



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK

# TILLGÄNGLIGA LÄRMILJÖER I GRUNDSÄRSKOLAN

En kvalitativ studie om tre rektorers upplevelser av arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundskolan

**Frida Bengtson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	SPP 610 - Examensarbete inom specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2018
Handledare:	Liisa Uusimäki
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT18-2910-271-SPP610

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	SPP 610 - Examensarbete inom specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2018
Handledare:	Liisa Uusimäki
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT18-2910-271-SPP610
Nyckelord:	Tillgängliga lärmiljöer, grundsärskolan, fenomenografi, rektorer, intervju, observation

- 
- Syfte:** Syftet med studien är att undersöka hur rektorer upplever arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan samt förstå hur pedagoger synliggör detta i verksamheten.
- Teori:** Inspiration av en fenomenografisk forskningsansats har använts då det är lämpligt för att beskriva hur fenomen i omvärlden uppfattas av olika människor. Inom det fenomenografiska forskningsfältet handlar det om att identifiera och beskriva variationer av uppfattningar, utifrån studiens frågeställningar har rektorernas upplevelser av arbetet med tillgängliga lärmiljöer synliggjorts. Studien har också betraktats genom det sociokulturella perspektivet då fokus ligger på hur lärande och utveckling sker i mötet mellan individen och dess omgivning.
- Metod:** Studien är kvalitativ och materialet har samlats in genom intervjuer med tre rektorer som arbetar i grundsärskolan. Intervjuerna har följt en semistrukturerad intervjuguide och har sedan transkriberats. Studien innefattar även observationer som ses som ett komplement till intervjuerna och har bidragit till en så kallad metodtriangulering vilket gett studien mer djup.
- Resultat:** Rektorerna anser att skolorna arbetar aktivt med att skapa tillgängliga lärmiljöer men att det är en pågående process som ständigt går att utveckla. Resultatet i studien visar på att rektorerna upplever sig besitta kunskap om hur de ska organisera för kollegialt lärande och också att det har en bra struktur gällande uppföljning av elevernas kunskaper och måluppfyllelse. Det som anses problematiskt är att pedagogerna och elevhälsan i många fall saknar behörighet och rätt kompetens vilket bidrar till att rektorerna ser att undervisningen alla gånger inte anpassas i den utsträckning eleverna har rätt till. Överlag är rektorerna också överens om att mycket av det som ses som extra anpassningar i grundskolan är en naturlig del av lärmiljön i grundsärskolan.

# Förord

Om jag vill lyckas med att föra en  
människa mot ett bestämt mål måste jag  
först finna henne där hon är och börja just där.

Den som inte kan det lurar sig själv när  
hon tror hon kan hjälpa andra.

För att hjälpa någon måste jag visserligen  
förstå mer än vad han gör men först och  
främst förstå det han förstår.

Om jag inte kan det så hjälper det inte att  
jag kan mer och vet mer.

Vill jag ändå visa hur mycket jag kan så  
beror det på att jag är fåfång och  
högmödig och egentligen vill bli beundrad  
av den andre i stället för att hjälpa honom.

All äkta hjälpsamhet börjar med  
ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och  
därmed måste jag förstå att detta med att  
hjälpa inte är att vilja härska utan att vilja tjäna.

Kan jag inte detta så kan jag heller inte hjälpa.  
*Søren Kierkegaard*

Tack!

Vill passa på att rikta ett tack till de rektorer som ställt upp på intervjuer för studien och även gett sin tillåtelse att besöka deras verksamhet. Tack till min handledare Liisa som guidat, stöttat och gett mig snabb återkoppling under terminens gång. Tack också till min familj och mina kollegor som haft stor förståelse för att jag ibland helt behövt gå in i min uppsatsbubbla. Det är nu skönt att känna att uppsatsen och utbildningen är klar och jag är både glad, stolt och tacksam över all ny kunskap jag fått!

Göteborg, 2018

Frida Bengtson

# Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
2.	Syfte.....	2
2.1	Frågeställningar.....	2
3.	Bakgrund.....	3
3.1	Grundsärskolans framväxt i Sverige.....	3
3.2	Skollagen.....	3
3.3	Centrala begrepp.....	4
3.3.1	Lärmiljö.....	4
3.3.2	Inkludering.....	4
3.4	Ansvarsfördelning.....	5
4.	Litteratur och tidigare forskning.....	8
4.1	Tillgängliga lärmiljöer.....	8
4.1.1	Tillgänglighetsmodellen - fysisk, pedagogisk och psykosocial lärmiljö.....	10
4.1.2	Tydliggörande pedagogik.....	11
4.2	Undervisning, ledning och systematiskt kvalitetsarbete i grundsärskolan.....	11
5.	Sociokulturellt perspektiv.....	13
6.	Metod.....	14
6.1	Val av metoder.....	14
6.2	Urval och etiska överväganden.....	15
6.3	Genomförande.....	16
6.3.1	Observation.....	16
6.3.2	Intervju.....	17
6.4	Bearbetning och analys.....	18
6.5	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	19
7.	Resultat.....	20
7.1	Utfallsrum 1 – Uppfattningar av begreppet tillgängliga lärmiljöer.....	20
7.2	Utfallsrum 2 – Utformning av tillgänglig lärmiljö, extra anpassningar och särskilt stöd.....	21
7.2.1	Tillgänglig lärmiljö – en fråga om kompetens och behöriga pedagoger.....	21
7.2.2	Fysisk, pedagogisk och psykosocial lärmiljö.....	22
7.2.3	Extra anpassningar och särskilt stöd i grundsärskolan.....	23
7.3	Utfallsrum 3 – Organisationens betydelse för arbetet med tillgängliga lärmiljöer.....	25
7.3.1	Mötesstruktur och kollegialt arbete.....	25
7.3.2	Elevhälsan.....	26
7.4	Sammanfattning av resultatet utifrån syftet.....	27

<b>8. Diskussion.....</b>	<b>29</b>
8.1 Uppfattningar av begreppet tillgängliga lärmiljöer .....	29
8.2 Utformning av tillgängliga lärmiljöer, extra anpassningar och särskilt stöd.....	30
8.3 Organisationens betydelse för arbetet med tillgängliga lärmiljöer.....	31
8.4 Metoddiskussion.....	32
8.5 Slutsats .....	33
8.6 Vidare forskning och specialpedagogiska implikationer.....	34
<b>Referenslista.....</b>	<b>35</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>39</b>
Bilaga 1 – Missivbrev till rektorer .....	39
Bilaga 2 – Information till vårdnadshavare .....	40
Bilaga 3 – Intervjuguide.....	41
Bilaga 4 – Observationsschema .....	42

# 1. Inledning

Den svenska skolan är obligatorisk för alla barn och ska anpassas utifrån varje elevs behov och förutsättningar oavsett vilken skolform de tillhör. Elevantalet i grundsärskolan har ökat de senaste fyra åren (Skolverket, 2018) och läsåret 2017/2018 gick 10 612 elever i grundsärskolan (ca 1 %). Trots en relativt stor skolform och ett ökande elevantal visar en rapport från Skolinspektionen (2018) att grundsärskolans verksamhet ofta kommer i skymundan och många skolor har svårt att möta elevernas behov. Samma rapport visar också att det finns en osäkerhet om hur undervisningen ska anpassas till elevens förutsättningar samt okunskap om flexibla lösningar. Bristande resurser och obehöriga pedagoger ses också som en anledning till att eleverna inte kan utvecklas så långt som möjligt (Skolinspektionen, 2018).

Tillgänglighet, variation, inkludering, flexibilitet, tydliggörande pedagogik... begreppen är många hur man som pedagog kan arbeta med lärmiljö, ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Men hur väl förankrade är dessa begrepp i grundsärskolans verksamhet?

Docent Kerstin Göransson och professor Claes Nilholm menar att det i stort sett saknas forskning inom området och har därför startat det fyraåriga forskningsprojektet ”En särskild skola – undervisning och lärande i särskolan”. Projektet startade i januari 2018 och syftet är att ge en bild av hur undervisning och lärandemiljö i grundsärskolan fungerar.

Utifrån egna erfarenheter som specialpedagog i grundsärskolan ser jag en stor spridning på kunskap inom, detta för mig viktiga område. Att tillgängliga lärmiljöer är något som diskuteras för fullt ut på grundskolorna och inom stora organisationer och myndigheter har inte gått att missa. Till exempel har Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) under de senaste åren tagit fram inspirationsmaterial och värderingsverktyg för att fler skolor ska ha möjlighet att utveckla arbetet med inkluderande och tillgängliga lärmiljöer (Appel & Ernestam, 2017, Tufvesson, 2015). Boken *Olika är normen - att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan* (Appel & Ernestam, 2017) har varit ett stort inspirationsmaterial för mig i denna studie då den bland annat ligger till grund för både observationsschemat och intervjuguiden. Den har också gjort att jag kunnat avgränsa studien något då jag främst använt mig av deras sätt att se på tillgängliga lärmiljöer samt utgått från deras framgångsfaktorer i arbetet med att skapa tillgängliga lärmiljöer.

För att eleverna ska utvecklas i en lärmiljö som är likvärdig och tillgänglig krävs att hela verksamheten, både på organisations- grupp- och individnivå, arbetar med att utveckla kunskaperna inom området samt arbetar hälsofrämjande och förebyggande (Tufvesson, 2015). I denna studie kommer stort fokus ligga på organisationsnivå och rektorernas syn på tillgängliga lärmiljöer. Syftet med studien är därför att undersöka hur rektorer upplever arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan samt förstå hur pedagoger synliggör det i verksamheten.

Uppsatsen inleds med att presentera studiens syfte och frågeställningar. I kapitlet bakgrund ges en kort presentation av grundsärskolans framväxt samt en presentation av centrala begrepp. Därefter följer litteraturgenomgången och studiens teoretiska utgångspunkt. I metodkapitlet redogörs för den fenomenografiska ansats som använts samt en redogörelse för bland annat studiens metodval och urval. Resultatet av tre intervjuer och tre observationer följer sedan och uppsatsen avslutas med en diskussionsdel.

## 2. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur rektorer upplever arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan samt förstå hur pedagoger synliggör detta i verksamheten.

### 2.1 Frågeställningar

- Hur definierar rektorer i grundsärskolan begreppet tillgängliga lärmiljöer?
- Hur beskriver rektorerna arbetet med tillgängliga lärmiljöer, extra anpassningar och särskilt stöd i grundsärskolan?
- På vilket sätt anses skolans organisation ha betydelse för arbetet med tillgängliga lärmiljöer?
- Hur synliggörs arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolans verksamhet?

## 3. Bakgrund

I denna del presenteras kort hur grundsärskolan växt fram i Sverige. Därefter följer elevernas rättigheter enligt Skollagen (2010:800) samt en redogörelse och definition av centrala begrepp. Kapitlet avslutas med ansvarsfördelning för rektor, elevhälsa och lärare inom uppdraget att skapa tillgängliga lärmiljöer i skolan.

### 3.1 Grundsärskolans framväxt i Sverige

I samband med att omsorgslagen trädde i kraft 1967 bildades den nya skolformen träningskolan, det innebar att alla barn med utvecklingsstörning hade rätt till undervisning, dess för innan hade denna elevgrupp ansetts som obildbara (Hammarberg, 2015). År 1973 fick särskolan sin första läroplan och hade då landstinget som huvudman. När grundskolans läroplan, Lpo94, trädde i kraft ingick även särskolan i denna och två år senare, 1996, slutfördes en långvarig process där särskolan nu, liksom grundskolan, tillhör kommunerna. Sedan 2011 har grundsärskolan återigen en egen läroplan, Lsär11, som bygger på grundskolans läroplan, Lgr11, och där omsorgs uppdraget nu är nedtonat. På samma sätt som grundskolans läroplan ligger fokus på lärande och kunskap, det som i huvudsak skiljer läroplanerna åt är svårighetsgraden.

### 3.2 Skollagen

Skollagen innehåller bestämmelser om skolväsendet som innefattar både grundskola och grundsärskola, men även en del andra skolformer som till exempel förskoleklass, specialskolan, sameskolan och gymnasieskolan. Den gemensamma lagstiftningen innebär att elever i grundskolan och grundsärskolan har samma rättigheter till bland annat inhämtning och utveckling av kunskaper och tillgång till stöd och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt. Grundsärskolan har dessutom ett eget kapitel med bestämmelser som gäller endast för dem där vikten läggs på att elever med utvecklingsstörning ska få en anpassad utbildning efter deras förmåga att tillägna sig utbildningen på bästa sätt. Grundsärskolans kursplan är anpassad för elever med utvecklingsstörning som på grund av sin funktionsnedsättning inte bedöms uppnå grundskolans kunskapskrav. För att bli mottagen i grundsärskolan krävs en prövning i barnets hemkommun där underlaget är en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning (SFS 2010:800). Kraven för att bli mottagen i grundsärskolan är alltså att eleven inte bedöms uppnå grundskolans kunskapskrav samt att eleven har en utvecklingsstörning. Grundsärskolans verksamhet och dessa krav kan utmana det relativa funktionshindersbegreppet, vilket innebär att elever har en funktionsnedsättning, medan hindret uppstår i mötet med miljön (Hammarberg, 2015, s. 117-118).

Skollagen (SFS 2010:800) är också tydlig med att elever, som till följd av en funktionsnedsättning, har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (Kap 3, §3). För att kunna arbeta med att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser och kunna uppväga skillnader i elevernas olika förutsättningar krävs tillgängliga lärmiljöer (Löwendahl Björkman, 2018). Tidigare har tillgängliga lärmiljöer haft fokus på den fysiska miljön och handlat om hur lokaler kan utformas bättre för personer med rörelse-, syn och hörselnedsättningar. Nu finns det en större helhetsbild där fler faktorer har



betydelse och där generella lösningar tillsammans med ökad kunskap om elevernas förutsättningar gjort verksamheterna mer tillgängliga (Tufvesson, 2015).

Något som bidrar ytterligare till arbetet med tillgängliga lärmiljöer är en ny lagstiftning. Den 1 januari 2015 blev bristande tillgänglighet en ny form av diskriminering i diskrimineringslagen. Lagen ska öka möjligheten för personer med funktionsnedsättning att delta på likvärdiga villkor. Lagen omfattar alla skolformer och ska bidra till att öka tillgängligheten såväl som i undervisningen som i lokalerna (SFS 2014:958).

### 3.3 Centrala begrepp

#### 3.3.1 Lärmiljö

Sjölund, Jahn, Lindgren och Reuterswärd (2017) beskriver lärmiljön som den omgivning som eleverna lär i, klassrummet är primärt men det handlar också om skolmiljön i sin helhet. En rådgivare på Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017) förklarar lärmiljö som den miljö och det sammanhang som en elev befinner sig i under en skoldag. Lärmiljön är en del av ett lärande som sker i ett samspel med andra där värdegrund och attityder har stor betydelse för på vilket sätt eleven bemöts. Appel och Ernestam (2017) delar upp skolans lärmiljöer utifrån fysiska- pedagogiska och psykosociala dimensioner som varierar utifrån behov som finns hos eleverna på skolan.

#### 3.3.2 Inkludering

Begreppet inkludering, "inclusion", "inclusive education" började diskuteras runt om i världen på 1950-talet och hade fokus på hur skolan skulle kunna utformas för att passa alla elever i stället för det tidigare synsättet där problemet låg hos eleven med funktionsnedsättning och i behov av särskilt stöd (Nilholm & Göransson, 2013). Idag är begreppet lika aktuellt och diskuteras ofta inom det specialpedagogiska forskningsfältet, däremot finns det ingen enhetlig definition av vad begreppet innebär vilket bidrar till förvirring (Persson & Persson, 2012). I Nilholm och Göransson (2013) finns följande definition:

Inkludering innebär att ett skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever (utöver sådana som rör spatialitet, boende, och temporalitet, ålder). I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång (s. 33).

Författarna är medvetna om att det inte är den enda möjliga definitionen men att den är användbar och väl förankrad hos flera av inkluderingens förespråkare (Nilholm & Göransson, 2013).

Generellt är det engelskspråkig litteratur och forskning som dominerar inkluderingsområdet och bland annat har organisationen European Agency for Development in Special Needs Education (2003) skrivit en rapport med titeln *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. Rapporten lyfter goda exempel på inkluderande undervisning samt vad lärare ser som mest problematiskt i arbetet med inkludering. Goda exempel som förverkligar den inkluderande undervisningen har visat sig vara modeller som förutsätter samarbete i undervisningen, kooperativt lärande, gemensam problemlösning, blandade grupper och god undervisning. Rapporten visar dock att lärarna anser det svårt att organisera

undervisning där eleverna har olika behov och olika förutsättningar. Julie Allan professor i pedagogik ser också i sin avhandling att många länder inom Europa har långt kvar i arbetet med inkludering:

In many parts of Europe, the strong traditions of “defectology”, which focuses on individual deficits and the means of remedying them, continue to infuse inclusion and special needs (Allan, 2012, s. 113)

I dagens svenska skola finner vi särlösningar såsom grundsärskolan, specialskolan och särskilda undervisningsgrupper, men om dessa särlösningar ses som inkluderande råder det skilda åsikter om. Det finns forskare som anser att särlösningar och skillnader mellan pedagogik och specialpedagogik helt ska lösas upp (Haug, 1998). Haug (1998) anser att uppdelningen ofta sker där elever i behov av stöd får undervisning vid sidan om vilket kan leda till ett socialt utanförskap och rätten till att få delta i en gemenskap försvinner. Andra, till exempel Kenth Hedevalg (2016) anser att de så kallade särlösningarna är en förutsättning för att elever i behov av särskilt stöd ska kunna tillgodogöra sig undervisningen då det snarare ses som exkluderande att ha vissa elever, exempelvis ljus-, ljud och stresskänsliga, i samma klassrumsmiljö som övriga. Det som alla däremot verkar vara överens om är att inkludering handlar om att skapa en lärmiljö som gynnar alla elever (Persson, 2016). I och med förvirringen som råder kring begreppet inkludering har fler börjat använda sig av begreppet tillgänglighet. Hedevalg (2018, 4 oktober) anser att begreppet inkludering borde skrotas och att vi istället ska börja använda begreppet tillgänglighet. En studie från Specialpedagogiska skolmyndigheten (Skogman, 2014) skriver att det inte finns någon klar och tydlig definition för vad begreppet tillgänglighet innefattar men att en definition skulle kunna vara: förutsättningar för full delaktighet och inkludering där tillgänglighet hos den fysiska och sociala miljön ses som viktiga komponenter.

Tidigare forskning och litteratur som handlar om lärmiljö använder både begreppen inkluderande lärmiljöer och tillgängliga lärmiljöer. Min tolkning är att dessa begrepp går hand i hand och har samma budskap, nämligen att uppväga skillnader i elevernas olika förutsättningar samt kunna möta olikheter. Löwendahl Björkman (2018) använder båda begreppen i samma mening vilket för mig ger en tydlig förståelse för betydelsen av begreppen: “*Tillgänglighet* är en förutsättning för likvärdighet i lärande, för trygghet, gemenskap, delaktighet och för att kunna vara *inkluderad* utifrån sina förutsättningar” (s.12). Vidare i studien kommer begreppet tillgängliga lärmiljöer att användas.

### 3.4 Ansvarsfördelning

Utöver det gemensamma skoluppdraget som handlar om elevers lärande och utveckling och förutsättningar för detta finns också en skild ansvarsfördelning. För att tydliggöra vilket ansvar respektive profession har följer här en ansvarsfördelning för lärare, elevhälsa och rektor i arbetet med tillgängliga lärmiljöer i skolan. Mest fokus läggs dock på rektors ansvar då det är där huvudfokus ligger i studien.

**Läraren** spelar en central roll i elevhälsoarbetet eftersom det bedrivs i skolans alla miljöer, inte minst i klassrummet (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Av skollagen (2010:800) framgår att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Inom begreppet ledning och stimulans diskuteras hur man som lärare kan använda sig av

tillgängliga lärmiljöer på gruppnivå och på så sätt anpassa undervisningen på ett sätt där många elever drar nytta av stödet men det är fullt nödvändigt för vissa (Tufvesson, 2015). Det som pågår inne i klassrummet, i lärmiljön, ska bygga på elevernas vardagserfarenheter för att skapa motivation för lärande. Detta är extra viktigt för elever i behov av särskilt stöd då lärare ofta möts av fraser som: *“Varför ska jag lära mig det här? Det är meningslöst.. Det har inte med mitt liv att göra...”* (Partanen, 2012, s.16). I dessa situationer är det som Partanen (2012) uttrycker viktigt att skapa bryggor mellan lärandesituationen och elevernas vardag för att motivera och skapa meningsfullhet för eleven.

Skolans *elevhälsa* består av flera professioner. Det ska finnas skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator samt tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Elevhälsans uppdrag är enligt Skollagen (2010:800) att stödja elevens utveckling mot utbildningens mål, vilket ligger nära lärarens huvuduppdrag. Ett av elevhälsans uppdrag är att samverka med den pedagogiska personalen för att utveckla skolans arbets- och lärandemiljöer. De olika professionerna inom elevhälsan kan bidra med ett tvärprofessionellt perspektiv som ska gynna elevernas lärande och utveckling. Tillsammans med lärarna har elevhälsan fokus på att kartlägga, analysera och utveckla arbetet kring lärmiljöer. På så sätt är orden lärmiljö och lärandemiljö nyckelbegrepp för att förstå elevhälsouppdraget (Partanen, 2012).

Som *rektor* på en skola är man pedagogisk ledare och chef över alla lärare och övrig skolpersonal. I uppdraget som rektor ingår det bland annat att leda lärare och övrig personal i det gemensamma elevhälsoarbetet. Den 1 juli 2018 gjorde Göteborgs Stad en omorganisation och har nu en gemensam grundskoleförvaltning som ansvarar för samtliga skolor i staden. Inför den nya Grundskoleförvaltningens införande gjordes en rapport av Center för skolutveckling (2018) som visar på att grundsärskolans verksamhet inte prioriteras i ledningsgruppen eller huvudmannens arbete. Det framkommer också att ledare inom grundsärskolan inte alltid har den kunskap som behövs för att kunna leda grundsärskolans verksamhet på ett bra sätt.

Törnsén (2018) har sammanställt tidigare forskning av vad som bedöms vara framgångsrika faktorer för rektorer i deras arbete med elevhälsoarbetet och följande fyra områden har identifierats: 1) utveckla undervisningen, 2) ange riktning för verksamhetens förbättring, 3) kompetensutveckla personalen samt 4) designa skolan som organisation. I det första området, utveckla undervisningen, ingår att utöva ledarskap i skolans huvuduppdrag som är undervisningen och elevers lärande och utveckling. Detta ledarskap kan bland annat visa sig genom att ge stöd i undervisningen, följa framsteg, få personalen att reflektera kritiskt över sin praktik samt anställa rätt personal och fördela resurser efter behov (Törnsén, 2018, s. 81).

Rektor ska organisera så det finns tid för kollegialt lärande och samarbete mellan lärare och elevhälsan då detta är en förutsättning för att kunna utveckla arbetet med skolans lärmiljöer (Appel & Ernestam, 2017). För att kunna utveckla arbetet med tillgängliga lärmiljöer behöver rektorer också kunna motivera och skapa engagemang hos alla lärare då det krävs att samtliga på skolan utvecklar ett gemensamt förhållningssätt och en vilja att skapa arbetsformer som möter elevers olikheter (Appel & Ernestam, 2017).

Som rektor ansvarar man också för skolenhetens systematiska kvalitetsarbete och ska ge personalen förutsättningar att arbeta mot uppsatta mål. Mål som ska leda till att varje elev ska utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Ytterst handlar

skolans kvalitetsarbete om att alla elever ska erbjudas en likvärdig utbildning av hög kvalitet oberoende av bostadsort, kön och social eller ekonomisk bakgrund (Skolverket, 2015). Arbetet med kvalitetsarbete ska genomföras kontinuerligt och systematiskt vilket innebär att det krävs struktur och uthållighet med fokus på långsiktig utveckling. Kvalitetsarbetet är ett ständigt pågående arbete som har följande faser (Skolverket, 2015):

- Följa upp resultat och måluppfyllelse (Var är vi?)
- Analysera och bedöma utvecklingsbehovet (Vart ska vi?)
- Planera (Hur gör vi?)
- Genomföra

Det är viktigt att all personal är delaktig och vet vad som prioriteras på skolan och vem som har ansvar för vilka delar (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Allas delaktighet är basen för att kvalitetsarbetet ska kännas meningsfullt och bidra till positiv skolutveckling.

## 4. Litteratur och tidigare forskning

Efter sökningar på databaser, google och google scholar har jag inte kunnat hitta någon tidigare forskning som gjorts angående rektorers arbete med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan. Det finns viss forskning kring tillgängliga lärmiljöer på individinkluderade elever i grundskola och i vissa fall är grundsärskolan en liten del av en större studie av grundskolan. Relevant blir att presentera litteratur och forskning om tillgängliga lärmiljöer från grundskolan då det går att applicera på grundsärskolan eftersom uppdraget är det samma: Ge stöd till eleverna som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (SFS 2010:800). Eftersom det varit svårt att hitta litteratur som precis rör syftet för denna studie delas kapitlet upp i två delar: Forskning och litteratur som belyser tillgängliga lärmiljöer i allmänhet och forskning som rör undervisning, ledning och systematiskt kvalitetsarbete i grundsärskolan.

Tillstånd för att använda bilderna i kapitlet har inhämtats via mail från respektive referens.

### 4.1 Tillgängliga lärmiljöer

Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) har implementerat ett utvecklingsarbete där skolor arbetat med utformandet av tillgängliga lärmiljöer. Arbetet har bidragit till att positiva effekter setts på elevernas skolresultat, skolmiljön, det kollegiala lärandet och samarbete på skolan. Detta utvecklingsarbete har sen mynnat ut i ett inspirationsmaterial (Appel & Ernestam, 2017) som är tänkt att användas av fler kommuner och skolor och på så vis se möjligheterna med att utveckla tillgängliga lärmiljöer.

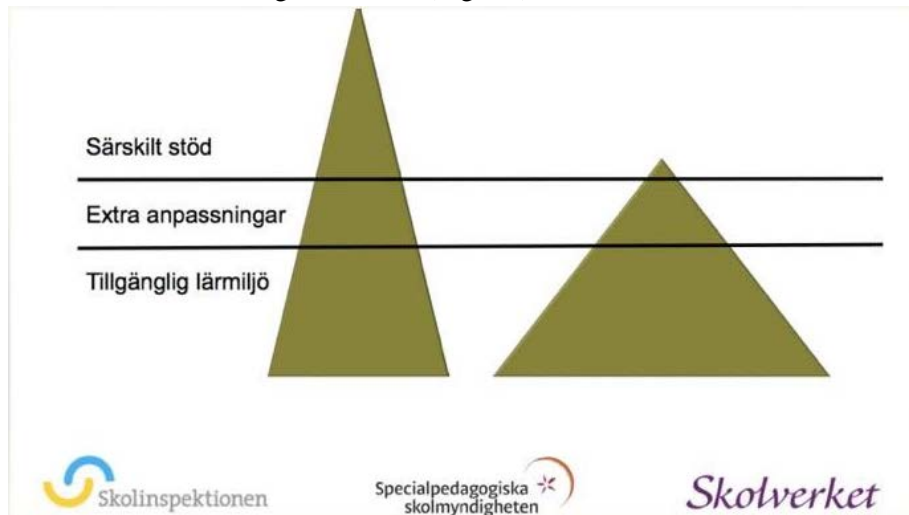
Resultatet av utvecklingsarbetet har visat på att undervisningen utvecklats på ett sätt där struktur och variation är grundläggande faktorer för att eleverna ska utvecklas. Lärarna har också fått kunskap om hur de kan utforma undervisningen så eleverna får uppgifter som känns hanterbara och utmanade genom metoder som individanpassas. Appel och Ernestam (2017) menar att allt i grunden handlar om att göra det som traditionellt ses som anpassningar till en självklar del av undervisningen för alla elever, på så sätt blir det enskilda stödet tillgängligt för alla elever. Mer konkreta exempel på vad som bidrar till tillgängliga lärmiljöer finns i observationsschemat (Bilaga 3).

Genom en samlad bild av de kommuner som deltagit i utvecklingsarbetet har följande framgångsfaktorer tagits fram för att bidra till utvecklingen av tillgängliga lärmiljöer: Elevsyn, goda relationer, varierande lärmiljöer, tillit, ledarskap, kunskaper, kollegialt lärande, samsyn, samarbete och tid (Appel & Ernestam, 2017)

Internationellt finns bland annat UDL, Universal Design for Learning, som är ett koncept där pedagogerna planerar, genomför och utvärderar undervisningen så att den är språkligt stimulerande och språkligt tillgänglig för alla elever (Hall, Meyer & Rose, 2012). Genom UDL ska alla elever ha samma möjlighet till åtkomst till byggnader, material och deltagande vilket ska minska hindren för lärande och utveckling.

Vissa anser att tillgängliga lärmiljöer främst handlar om pedagogers förhållningssätt till eleverna och deras lärande (Ifous, 2015a). För att nå den grunden måste skolan öka kunskaperna och utveckla ett gemensamt förhållningssätt på skolan. Därefter kan arbetet starta med att skapa olika arbetsformer för

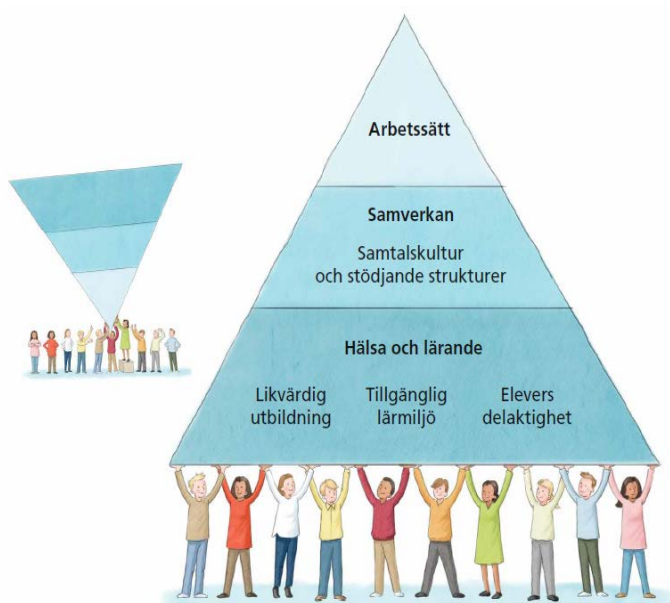
att möta elevernas olika behov för att sedan följa upp och utvärdera (Ifous, 2015b). Arbetet med tillgängliga lärmiljöer är en ständigt pågående process som aldrig blir färdig och skolan möts ständigt av utmaningar som kräver en flexibilitet i organisationen (Appel & Ernestam, 2017). Genom att arbeta med tillgängliga lärmiljöer, som är bra generella lösningar för alla, får eleverna bättre förutsättningar i lärandet och det leder också i förlängningen till att behovet av särskilt stöd minskar (Tufvesson, 2015). Detta illustreras i figuren nedan (Figur 1).



särskilt stöd.

Figur 1: Källa: Tufvesson (2015) *Illustrationen synliggör vinsten med att arbeta för en tillgänglig lärmiljö samt relationen till extra anpassningar och*

Elevhälsopropositionen (2001/02:14) vars grundbegrepp är hälsa, lärande och trygghet menar att all skolpersonal är central i arbetet med att skapa goda lärande miljöer för varje barn i skolan. Samma sak illustrerar pyramiden nedan (Figur 2), nämligen att alla bidrar till skolans elevhälsoarbete och där elevhälsan samverkar med lärare och övrig skolpersonal för att tillsammans utveckla ett mer förebyggande och hälsofrämjande arbetssätt (Hjørne, 2018). Den mindre upp- och nedvända pyramiden är det tyvärr många skolor som känner igen sig i och symboliserar ett arbetssätt där det förebyggande



och hälsofrämjande arbetet inte hinns med utan att verksamheten istället präglas av hastiga korridorlösningar, akuta individärenden och brandkårsutryckningar. På detta arbetssätt upplever både lärare och elevhälsans personal att de är ensamma i sitt arbete och saknar en förankring av elevhälsans uppdrag i verksamheten (Neuman & Sjöberg, 2018).

Figur 2: Källa: Neuman & Sjöberg (2018) *Det lilla ordet främst, ett förebyggande och hälsofrämjande arbetssätt i skolan.*

Enligt pyramiden (Figur 2) är tillgängliga lärmiljöer en av tre grundfaktorer till ett förebyggande och hälsofrämjande arbetssätt. Att utveckla en tillgänglig lärmiljö innebär att identifiera och undanröja hinder och skapa förutsättningar för lärande i den pedagogiska, fysiska och sociala lärmiljön (Tufvesson, 2015). För att skapa en god lärmiljö krävs att elevhälsans kompetens tas tillvara i ett tidigt skede, dels för att identifiera elevers behov och dels för att stödja lärare och när det gäller anpassningar i olika lärmiljöer inom verksamheten (Neuman & Sjöberg, 2018).

En studie som gjorts på tillgängliga lärmiljöer (Skolverket, 2016) konstaterar att det råder stora skillnader på hur huvudman och grundskolor arbetar med att skapa tillgängliga miljöer för elever med funktionsnedsättning. En stor del av rektorerna som medverkat i studien anser att eleverna möter en miljö som är väl anpassad både pedagogiskt, fysiskt och socialt men Skolverket (2016) ser att det kvarstår mycket arbete innan alla huvudmän och grundskolor kan erbjuda lärmiljöer där hinder röjs bort så elever med funktionsnedsättning kan få en utbildning på samma villkor.

Östlund (2018) menar att skolan ska arbeta med lärmiljön på ett systematiskt sätt så elevers olikheter används som en resurs i den pedagogiska praktiken. Det innebär att all personal på skolan arbetar aktivt med att öka delaktigheten för alla elever och ser vinsterna i att anpassa lärmiljön både fysiskt, pedagogiskt och psykosocialt.

#### **4.1.1 Tillgänglighetsmodellen - fysisk, pedagogisk och psykosocial lärmiljö**

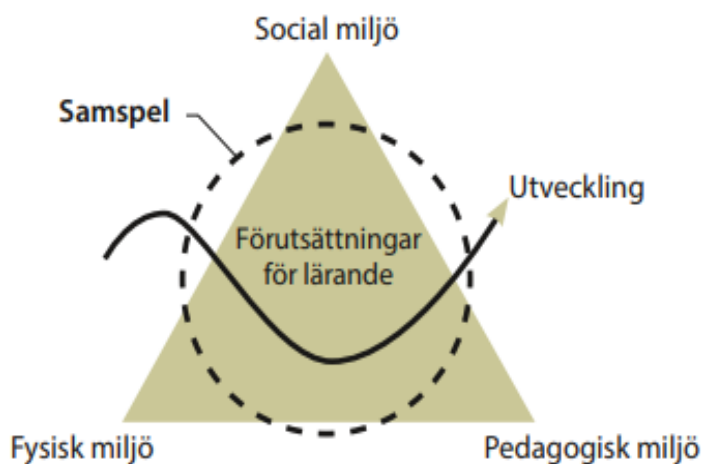
Den *fysiska* lärmiljön handlar om att skapa rum för lärandet. Forskning (Tufvesson, 2007) visar att den fysiska miljön har stor påverkan på elever med till exempel ADHD och autism då det ofta finns en sårbarhet i koncentrationen. Den fysiska miljön innefattar klassrum, matsal, korridorer, omklädningsrum, skolgård, toaletter, ljud- och ljusmiljö, synintryck, möbler och inredning (Appel & Ernestam, 2017).

Den *pedagogiska* lärmiljön handlar om hur undervisningen ska utformas så att alla elever kan tillgodogöra sig den. Appel och Ernestam (2017) menar att följande punkter har betydelse för den pedagogiska lärmiljön: Arbetssätt, metoder, struktur, tydlighet, flexibilitet, extra anpassningar, särskilt stöd, kompensatoriska hjälpmedel, digitala lärresurser, schema, bild- och teckenstöd.

I sin masteruppsats menar Persson (2016) att en god social miljö kännetecknas av en tillåtande atmosfär där elevernas olikheter bejakas samt att pedagogerna har en positiv inställning till inkludering och anpassade lärmiljöer. För att anpassa den *psykosociala* lärmiljön arbetar lärarna medvetet med värdegrundsarbete, socialt klimat, trygghet och gemenskap i skolan samt undervisningsgruppen, bemötande och relationer mellan lärare, övrig personal och elever (Appel & Ernestam, 2017).

Samspelet mellan fysisk, pedagogisk och social miljö synliggörs av Tillgänglighetsmodellen (Figur 3) som är framtagen av Specialpedagogiska skolmyndigheten (Tufvesson, 2015). Förutom ovanstående faktorer finns även förutsättningar för lärande med som en faktor där pedagogerna är medvetna om elevens förutsättningar som möjliggör för lärande. Tillgänglighetsmodellen synliggör också processen och samspelet mellan samtliga delar som alla är betydelsefulla när det handlar om elevers lärande och utveckling.

## Tillgänglighetsmodellen



Figur 3: Källa: Tufvesson, 2015  
Tillgänglighetsmodellen

### 4.1.2 Tydliggörande pedagogik

Tydliggörande pedagogik är ett vanligt förekommande arbetssätt vars syfte är att visuellt kompensera för de svårigheter elever med nedsatt funktionsförmåga möter i omgivningens krav (Sjölund et al., 2017). Tydliggörande pedagogik syftar också till att göra skoldagen begriplig, hanterbar och meningsfull för alla elever, något som sociologen Aaron Antonovsky beskriver som en *känsla av sammanhang* (KASAM). Antonovsky (1991) menar att vi måste ha en tydlig bild av vad det är vi ska göra för att kunna lita på att vi klarar uppgiften. Det ska också finnas en upplevelse av att vi kan klara av uppgiften samt en meningsfullhet i det vi gör som är värt att investera energi och engagemang i (Sjölund et al., 2017).

När man arbetar med tydliggörande pedagogik har pedagogerna alltid följande frågor i bakhuvudet; *Varför ska jag göra det? Vad ska jag göra? Var ska jag vara? Med vem ska jag vara? När ska jag göra det? Hur ska jag göra det? Hur länge ska jag göra det? Hur mycket ska jag göra? Vad händer sedan?* (Sjölund et al., 2017). Svaren på ovanstående frågor ger trygghet och struktur för elever som automatiskt inte har förmågan att svara på dessa på egen hand. I vissa sammanhang behövs inte alla frågor men ju mer pedagogerna känner eleverna och är medvetna om deras behov finns en förståelse för vilka frågor som behövs besvaras i olika sammanhang.

## 4.2 Undervisning, ledning och systematiskt kvalitetsarbete i grundsärskolan

2017 gjordes en kartlägningsrapport där barn, elever och vuxenstuderande fick beskriva sina uppfattningar om de ansåg sig ha tillgång till en likvärdig utbildning av god kvalitet samt en tillgänglig och trygg lärmiljö (Löfberg, Andersson, Lundgren, Ekroth, 2017). Rapporten presenteras utifrån olika skolformer där grundsärskolan är en del. Av de underlag som presenteras ges indikationer på att eleverna i grundsärskolan endast i begränsad utsträckning har tillgång till en likvärdig utbildning i trygga och



tillgängliga lärmiljöer. Elever som är inskrivna i grundsärskolan men som läser integrerade i grundskolan får dock, enligt rapporten, bättre tillgång till undervisning anpassad efter deras behov och på så sätt bättre förutsättningar inom ramen för socialt och pedagogiskt sammanhang (Löfberg et al., 2017).

Skolinspektionens tillsyn 2016 menar att rektorer och lärare inom grundsärskolan numera har ett större fokus på kunskapsuppdraget jämfört med tidigare år, dock finns en hel del kritik mot det systematiska kvalitetsarbetet inom grundsärskolans verksamhet. Tillsynsrapporten visar att i fler än hälften av kommunens grundsärskolor tar rektor inte ansvar för att grundsärskoleenhetens resultat följs upp, dokumenteras, utvärderas och används som utgångspunkt i ett systematiskt kvalitetsarbete. Detta resultat efterfrågas heller inte alltid av huvudmannen vilket innebär att betydande information om skolornas resultat inte når huvudmannanivå (Skolinspektionen, 2016).

Skolinspektionen (2016) menar att grundsärskolans verksamhet måste prioriteras i stadens ledningsgrupper, vilket de i dagsläget inte gör. Detta medför att kunskap och förståelse om grundsärskolan ofta saknas hos rektorer, lärare, elevhälsa och administrativ personal. Detta upplevs försvåra arbetet med grundsärskolans elever då de har samma rättigheter till extra anpassningar och särskilt stöd som elever i grundskolan.

Jönsson och Winkler (2014) har i sin magisteruppsats gjort en diskursanalys av systematiska kvalitetsarbeten i grundsärskolan och kommit fram till att många grundsärskolor inte arbetar systematiskt med kvalitetsarbetet och att det på så sätt saknas underlag för förbättring av verksamheten. I studien har 17 systematiska kvalitetsarbeten granskats, men forskarna hade svårt att få tag på empirin vilket kan ge en antydning till att många grundsärskolor i Sverige inte kvalitetssäkrar sin verksamhet. Resultatet i studien (Jönsson & Winkler, 2014) är uppdelat i tre delar, utbildnings-, organisations- och trygghetsdiskurs. Analysen av *utbildningsdiskursen* tyder bland annat på att få systematiska kvalitetsarbeten belyser kunskap, bedömning och betyg. Istället för att beskriva dessa delar har skolorna fokus på att redogöra för den höga personaltätheten, individuella lösningar och elevers problematik, det framgår inte hur skolorna arbetar mot uppsatta mål. *Organisationsdiskursen* finns med i samtliga granskade kvalitetsarbeten och beskriver hur arbetet med enskilda elever utformas samt hur personalen organiseras för att tillgodose elevernas behov. *Trygghetsdiskursen* är mest utmärkande i studien då det framkommer att grundsärskolans elever är trygga och trivs i hög grad. Det framkommer också att personalen har lång erfarenhet, är lyhörda, har stort tålamod och är skickliga på att parera lärande och omsorg. Resultaten gällande trygghet i grundsärskolan är unika då området ofta är ett utvecklingsområde inom grundskolan (Jönsson & Winkler, 2014).

## 5. Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet tar ursprung i Lev Vygotskijs tankar om att utveckling sker i ett socialt sammanhang och genom relationer med andra i omgivningen. Från det att vi föds ingår vi i ett socialt sammanhang där kunskap, som finns genom kultur och traditioner, förs vidare (Säljö, 2014). Människan är en biologisk varelse med en unik uppsättning fysiska och mentala resurser som på ett eller annat sätt kan behöva kompensation under livets gång. Genom att samspela med andra i olika kollektiva verksamheter kan vi få stöd i de begränsade förutsättningar vi besitter och på så sätt utvecklas genom andra. I ett sociokulturellt perspektiv har termerna *redskap* eller *verktyg* en speciell, och teknisk, betydelse då de ses som tillgångar, såväl språkliga/intellektuella som fysiska, vilka vi använder oss av när vi förstår vår omvärld och agerar i den (Säljö, 2014).

I det sociokulturella perspektivet är det fokus på hur lärande och utveckling sker i mötet mellan individen och dess omgivning. Hela lärmiljön studeras där kommunikation i ord och handling är centralt för att söka förståelse för samspel i relationerna i en viss kontext (Ahlberg, 2015). På skolor finns det ofta likartade förhållningssätt, normer och meningssystem som kulturellt lever kvar och delas av många som arbetar där. Enligt Säljö (2014) beskrivs detta som *diskurser* som visar sig både i språket och i handlingar. Diskurserna är de handlingar och analyser vi som arbetar, tex inom skolan, gör för att förmedla kunskap till eleverna. I det sociokulturella perspektivet tas det inte för givet att eleverna per automatik upptäcker kunskap utan det krävs en omgivning som förmedlar den på ett hanterbart sätt.

Ska man studera den företeelse vi kallar lärande i ett sociokulturellt perspektiv måste följande tre företeelser uppmärksammas:

1. Utveckling och användning av intellektuella redskap
2. Utveckling och användning av fysiska redskap
3. Kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklade former för samarbete i olika kollektiva verksamheter (Säljö, 2014).

Utgångspunkten i denna studien är att, precis som det sociokulturella perspektivet, se på utveckling och lärande i mötet mellan individen och dess omgivning, dess lärmiljö. Skolan är en central instans för elevernas kunskapsinhämtande och i grundsärskolans verksamhet är det intressant att se på hur ovanstående redskap används för att främja elevernas lärande.

## 6. Metod

Nedan beskrivs vald forskningsansats och de olika metoder som använts i studien. Därefter presenteras urvalsgruppen och de etiska överväganden som beaktats. Vidare i kapitlet beskrivs hur genomförandet av insamlingsmetoderna gått till samt bearbetning och analys. Slutligen redovisas validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

### 6.1 Val av metoder

Studien är kvalitativ då den i huvudsak lägger vikt på ord och hur individer uppfattar och tolkar sin sociala verklighet (Bryman, 2011). Inspiration av en fenomenografisk forskningsansats har använts i studien då den är lämplig för att beskriva hur fenomen i omvärlden uppfattas av olika människor. Inom det fenomenografiska forskningsfältet handlar det om att identifiera och beskriva variationer av uppfattningar och har fokus på *vad* och *hur* man lär sig (Stukát, 2011). Termen fenomenografi kommer från grekiskans *graphia* och betyder beskriva, sammanslaget betyder det alltså beskrivning och skilda uppfattningar av ett fenomen (Kullberg, 2014). I denna studien beskrivs rektorers uppfattningar av arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan.

Marton och Booth (2000) menar att fenomenografi varken kan ses som en metod eller en teori utan snarare en ansats för att identifiera, formulera och hantera relevanta forskningsfrågor inom lärande och förståelse inom en pedagogisk miljö. Grundenheten för den fenomenografiska forskningsansatsen är att få syn på relationen mellan den som erfar och det som erfars. Fokus ligger på variationen mellan hur människor hanterar problem och agerar i förhållande till deras erfarenheter (Marton & Booth, 2000).

Inom fenomenografin handlar det om att inta ett andra ordningens perspektiv vilket innebär att fånga andra människors upplevelse av ett fenomen. Till skillnad från första ordningens perspektiv där det snarare handlar om ren fakta och något som kan studeras utifrån (Larsson, 1986). Enligt Marton och Booth (2000) är det nödvändigt att inta ett andra ordningens perspektiv i hela forskningsprocessen, alltså både när man formulerar forskningsproblem, samlar in material och när analysen görs.

Då det finns två separata delar i studiens syfte nämligen, att undersöka hur rektorer driver arbetet med tillgängliga lärmiljöer samt förstå hur det synliggörs i verksamheten, har jag valt att använda mig av två olika metoder: kvalitativ intervju och observation. Kvale och Brinkmann (2014) menar att den kvalitativa forskningsintervjun är en lämplig metod för att ta del av människors uppfattningar av ett fenomen. Det handlar också om att söka förståelse hos den intervjuades uppfattningar samtidigt som det är ett samtal där båda parter har ett delat intresse och utmynnar i en form av erfarenhetsutbyte. Observation har använts för att få syn på hur tillgängliga lärmiljöer synliggörs i verksamheten. Inom metoden observation kan forskaren inte inta ett andra ordningens perspektiv vilket gör att denna delen av studien inte kan benämnas fenomenografisk. Intervjuerna är det primära i studien och observationerna ses mer som ett komplement för att ge studien mer djup och också för att få en förståelse för om rektorernas upplevelser syns i verksamheten.

Att kombinera observation och intervju ses som något positivt då det bland annat kan vara enklare att ställa relevanta frågor vid en intervju när verkligheten observerats tidigare av forskaren (Fangen, 2004). Att kombinera observation och intervju ses som en så kallad metodtriangulering och kan enligt Stukát (2011) ge en studie mer djup och på så sätt bli tydligare och mer mångfacetterad. De olika

undersökningsmetoderna bidrar också till att det kan ske en jämförelse av det som sagts med det som observerats (Fangen, 2004).

Studien är utförd på tre skolor för att få syn på kontextens utformning i mer än en miljö (Bryman, 2011). Syftet är inte att jämföra olika stadsdelar utan istället få en bredare bild över hur det ser ut med arbetet med tillgängliga lärmiljöer.

## 6.2 Urval och etiska överväganden

Min målsättning var att intervjua tre rektorer som arbetar inom grundsärskolan samt få utföra observationer i deras verksamhet under en dag. Skolorna har delvis valts ut genom ett bekvämlighetsurval då jag valt närliggande skolor men det har också gjorts ett mer målinriktat urval då jag velat intervjua rektorer som endast arbetar i grundsärskolan (Bryman, 2011). Genom att läsa skolverkets personalstatistik över kommunens grundsärskolor kontaktade jag fem rektorer som hade hela sin tjänst förlagd i grundsärskolan. Två rektorer återkopplade och hälsade mig välkommen till deras verksamhet.

Eftersom endast två av fem tillfrågade rektorer ville delta i studien fick jag vända mig till rektorer som delvis hade sin tjänst i grundskolan och även biträdande rektorer som var ansvariga för grundsärskolan. Från denna urvalsgrupp hittades sedan en tredje informant som ville ställa upp.

Tabell 1. Tabellen nedan ger en överblick över urvalsgruppen:

	<b>Dalskolan</b>	<b>Bergskolan</b>	<b>Forsskolan</b>
<b>Fiktivt namn</b>	Agneta	Carina	Sofia
<b>Kön och titel</b>	Kvinnlig rektor	Kvinnlig rektor	Kvinnlig biträdande rektor
<b>Antal år som rektor</b>	20 år	3 år, varav ett som biträdande rektor	Ett år som biträdande rektor
<b>Bakgrund</b>	Läroutbildning och specialläroutbildning	Läroutbildning och specialpedagogutbildning	Läroutbildning och specialpedagogutbildning
<b>Klassen som studerades</b>	5 elever som läste ämnesområden. En pedagog och 5 elevassistenter	4 elever som läste ämnen. En pedagog och en elevassistent	4 elever som läste ämnen. En pedagog och en elevassistent

För att studien ska anses meningsfull ska den hålla hög kvalitet och inriktas mot väsentliga frågor. Som forskare görs också etiskt medvetna val som rör frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet (Bryman, 2011). I urvalsprocessen är det viktigt att informera deltagarna om de etiska överväganden som beaktats i studien.

Genom telefonsamtal och missivbrev (se Bilaga 1) har rektorerna fått frågan om att delta i studien samt fått information om studiens syfte. I missivbrevet framgick också mitt namn, mina kontaktuppgifter och vilket universitet studien har anknytning till så att vi lätt skulle kunna ha kontakt i framtiden. I missivbrevet framgick det också att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan utan närmare motivering. Jag informerade också om vilken typ av ny kunskap jag ansåg att studien skulle bidra till

och att alla medverkande skulle få ta del av resultatet när studien var klar. Rektorn fick i sin tur välja ut en klass för observation och överlämna ett annat missivbrev (se Bilaga 2) till berörd pedagog och elevernas vårdnadshavare. I studien studeras inte eleverna i sig, utan deras lärmiljö, men i och med att jag skulle befinna mig deras verksamhet och eleverna var under 15 år valde jag att inhämta samtycke även från vårdnadshavare. Efter att ha lämnat ovanstående information och fått rektorers, pedagogers och vårdnadshavares samtycke har studien både tagit hänsyn till *informationskravet* och *samtyckekravet* (Vetenskapsrådet, 2002).

I studien kommer samtliga personuppgifter avidentifieras genom att personer och skolor får fiktiva namn, på så sätt följs *kravet om konfidentialitet* (Vetenskapsrådet, 2002). Kravet på konfidentialitet kan ibland hamna i konflikt med kravet på kontrollbarhet som handlar om att andra ska kunna avgöra om tolkningarna håller mot bakgrunden, det vill säga uppsöka samma ort, organisation eller enskilda personer och få samma resultat (Fangen, 2004). I det här fallet ses kravet på konfidentiell behandling av uppgifter starkare än kravet för kontrollbarhet. *Nyttjandekravet* innefattar att data som samlas in endast kommer att användas för forskningsändamålet samt att de uppgifter som samlats in inte får användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2002). Det framgår i missivbrevet hur resultatet kommer presenteras samt att all inspelad data förvaras så ingen annan får tillgång till det.

## 6.3 Genomförande

### 6.3.1 Observation

På samtliga tre skolor inledde jag med observationer för att få en bild av verksamheten innan jag genomförde intervjuerna med rektorerna. Genom att ha studerat verksamheten kunde jag lättare ställa följdfrågor och be rektorerna utveckla vissa svar.

Klasserna jag observerat har haft olika konstellationer (se Tabell 1), den första klassen hade en ansvarig pedagog samt elevassistenter kopplade till varje elev, så kallad, en-till-en undervisning. Eleverna i denna klass gick på mellan- och högstadiet och läste ämnesområden. Den andra klassen jag besökte var en lågstadielklass med en ansvarig pedagog, en elevassistent och fyra elever som alla läste ämnen. Den tredje klassen hade samma konstellation som den andra det vill säga, en lågstadielklass med en ansvarig pedagog, en elevassistent och fyra elever som alla läste ämnen.

Inför observationerna gjordes förarbete i form av fysiska-, materiella- och intellektuella förberedelser (Bjørndal, 2005). Jag hade planerat noga vad jag behövde ha med mig, såg till att jag var fysiskt förberedd i form av mat och sömn samt gjort mig medveten om min roll som observatör och hur observationen skulle struktureras. Jag hade också tänkt igenom i vilken utsträckning tolkning skulle vara en del av observationen.

Inför observationstillfällena arbetade jag fram ett observationsschema (se Bilaga 4). I kvalitativa studier är det vanligast att ha ett brett fokus men då tiden för studien var knapp och begreppet tillgängliga lärmiljöer är något odefinierat behövde jag strukturera upp mitt observationstillfälle för att få ut bästa möjliga information. I och med att det inte finns någon enhetlig definition av begreppet tillgängliga lärmiljöer har jag valt att utgå från faktorerna i inspirationsmaterialet *Olika är normen* (Appel & Ernestam, 2017, s. 21-22) för att begränsa mitt fokus. Under observationens gång har jag fört

fältanteckningar utifrån observationsschemat. Genom att skriva fältanteckningar förvandlas en händelse eller en miljö från något som endast existerar eller upplevs i ögonblicket till en redovisning som existerar på papper. Fältanteckningar har stor betydelse i analysarbetet då det hjälper forskaren att fundera över alla detaljer på ett sätt som inte skulle vara möjligt genom endast minnesbilder (Fangen, 2004).

Under observationstillfällena har jag använt mig av olika grader av struktur. Det har funnits ett begränsat fokus utifrån observationsschemat men jag har samtidigt varit öppen för andra faktorer som kom upp under observationens gång. Observationsschemat är uppdelat på ett sätt där jag kan skilja på faktorer jag kan studera omedelbart och faktorer som antagligen kräver tolkning eller mer information från klassläraren. Uppdelningen visar på en medvetenhet då jag som forskare har förståelse för att tolkningar är betydligt mer osäkra än det som är rena beskrivningar av vad som faktiskt ses och händer (Bjørndal, 2005).

Formen har varit *observation av första ordningen* då forskaren har observationen som primär uppgift och kan på så sätt lägga hela sin uppmärksamhet på just observationen och har inga andra uppgifter som kan bidra till minskat fokus (Bjørndal, 2005). Som observatör i en klass med elever i grundskolan blir rollen dock en *delvis deltagande observatör* då man automatiskt blir en del i det sociala samspelet, men inte i det miljöspecifika aktiviteterna som utförs (Fangen, 2004). Naturligt deltagande och småprat med både pedagoger och elever är nödvändigt för att få förståelse för situationen.

### 6.3.2 Intervju

Intervjuerna i studien är semistrukturerade (Bryman, 2011), vilket innebär att det finns en intervjuguide (Se bilaga 3) med specifika frågor som ska beröras men det finns också stort utrymme för intervjupersonen att utforma sina svar. I semistrukturerade intervjuer finns också chans att ställa frågor som inte ingår i intervjuguiden om de ses som relevanta följdfrågor.

Intervjuguiden utformades med hjälp av frågor från inspirationsmaterialet *Olika är normen* (Appel & Ernestam, 2017, s. 63). Frågorna utformades på ett sätt så jag som forskare kan få information om hur rektorerna upplever sin värld (Marton & Booth, 2000) samtidigt som det finns ett utrymme för flexibilitet. Grundtanken var att få en bild av vad rektorerna upplever som viktigt, och av betydelse, i förhållande till de frågeställningar studien kretsar kring (Bryman, 2011).

Intervjuerna genomfördes på respektive skola i en miljö som rektorerna själva valde, samtliga platser hade en miljö där vi kunde samtala ostört. Intervjuerna startade med frågor om rektorernas bakgrund och deras nuvarande tjänst för att sedan övergå till frågor som kunde kopplas ihop med studiens forskningsfrågor. Samtliga tre intervjuer tog ca 35 minuter vardera.

Intervjuerna spelades in för att kunna fånga rektorernas svar i deras egna ordalag samt kunna analysera materialet mer detaljerat (Bryman, 2011). Därefter transkriberades det inspelade materialet. Inspelningen gjorde det möjligt att ha fullt fokus på det som sades under intervjun samt för att kunna följa upp och analysera det transkriberade materialet i efterhand. Enligt Kroksmark (1987) ska den fenomenografiska intervjun spelas in och transkriberas ord för ord, även pauser ska antecknas så den transkriberade texten blir så nära talspråket som möjligt. När informanterna citeras i resultatkapitlet är texten delvis korrigerad då exempelvis, uppenbara grammatiska fel, upprepningar och tveksamhetsljud tagits bort då de saknar betydelse och inte tillför något till det sagda.

Då jag inte lyckats nå urvalsgruppen jag hade som målsättning ses det som ett bortfall. Att personer inte vill vara med i en studie kan bero på flera faktorer som till exempel; rädsla för registrering, tidigare erfarenheter av dåliga enkäter eller ointresse då studien inte ger något i utbyte (Stukát, 2011).

## 6.4 Bearbetning och analys

Enligt Marton och Booth (2000) startar den fenomenografiska analysprocessen redan då intervjun genomförs eftersom forskarens bild blir mer detaljerad och kan avslöja nya perspektiv under samtals gång. Även om syftet och målet med studien från början redan är satta kan dessa förändras eller fyllas i under processens gång. Eftersom det är omöjligt att beskriva rektorernas erfarende utifrån en helhetsbild har studien haft fokus på att söka efter och beskriva kritiska skillnader utifrån studiens frågeställningar. I analysen kommer olika beskrivningskategorier att ringas in utifrån vad som kommit fram under intervjuerna. Dessa beskrivningskategorier kan också benämnas studiens utfallsrum (Marton & Booth, 2000). Målet är använda så få utfallsrum som möjligt så att varje kategori istället innehåller ett djup och beskriver variationen som framkommit i underlaget. Det är också viktigt att nämna att rektorernas upplevelser aldrig kan benämnas som rätt eller fel utan snarare att någon kan ha en mer eller mindre ofullständig förståelse av ett fenomen (Marton & Booth, 2000).

Efter att de inspelade intervjuerna transkriberats läses materialet igenom ett flertal gånger för att finna likheter och skillnader i rektorernas utsagor. Genom att läsa och sortera framträder mönster som sedan används för att kategorisera rektorernas uppfattningar (Stukát, 2011). Enligt Patel och Davidson (2003, s.33) består analysprocessen inom fenomenografin av följande fyra steg:

1. Bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck
2. Uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna i intervjuerna
3. Kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier
4. Studera den underliggande strukturen i kategorisystemet

Fenomenografins *vad* och *hur* aspekt (Stukát, 2011) har också funnits med i analysarbetet då *vad* frågan handlar om vad rektorerna anser ingår i begreppet tillgängliga lärmiljöer och *hur* frågan presenterar hur arbetet ser ut och skiljer sig åt mellan de olika skolorna.

Då inget inspelningsmaterial använts vid observationstillfället är fältanteckningarna grunden för analys av observationerna. Observationerna är från början kategoriserade utifrån observationsschemat och har därefter renskrivits. En analys har sedan gjorts för att se om det finns likheter och skillnader i det som sagts vid intervjutillfället och det som observerats.

I och med att den fenomenografiska forskningsansatsen har som anspråk att förstå skilda uppfattningar av ett fenomen och inte hur något egentligen är används därför det sociokulturella perspektivet i analysen för att fokusera på hur lärande och utveckling sker i mötet mellan individen och dess omgivning. I diskussionen kommer också rektorernas upplevelser av arbetet med tillgängliga lärmiljöer jämföras med den litteratur och tidigare forskning som tidigare gjorts.

## 6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Stukát (2011) anser att ordet validitet är ett svårt och mångtydigt begrepp men som i regel anger hur bra ett instrument mäter det man anser att mäta. Patel och Davidson (2003) menar att validitet kopplas till om forskaren lyckas göra en trovärdig tolkning av de medverkades livsvärld och verklighet. Intervjuer får ofta kritik då intervjupersonernas redogörelser kan vara falska. Forskaren kan aldrig veta om det som sägs är sant, men det som uttrycks kan ändå tolkas som en sanning om hur personen uppfattar sig själv och sin omgivning (Kvale & Brinkmann, 2014). I denna studien ökar validiteten då triangulering används i form av observation och semistrukturerade intervjuer. På så sätt kan jag be rektorerna att utveckla sina svar och sedan även se om pedagogernas handlande i verksamheten stämmer överens med det rektorerna säger eller om de försöker ge en förskönad bild (Fangen, 2004).

Reliabilitet, som också ofta benämns tillförlitlighet, behandlar frågan om studiens resultat skulle kunna reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare (Kvale och Brinkmann, 2014). Bryman (2011) menar att det ofta är svårt att uppnå hög reliabilitet i kvalitativa studier då sociala miljöer och personers erfarenheter ändras över tid. Eftersom studien studerar unika människors upplevelser av ett fenomen eftersträvas inte resultatet att kunna överföras i större utsträckning. Reliabilitet under intervjun förknippas med om huruvida intervjuaren omedvetet ställer ledande frågor vilket har försökts att undvikas. För att studien ändå ska uppnå en viss trovärdighet har det under transkriberings- och analysprocessen lagts stor vikt i att lyfta fram det rektorerna verkligen säger och inte blanda in mina uppfattningar eller tolkningar av vad de säger.

Fenomenografisk forskning har inte ambitionen att generalisera resultatet utan vill hellre förstå vilka skilda uppfattningar som ses. Detta snarare än att beskriva, förklara och generalisera urvalsresultatet till en större population (Marton & Booth, 2000). Urvalet som gjorts i denna studie är inte representativt och kan därför inte leda till att resultatet överförs till en större grupp. Studiens resultat är specifikt för denna studie och är därmed inte generaliseringsbart, däremot kan troligen andra, både rektorer och pedagoger, som arbetar inom grundsärskolan känna igen sig i resultatet.



## 7. Resultat

I följande kapitel kommer redovisning av resultatet presenteras utifrån tre utfallsrum och i vissa fall även underliggande rubriker. Utfallsrummen har tagits fram under analysprocessen och belyser rektorernas likheter och skillnader i arbetet med tillgängliga lärmiljöer. I det första utfallsrummet framgår *vad* rektorerna anser ingår i begreppet tillgängliga lärmiljöer medan de andra och tredje utfallsrummet har fokus på *hur* det ser ut i de olika verksamheterna.

I resultatdelen används fiktiva namn på rektorerna och de är citerade ett flertal gånger. Längre citat är skrivna i mindre text och med indrag medan kortare citat markeras med ””. När [...] finns med i citatet är det för att markera att allt inte finns med utan endast det som är väsentligt och ger en helhetsbild. När rektorerna tagit en kort paus har jag markerat det med ... Står något kursivt i parantes, är det för att *jag* vill förtydliga något som läsaren annars kan uppfatta som oklart. Vissa citat är ändrade från talspråk till skriftspråk för läsbarhetens skull.

### 7.1 Utfallsrum 1 – Uppfattningar av begreppet tillgängliga lärmiljöer

Det första utfallsrummet beskriver hur begreppet tillgängliga lärmiljöer upplevs av rektorerna. Det gemensamma är att samtliga tre rektorer nämner att det är en miljö som ska anpassas så att samtliga elever kan vara med och att ingen ska stängas ute på grund av olika funktionsnedsättningar. Carina beskriver det kort *”Det är en miljö som passar för alla våra elever, och då menar jag alla. En miljö anpassad så att alla ska kunna vara med.”*

Agneta i sin tur lägger stor vikt på elevernas rätt till kommunikation och uttrycker sig enligt följande:

Det är ett jättebegrepp [...] det handlar om att vidga begreppet, från det gamla tänket när man tänkte ramp in och att det var fysiskt tillgängligt till att trycka på att det handlar om undervisning, en lärmiljö för undervisning. Det vill säga en tillgänglighet som till exempel alternativ och kompletterande kommunikation och möjlighet till kommunikation på ett anpassat sätt så man inte stängs ute.

När jag observerade verksamheten på Dalskolan där Agneta är rektor framgick det tydligt att kommunikation var något som skolan arbetade mycket med. Samtliga elever hade individuella kompensatoriska hjälpmedel vid kommunikation som tex, pekkartor, ja- och nejknapp och nyckelknippor med bildstöd.

I Sofias tankar kring begreppet tillgängliga lärmiljöer går det att utläsa ett större fokus på elevernas hälsa och sociala sammanhang, och att det är ett komplext jobb att få till.

Det ska finnas förutsättningarna så det fungerar och alla mår bra, och alla ska få vara med utefter sina förutsättningar. Det är inte alltid så lätt, men vi måste alltid ha den strävan utefter enskilda individers förutsättningar.

## 7.2 Utfallsrum 2 – Utformning av tillgänglig lärmiljö, extra anpassningar och särskilt stöd

Denna del redovisar hur rektorerna upplever arbetet med tillgängliga lärmiljöer, extra anpassningar och särskilt stöd i grundsärskolan. Samtliga rektorer nämner att det som ses som extra anpassningar och särskilt stöd i grundskolan ofta är en del av den ordinarie undervisningen i grundsärskolan. Utfallsrummet är indelat under tre rubriker; *Tillgänglig lärmiljö – en fråga om kompetens och behöriga pedagoger*, *Fysisk, pedagogisk och psykosocial lärmiljö* och *Extra anpassningar och särskilt stöd i grundsärskolan*.

### 7.2.1 Tillgänglig lärmiljö – en fråga om kompetens och behöriga pedagoger

Två av rektorerna anser att deras verksamhet har kommit långt i arbetet med tillgängliga lärmiljöer men att det i vissa fall saknas rätt kompetens hos pedagogerna. Enligt Carina ses bristen på behöriga lärare i grundsärskolan som en bidragande faktor till att arbetet med tillgängliga lärmiljöer inte är fullt utvecklat.

Vi har tillgängliga lärmiljöer...ja... samtidigt är det väldigt svårt att få hit den behörigheten av lärare som grundsärskolan kräver och det är något vi kämpar med. Det är där allt börjar [...] allt för ofta har man inget annat alternativ än att ta en elevassistent eller resursperson som har arbetat i flera år får ta lärarrollen. Då blir det extra viktigt med en specialpedagog eller speciallärare som är den högra handen som kan stötta och hjälpa.

Agneta är inne på samma spår, hon ser att skolan har tillgång till mycket materiella resurser då de hela tiden utvecklar verksamheten efter elevernas behov och uttrycker sig enligt följande:

Om vi tänker att tillgänglighet är en arena, då får vi vidga den med en del till när nya elever är på väg in [...] Det svåra är inte att se till att resurserna finns utan faktiskt att se och kunna ha ett samtal där man faktiskt använder sig av de resurser som vi har.

Carina berättar att hon känner till Specialpedagogiska skolmyndighetens material med tillgängliga lärmiljöer och att hon vill arbeta med det på Bergskolan, men hon återkommer till bristen av behöriga lärare och ser att det måste finnas medvetna mottagare på skolan för att kunna utveckla det arbetet. Carina fortsätter att prata om kompetens på skolan och uttrycker att grundsärskolans elever ofta har stora behov och hon vill ha in fler yrkeskategorier i skolans verksamhet. *”Vi har behov av till exempel arbetsterapeut och logoped, detta behöver komma centralt då skolan inte har de resurserna.”*

Agneta är mån om att fortbilda personalen på skolan, ett exempel som de nyligen genomfört är en utbildning i proaktivitet (*handlar bland annat om engagemang, problemlösning och ansvar för den egna och andras utveckling*).

Sen har vi haft en särskild utbildning i det här med proaktivitet, fokus på skillnaden om man jobbar reaktivt eller proaktivt. Detta för att öka medvetenheten om att det blir två helt olika resultat, är glaset halvfullt eller halv tomt? Det säger mer om ett förhållningssätt.

## 7.2.2 Fysisk, pedagogisk och psykosocial lärmiljö

Vid observationerna kunde jag efter observationsschemat se många delar som tillhör en tillgänglig lärmiljö. Nedan presenteras några exempel från varje verksamhet (Tabell 4). Tabellen visar vad skolorna hade gemensamt och vad som skiljde dem åt gällande tillgängliga lärmiljöer. I och med att jag endast observerat under en dag har jag inte fått en rättvis bild över verksamheten, är det tomt i en ruta behöver det alltså inte betyda att det inte finns på skolan utan att det istället inte visades under tiden jag var på plats.

Tabell 4: Exempel på tillgängliga lärmiljöer som uppmärksammats på de olika skolorna.

	<b>Dalskolan</b>	<b>Bergskolan</b>	<b>Forsskolan</b>
<b>Pedagogisk lärmiljö</b>	<p>Individuellt språkutvecklande arbetssätt</p> <p>Bildstöd i form av bl a. nyckelknippa, bildkartor, scheman</p> <p>Strukturella överenskommelser med gemensamma och individuella pauser</p> <p>Skärmar för att begränsa synintryck</p>	<p>Individuellt språkutvecklande arbetssätt</p> <p>Bildstöd och tecken som stöd utefter varje elevs behov</p> <p>Tydlig struktur och förutsägbarhet, eleverna är trygga med vad som ska hända och vad som förväntas</p> <p>Varierande arbetssätt, praktiskt, teoretiskt, i grupp och enskilt</p> <p>Medvetna placeringar i klassrummet</p> <p>Digitala verktyg som en naturlig del av undervisningen</p>	<p>Individuellt språkutvecklande arbetssätt</p> <p>Tydlig inledning på dagen med bildstöd</p> <p>Individuella planer med bland annat integrering i grundskolan</p> <p>Lustfyllt och kunskapsutvecklande arbetssätt</p> <p>Skärmar för att begränsa synintryck</p>
<b>Fysisk lärmiljö</b>	<p>Tillgänglig ljud- och ljusmiljö utifrån elevernas behov</p> <p>Sinnesrum med bland annat bollhav.</p>		<p>Tillgång till grupprum för arbete i lugn miljö</p>
<b>Psykosocial lärmiljö</b>		<p>Goda relationer, mellan pedagogerna och till eleverna</p>	<p>Nära kontakt mellan elev och personal för att stötta vid bl a. övergångar</p> <p>Medvetet arbete med värdegrund och relationer eleverna i mellan.</p>

Rektorernas upplevelser av tillgängliga lärmiljöer tog ibland olika riktningar. Carina pratade om förutsättningarna i den fysiska miljön och skolans utformning för att kunna erbjuda en tillgänglig lärmiljö. Hon anser att det är viktigt att ta tillvara på elevernas behov redan i mottagningsprocessen.

Vid utformandet av skolan hade man dessutom inte tänkt så mycket på hjälpmedel utan man hade tänkt elever som klarade sig i en vanlig skola, om man säger så... och det ser vi nu, vi tar emot elever som behöver det lilla extra som inte finns här utan då får vi hyra in [...] för att kunna ta emot alla elever måste vi ha en skola som är byggd för elevernas funktionsnedsättning.

Carina pratade också om digitala hjälpmedel i form av bland annat iPads, datorer och digitalt bildstöd i datorprogrammet InPrint som en del i den dagliga pedagogiska lärmiljön.

Alla elever har iPads, och i äldre åldrar har vi datorer. Stora skärmar finns också där det behövs. I grundsärskolan är inte tekniken utöver undervisningen utan det är en del av undervisningen, ett verktyg. [...] Vi jobbar med bildstöd och mycket med InPrint där vi bland annat skapar individuella scheman som är ett måste... inte bara för grundsärskolan utan egentligen för alla.

Sofia anser att Forsskolan arbetar mycket med den sociala lärmiljön och värdegrunden. Det läggs stort fokus på hur eleverna ska bemöta varandra och känna sig socialt accepterade. De är också måna om att utmana alla elever utefter både sociala och kunskapsmässiga förmågor.

Överlag fungerar det väldigt bra, eleverna här har i sig själva en accepterande miljö mot varandra. Utefter sociala och kunskapsmässiga förmågor går de också in i i grundskolan i vissa ämnen.

På Forsskolan är även pedagogernas förhållningssätt i fokus då Sofia anser att *"stress många gånger skapar utbrott och oro hos eleverna, de känner av när människorna runt omkring är uppstressade"*. Hon anser att det är mycket viktigt att vara medveten om sin egen roll som pedagog eller elevassistent när de är bland eleverna så de har en positiv påverkan på elevernas skolsituation.

Efter att ha observerat de olika verksamheterna kunde tolkningen göras att det skilde sig mycket på samspelet mellan pedagog och elevassistenter på de olika skolorna. På två av skolorna fanns ett genuint samspel och upplevelsen var att eleverna och deras lärande var i fokus. På den tredje skolan fanns inte samspelet lika tydligt då min upplevelse var att de mest samtalade om enskilda raster och olika lösningar för dem som personal vilket bidrog till att eleverna och lärmiljön kom i andra hand.

### **7.2.3 Extra anpassningar och särskilt stöd i grundsärskolan**

Rektorerna som deltagit i studien är samtliga inne i en process där de har många diskussioner med pedagogerna om vad som är extra anpassningar i grundsärskolan. Sofia anser att de fortfarande har en bit kvar i arbetet med extra anpassningar *"vi har inte kommit dit än då lärarna anser att det inte är något som de själva ska göra utan att någon annan ska komma och utföra arbetet med extra anpassningar med eleverna"*. Vilket gör att det medvetna arbetet med tillgängliga lärmiljöer också blir haltande. Carina nämner att de har en gemensam blankett med grundskolan med punkter som ses som extra anpassningar och som ska checkas av.

Vi har en arbetsgång, samma som grundskolan. När pedagogerna upptäcker att eleven inte kommer uppnå målen, då blir det ett elevhälsoärende [...] extra anpassningar tänker jag att det är

som... det är allt som vi gör. Vi har en blankett där man checkar av, men de mesta som finns som extra anpassningar är saker vi redan gör.

Det framgår att det finns en blankett för extra anpassningar men Carina anser att punkterna som finns med på listan över extra anpassningar är saker som ingår i den ordinarie undervisningen. Pedagogerna på Dalskolan har också efterfrågat checklistor för att veta mer precist vad extra anpassningar innebär, Agneta har dock valt att inte använda sig av det.

Pedagogerna har efterfrågat checklistor på vad det är som är extra anpassningar osv, och de har plockat från andra skolor. Men då ser man att det inte går att plocka någon annans, utan vi måste upprätta något eget [...] det var någon som tog ett exempel med hörlurar, det kunde vara en extra anpassning på en annan skola, för de hade inga hörlurar. Men här ingår det i vårt ordinarie sortiment. Hade det inte gjorts det så är det inget problem, köp in, och sen finns de på hyllan och ingår då det i ordinarie.

Agneta utvecklar sina tankar om extra anpassningar och uttrycker att det främst finns behov av det i arbetet med utåtagerande elever och pedagogernas förhållningssätt.

Vi behöver inte extra anpassningar utan vi vill göra den här delen (*pekar på den nedersta delen på pyramiden, se Figur 1*) så stor som möjligt, när det alltså blir behov av en extra anpassning så involveras den i den ordinarie undervisningen. [...] det jag vill få till är att vi inte ska hålla på med extra anpassningar utan...eller jo det ska vi göra. Men när ska vi göra det? Där det behövs, särskilt i förhållningssätt och bemötande av utåtagerande elever.

Sofia menar att extra anpassningar sätts in när eleven till exempel inte lärt sig läsa eller visar ett utåtagerande beteende. På Forsskolan görs då en enklare utredning för att sedan "*fundera över vad vi har för verktyg, vad vi kan tillföra och vad vi ska pröva på*". Exempel på extra anpassningar som dokumenteras är tidsstöd, individuella scheman, sitta i lugn och ro på en särskild plats, enklare material och stöd vid övergångar.

När vi sedan pratade om särskilt stöd i grundsärskolan framkom det att det inte är vanligt förekommande. Det finns dock vissa fall, här är ett exempel från Dalskolan:

Anpassad studiegång är det enda särskilda stödet jag har. Men vi har också tagit beslut om att undanta obligatoriska moment som nationellt prov. Vi har ju grundskoleelever (*som är omvänt integrerade*), och det står i skollagen att alla elever ska göra nationella prov. Men proven är inte utformade så våra elever ska klara dem, så det skulle vara direkt kränkande om eleven fick göra det

Ett annat exempel, som kommer från Bergskolan, lyder enligt följande: "*Särskilt stöd och åtgärdsprogram i grundsärskolan används främst när en elev inte klarar av att vara i klassrummet och måste ha individuell undervisning*". Sofia på Forsskolan är inne på samma linje:

Mycket av det vi skrev i åtgärdsprogram innan är extra anpassningar idag. Åtgärdsprogram och särskilt stöd är något alldeles extra, tex att man inte klarar av att vara i klassrummet eller måste ha en person med sig hela tiden som ett stöd-jag.

## 7.3 Utfallsrum 3 – Organisationens betydelse för arbetet med tillgängliga lärmiljöer

Redovisningen under denna tredje del beskriver hur rektorerna anser att organisationen har betydelse för lärmiljön på de olika skolorna. Genom att organisera det empiriska materialet framkom olika delar som upplevs viktigt i rektorernas ansvar gällande skolans organisation. Dessa delar presenteras under rubrikerna; *Mötesstruktur och kollegialt lärande* och *Elevhälsan*.

### 7.3.1 Mötesstruktur och kollegialt arbete

Utifrån vad som framkom under intervjuerna har rektorerna skilda sätt att organisera och styra skolornas möten och ansvarsfördelning. Sofia som gör sitt första år som biträdande rektor berättar att hon lägger en stor del av sin arbetstid på att utveckla organisationen och tid för möten.

Mötestider är så svårt, i dagsläget ses pedagoger och elevassistenter en timma varannan vecka på kvällstid, och det är ingen optimal tid. Pedagogerna ses i sitt arbetslag varje vecka en och en halv timme, det är lättare att ordna. Jag arbetar med detta hela tiden, det är a och o för hur det ska bli bättre.

Agneta berättar hur Dalskolan arbetar med ett så kallat distribuerat ledarskap där hon fördelar olika ansvar på olika pedagoger för att lyfta samtliga pedagogers styrkor samt avlasta hennes roll som rektor.

Det som präglar Dalskolan är vad jag kallar ett distribuerat ledarskap, och det är att vi har en uppdragsdialog där vi hittar personer som kan bli eller är intresserade av att ta särskilda uppdrag... och det kallar jag mellanledare. Att få arbeta med det man är bra på, det är många som växer i sin roll, de gör en liten karriär. [...] När jag började här 2011 så kom alla frågor till mig, stort som smått, det fanns liksom ingen organisation. Det va inte så att det inte hände något men det fanns ingen tydlighet och alla gjorde på olika sätt. Detta ska vara en skola där vi tar till vara på resurserna för elevernas bästa men också känna och kunna vara en attraktiv arbetsplats, inte bara för eleverna utan också för de vuxna.

I och med den spridda ansvarsfördelningen är Agneta noga med att ge samtliga grupper tid och förutsättningar för möten. Hon berättar också hur hon arbetat fram ett årshjul för att följa upp samtliga elever på skolan.

Lärarna stöds av mig, jag organiserar och ger dem förutsättningar för möten. Jag har ordning på ekonomin, och följer upp varje elev. Jag har koll på alla elever genom ett årshjul som jag har utvecklat här så att inte en enda elev ska falla mellan stolarna.

Carina på Bergskolan uttrycker också att hon har en tydlig överblick över samtliga elever och vet var de befinner sig kunskapsmässigt och vad de behöver för typ av stöd. Hon ser det som en stor fördel att vara rektor över endast grundskolan då hon har möjlighet att se alla individer på ett annat sätt då de inte är så många i grundskolans verksamhet.

I början av terminen sätter vi upp övergripande mål på våra elever, och när första perioden har gått utvärderar man och diskuterar. Eftersom grundskolan är så mycket mindre så är det mycket lättare för mig som rektor att följa upp allt, man känner alla elever och vilken nivå de befinner sig på, man blir en naturlig del av det.

Det som präglar Bergskolans organisation är viljan att samarbeta med grundskolan. Detta samarbetet framkommer inte på varken Dalskolan eller Forsskolan. Carina förklarar hur hon tillsammans med

rektorn för grundskolan planerar gemensamt; ”när det kommer till skolutveckling och kollegialt lärande så är mina pedagoger alltid tillsammans med grundskolans pedagoger, så när vi diskuterar lärmiljö är alla med”.

Vår skola har ett annat avtal, vi har 40 timmars vecka, vilket gör att pedagogerna har fem skolutvecklingstimmar varje vecka som är gemensamma med grundskolan och schemalagda för alla. Planerar man ihop ger det ju så mycket mer än att var och en sitter i sin egen kammare. Det blir mer effektivt när man är tillsammans.

Ett annat exempel på samarbetet är en pilotstudie som Bergskolan ingår i. En grupp elever från grundsärskolans förskoleklass läser integrerat med eleverna i grundskolans förskoleklass ”i denna gruppen har vi riggat med personal och rätt kompetens”. Det finns tidigare erfarenhet med integrering av elever med Autism i så kallade SU-grupper så detta läsåret har även en satsning gjorts på elever i grundsärskolan.

...så vi prövar med grundsärskolans elever också [...] då gäller det att ha det bra samarbete som jag har med min rektorskollega på grundskolan och att våra pedagoger är vana vid att träffa varandra. De har samarbetat länge nu, så det blir mer naturligt, men vi får se.

Agneta på Dalskolan pratar också mycket om vikten av kollegialt lärande. Under intervjun visade hon upp ett välutvecklat kalendarium där hon har schemalagt alla typer av möten där olika konstellationer av yrkesgrupper har förutsättningar att ses för att utbyta erfarenheter och tillsammans planera verksamheten. Agneta tycker det är viktigt att pedagoger som tex undervisar elever som läser ämnesområden, får träffas och samplanera då det krävs ”tid avsatt för att kunna omsätta det rent konkret för att det skiljer sig så mycket i de olika kursplanerna”. Agneta poängterar också vikten av att det finns ett bra samarbete mellan skolan och fritidshemmet då eleverna kan uppnå sina individuella mål även där

Det vi har jobbat mycket med är att få till en samsyn med fritidshemmet [...] tex om man arbetar med rymden så ska man kunna anpassa och göra något som är kopplat till temat även på fritids. Det är också viktigt att man känner till alla elevers individuella och övergripande mål, för det är ju halva tiden av dagen som de är där.

Det kollegiala lärandet rektorer i mellan är också en viktig del för att utveckla tillgängliga lärmiljöer. Carina anser att hon har bra samarbete med sin kollega i grundskolan och även med stadsdelens andra rektor inom grundsärskolan. Nu när det finns två rektorer inom grundsärskolan i samma stadsdel kan de hjälpas åt att ta plats på ledningsmöten, något som hon upplever saknats förut. Nu håller dem ihop, tar plats och frågar ofta ”hur blir det med oss då?” när de upplever att ingen tänkt på grundsärskolan. Sofia som är biträdande rektor är inte med på rektorernas veckovisa ledningsmöten vilket gör att hon upplever att stödet från huvudmannen är näst intill obefintligt i dagliga arbetet, med till exempel tillgängliga lärmiljöer.

### **7.3.2 Elevhälsan**

Samtliga tre rektorer nämner elevhälsans professioner som viktiga i arbetet med tillgängliga lärmiljöer. Men hur tillgången ser ut skiljer sig åt mellan skolorna. Bergskolan är i en förändringsprocess och håller på att arbeta fram en modell som passar för deras skola.

I grundskolan har vi elevhälsomöten där pedagogerna träffar delar av elevhälsan en timma i veckan. Där diskuterar man lärmiljön på gruppnivå, inget på individnivå. I grundsärskolan är det svårt att

hålla sig på gruppnivå då klassen endast består av ca fem elever, så där har vi precis börjat med Bergsjömodellen (*en modell där arbetslag och elevhälsa har ett gemensamt ansvar och tillsammans arbetar med elevhälsoproblem*). Vi har precis påbörjat så jag kan inte säga om det är bättre, men jag tror att det kommer bli mycket bättre. Det är dock inget koncept man kan köpa rätt av utan man måste anpassa det till sin egen verksamhet.

På Bergskolan ser elevhälsans professioner och tjänstefördelning ut enligt följande; 100% rektor, 100% speciallärare, 50 % specialpedagog, 50 % skolsköterska och 30 % skolkurator. Carina förklarar hur hon använder några av professionerna enligt följande;

Vi har något som vi kallar för pyramider (*grön längst ner, gul i mitten och röd längst upp*), en pedagogisk pyramid och en social pyramid. Det här arbetar vi med i början på terminen. Pedagogerna tänker och sätter ut sina elever. Specialpedagogen går in och jobbar väldigt snabbt med dem som ligger på röd. När det är i den sociala pyramiden är det kuratorn som går in och jobbar med eleven som ligger på röd. Det handlar sen om intensivinsatser, tex om eleven inte knäckt läskoden så blir det en intensivträning i 6-7 veckor.

Agneta har däremot svårt att få till samarbetet med elevhälsan och skolans pedagoger då hon haft svårt att hitta personer med rätt kompetens.

Där har jag ett dilemma, jag har mycket byte av elevhälsopersonal eftersom jag har ganska liten del. 10% kurator, 10% psykolog, 20 % specialpedagog. Och så tycker man är svårt, därför lägger jag oproportionerligt mycket tid till att lära upp skolpsykolog och kurator. Det är nytt hela tiden, så nej, jag är inte nöjd med det.

Forsskolans grundsärskola delar Elevhälsa med grundskolan vilket Sofia ser som något problematiskt och anser att *"det lätt faller bort, ibland hade vi behövt ett mer riktat team mot grundsärskolan"*. Hon berättar att det saknas specialpedagogisk kompetens bland pedagogerna vilket gör att elevhälsans kompetenser blir en jätte viktig del. Sofia menar att kompetensen behövs för att ge pedagogerna stöd i planeringen, *"de behöver stanna upp, avsätta tid för reflektion, samarbeta och tillsammans se vad eleven är mottaglig för nu"*.

## 7.4 Sammanfattning av resultatet utifrån syftet

Under begreppet tillgängliga lärmiljöer är samtliga rektorer överens om att det handlar om en miljö som ska anpassas så att alla elever kan vara med, men som Agneta nämner är det ett *"jättebegrepp"* vilket gör att det sedan spretar i rektorernas definitioner.

Gällande fysisk, pedagogisk och psykosocial lärmiljö nämner två av rektorerna detta. Carina pratar om den fysiska lärmiljön som något viktigt då skolans miljö i sig inte alltid är utformad efter elevernas förutsättningar och att detta är något skolan måste ta hänsyn till redan i planeringsstadiet och mottagningsprocessen av en elev. Hon pratar också om den pedagogiska lärmiljön och vikten av att ta tillvara på digitala hjälpmedel som verktyg för att nå målen i grundsärskolan. Sofia i sin tur lägger störst vikt på den psykosociala lärmiljön då hon anser att pedagogernas förhållningssätt och bemötande har stor inverkan på elevernas egen hälsa och utmanar också eleverna inom deras sociala förmåga genom att vissa elever är med i grundskolan enstaka lektioner.



Rektorerna anser att verksamheterna arbetar aktivt med att skapa tillgängliga lärmiljöer men att det är en pågående process som går att utveckla. Två av rektorerna nämner obehöriga pedagoger som en faktor till att arbetet inte utvecklas i den takt som de önskar. Det framkommer också att brist i kompetensen hos pedagogerna gör att en del resurser som skolan besitter inte används i den utsträckning eleverna har rätt till. Elevhälsan ses som viktiga i arbetet med tillgängliga lärmiljöer, men enligt rektorerna anses även elevhälsans professioner i vissa fall också ha bristande kompetens om eleverna i grundsärskolan och deras behov. Rektorerna nämner också att tiden för elevhälsans professioner inte är tillräcklig för att täcka behovet i grundsärskolan.

En sak som skiljer sig är arbetet med tillgängliga lärmiljöer och extra anpassningar, det som en rektor nämner som en extra anpassning är en del av den tillgängliga lärmiljön på en annan skola och vise versa. I och med att det inte finns definierat vad som ingår i de olika begreppen är detta något som blir en definitionsfråga för varje skola. En rektor vill trycka ner allt (*i den nedre delen av pyramiden, se Figur 1*) som anses som en extra anpassning i skolans ordinarie utbud, det vill säga den tillgängliga lärmiljön, medan en annan rektor tycker det känns bra att dokumentera varje elevs extra anpassningar.

Samtliga rektorer tycker att det är viktigt att pedagogerna har tid att träffas i olika konstellationer på möten och framhäver det kollegiala arbetet som viktigt för att skapa tillgängliga lärmiljöer. Hur organisationen kring möten ser ut skiljer sig, på en skola finns ett tydligt kalendarium med tid avsatt för olika möten, en annan skola har ett annat avtal vilket för att pedagogerna har mycket tid för skolutveckling förlagd på arbetsplatsen varje vecka och träffas mycket med grundskolan. På den tredje skolan arbetar de fortfarande med att hitta rätt tid och rätt forum för möten och tid till att utveckla det kollegiala arbetet.

Utifrån observationerna fick jag uppleva att samtliga skolor hade flera inslag av tillgängliga lärmiljöer och arbetade aktivt i denna frågan. *Tabell 4* ger en överblick vad som synliggjorts vid observationerna. Det som tydligt skiljde sig var pedagogernas engagemang och samspel för att bidra till elevernas lärande.

## 8. Diskussion

I resultatdelen presenterades analysen av de intervjuer och observationer som genomförts i studien. I följande kapitel ska dessa resultat diskuteras med utgångspunkt i uppsatsens syfte och i relation till vald teori och tidigare forskning. Kapitlet följer samma uppdelning som resultatens utfallsrum och delas in i följande rubriker 1) Uppfattningar av begreppet tillgängliga lärmiljöer 2) Utformning av tillgängliga lärmiljöer, extra anpassningar och särskilt stöd 3) Organisationens betydelse för arbetet med tillgängliga lärmiljöer. Diskussionskapitlet avslutas med reflektioner om studiens metod och genomförande samt tankar om vidare forskning.

Det som kommer fram i resultatet är specifikt för denna studien och är inte generaliseringsbart, däremot kan troligen andra, både rektorer och pedagoger, som arbetar inom grundsärskolan känna igen sig. Studien har sökt efter rektorers upplevelser av tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan samt se hur pedagoger synliggör det i verksamheten. Enligt resultatet är rektorernas upplevelser delvis varierande men i vissa delar finns också likheter.

Det sociokulturella perspektivet kommer speglas då jag som forskare vill veta hur intellektuella- och fysiska redskap används för att se på utveckling och lärande i mötet mellan individen och dess omgivning. Hur kommunikationen och samspelet på skolorna fungerar är också viktiga delar för att få syn på hur människorna i verksamheten främjar elevernas lärande (Säljö, 2014).

### 8.1 Uppfattningar av begreppet tillgängliga lärmiljöer

Enligt Partanen (2012) är orden lärmiljö och lärandemiljö nyckelbegrepp för att förstå skolans elevhälsouppdrag. Tillsammans med lärarna har elevhälsan fokus på att kartlägga, analysera och utveckla arbetet kring lärmiljöer. Dessa nyckelbegrepp kan, efter denna studie, behövas diskuteras mer inom grundsärskolans verksamhet då innebörden av begreppet ser olika ut hos olika personer. En rektor inleder med att säga att det är ett "jättebegrepp" vilket många skulle vara beredda att hålla med om och som medför att det är något vi måste diskutera mycket mer ute i grundsärskolorna.

Begreppet tillgängliga lärmiljöer är något samtliga rektorer känner igen men har olika upplevelser av vad de innebär och kan utveckla sina tankar olika mycket. Enligt Löwendahl Björkman (2018) är tillgänglighet en förutsättning för likvärdighet i lärande, för trygghet, gemenskap och delaktighet vilket rektorerna på ett eller annat sätt benämner som viktiga delar i deras verksamhet. Utifrån rektorernas upplevelser är tillgängliga lärmiljöer en bidragande faktor till att alla elever ska kunna vara med under hela skoldagen utifrån sina förutsättningar. Rektorerna nämner bland annat rätt till kommunikation och vikten av att vara socialt accepterad som bidragande faktorer i en tillgänglig lärmiljö. Återkommande är att rektorerna främst nämner att det är individuella lösningar som behövs för att eleverna ska känna sig delaktiga och accepterade, detta är något som skiljer sig från Tufvessons (2015) tank kring tillgängliga lärmiljöer. Tufvesson (2015) menar att tillgängliga lärmiljöer är bra generella lösningar för alla som bidrar till bättre förutsättningar för alla, inte bara enskilda individer.

I och med att begreppet är något som blivit allt mer förekommande inom skolan de senaste åren är det ingen överraskning att det är svårt för rektorerna att sätta ord på dess betydelse. Skogman (2014) menar att en definition av begreppet tillgänglighet är att eleven ska ha förutsättningar för full delaktighet och inkludering där tillgänglighet i den fysiska och sociala miljön ses som viktiga komponenter. Det är också

lätt att tala om delaktighet, likvärdighet och tillgänglighet som något självklart, men det blir sedan blir svårare att förklara hur man faktiskt arbetar för att uppnå dessa faktorer.

## 8.2 Utformning av tillgängliga lärmiljöer, extra anpassningar och särskilt stöd

Rektorerna som deltagit i studien bekräftar Skolinspektionens rapport där obehöriga pedagoger är en anledning till att eleverna inte får den möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utefter läroplanens mål (Skolinspektionen, 2018). Verksamheterna har ofta tillgång till materiella resurser men problematiken anses vara rätt kompetens att använda dem. Många gånger handlar tillgängliga lärmiljöer om att göra det som traditionellt ses som anpassningar till en självklar del av undervisningen för alla elever. Om pedagogerna då inte har rätt utbildning och förmodligen inte kompetensen som krävs kring extra anpassningar, då blir det i förlängningen också svårt att aktivt kunna arbeta med tillgängliga lärmiljöer. På den ena skolan anser rektorn att pedagogerna ofta uppfattar att någon annan har ansvaret för de extra anpassningar som ska sättas in när en elev till exempel inte uppnår målen i ett visst ämne. Med det synsättet har skolan en bit kvar att gå för att kunna säga att de har en tillgänglig lärmiljö för alla elever.

I och med stor andel obehöriga pedagoger väljer rektorerna att fortbilda den personal som finns på skolan, ofta handlar fortbildningen om förhållningssätt och bemötande av elever. Detta är något som ses som positivt och har uppmärksammats (Ifous, 2015a, Ifous 2015b) då ett gemensamt och professionellt förhållningssätt gentemot eleverna är en stor grund till att skapa tillgängliga lärmiljöer på skolan. Genom att fortbilda hela skolans personal och utveckla ett gemensamt förhållningssätt finns förutsättningarna för att personalen ska visa en vilja att tillsammans skapa arbetsformer som möter alla elevers olikheter (Appel & Ernestam, 2017).

Endast en av rektorerna nämner utredning eller kartläggning av elevernas behov i samband med utformning av tillgängliga lärmiljöer. En av rektorerna berättade att de gör en enklare utredning för att sedan fundera över vad skolan har för verktyg att tillföra för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen. Då endast en av tre rektorer nämner vikten av att kartlägga, identifiera och undanröja hinder kan detta vara en anledning till att skolorna fortfarande kan utveckla arbetet med tillgängliga lärmiljöer och för att skapa förutsättningar för lärande i den pedagogiska, fysiska och sociala lärmiljön (Tufvesson, 2015). I tillgänglighetsmodellen (se Figur 3) där fysisk, pedagogisk och social lärmiljö synliggörs som viktiga delar i arbetet med elevernas lärande och utveckling finns även förutsättningar för lärande med. Förutsättningarna i detta fall handlar om pedagogernas kunskap om elevernas förutsättningar att ta till sig ny kunskap. För att få denna kunskap behöver skolan göra en pedagogisk kartläggning eller utredning för att veta vilka förväntningar pedagogerna kan ha på eleverna men också vad de kan erbjuda för lärmaterial.

Konceptet Universal Design for Learning, UDL, poängterar vikten av att planera, genomföra och utvärdera undervisningen på ett sätt så den är språkligt stimulerande och språkligt tillgänglig för alla elever (Hall et al., 2012). Två av skolorna i denna studien anser att de också arbetar med samtliga delar, planera, genomföra och utvärdera, då de har arbetet fram årshjul med individuella mål som följs upp och utvärderas under flera tillfällen under terminen. Rektorerna nämner också att det är en fördel att vara ansvarig för grundsärskolan dem kan vara delaktiga och följa varje enskild elevs utveckling då antalet elever är betydligt mindre än i grundskolan.

I samband med observationerna på de olika skolorna har mycket av det som Sjölund et al. (2017) kallar för tydliggörande pedagogik synliggjorts. Frågorna *Varför* ska jag göra det? *Vad* ska jag göra? *Var* ska jag vara? *Med vem* ska jag vara? *När* ska jag göra det? *Hur* ska jag göra det? *Hur länge* ska jag göra det? *Hur mycket* ska jag göra? *Vad* händer sedan? (Sjölund et al., 2017) ses som självklara på två utav skolorna då struktur och förutsägbarhet upplevs som mycket viktiga för att grundsärskolans elever ska lyckas under skoldagen. Utöver den tydliga presentationen av dagen och målen för enskilda lektioner genomsyrar den tydliggörande pedagogiken verksamheterna genom att pedagogerna är medvetna om elevernas förutsättningar för kommunikation samt förtydligar många av dagens moment med bildstöd.

Skollagen (2010:800) är tydlig med att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd gäller även i grundsärskolan. Däremot är rektorerna överens om att mycket av det som ses som extra anpassningar i grundskolan är en naturlig del av lärmiljön i grundsärskolan. Agneta beskriver tydligt hon arbetar med att göra allt som för stunden ses som en extra anpassning till en del av skolans tillgängliga lärmiljö då extra anpassningar för henne endast handlar om pedagogernas förhållningssätt och bemötande mot eleverna.

Åtgärdsprogram och särskilt stöd förekommer endast då eleven har anpassad studiegång, enskild undervisning eller en elevassistent som finns vid elevens sida under hela skoldagen som ett stöd-jag. Att det inte förekommer många åtgärdsprogram skulle kunna ses som ett tecken på att grundsärskolorna i studien arbetar aktivt med tillgängliga lärmiljöer då Tufvesson (2015) menar att tillgängliga lärmiljöer ger eleverna bättre förutsättningar i lärandet vilket leder till att behovet av särskilt stöd minskar (Se Figur 1).

### 8.3 Organisationens betydelse för arbetet med tillgängliga lärmiljöer

Som rektor föreligger ansvaret att organisera så det finns tid för kollegialt lärande mellan pedagogerna men också mellan pedagoger och elevhälsan (Appel & Ernestam, 2017). Organisationen för tid och möten mellan pedagogerna på Bergskolan och Dalskolan är väl utvecklad och rektorerna själva känner sig trygga med att tiden finns för pedagogerna att träffas för planering och kollegialt lärande. Törnsén (2018) har identifierat följande fyra områden som ansågs vara framgångsfaktorer för rektorer i deras arbete med elevhälsoarbetet: 1) utveckla undervisningen, 2) ange riktning för verksamhetens förbättring, 3) kompetensutveckla personalen samt 4) designa skolan som organisation. Utifrån resultatet i denna studien kan punkt tre och fyra ses som områden flera av rektorerna arbetar aktivt med. Punkt ett och punkt två har däremot inte varit områden som rektorerna nämnt under intervjuerna.

För att utveckla ett mer förebyggande och hälsofrämjande arbetssätt krävs att elevhälsoarbetet startar i klassrummet och elevhälsan samverkar med pedagogerna på utsatta mötestider (Hjörne, 2018). På Bergskolan håller de på att arbeta fram rätt forum för mötet mellan pedagoger och elevhälsa, men Carina ser att förutsättningarna för samarbete finns. På Dalskolan och Forsskolan är samarbetet inte lika välutvecklat då tiden för elevhälsans professioner anses knapp och kompetensen om elever i grundsärskolan inte alltid finns i den utsträckning rektorerna önskar. Detta kan anses problematiskt då Neuman och Sjöberg (2018) menar att elevhälsans kompetenser måste tas tillvara på för att identifiera elevernas behov och stödja lärarna när det gäller anpassningar i lärmiljön.

Skolinspektionens (2016) rapport som menar att grundsärskolans verksamhet måste prioriteras mer i ledningsgrupperna bekräftas av Carina och Sofia. Att dem inte får utrymme att ses och föra diskussioner rektorerna i mellan medför att kunskap och förståelse om grundsärskolan ofta saknas vilket upplevs försvåra arbetet med att utveckla arbetet med bland annat tillgängliga lärmiljöer, extra anpassningar och särskilt stöd i grundsärskolan.

I studien har inte tittats på några systematiska kvalitetsarbeten men min uppfattning efter intervjuerna är att minst två av rektorerna bedriver ett systematiskt kvalitetsarbete då de pratar om arbete och uppföljning av bland annat elevernas kunskaper, individuella mål, skolans organisation och kontinuerligt värdegrundsarbete i sammanhang som gör att de känns medvetna om kvalitetsarbete. Jönsson och Winkler (2014) har i sin studie kommit fram till att grundsärskolans kvalitetsarbete ibland saknas helt och i de fall som finns saknar rätt innehåll, min uppfattning efter intervjuerna är dock att skolorna är medvetna och utför ett kontinuerligt arbete för att säkra och utveckla kvalitén.

Appel & Ernestam (2017) såg följande framgångsfaktorer för utveckling av tillgängliga lärmiljöer i grundskolan: Elevsyn, goda relationer, varierande lärmiljöer, tillit, ledarskap, kunskaper, kollegialt lärande, samsyn, samarbete och tid. Efter denna studie skulle de bärande framgångsfaktorerna i grundsärskolan kunna ses som: tid och tydlig organisation kring möten, samarbete med elevhälsan samt behöriga och kompetenta pedagoger. Samtliga framgångsfaktorer som nämns ovan för grundskolan hade antagligen varit framgångsrika även i grundsärskolan, men inom ramen för denna studien har inte alla poängterats av rektorerna.

Sammanfattningsvis är alla rektorerna medvetna om att dem på ett eller annat sätt kan vidareutveckla arbetet med tillgängliga lärmiljöer. Deras medvetenhet och vilja att utvecklas går i linje med Appel och Ernestam (2017) tankar då de anser att arbetet med tillgängliga lärmiljöer är en ständigt pågående process som aldrig blir färdig och att skolan ständigt möts av utmaningar som kräver en flexibilitet i organisationen.

## 8.4 Metoddiskussion

Det fenomenografiska ansatsen som valts i studien har som tidigare nämnts fokus på att beskriva hur fenomen i världen uppfattas av olika människor. Fokus har varit att identifiera och beskriva variationerna av rektorernas uppfattningar av arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan. Den fenomenografiska ansatsen har fyllt sin funktion då studien syftar till att förstå hur något upplevs och inte få en direkt sanning hur något egentligen är.

Den huvudsakliga metoden som valts, kvalitativa intervjuer, anses vara lämplig för att få ta del av människors upplevelser av ett fenomen (Kvale & Brinkmann, 2014). Metoden anses fylla sin funktion kopplat till syftet både i genomförande men också i resultatdelen då rektorernas uppfattningar presenteras. De semistrukturerade frågor som använts under intervjuerna har medfört att rektorerna fått samma grundfrågor men att deras svar sedan bidragit till att intervjuerna tagit olika riktning vilket varit en del av studiens syfte nämligen att få syn på olikheter och variation i rektorernas arbete med, och uppfattning av, tillgängliga lärmiljöer. Kritiken (Kvale och Brinkmann, 2014) intervjuer ofta får då intervjupersonernas redogörelser kan vara falska anses inte relevant i denna studien då jag tolkat rektorernas svar som sanningen just för dem. En del av det som framkom under intervjun har också kunnat ses vid observationstillfällena vilket gör att rektorerna anses trovärdiga.

Observationerna har endast setts som ett komplement för att ge studien mer djup. I vissa delar kunde observationen bekräfta det som rektorerna sade under intervjuerna men främst bidrog observationerna till att jag som forskare fick en unik tillgång för att se hur miljön fungerar i praktiken. Detta medförde att jag fick uppleva deltagarnas samspel med eleverna, stämningen i miljön och vilka material och kompensatoriska hjälpmedel eleverna hade tillgång till.

Andra upplevelser som kom upp under intervjun har däremot inte gått att se direkt i verksamheten då det handlat om tid för möten, kollegialt lärande, diskussioner gällande extra anpassningar och särskilt stöd, tid för rektorerna i ledningsgrupper samt skolans systematiska kvalitetsarbete. Anledningen till att upplevelserna i intervjuerna inte alltid gått att se i verksamheten beror på att rektorerna har ett övergripande ansvar för verksamheten medan det är pedagogerna som har ansvar för att utforma lärmiljön för eleverna. Rektorerna pratar sällan om konkreta exempel på tillgänglig lärmiljö vilket är det som går att observera i verksamheten, detta gör att observationernas syfte att kunna se om det som rektorerna säger stämmer överens med verkligheten inte helt fyller sitt syfte.

För att veta vad jag själv hade för uppfattningar av begreppet tillgängliga lärmiljöer valde jag att använda mig av boken *Olika är normen* (Appel & Ernestam, 2017) för att avgränsa observationen något då det annars hade varit svårt att fånga upp användbara iakttagelser på så kort tid. Detta är något som skiljer sig från större studier med fenomenografisk ansats då det är vanligare att man som forskare har ett bredare fokus i observationerna.

Under tiden resultatet transkriberats och analyserats har det funnits svar som ibland behövt ytterligare följdfrågor för att helt förstå sammanhanget och har därför inte kunnat användas. Att jag inte alla gånger lyckats med rätt följdfrågor beror antagligen på att jag är en oerfaren intervjuare.

Stukát (2011) menar att bortfall kan bero på flera saker, i denna studie är uppfattningen att rektorerna som avböjt förfrågan om att vara med inte har tiden att medverka samt att det finns ett ointresse då de anser att medverkan i studien inte ger något i utbyte. Bortfallet i studien bidrog till att den tredje informanten arbetade som biträdande rektor och hade alltså inte hade samma ansvar som övriga rektorer. Det framkom också att hon hade arbetat som biträdande rektor en kort tid vilket gör att hon har mindre erfarenhet än de övriga.

## 8.5 Slutsats

Som tidigare nämnts anser Löwendahl Björkman (2018) att det krävs tillgängliga lärmiljöer för att kunna arbeta med att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser och kunna uppväga skillnader i elevernas olika förutsättningar. För att som skola kunna erbjuda detta ställer det krav på både rektorerna och skolans organisation men också på pedagogernas kompetens kring att utforma undervisningen utefter elevernas förmåga. Resultatet i denna studien visar på att rektorerna upplever sig besitta kunskap om hur de ska organisera för kollegialt lärande och också att det har en bra struktur gällande uppföljning av elevernas kunskaper och målpuppfyllelse. Det som anses problematiskt är att personalen i många fall saknar behörighet och rätt kompetens vilket bidrar till att rektorerna ser att undervisningen alla gånger inte anpassas i den utsträckning den borde.

Rektorerna upplever också att elevhälsan inte har tillräcklig kompetens alternativt har för lite tid förlagd på arbetsplatsen vilket gör att pedagogerna på skolan inte får tillräckligt stöd från dessa professioner. Att elevhälsan ses otillräcklig gör att de inte kan bidra med att kartlägga, analysera och utveckla arbetet kring lärmiljöer, vilket är en mycket viktig del i skolans arbete med att utforma tillgängliga lärmiljöer.

## 8.6 Vidare forskning och specialpedagogiska implikationer

Då tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan är ett område som näst intill är ostuderat finns många frågor som skulle kunna ses som vidare forskning efter denna studie. Underlaget som presenterades (Löfberg, et al., 2017) gav indikationer på att eleverna i grundsärskolan endast i begränsad utsträckning har tillgång till en likvärdig utbildning i trygga och tillgängliga lärmiljöer, detta gör att det finns anledning att göra en liknande studie som inbegriper ett större antal rektorer för att få ett mer generaliserbart resultat. Det skulle också vara intressant att jämföra olika städer i Sverige för att se om det finns skillnader i arbetet med tillgängliga lärmiljöer beroende på vart i landet eleven går i skolan.

Pedagogernas upplevelser av tillgängliga lärmiljöer skulle bidra till ytterligare en nivå i studien då det är ett stort glapp mellan rektorernas upplevelser och det som jag som forskare kan se direkt i verksamheten. En större studie skulle även kunna sammanbinda elevernas upplevelser och på så sätt få syn på tillgängliga lärmiljöer på organisation- grupp- och individnivå.

Som specialpedagog i grundsärskolan fylls en viktig funktion då det framkommer att många som arbetar i grundsärskolan saknar behörighet och därmed också kompetensen kring elevernas behov av anpassningar. Efter utbildningen till specialpedagog är förväntningarna att kunna tillföra ett förebyggande arbete och undanröja hinder och svårigheter för elever i olika lärmiljöer. Specialpedagoger ska också agera som kvalificerade samtalspartners och rådgivare för kollegor och vårdnadshavare i frågor kring elevernas behov och utformandet av tillgängliga lärmiljöer. För att kunna bidra med ovanstående punkter krävs att det finns tid för den specialpedagogiska kompetensen, både i form av specialpedagog och speciallärare, i grundsärskolan. På skolorna som ingår i studien är skillnaden stor hur mycket det satsas på den specialpedagogiska kompetensen. Skolan som har minst finns det 20% specialpedagog och skolan som har mest har 50% specialpedagog och 100% speciallärare.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Allan, J. (2012). The inclusion challenge. I Barow, T. & Östlund, D. (Red.), *Bildning för alla!: en pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Appel, C. & Ernestam, Å. (2017). *Olika är normen: att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Center för skolutveckling. (2018). *Område C: Grundsärskola .Uppdragets namn: Grundsärskoleverksamheten inom ramen för genomförande arbetet av ny skolnämnd*. Tillgänglig; 190116: <https://goteborg.se/wps/wcm/connect/35d9efaa-6e67-436f-9aad-d79729861b1d/Rapport+grunds%C3%A4rskola.pdf?MOD=AJPERES>
- Elevhälsopropositionen. (2001/02:14). *Hälsa, lärande och trygghet*. Tillgänglig; 190116: <https://data.riksdagen.se/fil/6CBB3D28-250F-4BB7-9A3A-18463A0B490E>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. Tillgänglig; 190116: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-education-and-effective-classroom-practice>
- Fangen, K. (2004). *Deltafångande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Hall, T.E., Meyer, A. & Rose, D.H. (red.) (2012). *Universal design for learning in the classroom - practical applications* *Universal design for learning in the classroom: practical applications*. New York: Guilford Press.
- Hammarberg, L. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning: en sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Hedevåg, K. (2016). *När mallen inte stämmer*. (1. utg.) Ytterby: Hedevågpedagogik.
- Hedevåg, K. [Skolvarlden] (2018, 4 oktober). *NPF-pedagogen: Begreppet "inkludering" missbrukas*. [Videofil]. Tillgänglig; 190116: <https://youtu.be/AgVPPdF3fCQ>



- Hjörne, E. (2018). Elevhälsa för ett förebyggande och hälsofrämjande arbete. I Löfberg, C. (Red.), *Elevhälsoarbete under utveckling - en antologi*. FoU skriftserie nr 7. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Ifous. (2015a). *Att forma skolan efter eleverna: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner : styrgruppens rapport*. Stockholm: Ifous.
- Ifous. (2015b). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner : forskarnas rapport*. Stockholm: Ifous.
- Jönsson, J. & Winkler, C. (2014). "Jag ber att få återkomma". *En diskursanalys av systematiska kvalitetsarbeten i grundsärskolan* (Magister uppsats). Göteborg: Intuitionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs Universitet. Tillgänglig; 190116: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39737/1/gupea\\_2077\\_39737\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39737/1/gupea_2077_39737_1.pdf)
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Diss. Göteborg : Univ. Göteborg.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfberg, C., Andersson, E., Lundgren, M. & Ekroth, Å. (2017) *Villkor för utbildning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Löwendahl Björkman, G. (2018). *Hälsofrämjande skolutveckling. Skolhälsoplan, elevhälsa och gruppåtgärdsprogram*. Tillgänglig; 190116: [www.GLBatgardsprogram.com](http://www.GLBatgardsprogram.com)
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Neuman, S. & Sjöberg, E. (2018). *Det lilla ordet främst. Ett förebyggande och hälsofrämjande arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. (1. uppl.). Östersund: Skolutvecklarna Sverige.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

- Persson, P. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer för barn och elever, pedagoger och skolledare. En väg till inkludering.* (Masteruppsats) Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig; 190116:  
<https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/21164/Pia%20Persson%20Tillg%C3%A4ngliga%20l%C3%A4rmilj%C3%B6er%20f%C3%B6r%20barn%20och%20elever,%20pedagoger%20och%20skolledare.%20En%20v%C3%A4g%20till%20inkludering..pdf?sequence=2>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2014:958. *Lag om ändring i diskrimineringslagen (2008:567)*.
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A. & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik.* (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Skogman, E. (2014). *Att studera som vuxen med funktionsnedsättning: en fördjupad studie av studerandes erfarenheter.* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Skolinspektionen. (2016). *Beslut för grundskola – efter tillsyn i Göteborgs kommun.* Dnr 43-2015:4741. Göteborg.
- Skolinspektionen. (2018). *Årsrapport 2017 - Strategier för kvalitet och helhet i utbildningen*  
Tillgänglig; 190116:  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/arsrapporter/arsrapport-skolinspektionen-2017.pdf>
- Skolverket. (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete: för skolväsendet.* (Andra upplagan). [Stockholm]: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer?: en nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Arkiverade statistiknyheter.* Tillgänglig; 190116:  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning>
- Socialstyrelsen & Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan.* (3. uppl.). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017). *Vad innefattas i begreppet "lärmiljö"?* Tillgänglig; 190116: <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-innefattas-i-begreppet-larmiljo/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Tufvesson, C. (2007). *Concentration difficulties in school environments - with focus on children with ADHD, autism and Down's syndrome*. (Doctoral thesis). Lund: Lunds tekniska.
- Tufvesson, C. (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: förskola och skola: handledning*. (Tredje upplagan). Härmösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Törnsén, M. (2018). Rektors roll i elevhälsoarbetet. I Löfberg, C. (Red.), *Elevhälsoarbete under utveckling - en antologi*. FoU skriftserie nr 7. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Östlund, D. (2018). *Tre texter om specialpedagogik och lärande [Elektronisk resurs]*. Kristianstad: Kristianstad University Press.

# Bilagor

## Bilaga 1 – Missivbrev till rektorer



### GÖTEBORGS UNIVERSITET

#### **Inbjudan till en studie om ledarskap och tillgängliga lärmiljöer**

Detta är en inbjudan att delta i denna studie vars syfte är att undersöka hur du som rektor driver arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan samt förstå hur pedagoger synliggör detta i verksamheten. Studien kommer att genomföras under september - oktober 2018. Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och är en del av utbildningen till specialpedagog på Göteborgs universitet.

#### **Intervjun**

Intervjun beräknas ta ca 45 minuter och sker lämpligast i en ostörd miljö och på en tid och plats som du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och därefter skrivas ut i text.

#### **Observation**

Min förhoppning är att också sedan att få följa en klass under en hel dag under olika moment. Under observationerna kommer jag föra fältanteckningar (foton eller videoinspelning kommer inte att användas).

All intervju och observations information kommer att behandlas säkert och förvaras så att ingen obehörig kommer att få ta del av den.

#### **Redovisning**

Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ eller skola kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av en muntlig presentation till andra studerande samt i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt kommer det finnas i en databas på Göteborgs universitet. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förvaras så ingen annan får tillgång till det när examensarbetet är godkänt. Du som deltagare kommer ha möjlighet att ta del av examensarbetet genom att få en kopia av arbetet.

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering. Vänligen hör av dig med besked så snart som möjligt via mail till: [frida.bengtson@grundskola.goteborg.se](mailto:frida.bengtson@grundskola.goteborg.se) eller via telefon 0707-132391.

Har du frågor om studien är du varmt välkommen att höra av dig.

Med vänliga hälsningar,  
**Frida Bengtson**

## Bilaga 2 – Information till vårdnadshavare



GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Information till dig som vårdnadshavare

Jag har fått godkänt från rektor och klasslärare att genomföra observationer i klassen där ditt barn går. Observationen är en del av ett examensarbete som ingår i utbildningen till specialpedagog på Göteborgs universitet. Syftet med studien är att undersöka hur rektorer driver arbetet med tillgängliga lärmiljöer i grundsärskolan samt förstå hur pedagoger synliggör detta i verksamheten.

Min uppfattning är att pedagoger i grundsärskolan besitter stor kunskap gällande förhållningssätt, bemötande och olika typer av lärmiljöer och jag kommer därför att följa klassen under en dag för att få ta del av denna kunskap.

Syftet är att observera lärmiljön och pedagogerna, men i och med att det sker i ett samspel med eleverna är det viktigt att ni som vårdnadshavare får denna information. Jag kommer att föra fältanteckningar och det kommer **inte** att användas foton eller videoinspelning. Inga namn på varken skola, pedagoger eller elever kommer att förekomma i examensarbetet.

Om du har frågor om studien eller **inte** ger ditt samtycke till att jag är i klassen under en dag är du välkommen att höra av dig.

Med vänliga hälsningar

**Frida Bengtson**

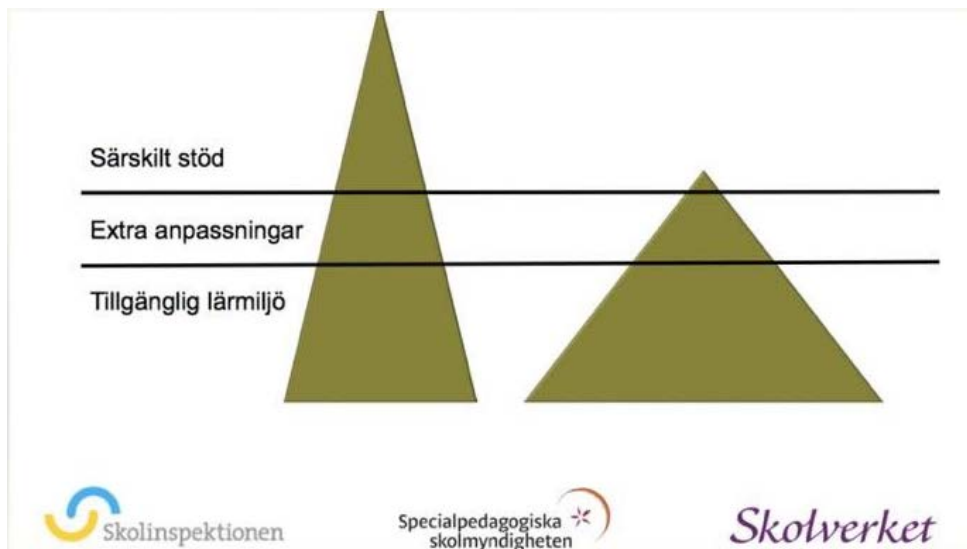
[frida.bengtson@grundskola.goteborg.se](mailto:frida.bengtson@grundskola.goteborg.se)

0707-132391

## Bilaga 3 – Intervjuguide

Intervjufrågor som är inspirerade av boken *Olika är normen – att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan* (2017, s 63)

1. Vad innebär begreppet tillgängliga lärmiljöer för dig?
2. Vad tänker du när du ser triangeln? (*Bilden på triangeln visas på ett A4 papper*)



3. Hur skapas engagemang och samsyn för arbetet med tillgängliga lärmiljöer på skolan?
4. Hur skapas förutsättningar för kollegialt lärande?
5. På vilket sätt har tillgängliga lärmiljöer en plats i ert systematiska kvalitetsarbete, som tex dokumentation, analys, uppföljning och åtgärder?
6. Hur stöds lärarna, elevhälsan och övrig personal i arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer?
7. Hur ser processerna och arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ut på skolan?
8. Hur säkerställs att lärarna har tillgång till elevhälsans kompetenser?
9. Hur synliggörs framsteg och framgångsfaktorer i verksamheten?
10. Är det något ytterligare du vill tillägga?

## Bilaga 4 – Observationsschema

Observationspunkter som är inspirerade av boken *Olika är normen – att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan* (2017, s 21-22)

<b>Vad som kan studeras omedelbart:</b>	<b>Beskrivning, Vad ses? Vad sägs? Vad händer?</b>
Struktur och förutsägbarhet genom tydlig inledning och avslutning vid varje lektion där läraren inledningsvis klargör syfte, mål och tidsram	
Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt	
Varierande arbetssätt och metoder (tex flippat klassrum, diskussioner, filmer, podcasts)	
Digitala lärresurser (dator, lärplatta, inlästa läromedel, talsyntes etc.)	
Strukturella överenskommelser (paus, avgränsningar, tidsram)	
Tidshjälpmiddel (tex timstock, äggklocka, timglas)	
Bildstöd (tex AKK)	
Hörselkåpor/Hörlurar med musik	
Ljud- och ljusmiljö	

Tillgång till separata, lugna miljöer för arbete enskilt eller i grupp	
Begränsade synintryck	
Piggdynor, luftkuddar, stressbollar	
<b>Observationspunkter som antagligen kräver tolkning eller ytterligare information av klasslärare:</b>	<b>Beskrivning, Vad ses? Vad sägs? Vad händer?</b>
Goda relationer mellan skolan, eleven och vårdnadshavarna	
Elevernas placering i klassrummet utifrån behov	
Nyanlända elever får använda sitt modersmål som en resurs i sitt lärande	
Eleverna får öva på att tala inför grupp i ett mindre sammanhang	
Personal med kompletterande kompetens exempelvis specialpedagog, logoped	
Plats för övriga kommentarer:	