

Tillgängliga lärmiljöer

- en fallstudie av elevers skollivsvärld i en skola som arbetat med *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*

Åsa Hult
Anna Åseby Lindahl

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp
Specialpedagogik
Specialpedagogprogrammet (90hp, AN)
Vårterminen 2017
Handledare: Eva Skogman



Stockholms
universitet

Tillgängliga lärmiljöer - en fallstudie av elevers skollivsvärld i en skola som arbetat med *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*

Åsa Hult
Anna Åseby Lindahl

Sammanfattning

Forskningen om inkludering och skolutveckling är idag omfattande. Ett av skolans uppdrag är att utforma och anpassa undervisningen så att samtliga elever ska kunna vara delaktiga i undervisningen. Tidigare forskning visar att elever anser att vuxna inte tar in deras perspektiv när förändringar ska genomföras i deras lärmiljö i skolan. Föreliggande studie tar avstamp i *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* (2015) ett värderingsverktyg som SPSM (Specialpedagogiska Skolmyndigheten) tog fram i och med att bristande tillgänglighet blev en ny del av diskrimineringslagen. Det ställs nu helt andra krav på skolors arbete med tillgänglighet i lärmiljöer för alla elever. Syftet med studien är att beskriva och analysera tillgängligheten i elevers skollivsvärld, i ett klassrum där pedagogerna har arbetat med att kartlägga och införa ett tillgänglighetsperspektiv i de tre lärmiljöerna, social, pedagogiska och fysisk lärmiljö. Studien är en fenomenologiskt inspirerad fallstudie där en metodtriangulering av enkäter och intervjuer i fokusgrupper genomförts i en klass i en skola. Utifrån de tre olika tolkningarna av inkluderingsbegreppet, gemenskap, process och sättet att tänka kring inkludering, reflekteras och diskuteras elevers utsagor. Resultatet visar att de utsagor som eleverna ger kan tolkas som att de uppfattar sin lärmiljö som tillgänglig i den pedagogiska lärmiljön i klassrummet, medan de i andra delar önskar mer inflytande och delaktighet, trots att arbetet med *Värderingsverktyget* pågått under en längre tid. Slutsatsen är att det är betydelsefullt att ta med eleverna och deras perspektiv i processen, för att eleverna ska uppfatta sin lärmiljö som tillgänglig.!

Nyckelord

inkludering, tillgänglighet, elevens perspektiv, lärmiljöer, gemenskap, värderingsverktyg

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Förord	5
Inledning	6
Relevans för det specialpedagogiska fältet	7
Syfte	9
Frågeställningar.....	9
Teoretiska utgångspunkter	10
Sociokulturellt perspektiv	10
Specialpedagogiska perspektiv	10
Inkludering	11
Skolutveckling	12
Tidigare forskning	13
En gemenskap	13
En process	14
Elevens perspektiv.....	14
Skolutveckling i forskningen.....	15
Tillgänglighet	16
Metod	16
Genomförande	17
<i>De inledande kontakterna</i>	17
<i>Studiens urval</i>	17
<i>Enkäter</i>	18
<i>Intervjuer i fokusgrupper</i>	19
Analys av materialet.....	20
Etiska överväganden	20
<i>Trovärdighet</i>	21
<i>Tillförlitlighet</i>	21
<i>Överförbarhet</i>	21
Resultat	22
Den pedagogiska miljön	22
<i>Rätten till lärande och motivation</i>	22
<i>Bedömning som stöd</i>	23
<i>Pedagogiska strategier</i>	24
<i>...och stödstrukturer</i>	25
<i>Möjlighet till stöd</i>	26
Den fysiska miljön	27
<i>Inomhus</i>	27
<i>Utomhus</i>	27
Den sociala miljön	28
<i>Delaktighet</i>	28
<i>Normer</i>	29
Resultatdiskussion	30
En lärande gemenskap	30
<i>Tillsammans i klassen med Bodil</i>	30

<i>Utanför klassrummet</i>	31
<i>Ett sätt att tänka</i>	32
<i>En skola i utveckling</i>	33
Metoddiskussion	34
<i>Etiska reflektioner efter genomförd studie</i>	35
Förslag till framtida studier	36
Referenslista	37
<i>Bilaga 1. Missivbrev vårdnadshavare</i>	41
<i>Bilaga 2. Missivbrev elever</i>	42
<i>Bilaga 3. Enkätfrågor</i>	43
<i>Bilaga 4. Intervjuguide</i>	44

Förord

Tack till er, alla fina elever i år 6, er medverkan gjorde den här studien möjlig.

Tack Bodil, din syn på att elever utvecklas genom att ha kontakt med samhället utanför skolan, gav oss känslan av att vara extra välkomna till dig och din klass.

Tack Eva Skogman för råd och stöd. Vi har uppskattat din tydliga och raka handledning som du gett genom våra mailkonversationer.

Tack Anna Swärd för ditt engagemang i början av vårt arbete.

I studien har vi tagit gemensamt ansvar och arbetat tillsammans med samtliga delar. Det har varit ytterst givande att ha en skrivpartner att reflektera tillsammans med och som kunnat avlösa när skrivkrampen sätter in.

Åsa Hult & Anna Åseby Lindahl
Stuvsta - Nynäshamn, maj 2017

Inledning

Forskningen om inkludering och skolutveckling är idag omfattande. Både svensk och internationell forskning diskuterar hur inkludering ska definieras och åstadkommas. Att utveckla skolans förmåga att kunna möta alla elevers specifika och olika behov är ingenting man gör från en dag till en annan. Det krävs både strukturer och ett systematiskt gemensamt arbete för att kunna möta de utmaningar som skolan möter.

Inkludering skulle kunna förstås som att fokus är på individen, medan begreppet tillgänglighet mer handlar om hur verksamheten är uppbyggd för att passa alla, till exempel tillgänglig pedagogik och tillgänglig fysisk miljö, vilket säger mer om verksamheten. Man kan inte vara tillgänglig som elev utan begreppet "tvingar in en" i ett annat synsätt. Det kan också ses som ett utvidgande av inkluderingsbegreppet, där fokus riktas från eleven och mot omgivningen. En elev kan inte vara tillgänglig, medan en lärmiljö, en pedagogisk situation eller en rastsituation kan vara tillgänglig. Det var detta som gjorde att vårt fokus och intresse sattes på just tillgänglighet som begrepp och det i sin tur gjorde att vi blev nyfikna på *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* (SPSM, 2015). I uppsatsen kallar vi hädanefter *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* endast för *Värderingsverktyget*. Som specialpedagog kan det i elevhälsoarbetet hända att pedagoger kommer med funderingar om elever som berör deras mående, måluppfyllelse eller anpassningar. Vi har reflekterat över att eleverna oftast inte blir tillfrågade om hur de vill ha det, för att det ska fungera för dem i inlärningssituationer. Under examensarbetets gång har vi läst olika specialpedagogiska forskningsartiklar där forskningen har handlat om barnet, men barnets röst hörs inte eller ges inte något större utrymme i frågor som berör deras lärmiljö. I vårt arbete som specialpedagoger ser vi nödvändigheten i att agera som barnets röst i frågor som gäller dem. Detta dilemma fångade vårt intresse och vi ville fördjupa oss i och försöka få ta del av elevernas utsagor i en skola, där pedagogerna hade arbetat med *Värderingsverktyget*.

Det är skolans uppdrag att utforma och anpassa undervisningen så att den passar för alla elever. Det är skolans uppgift att utforma lärmiljön så att den passar alla elever och att alla får en likvärdig utbildning oberoende av funktionsförmåga. En inkluderande skola ska se elevernas olikheter som en tillgång och det kan bidra till samhällets utveckling i stort (Persson & Persson, 2012). När utbildningen blir problematisk för eleven läggs oftast det särskilda stödet direkt hos den enskilda eleven, mer sällan ser skolan till organisationen eller lärarens undervisning. Vidare framgår det av Hjörne och Säljös (2008) forskning, liksom Skolverkets rapport (2016) att skolan i realiteten inte ger tillräckliga förutsättningar för att lärmiljön ska vara pedagogiskt, socialt och fysiskt tillgänglig för elever med funktionsnedsättning. Trots att det i skollagen står att läsa att alla barn i Sverige ska ha lika tillgång till utbildning och utifrån sina förutsättningar ska de ha rätt att utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800 *Skollag*. § 4, 5 och 8). Lagen i sin vidaste mening efterlevs inte fullt ut för elever med funktionsnedsättning och det finns en hel del problem som det är aktuellt att arbeta med (Brodin, 2011). Eleverna å sin sida upplever att de inte blir lyssnade på eller att de vuxna inte tar in deras perspektiv när förändringar ska genomföras i deras lärmiljö i skolan (Persson, 2016). Att elevernas perspektiv inte väger tyngre när skolor arbetar med inkludering är anmärkningsvärt, eftersom det är elevernas lärmiljö som är i fokus. Att se eleven som en rättighetsbärare till sin egen utbildning kan innebära att det är den otillgängliga lärmiljön som är problemet och inte eleven som vistas där (Brodin, 2011). I föreliggande studie önskar vi ta del av elevernas utsagor i pedagogernas arbete med att göra lärmiljön tillgänglig, eftersom forskare menar att elevernas delaktighet och upplevelse av möjligheten att påverka sin lärmiljö är en viktig del i inkluderingsarbetet (Nilholm & Alm, 2010, Persson, 2016, Lyons, Thompson & Timmons, 2016, Tetler & Baltzer, 2011).

Utifrån en sociokulturell utgångspunkt får *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* (SPSM, 2015)¹ sin plats, där det fokuserar på olika kriterier som kan underlätta att olika aspekter av lärande kan

¹ Ursprungstext: Catrin Tufvesson, omarbetad av Lena Hammar samt sakkunniga på Specialpedagogiska skolmyndigheten.

komma till stånd. *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning* utgår ifrån SPSM:s (Specialpedagogiska Skolmyndigheten) tillgänglighetsmodell. Modellen består av fyra olika områden, *förutsättningar för lärande, social miljö, pedagogisk miljö samt fysisk miljö*, och visar hur dessa hänger ihop och samspelar med varandra. *Förutsättningar för lärande* beskrivs som övergripande förutsättningar som möjliggör lärande, som samspelar med de andra tre områdena. De övriga områdena *social miljö, pedagogisk miljö samt fysisk miljö*, har sitt ursprung i regeringspromemorian 'Bortom fagert tal' (Ds 2010:10). *Social miljö* handlar om indikatorer på en fungerande social samvaro, *pedagogisk miljö* om olika former för lärande och slutligen *fysisk miljö* som innehåller indikatorer för att skapa tillgängliga rum för lärandet. Vår studie tar avstamp i *Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning*, som är ett omfattande arbete SPSM har tagit fram i och med att bristande tillgänglighet blev en ny form av diskriminering i diskrimineringslagen (SFS 2008:567) och därmed kan prövas rättsligt. Det ställs nu helt andra krav på skolors arbete med lärmiljöer för alla elever. Områdena i sig består av ett antal indikatorer, som skolor kan använda sig av för att utvärdera elevernas lärmiljö.



(Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015)

Värderingsverktyget är ett material som är tänkt att användas av pedagoger för att kunna göra en värdering av tillgängligheten i den aktuella skolan och därifrån kunna arbeta i de tre olika områdena för att förbättra tillgängligheten för alla elever. Det är utformat på det viset att pedagogerna använder sig av den handlingsplan som blir resultat av *Värderingsverktyget*. Det är fullt möjligt för pedagogerna att använda *Värderingsverktyget* utan att eleverna vet om detta eller märker av arbetet med det. Det eleverna möjligen kan erfara är snarare effekterna av detta arbete genom att deras skollivsvärld upplevs som mer tillgänglig. Begreppet skollivsvärld är inspirerat av Tangen (2009) och hennes resonemang kring "Quality of school life" som innefattar hur elever upplever skolan 'för skolans skull' och inte som en förberedelse inför vuxen- och yrkeslivet (a.a).

När tillgänglighet används som begrepp i dagligt tal kopplas det oftast ihop med fysisk tillgänglighet, till exempel att förflytta sig till olika platser. Tillgänglighet kopplat till utbildning ställer högre krav än att till exempel kunna ta sig till och in i en skola, det handlar om elevens faktiska möjligheter att delta, förstå och kunna utvecklas (Brodin, 2011). Det ställer också andra krav på personal, undervisningens utformning och miljön.

Relevans för det specialpedagogiska fältet

Bristande tillgänglighet blev en ny diskrimineringsform i januari 2015. Detta ställer nya krav på ett inkluderande skolväsende som nu ska erbjuda kvalitativ och likvärdig utbildning för alla elever i utbildningssystemet. Elever med funktionsnedsättning ska ha samma tillgång till utbildning som elever utan funktionsnedsättning. Skolan ansvarar för att utbildningen i sig blir tillgänglig (Brodin, 2011). Den statliga utredningen *Bortom fagert tal - om bristande tillgänglighet som diskriminering* (Ds 2010:10) efterlyser ett perspektivskifte från anpassning för vissa behov, som till exempel elever med funktionsnedsättning kan ha, till en utbildning som är planerad och utformad för så många som möjligt.

Det finns få studier om tillgänglighet. Ahlberg (2013) beskriver att specialpedagogiska studier syftar till en mängd olika saker, exempelvis ”att studera och beskriva förutsättningar och villkor för lärande och delaktighet i verksamheter och miljöer där barn och elever är en del” (s 39). Vidare nämner hon både skolutveckling och inkludering som delar i den specialpedagogiska intressesfären. Studien får därmed relevans för det specialpedagogiska fältet i det att specialpedagoger har en framträdande roll när det gäller skolutveckling.

I arbetet som specialpedagog är det elevens röst som vi måste återkomma till, eftersom arbetet med *Värderingsverktyget* kan pågå utan att eleverna är medvetna om det. I arbetet med tillgänglighet bör elevens röst närvara och det kan vara specialpedagogens roll att bevaka detta.

Syfte

Syftet med studien är att lyssna på och analysera elevers utsagor om deras skollivsvärld, i en skola där pedagogerna har arbetat med att kartlägga tillgänglighet i den sociala-, pedagogiska- och fysiska lärmiljön med hjälp av Specialpedagogiska skolmyndighetens Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning

Frågeställningar

Hur upplever eleverna sin skollivsvärld i en skola som har arbetat med Specialpedagogiska skolmyndighetens Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning?

Vilka möjligheter ser eleverna i sin lärmiljö?

Vilka hinder ser eleverna i sin lärmiljö?

Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt beskriver vi våra teoretiska utgångspunkter. Bakgrundsfaktorerna som spelar in i arbetet med tillgängliga lärmiljöer är flera. De teoretiska perspektiv som vi har som utgångspunkter för tolkning av studiens insamlade data är det sociokulturella perspektivet, det specialpedagogiska relationella perspektivet och teorier om inkludering.

Sociokulturellt perspektiv

Studien har sin grund i ett sociokulturellt perspektiv, där kunskap enligt Vygotskijs teori konstrueras i kontext tillsammans med andra människor (Vygotskij, 1978). Människor lär sig i en social miljö. Vygotskij (1978) lyfter fram fyra olika aktiviteter som leder till lärande och utveckling, vilket kan knytas till *Värderingsverktygets olika delar*; sociala aktiviteter (social miljö), det vill säga social samverkan som innebär att barnet först lär sig med andra för att sedan kunna göra själv. Medierade aktiviteter (pedagogisk miljö) genom mänsklig handling på det individuella och sociala planet innebär att det finns inlärningsverktyg som underlättar inläring för de begrepp som ska läras in. Situerade aktiviteter (fysisk miljö) innebär att inläring underlättas av att lärmiljön är anpassad efter vad som ska läras in, som exempel är det lättare att lära sig till kock i ett kök än i en bilverkstad. Kreativa aktiviteter innebär att de första tre aktiviteterna kan omskapas när barn och ungdomar får chansen att påverka sin lärmiljö, detta kan innebära att eleverna tar många betydelsefulla kliv i sin utveckling (a.a.). I klassrummet sker ett lärande genom social samverkan tillsammans med klasskamrater och pedagoger. Eleverna känner också till kulturen som råder i den gemensamma lärmiljön, vilket innebär att de är med och påverkar den egna lärmiljön (a.a.).

Intresset för Vygotskijs teorier under 1990-talet har inneburit att det har forskats mera om klassrummets inneboende pedagogiska kultur.

Specialpedagogiska perspektiv

Inom specialpedagogiken används olika perspektiv för att sätta fokus på hur den undersökande uppfattar och studerar företeelser i omvärlden (Ahlberg, 2013). Det perspektiv som intas kommer att påverka vad som ses och lyfts fram.

Det kategoriska perspektivet definieras av Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) som ett perspektiv där eleven själv bär ansvaret för skolproblemen. Det är på grund av elevens medicinska diagnos eller mentala disponering som problem uppstår. Specialpedagogiken blir till stor del kompensatorisk (Nilholm, 2005) och fokuserar på att kompensera den enskilde elevens tillkortakommanden så att eleven ska passa in i skolkulturen.

Motsatsen till detta kan tas av det relationella perspektivet, som har sitt ursprung i funktionshinderrörelsen (Ahlberg, 2013) och förklaras som att skolproblem uppstår i mötet mellan eleven och den omgivande miljön. Eleven är *i* svårigheter. Det relationella perspektivet betonar att det är i mötet mellan skolans kultur och eleven som problem uppstår, vilket gör att det blir en gemensam angelägenhet för skolans personal, ledning, elevhälsoteam och specialpedagog/-lärare (Emanuelsson, Persson & Rosenkvist, 2001). Detta leder till att specialpedagogiken/ specialpedagogen mer vänder sig till lärmiljöerna och ställer sig frågan vad som behöver tillrättläggas eller förändras i undervisningen för att den ska passa så många som möjligt. Det handlar om *var* man placerar problemet, eller vem som är *problembärare* (Nilholm, 2005).

Inkludering

Den specialpedagogiska forskningen kring inkludering är omfattande, inkludering diskuteras och analyseras på olika sätt. Haug (2012) dekonstruerar begreppet, han beskriver inkludering som ideologisk vision, som byråkrati och som praktik. Att enbart renodla begreppet blir omöjligt, medger Haug (2012), många forskare rör sig mellan de olika definitionerna. Haugs teoretiska indelning av inkluderingsbegreppet kan fungera som en stödstruktur för att få en uppfattning om forskning kring inkludering, eftersom forskare och teoretiker använder sig av begrepp från en rad olika discipliner (filosofi, psykologi, medicin, sociologi och pedagogik) i sin forskning och teoribildande av inkluderingsbegreppet (Ahlberg, 2013).

Assarsson (2009) ser begreppet inkludering som synonymt med uttrycket *en skola för alla*. Det är en filosofisk och etisk fråga, där de didaktiska och pedagogiska frågorna bör få ta stor plats - inte så mycket de sociala frågorna, vilket Assarsson menar är fallet nu. Å andra sidan hävdar Helldin (2007) att det är de sociala frågorna som är viktiga, reell inkludering handlar om en demokratisk kompenserande pedagogik där erkännande av kulturell olikhet är en nödvändighet. Inkludering som den ser ut i dagens skola är, enligt Helldin (2007), en ytlig kompensation av en missgynnad grupp genom fördelningspolitik. Det som styr är skolorganisationernas knappa resurser (a.a.). En stark demokrati är en förutsättning för att uppnå en bra skola, men det är även viktigt för delaktighet och samhälle (Skritic, 2005). Skolan ska arbeta för att minska sociala skillnader - det är de sociala skillnaderna och de ojämlika maktrelationerna i samhället som skapar svårigheter. Maktförhållanden och traditioner inom inläring gör att elever ses som objekt som ska undersökas, övervakas och få behandling, vilket kan få negativa konsekvenser, eftersom det leder till medikalisering, objektivering och exkludering. Hela skolsystemet behöver därmed förändras för att få med alla (a.a.). Att skolan ska vara till för alla handlar om social rättvisa, lika värde och människovärde, detta är en grundläggande utgångspunkt (Haug 1998). Ovanstående resonemang kan ses som exempel på när inkludering diskuteras på en ideologisk nivå.

Persson och Persson (2012) menar att det inte räcker att se inkludering som en ideologi. För att uppnå ett resultat där skolan verkligen blir *en skola för alla* så krävs det politiska beslut. I Nossebrostudien i Essunga (2012) visas ett framgångsexempel där politiska beslut gick hand i hand med forskning om effektiv undervisning och därmed ökade måluppfyllelsen markant i en högstadieskola. I Essunga lades alla små undervisningsgrupper i kommunen ner och den specialpedagogiska verksamheten förflyttades in i klassrummen. Skolan arbetade både med sociala och didaktiska frågor i ett forskningsbaserat kompetensutvecklingsprojekt. Pedagogerna hade tillsammans med specialpedagogerna möjlighet att stötta elevens fysiska placering och sociala interaktion. I en parallellprocess fokuserade specialpedagogerna på pedagogernas förmåga till anpassningar i undervisningen (a.a.). De som jobbar i skolans värld måste ha kännedom om gruppprocesser och kunskap om ledarskap eftersom det är ledarens ansvar att inbjuda till delaktighet och medverkan (Fischbein, 2007). Det är angeläget att initiera förändringsprocesser men också att analysera dessa, så att man är på väg i rätt riktning. När inkludering knyts till byråkrati kan paralleller dras till skolutveckling (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013, Persson & Persson, 2012). I sådana studier samverkar forskaren med pedagoger och beslutsfattare och försök görs för att gemensamt förändra verksamheten i riktning mot större delaktighet och medinflytande (a.a.).

För att knyta inkludering till en mer praxisnära diskurs menar en del forskare att för att lyckas med inkludering i praktiken är det avhängigt kunniga, professionella lärare och en tydlig strategi att tillämpa inkludering. Flexibla strategier behövs för den enskilda eleven, vilket har den bästa effekten i specialpedagogiska insatser (Egelund i Barow & Höglund, 2012). Skidmore (2004) lyfter Vygotskijs tankar kring den proximala utvecklingszonen, vilket innebär att *det som en elev kan göra med hjälp idag kan den göra själv imorgon*. Han menar att inkludering måste handla om att anpassa skolan, läroplanen och undervisningen efter eleverna och inte tvärtom. En aktiv delaktighet mellan elever skapar inkludering och bästa förutsättningar för inläring (a.a.). I många skolor finns redan kunskap och kompetens kring ett inkluderande arbetssätt, men den behöver formas till en gemensam syn och

kontinuerligt diskuteras, anser Ainscow, Dyson och Weiner (2013). I deras tolkning innebär inkluderande undervisning något som tar tillvara olikheter hos alla lärande, inte ett sätt att involvera barn med funktionsnedsättning i 'typiska' skolor (a.a.).

“Syftet med inkluderande skolutveckling och förbättring [improvement] är att eliminera exkluderande processer från utbildningen som är konsekvenser av attityder och reaktioner på mångfald beträffande ras, klass, etnicitet, kön, religion och utbildningsnivå såväl som funktionsnedsättningar. Det startar från övertygelsen att utbildning är en grundläggande mänsklig rättighet och en grund för ett mer rättvist samhälle.”

(Ainscow et al., 2013, s 4) (vår översättning)

Ovanstående resonemang kan också knytas till begreppet “*Universal design for learning*” (Meyer, Rose & Gordon, 2014, Skogman, 2012). Elevers olikheter och den naturliga variationen utgör grunden inom Universal Design for Learning. Inspirationen till begreppet Universal Design for Learning kommer från arkitekturen och är knutet till idén om att vid till exempel nybyggnationer kunna skapa miljöer som är tillgängliga för alla människor. Miljön ska vara anpassad och förberedd på alla olikheter och variationer som kan finnas i människans livsvärld (Meyer et al, 2014, Skogman, 2012).

Skolutveckling

Många skolor idag kämpar med och utmanas av begreppet inkludering samt vilka konsekvenser det kan innebära för dem (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Historiskt sett är det ett stort steg som tagits i och med Salamancadeklarationen (2006), när det gäller att verkligen - på riktigt - inkludera *alla* barn i skolan. Det kan ses som ett led i en lång skolutvecklingsprocess, där skolan från början helt förvägrade barn med speciella behov undervisning (Ainscow et al, 2013). Men det kan också innebära att skolan radikalt behöver förändra synen på speciella behov så tillvida att de svårigheter som en elev upplever sig ha i skolan har sitt ursprung i hur skolan organiserar sig, hur läroplanen är utformad och vilken undervisning som ges (a.a.).

Skolans självvärdering genom den handlingsplan som kan fås av att använda ett gemensamt värderingsverktyg bör genomföras inom en sammanhängande ram och bestå av genomtänkta strukturer. Strukturer som stödjer systematiska processer som går ut på att samla in en rad data från samtliga personer inom skolans värld, vilket i sin tur kan identifiera åtgärder för att förbättra för elever och utveckla undervisningen (Chapman & Sammons, 2013).

Tidigare forskning

I den här delen tar vi upp resultat av tidigare forskning kring inkludering och vikten av att få elevens perspektiv på frågor som rör lärmiljön. Vidare tar vi upp forskning som rör skolutveckling och tillgänglighet.

En gemenskap

En inkluderande undervisning handlar om att eleverna känner sig uppskattade för dem de är och att de bör få möjlighet att känna gemenskap med andra i en gemensam utbildningssituation (Lundqvist, Allodi Westling, & Siljehag, 2015). Eleverna ska också få uppleva att de kan lära tillsammans trots olikheter. För att komma ifrån synsättet att det är det enskilda barnet/eleven som är i behov av stöd behövs en rejäl synvända i pedagogers sätt att beskriva/förhålla sig till inkluderingsbegreppet. Det är av vikt för skolor att definiera synen på inkludering och vad man menar med inkludering när man formar sitt arbete runt detta. Nilholm och Göransson (2013) delar in begreppet i tre kategorier; gemenskaps- och individorienterad samt en rumslig aspekt. Den *första* definitionen är den gemenskapsorienterade aspekten, som lyfter fram betydelsen av gemenskap och hur viktigt detta är i en skola som ska fungera för alla. Där är olikhet inte en belastning utan en tillgång. Den *andra* definitionen, den individorienterade aspekten, fokuserar på den enskilde eleven. Då ligger fokus på eleven med svårigheter och hur denne behöver kompenseras för att fungera i skolan. Slutligen är den *tredje* definitionen en rumslig aspekt, vilken Nilholm och Göransson menar är en tolkning som använts av skolhuvudmän. Rumslig inkludering handlar ofta om den rent fysiska placeringen av elever med funktionsnedsättningar. Nilholm och Göransson reflekterar över hur dessa tre definitioner av samma begrepp ofta blandas ihop, även av forskare;

“Ett stort problem i detta sammanhang är att många forskare när de explicit definierar inkludering utgår från definition 1 eller 2 men när de sedan använder begreppet i löpande text så använder de definition 3.” (s 31).

Nilholm och Alm (2010) definierar i en fallstudie inkludering som en gemenskap där tre delar bildar en helhet. Den första handlar om att se elevers olikheter som något vanligt, typiskt och önskvärt. Eleverna ska också vara del i en social gemenskap som exempelvis en klass kan utgöra. Slutligen är alla elever del av en *lärande gemenskap*, vilket innebär att lärandet är situerat och att eleven lär sig tillsammans med andra, men inte nödvändigtvis på samma sätt. I sin kvalitativa studie söker Tetler & Baltzer en djupare förståelse för konceptet *inkluderande undervisning*. Tetler & Baltzer beskriver också en *learning community*, en lärande gemenskap som en förutsättning för en inkluderande verksamhet. Tetler & Baltzer utgår i sin studie från Farrells (2004) fyra förutsättningar för inkludering, vilka är: att vara närvarande, att vara accepterad /för den man är/, att vara deltagande samt att prestera något. Hon har inriktat sig på att undersöka unga elevers perspektiv av det inkluderande klassrummet. Ett resultat Tetler & Baltzer (2011) kommer fram till (efter att ha frågat eleverna själva) är att elever med funktionsnedsättningar behöver god struktur, samt att en mängd differentierade aktiviteter finns att tillgå i skolan. Samtliga elever i studien menar att det är okej att inte vara lika duktig på allting (Tetler & Baltzer, 2011), vilket torde vara ett resultat av att det är framgångsrikt att se olikhet som en tillgång.

Ett sätt att tänka

Ytterligare ett sätt att se på inkludering som lyfts fram av Lyons, Thompson och Timmons (2016) och som snarare skulle kunna ses som ett komplement än en polarisering, är inkludering som *ett mindset*, dvs ett sätt att tänka. I studien av tre inkluderande skolor i Kanada användes ett tillvägagångssätt att samla in data på vilket forskarna kallar Appreciative Inquiry, AI. De sökte på så vis framgångsfaktorer

hos skolor som lyckats med inkludering. Lyons et al. (2016) definierar inkludering på följande sätt: en vision som fokuserar på alla elever, att alla elever är en värdefull del av ett klassrum och utbildas tillsammans, att det finns omfattande stöd för både elever och lärare, att det finns ett samarbete mellan personalen- *ett effektivt teamwork*, tillräckliga resurser, en flexibel läroplan, hög kvalitet på och evidensbaserad undervisning, ett stöttande ledarskap med delat beslutsfattande samt en hög kvalitet på kompetensutveckling. Trots detta konstaterar Lyons et al. (2016) att skolor lyckas olika bra med inkludering och deras slutsats är att det handlar om ett *sätt att tänka* kring elever och inkludering. Om inkludering ska lyckas och utvecklas till att omfatta alla, såväl elever som personal handlar det om att det inkorporerats i tanken så att det inte längre är en utmaning för skolan. Att det fortfarande dyker upp utmanande situationer med elever är naturligt, men det hanteras inte på ett exkluderande sätt utan som ett lagarbete där personal tillsammans försöker vända problemet till en tillgång. Även här blir elevernas perspektiv viktiga.

“I guess that we all kind of work together and we, you know, if something goes well we discuss it at the end of the day, or if it’s not going well, we discuss it and say, ‘How can we change this?’

(Lyons, Thompson & Timmons (2016), s 897)

En process

Inkludering kan beskrivas som en process, det vill säga inte ett mål i sig (Nilholm och Göransson, 2013). Det innebär att ha en pågående diskussion om vad inkludering kan vara; inkludering som gemenskap, som ett gemensamt arbete där alla vuxna kring eleverna och eleverna själva är delaktiga i processen, (från det kategoriska perspektivet till att vi (elever, personal och föräldrar) gör det tillsammans), som ett perspektivbyte i personalgruppen från det kategoriska till det relationella, samt som en följd av att inkludering inkorporerats i ett tankemönster hos personalgruppen (Lyons et al., 2016, Nilholm & Göransson, 2013, Persson, 2016).

I Perssons (2016) studie framkommer vikten av ett pluralistiskt organisationsperspektiv, det vill säga att arbetet med att implementera inkludering/tillgänglighet hos all personal i skolan, innebär att utvecklingsarbetet ska vara väl förankrat både uppåt och nedåt i organisationen. Om alla är delaktiga är det en framgångsfaktor som ger kraft åt processen (Persson, 2016). Inkludering innefattar alla barn i skolan, det handlar inte om att anpassa verksamheten till de som har andra funktionsförutsättningar än normen (Lyons et al., 2016). Booth, Ainscow och Vaughn (2002) ser också inkludering som en process:

“Inclusion involves change. It is an unending process of increasing learning and participation for all students. It is an ideal to which schools can aspire but is never fully reached. But inclusion happens as soon as the process of increasing participation is started. An inclusive school is one that is on the move.”

(Booth, Ainscow och Vaughn, Index for Inclusion, 2002)

Elevers perspektiv

Flera studier visar att det inte kan vara fråga om ett inkluderande klassrum om inte eleverna anser det vara det (Lyons, Thompson & Timmons, 2016, Nilholm & Alm, 2010, Persson, 2016, Tetler & Baltzer, 2011). Eleverna har oftast en klar uppfattning om hur deras lärmiljö fungerar och vad som skulle kunna bli bättre. Att höra elevers röst innebär ett betydelsefullt perspektiv för att få en djupare förståelse för konceptet *inkluderande undervisning* och hur elever med normbrytande funktionalitet/funktionsnedsättning uppfattar sitt deltagande i typiska klassrum. Detta understryker vikten av att göra elevers röst hörd. Har inte frågan ställts till eleven/eleverna går det inte att säga att verksamheten är inkluderande (a.a)

När det handlar om elever i behov av särskilt stöd är det ovanligt att de får sin röst hörd i olika undersökningar och det finns inte mycket forskning om hur meningsfull inkludering upplevs av eleverna (Tangen, 2009). Tangen (2009) resonerar i sin studie *Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model* om 'Quality in schoollife' och hur det kan påverka elevens livskvalitet. I denna kvalitativa intervjustudie fokuserar Tangen (2009) på hur elever beskriver sin livsvärld i skolan. Tangen menar att detta inte skett tidigare eftersom forskning och vuxenvärlden snarare betraktat skolan som en förberedelse inför vuxenlivet och inte som ett intressant område att studera för sin egen skull (a.a.). Att undersöka hur elever upplever sin skolgång är viktigt, eftersom skolan inte bara kan ses som en förberedelse inför framtiden utan det handlar också till stor del om att som elev ha kontroll över sin egen livsvärld under skoltiden. Det är en stor del av livet som spenderas i skolan och hur eleven upplever detta har stor betydelse för hur denne uppfattar sin livskvalitet (a.a.). Intresset av att höra barnets röst ges allt större värde, eftersom man i en sociologisk kontext inte längre betraktar barn som "tillblivande" utan som "redan varande", vilket gör att deras åsikter, erfarenheter, val och relationer blir intressanta i sig. Att lyssna in elevernas perspektiv, när det gäller att fånga kvaliteter och viktiga aspekter av skolan är avgörande för hur inkluderingstanken kommer att lyckas eller inte. Vidare beskrivs i den kvalitativa studien ett 'lyssnande' som en aktiv metod vilket inbegriper ett tolkande och meningsgivande till det som sägs- vilket i sin tur ger det ett värde. Eleverna i studien uttryckte att de ville bli lyssnade på och dessutom få respons så att deras åsikter gav resultat. Om pedagoger inte aktivt lyssnar och tar eleverna på allvar riskerar de vuxna att ge signaler till eleverna att deras åsikter egentligen inte betyder något (Tangen, 2009).

Tangen (2009) menar att barn liknar vuxna i den mening att de vill ha kontroll över sitt eget lärande och bestämma över sina egna liv. Detta gör att elever i olika situationer lägger vikt vid olika aspekter av livet i skolan. De flesta av eleverna i studien menade att lärarens ärliga och känslomässiga intresse för dem var av stor betydelse för deras inställning till skolan. Det betydde också att de kände större motivation för att lära sig nya ämnen. Även de elever som ansåg att de enbart gick i skolan för att i framtiden få ett "bra jobb" uttryckte att positiva erfarenheter från skolan gav starka förhoppningar om en meningsfull framtid. Gemensamt för alla eleverna var upplevelsen av att bli hörda och lyssnade på, vilket fungerade som en stärkande faktor i att bli involverade i gemenskapen och alliansen med en eller flera lärare. Att känna gemenskap och att uppleva sig delaktig ökar chansen till en positiv upplevelse av skolan som meningsfull, vilket också ökar känslan av tillhörighet och ger i förlängningen ett gott självförtroende. De elever i studien som tillhörde en särskild undervisningsgrupp och som sa sig ha negativa erfarenheter av skolan visade en större oro inför sin framtid. De eleverna uttryckte också att de hade låg kontroll över sin skolgång och att de var bekymrade över att inte lära sig tillräckligt mycket (a.a.).

Niemi, Kumpulainen, Lipponen och Hilppö (2014) gav i en finsk studie eleverna möjlighet att dokumentera olika pedagogiska situationer för att på så sätt visa sin uppfattning om vad som är betydelsefullt för dem. Fotografier kompletterades med intervjuer där eleverna fick förklara situationerna och vad det betydde för dem. På detta sätt fick elevernas röster stor betydelse i utvärderingen av arbetsområden, i planeringen av nya arbetsområden och dessutom i hur läraren valde att möblera klassrummet.

Skolutveckling i forskningen

Skolutveckling handlar om att många delar samverkar och att det sker förändringar på många ställen samtidigt (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2012). Det måste kunna utvärderas och finnas indikatorer på graden av tillgänglighet eller vilka delar av skolans verksamhet som behöver utvecklas för att verksamheten ska bli mer tillgänglig. Ainscow et al (2012) konstaterar i sin studie att arbetet mot inkludering inte i något fall är en motsättning till skolutveckling, utan att det hela tiden samspelar och snarare är en förutsättning för varandra. Reformen kräver kompetensutveckling av de professionella (Hauge, Norenes och Vedøy, 2014). Det behövs ett nytt perspektiv på utveckling och ledarskap där samarbete får ett större fokus. En framgångsfaktor i skolutvecklingsprocesser är när

fokus riktas från de individuella lärarna till lärare som kollektiv. Då blir också gemensamma verktyg betydelsefulla (Hauge et al, 2014).

Kiel, Syring & Weiss (2016) drar i sin studie slutsatser om att skolutveckling bland annat innebär att skolans pedagoger får förändrade attityder där öppenhet, självreflektion och empati är viktiga element. Vidare menar de att lärarna inte kan klara dessa krav utan lämpliga kvalifikationer, vilket innebär att kompetensutveckling är nödvändig. Samarbetet mellan lärare behöver öka för att skolans utveckling ska lyckas (a.a.). En aspekt av hur utbildning praktiseras är i detta sammanhang olika idéer om vilka skolans främsta uppgifter är. Arbetet med skolproblem är inte enbart en fråga om hur skolproblem kan åtgärdas på effektivaste sätt, utan också en fråga om hur skolproblem kan identifieras (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). I relation till hur skolproblem definieras och förklaras på olika nivåer i ett utbildningssystem skapar sig specialpedagoger och speciallärare en uppfattning om hur deras arbete ser ut och vilka arbetsuppgifter som ingår. Detta är inte helt friktionsfritt, resonerar Göransson et al. (2015), eftersom yrkesgrupperna, generellt sett, har en annan syn på utbildning, än den gällande utbildningspolitiska agendan som gäller i västvärlden, nämligen att den ska *“bidra till ett likvärdigt och jämlikt samhälle”* (Göransson et al. 2015, s. 18).

Tillgänglighet

Det finns inte mycket tidigare forskning kring tillgängliga lärmiljöer och tillgänglighet som begrepp är inte vanligt förekommande inom det specialpedagogiska kunskapsområdet (Persson, 2016).

Graham och Harwood (2014) definierar tillgänglighet både som *villkor för tillgänglighet* och *kriterier för tillgänglighet* där de exemplifierar uttrycket med ett litet barn som vill nå något på en hylla.

Höjden på hyllan är då ett villkor (condition) för att nå, medan barnets längd är kriteriet för att nå. Det sätter fokus på villkoren för tillgänglighet - som de menar att man kan anpassa efter kriterierna för tillgänglighet. Tufvesson (2007) utgår i sin avhandling från en miljöpsykologisk modell som handlar om miljöns påverkan på koncentrationsförmågan.

“Den fysiska miljön är en ny aspekt som Tufvesson tillfört och det är kanske mest den som utgör en skillnad mellan inkluderande lärmiljöer och tillgängliga lärmiljöer.”

(Persson, 2016, s 60)

Detta bidrar till en ny vinkling inom inkluderande lärmiljö, från att fokusera på den enskilda eleven som inkluderad till att se på hela skolans organisation som tillgänglig. Skogman (2012) betonar att tillgänglighet är något som ska gälla alla. Att göra en lärmiljö tillgänglig för en viss grupp individer får inte innebära att den blir hindrande för andra. Att göra fysiska utrymmen åtkomliga, kan vara avgörande för vissa men knappast hindrande för de som inte har en fysisk funktionsnedsättning. Begreppet tillgänglighet knyter Skogman bland annat till begreppet om *“Universell design”* vilket innebär att lokaler, serviceinrättningar och tjänster är inrättade på så sätt att de ska fungera för så många som möjligt utan att särskilda anpassningar ska behöva göras. Vidare kopplar Skogman begreppet till det relationella (Emanuelsson, Persson & Rosenkvist, 2001) eller kritiska perspektivet (Nilholm, 2006), där eleven hamnar i skolvårigheter då skolan inte kan möta elevens behov och därför utgör ett hinder, utan istället lägger hela *“förklaringsbördan i ett barns eller elevs miljö och omgivning”* (Skogman, 2012, s 6).

Metod

Vår studie tar avstamp i kvalitativ metod i den fenomenologiska traditionen som Fejes och Thornberg (2016) beskriver. Fenomenologi har en ontologisk utgångspunkt, den utgår ifrån hur verkligheten är beskaffad, i empirin och inte i teorierna (a.a.), i den upplevda verkligheten. Vidare beskriver Fejes och Thornberg att fenomenologin vill komma åt det mest väsentliga delarna i ett fenomen, dess essens, vilket vi i detta fall inte kan göra anspråk på. Föreliggande studie kan därför sägas vara inspirerad av fenomenologin i det att vi försöker beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen. Fenomenologi kan beskrivas som *“intresse att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas olika egna*

perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem” (s. 44, Kvale & Brinkman, 2015). De fenomen som beskrivs skulle exempelvis kunna vara utsagor (Fejes & Thornberg, 2016). Det är viktigt att förstå tolkningsprocessen i en fenomenologisk undersökning, det passar därför bra att använda intervjuer för att på så sätt kunna förstå meningen i en persons uttalande. I vår studie avser vi elevernas upplevelse av och utsagor om sin skollivsvärld. Livsvärldsbegreppet beskrivs av Kvale och Brinkman (2015) som *”världen som den påträffas i vardagslivet och upplevs direkt och omedelbart oberoende av förklaringar*” (s 46). Detta ligger i sin tur till grund för mer abstrakta teorier som formas i analysen av empirin (a.a).

I nedanstående del redovisas vårt val av metod och var studien är genomförd. Dessutom beskrivs hur vi analyserat vårt resultat samt etiska ställningstaganden.

Fallstudie

Studiens design är fallstudien (Yin 2006). Detta innebär att vi studerat en avgränsad aspekt av en företeelse under en begränsad tidsrymd (Bell, 2007). Vi har studerat en klass i en skola. Eftersom vi visste att den specifika skolan arbetat med *Värderingsverktyget* gav det oss möjligheter att med hjälp av elevernas utsagor i intervjuer undersöka hur detta uppfattades av eleverna. Vi ville också ta del av elevernas utsagor om sin skollivsvärld. I fallstudier finns det många olika metoder att samla in data, vi valde enkäter och intervjuer, (Bell, 2007, Creswell, 2007, Yin, 2006). En metodtriangulering, det vill säga att två metoder används för datainsamling, kan innebära att data blir mer trovärdig (Bell, 2007). Informationen som samlades in, genom enkäter och intervjuer i fokusgrupp, har vi sedan organiserat i teman, vilka utkristalliserades i analysen av datan. En fallstudie grundar sig på kvalitativa data (Creswell, 2007, Yin 2006). Genom ett kvalitativt angreppssätt är syftet att förstå innebörden av elevernas utsagor och att förstå hur delarna samverkar.

Genomförande

De inledande kontakterna

Att få god kontakt i studiens inledningsskede är av stor betydelse. Vår kontaktperson på SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) mailade rektorn på den skola som hen hade rekommenderat och presenterade oss, på så vis inleddes den första kontakten. Vi pratade sedan via telefon med rektorn och fick kontakt med klassens lärare via mail. Läraren var positiv till vår studie och var villig att berätta för eleverna och i ett veckobrev informera vårdnadshavarna vad vår studie skulle handla om och varför vi var intresserade av just den här skolan. Läraren tog på sig ansvaret att maila ut våra missivbrev till vårdnadshavarna och även koppla tillbaka till oss så fort alla svar inkommit om tillstånd (Andersson, 1994). Eftersom våra informanter bestod av en skolklass ansåg vi att vi skulle skriva två varianter av missivbrev. Vi skickade ett brev till elevernas vårdnadshavare, eftersom deras godkännande erfordrades för att deras barn skulle få delta i studien. Vi ville också att eleverna själva skulle få en uppfattning om vad vi ville fråga om, med hänsyn till detta skrev vi ett separat brev till dem (Ejlertson, 2014, Vetenskapsrådet, 2011). I missivbreven beskrevs syftet med vår studie i korta ordalag och vi bad om tillstånd att få genomföra studien. Vi bifogade våra telefonnummer om frågor skulle uppstå. Vårdnadshavarna hade möjlighet att svara genom e-mail eller sms direkt till oss eller till klassläraren. När alla svaren kommit in hade 24 av 25 elever tillåtelse att vara med i studien.

Studiens urval

Skolan är belägen i ett villaområde i en av storstadens kranskommuner. Byggnaden ger en känsla av att vara ganska låg, men vid en närmare anblick ses en rejäl tegelbyggnad som består av två våningar. Skolan ger nästan ett organiskt intryck, huset gör en mjuk krök och ger intryck av att följa topografin bakom, den smälter in i naturen med sina melerade tegelstenar. Skolbyggnaden har stora fönster som genererar ett rejält ljusinsläpp. Innan huvudentrén finns en stor grusad fotbollsplan med omgivande löparbanor, resten av skolgården är på andra sidan skolbyggnaden.

Skolan där studien genomfördes är helt nybyggd. Den färdigställdes 2015 och Bodil berättar under vårt första möte att pedagogerna var delaktiga i utformningen av skolan. Vi får också veta att skolan är arkitekturtrad efter ett program som i enlighet med pedagogisk forskning visat sig vara gynnsamma för framgångsrikt lärande. Tanken på att skolan skulle vara tillgänglig för alla fanns när bygget startade och att det skulle finnas möjlighet till variation i undervisningen. Det skulle finnas plats för gemensamt arbete såväl som enskilt arbete. Elevhälsan har egna rum för att kunna bedriva arbete med eleverna. Det finns slöjdsalar, musikrum, hemkunskapssal och skolbibliotek. Även här har personalen varit med i beslutsfasen, bland annat gällande möbleringen i klassrummen.

Skolgården är utformad så att det finns möjlighet att bedriva undervisning utomhus. Där finns sandlådor i varierande geometriska former, balansbrädor och annan utrustning som ska stimulera till fysisk aktivitet. Vidare finns många olika slags träd och buskar planterade och det finns möjlighet till egen odling.

Det första intryck skolan ger inomhus är dess rymd via ett högt tak och ljusinsläpp genom höga fönster. På bottenvåningen vid entrén finns två större gemensamma ytor, där den ena ytan är upptagen av matsalen och den andra är utformad som en amfiteater, med stora lekytor. Klassrum och andra lokaler finns på andra våningen, dit breda trätappor leder. Lokalerna på andra våningen är även de ljusa och luftiga. Varje avdelning består av ett antal klassrum med varsitt tillhörande grupprum, några gemensamma grupprum, arbetsplatser för personal samt en stor gemensam yta utanför klassrummen. Denna yta används ofta av eleverna i klassen, många väljer att gå ut dit och arbeta. Bodil berättar om elevernas klassrum som är möblerat med traditionella bänkar med bänkklock, detta för att eleverna ska ha nära till sitt arbetsmaterial. Det finns också några skåp längs en vägg i klassrummet. Ute i det gemensamma utrymmet finns det olika möbler, bland annat höga bord som ger möjlighet att stå när eleverna arbetar.

Studien fokuserar på att beskriva och analysera elevers utsagor om sin skollivsvärld i en skola som har arbetat med *Värderingsverktyget*. Därför hade vi specifika krav när vi sökte deltagare till vår studie. Vi sökte en skola som redan hunnit arbeta med *Värderingsverktyget*, gärna under lite längre tid. Den tidiga versionen av *Värderingsverktyget* var riktat till låg- och mellanstadiet. Vi tänkte oss att det vore bra om eleverna inte var för unga, dels för att de då skulle kunna ha varit med under en längre process i arbetet och dels för att det skulle vara enklare att både genomföra enkäter och intervjuer med något äldre barn. Via vår kontakt på SPSM kunde vi få veta vilka skolor som arbetat med *Värderingsverktyget* och som uppfyllde dessa kriterier. På så sätt kan vårt urval ses som ett bekvämlighetsurval (Ejlertsson, 2014). Alla eleverna har varit med från början i det arbete med tillgängliga lärmiljöer som skolan har genomfört. I de svar där eleverna nämner sin klasslärare har denne fått ett fingerat namn. Elevernas svar är redovisade utan beteckning av eleverna. I något fall har eleverna berättat om andra elever som inte har varit närvarande i rummet, de eleverna har fått fingerade namn för att öka läsbarheten.

Enkäter

Vi hade blivit informerade om att alla elever i klassen hade tillgång till lärplattor, vilket gjorde att en webbaserad enkät skulle ge oss god svarsfrekvens (Ejlertsson, 2014). Trots att enkäten hade kunnat distribueras av oss från långt håll, ville vi närvara i klassrummet när den genomfördes. Dels för att stötta läraren i utförandet och dels för att kunna svara på eventuella frågor om något var oklart. Följaktligen fick vi en hög svarsfrekvens. Innan vi träffade eleverna, genomförde vi ett litet "pilotförsök" där våra egna familjemedlemmar som är i ungefär samma ålder som eleverna, genomförde enkäten (Bell, 2007). Deras reaktioner på enkäten var positiv. När enkäten besvarades deltog tjugotvå elever, två var sjuka och ytterligare en elev hade avböjt att vara med från början. I intervjuerna i fokusgrupper var det ytterligare några elever som valde att inte delta. Sammanlagt var det sexton elever som deltog i intervjuerna.

Vi ställde frågor utifrån området i *Värderingsverktyget* som kallas *förutsättningar för lärande*. Eftersom SPSM definierar det som ett övergripande område fanns det anledning att starta vår undersökning där. Vi operationaliserade de sex indikatorerna som ingår i *förutsättningar för lärande* för att skapa frågor till enkäten. Enkäten tänkte vi oss som en 'temperaturmätare' för hur eleverna upplevde att förutsättningarna för lärande var. En hög andel positiva svar skulle kunna indikera goda förutsättningar. I konstruktionen av enkäten fick vi arbeta mycket med hur vi skulle omarbete *Värderingsverktygets* kriterier till frågor som var möjliga för elever att besvara (Ejlertsson, 2014). Enkäten behövde vara enkel att förstå och frågorna vara av den art att det gick att konstruera svarsalternativ till dem. Klassen som skulle besvara enkäten, var okänd för oss - var de goda läsare? - Fanns det till exempel en hög andel elever med annat språk än svenska som modersmål eller många med läs- och skrivsvårigheter? En annan fråga som uppstod i konstruktionen av enkäten var hur många frågor som elever orkar svara på innan de tappar intresset (Ejlertsson, 2014). Vissa frågor skulle besvaras som enkla ja- och nej frågor, andra var flervalfrågor eller i form av skalor. Vi hade även några öppna frågor som skulle besvaras i en textruta (Ejlertsson, 2014).

Intervjuer i fokusgrupper

De frågor vi ställde i intervjuerna i fokusgrupp var dels sådana frågor som stack ut i enkätsvaren men vi ställde även frågor utifrån de tre delarna i *Värderingsverktyget*; social-, pedagogisk- och fysisk miljö. Det var många av eleverna som ville vara med i intervjuerna. Vi genomförde intervjuer vid två tillfällen, vid det första tillfället deltog sju elever och vid andra tillfället deltog nio elever. Vid första tillfället lät vi slumpen avgöra vilka som skulle få vara med, genom lottning, vi hade elevernas namn på lappar som en av oss drog. Slumpen fick avgöra hur gruppammansättningen blev. När vi kom tillbaka vid det andra tillfället fick de övriga eleverna delta. Intervjuerna genomfördes i ett grupprum i anslutning till elevernas klassrum. Vi bestämde oss för en stram modell (Halkier, 2010), när det gällde strukturen för vår intervju, eftersom fokus var mer på innehållet i diskussionen än på att observera de sociala interaktionerna mellan eleverna. Den strama modellen passade dessutom bra eftersom vi som genomförde studien har förhållandevis goda förkunskaper om fältet. Trots att intervjumetoden vi valde var 'stram', i den mening att vi styrde eleverna med många frågor och att vi hade många frågor som vi önskade få besvarade, ville vi att klimatet i rummet skulle kännas lättsamt för eleverna. Vi försökte i möjligaste mån låta eleverna svara utifrån egna referensramar, det vill säga vi styrde inte diskussionen när de i vissa fall pratade på och gav svar som vi egentligen inte tyckte svarade på den ställda frågan.

Vi var angelägna om att kunna följa elevernas svar på ett bra sätt, för att kunna ställa följdfrågor. Därför valde vi att inte anteckna under intervjuerna utan istället att spela in dem. När vi berättade detta för gruppen var det en elev vid första tillfället, som valde att avstå och vi fick istället in en ersättare från klassen. Våra frågor riktades till hela gruppen och vem som helst kunde ta upp tråden och börja besvara den. Om vi märkte att en elev dominerade mycket, eller att någon försökte svara, men blev avbruten eller på något annat sätt (med minspel eller liknande) visade att denne ville berätta något styrde vi samtalet så att alla kunde komma till tals. Vid några tillfällen riktade vi frågan direkt till en specifik elev, eftersom vi märkte att eleven inte deltagit så aktivt, sedan fick de andra komma in och komplettera dennes svar.

Vi hade många frågor som vi önskade få besvarade, så varje intervjuomgång delades upp i två pass, med en kort paus emellan. Varje intervju varade i ca 50 minuter sammanlagt. Vi valde en semistrukturerad intervjuguide (Wibeck, 2010) där vi hade delat upp frågorna i fyra teman. Första temat var frågor som hade utkristalliserats från enkätundersökningen, kring förutsättningar för lärande, vilka vi önskade få fördjupade svar på eller som hade lett till följdfrågor. Vidare hade vi frågor om den sociala- pedagogiska- och fysiska miljön.

I intervjuerna som genomfördes, beslutade vi att agera moderatorer båda två för att kunna hjälpas åt att ställa frågor till gruppen. Vi kunde då vara något så när säkra på att få fram så många olika synpunkter som möjligt eftersom det var många deltagare i gruppen (Halkier, 2010, Kvale & Brinkmann, 2015). Genom att använda en semistrukturerad intervjuguide med öppna frågor (Halkier, 2010), hoppades vi

att frågorna inbjöd till diskussioner och meningsutbyte mellan eleverna i fokusgruppen. Vi valde att genomföra intervjuer i fokusgrupper trots att de tar lång tid i anspråk. Både när det gäller att producera frågor och att analysera de svar som har transkriberats, ger fokusgrupper ett rikt material som dessutom kan ge mer underlag på enkätens svar (Bell, 2007). Att använda sig av fokusgrupp som metod bland elever kan ha den fördelen att eleven inte känner sig lika utsatt i en intervjusituation med en okänd vuxen som den eventuellt skulle kunna känna i en-till-en intervju (Kvale & Brinkman, 2015).

Analys av materialet

I en webbaserad enkät presenteras svaren genom kodning som redan är utförd av det program som används. De svar eleverna gav kodades i det här fallet om till det antal som svarat på en viss fråga, i procent. Om tanken är att använda svaren till att undersöka en tendens till att fördjupa något ytterligare, kan detta i sin tur tolkas kvalitativt (L. Kjellmer, personlig kommunikation, 22/9–2016). Vi studerade de svar vi fått in och fann att flera av dem behövde fördjupas i intervjuer i fokusgrupp, eftersom att vissa svar var motsägelsefulla, medan andra svar gjorde oss nyfikna eller förvånade. Vår intention var att fördjupa dessa svar till nya frågor i intervjuguiden till fokusgrupperna. De svar som vi ville fördjupa oss i ställde vi upp i tabeller, för att på så sätt kunna göra jämförelser och om möjligt illustrera vårt insamlade material och de motsägelsefulla svarsalternativen på ett tydligare sätt. Vissa frågor fick ett såpass stort internt bortfall att vi inte gick vidare med dem (Ejlertsson, 2014).

För att kunna koda och utföra en första kategorisering av intervjuerna som vi hade genomfört i fokusgrupperna, transkriberades det inspelade materialet så gott som ordagrant till Worddokument. I transkriberingen utelämnades hummanden och andra ljud, det som togs med var pauser och betydelsebärande småord. För att öka trovärdigheten på kodning och kategorisering genomfördes den första analysen av intervjuerna i fokusgrupperna var för sig utan att samarbeta. Vår analys började med en färgkodning, där vi i första hand identifierade svar som kunde sammanföras med de tre olika lärmiljöerna som vi studerade. Den övergripande delen *Förutsättningar för lärande i Värderingsverktyget*, har vi valt att införliva i de tre lärmiljöerna det vill säga den sociala-, den pedagogiska- och den fysiska lärmiljön, eftersom vi tolkar att den kompletterar och fördjupar dessa. De tre lärmiljöerna fick sedan varsin färgkodning. Vissa av svaren var svåra att färgkoda med en färg och de fick således två färger. Vi sammanställde vardera ett förslag på kategoriseringar och därefter diskuterade vi och jämförde våra bedömningar. När detta var genomfört gjordes en sammanställning av materialet (Nihlfors & Wingård, 2005) där elevernas utsagor och våra egna kommentarer och tolkningar sorterades i materialet.

Etiska överväganden

Vi har följt Vetenskapsrådets (2011) fyra huvudkrav. Eleverna och deras vårdnadshavare informerades följaktligen om:

Informationskravet, undersökningsdeltagare informeras om studiens huvudsyfte, de medverkandes uppgift och hur informationen som lämnas kommer att användas. I missivbrev där elevernas deltagande efterfrågades presenterades syftet i stort. *Samtyckeskravet*, samtliga elever informerades om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att när som helst avbryta sitt deltagande. Detta upprepades sedan vid varje tillfälle vi träffade studiens deltagare. Deltagarnas vårdnadshavare informerades i missivbrevet. *Konfidentialitetskravet*, innebär att deltagarnas identitet ska skyddas. Deras namn eller skola ska inte kunna härledas. För att uppfylla detta har de intervjuade anonymiserats i uppsatsen. Kommun och skola namnges inte heller. Enkäten var också helt anonym, vilket gör att resultaten inte kan kopplas till enskilda individer. *Nyttjandekravet* innebär att medverkande ska informeras om hur insamlat material kommer att användas. Elever och vårdnadshavare upplystes om att materialet endast används i denna studie och inte sprids vidare, samt att insamlat material raderas efter avslutat arbete och godkännande av uppsatsen.

Trovärdighet

Kvale och Brinkmann (2015) menar att det går att titta på en studies trovärdighet genom hela processen och inte bara på slutprodukten, det vill säga att i sin helhet kontrollera sin egen undersökning, så att inte bara slutprodukten är trovärdig utan hela processen dit. Det finns flera farhågor när det gäller trovärdigheten i att använda sig av en enkätstudie, eleverna kanske svarar som de 'tror' att de vuxna vill att de ska svara. Det kan även finnas osäkerhet kring att eleverna inte förstår frågorna, utan svarar slumpmässigt på dessa och att de påverkar sina kompisars svar genom att högt kommentera frågorna (Andersson, 1994, Ejlertsson, 2014). Vi övervägde hur intervjun skulle designas. I en fokusgruppsintervju riskerar svaren att färgas av hur vuxna ställer frågorna, genom att till exempel ställa ledande frågor, men också av det eventuella grupptryck som skulle kunna uppstå i situationen (Andersson, 1994, Wibeck, 2010). Vi ville använda oss av ett relativt enkelt språk, så att eleverna inte skulle känna sig osäkra på frågorna vi ställde till dem. Samtidigt finns det en fara i att använda sig av termer, som eleverna skulle kunna lägga in en annan betydelse i (Andersson, 1994). Ett exempel skulle kunna vara begreppet 'motiverad', vilket ofta används i bemärkelsen 'rolig' i skolan och som vi därför ansåg behövde förtydligas. Därför var det bra med en semistrukturerad frågeguide, eftersom vi kunde ställa förtydligande frågor, eller förklara begrepp som eleverna inte kände till.

Tillförlitlighet

Vi varit noggranna i studiens alla olika steg. Under studiens gång dokumenterades, insamlades och sparades all data (Yin, 2006). Den första analysen av resultatet gjordes först individuellt och sedan tillsammans, vilket enligt Wibeck (2010) kan öka tillförlitligheten.

Överförbarhet

Syftet med en studie där intervjuer i fokusgrupp ingår kan inte sägas vara att få ett generaliserbart resultat, utan det är snarare att få en djupare förståelse av människors tolkning av ett problemområde (Wibeck, 2010). I den föreliggande studien, som är en fallstudie, ville vi få en fördjupad insikt i elevernas utsagor om sin lärmiljö. Överförbarhet innebär att resultaten skulle kunna överföras till ett annat sammanhang. Enligt Wibeck (2010) är det läsaren som avgör studiens överförbarhet. Det var därför viktigt att ge en klar och tydlig beskrivning av sammanhang, urval och deltagare, datainsamling och analys för att gynna överförbarheten.

Resultat

Resultatet från studiens enkäter och intervjuer i fokusgrupp presenteras i nästa avsnitt under de rubriker som Värderingsverktyget använder i sitt material; Den sociala miljön, Den pedagogiska miljön och Den fysiska miljön. De teman som framkom i studiens analysarbete står som underrubriker; *Rätten till lärande och motivation, Bedömning som stöd, Pedagogiska strategier, Stödstrukturer och Möjlighet till stöd, Inomhus och Utomhus, Delaktighet, Gemenskap och Normer.* För att kunna göra jämförelser mellan svaren vi fick i enkäterna har alla siffror räknats om till procenttal. Enkätsvaren redovisas i tabellform tillsammans med intervjusvaren i fokusgrupper. Vårt resultat är till övervägande del uppbyggt kring intervjuerna i fokusgrupper. Elevernas utsagor från intervjuerna är presenterade i form av citat med våra tolkningar.

Syftet med studien är att beskriva och analysera tillgänglighet i ett klassrum med beaktande av social-, pedagogisk- och fysisk lärmiljö. När det gäller det övergripande området *Förutsättningar för lärande*, har vi i de fall vi valt att ta med resultat från enkäterna, sammanfört dessa med ovan nämnda lärmiljöer. Fokus är riktat mot elevernas livsvärld i en skolmiljö, i en skola som arbetat med tillgängliga lärmiljöer.

Den pedagogiska miljön

I *Värderingsverktygets* övergripande del *Förutsättningar för lärande* finns ett kriterium som handlar om rätten till lärande och trygghet och ett som handlar om meningsskapande och motivation. Det första kriteriet behandlar delar där alla elever har rätt till den ledning och stimulans som de behöver för att utvecklas vidare. Det handlar också om att skolan ska ha tydliga rutiner för att finna de elever som är i behov av särskilt stöd. I elevernas enkätsvar är de till stor del mycket positiva till att de lär sig det som de ska. Samtidigt är svaren från kriteriet motivation och intressanta uppgifter betydligt lägre. Det var dessutom få elever som ansåg sig få feedback på uppgifter i skolan. Dock upplevde de flesta att de fick hjälp vid behov.

Rätten till lärande och motivation

	JA	NEJ
Tycker du att du lär dig det du ska i skolan?	86%	14%
Är du motiverad till dina skoluppgifter?	50%	50%
Får du intressanta uppgifter i skolan?	40%	60%
Får du feedback på genomförda uppgifter?	40%	60%

I enkätsvaren framkom det till synes motsägelsefulla svar. Hur kan eleverna vara säkra på att de lär sig det de ska, samtidigt som de uttrycker att de inte har så hög motivation och inte får tillräckligt intressanta uppgifter? Hur kan eleverna veta att de lär sig det som de ska om de inte får feedback från sina lärare? Hur kan man lära sig det man ska om man samtidigt inte har så stor motivation och inte får så intressanta uppgifter? Vi tog med dessa frågor till intervjuerna i fokusgrupperna. Intervjusvaren redovisas både i sekvenser och ibland med enskilda svar;

- Många av er svarade i enkäten att ni lär er det ni ska i skolan. Hur vet ni det?

- *Jo vi kollar ju på de här... kriterierna eller vad det är man ska lära sig, vi lär oss det mesta men vissa saker hinner vi inte med...*
- *... (vi) bara vet det...*
- *... (Jag) vet inte om jag lär mig rätt saker, men jag lär mig någonting...*
- *Bodil vet vad vi behöver träna på...*

I samtalet kring motivation utspelade sig följande sekvens i en av grupperna:

- Det var ganska många av eleverna i klassen som svarade att de inte var så motiverade till skolarbetet. Hur kan det komma sig?

- *Man kanske tycker att ämnet är tråkigt, ju...*
- *...det är samma sak som händer varenda dag, som man lär sig på....*
- *vi lär oss sällan på något roligt sätt...*
- *Ja, det är lite ironiskt att lär sig det man ska fast man inte är motiverad...*
- *Man kanske inte tycker att det är jätteroligt man lyssnar lite halvt men då går det in någonting*
- *Vi pratade om ordet motiverad, vad man tänker att det ordet betyder?*
- *Ja det betyder väl hur mycket man liksom engagerar sig för skolan..*
- *...liksom satsar för att bli bra kanske...?*
- *alltså när man är motiverad för ett ämnen, alltså att man är medveten om vad man gör*
- *Man kanske lär sig mer när man är motiverad?*
- *...alltså typ, när man får göra något som gör en glad, ja när man gör på ett roligt sätt*

Eleverna i klassen har olika uppfattning om vad det innebär att veta vad man ska lära sig och kanske också hur viktigt det är. En del är mycket fundersamma på att de faktiskt inte vet, någon är mycket självsäker *man bara vet* medan ytterligare någon sätter stor tillit till läraren. Att lära sig saker utan att var motiverad går, menar de, men det är nog lättare och det *fastnar* mer när något är inspirerande och roligt. Att inte göra på samma sätt hela tiden är en motivationshöjare.

Någon gång har de också pratat om hur man lär sig saker:

- *Bodil säger att det fastnar i hjärnan när man skriver och inte bara läser.*

De nämner också några olika tekniker på hur de lär sig, någon genom att läsa högt för sig själv och en annan tittar på tv. Men för det mesta arbetar de på samma sätt, säger de i intervjun.

Bedömning som stöd

Men hur vet man då att man har lärt sig det man ska lära sig? Detta visar sig vara en svår fråga, som genererar ganska lång tystnad innan följande sekvens:

- *nej jag vet inte, jag vet egentligen inte vad vi ska lära oss...*
 - *allt kanske inte går in i hjärnan*
 - *nej, hehe*
 - *...jag har ingen aning om det...*
 - *alltså, om man kan det man går igenom på lektionerna då kan man ju det...*
- Pratar ni om kunskapskraven så att du förstår vad du ska göra för att nå dem?
- *... jag minns i alla fall, Bodil visade en massa papper på (...) e-krav och a-krav och så...*
 - *jag vågar inte fråga om betygen...*

Det är lite olika hur lärarna gör, vissa ämnen visar kunskapskraven oftare än andra. I klassen pratar man inte så ofta om betyg, det är mer inför och under utvecklingssamtal, enas eleverna om. Man kan också prata enskilt med läraren om hur man kan höja betygen, men:

- *Bodil säger ganska ofta att man inte ska oroa sig för betygen (...) men det är i alla fall bättre än vissa lärare som säger att 'ja då får du dåligt betyg' å så...blir man stressad...*
- *ja... vissa brukar säga så här alltså...verkligen alltså hota med betyget...*

- ...ja, för nu oroar man sig över prov och så...

Några av eleverna uttrycker dock en önskan om att få veta mer om kunskapskraven. Eleverna vidhåller dock att om man frågar, så svarar Bodil på detta och även hur elever ska göra för att höja sina betyg.

Pedagogiska strategier...

lektionsverksamhet

	JA	NEJ	IBLAND/ VID BEHOV
Genomgång av centrala begrepp	90%		10%
Instruktioner muntligt och skriftligt, på tavlan	80%		20%
Enskild skriftlig instruktion	13%	20%	67%
Instruktion med bildstöd	5%	95%	
Olika alternativ till redovisning	95%	5%	

I enkäten uppgav 90% av eleverna att de gick igenom centrala begrepp i början av antingen arbetsområdet eller i början av lektionen. Det vanligaste sättet är att få instruktioner både skriftligt, på tavlan och muntligt. Tre elever säger att det fanns möjlighet att få enskild instruktion. En elev svarade att det fanns möjlighet att få instruktioner med bilder som stöd. Att antalet blev så lågt innebär möjligtvis att endast de som är i behov av att få dessa anpassningar är medvetna om att det sker? Eleverna i klassen är utrustad med varsin skrivplatta, som används kontinuerligt i undervisningen enligt eleverna. I intervjuerna i fokusgrupperna sökte vi få en fördjupad kunskap om elevernas lärmiljö, vilket vi exemplifierar med följande sekvens:

- Varför är det bra med en I-pad?
 - *man kan använda den till att söka på, att göra presentationer eller skriva saker. Vi har använt den att fotografera med.*
 - *Vi kan också göra läxan på den, välja att göra över google drive.*
- Jobbar alla på samma sätt med alla uppgifter?
 - *ja*
 - *nja*
 - *nej*
 - *det beror på*
- Det var många olika svar. Har ni några exempel?
 - *ja, i matten jobbar alla på olika ställen, med olika uppgifter. Vi har mål, att alla ska hinna till uppgift 58 vid en viss vecka, till exempel.*
 - *någon jobbar själv och någon med någon annan. Men alla jobbar i matteboken i alla fall*
 - *det är roligare att lära sig av varandra, vi har ju mycket mer idéer på hur man löser, det har ju dom andra också.*

Eleverna berättar att de antingen jobbar individuellt i sina matematikböcker eller så parar de ihop sig med någon som är på ungefär samma ställe i matematikboken. I matematik verkar de få välja vilken klasskamrat de vill sitta bredvid, men om det inte fungerar går Bodil in och ändrar.

- *om Bodil säger att det är dåligt så brukar hon säga så här nej ni får inte sitta bredvid varandra för ni jobbar inte och då får man gå in någon annanstans*

- gör ni inte det då, jobbar?
- *jo oftast men ibland så sitter man och pratar, ibland*

I andra ämnen kan man arbeta på annat sätt:

i SO jobbar vi i grupp ibland, och ibland i svenska. Det är lite roligare att göra det i grupp.

- *ja det är mest när det är redovisningar å så*
- *vi har inte haft det så mycket*
- Tycker ni att det är bra att jobba i grupp?
 - *det beror på om dom jobbar*
 - *jag tycker att det är lite roligare att göra det i grupp*
 - *ja*
 - *mmm*
 - *jag vet inte det kanske är lite olika vissa människor kanske trivs med att lära sig själv eller med andra.*

Det förefaller som om klassen jobbar enligt ett relativt traditionellt sätt med de olika ämnena, vilket framkommer av följande sekvens:

- *Vi skriver väldigt mycket på papper och läser i böcker. Det är samma, frågor och svar.*
 - *...ja, vi lär oss ofta av att sitta still och lyssna på någon text, det är samma sak som händer varje dag...*

Ofta har klassen möjlighet att sprida ut sig i de omgivande lokalerna, vilket framkommer att många elever tycker är bra. I SO och NO arbetar eleverna i klassen oftare gruppvis. Gruppindelningen sker på lite olika sätt, ibland bestämmer Bodil, ibland får elevernas intresse styra vilka som ska jobba tillsammans. I den ena intervjun uppehåller sig diskussionen en stund vid möjligheten att samarbeta eller att jobba i grupp. Eleverna funderar:

- *nej det är så konstigt för vissa lärare får man hjälpa varandra och för vissa andra lärare får man absolut inte hjälpa varandra.*
- *det beror på vad det är för sak*

Beroende på lärare, ämne och vad klassen fått för uppgift varierar alltså hur tillåtande det är att hjälpas åt. Det spelar roll om det är prov förstås, men det verkar också bero på vilken lärare de har. När Bodil är där får de ofta samarbeta.

...och stödstrukturer

Eleverna har en ganska god uppfattning om att det vid behov finns möjligheter till stöd av olika slag. När vi ställer frågan om de brukar få använda konkretiseringsmaterial i exempelvis matematik, är några först tveksamma:

- *mmm*
- *Nja, jag vet faktiskt inte...*

Sedan kommer en elev på att det finns sådant material i skåpen i klassrummet. Då minns de:

- *Ja, det var ju någon gång när Bodil sa att det är bra med sådana här små klossar. (...)*
Man kunde gå och hämta om man ville (...) och sådana där klockor finns också...

På frågan om någon av eleverna gick och hämtade material, svarade de unisont ja.

Möjlighet till stöd

	Ja	Nej	ibland
Får hjälp vid behov	77%		23%
Är olika lärverktyg lätta att hämta	85%		15%
Får du uppgifter som är svåra att förstå	35%		64%

Enkäten visar att 35% av eleverna, vilket motsvarar 8 elever, svarar ja på frågan om de får uppgifter som är svåra att förstå. Ytterligare 14 st svarar "ibland" på samma fråga. Många elever anser att de får hjälp vid behov och att det är lätt att hitta och komma åt det material som finns. Intervjuerna ger en mer nyanserad bild:

- *På vår surfplatta har vi ju in... inläsningstjänst och skolstil och så...*
- *... men ibland kan man få gå till specialläraren så kanske hen har lite extra koll, hen är ju utbildad och vet hur man ska lära sig, annars vet jag inte...*

Några elever i klassen har tillgång till datorer att skriva på i vissa ämnen. Men eleverna vet inte riktigt varför det är så:

- *Ja, jag vet inte, jag tycker inte det är lättare att skriva på dator...*

Specialläraren kommer ofta till klassen på matematiken berättar de:

- *... men hen har också ett rum där borta som man får gå till ibland.*
- *Vilka går dit?*
- *Jo men Kim fick gå dit förut. Hen kom från en annan skola, där hade de inte (jobbat) lika mycket matte som hos oss. Därför fick hen gå dit, för att få lika mycket som oss, det vi jobbar med.*

När en elev påpekar att en annan elev gick dit för att träna matte, skyndar sig denne att replikera:

- *det var förut, jag går inte dit längre...*

Ytterligare en elev fyller på med att hen tidigare gick dit för att träna läsning. När eleven kom från sin tidigare skola hade hen inte läst lika mycket som den här klassen.

Barn med autism och/eller ADHD känner eleverna till. De berättar att det finns möjlighet för dessa att gå på den här skolan. En elev berättar om en extralärare som finns i en klass för en elev. De berättar också att de tidigare haft en klasskamrat som

- *hade väldigt svårt att koncentrera sig*
- *... det funkade ju för då kunde man också gå till specialläraren också... vår förra lärare var ju specialpedagog också... hen hjälpte till extra så att eleven skulle lära sig stava och lite mer sådant...*

De fortsätter att berätta om sin förra klasskamrat:

- *Eleven har bytt till en skola där de har diagnoser och det går bättre där liksom (...) men hen hade dyslexi också, så det var extra svårt...*

Bodil har tidigare berättat att många elever byter skola mellan årskurs fem och sex till privata alternativ, som kan erbjuda exempelvis sportprofiler. Om denne elev verkligen bytt skola på grund av sin funktionsnedsättning kan vi inte uttala oss om. Eftersom eleven hade slutat valde vi att inte fråga vidare om detta.

Den fysiska miljön

Inomhus

Eleverna jämför den nya skolan med den gamla de gick på:

- *den här är mycket fräschare och så är det öppna ytor, det känns inte instängt...*
- *den förra var mörk och smutsig (...) och hade äckliga toaletter*
- *den gamla var mysigare... här är så stort överallt*
- *det är renare här... och mer avskilt, man stör inte varandra*

Eleverna har inte mycket att säga om skolan eller klassrummet som ett rum för lärande. Många tycker att det är trevligt, ljust och fräscht och att det är gott om plats. De gillar möjligheten att sprida ut sig i lokalerna när de arbetar och att kapprummet ligger avskilt så att de slipper bli smutsiga och blöta om fötterna när det är sådant väder. Någon uttrycker också att det är lätt att hitta i skolan eftersom den är så öppen och alla klassrum har stora glaspartier ut mot den gemensamma ytan på avdelningen.

Några är missnöjda med ljudnivån i matsalen, som ligger väldigt öppet i den delen av skolan som har absolut högst i tak:

- *Det ekar väldigt i matsalen...*
- *... ja, det är väldigt högljutt där...*
- *ja den är ju väldigt öppen*

När det visar sig att det finns en klasskamrat som är rullstolsburen frågar vi om skolans tillgänglighet för fysiskt funktionsnedsatta:

- *Det finns en hiss, om det var det du tänkte på? (Klassrummet ligger på andra våningen.)*

Eleverna menar att klasskamraten inte har några problem att ta sig fram i skolan;

- *... men hen får vara inne på rasterna, det får inte vi andra. Men jag tror att hen vill det.*

I elevernas hall finns en trappa ner till skolgården som de andra använder. Eleven måste åka runt för att ta sig ned med hissen och ut och kan inte gå ut tillsammans med sina klasskamrater, berättar de.

Utomhus

Om eleverna inte har så mycket att säga om sin inomhusmiljö, blir de mer pratsamma när de berättar om utomhusmiljön. De är inte nöjda utan tycker att den är bättre anpassad för de yngre eleverna:

- *... det finns inget att göra (...)*
- *Vad gör ni då?*
- *fotboll kör de flesta alla killar nästan och typ vissa tjejer, jag vet ni andra tjejer gör?*
- *mmm vi står typ bara där*
- *dom bara står där å typ vad ska jag göra nu?*
- *för typ det finns typ inget för fotbollsplanen är jätteliten*
- *ja för det finns inget å dom andra barnen de har leksaker om man säger så om man säger så och gungor. det finns annat men det är inte mycket*
- *det är inte så roligt för oss sexor alltså*
- *nej det ligger, kryllar av ettor ska man sitta där och typ mosa dom? (skratt)*

Ute på skolgården finns en konstgräsplätt som egentligen inte är avsedd att spela fotboll på, eftersom den ligger i anslutning till en stor scen. Eleverna har dock använt denna att spela på eftersom den stora fotbollsplanen ligger på andra sidan skolan och de enbart hinner dit på de långa rasterna:

- *det finns bara en liten konstgräsplätt att spela fotboll på och det får vi inte göra varje dag.*
- *vi kör mest fotboll och då delar vi med mindre (elever)*
- *fotbollsplan, den lilla, får vi bara köra varannan dag för det har blivit lite bråk mellan oss, ettorna och fyrorna, fniss...*

De jämför till och med, med den gamla skolgården, som var roligare än den här. Å andra sidan var de yngre när de gick på den skolan, resonerar en elev:

- *...så då var det kanske därför vi hade mer att göra?!*

En elev menar att skolan borde anpassa rastverksamheten till deras ålder på ett annat sätt, de andra håller med:

- ... egentligen borde sexorna ha en egen avdelning där man får var inne på rasterna, kanske med ett biljardbord eller så...
- ja för det finns inget, typ (ute), å de andra barnen har leksaker ... det finns annat men det är inte mycket...

Eleverna berättar också att de har idrott och språkval på andra skolor än denna. Idrottshallen ligger kvar där den gamla skolan låg och språkvalet har de i en annan skola tillsammans med andra elever. Några av klassens raster går åt till förflyttningar mellan dessa olika lokaler, något som inte är ”är så roligt när det snöar”, men annars verkar eleverna ha accepterat att det är på detta vis. Det tar tjugo minuter att gå dit berättar eleverna. Deras rullstolsburne klasskamrat får åka taxi eller bil berättar de. Till idrottshallen är det inte så jobbigt att gå, det tar bara fem minuter.

Den sociala miljön

I den sociala miljön har vi urskilt tre teman i elevernas intervju svar. Det är delaktighet, gemenskap och normer.

Delaktighet

En tolkning av delaktighet kan vara möjligheten att få inflytande i skolvardagen, till exempel genom upplevelsen av att de vuxna i skolan lyssnar på eleverna och att de förslag som eleverna framför tas tillvara och ger resultat. En sådan möjlighet är de många olika ’råd’ som brukar finnas i skolan såsom klassråd, elevråd, matråd och miljöråd.

	JA	NEJ	IBLAND
”råd” (klassråd, elevråd, matråd)	100%		
ger ”råden” resultat?	20%	80%	
Vågar du säga vad du tycker i olika frågor?	80%		20%
Frågar läraren vad du tycker i frågor som rör dig och din skolgång?	26%	10%	64%

I enkäten svarar 100% av eleverna att sådana råd även finns på den här skolan. Men på frågan om de leder någonstans är svaren de ger mer negativa:

- ... alltså vi har ju de här råden väldigt sällan...
- men det blir typ aldrig några förändringar...

En grupp är försiktigt positiva till elevrådet och ger den pedagog som leder rådet beröm för att hen i alla fall försöker:

- men jag tycker ändå att det låter som att Caj försöker, att det är lite bättre än de andra råden...
- ... men sen när lärarna träffas så händer det ingenting...

Det förefaller vara klassläraren som är klassens talman i olika frågor:

- det är Bodil som lyssnar mest, hon lyssnar alltid på oss
- Klassråden är bättre, Bodil hon vet ju, liksom...

På frågan vad eleverna gör för att framföra sina åsikter, berättar de att de antingen pratar med Bodil eller går till biträdande rektor för att framföra sina åsikter. Men de har inte märkt så stor skillnad ändå:

- ... det känns liksom som om barnets röst inte liksom når fram...

Vi ställer frågan om exempelvis de vuxna i elevrådet någon gång berättat vad eleverna kan få vara med och bestämma om, men det har de inte, säger eleverna.

Gemenskap

Eleverna berättar att de har god sammanhållning med varandra i klassen. Från början var de parallellklasser, men eftersom många elever slutade efter år 5 för att de sökte till en annan skola, blev de elever som var kvar en sammanslagen klass. Det är inget som märks nu, berättar eleverna, när nästan ett helt läsår har gått. I början var de lite skeptiska, men det gick fort att lära känna varandra. De berättar att de flesta gör sällskap till skolan där språkvalen är:

- ... *man kanske går och pratar med några, men de flesta går tillsammans...*
- Har ni jobbat mycket i klassen för att få en så god sammanhållning?
- ... *nej, nej, vi spelar ju fotboll och då får man kompisar från olika (klasser)*
- *Någon känner någon som tar med någon annan å då blir man liksom kompisar...*

De berättar att det är god stämning i klassen, att den är ”*väldigt rolig*”. De är duktiga på att peppa varandra i skolarbetet, men att Bodil ibland tycker att de är lite pratsamma:

- *Ibland så vill väl Bodil att vi ska var tysta...*
- *ja, vi pratar så mycket*

Det händer att det blir ”*småtjafs*” i klassen, men de enas om att det är så smått att de oftast löser det själva. Det uppstår ibland lite större bråk med elever i andra klasser, berättar de. Dessa förefaller ofta vara utlösta av händelser på fotbollsplanen, där många elever samsas på en relativt lite yta. Då ställer eleverna upp på varandra, berättar de. Eleverna berättade att de inte längre får spela fotboll varje dag. De får turas om med de yngre. En grupp är mycket kritisk:

- *De vuxna gör ingenting, de bara står och pratar (...) de märker inte ens när något händer...*

Det finns pedagoger ute på rasterna berättar eleverna, men de upplever inte att pedagogerna har ingripit när det har uppstått situationer på fotbollsplanen eller på andra platser på skolgården.

Normer

Eleverna uppger i intervjuerna att klassen sällan diskuterar att det kan finnas olika behov i inlärningssituationer. Klassen diskuterar inte heller människors olikheter utifrån andra aspekter. Några elever menar att de kanske inte behöver det för att de redan vet att det är så:

- *fast vi borde kanske prata mer om det (...) ja, hur det ser ut i världen å så...*

Lärarna pratar inte så mycket om det, kanske är det mest om man läser om något sådant. Lärarna tycker att det är okej att vara olika, men oftast är det en tjej som gillar en kille:

- ... *man pratar inte om homosexualitet och sånt.*
- *men Bodil har ju sagt så här att det var någon, det var något kapitel vi läste... homosexualitet och då ja det är okej om en tjej gillar en tjej och kille gillar en kille...*

Diskussionen fortsätter och leds in på att eleverna i klassen klär sig som killar och tjejer gör mest. Flickorna har mer eller mindre långt hår, pojkarna är kortklippta, ingen har kläder som ’sticker ut’ ur mängden.

- Hur tror ni att ni skulle reagera om någon kom med rosa hår en dag? Eller en kille kom klädd i kjol en morgon då?
- *Det är väl inte konstigt? Det skulle vi nog tycka var coolt...*

Eleverna menar att de inte skulle reagera alls. Jo lite kanske- det är ju trots allt ovanligt:

- *Man skulle kanske vara lite förvånad...*
- *nej, men jag tror inte att någon skulle ha något problem med det*
- *man får göra som man vill...*

Men ingen skulle vara elak mot den eleven, är de överens om.

Resultatdiskussion

Vårt syfte med studien har varit att lyssna på och analysera elevers utsagor om sin skollivsvärld, i ett klassrum där pedagogerna arbetat med tillgänglighet i den sociala-, pedagogiska- och fysiska lärmiljön. I kommande avsnitt kommer studiens resultat att diskuteras i tre avsnitt. Först diskuteras hur en gemenskap påverkar elevernas sociala handlingar både i och utanför klassrummet, därefter hur pedagogernas förhållningssätt och ett sätt att tänka kring tillgängliga lärmiljöer påverkar arbetet med att skapa tillgängliga lärmiljöer. Slutligen diskuteras hur arbetet med tillgängliga lärmiljöer är en process över tid och inte mål i sig.

Vi har i vår studie riktat in oss på elevernas perspektiv på sin skollivsvärld genom den sociala-, pedagogiska- och fysiska miljön i en skola som har arbetat systematiskt med tillgängliga lärmiljöer med hjälp av SPSM:s *Värderingsverktyg*. *Värderingsverktyget* innehåller många olika delar, som tillsammans utgör en definition för vad tillgängliga lärmiljöer skulle kunna vara. Även om den gemensamma nämnaren för dessa bitar är 'tillgängliga lärmiljöer' tenderar studiens resultat att bli något spretigt. Vi ställer frågor till eleverna om allt från delaktighet i demokratifrågor till normkritik, från skolgårdens utformning till anpassningar av den pedagogiska lärmiljön.

Resultatet visar att de utsagor som vi har fått från eleverna kan tolkas som att de uppfattar sin lärmiljö som tillgänglig i (exempelvis) den pedagogiska lärmiljön i klassrummet, medan de i andra delar önskar mer inflytande och delaktighet. Även om *Värderingsverktyget* är ett material som vänder sig till pedagogisk personal för att kunna värdera tillgängligheten i skolan så är det betydelsefullt att ta med eleverna och deras perspektiv i processen, för att eleverna ska uppfatta och förstå sin lärmiljö som tillgänglig. Tangen (2009) menar att elevernas perspektiv är vad som avgör om inkluderingen blir lyckad eller inte. Att eleverna i vår studie uttrycker att "*deras röst liksom inte kommer fram*" tolkar vi som att det finns flera områden i skolans miljö där eleverna önskar att de var mer delaktiga och hade mer inflytande, exempelvis i de olika råden och ute på skolgården, i den fysiska miljön.

Att arbeta för en tillgänglig skola för alla innebär ett arbete som är långvarigt och har formen av en process. Att knyta detta till en skolutvecklingsprocess som enligt forskare (Ainscow et al. 2012, Hauge et al. 2016) kräver att många bitar samverkar och att detta arbete underlättas av ett gemensamt verktyg, ger *Värderingsverktyget* en plats i skolan. Det är betydelsefullt att inte förlora elevernas perspektiv i denna process, det är för deras skull som skolutveckling sker. Det är därför viktigt att verbalisera det man gör så att eleverna blir delaktiga.

Att se till alla barns behov, hela tiden, torde också innebära en förändring i pedagogers sätt att tänka, som i förlängningen förändrar arbetet i skolan från det traditionella till det mer varierande och förändringsvilliga.

En lärande gemenskap

Tillsammans i klassen med Bodil

I resultatet urskiljs en mycket sammansvetsad klass, trots att de från början var två klasser och inför årskurs 6 slogs samman till en klass. De berättar att de från början var skeptiska till varandra men att det gick fort att bli en sammansvetsad enhet. Eleverna menar att detta till stor del beror på att de är kamrater och att de på så sätt nätverkat för att lära känna andra. Att många är med och gör samma sak på rasterna verkar också spela roll. Om skolan aktivt har arbetat för att få en sammanhållning i den nya klassen, tycks det inte som om eleverna är medvetna om detta. Eleverna har stora utrymmen att hålla till på och de samarbetar ofta i sitt lärande. De ger uttryck för att det finns flera sätt att lära, med möjlighet till variation både i inläring och redovisning. Eleverna beskriver även att de ofta lär av och

tillsammans med varandra. Vanan att samarbeta såg vi prov på när eleverna skulle svara på vår enkät. Var det någon fråga som de inte kunde svara på vände de sig till varandra.

Det finns viss tillgång till alternativa lärverktyg och flera gånger i veckan har de tillgång till fler pedagoger än Bodil som hjälp i klassrummet. I våra intervjuer med eleverna fick vi intrycket av att de hade en ganska avslappnad inställning till att ta emot extra hjälp från olika pedagoger som klassen har, ett exempel är att en speciallärare var med på matematiklektionerna. Men när det visade sig att en av eleverna i fokusgruppen hade fått individuell undervisning i matematik av specialläraren, skyndade sig denne elev att försäkra oss om att *”det var förut, jag går inte dit längre”*. Vygotskij (1978) lyfter lärandet till en social handling. Flera av forskarna i hans anda knyter inkluderingstanken till en lärande gemenskap (Lundqvist, Westling Allodi & Siljehag, 2015, Nilholm & Alm, 2010, Nilholm & Göransson, 2013, Tetler & Baltzer (2011), 2011). Vi skulle kunna se detta yttrande som att det ur denne elevs perspektiv är betydelsefullt att inte behöva urskilja sig från andra elever och att det i så fall är mer framgångsrikt ur ett tillgänglighetsperspektiv med fler pedagoger i klassrummet.

Eleverna uttrycker att de har stor tolerans för olikheter inom klassen. De menar att de ställer upp för sina klasskamrater, medan de inte hyser alltför stor tilltro till de övriga eleverna i skolan. Samtidigt uttrycker de en oro eller saknad inför att de inte diskuterar normer eller olikheter i tillräckligt stor utsträckning. I vår intervju med eleverna blev denna fråga ytterst teoretisk, eftersom eleverna själva konstaterade att de inte var så vana vid olikheter. Kanske sätter detta fingret på inkludering som den större politiska och ideologiska samhällsfrågan vilken Helldin (2007) berör. *Värderingsverktyget* tar upp normer och normkritik inom skolans ram, men sätter inget ljus på den övergripande frågan om segregering i samhället, som eventuellt leder till att normkritiska frågor inte anses behövas lyftas i den dagliga verksamheten. I elevernas utsagor framgick det att klassen inte diskuterade normer och normkritik i ett samhällsperspektiv, där verkligheten är mer diversifierad än vad klassen upplever i sin vardag. Skulle detta kunna tysta elever som av någon anledning anser sig avvika från normen? Eleverna beskriver också en lärmiljö där god arbetsro råder. Kan detta bidra till den arbetsmoral som eleverna ger uttryck för, där de trots bristande motivation fortfarande gör det som begärs av dem? I diskussionen vi förde med eleverna kring motivation kunde vi urskilja en viss förvåning hos dem över frågan, de hade inte riktigt tänkt på att detta kunde ses som motsägelsefullt. De beskriver en skolvardag där många arbetsuppgifter och arbetssätt är likartade och där det inte erbjuds en mångfald av olika uppgifter och skiftande arbetssätt för olika lärstilar och funktionaliteter. Kan det då sägas att den pedagogiska lärmiljön är tillgänglig för alla elever? Att reflektera över sin egen undervisningssituation är inte självklart för elever utan det behövs vägledning av pedagoger.

Eleverna uttrycker att de känner stort förtroende för Bodil. I samtliga delar av våra intervjuer återkommer eleverna till att *”Bodil kan, Bodil vet, har koll och gör...”* Vi uppfattar att alla dessa yttranden är positiva. Eleverna ger i övertygande ordalag uttryck för att Bodil vill deras bästa. Tangen (2009) beskriver hur viktig lärarens ärliga känslomässiga intresse är ur elevens skollivsvärld, det har stor betydelse för elevens inställning till skolan. I gemenskapen eleverna beskriver är Bodil en viktig sammanhållande faktor, vilket påverkar motivation och arbetsvilja i positiv riktning (a.a.).

Utanför klassrummet

När eleverna beskriver sin skolvardag utanför klassrummet avseende elevråd och rastverksamhet, beskriver eleverna att de inte upplever sig ha något inflytande över huvud taget. Eleverna har många förslag på hur de vill att rasterna ska organiseras men trots att de har framfört dessa förslag på både klassråd och elevråd får de ingen respons. Eleverna säger att ingen av de vuxna i skolan lyssnar på dem, vilket i förlängningen skulle kunna innebära att eleverna tystnar och att de anser att det är ingen idé att framföra förslag (Tangen, 2009). Är alla råd som skolan har en skendemokrati? Att eleverna är osäkra på vad de i ett elevråd faktiskt kan och får bestämma över tyder på att det finns en utvecklingspotential inom detta område.

Våra frågor gällande rastverksamhet och kring de olika råden engagerade eleverna och det blev långa diskussioner. I texter där elevernas röst hörs dominerar ofta frågor kring just den fysiska miljön. I

exempelvis Persson (2016), där arbetet med *Värderingsverktyget* studerats, begränsas frågorna i den fokusgrupp som består av elever till den fysiska miljön, mer bestämt till skolgårdens utformning. Kanske beror det på att det är något konkret att både fråga om och att svara på. I första hand riktade sig vårt intresse inte mot den fysiska miljön utan vi var mer intresserade av huruvida eleverna hade åsikter om och kunde svara kring frågor som rörde de mer abstrakta områdena social- och pedagogisk lärmiljö. Skogman (2012) menar dock att man inte kan särskilja dessa områden på detta sätt, utan den fysiska miljön existerar inte de andra två miljöerna. Den skola vi genomförde vår studie i är nybyggd och den fysiska miljön borde vara helt tillrättalagd med tillgänglighet för alla elever. När utemiljön projekterades fick pedagogerna möjlighet att vara med och påverka utförandet. Att eleverna trots det uttrycker ett missnöje med utemiljön är intressant. Till viss del tolkar vi att det beror på att eleverna inte har fått vara med och tycka till, men också vad elever som nästan är tonåringar faktiskt vill göra ute på rasterna. Eleverna menar att det finns gott om lekutrymme och aktiviteter för de yngre eleverna medan de själva inte vill delta i sådana lekar. Återigen fick vi höra att eleverna uttryckte frustration över att pedagogerna inte lyssnade på deras förslag om att exempelvis få ha raster inomhus. Det hade varit spännande att få ta del av hur elevernas förslag kring förändringar sett ut om man likt den finska studien låtit eleverna dokumentera och förklara olika platser relevans och förbättringspotential (Niemi, Kumpulainen, Lipponen & Hilppö, 2014). Att låta elevernas röster ta plats i utemiljöns fysiska utformning skulle kunna leda till en känsla av ökad delaktighet från elevernas sida.

Ett sätt att tänka

Lyons, Thompson och Timmons (2016) menar att det som skiljer skolor som lyckas med inkluderingsarbetet och de skolor som inte lyckas är ett sätt att tänka, som innebär att pedagogerna på skolan kommit så långt i sin utveckling av undervisningen att de inte längre tänker sig att det som de gör är speciellt, eller ett särskilt sätt att tänka kring undervisning. Att intervjua elever för att upptäcka pedagogernas tankesätt kring tillgängliga lärmiljöer är näst intill omöjligt. Det vi anar oss till genom de svar eleverna gav oss var att arbetet kring tillgängliga lärmiljöer inom det sociala området har gett effekt i elevgruppen. Om detta stämmer skulle vi kunna tolka elevernas svar avseende deras trygghet med de vuxna i skolan som att det kan ha sin utgångspunkt i lärarnas sätt att tänka (a.a). Eleverna berättade i intervjuerna att de vågade ställa frågor och säga vad de tycker. Ibland hände det att eleverna ville veta mer om till exempel betyg, men betyg är inget som Bodil fäster stor vikt vid. Vi frågade om de trots Bodils inställning kunde fråga om det och eleverna menade att de kunde göra det. Detta skulle kunna tolkas som att det finns en inställning hos pedagogerna att elevens perspektiv är betydelsefullt och att deras frågor tas på allvar och får ta plats.

Utifrån elevernas resonemang kring lektionernas enahanda upplägg, drar vi slutsatsen att den pedagogiska lärmiljön skulle kunna vidareutvecklas för att passa fler elever. Vad som då erfordras är en synvänder hos pedagogerna där planeringen av lektioner inte tar sin utgångspunkt i *vad* som ska undervisas utan *utifrån de elever* som ska undervisas och deras behov (Lyons, Thompson & Timmons, 2016, Nilholm & Göransson, 2013). Att arbeta med *Värderingsverktyget* skulle kunna skapa dessa förutsättningar och en arena för kollegialt lärande. Det kollegiala samarbetet är en förutsättning för att en skolutvecklingsprocess ska komma till stånd. Även gemensamma verktyg är betydelsefulla i processen, liksom ett effektivt lagarbete. Kopplar vi ihop ovanstående till den kompetensutveckling som behövs för att kunna utveckla tillgängliga lärmiljöer, skulle det kunna skapas en förskjutning i sättet att tänka. Resonemanget tar stöd i ett flertal studier där skolutveckling bland annat innebär en förändring inte bara i kompetens att exempelvis anpassa lärmiljöer, utan också i pedagogernas attityder och empati gentemot eleverna (Hauge, Norenes o & Vedøy, 2016, Lyons et al., 2016, Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012, Kiel, Syring & Weiss, 2016). Således skulle ett systematiskt arbete kring tillgänglighet kunna skapa denna förändring i mindset så att fler pedagoger arbetar för att skolan verkligen är *en skola för alla*.

Samtidigt lockade oss en fråga som det är ytterst osannolikt att vi får ett svar på; när tillgänglighetsarbetet blivit så självklart att det är ett sätt att tänka- hur kan man då få syn på det?

En skola i utveckling

Inkludering är en del av en långsiktig process. I flera av de forskningsrapporter vår studie stödjer sig på menar forskarna att inkluderingsarbetet är en process som påbörjas, men som inte nödvändigtvis behöver avslutas, särskilt om vi som ett komplement till detta tänker oss ett skolutvecklingsperspektiv (Persson, 2016, Lyons et al., 2016, Nilholm & Göransson, 2013, Booth, Ainscow och Vaughn, 2002, Hauge et al, 2016, Ainscow et al, 2012, Kiel et al., 2016). Arbetet med tillgänglighet är en liknande process, eftersom begreppet kan ses som ett utvidgande av inkluderingsbegreppet där fokus riktas från eleven mot omgivningen. Skolans värld är under ständig förändring, dels genom politiska beslut, men också för att personal slutar och nya börjar och nya elever kommer till som skapar nya förutsättningar och utmaningar i lärmiljön. Det innebär att man ständigt måste förnya och föra diskussioner om hur inkludering sker och vad inkludering är, eller hur och vad tillgänglighet innebär för personalen, likt de diskussioner Nilholm och Göransson (2013) uppmanar till. Det som behövs tas i beaktande är att göra eleverna delaktiga, att de blir lyssnade på och att de får vara med och påverka och förändra sin lärmiljö (Persson, 2016). Att ställa frågor till eleverna för att få syn på den process som pedagoger och skolan genomgår är en utmaning. Återigen har vi fått försöka hitta frågor och svar så att vi genom tolkning kan finna tendenser.

I arbetet med att få lärmiljöerna i skolan tillgängliga för alla elever är det av stor vikt att få med eleverna i processen. Samtidigt som pedagogerna påbörjar arbetet ska eleverna göras delaktiga. Att tänka på eleven som en rättighetsbärare till sin undervisning (Brodin, 2011) innebär att eleven skall ges en aktiv roll i arbetet med att skapa tillgänglighet. Att öppna för olika processer för deltagande för elever kan vara både resurskrävande och komplicerat, men inget som skolans pedagoger kan eller bör välja bort, eftersom Sverige har valt att godkänna flera av de internationella konventioner som skriver fram denna rättighet (a.a.). Kanske är det själva huvudpoängen med *Värderingsverktyget*, att alla lärare 'pratar samma språk' kring lärmiljöer och kommer överens om och utformar alla lärmiljöer i skolan på likartat sätt? Ett exempel skulle kunna vara att alla klassrum ska se likadana ut för att eleverna ska känna igen sig om de byter lärmiljö/klassrum. Det skulle med andra ord innebära att det inte är lärarens ensak att utforma sitt klassrum som hen vill, utan att det följer en pedagogisk tanke om hur den bästa lärmiljön ska se ut.

I ett skolutvecklingsperspektiv är det också en fördel att tänka sig inkludering och i förlängningen arbetet med tillgänglighet som en process. Det är många aspekter inom skolan som måste belysas och eventuellt åtgärdas för att öka tillgängligheten. Inte minst är *Värderingsverktyget* i sig med alla dess kriterier ett tecken på detta. Ju längre processen pågår desto fler delar i skolmiljön kan inbegripas i tillgänglighetsarbetet. Om skolan får exempelvis ett fungerande elevråd, kan upplevelsen av delaktighet och 'att bli lyssnad på' bli större hos eleverna. Att elevråd tenderar att bli en instans för olika önskemål angående den fysiska miljön från eleverna är vanligt om kanske inte önskvärt. Frågan är om elevernas okunskap om vad elevrådet kan och får vara med och bestämma om, speglar att pedagogerna inte tänkt färdigt inom det området? Kanske har processen inte hunnit nå dithän att den innefattar elevrådet eller något annat råd heller för den delen.

Metoddiskussion

Fallstudien som metod används för att studera en avgränsad aspekt i en begränsad kontext. Inför arbetet med studien sökte vi efter en skola som hade arbetat systematiskt med *Värderingsverktyget*. Vår kontaktperson på SPSM föreslog en F-6 skola. Från början tänkte vi oss en undersökning med äldre elever, eftersom *Värderingsverktyget* är så pass omfattande. När det visade sig att klassen i fråga var årskurs 6, beslutade vi oss att tacka ja till detta. Istället anpassade vi våra frågor efter elevernas ålder. Det skulle kunna ha medfört att vi blev tvungna att förenkla innehållet i frågorna och att vi på grund av det inte kom åt syftet i vår studie. Det visade sig vara ogrundad oro eftersom eleverna mycket väl kunde svara på våra frågor i intervjuerna.

En fallstudie kan innehålla många olika former av datainsamling, vi valde enkät och intervjuer i fokusgrupp för vår studie. Att använda två tillvägagångssätt att samla in data kan innebära en större trovärdighet i datainsamlingen. Att enbart genomföra en enkät som utgår från *Värderingsverktygets* alla kriterier från fyra områden insåg vi snart skulle bli för omfattande för eleverna att besvara, vilket gjorde att vi enbart använde oss av *Värderingsverktygets* 'förutsättningar för lärande' i enkäten. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) anger detta som en övergripande del som bör finnas i elevernas lärmiljö för att tillgänglighet ska kunna nås i de övriga tre lärmiljöerna. Vi tolkade också att flera kriterier i 'förutsättningar för lärande' tangerade kriterier inom de andra tre lärmiljöerna, social, pedagogisk samt fysisk lärmiljö, och kunde utgöra en utgångspunkt för vår studie.

Trots att vi valde att befinna oss på plats i skolan vid utförandet av enkäterna, uppstod problem som vi inte kunde förutse. Det blev problem att distribuera enkäten genom skolans intranät, vilket gjorde att eleverna fick tillgång till den vid något olika tidpunkter, om än under samma lektion. Detta gjorde att diskussioner uppstod bland eleverna, eftersom vissa redan svarat på frågor som andra inte hade besvarat. Vi kan inte bortse ifrån att det kan ha påverkat resultatet av enkäten. Eftersom vi enbart tänkt använda enkäten som en temperaturmätare i elevernas perspektiv av sin lärmiljö, valde vi att ändå använda oss av de svar vi fick för att konstruera intervjufrågor.

Vi upplever att enkäten fyllde sitt syfte, genom att vi fick en känsla för huruvida det fanns goda förutsättningar för lärande och genom att den hjälpte oss att strukturera frågorna till intervjuguiden. Vi upptäckte en del intressanta frågeställningar i analysen av enkäten, eftersom vi hittade både oväntade och motsägelsefulla svar.

När det gäller intervjuer i fokusgrupper fick vi flera exempel på vad Kvale och Brinkmann (2015) beskriver som intervjuandets svåra konst. I konstruktionen av frågeguiden var vi noga med att konstruera frågorna så att eleverna skulle förstå dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan ha påverkat trovärdigheten i studien eftersom vi därmed riskerade att förenkla *Värderingsverktyget* i alltför hög grad. I den ena intervjun ställdes vi inför ett dilemma eftersom en av eleverna tog mycket av talutrymmet, vilket gjorde att vi upplevde att de andra eleverna alltför mycket styrdes av elevens åsikter och initiativ. I pausen beslutade vi därför att försöka fördela ordet mer jämnt. Vad detta fick för betydelse för resultatet vet vi inte.

Valet av gruppintervjuer motiverades av att vi önskade få ta del av fler utsagor än vad enskilda intervjuer skulle ha gett. Vår intention var att intervjusituationerna skulle vara lättsamma och att eleverna inte skulle känna sig alltför underordnade oss vuxna och det skulle en gruppintervju kunna motverka. Vi vinnlade oss om att inte sätta för stor press på eleverna utan de fick den betänketid de behövde om tystnad uppstod. Eleverna upplevdes som relativt frispråkiga, men vid något tillfälle märktes det att de lade band på sig. Varför detta inträffade kan vi inte spekulera i, kanske var det gruppträck eller en önskan att inte tala illa om någon. Valet att vara två moderatörer vid samma intervjutillfälle ställer också krav på oss att vara följsamma mot varandra, för att inte avbryta vare sig elevernas tankegångar eller eventuella följdfrågor som skulle kunna ställas av den andre. Vi upplevde

ändå valet som lyckat, eftersom vi kunde komplettera varandra. Om en ställde en fråga som var svår att förstå, kunde den andra ta vid och förändra eller förtydliga frågan. Kodningen av det insamlade datamaterialet har utförts av oss två studenter, som kan ha påverkat kodningen med vår förkunskap. För att nå en högre homogenitet i kodningen skulle en triangulering kunna göras, det vill säga att erfarna forskare tar del av resultatet och kommenterar för att ge nya vinklingar (Kvale & Brinkmann, 2015).

En svaghet i vår studie är att den riktar in sig på en hel klass, vilket innebär att de svar vi får återspeglar hela klassen och inte enbart de elever i behov av särskilt stöd som enligt forskare har extra svårt att få sin röst hörd. Hade vi enbart ställt frågor till elever i behov av särskilt stöd hade vår studie varit etiskt svår att genomföra. Nu kan vi endast förmoda att det i klassen, precis som i de flesta andra klasser, finns elever med någon form av kognitiv funktionsnedsättning. Att arbeta med tillgängliga lärmiljöer innebär att göra miljön tillgänglig för alla elever oavsett vilken funktionsförutsättning denne har, vilket också är ursprungstanken i Universal design for Learning (Skogman, 2012).

Etiska reflektioner efter genomförd studie

Eftersom vi sökte en klass och en skola som deltagit i arbetet med *Värderingsverktyget* under en längre period, så att eventuella effekter av detta arbete börjat märkas, fanns det ett begränsat antal skolor att tillgå. Därför finns det en liten chans/risk att någon skulle kunna identifiera skolan. I detta fall anser vi dock att det ur ett etiskt perspektiv inte behöver vara problematiskt för våra informanter.

I intervjuerna med eleverna ställdes vi inför dilemman, eftersom de vid några tillfällen berättade om elever som inte var närvarande i rummet. Det blev särskilt aktuellt när de nämnde skol- och klasskamrater med olika funktionsnedsättningar. Vi var intresserade av tillgänglighet ur alla synvinklar, så vi lät dem prata färdigt, men i flera fall valde vi att inte fråga vidare även om vi var intresserade. Vid ett tillfälle, när vi diskuterade den fysiska lärmiljön, ställde vi följdfrågor trots att eleven inte närvarande i rummet. Eftersom det handlade om något som eleverna själva kunde se, ansåg vi att vi kunde fortsätta prata om det, fastän eleverna inte var de som var med om situationen.

Enligt Aspán (i Qvarsell, Hällström & Wallin, 2015) påverkar den barnsyn, som studiens författare har, de frågor man ställer. I studien sökte vi barnets erfarenheter utifrån barnet självt. Vi gjorde också ytterligare ett val; vi intervjuade elever i årskurs 6, som hade erfarenhet av gamla skolan och förhoppningsvis mognaden att förstå (och att orka med!) de många och kanske ibland krångliga frågor vi ville ha svar på. Aspán kallar denna barnsyn '*att se barnet som subjekt*' (s 11). Vi sökte efter erfarenheter utifrån barnet självt, men hade fokus på dess utveckling och mognad och utefter det bedömde vi dess möjlighet att delta i studien. Qvarsell (i Qvarsell, Hällström & Wallin, 2015) resonerar om att vi genom att låta elevernas röst bli hörd i studien visar en sorts respekt för vad de är och vad de vill säga. Vi ska inte omgärda deras utsagor med löften om anonymitet så till den grad att deras röst försvinner. Samtidigt menar Qvarsell att vi inte ska lämna ut eleverna till kritik eller ifrågasättande. I vår studie brottades vi med en känslig frågeställning; pedagogerna i skolan hade lagt ner tid och kraft på arbetet med *Värderingsverktyget*. Om elevernas röster via svar från intervjuerna kom med en annan syn på saken, hur skulle det tas emot av pedagogerna? Eleverna hade lovats de vanliga konfidentialitetskraven, men i det här fallet resonerade vi om hur resultatet skulle tas emot av pedagogerna på den skola där studien utförts.

Förslag till framtida studier

Den här studien fokuserar på hur elever upplever sin lärmiljö i en skola där pedagogerna har arbetat med tillgänglighet med hjälp av *Värderingsverktyget*. Det skulle vara intressant att göra en jämförande studie mellan en skola som arbetar med *Värderingsverktyget* i sitt tillgänglighetsarbete och en skola som inte har använt sig av verktyget, för att kunna utröna vad som är *Värderingsverktygets* påverkan på lärmiljöerna. Det hade också varit intressant att komplettera elevernas utsagor med pedagogernas för att ytterligare vidga perspektiven. Vi kan också tänka oss att en observationsstudie hade kunnat bidra med annat ljus över frågeställningarna.

Referenslista

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Andersson, B-E. (1994). *Som man frågar får man svar - en introduktion i intervju- och enkätteknik*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Making schools effective for all: rethinking the task*. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 197-213.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*
Centre for Equity in Education, University of Manchester , CfBT Education Trust
(ERIC Number: ED546818) files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf

Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla - några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Barow, T. & Östlund, D. (red.). (2012). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*
Högskolan Kristianstad.

Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Booth, T., M. Ainscow, & M. Vaughn. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for studies on Inclusive Education.
www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Brodin, A. (2011). *Tillgänglig utbildning - en mänsklig rättighet - även för barn med funktionsnedsättning!? En kunskapsöversikt inom området med förslag på framtida angreppssätt*. Mölndal: Billes Tryckeri AB.

Chapman, C., Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* CfBT Education Trust.
(ERIC Number: ED546801) <https://www.educationdevelopmenttrust.com/.../2013/r-school-s...>

Creswell, J W. (2007). *Qualitative inquiry & research design Choosing Among Five Approaches*
Los Angeles: SAGE Publications.

Dysthe, O. (red.) (2013). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ds 2010:10 (2010) *Bortom fagert tal*. Stockholm: Regeringskansliet, Elanders Sverige AB.

Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken En handbok i enkätmetodik* Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt* Stockholm: Skolverket.

Farrell, P (2004). *School Psychologists; Making Inclusion a Reality for All* *School Psychology International* February 2004 vol. 25 no. 1 5-19, doi:10.1177/0143034304041500

Fejes, A & Thornberg, R (2016). *Handbok i kvalitativ analys*, Stockholm, Liber.

Fischbein, S. (2007). *Kognitiva och utvecklingspsykologiska perspektiv på barn i tidiga skolåren. I Mål för alla. Perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår*. Stockholm: Skolverket.

Graham, L. J. & Harwood, V. (2011). *Developing Capabilities for Social Inclusion: Engaging Diversity through Inclusive School Communities*. International Journal of Inclusive Education, 15 (1), 135-152.R.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken?: specialpedagogers och speciellärares arbete och utbildning : en enkätstudie*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber AB.

Hartman, J. (1998, 2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Poland: Studentlitteratur.

Hauge, T., Norenes, S. & Vedøy, G. (2014). *School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development*
Published online: 27 February 2014 Springer Science+Business Media Dordrecht 2014.

Helldin, R. (2007). *Klass, kultur och inkludering. En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning*. Pedagogisk forskning i Sverige, 12 (2).

Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). *Att platsa i en skola för alla. Elevehälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kiel, E., Syring, M. & Weiss, S. (2016). *How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators*, Pedagogy, Culture & Society,
DOI: 10.1080/14681366.2016.1252421

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.

Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015). *Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study*. International Journal of Special Education, 30 (3), 3-16. 5.

Lyons, W. Thompson, S A. & Timmons, V. (2016), *We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools* international Journal of Inclusive education, 20:8, 889-907, DOI:10.1080/13603116.2015.1122841

Merriam, S, B. (2011). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Meyer, A., Rose, D-H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning, theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Niemi R., Kumpulainen K., Lipponen L. & Hilppö J. (2014). *Pupils' perspectives on the lived pedagogy of the classroom* Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, Published online: 08 Apr 2014.

Nihlfors, E. & Wingård, B. (2005). *Våga värdera! En handbok om utvärdering och kvalitét i förskola och skola*. Solna: Eklunds Förlag.

Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik Vilka är de grundläggande perspektiven?* pedagogisk forskning i Sverige, Vol 10, Nr 2 (2005)

Nilholm, C & Alm, B. (2010). *An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences* European Journal of Special Needs Education, 25: 3, 239-252 ; <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>

Nilholm, C & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning- vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten; DanagårdLiTHO.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse - att nå framgång med alla elever.* Stockholm: Liber AB.

Persson, P. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer för barn och elever, pedagoger och skolledare. En väg till inkludering.* Malmö högskola.

Qvarsell, B, Hällström, C & Wallin, A. (2015). *Den problematiska etiken- om barnsyn i forskning och praktik.* Göteborg: Daidalos.

Skrtic, T. M. (2005). A Political Economy of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly.* 28. 149–155. (6 s.) *Social Rapport 2006: Utsatthet bland barn och unga.*

SFS 2008:567. Diskrimineringslag. Stockholm: Regeringskansliet.

SFS 2010:800 Skollag. Stockholm: Regeringskansliet.

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development.* Open University Press.

Skogman, E. (2012). *Tillgänglighet för alla i skolan En kartläggning av den fysiska, sociala och pedagogiska miljön i förskolor och skolor i SPSMs mellersta region, Mälardalens Högskola.*

Skolverket. (2016). *Tillgängliga skolmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning. rapport 440.* pdf laddas ned på www.skolverket.se/enskilda publikationer. I tryck 20161020

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola, skola och Fritidshem.* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamancadeklarationen.* Stockholm: Svenska Unescorådet.

Tangen, R. (2009). *Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model* International Journal of Inclusive Education, Published online: 30 Sep 2009.

Tetler, S & Baltzer, K. (2011). *The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective* London Review of Education Aquatic Insects Vol. 9, No. 3, November 2011, 333–344

Tufvesson, C. (2007). *Concentration difficulties in school environments - with focus on children with ADHD, autism and Down's syndrome.* (Doctoral thesis). Lund: Lunds Tekniska högskola.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie I:2011.* Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se>

Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* London: Harvard University Press.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.

Yin, R. (2006). *Fallstudier: design och genomförande* Stockholm: Liber.

Bilaga 1. Missivbrev vårdnadshavare

20170220

Hej!

Vi heter Anna Åseby Lindahl och Åsa Hult och vi studerar på Specialpedagogprogrammet vid Stockholms universitet. Vi läser nu vår sista termin och ska under vårterminen 2017 skriva en uppsats som syftar till att undersöka hur elever uppfattar på vilket sätt deras lärandemiljö i skolan kan sägas vara tillgänglig eller inte. Vi vänder oss till XXXXskolan eftersom det är en av de skolor som deltagit i en pilotstudie kring SPSM:s Värderingverktyg för tillgänglig utbildning.

För att få underlag till vår uppsats behöver vi, förutom att använda oss av aktuella forskningsrapporter, även genomföra en enkät, samt genomföra intervjuer i fokusgrupper. Vi önskar att få enkäten besvarad av ditt/ert barn, som har deltagit i arbetet kring tillgängliga lärandemiljöer. Enkäten skickas via webben och eleverna kommer att genomföra denna under skoltid. Den beräknas ta ca 10-15 minuter att genomföra. Vi beräknar att intervjuerna i fokusgrupper tar ca ett lektionspass att genomföra.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets etiska regler, vilket innebär att alla svar kommer att behandlas konfidentiellt enligt gällande normer. Inga namn på elever, skolan eller kommunens namn kommer att nämnas. Redovisningen av resultat sker så att alla möjligheter till identifikation undanröjs. Deltagandet är frivilligt och ditt/ert barn kan närsomhelst avbryta sitt deltagande. Eleverna kommer att vara anonyma. Svaren i enkäten kommer att redovisas i tabeller och diagram och ingen kommer därför att veta hur just ditt/ert barn svarat. Även fokusgruppernas svar kommer att vara avidentifierade. Vi kommer att spela in intervjuerna, men detta raderas när vi är klara med vår analys. Resultaten kommer att redovisas i en yrkesexaminerande uppsats som kommer att läsas av examinatorer och andra kursdeltagare.

Vi är tacksamma om du/ni nedan anger om ditt/ert barn har tillåtelse att delta i vår undersökning. Vi behöver ert godkännande senast den XXXX. Du kan också mejla ditt godkännande till någon av oss. Om du har några frågor kan ni/du kontakta oss:

Anna Åseby Lindahl: XXX-XXXXXXX

Åsa Hult: XXX-XXXXXXX

Tack på förhand!

Jag /vi _____ godkänner härmed att

_____ deltar i enkätundersökning och fokusgrupper.

underskrift: _____

underskrift: _____

Hej!

Vi heter Anna Åseby Lindahl och Åsa Hult och vi studerar på Specialpedagogprogrammet vid Stockholms universitet. Vi läser nu vår sista termin och ska under vårterminen 2017 skriva en uppsats som ska undersöka hur du som elev uppfattar hur skolans miljö är tillgänglig eller inte. Vi vänder oss till XXXXskolan eftersom det är en av de skolor som deltagit i arbetet kring SPSM:s Värderingverktyg för tillgänglig utbildning.

Vi behöver genomföra en enkät med elever, men också genomföra intervjuer i grupper. Enkäten skickas via webben och du kommer att genomföra denna under skoltid. Den beräknas ta ca 10-15 minuter att genomföra. Vi beräknar att intervjuerna tar ca ett lektionspass att genomföra. För att få underlag till vår uppsats behöver vi få enkäten besvarad av dig som har deltagit i arbetet kring tillgängliga lärandemiljöer.

Vi kommer att följa etiska regler, vilket betyder att alla dina svar kommer att behandlas konfidentiellt, det vill säga: ditt namn, skolans eller kommunens namn kommer inte att nämnas. Ditt deltagande är frivilligt och du kan närsomhelst säga att du inte vill vara med längre. Du kommer att vara anonym. Svaren i enkäten kommer att redovisas i tabeller och diagram och ingen kommer därför att veta hur just du har svarat. Även gruppernas svar kommer att vara anonyma. Vi kommer att spela in intervjuerna, men detta raderas när vi är klara med vår uppsats. Inspelat material och enkätsvar kommer bara att användas i uppsatsen.

Vi kommer att använda resultaten i en uppsats.
Om du har några frågor kan ni/du kontakta oss:

Anna Åseby Lindahl: XXX-XXXXXXXX
Åsa Hult: XXX-XXXXXXXX

Vi är mycket tacksamma för att du vill medverka i vår undersökning och dela med dig av dina åsikter och erfarenheter!

Bilaga 3. Enkätfrågor

1. Tycker du att du lär dig det du ska i skolan?
2. Om du någon gång får problem med skolarbetet får du då den hjälp du behöver?
3. Brukar ni i klassen prata om värdegrund, till exempel mänskliga rättigheter och demokrati?
4. Vågar du säga vad du tycker i olika frågor?
5. a. Har ni klassråd? b. Har ni elevråd? c. Har ni matråd? d. Brukar era förslag leda till några förändringar?
6. Hur ofta pratar/diskuterar ni i klassen om hur man ska vara mot varandra?
7. Pratar ni i klassen öppet om att människor är olika?
8. Brukar lärare i skolan fråga dig om din åsikt i saker som rör dig och din skolgång?
9. Händer det att du får uppgifter i skolan som du inte förstår?
10. Händer det att du får uppgifter i skolan som du inte kan göra av andra orsaker?
11. Om detta händer vågar du då säga till/ifrån?
12. Finns det ett elevhälsoteam på din skola?
13. Vet du vilka som ingår i elevhälsoteamet? sätt kryss
14. Vet du vad ett elevhälsoteam gör?
15. När ni börjar på nya arbetsområden brukar ni då gå igenom centrala begrepp som en förberedelse för arbetet?
16. När du får instruktioner från din lärare, hur får du dem då? Bara muntligt i grupp, bara muntligt individuellt, muntligt och skriftligt på tavlan, med bildstöd, egen skriftlig instruktion, egen skriftlig instruktion med bildstöd, med studiehandledning, inspelat.
17. Brukar det finnas olika alternativ att lösa eller redovisa uppgifter? skriftligt, muntligt, inspelat, med bilder, ppt, annat.
18. Om en elev i din skola skulle ha behov av teckenspråk eller punktskrift skulle hen få det då?
19. När en lärare skriver något på tavlan brukar hen läsa upp det för att förtydliga det som står?
20. Hur ofta tycker du att uppgifterna i skolan är roliga/intressanta?
21. Hur ofta är du motiverad att utföra uppgifterna i skolan?
22. (vad gör dig motiverad?)
- 27 a Brukar dina lärare förklara varför du ska göra en viss uppgift?
 - b Brukar dina lärare förklara vad du ska göra?
 - c Brukar dina lärare förklara när du ska göra uppgiften?
 - d Brukar dina lärare förklara när uppgiften ska vara klar?
 - e Brukar dina lärare förklara hur uppgiften ska göras?
 - f Brukar dina lärare förklara med vem uppgiften ska göras?
28. Får du feedback på genomförda uppgifter?
29. Hur många gånger per vecka har du idrott på schemat?
30. Brukar du gå ut på rasterna?
31. Finns det några aktiviteter att göra på rasterna?
32. Skulle alla oavsett funktionsnedsättning/ funktionsförmåga/ funktionshinder/ normbrytande funktionalitet kunna delta överallt, i alla aktiviteter i din skola?
33. Har du arbetat med lärmaterialet DATE i din skola?
34. Har dina lärare arbetat med värderingsverktyget för tillgänglig utbildning?

Bilaga 4. Intervjuguide

Förutsättningar för lärande

Säg tre saker du tycker är bra med din skola.

Säg tre saker du vill ska bättre.

Har ni en genomgång av dagen på morgonen när ni träffas? Hur går den till? Vad ingår där?

I den enkät som ni besvarade fanns det frågor om ni hade klassråd, elevråd och matråd och det har ni!

Hur fungerar de olika råden tycker ni?

Brukar ni elever få vara med och bestämma om olika saker? I så fall vad?

Tycker du att de vuxna lyssnar till dina tankar och idéer och tar dem till sig?

I den enkät ni gjorde, var det många som tyckte att de lärde sig det de skulle i skolan.

Kan ni ge exempel på vad det är?

Samtidigt var det flera av klasskamraterna som inte var så motiverade till skolarbetet. Vad kan det bero på? När är du motiverad? När är du det inte?

(Tycker ni att det är konstigt att man tycker att man lär sig det man ska i skolan men inte är motiverad?)

Social miljö; gemenskap, delaktighet och normkritik och attityder

När klassen ska delas in i grupper, vem gör det då? Hur det till?

Brukar det finnas vuxna ute på rasterna? Vad gör de?

Har ni vuxenstyrda aktiviteter på rasterna? Hur går det till? Har ni typ veckans lek?

Om det någongång blir bråk på rasten, hur löser ni det?

Diskuterar ni detta med att människor är olika och att man därför har olika behov? Berätta!

Skulle ni säga att ni är accepterar olikheter i klassen? Berätta!

Har det hänt att någon hamnat utanför....? Berätta!

Berätta om stämningen i klassen! Har ni god sammanhållning?

Vad tycker ni är viktigt för att få god sammanhållning?

Berätta om hur ni samarbetar i klassen!

I många affärer är det stor skillnad på killarnas och tjejernas avdelning när man ska köpa kläder. Vad tänker ni om det? Berätta! Om man får klä sig som man vill...

Pratar ni om sånt i skolan?

Fysisk miljö

Ni har ju en sådan ny och fin skola! Vad är det bästa med den?

På vilket sätt är den här skolan annorlunda mot den förra?

Den fysiska miljön är den stimulerande, utmanande och mångsidig både ute och inne?

Finns det några platser i skolan som kan vara svåra att komma till om man t ex har svårt att gå/ svårt att se/ svårt att koncentrera sig...

Pedagogisk lärmiljö

Brukar lärarna berätta varför ni ska arbeta med ett visst arbetsområde på lektionerna?

Går lärarna igenom kunskapskraven med er inför varje nytt ämnes/arbetsområde?

Berätta om hur ni arbetar; grupp/en och en/skolböcker/dator/ute/inne/?

Brukar de vuxna fråga på vilket sätt ni skulle vilja arbeta?

På vilket sätt får ni elever vara med och bestämma hur ni ska arbeta med ett ämnesområde?

Har ni prov? Hur går proven till? Vem bestämmer hur provet ska vara?

Hur vet ni att ni lärt er det ni ska lära er?

Pratar ni om kunskapskraven, så att du förstår vad du ska göra för att nå dem?

När ni har arbetat klart med ett område, brukar läraren då fråga hur du tycker att det var och om det var något som inte fungerade så bra?

Jobbar alla på samma sätt med alla arbetsuppgifter?

Om inte, vad kan man göra istället?

Hur har klassen löst det? Finns det någon som tycker att det är orättvist då?

Alla människor lär sig på olika sätt, en del genom att läsa, en del genom att lyssna, en del behöver bilder att titta på, en del behöver rita, en del behöver få göra dvs plocka med material för att förstå information och kunna lära sig. Finns de här möjligheterna i ditt/ert klassrum?

Kan du i så fall hämta det du behöver eller behöver du be din lärare att hämta det?

Om någon behöver extra mycket hjälp, hur går det till?

Vi såg att ni alla har tillgång till surfplatta, vad använder ni dem till? (Dator?)

En del elever är i extra behov av särskilt stöd, till exempel om eleven har en synnedsättning, hörselnedsättning, är rullstolsburen, får eleverna den hjälp de behöver?

En del elever har dyslexi, någon diagnos som ADHD eller Autism.

Är din skola anpassad efter dessa behov?

Får eleverna den hjälp de behöver eller /får de gå i en annan skola/?

Om någon elev har annat modersmål än svenska, hur anpassas undervisningen/hur arbetar de eleverna på lektionerna?

-
- kan du berätta lite mer om....
 - vad innebär...
 - det där var intressant, kan du utveckla det lite...
 - kan du hjälpa mig förstå skillnaden mellan...
 - skulle du kunna ge ett exempel...
 - hur tänker du...
 - hur, vad, berätta om...

Bilaga 5 De fyra områdena med indikatorer i tillgänglighetsmodellen.

De fyra områdena med indikatorer i tillgänglighetsmodellen.

Förutsättningar för lärande		
Rätten till lärande och trygghet		
Delaktighet		
Elevhälsa		
Språk och kommunikation		
Meningsskapande och motivation		
Kroppen i lärandet		
Social miljö	Pedagogisk miljö	Fysisk miljö
Gemenskap	Pedagogiska strategier och stödstrukturer	Rum för lärande
Begripligt sammanhang	Arbetslag	Ljudmiljö
Planerade aktiviteter utanför förskole- och skolområdet	Olika sätt att lära	Visuell miljö
Samverkan med hemmet	Lärverktyg	Luftmiljö
Normkritik och attityder	It i lärandet	Utemiljö
	Hjälpmedel	

Efter SPSMs bild (2015)

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**