



Malmö högskola
Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete II
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Tillgängliga lärmiljöer för barn och elever, pedagoger och skolledare

En väg till inkludering

Accessible learning environment
for Children and Students, Educators and School Leaders
One way towards inclusion

Pia Persson

Abstract

This thesis is a part of Master Degree within the field of Special Education at Malmö University.

The purpose of the research is to elucidate how the supportive material *Assessment Tool for Accessible Education* of the Swedish National Agency of Special Needs Educations and Schools is being used by educational institutions in Sweden and how it contributes to the change in the learning environment among preschools and schools. The reading provides valuable knowledge for how the agency can develop their support to educational institutions, as well as for the actors of the field to make the learning environment accessible to the students.

The study looks at similarities and differences between the inclusive learning environments based on previous research, and the accessible learning environment based on *Assessment Tool for Accessible Education*. A lot of similarities can be found in the pedagogic and social aspects, while the differences become prominent in aspects of the physical environment which can only be found in accessible learning environments. Further, pros and cons of supporting individual needs in relation to the learning environment are discussed and what consequences it may give rise to for disabled students.

Research questions are as follow; Does the *Assessment Tool for Accessible Education* contribute to a change in the learning environment? What developing processes contribute to the change? How should institutions be supported in order to develop the accessible learning environment?

Mixed methods have been used for collection of data; a poll was answered by 425 people and interviews were held with nine focus groups from four different institutions, including one group of students.

The theoretical frame of the analysis follows the organization theory; learning organization and rational-analytic, interactional, and political perspective. The empiric has been worked through thematically and is presented in a chronological order from when people first came in touch with *Assessment Tool for Accessible Education*, how the work has been implemented and processed at the institutions, and a description of what changes has been processed and its effects upon the learning environment. Obstacles and factors of success experienced by the respondents as well as the need of support for development are also presented.

The results of the research show that the assessment tools contribute to a change in how the pedagogues approach the knowledge of how the learning and development of the students is affected by the learning environment when organizational development exists within the institution. Development launches when structural and cultural conditions exist and are processed which in turn leads to development of the learning organization. The research looks at the consequences when these conditions are lacking. Further, when good conditions exist the learning environments develop. The research shows changes that have been processed through the physical, pedagogic, and social environment. Also, the group of all students receive a higher level of accessibility than the group of disabled students.

The conclusion is that the *Assessment Tool for Accessible Education* contributes to a higher level of knowledge regarding the significance of the learning environment which implies changes, provided that organizational development exists within the institution.

Keywords: Accessible Learning Environment, Disabilities, Inclusive Learning Environments, Learning Organization, Organization theory, Process

Förord

Då står jag äntligen här efter en lång resa och har nått mitt mål, masterexamen inom området för specialpedagogik. I denna resa har begreppet inkludering tagit mig till många olika perspektiv om vad begreppet innebär. Jag har funnit att en väg som passar många, är att använda begreppet tillgänglig utbildning som en karta där en konkret väg gestaltas och visar vägen för att nå inkludering.

Genom denna masteruppsats vid Malmö högskola och genom mitt uppdrag i ett projekt inom Specialpedagogiska skolmyndigheten, har jag getts möjligheten att fördjupa mig i hur myndighetens stödmaterial *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* kan bidra till att skapa goda lärmiljöer i förskolor och skolor. Detta genom att alla de personer som arbetar i verksamheterna delgett sina erfarenheter av arbetet med Värderingsverktyget. Tack alla ni som besvarat enkäten och ni som låtit mig besöka era verksamheter och deltagit i intervjuer i form av fokusgrupper. Det är genom era röster denna studie kommit till.

Jag vill framföra ett varmt tack till min handledare vid Malmö högskola, Lotta Anderson, som genom sin skicklighet som handledare har fått mig att fundera över olika perspektiv, utmanat mina föreställningar samt gett synpunkter på textens innehåll och utformning i uppsatsen. Tack vare Lotta har jag utvecklats i min profession och som vetenskaplig skribent.

Jag vill även tacka Ola Hendar för hans synpunkter på enkätens utformning och hur resultaten kan bearbetas och till projektgruppen inom SPSM som varit ett fint stöd med sina synpunkter och funderingar under tiden som arbetet med studien pågått. Till min familj, som tålmodigt, stått ut med mig sittande med litteratur och framför datorn, vill jag säga tack för att ni låtit mig ta tid från er.

Hallaröd 6 juni 2016
Pia Persson

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	4
Inledning	7
Bakgrund	9
Tidigare forskning och teorival	13
Vad är lärmiljö?.....	13
Individuella faktorer.....	14
Den fysiska miljön.....	14
Social miljö.....	15
Pedagogisk aktivitet.....	15
Vad påverkar utvecklingen av inkluderande lärmiljöer?	16
Kultur	16
Struktur	17
Skolutveckling.....	17
Sammanfattning av tidigare forskning	18
Organisationsteori	19
Lärande organisation	20
Ledning för förändring.....	21
Tre perspektiv av förändringsmodeller.....	21
Syfte och frågeställning	23
Metod	24
Enkätstudie	25
Fokusgrupp.....	25
Urval	25
Genomförande.....	26
Genomförande av enkätundersökning.....	26
Genomförande av fokusgrupper	27
Bearbetning av data	28
Tillförlitlighet.....	29
Etik.....	30
Presentation av empiri och delanalys	31
Verksamheter som ingår studien.....	31
Introduktion av Värderingsverktyget.....	32
Utvecklingsarbetet	33
Förankring och syfte	33
Kunskap och förståelse.....	35
Självskattning.....	35
Bearbetning av innehåll	36

Vilken förståelse har personalen i verksamheterna uppnått?	38
Elevernas perspektiv.....	40
Organisation och struktur	42
Handlingar och förändringar	44
Effekt av utvecklingsarbetet med tillgänglighet	47
Kritiska punkter för utveckling.....	49
Svårigheter och framgångsfaktorer.....	49
Verksamheternas behov av stöd.....	50
Övergripande analys	53
Struktur	53
Kultur	54
Processer.....	56
Tre perspektiv av förändringsmodeller	56
Vad hindrar flödet i processen?	57
Diskussion	59
Bidrar <i>Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning</i> till förändringar i lärmiljön?	59
Vilka utvecklingsinsatser och processer bidrar till förändring?	60
Hur kan verksamheter stödjas?	61
Om studien och vidare forskning.....	62
Studiens begränsningar och svagheter.....	62
Slutord	63
REFERENSER	65
Bilaga 1	67
Bilaga 2.....	74
Bilaga 3.....	75
Tillgängliga lärmiljöer för barn och elever, pedagoger och skolledare	76

Inledning

Den svenska skolan är till för alla barn och i förskolan går alla barn om föräldrar så önskar. I grupperna inom alla skolformer finns barn med funktionsnedsättning, med eller utan behov av särskilt stöd. Även barn utan en konstaterad funktionsnedsättning kan vara i behov av särskilt stöd då de möter svårigheter i skolans miljö. När barnen börjar skolan sker en uppdelning av vilken skolform barnen ska tillhöra. De allra flesta går i grundskolan, en del i grundsärskolan och några få i specialskolan. Oavsett vilken skolform barnen går i ska skolan anpassa undervisningen utifrån barns och elevers behov och förutsättningar. För lärare, skolledare och skolhuvudmän innebär det att planera och genomföra organisationen, verksamheten och undervisningen så att alla barn och elever får den undervisning de har rätt till (SFS; 2010:800). Detta är en svår uppgift som består av många olika utmaningar för att möta den mängd av olikheter som mänskligheten består av. I flertalet rapporter om dagens utbildning, från Skolverket, Skolinspektionen, PISA, Pirls med flera, framkommer det att den svenska skolan har blivit alltmer segregerad och att skillnader mellan elever ökat. Skolverket (2015) konstaterar i en kunskapsöversikt att antalet elever med funktionsnedsättning har ökat och att gruppen är stor och varierande. De påtalar att antalet barn med diagnoser inom ADHD/autismspektrum samt elever med dyslexi/ läs- och skrivsvårigheter har ökat markant under de senaste åren. Det innebär att kategorin barn och elever med funktionsnedsättning ser ut att ha vuxit från några procent av en årskull till ett långt större antal och omfattar fler funktionsnedsättningar än tidigare (Skolverket, 2015). Antalet barn som fått särskilt stöd i skolan har också ökat kraftigt. Särskilt stöd ges inom skolan till fler barn än de som har en diagnostiserad neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Skolverket, 2015). Internationella konventioner, Barnkonventionen (2011) och konventionen för individer med funktionsnedsättning (2008), Salamancadeklarationen (2006), och Sveriges skollag (SFS; 2010:800) poängterar alla barns och elevers rätt till en god utbildning och att barn och elever ska utvecklas så långt som möjligt, vilket främst ska ske inom den grupp och skola som de tillhör. Att elever i första hand ska få sin undervisning i sammanhållna klasser ställer stora krav på klasslärare som ofta är vana vid att speciallärare tar hand om elever som inte klarar att följa undervisningen (Skolverket, 2015).

Den specialpedagogiska forskningen riktas i stor omfattning mot inkluderingsbegreppet och inkluderande utbildning (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Nilhom, 2015). Forskning inom inkludering kan upplevas som diffus för lärare och skolledare då det inte finns en enhetlig definition av begreppet inkludering. Vidare påvisar ofta forskningsstudier de svårigheter som finns för att utveckla inkluderande utbildning, vilket framgår av denna studie.

Jag har under mina år i arbetet inom utbildning som specialpedagog, rektor och kvalitetsstrateg haft ett stort intresse för att hitta vägar och utveckla graden av inkludering i den pedagogiska verksamheten. Jag har ofta ställts inför svårigheten att förklara för mina kollegor och medarbetare så att de förstår vad inkludering är och hur inkludering ska kunna genomföras i praktiken så att det gynnar barns och elevers utveckling och lärande. Mitt intresse för inkludering har i många fall väglett mig till att läsa litteratur, diskutera ämnet med kollegor och att studera ämnet vid högskolan. Under året 2011 begav jag mig till Tunisien för att studera hur deras utbildning för elever i behov av stöd var organiserad. Resultaten av studien presenteras i magisteruppsatsen, *Special Education in Tunisia* (Persson, 2013), i vilken inkludering studeras. När jag blev anställd som rådgivare inom Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) 2014 tog jag del av stödmaterialet *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning*, som då var på väg att lanseras. Jag uppfattade att värderingsverktyget var ett konkret material som med stor sannolikhet skulle vara till god hjälp för förskolor och skolor för att skapa inkluderande lärmiljöer. Det fick mig att vilja undersöka på vilket sätt detta stödmaterial tas emot och används av verksamheter samt på vilket sätt det leder till förändring av lärmiljöer.

Jag har nu fått uppdrag av SPSM att följa upp hur stödmaterialet *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* (Tufvesson, 2015) används bland skolverksamheter. Materialet har tagits fram av myndigheten i syfte att ge stöd för att utveckla barns och elevers lärmiljö till att bli mer tillgänglig. Begreppet tillgänglighet har sitt ursprung i FN:s konvention för rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2006) och syftar till att göra det möjligt för personer med funktionsnedsättning att leva oberoende och att fullt ut delta på alla livets områden. Tillgänglig utbildning syftar till att undanröja hinder som kan finnas inom utbildningsverksamheter för att alla barn och elever ska ges möjligheter att vara delaktiga och delta i verksamheterna på ett likvärdigt sätt (Tufvesson, 2015). Inom det specialpedagogiska kunskapsområdet är begreppet tillgänglighet inte vanligt förekommande. Tillgänglighetsmodellen som används i SPSM:s material har många likheter med faktorer som ofta lyfts fram inom studier kring inkluderande lärmiljöer. Dessa likheter och skillnader presenteras i avsnittet för tidigare forskning.

Uppsatsen ger inledningsvis en bakgrund till inkludering, inkluderande lärmiljö och tillgänglig utbildning. I kapitlet tidigare forskning ges en översyn av vad forskare kommit fram till inom tillgänglig respektive inkluderande lärmiljö och vad som bidrar till utveckling av tillgängliga och inkluderande lärmiljöer. Den tidigare forskningen bidrar till förståelsen av begrepp och därför presenteras studiens syfte och frågeställningar efter kapitlet om tidigare

forskning och organisationsteori. Insamling av empiri har varit omfattande då 425 respondenter har besvarat en enkät och nio fokusgrupper har intervjuats. Det medför att presentation av empiri är omfattande för att belysa de olika delarna som datainsamlingen behandlar.

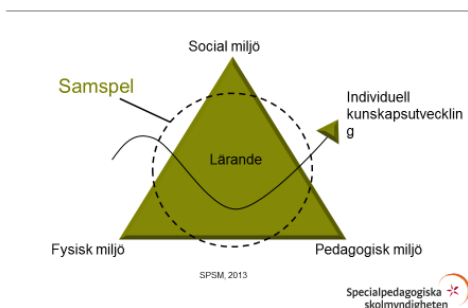
Bakgrund

Inom det specialpedagogiska forskningsfältet lyfts ofta begreppet inkludering fram. Det finns ingen enhetlig definition vad begreppet innebär utan varje forskare tar ställning till och definierar begreppet då det finns olika tolkningar av vad inkludering är. Nilholm och Göransson (2013) har funnit olika inriktningar som förekommer bland forskare inom området inkludering. De nämner aspekter som gemenskap, demokratiska processer, individorienterad och placeringsorienterad definition, att utgå från individers olikheter samt pedagogiskt och socialt deltagande. En riktning betonar att det är elever i behov av någon form av specialpedagogiska insatser som ska få goda förutsättningar för att kunna delta i den ordinarie utbildningsformen utifrån sina behov och förutsättningar (Nilholm, 2015). En annan riktning betonar att inkluderingen inte utpekar några speciella kategorier av elever utan att inkludering innebär en utbildning där alla elever räknas in och tillgodoser alla individer (Nilholm, 2015). Utgångspunkten är att individers olikheter är ett naturligt inslag och att verksamheterna utgår från olikheterna i planering och genomförande. Dessa riktningar benämns som det snäva respektive det breda inkluderingsperspektivet (Nilholm, 2015). I sin strävan att utveckla en mer inkluderande lärmiljö behöver utbildningsverksamheter således också definiera vad inkludering innebär. Nilholm och Göransson (2013) menar att det är nödvändigt med en välgrundad uppfattning av vad inkludering är och att bryta ner inkludering i olika beståndsdelar (indikatorer) för att kunna följa upp och se om en utveckling sker. I den forskning som finns om inkludering påtalas ofta problematiken kring en rad olika faktorer som bidrar till eller som hindrar utbildningsverksamheter att utvecklas för att nå en hög grad av inkludering. Hur inkludering ska kunna förverkligas beror delvis på hur berörda forskare, pedagoger, skolledare och politiker ser på inkludering utifrån det breda eller snäva perspektivet (Nilholm, 2015). Det som däremot alla, forskare såväl som praktiker, tycks vara överens om är att det handlar om att skapa en lärmiljö som gynnar alla barn och elever. Det som händer i själva klassrummet är den enskilt viktigaste faktorn för barns och elevers lärande och kunskapsutveckling. Det innebär att lärares arbetssituation, utbildning och pedagogiskt stöd är av stor betydelse för undervisningens kvalitet, liksom förväntningar på elever och kamrateffekter (Skolverket, 2015). Booth och Ainscow (2002) har i England tagit

fram ett underlag för att kartlägga skolmiljöer, *Index of Inclusion*. Materialet är tänkt att användas till att utveckla lärmiljöer i verksamheter. Materialet är väldigt omfattande och innefattar delarna *culture, practice och policy*. Enligt Nilholm och Göransson (2013) finns det ingen vetenskap som styrker om *Index of Inclusion* leder till förändringar av lärmiljön.

I FN's konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2006) betonas följande för denna grupp av individer i samband med deras rätt till utbildning; självbestämmande och självständighet, motverka diskriminering, deltagande i samhället, respekt för olikheter, lika möjligheter, tillgänglighet samt utveckling av förmågor hos barn. I denna konvention betonas även att personer som har någon form av funktionsnedsättning ska ha samma möjligheter till utbildning och deltagande i samhället som individer som inte har en funktionsnedsättning. För att skapa likvärdiga möjligheter ska den omgivande miljön vara tillgänglig i relation till individens förutsättningar och dessa förutsättningar är olika och ter sig olika beroende på vilken funktionsnedsättning individen har och därtill den individuella variationen. Det är denna konvention som ligger till grund för begreppet *tillgänglig utbildning* som Specialpedagogiska skolmyndigheten använder i materialet *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* (Tufvesson, 2015). Detta material har tagits fram av Specialpedagogiska skolmyndigheten på uppdrag av regeringen. Materialet har många gemensamma delar som finns att känna igen utifrån olika aspekter som lyfts fram i forskning inom inkluderande lärmiljöer. Det finns några aspekter som skiljer sig åt, främst inom det som benämns den fysiska miljön. Innehållet i materialet bygger på en modell som kallas tillgänglighetsmodellen och utgår från HEI- modellen, The Human- Environmental- Interaction model (Tufvesson, 2007), vilken presenteras i kapitlet *Tidigare forskning* i denna uppsats.

Tillgänglighetsmodellen



1. Förutsättningar för lärande	2. Social miljö	3. Pedagogisk miljö	4. Fysisk miljö
Rätten till lärande	Delaktighet	Pedagogiska strategier och stödstrukturer	Rum för lärande
Språk och kommunikation	Jämställdhet	Arbetslag	Auditiv miljö
Alternativ och kompletterande kommunikation	Mångfald	Elevhälsa (endast skola)	Visuell miljö
Tvåspråkighet; svenska och teckenspråk	Demokrati	Lärsituationer	Luftmiljö
Kunskaper och värden		Olika sätt att lära	Utemiljö: skol- och förskolegård
Fysisk aktivitet		Lärverktyg	
Motivation		It i lärandet	
		Hjälpmedel	

Figur 1. Tillgänglighetsmodellen och indikatorer (SPSM 2013)

Modellen presenteras i form av triangeln, som bilden ovan, där varje hörn består av en miljö; den fysiska miljön, den sociala miljön och den pedagogiska miljön. De tre olika miljöerna samspelar med varandra och skapar i detta samspel förutsättningar för lärande. De tre miljöerna samt förutsättningar för lärande består sedan av ett antal kriterier. Utifrån dessa kriterier är det möjligt att bryta ut de olika aspekterna ur lärmiljön för att synliggöra deras roll för en god lärmiljö i sin helhet. Modellen och kriterierna presenteras i en handledning till *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* (Tufvesson, 2015). Denna finns att tillgå som PDF på myndighetens webbsida och att beställa i tryckt form på Specialpedagogiska skolmyndighetens webb. Materialet ger ett stöd för att utbildningsverksamheternas personal ska kunna göra en självskattning av i vilken grad de anser att lärmiljön är tillgänglig för verksamhetens barn eller elever. Resultaten från självskattningen kan användas av enskilda personer men det finns också möjlighet att sammanställa resultaten i ett arbetslag, en skolenhet eller hos en huvudman. Det går också att få fram en färdig mall som kan utarbetas till en handlingsplan för verksamheten. Materialet kan användas inom samtliga skolformer inom det svenska skolväsendet. Det är också tänkt att kunna användas som en del av det systematiska kvalitetsarbetet och att bidra till en högre grad av inkludering. ”Målet med materialet är att få utbildningsverksamheten att agera, gå till handling och anpassa lärmiljön till just de elever som deltar” (Tufvesson, 2014, s 8).

Den statistik som finns att få fram är antalet verksamheter som genomfört självvärderingen på webben och hur många skolverksamheter som beställt den tryckta versionen av handledningen samt hur många exemplar. Från att materialet lanserades 2014 till och med 2015, då denna undersökning påbörjades, har 174 verksamhetskonton skapats och 1222 värderingar registrerats i den digitala självskattningen. Under samma tidsperiod har 18 645 exemplar av den tryckta versionen skickats ut till 2050 verksamheter, varav 200 förskolor.

Inom forskning kring skolutveckling nämns ofta att skolledare bör arbeta med organisationens struktur och kultur (Höög & Johansson, 2011). Att utgå från lärares praxis, eller handlingar, kan vara en väg för att förändra kulturen som därmed påverkar att nya handlingar kommer till stånd (Augustinsson & Brynolf, 2012). Det innebär att när lärare ändrar sin praktik medför detta förändringar för eleven. Ett elevfokuserat arbetssätt är en viktig faktor för framgångsrika skolor (Grosin, 2009) och det är eleverna som är måttstocken (Timperley, 2013). Det handlar om nytt lärande för lärare där de utgår från elevernas lärande i den lärmiljö som existerar i verksamheten. Det innebär att tillämpa nya former av lärande i praktiken och att betrakta försöken att genomföra nya idéer som en del av lärandet

(Timperley, 2013). Även skolledare, rektorer och förskolechefer, måste vara involverade i det professionella lärandet så att de vet vad de ska göra för att utmana och stödja sina lärare (Timperley, 2013). För att lärande ska kunna ske utifrån praktisk handling är en förutsättning att reflektion sker. Reflektion kan ske i handling då handlingen genast kan korrigeras (Augustinsson & Brynolf, 2012). Denna syn på hur utveckling inom utbildningsverksamhet bör ske, är en viktig utgångspunkt för hur utvecklingen av inkluderande eller tillgänglig lärmiljö ska kunna utvecklas.

Då inkludering och vad inkluderande lärmiljöer innebär är tolkningsbart och mångfacetterat är det till god hjälp för praktiker på alla nivåer i en organisation att använda en tydlig struktur för att vägleda praktikerna i arbetet. Det är då intressant att undersöka huruvida SPSM:s stödmaterial *Värderingsverktyg för tillgänglig lärmiljö* kan vara ett sådant stöd till verksamheter och om materialet kan bidra till att förändra lärmiljön i förskolor och skolor. Det är vidare intressant att undersöka hur detta stödmaterial bidrar till att förändra lärmiljön i den pedagogiska verksamheten. Kan materialet ge ett sådant stöd som verksamheter är i behov av för att kunna omforma lärmiljön så att den bidrar till en ökad grad av inkludering? Och om så är fallet, vad är det då som sker i organisationen? Vad är det utöver Värderingsverktyget som krävs för att få till förändring? Behövs det ytterligare stödande faktorer och i så fall vad? Det som framkommer av denna studie är viktig kunskap för rådgivare inom SPSM för att kunna stödja verksamheter i arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer. Men också för aktörer inom utbildningsverksamheterna för att få en uppfattning om hur *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* kan bidra till gynnsamma lärmiljöer. Det är vidare intressant att få kunskap om hur en kontext är utformad, där materialets budskap kan gro och växa till kunskap, och där handlingar och organisatorisk kapacitet finns, för att skapa goda lärmiljöer för alla barn och elever, barn och elever i behov av stöd och barn och elever med funktionsnedsättning.

Intresset för en studie kan skiljas åt mellan praktiker och forskare då praktiker vill få hjälp med att komma tillrätta med ett problem eller få underlag för utveckling, medan forskaren är intresserad av den vetenskapliga aspekten (Bryman, 2015). Denna studie ämnar fånga såväl praktiska som vetenskapliga aspekter.

Tidigare forskning och teorival

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning kring lärmiljö, inkluderande lärmiljö och vad forskare anser påverkar utveckling av gynnsamma lärmiljöer i skolor. Likaså presenteras studiens teorival. Det som framkommer utgör grunden för denna studies syfte och frågeställningar. Innehållet används även för analys av empirin.

Det finns ingen tidigare forskning kring tillgänglig lärmiljö, utöver Tufvessons (2007) avhandling. Detta är dock ett begrepp som specialpedagogiska skolmyndigheten börjat använda i sin modell. I följande avsnitt ges en summering av vad en inkluderande lärmiljö innehåller eller vad som kännetecknar den. Det finns många likheter mellan vad de olika forskarna kommit fram till men också faktorer som skiljer dem åt. De är överens om att det finns brister i arbetet med att skapa en inkluderande lärmiljö. Genom att konstatera vad det är som brister kan man också få fram vad det är som behöver förändras för att skapa en inkluderande utbildning. Tufvessons avhandling (2007) har fått en betydande plats i detta kapitel då SPSM's *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* utgår från denna avhandling. Avhandlingen utgår från en miljöpsykologisk modell och behandlar framförallt den fysiska miljöns påverkan på barns koncentrationsförmåga. Att se till den fysiska miljöns utformning är inte vanligt förekommande inom det specialpedagogiska fältet. Avhandling kom att bidra till att en ny aspekt inom inkluderande lärmiljö och den fysiska miljöns betydelse för barns och elevers lärande än det som vanligtvis förekommer inom det specialpedagogiska fältet.

Vad är lärmiljö?

Det första som behöver klargöras är vad som kan betraktas som lärmiljö. Tufvesson (2007) använder begreppet tillgänglig utbildning (accessible education) där hon anser att miljöns utformning måste skapa förutsättningar, som gör verksamheten tillgänglig för alla elever. I avhandlingen läggs tonvikten vid den fysiska miljön medan andra delar också beaktas, om än inte med samma tyngd. En modell som lyfter in flera olika aspekter av den omgivande miljön presenteras redan av Küller (1991) ”The Human- Environmental- Interaction model”. Modellen innehåller fyra aspekter av omgivning; Fysisk miljö (utformning av rummet, visuell och auditiv samt ljus), social miljö (pedagogisk atmosfär såsom undervisningsmetod och social sammansättning), individuella faktorer (funktionsförmåga, ålder och kön) och aktivitet (lärande i skolmiljön).

Küllers modell (1991) har använts för att presentera innehållet från vad övriga artiklar lyfter fram som kännetecken för en inkluderande lärmiljö utifrån vad som sker i klassrummet samt lärares handlingar.

Individuella faktorer

Det är viktigt att ha kunskaper om elevernas individuella förutsättningar, för att kunna göra rätt sorts anpassningar av den omgivande lärmiljön. Det finns fördelar med att se till elevers individuella förutsättningar men det finns också risker med identifiering av elever i behov av stöd. En sådan risk är om identifiering lägger allt för stor vikt vid individens förutsättningar utan att samtidigt kartlägga elevens lärmiljö (Ellis & Tod, 2012). Att endast identifiera elevernas individuella förutsättningar leder inte till att lärare förändrar sina handlingar. En kartläggning bör därför innehålla samspelet mellan elevens förutsättningar och den lärmiljö eleven befinner sig i för att bidra till hur undervisningen bättre kan anpassas (Ellis et al. 2012). Även Tufvesson (2007) betonar vikten av kunskap om elevens funktionsnedsättning och därutöver individuella variationer för att kunna anpassa lärmiljön. Elever med social, emotionell och beteendeproblematik samt elever med flerfunktionsnedsättningar är en utmaning för många lärare att möta och är den grupp som lärare är minst positiva till att inkludera i sina klasser (Shevling, Winter & Flynn, 2012; Monsen et al. 2013). Nilholm och Göransson (2013) hävdar att utifrån ett inkluderingsperspektiv behöver man se till hur representativ lärmiljön är i relation till den variation som elever representerar. De betonar också nödvändigheten av att kartlägga alla elevers syn på sin skolsituation.

Den fysiska miljön

I Sverige har fokus på tillgänglig miljö varit inriktad på att skapa en miljö som är framkomlig för personer med vissa funktionsnedsättningar, som exempel nämns nedsatt rörelseförmåga (Tufvesson, 2007). Det finns riktlinjer för hur skolbyggnader ska vara anpassade för denna grupp av individer, men det saknas riktlinjer för andra grupper av individer med funktionsnedsättningar. Individer med funktionsnedsättningar som ADHD, autism och Down's syndrom har en sårbarhet när det gäller förmågan att hålla koncentrationen och Tufvesson (2007) visar att den fysiska miljöns utformning påverkar dessa elevers förmåga att koncentrera sig. Tufvesson (2007) har vidare kartlagt hur olika delar i interiören påverkar barnens koncentrationsförmåga i positiv eller negativ riktning, såsom antalet dörrar i klassrummet, antal fönster och fönsters placering, utsikten från fönster, möblering, stolarnas utformning, annan inredning som kuddar och dekorationer på väggar mm, bakgrundsljud,

störande ljud inne i klassrummet eller som kommer utifrån. Utifrån denna detaljerade studie av den fysiska miljön dras slutsatser att det är av vikt att inberäkna den fysiska miljöns utformning och beskaffenhet och på vilket sätt lärmiljön är tillgänglig för alla elever i en inkluderande skola.

Social miljö

En god social miljö kännetecknas av en tillåtande atmosfär där barns olikheter bejakas och ses som något positivt. Monsen et al. (2013) kommer i sin studie fram till att ju mer positiv inställning lärare har till inkludering desto mer anpassad lärmiljö skapar de i sina klassrum. Positiva lärare gav ett mer adekvat stöd till elever i behov av stöd vilket de åstadkommer genom att reflektera över sin undervisning (Monsen et al. 2013). Lärare gör en större ansträngning för att ge eleverna bra undervisning än vad gruppen som är mindre motiverade gör. Monsen et al. (2013) använder sig av följande faktorer i sin bedömning av lärmiljön i undersökningen; stämningen i klassen, spänningar och bråk, tillfredsställelse och glädje, graden av hur elever upplever svårigheter i skolarbetet och konkurrens mellan elever. Det som särskilt utmanar lärarna för att skapa en god miljö är att bemöta elever med socioemotionella svårigheter och beteendeproblematik. En god atmosfär i klassrummet är en viktig förutsättning för elevers lärande (Shevling et al. 2012; Monsen et al. 2013; Ellis et al. 2012). Becker och Boakes (2010) påstår att barn och elever med någon form av funktionsnedsättning har en fördel av att tillhöra grupper med elever utan funktionsnedsättning.

Pedagogisk aktivitet

Aktivitet avser i detta sammanhang de pedagogiska aktiviteter som sker i syfte att skapa lärande situationer. Blecker et al. (2010) har i sin studie utgått från ett antal kriterier för olika moment i undervisningen som de anser vara av vikt för en inkluderande lärmiljö;

1. Individuella anpassningar såsom bedömning av elevens intresse, variation av takten för lärande, kvaliteter som speglar den personliga utvecklingen och elevcentrering.
2. Flexibilitet såsom användning av flexibla grupper, variation av material, användning av stödjande strukturer och svårare grad av uppgifter, andra former av produkter samt användning av olika lärmaterial.
3. Stödjande strukturer såsom användning av stödmallar, rubriker, kontrakt, intressanta områden, och olika strategier.

Dessa kriterier visar på den komplexa sammansättning av olika handlingar som lärare använder sig av för att skapa optimala förutsättningar för lärande för alla elever och för elever i behov av stöd i synnerhet. Då elever som har kommit olika långt i sin kunskapsutveckling ska undervisas samtidigt i samma klass

utmanas lärare och deras förmåga till att ge en flexibel och differentierad undervisning (Shevling et al. 2012). Ellis et al. (2012) påpekar att det är viktigt att lärarna anpassar uppgifter i skolarbetet så att de blir tillgängliga, relevanta och hanterbara utifrån elevernas förmåga. De betonar också att lärare behöver ha en variation av undervisningsmetoder och anpassa dessa efter elevernas behov.

Vad påverkar utvecklingen av inkluderande lärmiljöer?

De ovan refererade forskarna kommer fram till att de lärmiljöer som förekommer i flertalet skolor idag inte uppnått en hög grad av inkludering. Forskarna har genom olika undersökningar fått fram vad det är som påverkar nuvarande förhållanden. De visar på olika former av brister som ledare för utbildningsverksamheterna bör känna till för att nå längre i utformandet av inkluderande lärmiljöer. Dessa faktorer kan delas in i strukturella respektive kulturella faktorer (Grosin, 2009). Följande avsnitt behandlar faktorer ur ett utvecklingsperspektiv, alltså sådana faktorer som skolledare behöver beakta och agera utifrån för att utveckla gynnsamma lärmiljö i de verksamheter de ansvarar för.

Kultur

Kulturen innefattar tankar, idéer, föreställningar och förståelse som finns bland personer inom en organisation. Förståelsen påverkas av kunskap inom området. Monsen et al. (2013) visar i sin studie att lärares attityder till inkludering påverkar hur inkluderande lärmiljön är i klassrummet. Deras studie visar också att yngre lärare är generellt mer positiva till inkludering, vilket författarna förklarar med att deras utbildning är mer ”up to date”. Även Shevling et al. (2012) visar i sin studie att lärares attityd till inkludering beror på en brist på förståelse för begreppet och vad de förväntas åstadkomma i klassrummet i sin undervisning med elever i behov av stöd. Lärarna har en rädsla för det okända, för kritik och att misslyckas med undervisningen för dessa elever. Författarna konstaterar att lärare känner oro för att deras individuella kapacitet och för att organisationens kapacitet inte är tillräcklig för att utveckla en inkluderande lärmiljö. Blecker et al. (2010) kommer fram till att både lärare och specialpedagoger menar att deras förmåga att utveckla inkluderande lärmiljöer är sammankopplad med lämplig kunskap och förmåga. Flertalet av respondenterna i deras undersökning ansåg att elever i behov av stöd gynnades av att delta i undervisning med övriga elever. Forskarna ser att det inte finns en enad uppfattning om hur inkluderande grupper ska uppnås. Specialpedagoger sågs som en särskild grupp inom skolverksamheten som har till uppgift att undervisa elever i behov av stöd och inte som en integrerad del av den ordinarie

verksamheten. Tufvesson (2007) menar att medvetenheten kring hur den fysiska lärmiljön påverkar barns koncentrationsförmåga saknas. Ellis et al. (2012) visar hur riktlinjer och rutiner för identifiering av elever i behov av stöd kan förstärka det kategoriska perspektivet och hur dessa rutiner inte leder till att få igång handlingar i klassrummen som ökar anpassningarna och därmed utvecklar lärmiljön.

Struktur

Strukturen berör de mer formaliserade delarna av en organisation, såsom rutiner, personalsammansättning, fördelning av ekonomiska resurser, schemaläggning och planering. Formella riktlinjer och rutiner har en stor påverkan på kulturella faktorer så som förståelsen vilket framgår av Ellis et al. (2012) samt Tufvesson (2007). Det ger även möjligheter till organisering och genomförande av professionsutveckling vilket flera studier kommit fram till. Detta kan ske genom formell utbildning men även genom att lärare reflekterar över sin undervisning i förhållande till elevernas förutsättningar (Monsen et al. 2013; Augustinsson et al. 2012). Det gäller även tider för planering, samarbete och dokumentation, vilket flera av studierna lyfter som något som brister i verksamheterna för att utveckla inkluderande lärmiljöer (Shevling et al., 2012; Monsen et al., 2013; Blecker et al., 2010). Likaså saknas oftast professionellt stöd från externa experter. Shevling et al. (2012) med flera, betonar att det behövs kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området samt att samarbete med externa aktörer brister.

Skolutveckling

För att nå inkludering är det nödvändigt att fokusera på skolpersonalens attityder och att utveckla en känsla av vad som är möjligt att uppnå och att etablerade föreställningar utmanas. En utgångspunkt för att få till denna förändring är ett ledarskap med god förmåga att utmana och leda mot idén att välkomna alla elever och visa respekt för elevers olikheter (Ainscow, Dyson & Weinerhar, 2013). Scherp (2009) poängterar två viktiga faser som skolutveckling bygger på. Den första fasen är problemskapande där ett problem eller nödvändigheten av förändring identifieras. Den andra fasen är den problemlösande eller förändrande fasen. Utvärdering är en viktig del för lärandeprocess då materialet bearbetas och analyseras så att mönster för lärandet blir synligt (Scherp, 2009).

Timperley (2013) lyfter vikten av att alla som arbetar inom en utbildningsorganisation, oavsett på vilken nivå, bör ha fokus på vilka handlingar som gynnar eller missgynnar elever, i synnerhet elever som är särskilt sårbara. Genom att utveckla kunskap och förståelse för de

olika aktörerna inom ett skolsystem kommer en förändring av handlingar att bli möjlig, vilket bidrar till en förändring av kulturen. Att sätta lärdomar i relation till mer vetenskapligt baserade lärdomar är ytterligare ett sätt att fördjupa den professionella lärprocessen, påstår Scherp (2009). Det blir då viktigt att skolledning skapar tid till systematisk reflektion i vardagsarbetet. Scherp menar vidare att kvaliteten på lärandet som sker i en organisation hänger samman med i hur hög grad organisationen ger utrymme för ifrågasättande och organiserad reflektion, hypotisering och experiment. Ledarskapet har en uppgift att hjälpa medarbetarna att reflektera över sina erfarenheter, tydliggöra tidigare lärdomar och föreställningar samt bygga upp nya förståelsedjupande föreställningar och lärdomar om verksamheten (Scherp, 2009).

Sammanfattning av tidigare forskning

Den tidigare forskningen visar att skapa en inkluderande lärmiljö innehåller många aspekter och komponenter som i sin tur ska anpassas utifrån elevers olikheter och förutsättningar. Det medför att ännu fler variabler omfattas i denna process. Därtill kommer alla de faktorer som rör skolors olika typer av organisation, personalsammansättning, strukturer och riktlinjer. Det kan tyckas att det finns oändliga variabler som ska verka tillsammans för att lärmiljön ska vara inkluderande. Flera forskare visar på några gemensamma delar som är av vikt för att inkluderingen ska kunna förbättras. De framhåller utbildning för lärare och andra insatser som bidrar till professionsutvecklingen, såsom stöd från extern expertis. Fungerande samarbetsstrukturer inom skolor och tydliga riktlinjer, saknas i hög grad och är viktiga delar. Skolledare kan bidra till ökad medvetenhet för att göra strukturella förändringar såsom att avsätta tid för samarbete inom organisationen såväl som med externa aktörer och ge möjlighet till fortbildningsinsatser till lärare. Strukturella och kulturella faktorer påverkar således varandra och ansvariga ledare för verksamheterna behöver arbeta med insatser på båda områdena för att förändra de förutsättningar som påverkar utvecklingen av inkluderande lärmiljöer. Den tidigare forskningen visar således att lärare, skolledare och experter behöver stöd för att öka kapaciteten i organisationerna. De handlingar inom områdena pedagogiska aktiviteter och social miljö som sker i relation till eleverna är avhängt den kultur och struktur som finns i organisationen. En identifiering av lärmiljön med den unika sammansättningen av variabler för inkludering utgör en start för utvecklingsinsatser. I en sådan struktur eller riktlinje bör den fysiska lärmiljön vara en del då Tufvessons (2007) forskning av dess betydelse kunnat konstateras. Hennes forskning bidrar med en ny aspekt inom området för inkluderande lärmiljöer.

Organisationsteori

Organisationsteori utgör en teoretisk ram för att synliggöra de processer som sker i en verksamhet för att förstå vad som sker i utvecklingen av tillgängliga lärmiljöer. Genom denna ram framträder samband snarare än enskilda föremål, mönster av förändring snarare än stillbilder och helheter skildras framför delar. Systemtänkande innebär att se världen i helheter. Aristoteles sa ”helheten är större än summan av delarna” (Öquist, 2010, s 9).

Organisationsteori är ett relativt nytt ämnesområde och ordet organisation kan ha olika betydelse i olika sammanhang. ”Organiserat” betyder att något är ordnat på något sätt och är motsats till kaotiskt eller tillfälligt sammansatt (Lindkvist, Bakka & Fivelsdal, 2014). Många delar av den moderna organisationsteorin har sitt ursprung i systemteorin. Systemteorin har i sin tur sitt ursprung i biologin där den biologiska organismen ses som en organisation av olika självreglerande processer.

Då man studerar organisationer ser man att de inrymmer olika komponenter som är sammankopplade på olika sätt. Lindkvist et al. (2014) menar att det finns en hög grad av komplexitet. Då organisationer studeras och analyseras från olika perspektiv och nivåer benämner de det pluralism; individ, grupp, organisation, institution och samhälle samt internationell och global nivå. Pluralism ger möjlighet för mer omfattande analyser än om förståelseramen begränsas till en, menar Lindkvist et al. (2014). Det blir då viktigt att se till hur dessa perspektiv och delar är sammanlänkande. I denna studie fokuseras tre huvudteman som hänger samman; struktur, kultur och processer. Dessa samspelar genom att kultur och struktur i organisationen belyses för att förstå processerna. Det är de direkta processerna, arbetet med växel-spelet (interaktionen), som utgör organisationens egentliga livsfunktioner, hävdar Lindkvist et al. (2014).

Struktur kommer från *structura* som betyder sammanfogning eller byggnadssätt. Ordet struktur används ofta inom organisationer för att benämna synliga strukturella komponenter som avdelningar, befattningar och beslutsregler (Lindkvist et al. 2014).

Kultur är en komplex helhet där delarna hänger samman. De centrala elementen i kulturmönster och kultursystem är värderingar, normer och institutioner. Kulturen ses som konsensuskapande och bidrar till organisationens fortsatta existens, menar Lindkvist et al. (2014). Då blir sociala föreställningar viktiga och handlingar uppfattas ofta symboliskt vilka kan tolkas och får därigenom betydelse och mening. De förklarar att ur kulturen framträder tolkningsmönster som binder samman organisationsmedlemmar och skapar en gemensam ram för förståelse. Scherp (2009) betonar språket som viktigaste mediet vari kulturen kommer till

uttryck och förs vidare. Språket hjälper till att skapa medvetande och har en funktion i processen, betonar Scherp (2009).

Lärande organisation

Lärande organisationer tillhör de nyare förändringsmodellerna som vuxit fram under 1990-talet (Lindkvist et al. 2014) då ny förståelse av den mänskliga aktiviteten i organisationerna har ökat. Peter Senge är en forskare som fått internationell genomslagskraft inom området för lärande organisationer med boken ”The fifth discipline”, Den femte disciplinen (1995). Utifrån denna teori blir samspelet mellan struktur och kultur synligt. De fem disciplinerna presenteras här i korthet:

Systemtänkande innebär att organisationens delar bildar en helhet där de olika delarna påverkas av varandra. Det är viktigt att förstå komplexiteten i ett system, att se och förstå sammanhang och att reagera utifrån en helhetsförståelse (Senge, 1991).

Personligt mästerskap är en hörnsten i den lärande organisationen. Det innebär att personen söker sig fram till det som är viktigt för en själv och inriktar sig på att nå dessa mål genom att fördjupa sig, kunna fokusera sin energi och bemästra distansen som kan finnas mellan personens mål eller vision och de verkliga förhållandena. Det viktiga är den individuella inlärningen och personlig utveckling (Senge, 1991).

Tankemodeller eller mentala modeller är de generella bilder eller symboler som påverkar förmågan att förstå världen runt omkring. Dessa tankemodeller eller symboler kan blockera det organisatoriska lärandet. De påverkar vad vi uppfattar och vad vi gör. Arbetet med att förändra tankemodeller innebär att man bör granska sig själv och ifrågasätt det som man försvarar (Senge, 1991). Förändringar kan ske i form av förnyelse genom att förändra något som redan finns utan att systemet eller organisationen förändras i sig själv, en förändring av första ordningen. Tankemönstret förändras inte (Ahrenfelt, 2001). Vid förändring av andra ordningen förändras hela systemet genom kvalitativa förändringar som innebär att tankemönster, verklighetsbeskrivningar och handlingar förändras. Verkligheten betraktas i ett nytt ljus utifrån en ny annorlunda förståelse (Ahrenfelt, 2001).

Gemensamma visioner. En vision beskriver ett framtida önskat läge. När det finns en stark gemensam vision som engagerar många inom en organisation utvecklas människor och organisationen. Detta sker genom att individuella visioner accepteras och växer samman till en gemensam vision (Senge, 1991). Visionen har en bytande plats i en förståelsefördjupande och meningsskapande läroprocess. En delad vision står för framtidens övergripande inriktning och blir organisationens sammanhållande kitt (Scherp, 2009).

Teamlärande. Gruppen eller teamet är grunden för det organisatoriska lärandet. När grupper lär sig och utvecklas när de inte bara bra resultat, medlemmarna utvecklas också i snabbare takt än vad de hade gjort var för sig. Dialogen är viktig och bör vara öppen för att gruppen tillsammans ska få nya insikter, bli klokare och erkännande på ett nytt sätt (Senge, 1991). Scherp (2009) menar att dialogen är grundläggande för förståelsedjupande och meningsskapande lärprocesser. Det är en fördel att utgå från upplevda problem för att få förändringskraft. Om gruppen inte utvecklas, utvecklas inte heller organisationen. Dialogen skapar förutsättningar för att sätta sig in i någon annans förståelse eller perspektiv, vilket leder till att det egna perspektivet påverkas. Perspektivmöten innebär lärande och en fördjupad förståelse av varandras perspektiv underlättar den konstruktiva argumentationen (Scherp, 2009).

Ledning för förändring

Inom organisationsteorin används ofta begreppet förändring. Denna förändring sker genom process som kan ses som en rörelse (Ahrenfelt, 2001). Förändring kan utvecklas i en organisation genom interna eller externa krafter. Det är inte nödvändigt att det finns en styrande hand för att förändring ska ske (Lindkvist et al. 2014). Senge (1991) menar att ledarskapet i den lärande organisationen innebär att vara formgivare, förvaltare och lärare. I rollen som lärare tar ledaren hänsyn till alla nivåerna att se helheterna och lär andra i organisationen att göra det samma. Läraren förmår också lära andra hur de kan nå sina visioner och stimulera utvecklingen av alla medarbetares förmåga att lära.

Tre perspektiv av förändringsmodeller

Lindkvist, Bakka och Fivelsdal (2014) beskriver tre perspektiv av förändringsmodeller. Den analytiskt-rationella modellen där diagnosen blir viktig för att identifiera ett problem som ska erkännas av organisationen och därmed skapa underlag för handlingar som kan bidra till förändring. Att systematisk och kontinuerligt följa upp för att säkerställa att förändring sker (Scherp, 2009). Förändring som process lägger vikten vid alla de förhållanden som på något sätt påverkar förloppet eller processen och där interaktionen har en central betydelse. Förändring kan också ske utifrån politisk synvinkel vilket kan ske utifrån oenighet eller nödvändighet. Initiativtagaren till förändring får då sälja in idén eller budskapet så att det få genomslagskraft bland personer i organisationen. Förmågan att kombinera politisk påverkan med de två andra perspektiven blir avgörande.

Organisationsteorin är komplex och innefattar många olika perspektiv. I denna studie används perspektiv som en lärande organisation utifrån Senges (1991) fem discipliner, ledningsperspektiv samt de tre perspektiven; analytiskt-rationell, interaktion och politisk. Dessa perspektiv utgör en ram för studiens Övergripande analys.

Syfte och frågeställning

Denna studie avser beskriva på vilket sätt materialet *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* används av skolverksamheter inom skolväsendet. Vidare ska studien undersöka om materialet bidrar till förändringar av lärmiljön och vilka förändringar som i så fall sker i lärmiljön. Vidare är syftet att med stöd av organisationsteori bilda kunskap om hur verksamheterna bedriver utvecklingsarbete för att skapa en mer tillgänglig lärmiljö för barn och elever.

Följande preciserade frågeställningar formuleras:

- Bidrar *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* till förändringar i lärmiljön?
- Vilka utvecklingsinsatser och processer bidrar till förändring?
- Hur kan verksamheter stödjas för att utveckling av tillgängliga lärmiljöer ska ske?

Metod

Eftersom *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* har använts av många utbildningsverksamheter då undersökningen genomfördes lämpar det sig att göra en enkätundersökning där många användare av verktyget kan svara på hur de använt materialet. För att få en djupare förståelse av användarnas erfarenheter av att använda värderingsverktyget för att förändra verksamheten, är det lämpligt med även en kvalitativ datainsamling. Att använda både kvalitativ och kvantitativ data parallellt benämner Creswell (2014) "mixed methods". Genom att använda både kvalitativa och kvantitativa data neutraliseras svagheterna som varje form för sig ger (Creswell, 2014). Både den kvantitativa metodens slutna frågor och den kvalitativa metodens öppna frågor ger svar till forskningsfrågor, vilket är en styrka hävdar Creswell (2014). Mixed methods skapar en helhet och möjliggör jämförelse av de båda perspektiven, vilket ökar förståelsen. Det finns fyra olika strategier för hur mixed methods kan användas enligt Creswell (2014). I denna studie används en konvergent strategi. Det innebär att de båda undersökningarna planeras parallellt och insamling av data sker vid ungefär samma tidpunkt (Creswell, 2014). Data från respektive insamling analyseras separat, sida vid sida. Uppgifterna som framkommer kan bekräfta varandra eller visa på skillnader, eftersom uppgifterna ger olika typer av information (Creswell, 2014). Genom att inhämta kvantitativ och kvalitativ data blir det möjligt att göra en dubbelriktad analys (Bryman, 2015). Tolkningen av analysen görs vanligtvis i avsnittet för diskussion. Att använda en konvergent utformning av mixed methods stabiliserar validitet för både kvalitativ och kvantitativ metod, framhåller Creswell (2014).

Genom att använda mixed methods som metod ger studien dels en generell uppfattning om hur verksamheterna använder *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning*, dels en djupare förståelse för viktiga moment i förändringsarbetet. Enkätundersökning bidrar till att fånga många individers uppfattning om hur de använder materialet och hur långt de kommit i utvecklingsarbetet. Genom enkätstudien fångas materialets mening och dess betydelse utifrån respondenternas upplevelse in (Bryman, 2015). För att få en fördjupad förståelse av hur utvecklingsarbetet går till i verksamheterna, vad som händer när de använder materialet, har jag valt att genomföra fokusgruppintervjuer (Bryman, 2015). På så vis kan jag även fånga vad arbetet leder till, beteende, normer och värderingar (Bryman, 2015). Då mixed methods används kompletterar de båda studierna varandra med data (Bryman, 2015). Fokusgrupper är en lämplig metod för att komplettera kvantitativa studier för att få både bredd och djup (Wibeck, 2011). Dock kan en prioritering göras utifrån vilken studie som är den huvudsakliga (Bryman, 2015). I denna studie, som har syftet att beskriva och få en förståelse för hur

Värderingsverktyget används av verksamheter, är det mest lämpligt att prioritera den kvalitativa fokusgruppsstudien. Den kvantitativa enkätstudien används för att komplettera i vilken omfattning olika uppfattningar finns eller företeelser sker. I analysen lyfter den kvantitativa studien fram det statiska och den kvalitativa det mer dynamiska (Bryman, 2015).

Enkätstudie

Enkätundersökning lämpar sig då ett förhållandevis stort urval ska delta i en undersökning inom ett stort geografiskt område (Eljerstsson, 2014). Frågeformuleringarna i denna studie är standardiserade i enkätformuläret, det vill säga alla frågor och alla svarsalternativ presenteras på samma sätt för alla respondenter. Undersökningen utgår från begrepp som utgör kategorier för undersökningens organisering (Bryman, 2015). Begreppen ger därmed förklaringar till olika aspekter av den sociala verkligheten och begreppen står för det som förklaras. En indikator på något som används som ett mått på begreppet. Bryman (2015) beskriver en anledning till att använda sig av mätning är att upptäcka och beskriva skillnader och variationer.

Fokusgrupp

Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren (Wibeck, 2011). Fokusgrupp tillämpas i denna studie för att få kunskap om gruppmedlemmars åsikter och tankar kring användning av *värderingsverktyget*. Wibeck (2011) menar att fokusgrupp är en lämplig metod för insamling av data med vuxna såväl som med barn och ungdomar och på en plats som är välbekant för deltagarna. Samtalen eller intervjuerna kan ha en varierande grad av struktur, menar Wibeck (2011). Utöver datainsamling ger tillfället deltagarna möjlighet att få ökad förståelse för sina egna och andras värderingar och erfarenheter, vilket kan bidra till den fortsatta utvecklingen inom området (Augustinsson & Brynolf, 2012).

Urval

Ett målinriktat urval har gjorts för studien (Bryman, 2015). Vid planeringen av studien var avsikten att få en så stor spridning som möjligt representerat bland respondentgrupperna. Intentionen för denna studie var att följande verksamheter skulle representeras bland respondentgruppen; förskola, grundskola, grundsärskola, gymnasium, gymnasiesärskola, specialskola, kommunal skolhuvudman, skolenhet, enskild verksamhet samt utifrån en geografisk spridning över hela landet. För att komma i kontakt med utbildningsverksamheter som använt sig av *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* har rådgivare inom

Specialpedagogiska skolmyndigheten varit behjälpliga. De har tagit fram och överlämnat kontaktoppgifter till skolenheter och huvudmän, som arbetat med materialet i syfte att utveckla lärmiljön. Dessa uppgifter har sammanställts till en lista för alla verksamheter vilket resulterade i 36 verksamheter. Verksamheterna har kontaktats av mig via informationsmejl till kontaktpersonerna där de fått information om att SPSM genomför en studie av hur tillgänglighetsmaterialet används och tillfrågats om deras verksamhet kunde delta i enkätundersökningen, intervjuundersökningen eller båda delar. Efter cirka en månad efter att mejlet skickats ut ringde jag upp flertalet av kontaktpersonerna för att fråga om de hade möjlighet till och var intresserade av att delta i studien, och i så fall vilken undersökning de kunde tänka sig att delta i samt tidpunkt för genomförandet.

Totalt 24 av 36 verksamheter tackade ja till att delta i enkätstudien. Förskolor, grundskolor, särskolor, gymnasium, specialskola och alla skolor i några kommuner accepterade att delta. Det är ca 850 personer totalt som enkäten nått ut till, enligt de uppgifter som kontaktpersonerna har lämnat. Det går inte att säkerställa att enkäten har nått alla dessa tänkbara respondenter då den har distribuerats till varje kontaktperson för respektive verksamhet via mail med länk till enkäten. Fokusgruppintervjuerna har genomförts inom fyra olika verksamheter; ett förskolområde i norra Sverige (*förskoleområdet*), en grundskola och grundsärskola i en mindre ort i södra Sverige (*grundskolan*), en utbildningsförvaltning i en kranskommun till Stockholm (*kommunen*) samt en gymnasiesärskola i en storstad i södra Sverige (*gymnasiesärskolan*). Innan jag besökte verksamheterna skickades information till kontaktpersonen och vid ett efterföljande telefonsamtal resonerade vi om lämpliga personer som kunde representera verksamheten. Därefter har kontaktpersonen sammankallat fokusgrupperna för intervjuerna. De olika grupperna har bestått av kvalitetsansvarig inom utbildningsförvaltning för förskola och grundskola, förskolechef, rektor, specialpedagoger, projektledare, processledare eller utvecklingspedagoger, förstelärare, förskollärare, grundskollärare, fritidspedagoger, barnskötare, resurspersoner, ämneslärare samt elever från årskurs 6. I studien ingår åtta fokusgrupper med personal och en grupp med elever.

Genomförande

För att kunna genomföra delstudierna har jag utgått från begrepp och indikatorer som gett underlag till frågeställningarna både i enkäten och fokusgruppguiden.

Genomförande av enkätundersökning

Enkätverktyget som använts heter Netigate. I detta verktyg har enkätfrågorna formulerats och sedan skickats ut för att besvaras. Jag har strävat efter att frågorna ska vara formulerade med

ett lättbegripligt språk. Jag har även använt bilder och symboler som finns i handledningen av *Värderingsverktyget*, för att få respondenterna att lättare kunna associera till viken del av materialet frågan gäller. Enkäten innehåller några olika typer av frågor och olika svarsalternativ (se bilaga 1). Vid skattade svarsalternativ har en ordinarskala från 1-6 använts. Genom att ha ett jämnt antal svarsalternativ tvingas respondenterna att ta ställning för om svaret ska ges på den positiva eller negativa sidan, men kan också generera spridningsmått. (Eljertsson, 2014). En pilotstudie har genomförts av enkäten innan den skickades ut till respondenterna. Då pilotstudien genomfördes upptäcktes att några formuleringar behövdes förtydligas samt några justeringar bland svarsalternativen. Enkäten har också lämnats för synpunkter av experter inom området. Det har även skett en samverkan med Sveriges kommuner och landsting, SKL, då de gärna ger sina synpunkter på enkätundersökningar.

Kontaktpersonerna har angett vilken tidpunkt som passat verksamheterna bäst att besvara enkäten. Alla enkäter är besvarade under februari och mars månad och de har varit öppna att besvara mellan tre och fyra veckor. Jag har vid två tillfällen skickat ut ett mejl till kontaktpersonerna där jag bett dem att skicka ut en påminnelse till personalen. Genom att anpassa tiden för distribution och att skicka ut påminnelse har möjligheter att få så många respondenter som möjligt att besvara enkäten erbjudits. Distributionen av enkäten har skett genom kontaktpersoner i de olika skolverksamheterna. Jag har skickat ett mejl till kontaktpersonerna med en länk som leder till den digitala enkäten. Enkäten tog ungefär 10 minuter att besvara.

Genomförande av fokusgrupper

Jag har valt att använda strukturerad intervjuguide eftersom jag önskade få svar på bestämda frågeställningar (Wibeck, 2011). Guiden användes främst i syfte att säkerställa att alla frågeställningar blev besvarade under samtalets gång. Jag lät den därmed inte styra ordningen för samtalet då jag ville öppna upp för deltagarna att berätta om sina tankar och erfarenheter på ett sätt som föll sig naturligt för dem att samtala om. Det var också möjligt att samtala om sådant som jag kanske inte tänkt på då jag formulerat frågeställningarna, men som kunde vara av betydelse för studien. Intervjuguiden innehåller öppningsfrågor, introduktionsfrågor, nyckelfrågor, avslutande frågor och en slutfråga, för att säkerställa att jag inte undgått att fråga om något som deltagarna upplever som väsentligt inom området för undersökningen (Wibeck, 2011). Intervjuguiden har framförallt fungerat som en struktur för transkriptionen av den information som framkom under samtalen vilket underlättar för att göra en sammanställning av all data (se bilaga 2).

Jag träffade grupperna i lokaler i respektive verksamheter. Kontaktpersonen utsåg en lämplig lokal utifrån mina önskemål; en lokal med plats för alla som skulle delta och där gruppen kunde få sitta ostört under den stund som intervjun pågick. Gruppintervjun pågick under 1,5 timmar för alla professionsgrupper och ca 1 timme för elevgruppen. Under fokusgrupperna gjordes en ljudupptagning. Efter samtalen lyssnade jag igenom ljudupptagningen och skrev ner en sammanfattning utifrån för varje frågeställning, en analys utan fullständig transkription (Wibeck, 2011). Varje fokusgrupp inleddes med att jag presenterade mig och syftet med studien. Därpå fick var och en berätta om sin roll i verksamheten de representerade. Därefter påbörjades samtalet utifrån intervjuguiden. Jag inledde med att fråga hur respondenterna kommit i kontakt med *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* som en öppningsfråga. Det blev ett sätt för dem att komma igång med att berätta om sina erfarenheter av materialet och hur de arbetat med det. Jag lät respondenterna berätta fritt om hur de satt sig in i materialet och hur de bearbetat och använt det i sin verksamhet. Jag ställde följdfrågor och använde intervjuguiden som stöd för att alla delar för undersökningen skulle beröras. Innan samtalen avslutades gav jag respondenterna möjlighet att själv ta upp något som de eventuellt ansåg att vi missat under samtalets gång, för att på så sätt försäkra mig om att vi uttömt allt som var av värde för området.

För intervjun med elevgruppen användes en intervjuguide som var utformad med andra frågor än till professionsgrupperna (se bilaga 3). Denna intervjuguide byggde på frågor om hur eleverna upplever sin lärmiljö, utifrån fysisk, social och pedagogisk miljö utifrån tillgänglighetsmodellens indelning. Även i denna grupp inleddes samtalet med en presentation av min roll och studiens syfte. Innan intervjun påbörjades hade samtliga elevers vårdnadshavare kontaktats av kontaktpersonen i verksamheten, för att informera om studien och att få vårdnadshavarnas medgivande till att deras barn deltog i fokusgruppen. Samtliga föräldrar till de elever som deltog har gett medgivande till barnens deltagande och eleverna bekräftade då vi inledde samtalet att de gärna ville delta.

Bearbetning av data

Data har sammanställts och bearbetats för att slutligen kunna presenteras i kapitlet Presentation av empiri. Enkätstudien och data från fokusgrupperna har till en början bearbetats var för sig. Data från enkäten har granskats för att se höga och låga värden, skillnader och likheter. Data från fokusgrupperna har sammanställts i matriser där verksamheternas information har kunnat jämföras och analyseras för att synliggöra om gemensamma drag framträtt. Därefter har en tematisk analys genomförts (Bryman, 2015) då

resultaten jämförts mellan de båda delstudierna, för att se likheter och skillnader dem emellan. Även repetitioner har studerats, då jag sett till faktorer som är återkommande och metaforer av respondenternas sätt att uttrycka sig. Slutligen har empiriavsnittet i uppsatsen tagit form. I den presenteras information från de båda delstudierna i en helhet, enligt principen för mixed methods (Creswell, 2014). Värdena från enkätstudien presenteras med frekvensmått (n), medelvärde (m) och standardavvikelse (sd), signifikans (p) och andel (%), tillsammans med beskrivning av vad som framkommit från fokusgrupperna.

Tillförlitlighet

Tillförlitlighet i kvantitativa studier belyses vanligtvis genom att *validitet*, att studien mäter det man avser mäta, och *reliabilitet*, studiens kvalitet och träffsäkerhet (Bryman, 2015; Stukat 2005). Studiens *kausalitet* förklarar varför något förhåller sig på ett visst sätt. Kausalitet är en viktig faktor i merparten av kvantitativ forskning som har ett förklarande fokus och strävar efter att varför något förhåller sig på ett visst sätt. Forskarna vill uttala sig om i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras till andra grupper och situationer. Det är då viktigt med ett representativt urval samt att forskaren talar om i vilket avseende det är representativt. Urvalet för studien är målstyrt och representativt utifrån studiens syfte, verksamheter som använder värderingsverktyget, men det finns risk för en skevhet då de som valt att medverka i studien kan vara de som är mest positiva till Värderingsverktyget. Då studien avser beskriva verksamheter som använder sig av värderingsverktyget är det betydelsefullt att tala om studiens relevans (Bryman, 2015) i högre grad än generalisering.

Studiens *replikerbarhet* handlar om i vilken grad det går att reproducera forskarens resultat, men också om bristande objektivitet. I avsnittet genomförande beskrivs hur studien genomförts vilket är viktigt för att ge studien autenticitet och trovärdighet (Bryman, 2015). Detta sker genom en tät beskrivning av det som framkommer i fokusgrupperna. Då datainsamlingen varit omfattande har meningskoncentrering används vid transkription och koncentrerats ytterligare i resultatsammanställningen. Det innebär att delar av resultaten presenteras med generell karaktär och andra med mer detaljerade inslag. Citat förekommer i presentationen vilket förtydligar respondenternas upplevelse och förstärker trovärdigheten. Möjligheten att styrka uppgifterna (Bryman, 2015) som presenteras finns då ljudupptagningar samt de olika delarna av databearbetningen finns sparade. Genom att både kvalitativ och kvantitativ data används i studien, samt att flera verksamheter är representerade, kan reliabiliteten betraktas som hög (Bryman, 2015). Det är totalt 425 personer av ca 850 som besvarat enkäten, varav 245 besvarat hela enkäten. Då det inte finns uppgifter om hur många

personer som enkäten nått ut till med säkerhet innebär att det inte går att fastställa ett bortfall. Svarsfrekvensen på varje frågeställning är förhållandevis hög och därför kan enkätstudien ses ha en bra tillförlitlighet. Det externa bortfallet kan förklaras med att enkäten inte nått fram till alla tilltänkta respondenter eftersom enkäten distribuerats via kontaktpersoner i verksamheterna. Dels har kanske inte alla personer som tagit emot mejlet med enkäten varit intresserade eller motiverade till att delta och dels kan informationen om enkätundersökningen kan ha varit bristfällig, då informationen om undersöknings syfte skett via kontaktpersonerna i verksamheterna. Det interna bortfallet är varierande, vilket kan bero på att det gick att hoppa över frågor då enkäten besvarades. Respondenter kan upplevt några frågor svåra att besvara, andra kan ha tappat intresset att fullfölja med att besvara alla frågor i enkäten. Då Creswell påstår att träffsäkerheten i det slutliga resultatet neutraliseras av två olika delstudier kan tillförlitligheten totalt sett ses som hög.

Etik

Hänsyn har tagits till de fyra forskningsetiska kraven; Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). Verksamheterna och respondenterna har blivit informerade om studiens syfte och att resultaten ska användas för en masteruppsats vid Malmö högskola samt till en rapport vid SPSM. Det har varit frivilligt för alla att delta. Föräldrar till de elever som intervjuades på en grundskola gav sitt samtycke till att deras barn fick delta i fokusgrupp, liksom eleverna själva. Insamlad data har utlovats att hanteras konfidentiellt, vilket innebär att det inte går att härleda enskilda personer i studien. Verksamheternas namn eller orter nämns inte i uppsatsen.

Presentation av empiri och delanalys

I detta kapitel presenteras resultaten för studien. Då mixed methods (Creswell, 2014) används som metod kommer data från enkätstudien och fokusgrupperna att presenteras tillsammans för att beskriva helheten av studien. Presentationen sker på ett sådant sätt att den beskriver vad som sker i verksamheterna från det initiala skedet då någon i organisationen fått kontakt med *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* fram till där de står idag och tankar om den fortsatta utvecklingen. En sammanfattning ges efter varje avsnitt och efter flera avsnitt ges en sammanfattning tillsammans med en delanalys.

Verksamheter som ingår studien

Enkäten har skickats ut till 24 verksamheter, till olika verksamheter såsom förskolor, grundskolor, fristående verksamheter, all personal inom utbildning i en kommun. Enligt uppgifter från kontaktpersoner i varje verksamhet kan enkäten nått ut till ca 850 personer. Av dessa är det 425 personer som besvarat enkäten men svarsfrekvensen varierar ner till 219 personer på enskilda frågor. I tabellerna nedan framgår vilka verksamheter och professioner som besvarat enkäten och fördelning.

Tabell 1. Fördelning av respondenter i respektive skolform.

	Antal	Andel
Förskola	199	42,0 %
Förskoleklass	35	7,3 %
Fritidshem	28	5,9 %
Grundskola	137	28,9 %
Grundsärskola	19	4,0 %
Specialskola	28	5,9 %
Sameskola	0	0,00%
Gymnasieskola	6	1,3 %
Gymnasiesärskola	15	3,2 %
Vuxenutbildning	6	1,3 %
Totalt	417	(n = 473)

Det är 417 som besvarat frågan. Av dessa har 56 personer angett att de arbetar i mer än en skolform. Fördelningen mellan skolformerna är därför baserade på 473 svar av 417 respondenter.

Tabell 2. Fördelning av respondenter inom yrkeskategorier

	Antal	Andel
Barnskötare	69	16,95%
Förskollärare	144	35,38%
Fritidspedagog	14	3,44%
Fritidsledare	6	1,47%
Eleveassistent	16	3,93%
Grundskollärare	62	15,23%
Ämneslärare	16	3,93%
Speciallärare	17	4,18%
Specialpedagog	51	12,53%
Skolkurator	3	0,74%
Skolsköterska	1	0,25%
Skolpsykolog	0	0,00%
Logoped	0	0,00%
Socialpedagog	1	0,25%
Förskolechef	3	0,74%
Rektor	19	4,67%
Förvaltningsledning	1	0,25%
Annat	5	1,23%
Totalt	407	

Svaren i enkäten kommer till största del från förskola och grundskola. Då förskoleklass och fritidshem vanligtvis är tillhör samma organisation som grundskolan är den totala andelen respondenter från grundskolan 42,3 % och 42,0 % från förskolan, vilket innebär att dessa skolformer utgör lika stora delar av respondentgruppen. De övriga verksamheterna utgör tillsammans 15,7 %.

Fokusgrupperna har genomförts inom fyra olika verksamheter och fördelning mellan olika yrkeskategorier är åtta förskollärare, en barnskötare, fem grundskollärare/ämneslärare, en fritidspedagog, en resursperson, fem specialpedagoger, en LSS-handläggare, fem förskolechefer/rektorer och två förvaltningsledare.

Sammanfattning: Förskolan och grundskolan är de verksamhetsformer som representeras av flest respondenter i enkäten. I fokusgrupperna finns det en spridning mellan olika verksamheter och olika yrkesgrupper.

Introduktion av Värderingsverktyget

Verksamheterna påbörjade sitt utvecklingsarbete med Värderingsverktyget vid olika tidpunkter vilket framkommer av båda studierna. Enkätstudien visar att övervägande del påbörjat arbetet ganska nyligen, våren eller hösten 2015.

Tabell 3. Tidpunkt då utvecklingsarbetet med tillgänglighet påbörjades.

	Antal	Andel
Våren 2014	23	5,68%
Hösten 2014	43	10,62%
Våren 2015	88	21,73%
Hösten 2015	122	30,12%
Vet ej	129	31,85%
Totalt	405	

Av enkäten framgår att de flesta har påbörjat arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer hösten 2015, alltså högst sex månader före tillfället som enkäten besvarades. Det är förvånansvärt många som inte vet när de påbörjade utvecklingsarbetet. I fokusgrupperna förekommer också en spridning av när arbetet med tillgänglig utbildning påbörjades, en kommun var med i utprovningen av materialet innan det lanserades av SPSM.

Gymnasiesärskolans utvecklingspedagoger fick sin första kontakt med materialet i maj 2014 i samband med att materialet lanserades. De ansökte sedan om medel från SPSM för utvecklingsprojekt, vilket beviljades och skolan påbörjade ett utvecklingsprojekt januari 2015.

Förskolechefen i *förskoleområdet* fick kännedom om materialet i kontakt med rådgivare hos SPSM och ansökte därefter om medel för ett utvecklingsprojekt. Personalen i *förskoleområdet* fick en föreläsning av rådgivare från SPSM i maj 2015. Skolledarna i *grundskolan* fick en presentation av materialet genom en rådgivare från SPSM, som bjudits in till kommunen på initiativ av förvaltningens utvecklingsledare. Därefter har rektorerna på skolan samt specialpedagogen (som är processledare för utvecklingsarbetet på skolan) tagit del av en kurs hos SPSM, vilken riktar sig till skolledare och specialpedagoger. Processledaren har sedan presenterat materialet till samtlig personal på skolan vilket skedde januari 2016. *Kommunen* som deltar i studien har känt till materialet från det att SPSM påbörjade utprovning av Värderingsverktyget och det har varit känt hos förvaltningsledarna och delar av skolledarna sedan 2013.

Sammanfattning: Det är någon person i varje verksamhet som fått del av och fått en insikt i att *Värderingverktyget* skulle kunna vara ett stöd för verksamheten och därefter introducerat det i sin verksamhet. Arbetet har påbörjats ganska nyligen vilket kan innebära att flertalet verksamheter inte har kommit så långt i utvecklingsarbetet vilket framkommer av svaren i enkäten.

Utvecklingsarbetet

När verksamheterna väl bestämt sig för att bedriva ett utvecklingsarbete med *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* som stöd har de på olika eller liknande sätt angripit denna uppgift vilket presenteras nedan.

Förankring och syfte

I *förskoleområdet* är det förskolechefen som tagit initiativ till utveckling av tillgänglig lärmiljö och hon introducerade utvecklingsidén till sina medarbetare genom en föreläsning av en rådgivare från SPSM. Detta var ett första steg för personalen att förstå vad tillgänglig utbildning innebär, det vill säga att det är mer än fysisk tillgänglighet. Förskolechefen uttrycker att det är ett prioriterat område vilket också personalen instämmer i. Förskolechefen beskriver på ett visionärt sätt hur hon vill att verksamheten ska gestalta sig.

Vi ska ha tillgängliga förskolor oavsett kön, etnisk tillhörighet, oavsett olikhet. Om inte vi har ett barn som sitter i rullstol så måste vi hjälpa dem att skapa en förståelse om hur det är. Det är det jag har drivit. Vi har många barn som väcker funderingar. Vi ska skapa en tillgänglig miljö på förskolorna så när vi får ett barn med en funktionsnedsättning så ska miljön redan vara anpassad. Vi arbetar förbyggande.

I gymnasiesärskolan var det utvecklingspedagogerna som tog initiativ till att påbörja utvecklingsarbetet, vilket de fick motivera och förankra hos skolans rektor. Rektor ger stöd och prioriterar utveckling inom området. Skolan har ett tydligt syfte med tillgänglighetsarbetet vilket personalen känner väl till. Personalen vill skapa en samsyn och utveckla ett gemensamt språk. Verksamheten ska bygga på en tydlig tillgänglighet. Arbetet ska vara långsiktigt och bestående med ett tydligt fokus. De kommer att använda självvärderingen i det systematiska kvalitetsarbetet och hoppas att det kan bli ett sätt för huvudmannen att följa upp särskolans kvalitet.

I *kommunen* fanns sedan tidigare en tillgänglighetsplan som handlade om fysisk tillgänglighet. Denna plan var utgångsläget för all personal som arbetar i förvaltningen och det tog därför tid för personalen att förstå SPSM:s tillgänglighetsmaterial. Tillgänglighetsarbetet utifrån SPSM:s värderingsverktyg har tagit tid att förankra hos förvaltningschef eftersom befattningen har ersatts, vilket påverkat i vilken etablering och prioritering av tillgänglig utbildning som utvecklingsområde bland verksamheterna. Förvaltningsledarna ser att materialet är användbart för elevhälsans främjande och förebyggande arbete. Förvaltningsledarna har låtit presentera materialet för politiker i utbildningsnämnden, men de upplever att politikerna har ännu inte förstått innebörden av tillgänglig utbildning.

I *grundskolan* ser man att arbetet med tillgänglighet kan bidra till att utveckla samarbetet mellan grundskolan och grundsärskolan. Rektorerna i grundskolan och grundsärskolan är de som initierat utvecklingsarbetet tillsammans med skolans övergripande specialpedagog som är processledare för utvecklingsarbetet för tillgänglighet. Ledningen för skolan vill öka förståelsen för begreppet tillgänglighet och intentionen är att lärarna ska arbeta med DATE-materialet med eleverna. (DATE-materialet innehåller förslag på lektionsplaneringar och syftar till att öka medvetenheten om tillgänglighet bland eleverna. Materialet riktar sig till årskurserna 4 till 9). Utifrån gruppintervjuerna framkommer att det inte finns något gemensamt uttalat syfte med tillgänglighetsarbetet. Skolan har främst fokuserat på den sociala och pedagogiska miljön. De anser att de redan kan mycket om den fysiska miljön så den har därför inte prioriterats.

Sammanfattning och delanalys: Avgörande för förankringen av utvecklingsarbetet är att de som involveras får en förståelse för vad det är som ska ske, men också att ledningen är med i resonemangen, antingen genom att leda utvecklingsarbetet själv eller genom att ge mandat till processledare eller motsvarande. Förskolechefen har en vision som hon har förankrat i hela

personalgruppen. En gemensam vision skapar engagemang och riktning för utvecklingen, menar Scherp (2009) och Senge (1991).

Kunskap och förståelse

I fokusgrupperna talar deltagarna om hur de utvecklat en förståelse för vad tillgänglighet innebär. Den gemensamma utgångspunkten har varit *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning*. Detta avsnitt ger en bild av hur personalen i verksamheten förstår vad tillgänglighet är samt vad och hur denna förståelse har utvecklats. I enkäten har respondenterna besvarat i vilken omfattning de känner sig förtrogna med tillgänglighetsmodellens tre miljöer samt delen om förutsättningar för lärande (skala 1-6). Det finns också en fråga i vilken omfattning respondenterna diskuterat hur tillgänglig lärmiljö är för barn och elever i deras verksamhet. Resultatet visar att respondenterna har diskuterat hur tillgänglig lärmiljö är i en omfattning av medelvärdet 4,41 ($n = 274$, $SD = 1,21$). I fokusgrupperna har samtalen fokuserat på hur respondenterna förstår och hur de bearbetat innehållet i tillgänglighetsmodellen. Pedagoger i *förskoleområdet* uttrycker att det fanns en svårighet i början av utvecklingsarbetet innan de fick en förståelse för vad begreppet tillgänglighet innebär och innan personalen fick en samsyn kring begreppet. Detta var en kritisk punkt.

I tre av verksamheterna, *förskoleområdet*, *grundskolan* och *gymnasiesärskolan*, har tillgänglighet presenterats för all personal som inledning på utvecklingsarbetet. I *kommunen* har tillgänglighet presenterats för förskolechefer och rektorer samt elevhälsopersonal i form av tre seminarier. I tre verksamheter har det funnits en struktur för återkommande sammankomster där alla personal deltagit. Vid dessa sammankomster har innehållet i handledningen till materialet diskuterats efter det att deltagarna läst hela handledningen eller delar av den. De berättar i samtalen att det har ägnat mycket tid till att sätta sig in i materialet.

Sammanfattning och delanalys: Återkommande är att det behövs tid för att fördjupa sig i innehållet i värderingsverktyget genom att läsa, diskutera och reflektera för att förstå vad tillgänglig lärmiljö är. Interaktionen har en central del för utveckling inom organisationen, menar Lindkvist et al. (2014). Scherp (2009) betonar dialogens betydelse för att nytt lärande ska ske.

Självskattning

I *gymnasiesärskolan* och i *kommunen* har självskattningen används. I kommunen genomförde den grupp som deltog i de tre inledande seminarierna självskattningen, alltså inte pedagoger

och annan personal i verksamheterna. Förvaltningsledningen såg att många av de som genomfört självskattningen hade värderat verksamheten väldigt högt och att det resultat som framkommit behövde följdfrågor för att analysera vad som verkligen låg bakom resultaten. I gymnasiesärskolan genomfördes självskattningen av all personal; pedagoger, resurspersonen, vaktmästare, måltidspersonal, personal från korttidshemvisten och skolläda. Personalen var därefter delaktiga i analys av resultaten genom att de diskuterade i grupper där de i grupperna kom fram till utvecklingsområden som de sedan skrev en motivation till.

Av respondenterna om besvarat enkäten är det 129 personer som inte genomfört någon självskattning i värderingsverktyget, medan det är 180 som genomfört självskattning inom någon del eller alla delar av materialet. Av dessa 180 är det 56 personer som arbetar inom förskolan (31,1 %), 62 personer inom grundskolan (34,4 %), de övriga (34,5 %) arbetar i de andra verksamhetsformerna. Det är flest som genomfört självskattning av den pedagogiska miljön, 157 personer, följt av fysisk och social miljö, 145 respektive 144 personer, och förutsättningar för lärande som 136 personer genomfört.

Två verksamheter från fokusgrupperna, *förskoleområdet* och *grundskolan*, har inte genomfört självskattningen. De har istället reflekterat gemensamt i grupper över hur deras verksamheter förhåller sig i förhållande till de beskrivningar och de ”tänk på att-punkter” som finns vid varje indikator i handledningen.

Sammanfattning och delanalys: Verksamheterna kan få fram en nulägesbedömning av tillgängligheten och vad de behöver utveckla genom Värderingverktygets självskattning, vilket en del verksamheter använt sig av. Andra verksamheter har gjort en bedömning av tillgängligheten genom att använda Värderingverktygets modell och indikatorer som en ram för gemensam reflektion. Denna bedömning, med hjälp av självskattning eller genom reflektion utifrån indikatorer, överensstämmer med det Scherp (2009) benämner som första fasen för skolutveckling, då nödvändigheten av en förändring identifieras.

Bearbetning av innehåll

För att verksamheterna ska utveckla förståelse för vad tillgänglighet är och vad de behöver utveckla i sina verksamheter för att de ska bli mer tillgängliga för barn och elever förutsätts bearbetning av innehållet i värderingsverktyget. I *förskoleområdet* har all personal varit delaktig genom att läsa materialet, reflektera, diskutera och ompröva invanda mönster och handlingar. De berättar att många tankar och idéer har uppstått och att de blivit mer kreativa och omsätter många av sina idéer i praktisk handling. Förskolechefen uttrycker:

Det har ägnats mycket tid till att sätta sig in i materialet, vilket bidragit till att personalen utvecklat en förståelse om vad tillgänglighet innebär. Det är inte bara att sätta verktyget i händerna på personalen, det utvecklar sig inte själv.

I tre av verksamheterna har tid avsatts för att diskutera tillgänglighet. En utvecklingspedagog i gymnasiesärskolan säger att tillfällen för diskussion är viktiga, för att utveckla förståelsen och medvetenheten men även stimulerande input såsom föreläsningar, studiebesök, instruktionsfilmer på SPSM:s webbsida.

En av respondenterna i gymnasiesärskolan säger:

Det tog tid innan jag förstod tillgänglighetsmodellen och samspelet mellan delarna. Det är lättare att förstå när man upplever ett problem. Man måste prata om det innan man förstår vad man har för nytta av modellen. Teorin kan komma för tidigt.

I samtliga fyra fokusgrupper framkommer det att personalen inledningsvis förknippade tillgänglighet med den fysiska tillgängligheten, men att de genom föreläsningar och fördjupat sig i handledningen har de fått insikten att tillgänglighet inom utbildning är mycket mer.

Grundskolan har främst fokuserat på den sociala och pedagogiska miljön. De anser att de redan kan mycket om den fysiska miljön så den har inte prioriterats. De kan se hur innehållet i tillgänglighetsmaterialet tydligt är kopplat till läroplanen. De upplever att tillgänglighetsmodellen som en god hjälp för att förstå hur delarna samspelar. En av lärarna uttrycker: ”Men, för att få en djupare förståelse är det nödvändigt att djupdyka i materialet.” En förskollärare tycker att det är lättare att förstå materialet om man utgår från ett barn och på vilken mån lärmiljön är anpassad eller inte för individen. Individperspektivet är också en utgångspunkt då elever från särskolan är integrerad i grundskolans klasser.

Sammanfattning och delanalys: För att utveckla förståelse krävs att pedagogerna reflekterar över innehållet i relation till sin verksamhet. Detta kräver avsatt tid för sammankomster och möten. Personalen beskriver att de behöver djupdyka för att ta till sig innehållet. Det framkommer också att de angriper innehållet på olika sätt för att utveckla en förståelse. Några läser och fördjupar sig i hela materialet, men det är mer vanligt att ta en del i taget. En del ser till lärmiljön som helhet medan andra utgår från en individ i gruppen och fångar hur tillgänglig lärmiljön är för den individen utifrån indikatorerna i värderingsverktyget. Flera forskare har kommit fram till att lärares attityd och vilja att utveckla inkluderande lärmiljöer hänger samman med om de har lämplig kunskap och förståelse (Monsen et al., 2013; Blecker

et al., 2010); Shevling et al., 2012). Kunskap och förståelse utvecklas genom reflektion utifrån praktik och olika perspektiv, menar Augustinsson och Brynolf (2012) samt Scherp (2009).

Vilken förståelse har personalen i verksamheterna uppnått?

Utifrån vad som framkommer i fokusgrupperna har utgångspunkten för flera av respondenterna varit den fysiska miljön och efterhand som innehållet av tillgänglighetsmodellen bearbetats, har förståelsen för alla delar av modellen vuxit fram. Utifrån svaren i enkäten, av hur förtrogna respondenterna känner sig med vad de olika delarna av modellen innebär, visar resultaten i sin helhet inte på några större skillnader mellan de olika delarna. Respondenterna har angett svar på skalan 1-6. Medelvärdet för fysisk miljö är 4,26 ($n = 323$, $SD = 1,24$), social miljö 4,23 ($n = 318$, $SD = 1,23$) pedagogisk miljö 4,47 ($n = 319$, $SD = 1,25$) och förutsättningar för lärande 4,48 ($n = 139$, $SD = 1,24$). Det är då tänkbart att den förståelse som personalen utvecklat hänger samman med hur lång tid verksamheterna arbetat med utvecklingsarbetet. Dock visar resultaten från enkäten inte några stora skillnader, men värdena för förståelsen är lite högre i förståelsen för de som påbörjade utvecklingsarbetet våren 2015, vilket innebär att de varit igång drygt två terminer när de besvarade enkäten. Det kan antas att de har hunnit sätta sig in i materialet och har innehållet fortfarande aktuellt, vilket utgör en skillnad i förhållande till de som börjat tidigare eller senare.

Tabell 4. Förståelsen för modellens delar samt hela modellen utifrån när utvecklingsarbete påbörjades, anges med medelvärde.

	Påbörjade våren 2014	Påbörjade hösten 2014	Påbörjade Våren 2015	Påbörjade hösten 2015
Fysisk miljö	4,14 ($n = 21$ $SD = 1,32$)	4,42 ($n = 40$ $SD = 1,36$)	4,62 ($n = 79$ $SD = 1,02$)	4,42 ($n = 95$ $SD = 1,06$)
Social miljö	4,16 ($n = 19$ $SD = 1,27$)	4,41 ($n = 39$ $SD = 1,35$)	4,48 ($n = 79$ $SD = 1,04$)	4,43 ($n = 95$ $SD = 1,33$)
Pedagogisk miljö	4,5 ($n = 20$ $SD = 1,36$)	4,62 ($n = 39$ $SD = 1,35$)	4,78 ($n = 79$ $SD = 0,9$)	4,61 ($n = 95$ $SD = 1,39$)
Förutsättningar för lärande	4,0 ($n = 3$ $SD = 1,41$)	4,78 ($n = 9$ $SD = 1,47$)	4,91 ($n = 22$ $SD = 0,79$)	4,65 ($n = 57$ $SD = 1,3$)
Hela modellen	4,25	4,55	4,7	4,52

När det gäller förståelsen av modellen och dess olika delar visar resultaten från enkäten att speciallärare och specialpedagoger, vilka är ca 17 % av alla respondenter, är de som känner sig mest förtrogna med modellen och dess delar. Medelvärdet för hur förtrogna dessa känner att de är inom de olika områdena ligger mellan $m4,88$ ($n = 16$, $SD = 0,78$) för speciallärare och social miljö och $m5,2$ ($n = 40$, $SD = 1,05$) för specialpedagoger och pedagogisk miljö.

Personerna som deltagit i fokusgrupperna beskriver hur de förstår tillgänglighet. Personalen i gymnasiesärskolan beskriver att modellen har gett ett gemensamt språk och ”öppnat upp ögonen”. Skolans biträdande rektor säger så här:

När man har språket så ser man mycket mer av det. Vi ser mer nu, vi har blivit en mer professionell arbetsplats. Språk och syn hänger samman.
Hur självständiga eleverna är hänger ju samman med hur tillgänglig miljön är. Alla kan bli självständiga i rätt miljö.

Gymnasiesärskolan har tagit fram en vision för skolans verksamhet. I denna vision har ordet tillgänglighet en framträdande plats. Vid tillfället för fokusgruppintervjun berättade personalen att denna vision håller på att implementeras till alla på skolan.

I flera av verksamheterna berättar personalen att de blivit en synvända. Förvaltningsledarna i *kommunen* berättar att det talas mer i verksamheterna om tillgänglighet nu och att det läggs mindre skuld på barnets egna förutsättningar när det uppstår problem kring ett barn i verksamheten. De kan se att en attitydförändring har börjat ske, bland annat genom att personalen använder sig av ord och begrepp på ett annat sätt i dokumentation. Alla fokusgrupperna berättar om ett förändrat språk: I *grundskolan* som påbörjade utvecklingsarbetet i januari 2016 uttrycks:

Ordet tillgänglighet används av personalen en del nu. De har börjat reflektera över hur tillgänglig verksamheten är. Tanken är igång. Materialet har gett en tankeställare vilket lett till en ökad förståelse att små förändringar kan få en stor betydelse för eleverna.

En personal i gymnasiesärskolan uttrycker det så här:

Vi talar tillgänglighet i vår grupp varje vecka vi ses, det pågår ständigt, vi har fått ett gemensamt språk, det har blivit väldigt naturligt nu, framförallt när vi ser att det brister. Vi lägger det inte på eleven, utan vi tänker vad kan vi göra för att det ska bli mer tillgänglig för eleven? Alla har fått upp ögonen för det tänket.”

Respondenterna som besvarat enkäten har uppgett i vilken grad de upplever att de i deras verksamhet har diskuterat och analyserat hur tillgänglig lärmiljön är för barn och elever.

Tabell 5. Genomförande av delar utvecklingsarbetet.

Genomförande	Medelvärde
Diskuterat tillgänglighet	4,41 ($n = 274$, $SD = 1,21$)
Analys	3,79 ($n = 252$, $SD = 1,39$)
Tagit fram handlingsplan	3,88 ($n = 238$, $SD = 1,51$)
Följt upp	3,53 ($n = 211$, $SD = 1,43$)

Sammanfattning och delanalys: Det finns inte några stora skillnader mellan förståelsen för modellens olika delar. Däremot framgår det att det finns en viss skillnad utifrån när

verksamheterna påbörjade utvecklingsarbetet. Det kan tolkas som att det behövs tid för att börja utveckla förståelsen. De verksamheter som påbörjat utvecklingsarbetet terminen efter 2015 har något lägre förståelse än de som påbörjade arbetet våren 2015. Det kan bero på att de som påbörjat arbetet tidigare inte använder sig av handledningen till värderingsverktyget med samma intensitet som tidigare. En anledning till att enkätresultaten för sambandet mellan diskussion, analys, handlingsplan och uppföljning sjunker ju längre in i processen respondenterna kommit, kan vara att de inte varit igång så länge med att utveckla tillgänglig lärmiljö. Det kan också innebära att förståelsen inte är kopplat till deras praktiska verksamhet, vilket Scherp (2009) samt Augustinsson och Brynolf (2012) betonar vikten av. Flera av pedagogerna berättar om hur de upplever att de utvecklat en ny förståelse för vad tillgänglig lärmiljö innebär då de använder sig av beskrivningar som, ”synvända” och ”att materialet öppnat upp ögonen”. De beskriver också att de börjat använda ett annat språk som de inte gjorde tidigare. Detta överensstämmer med det som Ahrenfelt (2001) beskriver som förändring av andra ordningen, då saker och ting ses i ett nytt ljus. Det som bidragit till förändring av andra ordningen kan förklaras utifrån perspektivmöten i dialogen mellan medarbetarna. Scherp (2009) påtar betydelsen av perspektivmöten för att utveckling av förståelsen ska ske och att detta sker genom dialog. Respondenterna beskriver hur de använt sig av dialogmöten och diskuterat och talat om innehållet i värderingsverktyget, vilket är ett perspektiv, men också med varandra där varje person tillför ett perspektiv i dialogen. Deras erfarenheter från praktiken utgör ett annat perspektiv. I gymnasiesärskolan har en gemensam vision vuxit fram (Senge, 1991; Scherp, 2009) där begreppet tillgänglighet har en väsentlig plats. Ett annat viktigt perspektiv är barnens och elevernas.

Elevernas perspektiv

En fokusgruppintervju har genomförts med en elevgrupp bestående av 6 elever i *grundskolan*. I gruppen deltog 2 elever från årskurs fem, en pojke och en flicka, och fyra elever från årskurs sex, två pojkar och två flickor. Syftet med elevintervjun var att ta del även av elevernas röster i denna undersökning. Tanken var att försöka fånga hur elevernas åsikter och upplevelser av lärmiljön stämmer överens med, eller skiljer sig från, pedagogernas och skollära syn på skolans lärmiljö. Utifrån vad eleverna berättar, framgår det att de upplever att de vuxna tolkar och tror sig veta vad som är bäst för eleverna. Under samtalet i fokusgruppen framkommer att eleverna har en tydlig uppfattning om hur deras lärmiljö fungerar och vad som skulle kunna bli bättre. Eleverna ger många exempel på hur den fysiska innemiljön och utemiljön är:

Det finns en hel del trasiga möbler och möbler som gnisslar i klassrummet. Det är inte ljudisolerat alls mellan grupprummet och klassrummet. Det finns ett gruppum som vi

aldrig använder, men i en klass får eleverna gå in där ibland. Det är jobbigt att sitta hela tiden, jag skulle hellre vilja stå. Det skulle vara bra med ståbänkar.

På skolgården har de tagit bort några gungor och vi vet inte varför. Det kunde de ju talat om. En gång kom det några och satte upp ett bollplank på skolgården. Det har kanske används två gånger. Det skulle varit bättre om de vuxna hade frågat oss vad vi skulle vilja ha för redskap på skolgården, då hade pengarna används till rätt saker. Vi som går i femman och sexan fick en klätterställning som vi aldrig använder.

Miljön för elever med funktionsnedsättning beskrivs med följande:

Det finns en elev med hörapparat och hon kan sänka ljudet i den när det blir för jobbigt för henne med alla ljud. Ibland går hon ut ur klassrummet. Det är inte gjort någon ljudsanering i klassrummet.

Det finns elever i rullstol på skolan. De kan ta sig fram överallt. Det finns flera ramper och vi har inga trösklar inomhus. Barn i rullstol kan inte vara med på fotbollsplanen för där är grus, och så har vi gräs med kullar. Det är ju också svårt för dem. De handikappade har inte samma möjlighet. Under gungorna finns det sand och en kant runt om. Där går det inte att ta sig fram med rullstol.

Kring den sociala miljön uttrycker eleverna sig med följande:

Det är inte så bra med jämställdheten. När vi kastar lite boll så ska killarna kasta längre än tjejerna för att få samma poäng. Vi har aldrig fått svar på varför det är så. Killarna få ofta mer skäll av lärarna än vad tjejerna får, fastän det är en tjej som gjort fel.

Det finns en lärare på skolan som inte accepterar elevernas olikhet och olika förutsättningar. Om man t ex inte kan jonglera med flera bollar så får man inte godkänt.

Det framgår tydligt att eleverna har mycket att berätta om sin lärmiljö och att de inte upplever att deras åsikter och upplevelser tas tillvara av personalen på skolan.

Kring den pedagogisk miljö säger de följande:

När vi i sexan har gjort nationella prov har det varit lugnt och det är bra. Vi ligger liksom längst bort i byggnaden. Det blir också lugnt för att alla tar det på allvar. Många böcker är väldigt slitna, det är skrivit i dem.

Klassen har två lärare i matte som undervisar på olika sätt, så vi får ibland göra om uppgifter på det sätt som den ena läraren anser det ska gå till, fastän den andre har visat på annat sätt först. Lärarna har inte diskuterat hur de ska undervisa. De har inte klickat.

I enkäten ställs en fråga till respondenterna om barn och elever fått möjlighet att uttrycka hur de upplever sin lärmiljö i samband med tillgänglighetsarbetet, i skala 1-6. Medelvärde är 3,58 ($n = 259$, $SD = 1,25$). DATE- materialet som innehåller lektionsförslag som ger möjlighet att få del av hur tillgänglig lärmiljön är för eleverna används endast av 14 respondenter.

Resultaten från enkäten visar att det finns mer att önska när det gäller verksamheternas arbete

med att göra barn och elever delaktiga i lärmiljöns utformning. Detsamma framkommer i fokusgruppintervjuerna. Alla verksamheter berättar att det är ett område som de behöver utveckla. De uttrycker också att detta är ett svårt område. En rektor för särskolan vid *grundskolan* berättar att personalen i hennes verksamhet brottas mycket med frågor som rör elevernas medverkan och inflytande. Personer i *förskoleområdet* och *gymnasiesärskolan* berättar hur de försöker underlätta och förbättra möjligheter för barn och elever att uttrycka sig, dels genom att personalen är lyhörda och försöker tolka barns och elevers signaler och reaktioner i olika sammanhang, dels genom att utveckla kommunikativa strategier genom alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). *Grundskolan* och *kommunen* strävar efter att pedagogerna ska använda DATE-materialet, som innehåller lektionsförslag och övningar där elevernas syn på lärmiljö kan uttryckas. Det finns även tankar på hur de elevenkäter som idag används kan förändras så att frågeställningarna kan fånga elevernas synpunkter kring tillgänglig lärmiljö.

Sammanfattning och delanalys: Att arbeta med elevernas delaktighet är inte det första som sker när personalen i en verksamhet börjar arbeta med att utveckla en tillgänglig lärmiljö. Eleverna visar att de har en tydlig bild av hur deras lärmiljö är och de har många tankar och idéer om vad som kan bli bättre. Frågan är om det går att utveckla en tillgänglig lärmiljö utan inkludera barns och elevers perspektiv i ett tidigt skede av utvecklingsarbetet? Vidare är det viktigt att fundera över på vilket sätt elevernas perspektiv med deras upplevelser av lärmiljön skulle påverka skolpersonalens förståelse om vad tillgänglig lärmiljö är? Utifrån ett inkluderingsperspektiv behövs det ses till hur representativ lärmiljö är i relation till den variation som elever representerar, hävdar Nilholm och Göransson (2013). De betonar också nödvändigheten av att kartlägga alla elevers syn på sin skolsituation.

Organisation och struktur

Här presenteras hur verksamheterna som ingår i undersökningen skapat en struktur för att utveckling av tillgänglig lärmiljö ska ske. Tre av de fyra verksamheter som deltagit i fokusgrupperna har ekonomiskt stöd i form av utvecklingsmedel från SPSM, för att bedriva utvecklingsprojekt. Medlen har möjliggjort att utvecklingsledare eller projektgrupp haft tid till att planera, driva och följa upp utvecklingsinsatser. Förskolechefen för *förskoleområdet* berättar att projektmedlen har gjort det möjligt att frigöra personal från det dagliga arbete på förskolorna, vilket medfört att alla i personalgruppen varit delaktiga i gruppdiskussioner. Pedagogerna i projektgruppen har kunnat träffas regelbundet då vikarier har använts vid dessa

tillfällen i verksamheten. I *gymnasiesärskolan* har de tre utvecklingspedagogerna fått utrymme till att planera, leda och ge stöd till pedagogerna genom projektmedel från SPSM. I *kommunen* har förvaltningsledarna anställt en projektledare inom det specialpedagogiska centrat som ska ge stöd och påverka utvecklingen av tillgänglig lärmiljö utifrån verksamheternas behov av specialpedagogiska insatser.

I de olika verksamheterna har ledningen en roll som påverkar utvecklingsprojektet. Vid *gymnasiesärskolan* har de tre utvecklingspedagogerna fått mandat till att bedriva utvecklingsprojektet. Rektor och biträdande rektorer har gett stöd och skapat utrymme för projektet. Alla skolans studiedagar har ägnats åt tillgänglighet. En struktur för att bearbeta och processa frågor kring tillgänglighet har införlivats i olika, redan befintliga forum på skolan. Därutöver har nya arbetsgrupper uppstått utifrån de behov som framkommit under tiden som projektet har pågått. I *grundskolan* är det skolans rektorer som tillsammans med processledaren planerat hur utvecklingsarbetet ska ske. Det har skapats tid för gruppdiskussioner. I *förskoleområdet* är det förskolechefen som leder utvecklingsprojektet med stöd av en projektgrupp som har representanter från varje förskola. Projektgruppen har till uppgift att driva och stimulera utveckling på sina förskolor samt följa utvecklingen på respektive förskola som en del i det systematiska kvalitetsarbetet. Det är förskolechefen som tillsammans med pedagogerna i projektgruppen som sammanställer kvalitetsarbetet för hela området. I *kommunen* framkommer det att förvaltningsledarna, som inte är chefer, är de som är de drivande personerna i organisationen för utveckling av tillgängliga lärmiljöer. De försöker påverka förskolechefer och rektorer, men även utbildningschefen. De berättar om ett exempel på en rektor som tagit initiativ till ett utvecklingsarbete på sin skola och nått framgång. Det har varit svårare att få utvecklingsarbetet om tillgänglig utbildning förankrat i den politiska nämnden.

Vid *gymnasiesärskolan* har tillgänglighet fått ett tydligt fokus. Tillgänglighet står för en gemensam riktning som genomsyrar alla mötestillfällen på skolan, i arbetslag, ämnesnätverk, arbetsplatsträffar och en gemensam vision för hela skolan har vuxit fram. Utvecklingspedagogerna har vid flera återkommande tillfällen gått igenom materialets grund under tiden som utvecklingsarbetet pågått, för att få all personal delaktiga i arbetet och för att nyanställda ska introduceras.

I tre av verksamheterna har tillgänglig utbildning en plats i skolornas systematiska kvalitetsarbete, i *förskoleområdet*, i *kommunen* och *gymnasiesärskolan*. Grundskolan har inte kommit så långt i sin process så att de har utvecklat uppföljning för tillgänglighet.

Förskolechefen i *förskoleområdet* och utvecklingspedagogerna i *gymnasiesärskolan* tillsammans med sin rektor, har en intention att sprida tillgänglighetsarbetet som en modell för utveckling och till förvaltningsnivå i sina organisationer.

Sammanfattning och delanalys: Resultaten visar att det är viktigt med strukturella faktorer såsom ansvarsfördelning och att tider avsätts för olika moment och aktiviteter. Arbetet når framgång då det finns ett tydligt fokus och riktning. Det ger även möjligheter till organisering och genomförande av professionsutveckling vilket tidigare forskning kommit fram till. Detta kan ske genom formell utbildning men även genom att lärare reflekterar över sin undervisning (Scherp, 2009; Augustinsson & Brynolf, 2012) i förhållande till elevernas förutsättningar (Ellis et al., 2012; Tufvesson, 2017). Det gäller även organisering av genomförande med tider för planering, samarbete och dokumentation vilket flera forskare lyfter vikten av för att utveckla inkluderande lärmiljöer (Shevling et al., 2012; Monsen et al., 2013; Blecker et al., 2010). Empirin i denna studie visar att avgörande för hur stor kraft utvecklingsarbetet får är om ansvarig chef ger mandat till utvecklingsledare eller driver arbetet själv. Genom detta arbete har en gemensam vision tagit form i *gymnasiesärskolan*. Då inte ansvarig chef ger de strukturella förutsättningarna avtar förändringskraften. Scherp (2009) påtalar att skolledning skapar tid till systematisk reflektion i vardagsarbetet är centralt och menar att kvaliteten på lärandet som sker i en organisation hänger samman med i hur hög grad organisationen ger utrymme för ifrågasättande och organiserad reflektion. Även Timperley (2013) betonar den återkommande och undersökande reflektionen över vad som sker i klassrummet för att utveckling ska ske. I flera av verksamheterna finns delar av tillgänglig utbildning med i det systematiska kvalitetsarbetet. Det skapar möjlighet att följa upp och utvärdera om de insatser som vidtagits i verksamheterna leder till utveckling eller om något bör justeras.

Handlingar och förändringar

Målet med att bedriva ett utvecklingsarbete är att det ska leda till förändringar för barn och elever som är målgruppen i verksamheterna. Att det tar tid att först utveckla förståelse och sedan konstatera vad som behöver förändras samt genomföra förändringar framkommer av respondenterna i enkäten. Att följa upp vad som skett och hur det blev ligger än längre fram i tidsplanen.

Tabell 6. Utveckling inom de olika delarna av modellen, andel.

	Fysisk miljö	Social miljö	Pedagogisk miljö	Förutsättningar för lärande
svarsfrekvens	239	229	234	232
Konstaterat vad som behöver förändras	83,2 %	81,7 %	76,9 %	81,9 %
Planerat för hur det ska genomföras	66,1 %	67,2 %	73,1%	67,7 %
Genomfört förändring	58,2 %	47,6 %	63,7 %	53,9 %
Följt upp förändring	25,1 %	17,9 %	24,8%	22,8 %

Resultat från enkäten visar att en stor andel av respondenterna har konstaterat vad som behöver förändras inom alla av tillgänglighetsmodellens delar. Fokusgrupperna berättar om vilka förändringar de har genomfört och dessa presenteras för respektive miljö inom tillgänglighetsmodellen. Inom den fysiska miljön har samtliga verksamheter genomfört förändringar i den visuella miljön. De har tagit bort onödigt material som hängt på väggarna eller sådant som har stått synligt på hyllorna. En förskollärare berättar att de nu gör mer medvetna val av interiör än tidigare, köper ljuddämpat material och väljer mildare färger. *Grundskolan* har frostat fönster mot skolgården för att minska att eleverna distraheras av sådant som händer utanför klassrummet. Resultat från enkäten visar att 83,2 % ($n = 239$) av respondenterna har konstaterat vad som behöver förändras i den fysiska miljön men att det är färre som planerat, genomfört och följt upp förändringarna.

Inom området för den pedagogiska miljön har förskolorna omorganiserat arbetslagen bland personalen. Även barngrupperna har fått nya indelningar och gruppindelningarna är mer flexibla utifrån barnens behov och förutsättningar i förhållande till aktiviteter. Respondenterna inom *förskoleområdet* och *gymnasiesärskolan* berättar hur de arbetar mer medvetet med stödstrukturer, med att tydliggöra för barn och elever. Bildstöd används i många olika situationer för att tydliggöra vilka aktiviteter som sker i en lokal eller en del av rummet på förskolan. I *gymnasiesärskolan* har en gemensam bas av bildstöd tagits fram som alla använder sig av. Utöver denna bas finns det mer specialiserade bilder som är anpassade till olika situationer eller ämnen. Tydliggörande av hur dagen ser ut eller scheman används till flera barn i förskolan och elever i gymnasiesärskolan. De använder också tecken som komplement i kommunikationen. Genom att använda alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) har verksamheterna skapat bättre förutsättningar för barns och elevers

lärande inom området språk och kommunikation. I kommunen använder sig skolorna av IT med särskilt anpassade program och inlästa material i högre omfattning än tidigare.

Enkätresultaten visar att en andel av 76,9 % ($n = 234$) har konstaterat vad som behöver förändras inom den pedagogiska miljön. Även här sjunker andelen när det gäller planering, genomförande och uppföljning av förändringar. Detsamma visar delen förutsättningar för lärande.

Inom den sociala miljön har *förskoleområdet* utvecklat arbetet med mångfald och olikheter genom att införskaffa dockor som har någon form av funktionsnedsättning, t ex en docka som är blind och en docka som sitter i rullstol. Det finns även dockor med olika hudfärg. En handdocka kan inte tala, så när pedagoger tar med denna docka vid samlingen sker kommunikation med dockan med stöd av tecken och annan AKK. Personalen på förskolan berättar att de lyssnar mer på barnen nu än tidigare. De är också mer lyhörda för barnens signaler och tolkar mer hur barnen kan uppleva olika aktiviteter. De arbetar mer aktivt för att få barnen att bli delaktiga. I *gymnasiesärskolan* har elever blivit mer delaktiga genom den ökade användningen av AKK. De har också utvecklat mötesarenor för eleverna. Det finns olika platser för olika rastaktiviteter där det finns personal som ger för de som önskar delta. Resultat från enkäten visar att 81,7% ($n = 229$) av respondenterna konstaterat vad som behöver förändras inom den sociala miljön, planeringen för hur förändringen ska ske ligger på ungefär samma nivå som de övriga områdena. När det kommer till genomförande och uppföljning däremot är andelen betydligt lägre än inom de övriga delarna.

En förändring som fokusgrupperna nämner är att personalen använder sig mer av begreppet tillgänglighet. De har fått en samsyn som underlättar för samarbete och ett gemensamt sätt att betrakta och reflektera över verksamheten. En lärare i gymnasiesärskolan uttalar följande:

Vi talar tillgänglighet i vår grupp varje vecka vi ses, det pågår ständigt, vi har fått ett gemensamt språk, det har blivit väldigt naturligt nu, framförallt när vi ser att det brister. Vi lägger det inte på eleven, utan vi tänker vad kan vi göra för att det ska bli mer tillgänglig för eleven? Alla har fått upp ögonen för det tänket.

Modellen och indikatorerna har använts vid dokumentation av elevens behov av stöd inför överlämning till annan verksamhet. LSS-ansvarig har skrivit en konsekvensanalys till förvaltning och politiker utifrån tillgänglighetsmaterialet, för att påverka ett beslut, vilket lyckades. Materialet har använts som ett påtryckningsmedel. Utvecklingspedagogen säger: ”Vi har fått ett gemensamt paraply och det underlättar när vi samverkar mellan olika grupper. Det har blivit en vinst för oss alla.”

Effekt av utvecklingsarbetet med tillgänglighet

När jag ber fokusgrupperna beskriva vilken effekt, alltså en tydlig skillnad mellan hur verksamheten var innan utvecklingsarbetet påbörjades jämfört med hur det är nu, beskrivs följande:

Förskoleområdet: Förskolorna har blivit mer tillgängliga. Det har blivit bättre för barnen. Det som blivit förändrat för några barn är bra för alla barn. Verksamheten har en tydligare struktur. Det har bidragit till att det blivit lugnare i barngrupperna och mindre konflikter mellan barnen. Personalen har förändrat förhållningssätt. Personalen ger ökad möjlighet till kommunikation och lyssnar mer på barnen. Nöjda föräldrar som känner sig mer välkomna.

Grundskolan: Det är för tidigt att uttala sig om en effekt. Om något ska nämnas är det att fönsterrutor blivit frostade vilket påverkat att eleverna blir mindre störda i sina klassrum av det som händer utanför.

Gymnasiesärskolan: Eleverna har blivit mer självständiga. Det har skett en synvända. Personalen har fått ett nytt gemensamt språk. Mer proaktivt arbete istället för reaktivt.

Perspektivet har vänt, från att fokusera på elevens beteende och svårigheter och vad eleven behöver förändra, till att vad ska vi ändra för att vi ska kunna skapa situationer som eleven kan hantera.

Förvaltningsledning: Det finns mer stöd inom organisation för att möta elever i behov av stöd än tidigare.

I enkäten har respondenterna angett i vilken omfattning de upplever att lärmiljön blivit mer tillgänglig. Frågorna ställs för att få svar på vilket sätt det gäller för alla barn och elever, för barn och elever i behov av särskilt stöd samt barn och elever med funktionsnedsättning.

Tabell 7. Lärmiljöns tillgänglighet. Grupp	Medelvärde (m)	Antal (n)	Standardavvikelse (SD)	SEM
Alla barn och elever	4,0	237	1,08	0,0702
Barn och elever i behov av stöd	3,81	237	1,11	0,0721
Barn och elever med funktionsnedsättning	3,62	219	1,17	0,0791

Det finns en signifikant skillnad mellan gruppen *alla barn och elever* och gruppen *barn och elever med funktionsnedsättning* p 0,0003, vilket är ett starkt signifikansvärde då gränsen för vad som anses signifikant är mindre än p 0,05.

Sammanfattning och delanalys: Det framkommer att det genomförts förändringar i lärmiljön i framförallt de två verksamheter genomfört utvecklingsarbetet med störst kraft,

förskoleområdet och *gymnasiesärskolan*. Det framträder då de med tydlighet beskriver hur de genomfört förändringar inom den fysiska, pedagogiska och sociala miljön. Fokusgrupperna beskriver hur de med ökad medvetenhet tar hänsyn till den fysiska miljön och gör förändringar i den fysiska miljöns utformning genom att välja ljuddämpat material, rensa den visuella miljön med mera. De påverkar lärmiljön så att den blir tillgänglig för alla barn och elever på det sätt som Tufvesson (2007) förespråkar. Shevling et al. (2012) betonar vikten av en flexibel och differentierad undervisning. Ellis et al. (2012) påpekar att det är viktigt att lärarna anpassar uppgifter i skolarbetet så att de blir tillgängliga, relevanta och hanterbara utifrån elevernas förmåga. Genom variation av undervisningsmetoder och anpassa dessa efter elevernas behov ökar den pedagogiska tillgängligheten. Av enkäten framgår att den pedagogiska miljö är den del som flest har planerat för hur det ska genomföras. Det kan bero på att det är det område som pedagogerna mest själv kan påverka, då det visar sig att det är i den pedagogiska miljön det också genomförts förändringar av i högre grad än inom de övriga delarna. Fokusgrupperna berättar hur de arbetar med stödjande strukturer och tydliggörande i olika situationer. De nämner hur de är flexibla med gruppindelning och använder sig av varierande material för att anpassa till barn och elever. Störst förändringar har de gjort inom en del inom förutsättningar för lärande, det vill säga kommunikation.

Det område där förändringar inte genomförts i så hög omfattning och som inte heller följts upp är den sociala miljön. Orsaken till det kan tänkas vara att det är ett område som upplevs svårt att förändra. Att skapa en tillåtande atmosfär där barns olikheter bejakas och ses som något positivt är kännetecknen för en god social miljö. Monsen et al. (2013) kommer i sin studie fram till att ju mer positiv inställning lärare har till inkludering desto mer anpassad lärmiljö skapar de i sina klassrum. Positiva lärare ger ett mer adekvat stöd till elever i behov av stöd.

I empirin från fokusgrupperna framkommer att utvecklingsarbetet har medfört förändringar för personalen genom att de använder sig av ett annat språk och att reflektioner och tal om tillgänglighet blivit ett naturligt inslag i det dagliga arbetet. Det har skett ett perspektivbyte (Scherp, 2009) från det kategoriska perspektivet, där skulden lades på barnet eller eleven till varför situationer inte fungerar, till det relationella, där det är den omgivande miljön som avgör hur väl situationer fungerar för individer (Nilholm, 2015; Monsen, et al., 2013). Det arbetas med att skapa sociala arenor för att skapa delaktighet och gemenskap. De berättar också att barngruppen blivit lugnare och att elever visar mindre frustration. Detta överensstämmer väl med de faktorer som Monsen et al. (2013) beskriver som inkluderande

faktorer av lärmiljön; stämningen i klassen, spänningar och bråk, tillfredsställelse och glädje, graden av hur elever upplever svårigheter i skolarbetet. Personal från förskolan berättar hur de bejakar individers olikheter genom att använda sig av lekmaterial och dockor som återspeglar människors olikheter.

Effekter, bestående förändringar av betydelse, är följande: tydligare struktur i verksamheterna (Blecker et al., 2010), personal har förändrat förhållningssätt (Monsen et al., 2013), eleverna har blivit mer självständiga, ett nytt professionellt språk (Ahrenfelt, 2001; Scherp, 2009), proaktivt arbete, ökade stödmöjligheter till skolor från centralt team (Shevling et al., 2012; Ellis et al., 2012).

Det är dock anmärkningsvärt att lärmiljöerna inte förändrats i lika hög grad för barn och elever med funktionsnedsättning i samma grad som för gruppen alla barn och elever.

Kritiska punkter för utveckling

I de båda delstudierna har respondenterna fått besvara frågeställningar om vilka hinder eller svårigheter de upplevt i utvecklingsarbetet för att utveckla tillgänglig lärmiljö, men också vad de upplevt som framgångsfaktorer samt vilket behov av stöd de ser för utveckling.

Svårigheter och framgångsfaktorer

I enkäten finns en fråga till respondenterna om de upplevt något hinder i arbetet med att utveckla en tillgänglig lärmiljö där de ombeds att skriva kortfattat med egna ord vad det i så fall är. Det är totalt 93 av 425 respondenter som gett ett svar på frågan. Av svaren framgår sex återkommande kategorier, vilka presenteras med antal svar som berört respektive kategori.

Flera av respondenterna har nämnt mer än en kategori i sina svar.

Tabell 8.

Hindrande faktorer	Antal
Ekonomi	30
Tid	23
Lokaler och utrustning	22
Motivation/delaktighet/attityder	18
Kunskap	3
Förutsättningar för förändring	3

Fokusgrupperna har också uttryckt en del hinder eller svårigheter som de upplevt i sina utvecklingsarbeten. De uttrycker att det finns en svårighet med att få all personal delaktiga, att det är svårt att samla all personal och att få kontinuitet i personalgrupperna. Det framkommer också att förståelsen är en kritisk punkt för att få till utveckling, både bland personal, men även bland beslutsfattare, vilket är avgörande för hur utvecklingsarbetet tar form.

I enkäten finns en fråga till respondenterna vad de anser är av särskild vikt i arbetet med att utveckla en tillgänglig lärmiljö. De ombeds att skriva kortfattat med egna ord vad det är. Det är totalt 140 av 425 respondenter som gett ett svar på frågan. Fler respondenter ger kommentarer kring framgångsfaktorer än kring hinder och svårigheter. Av svaren framgår tio återkommande kategorier vilka presenteras med antal svar som berört respektive kategori. Flera av respondenterna har nämnt mer än en kategori i sina svar.

Tabell 9.

Framgångsfaktorer	Antal
Kunskap och förståelse	35
Att utgå ifrån individuella förutsättningar	31
Förutsättningar för förändring	30
Ekonomiska resurser	21
Tid	20
Motivation/delaktighet/attityder	19
Relationer/förhållningssätt/social miljö	11
Lokaler och material	10

Fokusgrupperna anser att framgångsfaktorer i utvecklingsarbetet är att all personal är delaktiga, vilket skapar gemenskap och samsyn som bidrar till glädje och engagemang. Möjligheten till diskussion skapar samsyn och det behöver avsättas tid för detta. Ekonomiska medel har möjliggjort att utveckling kunnat ske och tydligt ledarskap nämns.

Verksamheternas behov av stöd

I enkäten har respondenterna besvarat i vilken grad (1-6) de upplever att *Värderingverktyget för tillgänglig utbildning* varit ett stöd för dem. De har besvarat vilket stöd modellen i form av triangeln gett, men också handledningen till *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning*. Det är totalt 35 som svarat ett de inte känner till tillgänglighetsmodellen och 228 har gett svar på vilken stöd den gett dem. Svaret får ett medelvärde på 3,96 ($SD = 1,45$, skala 1-6). Det är 91 personer som svarat med att de inte använt sig av handledningen. Det är 177 som har gett svar på vilket stöd de upplever den gett, medelvärdet är 4,09 ($SD = 1,47$, skala 1-6).

Respondenterna ombeds också besvara i vilken grad de upplever att de får det stöd som de anser att de behöver för att utveckla en tillgänglig lärmiljö. Det är 230 personer som besvarat frågan och svaret har ett medelvärde på 4,03 ($SD = 1,15$, skala 1-6). De har även kunnat ge egna svar på vad de skulle behöva mer av i en öppen fråga. Det är totalt 35 personer som skrivit vad de saknar för stöd i sin verksamhet för att komma längre. Det är fyra framträdande kategorier bland dessa svar där förutsättningar för utveckling och tid är det som flera anger som något de saknar.

Tabell 9.

Saknat stöd	Antal
Förutsättningar för förändring	9
Tid	8
Ekonomi	5
Handledning eller externt stöd	5

I fokusgrupperna framkommer att de personer som ansvarar för utvecklingsarbetet kan behöva stöd i form av handledning av någon utanför organisationen. Några verksamheter uttrycker att de behöver hjälp med att utveckla kunskapen om tillgänglighet. Genom en bra organisation där alla ges möjlighet att vara delaktiga ger personalen ett gott stöd till varandra. Ett viktigt stöd är att personalen vet var de befinner sig, nuläge, och vad som ska eller behöver ske framöver.

Sammanfattning och delanalys: Genom att se till vad verksamheterna upplevt för svårigheter och framgångsfaktorer med att utveckla tillgängliga lärmiljöer framträder viktiga delar inom organisationens strukturella och kulturella faktorer, enligt Höög och Johansson (2011). De strukturella viktiga delarna är att det skapas förutsättningar för utveckling genom ledning av arbetet, samordning och möjlighet för uppföljning av arbetet, ekonomiska förutsättningar ger möjlighet till mer tillgängliga lokaler samt utrustning i verkstämorna samt för personella resurser. För att utveckla eller förändra kulturen i verksamheterna lyfts behovet av att förstå och ha kunskap om tillgänglighet som en viktig och avgörande del, vilket Ellis et al. (2012) samt Tufvesson (2007) konstaterat. Handledningen till värderingsverktyget samt tillgänglighetsmodellen ger ett gott stöd, men det behövs mer stöd utöver dessa för att verksamheterna ska utveckla tillgängliga lärmiljöer. Utöver den skriftliga handledningen upplever en del respondenter behov av extern personlig handledning. Shevling et al (2012) med flera, betonar att det behövs kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området för att stödja professionsutvecklingen.

Att personalen känner sig delaktiga och att alla personal i verksamheten är delaktiga framgår som en viktig del. En annan är att personalens attityder till utvecklingsarbetet i sig, men också attityder som bemötande utifrån kategoriskt och relationellt perspektiv. När verksamheterna har goda strukturella förutsättningar för att utveckla tillgängliga lärmiljöer och att någon har tillräckliga kunskaper om innehållet i modellen kan strukturer och kulturer växa fram i organisationen så att personalen utgör ett gott stöd till varandra i verksamheterna genom dialog och lärande samtal (Scherp, 2009). Det sker kollegialt lärandet i

verksamheterna med stöd av SPSM:s *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* som utgångspunkt och som tankemodell.

Övergripande analys

Den förändring som genomförts i verksamheterna har inte kommit till stånd enbart utifrån att *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* fått spridning bland personal i verksamheterna utan det är många samspelande faktorer, en komplexitet av faktorer, som kräver samordning vilket bekräftas av Lindkvist et al. (2014).

För att rådgivare inom Specialpedagogiska skolmyndigheten och andra aktörer inom utbildningssektorn ska kunna verka för och stödja förskolor och skolor i utvecklingen av tillgängliga lärmiljöer behöver förståelsen för vad som sker i organisationen analyseras utifrån olika organisationsteoretiska aspekter. Här följer nu en analys utifrån ett pluralistiskt organisationsperspektiv. Den innefattar organisationens struktur, kultur och process. I en process, växelspelet eller interaktionen mellan struktur och kultur (Lindkvist et al., 2014), är den lärande organisationen utifrån Peter Senges teori tongivande. Även perspektiv utifrån analytisk-rationellt, interaktionistiskt och politiskt perspektiv gestaltas i studien. Verksamheter har av olika anledningar valt att använda *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning*, för att på något sätt göra lärmiljön mer tillgänglig för barn och elever.

Struktur

Av studien framgår vilka strukturella förutsättningar som har betydelse för att processen ska få den kraft som bidrar till förändringar av kulturen i verksamheten (Lindkvist, et al., 2014). Det första som bör ske är att utvecklingsarbetet förankras hos verksamhetens ledning. Det framkommer av studien att hur förankring har skett till förskolechef eller rektor påverkar möjlighet till strukturella förutsättningar. Då det är tänkt att en hel kommun ska delta påverkas utvecklingsarbetet av hur förankrad tanken är hos förvaltningschefen, eller motsvarande. Studien visar att de verksamheter som inte har ett tydligt uttalat syfte eller saknar en genomtänkt förankring, både uppåt och nedåt i organisationen, tappar kraft i processen. Flera personer i fokusgruppen lyfter fram att det är en styrka att all personal är involverad och att de utvecklar tillgänglighet tillsammans. Att verksamheten har ett tydligt fokus och en riktning som är känd av medarbetarna anser de vara en framgångsfaktor. Därför är det viktigt att den som leder utvecklingsarbete har en tydlig plan och riktning för hur processen ska komma till stånd, exempelvis organisering av tid, forum för dialogmöten och extern input i form av föreläsningar, studiebesök etc. Likaså är det till fördel om det finns en plan för uppföljning och utvärdering för det ska bli känt vad utvecklingsarbetet leder till eller om det inte leder till förbättring (Scherp, 2009). I tre verksamheter finns tillgänglighet infogat i verksamheternas systematiska kvalitetsarbete (SFS 2010:800). Det behöver inte alltid finnas

en styrande hand för att förändring ska ske, enligt Lindkvist et al., (2014). Av studien framkommer det att det inte nödvändigtvis måste vara förskolechefen eller rektor som leder och organiserar arbetet. Det kan ofta vara andra personer som är mer insatta i vad tillgänglighet innebär som leder och organiserar. Det som studien visar är av betydelse är att det finns förankring såväl uppåt som nedåt i organisationens olika nivåer för att utveckling ska ske och att strukturen skapar förutsättningar som bidrar till att verksamhetens kultur utvecklas (Lindkvist et al., 2014)

Kultur

Studien visar att förståelsen är en kritisk punkt för att personal ska arbeta aktivt för att förändra lärmiljön i en riktning mot ökad tillgänglighet. Den förståelse som verksamheterna har varierar och kan i flera verksamheter bli större och djupare. I två av de verksamheter som deltagit i fokusgrupperna har respondenterna beskrivit att det skett en stor förändring och de har också i sina uttalanden beskrivit hur det skett. Förändringsarbete eller utveckling kan ses som en rörelse (Ahrenfelt, 2001; Senge 1995) och föreliggande analys kommer att belysa hur denna rörelse kommit till stånd i dessa två verksamheter; *förskoleområdet* och *gymnasiesärskolan*. Denna rörelse löper över tid och kan vid olika skeden blockeras vilket påverkar att utveckling sker (Senge, 1995), och däri kan förklaringar finnas till varför alla verksamheter inte utvecklas mot mer tillgängliga lärmiljöer.

Senge (1995) talar om *tankemodeller* som påverkar förmågan att förstå världen runt omkring oss och hur tankemodeller kan blockera lärandet inom en organisation. I studien framkommer att Värderingverktyget har bidragit till att ”öppna upp ögonen” och att ”synvända” har skett bland personalen som deltagit i utvecklingsarbetet. Detta har kunnat ske genom att personerna har granskat sin verksamhet och ifrågasatt de handlingar som de tidigare tankemodellerna bidragit till (Senge, 1991). Det har lett till en förändring i organisationernas kultur, om än i olika grad i de olika verksamheterna. Värderingar, normer och handlingar som sammanbinder en organisation (Lindkvist et al., 2014) har förändrats i verksamheterna vilket bekräftat den nya värderingens betydelse. Förskolechefen beskriver att personalens förhållningssätt och bemötande har förändrats, vilka är några exempel på att verksamhetens kultur förändrats. Det har skett en förändring av andra ordningen då verkligheten betraktats i ett nytt ljus (Ahrenfeltt, 2001). Detta blir synligt i det förändrade språket, där andra ord och begrepp inom området för tillgänglighet används.

Teamlärande har utvecklats när medlemmarna och organisationen har utvecklats, hävdar Senge (1991). I studien framkommer vikten av att personalen har utvecklat sin förståelse

genom dialogen i gruppkonstellationer, där de mött varandras perspektiv, men också perspektivet utifrån *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning*, vilket lett till förändring av perspektivet (Scherp, 2009). Det har också förkommit inslag av föreläsare som är specialiserade inom ett specifikt område av värderingsverktyget och studiebesök har genomförts i andra verksamheter. Personalgrupperna har på så vis mött flera nya perspektiv än de som redan finns inom organisationen. Att sätta erfarenheter från praktiken i relation till mer vetenskapligt baserade lärdomar är ett sätt att fördjupa den professionella lärprocessen, menar Scherp (2009).

Personligt mästerskap visar sig genom att varje person i organisationerna har läst och fördjupat sig i värderingsverktyget vilket påverkat förståelsen för innebörden av tillgänglighet. Den personliga kunskapen om vad tillgänglig lärmiljö innebär har också utvecklats tillsammans med gruppen. I båda verksamheterna har några pedagoger utvecklat sina kunskaper inom området för Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). Genom att fördjupa sig och utveckla kunskap utvecklas personen är Senges (1991) uppfattning. Personen blir specialist på sitt område och bidrar med kunskap till sina kollegor. I *gymnasiesärskolan* arbetar flera olika professioner som vidareutvecklat sina professioner genom verksamhetens utvecklingsarbete. Ett exempel är den person som arbetar inom LSS på skolans hemvist. Hen har kartlagt hemvistverksamheten med värderingsverktygets indikatorer och författat en skrivelse till förvaltningen om vilka negativa konsekvenser ett beslut om organisationsförändring skulle innebära för elevernas tillgänglighet.

Gemensamma visioner finns i båda verksamheterna där tillgänglighet är tongivande. *Förskolechefen* har haft en vision med sig sedan utvecklingsarbetet påbörjades och denna har medarbetarna tagit till sig och förstått. I *gymnasiesärskolan* har visionen vuxit fram under tiden som utvecklingsarbetet pågått. Senge (1991) menar att en stark vision engagerar människor i organisationen. Detta sker genom att individuella visioner accepteras och växer samman till en gemensam vision. De två verksamheterna, *förskoleområdet* och *gymnasiesärskolan*, är exempel på hur detta sker.

Systemtänkandet finns också i dessa båda verksamheter. Ledningen i de båda organisationerna har skapat förutsättningar där de fyra disciplinerna hänger samman, men också skapat sammanhang mellan organisationens olika delar, där de olika förskolorna, arbetslagen och arbetsgrupper förenas genom organisatoriska strukturer i syfte att få en helhet i organisationens delar.

Processer

Genom att betrakta kultur och struktur i organisationen kan processerna förstås. Det är de direkta processerna, arbetet med växelspelet (interaktionen), som utgör organisationens egentliga livsfunktioner (Lindkvist et al., 2014). Av studien kan utläsas hur strukturen med tid för sammankomster, planering och ansvarsfördelning bidrar till att förändra kulturen. Respondenterna berättar om hur den nya förståelsen de fått samt de nya handlingar och förändringar av praktiken som de genomfört. I *förskoleområdet* har förändringar inom arbetslag och sammansättning av barngrupper skett. Vid *gymnasiesärskolan* har nya arbetsgrupper tillkommit. Strukturella förändringar har skett utifrån den nya förståelsen om vad tillgänglighet är och vad verksamheten behöver förändra för att deras verksamheter ska bli mer tillgängliga för barn och elever. Vaxelspelet mellan struktur och kultur, processen, blir cirkulär (Senge, 1991) och pluralistisk (Lindkvist et al., 2014) då flera dimensioner samspekar.

Tre perspektiv av förändringsmodeller

Lindkvist et al. (2014) beskriver tre perspektiv av förändringsmodeller. Den analytiskt-rationella perspektivet, interaktionsperspektivet samt det politiska perspektivet som ska belysa resultat från studien. De verksamheter som valt att genomföra självskattningen i värderingsverktyget har identifierat ett problem eller ett nuläge som behöver förändras vilket i sin tur blir ett underlag för planering av åtgärder och utvecklingsinsatser. Även de verksamheter som inte valt att genomföra självskattningen har genom gemensam reflektion analyserat verksamheten utifrån tillgänglighetsmodellen och indikatorerna. De har använt sig av det analytiskt-rationella perspektivet. Scherp (2009) talar om att identifiering av ett problem är nödvändigt för att förändring och problemlösande ska ske. Utvärdering är en viktig del för lärandeprocess då materialet bearbetas och analyseras så att mönster för lärandet blir synligt (Scherp, 2009).

Interaktionsperspektivet förekommer i stor omfattning, vilket både fokusgrupperna och enkätstudien visar. Av fokusgrupperna framkommer det att det finns variation av interaktion när det gäller omfattning av antal personer som deltar och med vilket djup det sker. Scherp (2009) betonar språket som viktigaste medium vari kulturen kommer till uttryck och förs vidare. Språket hjälper till att skapa medvetande och har en funktion i processen (Scherp, 2009).

Det politiska perspektivet förekommer genom begreppet tillgänglighet används, vilket ursprungligen kommer från Konventionen för personer med funktionsnedsättningar (FN, 2008), och som tillämpas i svensk lagstiftning i diskrimineringslagen (DO 2008:567).

Därutöver har SPSM fått i uppdrag av regeringen att ta fram en policy kring tillgänglig lärmiljö.

Dessa tre perspektiv är en del i utbildningsverksamheternas arbete med att skapa tillgängliga lärmiljöer, vilket innebär en organisation av pluralism.

Vad hindrar flödet i processen?

Under de tidigare avsnitten i analysen har det som betraktas som framgång i processflödet presenterats. Det är då intressant att studera varför två verksamheter, *grundskolan* och *kommunen*, som deltog i fokusgrupper inte kommit lika långt i sina utvecklingsarbeten. En avgörande faktor för hur utvecklingsarbetet framskridit är under hur lång tid utvecklingsarbetet pågått. *Grundskolan* påbörjade arbetet med tillgänglighet januari 2016 med all personal och av naturliga skäl kan de inte ha kommit så långt. Däremot har *kommunen* arbetat med tillgänglighet under flera år vilket pekar på att det finns andra förklaringar till varför processerna inte avancerat. En ny förvaltningschef, eller motsvarande, har rekryterats. Den nyutträdde chefen har inte fullt ut verkat för att skapa förutsättningar för att utveckling ska ske. Syfte, mål och vision (Scherp, 2009; Senge, 1991) finns inte tydligt uttalat för organisationens tillgänglighetsarbete. Det är de två förvaltningsledarna som driver ändå utvecklingsarbetet utifrån dessa förutsättningar. Då det är endast skolledare och personal från elevhälsa som tagit del av de seminarierier som genomförts vid tre tillfällen tillsammans med rådgivare från SPSM, innebär det att inte all personal i kommunen är involverade i tankar och utveckling kring tillgänglighet. Verksamheterna i kommunen saknar en gemensam vision, vilket är en viktig del för att bidra till att gemensamt engagemang, menar Senge (1991). Det är varje rektor eller förskolechef som har mandat att låta utveckling av tillgängliga lärmiljöer ske inom sin skolenhet. En rektor har genomfört utveckling av tillgänglighet på sin skola med framgång, vilket förvaltningsledarna använder för att inspirera även de övriga skolledarna i kommunen. Utvecklingsledarna har ansvar för kommunens samlade elevhälsa och de har en strategi där den samlade elevhälsan, som har kunskap om vad *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* innebär, ska använda sig av verktyget då de ger stöd till förskolor och skolor. Tanken är att genom denna väg öka kunskap och förståelse om vad tillgänglig lärmiljö är och att förändringar i praktiken kan ske.

En annan viktig faktor som försvårar utvecklingen av att göra lärmiljöerna mer tillgängliga är att elevperspektiv (Grosin, 2009) ofta saknas bland personalen, vilket både enkätstudien och fokusgrupperna visar. Personalen i grundskolan tror sig veta vad som är bäst för eleverna, men fokusgruppen med elever visade att det finns skilda uppfattningar mellan vad lärare tror

sig veta och elevernas upplevelse om lärmiljön. Det finns mycket att lära och ta tillvara genom att aktivt lyssna och skapa rutiner för att fånga barns och elevers upplevelser och synpunkter. Det är först när eleverna själva upplever att lärmiljön är god som den verkligen blir tillgänglig. Det är eleverna som är måttstocken, hävdar Timperley (2013).

Diskussion

I detta kapitel kommer studiens frågeställningar att besvaras och en diskussion föras kring samhörigheten kring inkluderande och tillgängliga lärmiljöer. Dessutom kommer studiens bidrag till utveckling av både praktiker och vetenskap att belysas.

Bidrar Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning till förändringar i lärmiljön?

Studien visar att då personal inom utbildningsverksamheter ges förutsättningar för lärande och ett nytt perspektiv, genom exempelvis *Värderingsverktyget*, förändras lärmiljön till att bli mer tillgänglig. Den nya kunskap som personalen erövrar sker genom att värderingsverktyget upplevs som konkret och lätt att ta till sig. Det framgår av studien att pedagoger har genomfört förändringar inom tillgänglighetsmodellen tre delar. Två av verksamheterna har genomfört förändringar som gett barn och elever ökade möjligheter till kommunikation som är en förutsättning för lärande inom tillgänglighetsmodellen.

Modellens tre områden, fysisk, social och (pedagogisk) aktivitet, finns även med i HEI-modellen (Tufvesson, 2007), men i HEI-modellen finns ytterligare en del, nämligen *individuella faktorer*. Tufvesson (2007) samt Ellis et al., (2012) betonar samspelet mellan elevens förutsättningar och den lärmiljö som eleven befinner sig i för att anpassa lärmiljön. Det innebär att Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning fokuserar miljöfaktorer och inte i så hög grad samspelet mellan individ och miljö (Nilholm et al., 2013). Dock innehåller beskrivningarna i handledningen hur anpassningar kan ske utifrån individuella förutsättningar, men individuella förutsättningar saknas i modellen. Då materialet utgår från det breda specialpedagogiska perspektivet (Nilholm, 2015) kan det innebära att användare av det inte ser till individuella förutsättningar hos barn och elever, vilket kan medföra att lärmiljön inte blir fullt tillgänglig. Det finns även risk med att utgå från det snäva specialpedagogiska perspektivet (Nilholm, 2015) då pedagoger tenderar att bortse från den omgivande miljön, enligt Ellis et al. (2012).

Det finns även en risk att aktörer i utbildningsverksamheterna blir nöjda med att se till att lärmiljöerna blir tillgängliga utifrån pedagogers och skolledares perspektiv, vilket medför att det som betraktas som den goda lärmiljön blir statisk. För att undvika detta bör individers olikheter och olika förutsättningar lyftas fram och ställas i relation till lärmiljön i den aktuella verksamheten. Av studien framgår att elever upplever att de vuxna inte lyssnar och tar del av elevernas uppfattning och väger in deras perspektiv när beslut tas om förändringar i skolans miljö. Det framkommer vidare att personal och skolledare upplever det svårt att få eller ta del

av barns och elevers uppfattning och synpunkter om sin lärmiljö, då de saknar rutiner och vana samt insikt i att ta del av barns och elevers åsikter. Personal och skolledare menar att detta är något som behöver utvecklas. Nilholm och Göransson (2013) påtalar nödvändigheten av att låta barn och elever komma till tals kring sin skolsituation, vilket även barnkonventionen (FN, 2011) och svensk skollag (SFS 2010:800) poängterar.

Då studien visar att det finns en skillnad, av hur tillgänglig lärmiljön blivit i verksamheterna, mellan gruppen *alla barn och elever* och gruppen *barn och elever med funktionsnedsättning*, kan en förklaring vara att tillgänglighetsmodellen inte omfattar perspektivet *individuella faktorer* (Tufvesson, 2007). Becker et al. (2010) påstår att barn och elever med någon form av funktionsnedsättning har en fördel av att tillhöra grupper med elever utan funktionsnedsättning, vilket är en intention med *Värderingsverktyget*. Därför kan det vara lämpligt att se över materialet utifrån hur det bättre kan gynna barn och elever med funktionsnedsättning.

Trots att individuella faktorer kan ses som något som saknas i värderingsverktyget kan en slutsats dras att verktyget tillsammans med en stödjande struktur kan förändra en verksamhets kultur då processen bidrar till att utveckla lärmiljöerna i värderingsverktyget riktning och ambition. Värderingsverktygets innehåll överensstämmer med vad tidigare forskning visar att inkluderande lärmiljöer innefattar kring den sociala och pedagogiska miljön (Monsen et al. 2013; Shelvling et al. 2012; Ellis et al. 2012). Den fysiska miljön är en ny aspekt som Tufvesson (2007) tillfört och det är kanske mest den som utgör en skillnad mellan inkluderande lärmiljöer och tillgängliga lärmiljöer. Studien visar att då personal i verksamheterna tar den fysiska miljön i beaktande och genomför förändringar påverkar det barns och elevers lärmiljö i positiv riktning. En slutsats är att *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* är en väg för att öka graden av inkludering i förskolor och skolor, genom att verktyget ger en stödjande modell.

Vilka utvecklingsinsatser och processer bidrar till förändring?

Studien påvisar hur utveckling av tillgängliga lärmiljöer kan ske då flera olika perspektiv samverkar, vilket kan ses som organisatorisk pluralism (Lindkvist et al., 2014).

Utvecklingsinsatser och processer som ledare kan beakta för att utveckla tillgängliga lärmiljöer delas in i struktur, kultur och processer. Därtill kommer barn- och elevperspektiv samt lagar och styrdokument, vilket nämnts i tidigare avsnitt. Här följer en sammanfattning utifrån organisatorisk pluralism som är framträdande drag utifrån vad denna studie visar.

Inom strukturer framträder följande delar som viktiga:

1. Förankring i nivåer uppåt och nedåt i organisationen
2. Ett tydligt uttalat syfte
3. Spridning bland all personal för att skapa gemenskap i utvecklingen
4. Fokus och riktning
5. Planering
6. Tid för forum och dialogmöten
7. Planerad uppföljning och utvärdering, barn- och elevperspektiv betonas
8. Ledning

För att utveckla kulturen framträder följande:

1. Utgå från Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning
2. Dialogmöten där perspektiv får mötas, barn- och elevperspektiv betonas
3. Reflektion och ny input
4. Genomföra i praktiken
5. Reflektion och uppföljning

Ovanstående moment bidrar till att utveckla förståelse och kunskap om tillgänglig lärmiljö.

Genom att struktur och kultur samspekar och växelspekar utvecklas organisationen till att bli mer tillgänglig. Varje skolverksamhet är unik och därför måste varje verksamhet hitta sina former för hur detta samspel bäst kan ske. Processen mellan organisationens struktur och kultur kan, då samspelet fungerar, uppfylla de delar som kännetecknar en lärande organisation och uppfylla de fem disciplinerna som Senges teori (1991) representerar. Två verksamheter i studien, *förskoleområdet* och *gymnasiesärskolan* är tydliga exempel på det.

Att utgå från barn- och elevperspektivet och låta dem komma till tals om hur de upplever sin lärmiljö är avgörande för att skolpersonal ska veta om lärmiljön verkligen är tillgänglig för verksamhetens målgrupp. Det finns konventioner och lagar; Barnkonventionen (FN, 2011), Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (FN, 2006), Skollagen (2010:800) samt Diskrimineringslagen (SFS 2008:567) som poängterar barns och elevers rätt till anpassad utbildning och tillgänglighet.

Hur kan verksamheter stödjas?

Då verksamheter behöver stöd i utvecklingen bör de professioner som ger stöd ha goda kunskaper om, eller rent av vara experter på, innehållet i *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning*. Därutöver behöver personer som ger stöd till verksamheternas processer ha goda

kunskaper om skol- och organisationsutveckling. Det finns behov av att komplettera Värderingverktöget så att individuella faktorer vägs in i samspelet mellan modellens olika delar för att i högre grad verka för att barn och elever med funktionsnedsättning ska få en fullt tillgänglig lärmiljö.

Om studien och vidare forskning

Min förhoppning är att studien bidrar till en förståelse för hur utveckling av tillgängliga lärmiljöer kan ske och vilka förutsättningar som krävs tillsammans med materialet. Jag hoppas att utbildningsverksamheter som har tankar på att använda *Värderingsverktöget för tillgänglig utbildning* tar del av föreliggande studiers resultat och funderar över vilka förutsättningar de ger verksamheten för att förändra kulturen, så att lärmiljöerna blir tillgängliga för skolledare och personal och därigenom för barn och elever. Då alla ingår i en lärande organisation, där de olika nivåerna samspelar med varandra, blir lärmiljöerna tillgängliga för såväl de professionella som för barn och elever.

Det vetenskapliga bidraget är att *Värderingsverktöget för tillgänglig utbildning* kan ses som ett instrument för att skapa inkluderande lärmiljöer, likaså att den fysiska miljöns utformning har betydelse och samspelar med den pedagogiska och sociala miljön för att skapa tillgänglig utbildning. För vidare forskning kan några områden som denna studie inte berör rekommenderas. Ett sådant område är hur tillgängliga lärmiljöer bidrar till elevernas måluppfyllelse. Ett annat är att studera hur utbildningsverksamheter på bästa sätt skapar tillgängliga lärmiljöer för barn och elever med olika funktionsnedsättningar. Min förhoppning är framförallt att SPSM tar del av uppsatsen och att utveckling av materialet samt stöd till verksamheter, kan ske för rådgivare inom myndigheten.

Studiens begränsningar och svagheter

Då jag är anställd som rådgivare inom myndigheten har det varit svårt att vara objektiv. Jag har försökt att vara kritisk och har i studien funnit delar som behöver utvecklas. Studiens huvudsakliga syfte har varit att ge rådgivare inom myndigheten en bild av hur verksamheter använder sig av materialet och vad som visar sig vara framgångsrikt samt att identifiera vilket stöd myndigheten behöver ge till verksamheter framöver för att fler barn och elever ska få tillgång till tillgänglig lärmiljö. Min sammanfattning är att studien har visat detta. Genom att använda mixed methods har en bredd av olika erfarenheter och uppfattningar samlats in genom enkätstudien, vilket bidragit till en generell bild. Fokusgrupperna har bidragit till en fördjupad förståelse av studiens olika aspekter. De båda delstudierna har kompletterat

varandra då vissa frågeställningar har besvarats genom fokusgrupper, andra genom enkätstudien och flertalet genom båda delstudierna.

Slutord

I denna studie har olika perspektiv fått mötas. I det vetenskapliga perspektivet utifrån forskning om inkludering, skolutveckling och organisationsteori. Det politiska perspektivet, utifrån konventioner om barns rättigheter och rättigheter för personer med funktionsnedsättning, tillsammans med svensk lagstiftning; svensk skollag och diskrimineringslagen, regeringsuppdrag om att utveckla tillgängliga lärmiljöer. Vidare påverkar dessa två perspektiv det tredje perspektivet, praktiken inom utbildningsverksamheter, vilket presenterats i studiens empiri. Genom interaktionen mellan dessa tre perspektiv uppstår något nytt, ny kunskap. Den har bidragit med ny kunskap till mig som genomfört studien och förhoppningsvis kommer denna kunskap även SPSM som organisation till del. Det möjliggör för rådgivare att ge stöd till alla förskolor och skolor med att utveckla tillgängliga lärmiljöer för att nå ett mål där nu vägen är känd: Likvärdiga och tillgängliga lärmiljöer för alla barn och elever.

Värderingsverktyget ger en ram för hur inkluderande lärmiljöer kan omsättas i praktiken, vilket jag grundar utifrån de gemensamma aspekter som tidigare forskning kommit fram till. Det som är en styrka för innehållet i värderingsverktyget genom att det innehåller aspekter av den fysiska miljön, vilket saknas inom inkluderande lärmiljöer. Den fysiska miljön är något som personalen i verksamheten anammat och det har genomförts flera förändringar i verksamheternas lokaler, vilket gjort skillnad för de barn och elever som deltar i verksamheten. Värderingsverktyget är utformat på ett sådant sätt som visar sig vara användbart för pedagoger och annan personal i förskolor och skolor. Det bidrar till att pedagoger gör en synvända, från att se att problem som uppstår i verksamheten beror på barns och elevers tillkortakommanden, till att förstå att det är personalens kunskap, ansvar för hur miljön är utformad som är avgörande för hur barn och elever lär sig och utvecklas i våra förskolor och skolor. Min sista slutsats av studien är att då tillgängliga lärmiljöer finns i organisationen, vilket innefattar personal och skolledare, skapas också tillgängliga lärmiljöer för barn och elever.

En av respondenterna i studien beskrev Värderingsverktyget betydelse i förhållande till inkludering och detta citat ger en förståelse av hur *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* kan stödja utbildningsverksamheter.

Inkludering blev ju inte mer än integrering. Inkludering är överspelat på något sätt. Det funkade ju inte. Hur man gör inkludering har alltid hängt i luften. Vad ska jag göra som lärare? Tillgänglighetsmaterialet är en god hjälp. Tillgängligheten är nog enklare att ta till sig. När man väl tagit sig över tröskeln att förstå pratar man inte bara fysisk tillgänglighet. För mig är begreppet tillgänglighet jättebra. Och är det bra för mig är det nog bra för andra också. Tillgänglighet går ju inte att välja bort.

REFERENSER

- Ahrenfelt, Bo (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ainscow, Mel, Dyson. Alan & Weiner. Saira (2013). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. *CfBT Educational Trust. 2013* (ED546818). 32 pp.
- Augustinsson, Sören & Brynolf, Margarete (2012). *Rektors ledarskap- komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Blecker, Norma S. & Boakes, Norma J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*. 14(5). 435-447.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002). *Index of inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bryman, Alan (2015). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Eljertsson, Göran (2015). *Enkäten i praktiken. En handbok I enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ellis, Simon & Tod, Janet (2012). Identification of SEN: is consistency a realistic or worth aim? *Support for Learning*, 27(2), 59-66.
- FN. (DS 2008:23). Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Stockholm: Socialdepartementet.
- FN. (2011). FN:s konvention om barns rättigheter. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Grosin, Lennart (2009). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. Berg och Scharp. (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Höög. Jonas & Johansson. Olof (2011). *Struktur, kultur, ledarskap- förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Küller, R. 1991. Environmental assessment from a neuropsychological perspective. In: T. Gärling & G.W. Evans. (Eds). *Environment, cognition and action: An integrated approach*, pp. 111-147. New York: Oxford University Press.
- Lindkvist, Lars, Bakka, Jörgen, F. & Fivelsdal, Egil: (2014). *Organisationsteori- Struktur, Kultur, Processer*. Stockholm: Liber AB.
- Monsen, Jeremy J., Ewing, Donna L. & Kwoka, Maria (2013). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17 (1), 113-126.
- Nilholm. Claes (2015). Föreläsning; *Inkluderande lärmiljöer*. Ifousprojekt i Malmö 2015-09-17.

- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2013). *Inkluderande undervisning- vad kan man lära av forskningen*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, Pia (2013) *Special Education in Tunisia*. (Magisteruppsats). Institutionen för lärande och samhälle. Malmö: Malmö högskola.
- Senge, Peter M. (2004). *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Falun: ScandBook AB.
- Scherp, Hans-Åke (2009). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. *Skolutvecklingens många ansikten*. Berg och Scharp (Red.) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Shevlin, Michael, Winter, Eileen & Flynn, Paula (2012). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17:10.
- Skolverket. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Stockholm. Skolverket.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tufvesson, Catrin (2007). *Concentration difficulties in school environments- with focus on children with ADHD, autism and Down's syndrome*. (Doctoral thesis). Lund: Lunds Tekniska högskola.
- Tufvesson, Catrin (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forsknings sed*. Rapport nr 1:2005. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, Victoria (2011). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Öquist, Oscar (2008). *Systemteori i praktiken- konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia förlag.

Bilaga 1

2. Bakgrundsfråga

Huvudmannen för min verksamhet är:	Series 1
Enskild	0,00%
Kommun	92,00%
Landsting	0,00%
Staten (Specialskola, sameskola)	8,00%

3. Bakgrundsfråga

I vilken skolform arbetar du?	Series 1
Förskola	47,72%
Förskoleklass	8,39%
Fritidshem	6,71%
Grundskola	32,85%
Grundsärskola	4,56%
Specialskola	6,71%
Sameskola	0,00%
Gymnasieskola	1,44%
Gymnasiesärskola	3,60%
Vuxenutbildning	1,44%

4. Bakgrundsfråga

Vilken yrkeskategori tillhör du?	Series 1
Barnskötare	16,95%
Förskollärare	35,38%
Fritidspedagog	3,44%
Fritidsledare	1,47%
Elevassistent	3,93%
Grundskollärare	15,23%
Ämneslärare	3,93%
Speciallärare	4,18%
Specialpedagog	12,53%
Skolkurator	0,74%
Skolsköterska	0,25%
Skolpsykolog	0,00%
Logoped	0,00%
Socialpedagog	0,25%
Förskolechef	0,74%
Rektor	4,67%
Förvaltningsledning	0,25%
Annat	1,23%

Om annat, ange vad du har för yrkesroll. Series 1

5. Bakgrundsfråga

När påbörjades arbetet med tillgänglig utbildning i den verksamhet du arbetar?	Series 1
Våren 2014	5,68%
Hösten 2014	10,62%
Våren 2015	21,73%
Hösten 2015	30,12%

Vet ej

31,85%

6. Kännedom om Tillgänglighetsmodellen

Ni som besvarar denna enkät arbetar i en verksamhet som använt sig av materialet Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Materialet utgår från modellen på bilden nedan och är uppdelad i lärmiljöer: fysisk, social, pedagogisk samt förutsättningar för lärande. Nedan följer en graderad skala där du anger hur förtrogen du är inom respektive del av modellen. För att svara ska du dra markören längs med linjen. En siffra för din gradering visas i rutan under. Inte alls- motsvarar siffran 1 och innebär att du inte alls känner till vad som kännetecknar denna miljö. Fullständigt- motsvarar siffran 6 och innebär att du vet exakt vad som kännetecknar denna miljö.

Fysisk miljö	Series 1
Inte alls	3,72%
2	3,72%
3	18,58%
4	25,70%
5	33,44%
Fullständigt	14,86%
Avg	4,26

Social miljö	Series 1
Inte alls	4,09%
2	3,14%
3	17,30%
4	31,45%
5	28,93%
Fullständigt	15,09%
Avg	4,23

Pedagogisk miljö	Series 1
Inte alls	4,08%
2	2,51%
3	12,54%
4	25,71%
5	33,54%
Fullständigt	21,63%
Avg	4,47

Förutsättningar för lärande	Series 1
Inte alls	4,32%
2	2,16%
3	11,51%
4	25,90%
5	35,25%
Fullständigt	20,86%
Avg	4,48

7. Självskattning

Materialet innehåller ett digitalt värderingsverktyg där personal i skolverksamheter kan skatta hur tillgänglig lärmiljön är för barn och elever. Detta sker i form av en digital enkät.

Inom vilka delar har du gjort en självskattning i det digitala värderingsverktyget? Du kan markera flera svarsalternativ.

	Series 1
Fysisk miljö	80,56%
Social miljö	80,00%
Pedagogisk miljö	87,22%

Förutsättningar för lärande 75,56%

Jag har inte gjort någon självskattning. Series 1
100,00%

8. Planering och genomförande av utvecklingsarbetet

Syftet med Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning är att det ska bidra till förändringar i lärmiljön för barn och elever. Därför behöver olika aktiviteter och processer komma igång. Denna fråga besvarar du utifrån den arbetsgrupp du ingår i. Det kan vara ditt arbetslag, delar av personalen på skolan, hela skolan eller en större grupp med flera skolor. I vilken omfattning har ni genomfört följande delar?

Vi har diskuterat hur tillgänglig lärmiljön är för barn och elever. Series 1

Inte alls	2,55%
2	4,74%
3	13,50%
4	24,82%
5	36,86%
Grundligt	17,52%
Avg	4,41

Vi har gjort en analys av vad som påverkar lärmiljön. Series 1

Inte alls	6,35%
2	12,70%
3	21,03%
4	27,38%
5	20,63%
Grundligt	11,90%
Avg	3,79

Vi har tagit fram en handlingsplan för utveckling. Series 1

Inte alls	8,40%
2	11,76%
3	18,91%
4	21,43%
5	23,53%
Grundligt	15,97%
Avg	3,88

Vi har följt upp det som står i handlingsplanen. Series 1

Inte alls	9,48%
2	14,22%
3	26,54%
4	23,22%
5	16,59%
Grundligt	9,95%
Avg	3,53

9. Barns och elevers medverkan

I vilken omfattning har barn och elever möjlighet att uttrycka hur de upplever sin lärmiljö i samband med tillgänglighetsarbetet?

Series 1

Inte alls	4,63%
2	15,06%
3	28,96%

4	26,25%
5	19,31%
I allra högsta grad	5,79%
Avg	3,58

10. Barns och elevers medverkan

Det finns ett lärmaterial, DATE, som lärare kan använda i undervisningen för åk 4-9 för att eleverna ska bli medvetna om vad tillgänglighet innebär och hur de kan praktisera tillgänglighet. I DATE-materialet finns förslag på lektionsplaneringar och vissa utav dessa ger möjlighet till att få del av hur elever upplever lärmiljön.

Jag undervisar inte elever i åk 4-9 och har därför inte använt DATE.	Series 1 100,00%
--	---------------------

Lärare som undervisar i åk 4-9. I vilken omfattning har du använt dig av detta material i undervisningen med elever?

Inte alls	Series 1 46,15%
2	23,08%
3	19,23%
4	7,69%
5	0,00%
Jag har använt hela materialet	3,85%
Avg	2,04

11. Utvecklingsarbetet

Arbete med att utveckla verksamheten sker ofta i olika steg. Frågorna som följer berör planering, genomförande, uppföljning. Besvara vilka av följande steg ni genomfört i er verksamhet inom respektive miljö. Det går att markera flera svarsrutor under varje del.

Fysisk miljö	Series 1
Konstaterat vad som behöver förändras	83,26%
Planerat för hur det ska förändras	66,11%
Genomfört förändring	58,16%
Följt upp förändring	25,10%

Social miljö	Series 1
Konstaterat vad som behöver förändras	81,66%
Planerat för hur det ska förändras	67,25%
Genomfört förändring	47,60%
Följt upp förändring	17,90%

Pedagogisk miljö	Series 1
Konsaterat vad som behöver förändras	76,92%
Planerat för hur det ska förändras	73,08%
Genomfört förändring	63,68%
Följt upp förändring	24,79%

Förutsättningar för lärande	Series 1
Konsaterat vad som behöver förändras	81,90%
Planerat för hur det ska förändras	67,67%
Genomfört förändring	53,88%
Följt upp förändring	22,84%

12. Stöd i arbetet

Hur väl överensstämmer påståendet kring denna del av stödmaterialet för dig?

Modellen för Tillgänglig utbildning är ett stöd för arbetet.

	Series 1
Inte alls	5,70%
2	11,40%
3	21,93%
4	19,74%
5	24,56%
I högsta grad	16,67%
Avg	3,96

Jag känner inte till tillgänglighetsmodellen.

Series 1
100,00%

13. Stöd i arbetet

Hur väl överensstämmer påståendet kring denna del av stödmaterial för dig?

Handledningen till Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning är ett stöd för utvecklingsarbetet.

	Series 1
Inte alls	6,78%
2	9,04%
3	16,95%
4	22,60%
5	24,86%
I högsta grad	19,77%
Avg	4,09

Jag har inte använt handledningen.

Series 1
100,00%

Om du har några synpunkter på handledningen kan du skriva dem här.

Series 1

14. Stöd i arbetet

Hur väl överensstämmer påståendet kring denna del av stödmaterial för dig?

Det har fungerat att genomföra den digitala självskattningen på webben.

	Series 1
Inte alls	6,71%
2	10,98%
3	20,73%
4	21,95%
5	22,56%
Alldeles utmärkt	17,07%
Avg	3,94

Jag har inte genomfört den digitala självskattningen.

Series 1
100,00%

Om du har några synpunkter på den digitala självskattningen kan du skriva dem här.

Series 1

15. Stöd i arbetet

Hur väl överensstämmer påståendet för dig? Denna fråga besvarar du utifrån den arbetsgrupp du ingår i. Det kan vara ditt arbetslag, delar av personalen på skolan, hela skolan eller en större grupp med flera skolor.

Vi får det stöd och den vägledning vi behöver för att utveckla en tillgänglig lärmiljö för alla barn och elever.

Series 1

Inte alls	1,74%
2	7,39%
3	23,48%
4	31,74%
5	25,22%
I högsta grad	10,43%
Avg	4,03

Saknar du någon form av stöd i arbetet med att utveckla en tillgänglig lärmiljö? I så fall, vad?

Series 1

16. Att omsätta till praktiken

Hur väl överensstämmer påståendet för dig?

Vi omsätter de delar som behöver utvecklas till handlingar i praktiken.

Series 1

Inte alls	1,28%
2	7,23%
3	28,94%
4	32,34%
5	20,85%
I högsta grad	9,36%
Avg	3,92

17. Din upplevelse av utveckling

Hur långt ni har kommit med utvecklingsarbetet i din verksamhet påverkar vilka förändringar ni än så länge hunnit göra i lärmiljön. Svara på följande påståenden utifrån var ni befinner er just nu.

Jag upplever att lärmiljön blivit tillgänglig för alla barn och elever.

Series 1

Inte alls	1,69%
2	4,64%
3	25,74%
4	35,86%
5	24,05%
I allra högsta grad	8,02%
Avg	4

Jag upplever att lärmiljön har blivit tillgänglig för barn och elever i behov av stöd.

Series 1

Inte alls	2,53%
2	9,28%
3	24,89%
4	35,86%
5	22,36%
I allra högsta grad	5,06%
Avg	3,81

Jag upplever att lärmiljön har blivit tillgänglig för barn och elever med funktionsnedsättning.

Series 1

Inte alls	4,11%
2	10,96%
3	32,42%
4	28,77%
5	19,18%
I allra högsta grad	4,57%
Avg	3,62

18. Eventuella hinder

Upplever du att något har varit, eller är, ett hinder i arbetet med att utveckla en tillgänglig lärmiljö? I så fall vad?

Series 1

19. Av särskild vikt

Vad anser du är särskilt viktigt för att utveckla en tillgänglig lärmiljö för barn och elever?

Series 1

20.

Arbetar du eller ni på annat sätt för att utveckla en tillgänglig lärmiljö än det som frågorna i enkäten tar upp? Beskriv kort vad ni i så fall gör.

Series 1

21. Övriga synpunkter

Om du har några övriga synpunkter kring Tillgänglig utbildning eller enkäten kan du skiva dem här.

Series 1

Bilaga 2

Intervjuguide

	Struktur	Intervjufrågor	Anteckningar
	Intervjupersoner Befattning, roll i arbetet, antal		
öppningsfråga	Kontakt med materialet	Hur har ni kommit i kontakt med materialet? Vad tycker ni om det?	
1. Introduktionsfråga	Förståelse för tillgänglighetsmodellen och indikatorer	Hur har ni satt er in i materialet? Vad har ni sett för användningsområden av det?	
2. Introduktionsfråga	Syfte med att använda materialet	Vad har ni tänkt kan förändras med materialet? Fanns det något särskilt syfte? Vad?	
3. nyckelfråga	Processen Hur har utvecklingsarbetet gått till?- bearbetning av resultaten -kartläggning, bearbetning, analys, plan, genomförande, uppföljning	Hur började ni utvecklingsarbetet? Beskriv vad ni gjort från det att ni påbörjade fram tills nu?	
4. nyckelfråga	Organisation Hur har arbetet organiserats? – initiering, implementering, ansvarsfördelning, tid för olika delar	Vem har initierat arbetet? Vem har varit ansvarig? Vem har drivit arbetet framåt? Vilka i verksamheten har deltagit? Hur har arbetet organiserats? Hur mycket tid har ni avsatt?	
5. nyckelfråga	Barns och elevers medverkan	Hur har ni fått del av hur barn och elever upplever sin lärmiljö?	
6. nyckelfråga	Vilka förändringar har arbetet medfört? Organisation, ledning, arbetssätt, budget, tidsfördelning	Vilka förändringar har arbetet medfört för er? För barn och elever?	
7. nyckelfråga	Resultat/effekt	Vad har ni uppnått?	
8. Avslutande fråga	Framgångsfaktorer	Vad har varit viktigt för utvecklingen?	
9. Avslutande fråga	Hinder	Finns det något som försvårat arbetet? Vad?	
10. Avslutande fråga	Planering framåt Vad behöver ske framöver?	Vad anser ni behöver ske framöver för att ni ska komma längre i utvecklingsarbetet?	
11. Avslutande fråga	Behov av stöd Vilket stöd behövs?	Vilket stöd anser ni att ni skulle behöva för att nå längre i utvecklingsarbetet?	
12. slutfråga	Övrigt	Finns det något annat än det som vi talat om som ni anser är väsentligt för utvecklingsarbetet?	

Bilaga 3

Intervjuguide elever

Fysisk miljö	Rummet/möbler	Hur ser det ut i ert klassrum? Hur ser det ut i andra lokaler, t ex matsalen?	
	auditiv	Tänk efter och beskriv vad man kan höra för ljud i klassrummet. Går det bra att koncentrera sig? Finns det ljud som stör?	
	visuell	Vad finns det på väggarna? Kan ni se bra i böcker, på datorn, på tavlan?	
	utemiljö	Kan alla vara med och leka på rasterna? Finns det någon plats där inte alla kan vara med? Var?	
Social miljö	delaktighet	Har du det bra med kamraterna i gruppen/klassen? Har alla det bra? Lyssnar de vuxna på dig? Förstår ni vad ni ska lära er?	
	Jämlikhet/jämställdhet	Är alla accepterade?	
	mångfald	Är det ok att vara olika varandra? Är det någon som känner sig utanför?	
	demokrati	Får ni var med att påverka/ bestämma?	
Pedagogisk miljö	Vägledning och stöd	Får du hjälp av de vuxna när du behöver det? Får alla i klassen den hjälp de behöver?	
	arbetslag	Är det flera lärare som arbetar i din klass? Gör de det samtidigt?	
	elevhälsa	Finns det andra på skolan som ni träffar ibland?	
	Olika sätt att lära	Tycker du att du lär dig saker i skolan? Skulle du kunna lära dig på något annat sätt? Frågar dina lärare dig hur du har lärt dig? På vilket sätt du bäst lär dig?	
	lärsituationer	Jobbar alla med samma sorts uppgifter i klassrummet? Gör ni på olika sätt? Beskriv vad och hur?	

	Lärverktyg	Vad använder ni för material och verktyg i undervisningen? Dator? Skapande? Film? Teater? Mm.	
	It i lärandet		
	Hjälpmedel		
Förutsättning för lärande	Rätt till lärande	Tycker du att du lär dig saker?	
	Språk och kommunikation	Finns det något som du tycker är svårt att förstå i undervisningen? När läraren berättar, när du läser eller lyssnar på något? Finns det barn i klassen som har svårt att förstå?	
	Kunskaper och värden		
	Fysisk aktivitet	Finns det möjlighet att röra sig i klassrummet om man behöver det? Kan alla vara med på idrottslektionerna, i alla moment? När skolan anordnar friluftsdagar och andra lekar och aktiviteter, Kan alla vara med då?	
	Motivation	Känner du lust att lära dig saker? Vad? Vad är det som du tycker är kul?	

Tillgängliga lärmiljöer för barn och elever, pedagoger och skolledare

