisningen återspeglas både lärares personliga och professionella erfarenheter och samhällets formella och informella intentioner med barns utbildning och lärande. Fernández-Balboa (2017) hävdar att lärare måste erkänna och reflektera över sociala rättvisefrågor och undersöka sin egen identitet för att förstå och kunna utmana normativa och hegemoniska strukturer och fokusera på likheter och delade förståelser.

Begreppet inkludering

Även begreppet inkludering har flera tolkningar. Enligt Lewis (2016) handlar inkludering om att tillgodose behoven hos olika elever och att säkerställa lika tillgång till möjligheter och resurser samt att alla elever lär sig tillsammans i samma miljö och får lämpligt stöd. Standal (2015) menar att utgångspunkten för inkludering i ämnet idrott och hälsa är att varken individer eller grupper utgör problem utan att undervisningen ska ta hänsyn till alla elever och möta alla på deras nivå. Det handlar om att iscensätta en undervisning där alla elever inkluderas istället för åtgärder riktade mot enskilda individer. Enligt Tinning (2012) omfattar inkluderande undervisning ett perspektiv på undervisning inspirerad av kritisk teori. Det handlar om att kunna identifiera sociala ojämlikheter och marginaliserade grupper och samtidigt agera utifrån dessa sociala ojämlikheter på ett sätt som inte ytterligare marginaliserar grupperna (Tinning, 2010, 2016).

Trots att flera studier har gjorts om social rättvisa och inkludering i skolämnet idrott och hälsa (t.ex. Azzarito m.fl., 2017; Denison & Kitchen, 2015; Fitzpatrick & Santamaría, 2015; Flintoff, 2015; Munk & Agergaard, 2015; Thorjussen & Sisjord, 2020) råder fortfarande oklarhet angående hur begreppen ska förstås och tolkas (Evans, 2014; Lewis, 2016; Robinson & Randall, 2016; Walton-Fisette m.fl., 2018). Detta beror enligt Evans (2014) på att begreppen social rättvisa och inkludering har blivit så allmängiltiga i relation till undervisningen i idrott och hälsa att de har förlorat sin innebörd och betydelse. Det är ord som, enligt honom, används utan eftertanke och reflektion över vad de egentligen innebär. Evans menar att även om inkluderande undervis-

Larsson m.fl.

ning, social rättvisa och jämlikhet är något som alla lärare ska eftersträva, är det inte samma sak att kunna realisera eller förverkliga det – det är fortfarande många elever som känner sig exkluderade. Det innebär att vissa elever riskerar att bli förlorare redan innan undervisningen startar (Evans, 2014).

I tidigare studier har det påvisats att elever i olika skeenden i samband med idrott och hälsa kan grupperas utifrån undervisningsmetodologiska aspekter (Oliynyk, 2021; Schenker, 2022). Läraren når alltid en grupp av eleverna, men för att nå alla elever kan anpassningar behöva göras. Vilka anpassningar som görs bygger på lärarens erfarenheter från tidigare undervisning och föreställningar om eleverna. Exempelvis kan sådana föreställningar ligga till grund för hur läraren grupperar eleverna och vilka undervisningsinnehåll som lyfts fram. Det finns emellertid fler ”kritiska” skeenden kopplade till social rättvisa och inkludering i undervisningen. Det kan finnas ”kritiska” skeenden såsom: (1) när eleverna ska ges tillgång till lektionen alternativt inlärningsprocessen – de fysiska, psykiska och sociala frågorna om tillgänglighet är beroende av både subtila (såsom att alla förväntas få positiva upplevelser av att delta i lekar eller spel) och uttalade krav (exempelvis att alla måste ha gymnastikskor med vit sula för att få delta), (2) i själva undervisningssituationen – även om eleverna har tillgång till lektionen kan de enligt undervisningslogiken förtryckas – eller inte, och (3) vid val av undervisningsinnehåll – detta kan exempelvis väljas utifrån förutfattade meningar som på lång sikt kan marginalisera vissa elevgrupper (Schenker, 2022).

Vår förståelse av social rättvisa och inkluderande undervisning handlar, utifrån ovanstående, om att lärare tar hänsyn till faktorer så som kropp, kön, sexualitet, socioekonomiska förhållanden, kultur och deltagande i idrott på fritiden, men också undervisningsgruppens sammansättning och dynamik, för att utjämna skillnader och inkludera alla elever (Gerdin m.fl., 2019). Det innebär att alla elever ska ha tillgång till undervisningen och att undervisningen i sig inte ska ge redan privilegierade elever mer privilegier och vice versa. Mer precist handlar social rättvisa i undervisningen om att motverka de ojämlika sociala förutsättningar som elever har med sig in i undervisningen. Undervisning för social rättvisa måste alltså även relateras till de faktorer som både uttryckligen och implicit är möjliggörande och eller begränsande för eleverna (för mer utförlig diskussion se Schenker m.fl., 2019).

Teoretiskt ramverk

Som diskuterats ovan hänger begreppen social rättvisa och inkludering samman och påverkar pedagogiken för social rättvisa. Enligt Freire (2006) är utbildning en viktig arena för social rättvisa och han menar att det är omöjligt att tänka på utbildning utan att förhålla sig till makt. Frågan handlar emellertid inte om hur man får makt utan hur makt (re)produceras. De flesta utbildningsinstanser förstärker och återskapar dominans (Hahn-Tapper, 2013) och för att omfördela och utmana dessa mönster krävs reflektion och handling av både lärare och elever (Freire, 1993; Greene, 1995; Slater m.fl., 2014). Det handlar om fördelning av makt på strukturell nivå i samhället såväl som på mikronivå i skolan och i undervisningen (Schenker, 2019).

För att kunna studera hur lärare i idrott och hälsa hanterar frågor om inkludering och social rättvisa i undervisningen tar vi avstamp i Youngs (1990) teori om social rättvisa. Kärnan i Youngs teori är frågor om förtryck och dominans, och om relationen mellan lärare och elever som inkluderas genom undervisningsmetoder. För Young innebär social rättvisa mer än fördelning av resurser och hon menar att alla människor "should have the liberty to be and do anything they want, to choose their own lives and not be hampered by traditional expectations" (s. 157). Det handlar enligt Young om att "göra" snarare än att "ha". Det är "görandet" vi är intresserade av i denna artikel, alltså hur lärares görande i form av didaktiska val och handlingar kan främja social rättvisa och inkludering. De didaktiska valen kan omfatta hela gruppen/klassen, vara kompensatoriska till sin karaktär eller handla om att reducera hinder för deltagande. Övervägandena som föregår valen kräver kännedom om ämnet i relation till individ, grupp och samhälle och kan omfatta val av undervisningsinnehåll, sätt att organisera undervisningen och lärarens egna förhållningssätt (Schenker, 2019, 2022).

Youngs (1990) teori fokuserar på förtryck och dominans av grupper som är missgynnade och hon använder begreppen marginalisering, exploatering, maktlöshet, kulturell imperialism och våld för att förstå och förklara maktobalanser och sociala orättvisor. Som har beskrivits ovan innebär undervisningen i idrott och hälsa i många fall att makthierarkier vidmakthålls och att vissa elever marginaliseras. Förtryck och dominans upprätthålls genom komplexa sociala processer och strukturer och baseras på (ofta) motstridiga regler och relationer och reproduktion av ojämlikheter som innebär nackdelar för marginaliserade grupper. En grupp definieras som en samling individer som skiljer sig från andra genom kulturella former, praxis eller livsstil men som också påverkar individens uppfattning om sig själv. Young (1997, 2000) menar i likhet med Eisenberg (2006) att normer och värderingar är införlivade i en institution, och inte ifrågasätts, vilket innebär att lärare omedvetet kan bemöta marginaliserade elever och grupper av elever på ett annat sätt än de bemöter övriga elever. Lika tillgång till utbildning och formella regler för inkludering och allas lika värde är inte en garanti för att allas behov beaktas och alla identiteter respekteras. För att motverka förtryck och dominans krävs specifika pedagogiska handlingar tillsammans med reflektion och diskussion.

Förutom att det behövs kunskap för att vara medveten om sociala rättvisor behöver orättvisor och marginalisering förstås och erkännas som ett problem för att därefter kunna hanteras och elimineras. Detta innebär att undervisning i idrott och hälsa, som kännetecknas av social rättvisa och inkludering, är inbäddad i filosofiska och politiska värden (jfr. Eisenberg, 2006; Mair & Marti, 2006; Payton & Moody, 2008). I denna miljö är "det sociala" ett normativt begrepp och en del av en politisk handling. Politiska handlingar är inriktade på att antingen förhindra förändringar eller göra ändringar i en viss riktning. Det handlar om att fördela eller omfördela resurserna och makten. I undervisningen i idrott och hälsa kan läraren fördela eller omfördela resurser och makt genom att organisera undervisningen och välja undervisningsinnehåll på sätt som gör att vissa elever eller elevgrupper får mer handlingsutrymme och andra mindre (Oliynyk, 2021; Schenker, 2022).

Larsson m.fl.

Det finns flera studier av utbildning där Youngs teori om social rättvisa har använts (se t.ex. Cuervo, 2020; Eisenberg, 2006; Gewirtz, 2006). Gewirtz och Eisenberg använder teorin för att förstå och analysera utbildningspolitik och bland annat visar de hur olika grupper missgynnas i utbildningssammanhang. Styrkan i Youngs teori är, menar Gewirtz, att social rättvisa i undervisning måste förstås i hur den tillämpas i den specifika praktiken och kontexten. Han visar bland annat hur lärares handlingsfrihet begränsas av normer och policys, som till exempel medför ett starkt tryck på att elever ska prestera bra i tester. Cuervo (2020) använder Youngs teori för att ge en bättre förståelse för förhållandet mellan ett omtvistat och teoretiskt begrepp som social rättvisa och de utmaningar som lärare möter. Cuervo visar i en studie av hur lärare genom sin undervisning skapar möjligheter för alla elever att lyckas, att social rättvisa handlar om så mycket mer än jämlik fördelning av materiella resurser. För att ge alla elever möjlighet att lyckas använde lärarna undervisningsmetoder som reducerade hinder, var relationsskapande genom att de lyssnade på eleverna och inkluderande genom att de baserades på socialt rättvisa dimensioner av erkännande och deltagande.

Youngs teori om social rättvisa gör det möjligt för oss att förstå hur lärares didaktiska val och handlingar kan motverka de ojämlika förutsättningar som elever har med sig in i undervisningen. Teorin gör det också möjligt för oss att visa dels hur lärare kan bryta för givet tagna handlingsmönster som traditionellt försatt elever i privilegierade eller marginaliserade positioner, dels hur medvetenhet och respekt för elevers olika villkor kan leda till förändring.

Metod och material

Fokus i studien är att identifiera kritiska incidenter och åtgärder som främjar social rättvisa och inkludering snarare än tekniska eller praktiska intressen (Habermas, 1972) med inspiration från transformativ samhällskritisk pedagogik (Tinning, 2016). För att förstå hur lärare i idrott och hälsa kan bedriva en inkluderande undervisning som kännetecknas av social rättvisa och där alla elever har möjlighet att delta och lyckas har vi i denna studie använt en "bottom up" -metod utifrån principerna för Critical Incident Technique (CIT) (Tripp, 2012). CIT-metoden är lämplig för att fånga upp respondenternas tankeprocesser och perspektiv i förhållande till kritiska incidenter (jfr Colnerud, 2015).

CIT-metoden kan beskrivas som en tvåstegsmetod. Det första steget innebär att forskaren försöker fånga "incidenter" (t.ex. händelser, undervisningsmoment, didaktiska val) relaterade till social rättvisa och dess koppling till frågor så som kön, kultur, demokrati och social bakgrund. Det andra steget innebär att definiera incidenten som en "kritisk incident". För att en uppfattad incident ska kunna definieras som en kritisk incident krävs en djupare förklaring bakom händelsen (Tripp, 2012). Vi valde att kombinera observationer av händelser och utbildningsmiljöer med efterföljande intervjuer eftersom enbart observationer kan leda till att forskare "läser in" egna antaganden i det som observeras. Med intervjuer kan forskarna ställa frågor om de olika val som läraren har gjort.

Vi utvecklade ett semistrukturerat observationsformulär (se tabell 1) för att kunna fånga händelser i undervisningen. Observationsformuläret gjorde det möjligt för varje forskare att göra beskrivningar av relevanta händelser men också att lägga till öppna fältanteckningar om till exempel olika artefakter och beskrivningar av den omkringliggande miljön.

Tabell 1

Observationsschema.

<p>Beskrivning av lärare: Kvinnlig lärare, ca 10 års erfarenhet av undervisning.</p>	<p>Beskrivning av klassen: Årskurs 8, totalt 13 elever (4 pojkar, 9 flickor). Mångkulturell klass. Lektionen bedrivs normalt i en liten gymnastikhall vid skolan men denna gång i en stor nyrenoverad idrottshall.</p>		
<p>Fångad händelse</p>	<p>Beskrivning av lärarens handlingar</p>	<p>Elevernas agerande</p>	<p>Koppling till social rättvisa</p>
<p>Skapar en trygg och förtroendefull miljö t.ex. förklarar utrustningen i salen och var nödutgångar finns.</p> <p>Veckans ord – (samarbete) – värdebaserad praktik.</p> <p>Fokus i spelet (doppboll) är att inkludera alla i laget – när alla har haft bollen ”slutför de uppgiften som en grupp (undviker uttryckligen ordet ”mål”) – utmanar eleverna att reflektera runt spelet med fokus på allas inkludering.</p> <p>Låter eleverna prova på två olika versioner av spelet för att de själva ska kunna uppleva mer eller mindre inkluderande/exkluderande praktiker – möjliggör att eleverna får förkroppsligade upplevelser av inkludering och utanförskap.</p> <p>Stort fokus på kommunikation och språkförståelse – varierande kunskaper i svenska – språket möjliggör lärande = social rättvisa.</p>	<p>Eleverna ombeds förklara innebörden i samarbete.</p> <p>Eleverna ombeds förklara syftet med lektionen i relation till aktiviteten.</p> <p>Låter eleverna arbeta parvis med den kamrat de satt bredvid.</p> <p>Ändrar spelet till poäng efter 10 pass istället för att passa till alla i samma lag.</p> <p>Låter eleverna ändra spelet för att uppmuntra engagemang, samarbete och inkludering.</p>	<p>Flickor och pojkar placerar sig i separata grupper på bänkarna.</p> <p>Följer ledaren under uppvärmning.</p> <p>Doppboll: två versioner, en passning till alla, en 10 passningar innan mål i målområdet.</p>	<p>Skapar inkludering och social rättvisa genom att välja spel som kräver både samarbete och spel som inte är relaterade till den organiserade idrottsrörelsen.</p>

Larsson m.fl.

För att kunna avgöra om de observerade händelserna var att beteckna som kritiska genomfördes samtal med lärarna inspirerade av stimulated-recall intervjuer (Lyle, 2003). I samtalen, som genomfördes i nära anslutning till lektionen, vanligen inom en timme, fick lärarna möjlighet att förklara och reflektera över de händelser som hade fångats genom observationerna. För det ändamålet utarbetades en intervjuguide som inleddes med mer allmänna frågor om syftet med lektionen, om klassen och om hur en typisk lektion kunde se ut. Några av de teman som också berördes var respondenternas reflektioner om val av innehåll och undervisningsformer i relation till elevgruppen och om social rättvisa i relation till undervisningen i idrott och hälsa. Därefter fokuserade frågorna på de specifika fångade händelserna som hade observerats för att ge respondenterna möjlighet att berätta om tankarna som låg till grund för dessa. Exempelvis kunde en respondent bli ombedd att berätta mer om varför eleverna fick spela två olika versioner av doppboll, alternativt bli uppmanad att berätta mer om undervisningsmomentet ”veckans ord” (se tabell 1, för mer utförlig diskussion av metoden se Philpot m.fl., 2021).

Studien beviljades etiskt godkännande i Sverige² (DNR 2017/201-31) såväl som i de andra deltagande länderna. Utifrån olika överväganden filmades inte lektionerna. Vi bedömde att projektet inte skulle vara möjligt utifrån de resurser som vi hade att tillgå ifall vi skulle filma med bra kvalitet, säkerställa att inget kränkande material blir dokumenterat på film (exempelvis om en elev säger något förolämpande till någon annan) och transkribera och översätta transkriptionerna till engelska så att materialet skulle bli tillgängligt för hela forskargruppen. Vi hade heller inte erfarenhet av att filma undervisning sedan tidigare. Bedömningen var dessutom att vi hade möjlighet att få tillgång till rik information även utan att filma, och forskare i gruppen hade arbetat på liknande sätt tidigare. Eftersom vi var flera forskare som observerade en och samma lektion gav det oss möjlighet att undersöka om vi identifierade samma händelser och om vi beskrev dem på likartat vis. Vi kunde sedan föra jämförande diskussioner av det vi hade observerat. I denna artikel redovisas som tidigare nämnts enbart empiri insamlad i Sverige av svenska forskare.

Datainsamling och genomförande

I den del av studien som redovisas här ingår data från observationer av lektioner i idrott och hälsa i årskurs 7 till 9 och efterföljande intervjuer med fem lärare som arbetade på olika skolor i små och mellanstora städer i södra Sverige. Skolorna som valdes ut var fyra kommunala skolor och en friskola. Samtliga skolor hade elever med olika kulturell och socioekonomisk bakgrund. De fem deltagande lärarna varierade i åldern 30 till 45 år och de hade mellan 6 och 20 års lärarerfarenhet. Alla lärares namn som nämns i artikeln är fingerade.

² De data som samlades in i samband med studien innehöll inga känsliga personuppgifter och behandlades i enlighet med Linnéuniversitetets datahanteringsråd för att säkerställa att data behandlas i enlighet med GDPR.

Tabell 2

Deltagare i studien.

Namn	Kön	Ålder	Erfarenhet	Skola	Socioekonomisk status
Stina	Kvinna	45	20	Kommunal	Mellan
Gunilla	Kvinna	35	8	Kommunal	Mellan
Klara	Kvinna	38	12	Friskola	Låg
Petter	Man	30	6	Kommunal	Låg
Maria	Kvinna	45	20	Kommunal	Hög

Lärarna valdes strategiskt ut av forskargruppen utifrån det som Bryman (2016) beskriver som ett målinriktat eller målstyrt urval av respondenter, vilka då utgjorde "belysande fall" (Patton, 2002, s. 232). Förutom att undervisa för social rättvisa och inkludering skulle lärarna vara legitimerade lärare med minst tre års erfarenhet av undervisning på högstadiet.

Totalt genomfördes sju observationer och åtta intervjuer. För att få en större bredd av undervisningssituationer observerades och intervjuades två av lärarna vid två olika tillfällen. Med en av lärarna gjordes också en kompletterande uppföljande intervju vid ett senare tillfälle då tiden vid första intervjun var begränsad. Observationerna omfattade sju lektioner i idrott och hälsa i årskurs 7 till 9. Varje forskare genomförde observationerna självständigt och förutom observationsprotokollet fördes fältanteckningar. Efter varje observation träffades forskargruppen och valde de incidenter (se avsnittet om CIT-metoden ovan) som skulle diskuteras i intervjuerna. Det var inte alltid som de deltagande forskarna hade gemensam förståelse av hur social rättvisa kan uttryckas i ett undervisningssammanhang, detta trots ett gemensamt teoretiskt ramverk. Att observationer inte är tillräckligt för att förstå lärares intentioner med sina undervisningsval blev än mer påtagligt när forskarnas kontextuella förståelse skiljde sig åt. Intervjuerna var viktiga för att synliggöra undervisningens sociala dimensioner. I anslutning till den observerade lektionen, intervjuades den undervisande läraren. Intervjuerna varade mellan 40 och 70 minuter och spelades in med hjälp av en diktafon. Intervjuerna byggde på att respondenterna fick formulera sina egna tankar och reflektioner utifrån de kritiska moment och händelser som var noterade i observationsprotokollen. Intervjufrågorna kunde ställas på följande sätt:

Hur hanterade du situation XX [observerad och identifierad situation] och varför?

Brukar du hantera situationer som denna på liknande sätt?

Var detta planerade situationer/händelser, eller var det situationer som du upplevde bara uppstod under lektionen?

Om de var planerade, hur har du tänkt kring detta i planeringsfasen?

Kan du ge andra exempel på liknande innehåll och situationer och varför dessa är viktiga eller varför du hanterar de som du gör?

Larsson m.fl.

Första steget i analysen var att sammanföra samtliga observationsformulär, fältanteckningar och fångade incidenter samt de transkriberade intervjuerna i ett samlat dokument. Därefter analyserades data från observationerna och intervjuerna genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Intervju- och observationsdata kodades (Patton, 2002) och omläsning av koder användes sedan för att generera teman. Den initiala analysen genomfördes enskilt av de deltagande forskarna. I nästa steg granskades och diskuterades gemensamt de underteman och teman som framkommit med stöd av Youngs teori om social rättvisa.

Resultat och diskussion

Analysen av observationer och intervjuer visar att lärarna i denna studie, i linje med Tinnings (2012) förståelse av inkluderande undervisning, använde sig av flera olika strategier och en hel verktygslåda av olika didaktiska handlingar för att motverka de ojämlika förutsättningar som elever omgärdas av när de kommer till undervisningen. I de följande avsnitten presenteras resultaten i form av de tre huvudteman som analysen genererade: (1) *skapa goda relationer med och mellan elever*, (2) *anpassningar för att utjämna ojämlikheter* och (3) *stötta de som behöver*.

Skapa goda relationer

Det finns ett flertal både nationella och internationella studier som lyfter fram betydelsen av goda relationer med elever för att skapa en lärmiljö, där eleverna känner trygghet och delaktighet (se t.ex. Andersson, 2019; Cuervo, 2020; Holfve-Sabel, 2014; Lilja 2013; Marsh, 2012; McCuaig m.fl., 2013). För lärarna i denna studie framstår att skapa goda relationer med eleverna som centralt när de reflekterar över och anpassar undervisningen. Ett exempel är en lektion där eleverna gruppvis arbetade på olika stationer som var av den sorten att eleverna mest var upptagna med sina egna prestationer och inte hade tid att uppmärksamma de andra eleverna i gruppen. När vi i den efterföljande intervjun frågade läraren Stina om lektionen berättade hon att valet av aktiviteter baserades på att eleverna hade gjort dem tidigare, att de kunde genomföra dem på egen hand och att aktiviteterna var icke-konkurrensinriktade och utmanande men också varierande.

Lärarna beskriver relationskapandet som en process, ett ständigt närvarande förhållningssätt som krävs både för elevernas kunskapsmässiga och personliga utveckling.

[...] tror det är viktigt att visa att man finns, att man ger dom tid att om dom vill någonting att man säger till dom att är det något så kom och berätta. Att dom känner det förtroendet att om det är något så kommer dom. Och sen att man tar sig tid när man inte har lektion att man tar sig tid att gå ut på rasten och så. För jag tänker att där lär man ju också känna dom. (Klara)

Lärarna använder flera olika metoder för att lära känna eleverna som att hälsa på dem med namn när de möts även utanför lektionstid eller att tala med den lokala idrotts-

föreningen om varför en elev som spelar hockey är så trött på torsdagar. Maria berättar att hon brukar ”fråga dom vad de ska göra på fritiden och om de har en match kan jag fråga dom om det. Så jag tror att om jag känner dom och pratar med dom så visar vi respekt för varandra”.

Att lära känna eleverna och skapa goda relationer med dem är viktigt, menar lärarna, men betonar också att det handlar om en professionell relation.

På lektionerna försöker jag se alla så att de känner sig sedda. Det är viktigt att ha en bra och öppen relation och att det blir mycket kontakt under skoldagen, både under lektionerna men också på skolgården. [...] jag tror att det är viktigt för att man ska kunna nå dom sen kunskapsmässigt. Jag tror det är viktigt att ha en bra relation med dom. Sen måste man ju sätta gränserna för ibland kan det bli lite för mycket. Man måste ändå kunna sätta gränsen och visa att här går min gräns, man kan inte göra vad som helst utan man måste ha en fin relation men den kan ändå inte vara på kompisnivå. (Klara)

Klara menar att det är viktigt att ha goda relationer men också att ge tydliga ramar för att klara läraruppdraget. Det finns en medvetenhet hos lärarna om att skapa goda relationer handlar om en balansgång mellan att ta sig tid att lära känna eleverna och att använda den kunskapen för att iscensätta en inkluderande lärmiljö. Ett exempel är när Maria inte säger något om försenad ankomst till lektionen utan hälsar en pojke som kommer för sent välkommen. I den efterföljande intervjun förklarar Maria att:

[...] han brukar ha problem med magen. Jag känner honom och han tycker att det är svårt. Så det är inte okej att inte rapportera, men, ja, normalt skriver jag ner det och vi måste skriva ner det när de kommer sent. (Maria)

Ett annat exempel är Gunilla som berättar att inte alla elever duschar, men att hon inte har gjort någon poäng av det. Hon är medveten om att det kan vara en svår situation för några av eleverna och vill inte tvinga dem till en potentiellt obehaglig situation. Hon försöker istället ge dem utrymme att själv bestämma om de ska duscha.

Exemplen ovan visar att det lärarna ”gör” (se Young, 1990) är att omsätta sina kunskaper om eleverna till handling i syfte att skapa goda relationer och en trygg miljö. I likhet med Tinnings (2012) pedagogiska modell av socialt rättvis undervisning för de samman sina kunskaper om eleverna och det sociala sammanhang de befinner sig i med det styrdokumentet föreskriver för att iscensätta en undervisning där alla elever har möjlighet att delta på lika villkor och att lyckas (Cuervo, 2020).

Lärarna menar att det är viktigt att skapa goda relationer med eleverna men det är också lika betydelsefullt att skapa goda relationer mellan eleverna. Det handlar framförallt om det som North (2008) benämner erkännande, att lära eleverna att visa hänsyn och bemöta varandra respektfullt för att på så sätt skapa gemenskap och kunna samarbeta med alla. Inte minst gäller det för nya klasser som behöver lära sig att anpassa sig till varandra, lära sig att se vad andra behöver och inte bara se till sina

Larsson m.fl.

egna behov. Petter berättar till exempel att han börjar varje läsår med att "sjundeklassarna ska stödja och uppmuntra varandra" och ger dem i uppgift att "berätta för varandra att de är bra eftersom det känns mer när man hör det från en vän än från mig". På liknande sätt arbetar Klara som reflekterar över betydelsen av val av aktiviteter och övningar för att skapa relationer och samarbete.

Jag tänker att man inte går igång med kunskapsmålen direkt utan man försöker skapa relationer och gör samarbetsövningar och lekar och sånt i början ... att dom får ut mer av att ha dom här bollekarna som inte är så styrda och det blir lite mer inkludering tänker jag när man kör den formen. Och alla kan vara med på ett annat sätt än när man kör färdiga idrotter. [...] Det finns med hela tiden att alla ska känna en delaktighet i gruppen. Det tycker jag är jätteviktigt så det finns med hela tiden. Sen är det ibland att man vet att någon tycker det är jobbigt och svårt i just den gruppen då löser jag det på något annat sätt, men det finns alltid med i bakhuvudet att det är viktigt att man ska känna sig trygg i gruppen. (Klara)

Indelning i olika grupper eller lag är vanligt förekommande i undervisningen i idrott och hälsa och berättelserna om hur detta kändes diskriminerande, skapade utanförskap, stressande och obehagligt att väljas sist är otaliga (se t.ex. Domville, m.fl., 2019; Oakley m.fl., 2004; Røset m.fl., 2020; Weeldenburg m.fl., 2021). Analysen visar att lärarna är medvetna om att indelning i grupper kan upplevas negativt och de berättar att de istället försöker använda gruppindelning för att skapa goda relationer mellan eleverna och lära dem att respektera varandra.

Jag har många strategier som att para ihop nya elever med elever som gått i klassen länge och tänka på hur vi kan göra det här säkert. (Gunilla)

Jag brukar inte dela upp tjejer och pojkar, det är väldigt sällan jag gör det så för det är en av anledningarna till att jag tror att vi har idrott och hälsa med pojkar och tjejer tillsammans som vi ska kunna arbeta tillsammans och respektera varandra och respektera varandras olikheter. (Petter)

Flera av lärarna beskriver i likhet med Bell (2016) relationsskapandet som en ständigt pågående process där målet inte enbart är att eleverna ska lära känna varandra utan de ska lära sig att anpassa sig till varandra och se andra elevers behov och inte bara sina egna.

Jag blandar alltid eleverna när jag delar dom och försöker undvika att de alltid är tillsammans med samma personer. Jag har märkt att de betar sig på olika sätt när de är med sina bästa kompisar och när de är med någon annan. Denna lektion valde jag några spel som de hade gjort tidigare och som de kände igen och där fokus ligger mer på samarbete. Målet var först och främst samarbete men också taktik. Jag ville att de skulle planera tillsammans och prata med varandra och också reflektera kring

varför man agerar på ett visst sätt, hur man springer och hur man har olika roller i ett lag. Ett mål var att jag ville att de skulle reflektera över varför de behöver samarbeta. (Klara)

Klara har i sin planering en tydlig idé om att eleverna behöver medvetandegöras om att deras agerande har betydelse för klasskamraterna. Att använda genomtänkta metoder för gruppindelning och val av innehåll är ett sätt att utjämna skillnader mellan eleverna. En sådan reflektion av läraren kräver, förutom kunskap om den specifika elevgruppen och pedagogisk kompetens, också förmåga att göra didaktiska val som accepteras av eleverna. I exemplet ovan omsätter Klara sina kunskaper om eleverna för att möta deras föreställningar om den rätta praktiken genom att utgå från ett innehåll som eleverna är väl bekanta med (olika bollekar) och samtidigt kommunicera ett budskap om social rättvisa.

Anpassningar för att utjämna olikheter

Enligt Freire (2006) kännetecknas alla undervisningsmiljöer av att ha olika sociala villkor. Det gäller även undervisningen i idrott och hälsa (Lyngstad m.fl., 2019; Røset m.fl., 2020). Lärarna i denna studie använder olika typer av anpassningar för att motverka orättvisa villkor och ojämlika förutsättningar som eleverna omgärdas av när de kommer till undervisningen. Några exempel, som handlar om att eliminera hinder för deltagande, relaterar till olika tillgång till resurser som att tillhandahålla utrustning till friluftsliv, låna ut extrakläder och skor och i vissa fall även skänka kläder.

Jag ser ett mönster efter ett tag som att det är nästan samma elever hela tiden som glömmer sina kläder var tredje vecka. Okej, varför glömmer du var tredje vecka – jag är hos min pappa och han bryr sig inte, han har inga gymkläder. När jag är hos mamma lägger hon ut dom för mig. Min pappa har inte råd att köpa gymkläder till mig. Så jag har tagit eller tagit in mina gamla kläder och gett dom till många elever här. (Gunilla)

Andra exempel är en av skolorna som har cyklar som eleverna får låna för att ta sig till en träningsanläggning som ligger en bit bort och en av de andra skolorna som en gång i veckan efter skoltid har organiserat så att elever som vill kan träna gratis i simhallen, ishallen eller träna gymnastik och badminton i skolans idrottshall.

I likhet med Cuervo (2020) visar våra analyser att en socialt rättvis inkluderande lärmiljö inte enbart handlar om att fördela materiella resurser rättvist. Det behövs också andra anpassningar som kräver kunskap om eleverna på både individ-, grupp- och på en mer övergripande samhällsnivå. Klara som arbetar i en mångkulturell och flerspråkig skola berättar att när de har friluftsliv med övernattning så får hon anpassa planeringen för att möjliggöra att alla kan delta.

Jag gör lite individuella anpassningar som när nån inte får sova över. Men då får den åka hem och sen komma tillbaka på morgonen. Vi har lite såna saker som vi försöker

Larsson m.fl.

lösa, det viktiga är att de ändå får ta del av det men vi kan ju inte tvinga någon att sova över utan det viktiga är att vi får med dom. Och sen att fastan gjorde sitt också så att nån skulle åka hem och äta på natten. Men det går alltid att lösa så det ser jag inte som något större hinder. (Klara)

På samma sätt kan sämre kunskaper i svenska språket stänga ute elever från delar av undervisningen. För att utjämna villkoren för dessa elever inleder Klara oftast lektionerna i idrott och hälsa med veckans ord.

Det handlar både om att förstå ordet och att prata om olika värden på sitt eget sätt och också hjälpa varandra att förstå ordet. Orden är relaterade till lektionens tema och även till läroplanen. Jag vill att det ska komma in i undervisningen som en naturlig del. Sen tänker jag att det är bra att man försöker under vissa perioder prata mer om det och gå igenom orden. För det är det som kan vara svårt just med språket, men för alla elever så är det ju värdegrund och demokrati det är ju inte så lätta ord egentligen. Så det är något vi tar upp i veckans ord och någon speciell vecka där man tar upp lite extra om det och där eleverna också får tänka lite extra på just det. (Klara)

Ett annat exempel är Petter som har problem med att en del av flickorna av religiösa skäl inte deltar i simundervisningen. Det handlar dels om klädseln, dels om att flickorna inte får simma när det finns män/pojkar i bassängen. Det finns särskilda simkläder som täcker håret och kroppen men problemet är att de är dyra och det är mycket pengar för många av eleverna. För att hjälpa flickorna har skolan ordnat möjlighet att låna heltäckande badkläder. Flickorna kan också innan skolan börjar på morgonen åka med kvinnlig personal till simhallen.

Hon tar dom dit och sen får personalen där hjälpa dom med tekniken och hon är där precis som en moralbooster för att hjälpa dom att övervinna detta och för att kunna lära sig simma och resultaten är mycket, mycket bra. (Petter)

Exemplen ovan visar hur lärarna är medvetna om och har kunskap om hur olika faktorer som till exempel socioekonomiska förhållanden, kultur och religion kan skapa orättvisa villkor och hinder för elever att delta (se även Gerdin m.fl., 2019). De visar det Young (1990) beskriver som respekt för sociala och kulturella skillnader och väljer anpassningar utifrån elevernas olika förutsättningar för att alla elever ska kunna bli delaktiga i undervisningen och kunna uppnå kunskapsmålen.

För att motverka det Young (1990) benämner som förtryck och dominans använder Gunilla sina kunskaper om eleverna och anpassar innehållet efter den specifika gruppen för att inte ytterligare förstärka ojämlikheterna. Hon berättar om en klass där ingen vill vara med en grupp fotbollsspelande pojkar som går i samma klass eftersom de inte är trevliga och då förstör mycket av lektionen. Hon väljer därför att inte spela traditionella bollspel med den här klassen utan låter istället en grupp av elever träna bollkontroll i badminton och en grupp träna klättring på en klättervägg. I badminton

får eleverna i uppgift att först jobba enskilt med bollen och träna på att slå fem låga slag, fem höga, och sedan en kombination av dessa. Därefter får eleverna i uppgift att parvis efter ett roterande schema försöka hålla bollen vid liv, att försöka slå bollen så många gånger som möjligt. Det är inte möjligt med vanliga badmintonregler i den här klassen berättar Gunilla eftersom vissa av eleverna är så tävlingsinriktade, vilket ofta leder till bråk. I likhet med Cuervo (2020) visar Gunilla att genom medvetna didaktiska val anpassade efter den specifika gruppens behov är det möjligt att skapa en inkluderande miljö som tar hänsyn till alla elevers behov.

Andra anpassningar som lärarna gör är att som Stina ge olika alternativ vid styrkeövningar, möjlighet att välja olika höjder på hinder i konditionsbanor eller möjlighet att välja olika bollplaner när eleverna spelar volleyboll (en med enklare och en med mer komplicerade regler). Likt Standal (2015) som betonar vikten av att inte använda anpassningar riktade mot enskilda elever väljer lärarna anpassningar som underlättar för enskilda elever men utan att de ska känna sig utpekade.

Sammanfattningsvis visar exemplen ovan hur lärarna gör sina didaktiska val utifrån vilka villkor och faktorer som samspelar med varandra i den specifika situationen och i den specifika gruppen och på så sätt "skräddarsyr" de anpassningarna för att underlätta för alla elever att delta. Med andra ord så använder de sina kunskaper om enskilda elever eller grupper av elever tillsammans med kunskaper om sociala strukturer och ämnets traditionella mönster för att bedöma vilka anpassningar som behöver göras på både grupp- och individnivå, och i linje med vad Tinning (2010, 2016) uttrycker agerar de på ojämlikheter på ett sätt som inte ytterligare marginaliserar.

Stötta de som behöver

För Bell (2016) handlar social rättvisa om att alla grupper (och individer) ska kunna tillgodose sina behov och delta på lika villkor i samhället. Analysen visar att lärarna, förutom att ta bort hinder, också ger extra stöd till elever eller grupper som annars riskerar att bli marginaliserade. Landi med kollegor (2020) använder det engelska begreppet "zeal" (s. 25) för att beskriva att det krävs både stor passion och intresse för eleverna för att kunna genomföra en socialt rättvis undervisning. Våra analyser visar att "zeal" kan sägas även känneteckna lärarna som deltog i denna studie. Lärarna berättar bland annat att de inför varje lektion funderar över vilka behov som finns i den specifika elevgruppen och hur de på olika sätt ska kunna stötta de som behöver stöd utan att de ska bli utpekade. Det handlar om allt från hur uppgifter kan utformas, val av innehåll, metoder för gruppindelning till att erbjuda extra träning utanför skoltid. Ett exempel är Gunilla som berättar i samband med att det var simning på schemat och elevernas simförmåga bland annat skulle bedömas, ifall de kunde simma 200 meter:

[...] tvingade dom att stanna i poolen för jag vill inte att någon ska känna att det bara finns en person kvar, du vet, för de är väldigt långsamma och sänt. Så jag försöker alltid att undvika att människor känner sig utsatta. (Gunilla)

Larsson m.fl.

I samband med observationen såg vi att de elever som blev klara snabbt fick i uppgift att fortsätta simma och bara använda armarna eller benen eller stanna på ryggen. I samband med intervjun förklarade Gunilla att detta var för att de skulle fokusera på vad de själva skulle göra och inte ”på vem som är kvar”.

Gunilla berättar att hon först tänkte göra flera stationer, men när hon såg vilka som skulle komma till lektionen blev hon varse om att det var tre eller fyra som hon aldrig hade sett simma förut. Hon ville skapa en miljö där eleverna kan känna sig trygga och valde därför att inte ha flera stationer. Hon menar att eleverna ska veta att hon tar ansvaret och ”inte tvingar dom att göra allt”. Gunilla förklarar vidare att ”jag känner dom och jag vill att de ska växa, men jag vill inte att de ska känna obehag”.

Ett annat exempel på implicit stöttning är en lektion där eleverna fick prova olika varianter av bollekar. Efter varje variant fick de reflektera över hur samarbetet fungerade. I detta sammanhang fördelade läraren ordet och såg till att alla elever fick möjlighet att svara. I den efterföljande intervjun berättar Klara att hon vill att alla elever ska få lika utrymme.

[...] man vill inte trycka ner någon, utan alla måste ha möjlighet att visa vad de kan.

Så jag försöker se till att alla får prata och ibland försöker jag ge ordet till den som är tyst. Men sedan kan de välja om de vill säga något. (Klara)

Klara visar genom den observerade undervisningen och i sin berättelse att hon med genomtänkt utformning av uppgifter strävar efter en inkluderande lärmiljö utan att någon behöver känna sig utsatt. Hon ger eleverna individuella utmaningar i form av att de ska springa en kort sträcka och sedan göra en styrkeövning med till exempel tio ”burpees”³, för att sedan springa igen, göra en ny styrkeövning och så vidare. I den efterföljande intervjun berättar Klara att syftet med uppgiften, förutom att träna kondition, var att alla skulle kunna delta och genomföra uppgiften utan att jämföra sig med någon annan. Alla var upptagna med sin egen prestation och ingen kunde briljera, vilket innebar att de då inte hade tid att bry sig om vad de andra eleverna i gruppen gjorde. Maria arbetar på liknande sätt. En av hennes elevuppgifter bestod av att individuellt utforma (planera, genomföra, motivera och utvärdera) ett självkomponerat träningsprogram med fokus på syreupptagning. Vilka övningar, vilken intensitet och så vidare var valfria och eleverna uppmuntrades att skapa ett program som passade dem själva. Maria berättar att tidigare har uppgiften varit mer allmänt utformad men det här året ”har jag inriktat uppgiften på vad som är bäst för dom själva och vad de gillar som en utgångspunkt”.

Klara erbjuder elever som har svårigheter extra träning utanför skoltid för att de inte ska känna sig utpekade inför undervisningsgruppen. I intervjuutdraget nedan förklarar hon varför hon väljer att göra så.

³ En burpee är en träningsövning som innebär att man från att stående ska huka sig ned och sätta händerna på marken, därefter hoppa bak med fötterna samtidigt som man gör en armhävning. Sedan görs momentet omvänt – genom att hoppa tillbaka till huksittande och hoppa upp med armarna sträckta ovanför huvudet.

Klara: Vissa uppgifter kan vara svårare och då lägger jag det senare på dagen som till exempel redskap. Då får dom komma själva eller bara en liten grupp. Det har funkat jättebra.

Intervjuare: Ligger det utanför lektionstid?

Klara: Ja, då får dom välja om dom ska komma och oftast vill dom det. Jag erbjuder och då kommer dom. Redskap till exempel kan ju vara känsligt och då kanske dom vill vara själva.

Intervjuare: Ligger det i din tjänst?

Klara: Nä, det gör jag på min fritid. Jag tänker att det gynnar både dom och mig. Men det får ju inte vara så att halva klassen kommer utan det måste vara på en rimlig nivå. Men jag tänker kan dom fixa den där kul-lerbyttan genom att jag erbjuder extra träning så då har både eleven och jag vunnit mycket på det. Det har varit lite också med orientering som är svårt för en del nyanlända.

Inkludering handlar enligt Lewis (2016) om att inga elever ska särskiljas utan att elever lär sig tillsammans inom samma miljö och får lika tillgång till möjligheter. Exemplet ovan illustrerar hur lärarna på liknande sätt strävar efter att skapa en inkluderande lärmiljö. Genom att lärarna identifierar elevers olika förutsättningar och behov och därefter välja innehåll och utformning av uppgifter där eleverna inte jämför sig med varandra, eller ge olika former av stöttning, kan alla elever få lika möjligheter att lära sig.

Utbildning beskrivs ibland som en arena där makt och dominans förstärks och återskapas och där det krävs reflektion och handling för att kunna utmana maktobalansen (se t.ex. Freire, 2006; Hahn-Tapper, 2013). Analysen visar att lärarna använder olika former av maktfordelningsverktyg och att de på olika sätt försöker få de elever som inte dominerar att ta större plats. Ett exempel som vi observerade är Gunilla som planerar undervisningen på ett visst sätt i en klass där det finns åtta pojkar som hon beskriver som att de ”i princip är samma person, de spelar i samma lag, har samma värderingar, tar stor plats och förväntar sig att undervisningen i idrott och hälsa ska vara på ett sätt som skapar massor av problem”. Gunilla berättar att hon, för att förändra maktbalansen i klassen och för att undvika att andra elever ”känner sig underlägsna”, måste hitta speciella lösningar som bryter dessa elevers dominans och välja ett innehåll som stärker de andra eleverna. Situationen med en grupp som dominerar är inte ovanlig. Petter beskriver hur han hanterar ett liknande problem i en klass där det finns en konflikt som pågått i två och ett halvt år mellan flickorna och pojkarna. Han berättar att han på olika sätt försöker bryta den genom att bland annat undvika uppdelningar efter kön och istället stötta eleverna att välja spelplan i bollspel utifrån om de är vana eller ovana. Ett annat exempel är Klara som berättar att hon hanterar liknande problem på ungefär samma sätt:

Larsson m.fl.

Jag har ju också klasser där en grupp som dominerar där har jag gjort så att jag delat gruppen i två delar. Inte nivågrupperat men delat gruppen och det har ju varit väldigt givande för då får andra lite mer utrymme och kan ta lite mer plats. Så det tycker jag är viktigt att göra. Sen är det viktigt också att dom som tar mycket plats får visa vad de kan, men samtidigt att man kan ta ett steg bakåt. Det är svårt men samtidigt handlar det om att kunna samarbeta och lyfta upp andra och ge alla utrymme. Det är också en kunskap men det är inte så lätt. Så därför när man har delat ibland så har det varit så himla kul att se andra elever ta för sig på ett sätt som man inte har sett i den stora gruppen. Jobba lite med både och så klart. Ha den stora gruppen men samtidigt om det ska bli en inkludering så kanske man ibland får dela gruppen så att det blir en inkludering i den lilla gruppen. För att alla ska kunna utvecklas. Jag tror det är viktigt att man gör lite olika, ibland stora gruppen och ibland dela i olika konstellationer, för att lyfta. För en del tar stor plats både språkligt och fysiskt. (Klara)

Exemplen ovan visar att lärarna är medvetna om maktens betydelse och att värderingar om ämnet konstruerar hierarkiska olikheter som missgynnar vissa av eleverna. Exemplen visar också att de normer och värderingar som ger utrymme för dominans varierar men att vara ”duktig i idrott”, ”vara duktig i ämnet” eller ingå i en grupp som har hög status är sådant som lärarna menar har betydelse för i vilken utsträckning som elever blir inkluderade. Att välja strategi och upplägg av undervisningen baserat på medvetenhet och reflektion om betydelsen av hur eleverna grupperas är något som alla lärarna ser kan bryta maktstrukturer och lyfta vissa elever.

Slutsatser

Syftet med den studie som ligger till grund för artikeln var att öka förståelsen för hur lärare i idrott och hälsa genom sina didaktiska val kan bedriva en undervisning som kännetecknas av social rättvisa och inkludering. En av utgångspunkterna i studien var att det finns kritiska skeenden kopplade till social rättvisa och inkludering i undervisningen (Schenker, 2019), det handlar till exempel om när eleverna ska ges tillgång till lektionen alternativt inlärningsprocessen, i själva undervisningssituationen och vid val av undervisningsinnehåll. I likhet med resultaten från observationer och intervjuer med lärare i Norge och Nya Zeeland (se Mordal Moen m.fl., 2020) så visar lärarna i Sverige att det är en komplex process att iscensätta en inkluderande undervisningsmiljö, en process som handlar om erkännande (se North, 2008), att ha kunskap om eleverna och det sociala sammanhanget (Tinning, 2012) och att bryta mönster av förtryck och dominans (Young, 1990).

Resultaten pekar på att viktigast av allt är att all undervisning, alla didaktiska val och handlingar bygger på att fokus är att iscensätta en inkluderande undervisningsmiljö där alla elever ges möjlighet att delta och lyckas. Varken ämnets syfte eller innehåll är ojämlikt i sig (se t.ex. Røset m.fl., 2020), men däremot kan de didaktiska valen medföra att ämnet blir mer eller mindre inkluderande. I linje med Youngs (1990) tankar om social rättvisa räcker det alltså inte med en omfördelning av resurser utan att det krävs medvetna, aktiva didaktiska handlingar och val för att motverka de ojäm-

lika förutsättningar som eleverna omgärdas av när de kommer till undervisningen i idrott och hälsa. Förutom att lärarna behöver känna sina elever och deras sociala kontext måste de förstå och reflektera över hur normer och värderingar på både makro- och mikronivå är inbäddade i maktfördelningen i undervisningssituationen. Det handlar både om att förstå och reflektera över betydelsen av hur de olika nivåerna samverkar och påverkar undervisningssituationen och att omsätta förståelsen i didaktiska handlingar – allt ifrån mer arbetskrävande insatser som samverkan med olika samhällsaktörer, planering av undervisningsinnehåll till mindre omfattande didaktiska handlingar som gruppindelningar.

Young (1990) och Cuervo (2020) betonar vikten av att skapa goda relationer mellan lärare och elever för att motverka ojämlikheter. Resultaten från denna studie indikerar att skapa goda relationer med och även mellan elever kan ses som en förutsättning för att kunna skapa en undervisningsmiljö där stöttning och anpassningar är möjliga samt att de åtgärder som vidtas blir de ”rätta” ur ett socialt rättviseperspektiv. Utifrån vad lärarna berättar i denna studie behöver goda relationer specificeras, det handlar inte om relationer i största allmänhet för att bli ”kompis” med eleverna utan om en professionell relation. I den professionella relationen ingår, enligt lärarna, att lära känna eleverna både som individer och som en del av ett större sammanhang och att använda dessa kunskaper för att kunna inkludera alla, som till exempel när Klara ser till att även elever kan medverka i friluftsliv under fastan.

Tidigare forskning, både nationell och internationell, visar att ämnet idrott och hälsa upplevs som marginaliserande och exkluderande av en del elever och att flera därför väljer att inte delta (se bl.a Blackshear & Culp, 2021; Dowling, 2016; Røset m.fl., 2020; Säfvenbom m.fl., 2015). Genom medvetna didaktiska val, handlingar och reflektioner visar lärarna i denna studie hur man kan ”göra” (Young, 1990) undervisning mer socialt rättvis och inkluderande där faktorer som till exempel kön, tidigare idrottserfarenhet, kultur och socioekonomisk bakgrund inte spelar en lika avgörande roll.

Genom att utgå från observationer av undervisning och intervjuer med lärare har vi i denna studie sett hur lärare arbetar på mikronivå i sin undervisning med frågor om inkludering och social rättvisa. De exempel på socialt rättvis och inkluderande undervisning som lyfts i denna artikel utmanar dock i mindre utsträckning de rådande normer och värderingar som strukturellt reproducerar ojämlikhet och exkludering i ämnet idrott och hälsa (Evans & Davies, 2017). Våra empiriska exempel har bland annat handlat om inkluderande undervisningsval som att eleverna kan låna gymkläder, får träna taktik i lagbollspel i lag som läraren har satt samman och ges möjlighet att åka hem och äta i samband med friluftsliv som bedrivs under den muslimska fastemånaden. Relationsbyggandet, anpassningar som görs och den stöttning som vissa individuella elever får kan huvudsakligen medföra att fler elever blir inkluderade i ett redan givet innehåll och en specifik undervisningspraktik. Vår studie bidrar emellertid med kunskap om hur lärare kan resonera kring inkludering och social rättvisa i idrott och hälsa. Denna kunskap medför en rikare begreppsrepertoar för att tala om och bättre förstå villkoren i ämnet, vilket också är värdefull kunskap i samband med utbildning av blivande lärare i idrott och hälsa.

Larsson m.fl.

Sammanfattningsvis visar studien på komplexiteten i att införa socialt rättvis och inkluderande undervisning då den inte nödvändigtvis förändrar strukturer eller gör en enhetlig skillnad för alla elever (Evans & Davies, 2017). Vi avslutar därför med att mer forskning på området behövs då det gäller hur utveckling av undervisningspraktiker som främjar inkludering, jämlikhet och social rättvisa också kan utmana och förändra rådande normer och värderingar i ämnet.

Tack

Till alla de lärare som medverkade i denna studie och lät oss få ta del av sina undervisningspraktiker som syftar till inkludering och social rättvisa i ämnet idrott och hälsa. Tack även till Centrum för idrottsforskning för finansiering av den studie som denna artikel bygger på (CIF P2019-0144).

Referenser

- Andersson, H. (2019). *Skolnärvaro. En översikt av forskning om att främja alla barns och ungas närvaro i skolan*. Ifous rapportserie 2019:3. Ifous.
- Apelmo, E. (2019). 'You do it in your own particular way.' Physical education, gender and (dis)ability. *Sport, Education and Society*, 24(7), 702–713. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1452198>
- Azzarito, L., Macdonald, D., Dagkas, S. & Fiset, J. (2017). Revitalizing the physical education social-justice agenda in the global era: Where do we go from here? *Quest*, 69, 205–219.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. I M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman & K. Y. Joshi (Red.), *Teaching for diversity and social justice* (s. 3–26). Routledge.
- Berg, P. & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368–381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Blackshear, T. B. & Culp, B. (2021). Transforming PETE's initial standards: Ensuring social justice for black students in physical education. *Quest*, 73(1), 22–44.
- Braun, B. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5 uppl.). Oxford University Press.
- Clark, L. (2020). Toward a critical race pedagogy of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 439–450. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1720633>
- Colnerud, G. (2015). Ethical dilemmas in research in relation to ethical review: An empirical study. *Research Ethics*, 10, 238–253.
- Cuervo, H. (2020). Rethinking teachers' production of social justice in rural schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1357–1371. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1526338>

- Dagkas, S. (2018). "Is social inclusion through PE, Sport and PA still a rhetoric?" Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 70, 67–74.
- Denison, E. & Kitchen, A. (2015). *Out on the fields: The first international study on homophobia in sport. Nielsen, Bingham Cup Sydney 2014*. Australian Sports Commission, Federation of Gay Games.
- Domville, M., Watson, P. M., Richardson, D. & Graves, L. E. F. (2019). Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: A qualitative investigation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561836>
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena: Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingss-faget med blikk på sosial klasse. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Eisenberg, A. (2006). Education and the politics of difference: Iris Young and the politics of education. *Educational Philosophy & Theory*, 38(1), 7–23. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00171.x>
- Enright, E. & McCuaig, L. (2016). Girls and PE: New starting points for critical pedagogy. I D. B. Robinson & L. Randall (Red.), *Social justice in PE: Critical reflections and pedagogies for change* (s. 83–101). Canadian Scholars' Press Inc.
- Evans, J. (2014). Equity and inclusion in physical education PLC. *European Physical Education Review*, 20(3) 319–334. <https://doi.org/10.1177/1356336X14524854>
- Evans, J. & Davies, B. (2017). In pursuit of equity and inclusion: Populism, politics and the future of educational research in physical education, health and sport. *Sport, Education and Society*, 22(5), 684–694. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1307176>
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and education*, 24(1), 101–118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Fernández-Balboa, J. M. (2017). A contrasting analysis of the neo-liberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE. *Sport, Education and Society*, 22(5), 658–668.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Book.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (intro: Macedo, D., trans: Ramos, M. B.). Continuum.
- Fitzpatrick, K. & Santamaría, L. J. (2015). Disrupting racialization: considering critical leadership in the field of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 532–546. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.990372>
- Flintoff, A. (2015). Playing the 'race' card? Black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 20(2), 190–211. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1648844>

Larsson m.fl.

- Flintoff, A. & Dowling, F. (2019). 'I just treat them all the same, really': Teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(2), 121–133.
- Gerdin, G. & Pringle, R. (2017). The politics of pleasure: an ethnographic examination exploring the dominance of the multi-activity sport-based physical education model. *Sport, Education and Society*, 22(2), 194–213.
- Gerdin, G., Philpot, R., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M., Westlie, K., Smith, W. & Legge, M. (2019). Researching social justice and health (in)equality across different school health and physical education contexts in Sweden, Norway and New Zealand. *European Physical Education Review*, 25(1), 273–290.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy & Theory*, 38(1), 69–81.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (Shapiro, J. övers.). Heinemann.
- Hahn Tapper, A. J. (2013). A pedagogy of social justice education: Social identity theory, intersectionality, and empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(4), 411–445.
- Hill, J. (2015). 'If you miss the ball, you look like a total muppet!' Boys investing in their bodies in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 20(6), 762–779. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.820695>
- Hodge, S. R. (2014). Ideological repositioning: Race, social justice, and promise. *Quest*, 66(2), 169–180.
- Holfve-Sabel, M. A. (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being: Differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1535–1555.
- Jansson, A., Brun Sundblad, G., Lundvall, S. & Norberg, J. R. (2022). Exploring the intersection between students' gender and migration background in relation to the equality of outcome in physical education in Sweden. *Sport, Education and Society*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2110862>
- Landi, D. (2018). Toward a queer inclusive physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 1–15.
- Landi, D., Lynch, S. & Walton Fizette, J. (2020). The A–Z of social justice physical education: Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(5), 20–27. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1739433>
- Larsson, H., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2014). "Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy?" *Gender and Education*, 26(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.888403>
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324–341. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

- Linnér, S., Larsson, L., Gerdin, G., Philpot, R., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K. & Smith, W. (2022). The enactment of social justice in HPE practice: how context(s) comes to matter. *Sport, Education and Society*, 27(3), 228–243. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1853092>
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861–878.
- Lynch, S., Sutherland, S. & Walton-Fisette, J. (2020). The A–Z of social justice physical education: Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 9(4), 8–16. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1724500>
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M. & Aune, O. (2016) Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Mair, J. & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- Marsh, H. (2012). Relationships for learning: using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education*, 26(3) 161–163. <https://doi.org/10.1177/0892020612445702>
- McCuaig, L., Öhman, M. & Wright, I. (2013). Shepherds in the gym: employing a pastoral power analytic on caring teaching in HPE. *Sport, Education and Society*, 18(6), 788–806. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.611496>
- Mordal Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K. & Larsson, L. (2020). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 25(9). 1015–1028. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>
- Munk, M. & Agergaard, S. (2015). The processes of inclusion and exclusion in physical education: A social relational perspective. *Social Inclusion*, 3(3), 67–81. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “Social justice” in education. *Review of educational research*, 76(4), 507–535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004>
- North, C. E. (2008). What is all this talk about ‘social justice’? Mapping the terrain of education’s latest catchphrase. *Teachers College Record*, 110, 1182–1206. <https://doi.org/10.1177/016146810811000607>
- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R. & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1), 9–34.
- Oliynyk, I. (2021). ”Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen”: Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 uppl.). Sage.
- Payton, R. L. & Moody, M. P. (2008). *Understanding philanthropy: Its meaning and mission*. Indiana University Press.

Larsson m.fl.

- Philpot, R. (2016). Physical education initial teacher educators' expressions of critical pedagogy(ies): Coherency, complexity or confusion? *European Physical Education Review*, 22(2), 260–275. <https://doi.org/10.1177/1356336X15603382>
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. & Westlie, K. (2021). Exploring social just pedagogies through critical incident technique methodology. *European, Physical Education Review*, 27(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Røset, L., Green, K. & Thurston, M. (2020). “Even if you don't care ... you do care after all”: Othering and physical education in Norway. *European Physical Education Review*, 26(3), 622–641. <https://doi.org/10.1177/1356336X19862303>
- Robinson, D. & Randall L. (Red.) (2016). *Social justice in physical education: Critical reflections and pedagogies for change*. Canadian Scholars Press.
- Sainz, V. & Jacott, L. (2020). What do secondary education students understand about social justice? Students representations of social justice in different regions of Spain. *Interchange*, 51(2) 157–178. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09389-y>
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.
- Schenker, K. (2019). Teaching physical activity – A matter of health and equality? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324903>
- Schenker, K. (2022). *Idrottsdidaktik för lärar- och tränarutbildningar*. Liber.
- Schenker, K., Linnér, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal Moen, K., Philpot, R., Larsson, L., Legge, M. & Westlie, K. (2019). Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 126–140. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1609369>
- Slater, C., Potter, I. Torres, N. & Bricenco, F. (2014) Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110–115. <https://doi.org/10.1177/0892020614537516>
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I G. Rugseth & Ø. F. Standal (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9–22). Cappelen Damm Akademisk.
- Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2020). *Läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Tidén, A., Redelius, K. & Lundvall, S. (2017). The social construction of ability in movement assessment tools. *Sport, Education and Society*, 22(6), 697–709. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1071249>
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.
- Tinning, R. (2012). A socially critical HPE (aka physical education) and the challenge for teacher education. I B. Down & J. S. Myth (Red.), *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times* (s. 223–238). Springer.
- Tinning, R. (2016). Transformative pedagogies and physical education. I C. Ennis (Red.), *The Routledge handbook of physical education pedagogies* (s. 281–294). Routledge.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement* (2 uppl.). Routledge.
- Thorjussen, I. & Sisjord, M. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694–706.
- Thorjussen, I. & Sisjord, M. (2020). Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education: an intersectional perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>
- Walton-Fisette, J. L. & Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 461–468.
- Walton-Fisette, J. L., Philpot, R., Phillips, S., Flory, S. B., Hill, J., Sutherland, S. & Flemons, M. (2018.) Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 497–509.
- Weeldenburg, G, Borghouts, L. B., Slingerland, M. & Vos, S. (2021). Through students' eyes: preferred instructional strategies for a motivating learning climate in secondary school physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 268–286. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1889383>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Young, I. M. (1997). *Intersecting voices: Dilemmas of gender, political philosophy and policy*. Princeton University Press
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.
- Öhman, M., Almqvist, J., Meckbach, J. & Quennerstedt, M. (2014). Competing for ideal bodies: A study of exergames used as teaching aids in school. *Critical Public Health*, 24(2), 196–209. <https://doi.org/10.1080/09581596.2013.872771>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS