



Värderingsverktyg för ökad tillgänglighet i förskola och skola

– möjligheter och fallgropar i praktiken



**Värderingsverktyg för ökad tillgänglighet i förskola och skola
– möjligheter och fallgropar i praktiken**

© Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018

Redaktör: Karin Fröding

Text/författare: Désirée von Ahlefeld Nisser, Maria Olsson, Gunilla Lindqvist och Mats Lundgren

Produktion/omslagsbild: Liljedal Communication AB

ISBN: 978-91-28-00893-8

Förord

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, har uppdraget att arbeta för att barn, unga och vuxna oavsett funktionsförmåga får förutsättningar att nå målen för sin utbildning. Det innebär bland annat att vi stödjer utbildningsverksamheter i att utveckla lärmiljöer som är anpassade för att möta barn och elevers olika behov. SPSM har i det arbetet utvecklat ett verktyg, Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Värderingsverktyget fungerar som ett stöd för förskolor och skolor som vill kartlägga sin verksamhet och identifiera utvecklingsområden för att skapa förutsättningar för en likvärdig lärmiljö.

Den här rapporten är ett samarbetsprojekt mellan en kommun som använt SPSM:s värderingsverktyg för att utveckla förskole- och skolverksamhet, Högskolan Dalarna och SPSM. Syftet är att undersöka hur verktyget implementerades, uppfattades och användes av aktörer på olika nivåer i en skolorganisation. Rapporten visar på möjligheter och fallgropar i implementeringen och användningen av verktyget i en specifik praktisk verksamhet, i det här fallet en förskola och en skola. Den visar på hur viktigt det är hur man genomför implementeringen på olika nivåer inom en verksamhet. Bland annat har förankring av beslut och den tid som aktörerna har till förfogande att arbeta med verktyget betydelse för hur värderingsverktyget uppfattas. Rapporten visar också att värderingsverktyget används framför allt som ett administrativt verktyg, som katalysator för samtal och som ett slags mätverktyg.

Värderingsverktyget har använts av förskolor och skolor sedan 2014. SPSM ger efter önskemål stöd till verksamheter om hur materialet kan användas och implementeras. Det har skett en större ombearbetning 2016 och flera mindre revideringar under åren, den senaste 2018. I denna studie används den version som var aktuell vid tidpunkten för studiens genomförande. Förändringarna har genomförts utifrån de erfarenheter som skolverksamheter och rådgivare fått vid användningen av värderingsverktyget och utifrån noggranna överväganden. Även resultatet av denna studie övervägdes vid senaste revideringen 2018 och lärdomar kommer att tas med inför framtida förändringar. De förändringar av Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning som skett i de två senaste revideringarna finns beskrivet i en bilaga i slutet av rapporten.

Vi hoppas att denna rapport ska bidra till insikter om värderingsverktyget och hur viktigt det är att arbeta på alla nivåer för att skapa en bra implementeringsprocess vid insatser för skolutveckling. Slutligen vill vi tacka författarna Désirée von Ahlefeld Nisser, Maria Olsson, Gunilla Lindqvist och Mats Lundgren från Högskolan Dalarna för en väl utförd studie och ett gott samarbete.

Karin Fröding, redaktör för rapporten

Enheten för forskning och utveckling

Innehållsförteckning

Förord.....	3
Sammanfattning.....	6
Inledning.....	8
Varför kommunen vill implementera värderingsverktyget.....	10
Bakgrund till kommunens förändringsarbete.....	10
Tillgänglighet.....	11
Presentation av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning	12
Implementering, vad betyder det?.....	15
Ett fasperspektiv på implementeringsprocesser.....	15
Framgångsfaktorer och hinder för implementering.....	17
Genomförande av studien.....	19
En kvalitativ fallstudie.....	19
Deltagarna i studien.....	20
Styrgruppen.....	20
Den studerade förskolan och grundskolan.....	20
Insamling av data.....	21
Implementering av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.....	22
Top-down eller bottom-up.....	22
Olika förståelser och förväntningar.....	24
Introduktion för styrgruppen.....	24
Introduktion för arbetslagen.....	25
Olika bilder.....	26
Komplext eller okomplicerat.....	26
Värderingsverktygets nytta.....	29
En möjlig väg framåt.....	31
Sammanfattning.....	32
Värderingsverktyget.....	33
Värderingsverktygets användbarhet.....	33
Administrativt verktyg.....	33
Katalysator för samtal.....	34
Mätverktyg.....	37

Innehåll

Aktörernas förhållningssätt: osäkerhet och tillförsikt.....	39
Något nytt eller något som redan görs.....	39
Tolkningssvårigheter.....	40
Sammanfattning.....	43
Implementering – en komplex process som inte i förväg kan förutses.....	44
Alla aktörer är betydelsefulla.....	44
Implementeringsprocesser är tidskrävande.....	46
Värderingsverktyget – en möjlig väg i arbetet mot ökad tillgänglighet.....	47
Förankring av begrepp.....	48
Verktygets tillgänglighet.....	49
Ett uttalat syfte.....	49
Begreppet tillgänglighet.....	50
Referenser.....	52
Bilaga 1.....	56
Indikatorer för en tillgänglig utbildning.....	56
Bilaga 2.....	57
Insamling och bearbetning av data.....	57
Forskningsetik.....	58
Bilaga 3.....	59
Tabell 1. Datainsamling, kommunens styrgrupp.....	59
Tabell 2. Datainsamling, arbetslag förskolan.....	60
Tabell 3. Datainsamling, arbetslag grundskolan.....	61
Förändringar av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.....	62

Sammanfattning

I den här rapporten presenterar vi implementeringsprocessen av ett pedagogiskt verktyg som heter *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*, samt hur det har uppfattats och använts i en svensk kommun. Vi har undersökt implementeringen av verktyget på två olika nivåer i en skolorganisation

- på överordnad beslutandenivå i den kommunala styrgruppen för förskola och grundskola
- på genomförandenivån i arbetslagen i en förskola och en grundskola.

Resultatet bygger på en kvalitativ fallstudie inom ramen för ett forskningsprojekt som genomfördes i samarbete mellan den aktuella kommunen, Specialpedagogiska skolmyndigheten och Högskolan Dalarna under 2016 och 2017. Datainsamlingen har skett genom observationer, fokusgruppsamtal och intervjuer.

Värderingsverktyget är ett stödmaterial med vars hjälp pedagoger kan göra en självvärdering av hur tillgänglig den egna verksamheten är. Resultatet av studien visar att den tidsperiod när verktyget initierades var olika lång för aktörerna på de olika nivåerna, vilket verkar ha haft betydelse för hur de uppfattat arbetet med värderingsverktyget. Styrgruppen hade diskuterat det centrala begreppet tillgänglighet vid ett flertal tillfällen och under flera år. Det verkar ha bidragit till att verktyget blivit begripligt och meningsfullt. Vi kan se att pedagogerna i den undersökta förskolan och grundskolan inte har haft samma möjligheter till förberedelse och att tillgänglighetsbegreppet inte var förankrat och vedertaget i deras praktik då arbetet med verktyget initierades. Den osäkerhet som pedagogerna gav uttryck för gentemot värderingsverktyget kan bland annat bero på denna brist på förberedelse och förankring.

Vi kan se att en del begrepp och formuleringar skapade osäkerhet hos pedagogerna. Därmed framstår verktyget inte som alldeles enkelt att använda trots att arbetslagen ansåg hanteringen av materialet som funktionellt och lätt att handskas med. För att verktyget ska upplevas relevant och meningsfullt menar vi att det är värdefullt att diskutera syftet med själva värderingen, och vad som ska värderas, innan verktyget börjar användas. Ska verksamheten sträva efter konsensus och ett gemensamt förhållningssätt kring komplexa begrepp som till exempel tillgänglighet och delaktighet? Eller ska värderingsverktyget snarare ses som ett material som uppmuntrar yrkesverksamma att diskutera olika synsätt i en mångfacetterad och komplex förskole- och skolmiljö som speglar dagens och samhällets perspektivrikedom?

Sammanfattning

I analysen av resultaten framträder värderingsverktygets användbarhet utifrån tre olika aspekter:

- som administrativt verktyg
- som katalysator för samtal
- som ett slags mätinstrument.

Som administrativt verktyg framträder verktyget som enkelt att använda genom att kartläggningar och handlingsplaner utarbetas och sparas elektroniskt. Framförallt synliggörs verktygets användbarhet som katalysator för samtal, det vill säga i de samtal som pedagogerna förde om mångtydiga begrepp och formuleringar. Verktygets användbarhet *som ett slags mätinstrument* framträder däremot som problematisk i och med att det kan motverka djupgående samtal.

Inledning

Alla personer, oavsett funktionsförmåga, har rätt till tillgänglighet när det gäller lokaler, verksamhet och information¹. Kravet på tillgänglighet är sedan 2015 inskrivet i diskrimineringslagen² vilket betyder att varje myndighet måste analysera sin egen verksamhet med avseende på tillgänglighet och genomföra skäligena förbättringsåtgärder. När det gäller utbildningsområdet, skriver Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), att tillgänglighet handlar om att alla barn och elever i förskola, skola och fritidshem ”ska ges tillgång till och möjlighet att ta del av lärande och gemenskap i hela lärmiljön”³. Tillgängliga lärmiljöer är vad som krävs för att barn och elever ska ha möjlighet ”att vara delaktiga och få goda förutsättningar att lyckas i sitt lärande”⁴. Enligt SPSM ger det verksamheten förutsättningar att skapa en likvärdig utbildning.

I rapporten riktar vi intresset mot vad som händer när en kommun implementerar ett värderingsverktyg. Syftet med implementeringen var att förbättra tillgängligheten i den verksamhet som bedrivs i kommunens samtliga förskolor och skolor. Kommunens målsättning är att erbjuda alla barn och elever en stimulerande och utvecklande lärmiljö⁵. Som stöd för det här arbetet valde kommunen att använda SPSM:s *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*⁶ (hädanefter förkortat till värderingsverktyget). SPSM beskriver värderingsverktyget som ett stödmaterial för pedagoger, som syftar till att förbättra tillgängligheten för barn och elever i den svenska förskolan, skolan⁷ och fritidshemmet.

Inledningsvis tog kommunen initiativ till ett trepartssamtal med SPSM och Högskolan Dalarna. Intentionen var att undersöka förutsättningarna för att gemensamt utforma och formulera ett forsknings- och utvecklingsprojekt i anslutning till satsningen på ökad tillgänglighet inom förskolan och grundskolan. Våren 2015 bildades en projektgrupp med representanter från parterna⁸ och i samverkan skrevs ett forsknings- och utvecklingsprojekt fram. Syftet var att undersöka hur värderingsverktyget implementerades, uppfattades och användes

1 Myndigheten för delaktighet.

2 Diskrimineringslagen, (2008:567).

3 SPSM 2016, s. 13.

4 SPSM 2016, s. 6.

5 Offentligt dokument, Kartläggning ansökan SIS-medel, 2014.

6 SPSM 2014, 2016. I texten hänvisas både till SPSM 2014 och SPSM 2016. SPSM 2014 är den första upplagan och den som användes då forskningsprojektet genomfördes. SPSM 2016 är den omarbetade, andra upplagan.

7 Skola inbegriper här, enligt SPSM, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasium och gymnasiesärskola.

8 I projektgruppen ingick skolchefen i den medverkande kommunen, en representant från SPSM, chefen för Pedagogiskt Utvecklingscentrum Dalarna samt två ytterligare representanter för Högskolan Dalarna.

Inledning

i förskolan och grundskolan i kommunen. Vi som har genomfört forskningsprojektet är fyra forskare anställda vid Högskolan Dalarna. Under två år, 2016–2017, har vi följt implementeringen av värderingsverktyget, dels i kommunens styrgrupp⁹, dels i en förskola och i en grundskola. Vi har samlat in data genom observationer, fokusgruppsamtal och intervjuer.

9 kommunens styrgrupp för arbetet med tillgänglighet ingick skolchefen, samordnaren för arbetet med tillgänglighet, chefen för elevhälsan och representanter för förskolechefer och för rektorer i grundskolan.

Varför kommunen vill implementera värderingsverktyget

I det här kapitlet beskriver vi bakgrunden till den studerade kommunens arbete för att förbättra tillgängligheten i kommunens förskolor och skolor samt bakgrunden till varför SPSM har tagit fram ett stödmaterial i form av ett värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Vi presenterar också värderingsverktyget.

Bakgrund till kommunens förändringsarbete

Förskolan och grundskolan i kommunen har sedan 2009 strävat efter att skapa inkluderande lärmiljöer. Bland annat har kommunen genomfört en omorganisation av särskolan. Trots det konstaterade Skolinspektionen i sin granskning, att kommunen behövde vidta ytterligare åtgärder¹⁰. Exempelvis behövde utbildningen förbättras så att den i än högre grad skulle ta hänsyn till barns och elevers olika behov och förutsättningar. Skolledningen ansåg också att likvärdigheten mellan kommunens olika verksamheter behövde öka.

Skälet till att kommunen skulle implementera SPSM:s värderingsverktyg¹¹ i samtliga förskolor och grundskolor var alltså att skolledningen ansåg att arbetet med inkludering behövde intensifieras. Medel för särskilda insatser i skolan, så kallade SIS-medel¹², gjorde det möjligt att tillsätta en samordnare¹³ för arbetet med tillgänglighet. Därmed fick samtliga förskolor och grundskolor möjligheter att kartlägga den egna verksamhetens tillgänglighet¹⁴. Intentionen var att främja inkludering och högre måluppfyllelse för kommunens elever¹⁵.

10 Offentligt dokument, Kartläggning ansökan SIS-medel, 2014.

11 Offentligt dokument, Kartläggning ansökan SIS-medel, 2014.

12 Stöd till utvecklingsprojekt för särskilda insatser i skolan; Statsbidrag som kan sökas via SPSM.

13 Samordnaren har en specialpedagogisk utbildning och har en central anställning i kommunen.

14 Offentligt dokument, Kartläggning ansökan SIS-medel, 2014.

15 Offentligt dokument, Tillgänglig utbildning i [namn på kommun]kommuns förskolor och skolor, 2014.

Tillgänglighet

Begreppet tillgänglighet skrivs fram i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning¹⁶ liksom i konventionen om barnets rättigheter¹⁷, som ett krav för att möjliggöra alla barns rätt till utbildning. Rättigheten gäller för barn och elever oavsett förutsättningar och behov av stöd. Utbildning ska syfta till att ”utveckla barnets fulla möjligheter”¹⁸ och förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i samhället. Ur ett globalt perspektiv handlar kravet på tillgänglighet om att utbildningen ska vara obligatorisk, avgiftsfri och tillgänglig för alla barn oberoende av kön och bakgrund. Utifrån de här aspekterna är den svenska skolan tillgänglig, men det finns en osäkerhet bland skolpersonal om hur man inkluderar barn och elever med funktionsnedsättningar¹⁹. Vidare varierar möjligheter att välja skola för elever med funktionsnedsättningar²⁰, vilket kan ses som en tillgänglighetsproblematik. Mot den bakgrunden, och som en del av svensk funktionshinderpolitik, fick SPSM 2009 ett regeringsuppdrag²¹. Det innebar att myndigheten skulle informera huvudmän och personal inom förskoleverksamhet, skola och fritidsverksamhet om hur den fysiska tillgängligheten för barn och elever skulle kunna förbättras. Arbetet med den fysiska tillgängligheten skulle vara en naturlig del av såväl arbetet med den övergripande tillgängligheten som det systematiska arbetsmiljöarbetet. Den övergripande tillgängligheten omfattar, enligt SPSM, förutom fysisk tillgänglighet även pedagogisk och social miljö samt förutsättningar för lärande²².

Tillgänglighet är ett begrepp som beskriver hur väl en organisation, verksamhet, lokal eller plats fungerar för barn och elever oavsett funktionsförmåga. Om lärmiljön inte är tillgänglig är det svårt för barnet eller eleven att vara delaktig fullt ut. Ett tillgängligt samhälle är ekonomiskt, politiskt, kulturellt, socialt och fysiskt tillgängligt för alla. Utbildning är en av förutsättningarna som möjliggör aktivt deltagande i samhällslivet²³.

Begreppet tillgänglig lärmiljö verkar ännu inte användas i någon större utsträckning inom svensk pedagogisk forskning. Vi har endast funnit en svensk forskningsstudie²⁴ som tar sin utgångspunkt i begreppet tillgänglig lärmiljö. Den studien av Tufvesson²⁵ har utgått från en miljöpsykologisk modell och belyser den fysiska miljöns påverkan på koncentrationsförmågan hos barn och elever med autism, adhd och Down's syndrom. Vid tidpunkten för studiens genomförande fanns riktlinjer för hur en miljö ska utformas där i huvudsak

16 SÖ 2008:26.

17 UN 1989.

18 UN 1989, artikel 29.

19 Rädde Barnen 2008; Skolverket 2008.

20 Skolverket 2008.

21 U2008/6307/S (2008)

22 SPSM, 2016.

23 SPSM 2016, s. 13.

24 Tufvesson, 2007.

25 Tufvesson, 2007.

vuxna lever och arbetar. Det saknades dock riktlinjer för hur skolmiljöer bör utformas så att de främjar barns behov av exempelvis koncentration. Studiens resultat visar att den fysiska miljön som exempelvis arkitektur, akustik, möblering, rumsstorlek och väggdekorationer har betydelse för barns och elevers koncentrationsförmåga. Vidare poängteras vikten av att beakta den kunskapen när byggnader ska uppföras för verksamheter för barn. Det teoretiska ramverket som användes i studien bygger på Küller's²⁶ The Human Environmental Interaction model (the HEI-model) och ligger till grund för den tillgänglighetsmodell och det värderingsverktyg för tillgänglig utbildning som SPSM har utvecklat²⁷. Som vi nämnt tidigare verkar begreppet tillgänglig lärmiljö ännu inte användas inom pedagogisk forskning. Däremot finns mycket forskning, både nationell och internationell, som behandlar inkluderande lärmiljöer²⁸. Att begreppet inkluderande lärmiljöer är ett mer etablerat och känt begrepp kan innebära att pedagogisk personal uppfattar begreppet tillgänglig lärmiljö som svårare att definiera.

Presentation av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning

Värderingsverktyget är ett stödmaterial framtaget av SPSM för pedagogisk verksamhet inom förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, gymnasium, gymnasiesärskola och fritidshem²⁹. Stödmaterialiet, vars övergripande mål är att bidra till att förskolor och skolor ska uppnå de nationella målen, har som syfte att "ge verksamheten möjlighet att säkerställa att alla barn och elever får den utbildning de har rätt till"³⁰. SPSM uppger att värderingsverktyget kan användas i det systematiska kvalitetsarbetet som bedrivs i utbildningssystemet, vara en del av värdegrundsarbetet och användas som underlag för pedagogiska samtal. Vidare kan verktyget användas för verksamhetsbeskrivning vid ny- eller ombyggnation³¹.

SPSM särskiljer fyra aspekter av tillgänglighet: fysisk miljö, social miljö, pedagogisk miljö och förutsättningar för lärande. Fysisk miljö innebär att byggnader ska vara tillgängliga och användbara för alla och att man väljer färger, former och material på ett sätt som främjar en tillgänglig miljö. Den sociala miljön riktar blicken mot att man gör aktiviteter tillgängliga för alla barn och elever för att främja möjligheten att delta i ett socialt sammanhang. Pedagogisk miljö handlar om att anpassa och göra undervisningen tillgänglig så att alla barn och elever kan vara delaktiga. Med förutsättningar för lärande

26 Küller, 1991.

27 Se SPSM 2016, s. 14.

28 Se t.ex. Ainscow, Howes, Farrell och Frankham 2003; Ainscow och Sandill 2010; von Ahlefeld Nisser 2017; Zöllers, Ramanathan och Yu, 1999.

29 SPSM, 2016.

30 SPSM, 2016, s.7.

31 SPSM, 2016

menas att man gör verksamheten tillgänglig så att lärande och trygghet främjas i enlighet med läroplanens samlade uppdrag³².

SPSM relaterar de här aspekterna till bland annat Boverkets byggregler³³, diskrimineringslagen³⁴ och Skollagen³⁵.

Värderingsverktyget består av tre delar: en kartläggning, en handledning för kartläggningen och en mall för att skapa en handlingsplan.

Kartläggning: Arbetet med kartläggning innebär att berörda aktörer genomför en självvärdering med avseende på hur tillgänglig den egna verksamheten uppfattas vara³⁶. SPSM har formulerat ett antal indikatorer³⁷ (se bilaga 1) som ligger till grund för kartläggningen. Indikatorerna grundar sig på forskning inom specialpedagogik, pedagogik och miljöpsykologi³⁸. De är fördelade på de ovan nämnda fyra aspekterna för tillgänglighet. Meningen är att arbetslag ska diskutera varje indikator för att själva värdera hur tillgänglig verksamheten är för alla barn och elever oavsett förutsättningar och behov. Varje indikator består av fem nivåer:

- *Högstanivå* definierar att verksamheten har hög tillgänglighet och att det sker ett aktivt arbete för att ge alla barn och elever förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö.
- *Nästhögstanivå* anger att verksamheten har kommit längre än mellannivån, men ännu inte uppnått högstanivån.
- *Mellannivå* betyder att verksamheten har en lägre grad av tillgänglighet än högstanivån. De flesta barn och elever ges förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö, men i vissa avseenden behöver verksamheten förbättras.
- *Nästlågstanivå* anger att verksamheten har kommit längre än lågstanivån, men ännu inte uppnått mellannivån.
- *Lågstanivå* definierar att verksamheten har låg tillgänglighet. Verksamheten arbetar sällan med att skapa förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö.

Handlingsplan: Resultatet av kartläggningen ska ligga till grund för en handlingsplan. Syftet med handlingsplanen är att synliggöra vad verksamheten ska prioritera, vilka åtgärder som behöver vidtas och när åtgärderna ska genomföras.

32 SPSM, 2016.

33 BFS 2011:26 BBR 19 och BFS 2013:14, BBR 20.

34 SFS 2008:567 och SFS 2014:958.

35 SFS 2010:800.

36 SPSM, 2016.

37 I den första upplagan SPSM 2014, fanns 24 indikatorer. I den omarbetade upplagan, SPSM 2016, finns 22 indikatorer.

38 SPSM 2016. SPSM hänvisar till Tufvesson 2007 samt Johansson och Küller, 2005.

Varför kommunen vill implementera värderingsverktyget

Tanken med kartläggningen och handlingsplanen är också att de ska vara utgångspunkt för pedagogiska samtal i verksamheten. För att få systematik i arbetet är det viktigt att följa upp, utvärdera och analysera arbetet samt att regelbundet genomföra kartläggningen³⁹. Både kartläggningen och mallen för handlingsplanen är webbaserade.

39 SPSM, 2016.

Implementering, vad betyder det?

För att förstå hur värderingsverktyget implementerades i den studerade kommunens förskolor och skolor har vi använt ett implementeringsperspektiv⁴⁰ som en teoretisk utgångspunkt. På så sätt har det blivit möjligt att beskriva och analysera processer som rör implementeringen. Innan vi går vidare med beskrivningen av hur implementeringen av värderingsverktyget gick till, lyfter vi i det här kapitlet några centrala aspekter av implementering. Vi redogör också för framgångsfaktorer och hinder för implementering.

En implementeringsprocess kan förstås som en serie av aktörers medvetna handlingar för att uppnå ett specifikt syfte. Det är långt ifrån säkert att resultatet kommer att bli det avsedda då det kan vara svårt att förutse hur förändringsprocesser kommer att förlöpa och vad de kommer att resultera i⁴¹. Socialstyrelsen⁴² anger en rad vanliga missförstånd om implementeringsprocesser, till exempel att effektiva metoder sprider sig själva, att det räcker med att informera eller att tro på det man gör och att förändringar sker snabbt.

Organisationer kan vara svåra att förändra, även om det skulle vara önskvärt, inte minst i en snabbt föränderlig omvärld. Sådana svårigheter kan förstås utifrån att organisationer institutionaliseras med tiden, bland annat som ett resultat av en strävan hos aktörerna att hantera och minska ”osäkerheten genom att ge struktur åt vardagslivet”⁴³. Ett rimligt antagande är att en organisation med en stabil struktur har fördelen att den kan motstå påfrestningar utan att verksamheten påverkas. Skolan kan i flera avseenden betraktas som starkt institutionaliserad med grundläggande organisatoriska mönster som har överlevt över tid. Det är under sådana förhållanden som förändringsprocesser i skolan implementeras.

Ett fasperspektiv på implementeringsprocesser

Ett sätt att beskriva implementeringsprocesser är att de över tid genomgår olika faser (se figur 1 nedan), från det att ett nytt koncept introduceras för att sedan implementeras i den dagliga verksamheten⁴⁴.

40 Se t.ex. Vedung, 2016.

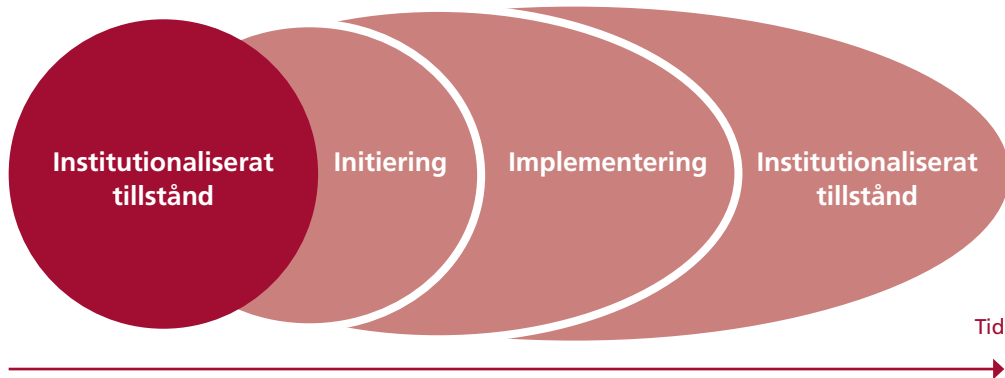
41 Se t.ex. Orton och Weick 1990; Pressman och Wildavsky, 1973.

42 Socialstyrelsen, 2012.

43 North, 1993, s 17.

44 Ekholm, 1990.

Implementering, vad betyder det?



Figur 1. Faser i en implementeringsprocess.⁴⁵

Institutionaliserat tillstånd innebär att det finns etablerade strukturer, exempelvis i form av mönster att tänka och handla i en organisation. Till exempel finns det en klar beslutsordning, att det är tydligt hur olika organisatoriska enheter förhåller sig till varandra, att det existerar dominerande värden som uppfattas som viktiga och att det finns etablerade handlingsmönster som aktörerna håller sig till⁴⁶. Det är i det här läget som implementeringen initieras.

Initieringsfasen betyder att planer dras upp och att berörda aktörer motiveras för att konkret implementera ett koncept. Initieringsfasen kan ta upp mot ett år eller mer⁴⁷. Den tid som står till förfogande för en implementeringsprocess kan därför till stor del vara förbrukad redan under initieringsfasen och påverka det slutliga utfallet, det vill säga hur väl implementeringen lyckas. I värsta fall har implementeringen avslutats redan innan några bestående resultat blir synliga.

Implementeringsfasen tar vanligen ännu längre tid än initieringsfasen. Mycket tyder på att det kan ta upp mot fem år eller mer innan resultatet av en implementeringsprocess kan sägas vara institutionaliserad⁴⁸. Tänkbara skäl till att det tar tid att implementera ett nytt koncept i en organisation, kan vara att det uppstår ett motstånd. Det kan även, enligt våra erfarenheter, finnas administrativa och praktiska orsaker. I organisationer som består av många olika enheter kan implementeringsprocessen hamna i otakt med uppgjorda planer, aktörer genomför åtgärder på olika sätt eller med olika grad av engagemang. Implementeringsprocesser kan även innehålla otydliga mål och det kan pågå många samtidiga delprocesser. De kan gå olika snabbt, vara invävda i varandra, ha olika riktning, mer eller mindre avstanna eller helt upphöra. Implementeringsprocesser kan pågå under en följd av år innan det blir möjligt att upptäcka förändringar och det har uppstått ett nytt institutionaliserat tillstånd i organisationen⁴⁹. När implementeringen pågår i en praktisk verksamhet kan

45 Vår bearbetning efter Ekholm, 1990.

46 North, 1993.

47 Ekholm, 1990.

48 Se t.ex. Ekholm, 1990.

49 Ekholm, 1990.

det vara svårt att urskilja de olika faserna. Därför är det ofta lättast att beskriva de olika faserna i efterhand.

Framgångsfaktorer och hinder för implementering

En perfekt implementering av exempelvis ett koncept går inte att åstadkomma⁵⁰. Men olika implementeringsprocesser kan få olika stor påverkan på en verksamhet och olika varaktighet över tid. I en översikt av över 500 internationella studier pekar Durlak och DuPre ut ett flertal framgångsrika faktorer för implementering, och här ger vi några exempel med relevans för vår studie:

- *Anpassning*: Koncept behöver anpassas till den aktuella verksamheten och användarnas behov. Men det handlar inte om vilken anpassning som helst, eftersom strävanden efter anpassning riskerar att de involverade aktörerna tappar bort konceptets centrala principer.
- *Ledarskap*: Ledarskap behöver utövas på ett sätt som inspirerar och ger stöd till övriga aktörer. Dessutom bör ledarskapet verka för att organisera och anpassa implementeringen på ändamålsenliga sätt.
- *Ömsesidig tillit och delat beslutsfattande*: Det är viktigt med en ömsesidig tillit och ett delat ansvar mellan aktörerna. Vidare är det väsentligt att aktörerna kan föra öppna samtal med varandra.
- *Tid*: Aktörerna behöver ha tid att förbereda sig för ett nytt eller förändrat uppdrag. Utöver att klara nya uppgifter som implementeringen kan föra med sig, handlar det också om aktörernas förväntningar, motivation och tillit till sig själva.

I likhet med Durlak och DuPre⁵¹ belyser exempelvis Gustavssons⁵² och Olins⁵³ studier om implementeringsprocesser i det svenska skolsystemet faktorer såsom anpassning, öppna samtal och tid, för att förändringar ska ske i verksamheten. I Gustavssons studie tar implementeringsprocessen sin utgångspunkt i en reform avseende integration av och samverkan mellan förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet. Forskaren har studerat det lokala utbildnings-systemet i en kommun med ett särskilt fokus på en skolas arbetslag med förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare. Resultaten visar att implementeringsprocessen är komplex. Pedagogerna hade svårt att konkretisera den dåvarande läroplanens intentioner (Lpo 94/98) i det konkreta pedagogiska vardagsarbetet. Istället anpassade de läroplanen till sina villkor och förutsättningar på den aktuella grundskolan, så att pedagogerna snarare bevarade sin verksamhet än förändrade den. Några av de faktorer som motverkade förändringar var arbetslagets avsaknad av gemensam förståelse av pedagogiska mål, innehåll och begrepp samt brist på tid. Dock pekar Gustavsson på att förändringar skulle kunna ske genom öppna samtal i

50 Durlak och DuPre, 2008.

51 Durlak och DuPre, 2008.

52 Gustavsson, 2002.

53 Olin, 2009.

Implementering, vad betyder det?

arbetslaget. Också Olins studie visar hur pedagoger i en grundskola anpassade och försökte skapa mening om en aktuell reform utifrån sina förutsättningar och erfarenheter. Det innebar även att pedagogerna riktade kritik mot reformen. Olin poängterar att pedagogerna inte bara tog över modeller utan de reflekterade över och anpassade dem till den lokala pedagogiska praktiken. Även här framstår öppna samtal som betydelsefulla för att förändringar skulle ske. Olins studie visar en komplex implementeringsprocess som snarare är konfliktfylld och växelverkande än framåtriktad. Vidare tydliggör studien att en process som bidrar till en fördjupad förståelse är tidskrävande. Även von Schantz Lundgrens studie⁵⁴ visar att komplexa, synliga och osynliga mönster av relationer, makt och värdeaspekter har ett avgörande inflytande över hur aktörer kan komma att genomföra koncept eller modeller och vad de resulterar i.

54 von Schantz Lundgren, 2008.

Genomförande av studien

I det här kapitlet ger vi en översiktlig bild av hur vi samlat in data och en presentation av deltagarna i studien.

En kvalitativ fallstudie

Den här studien är en kvalitativ fallstudie⁵⁵. I en sådan studie studerar forskare processer och förändringar som exempelvis sker i en grupp eller grupper. Vidare gör fallstudier det möjligt att beskriva många olika aspekter och hur de samspelar. Flera typer av insamlingsmetoder är att föredra och studier av det här slaget genomförs oftast under en längre tidsperiod. Vanligen är det inte möjligt att generalisera resultat från kvalitativa fallstudier. Däremot kan de fungera som en utgångspunkt för att utveckla nya begrepp, modeller eller teorier, som kan undersökas i återupprepade fallstudier. Därmed kan sådana studier bidra till ny eller fördjupad förståelse och ökad kunskap.

I den här studien utgörs fallet av implementeringen av värderingsverktyget som vi forskare har studerat under två år, 2016 – 2017. Det verktyg som då var aktuellt var den första upplagan⁵⁶, som därefter har reviderats⁵⁷. Genom forskningsprojektets design har det varit möjligt att utforska implementeringen av en statlig myndighets intentioner, i form av ett värderingsverktyg, och hur aktörer på olika nivåer i en kommuns skolorganisation har uppfattat och använt verktyget. De aktörer som genomfört implementeringen, och som vi följt, är en kommunal styrgrupp för förskolan och grundskolan som tillhör barn- och utbildningsförvaltningen, samt en förskola och en grundskola i en kommun.

55 Merriam, 1994.

56 SPSM, 2014.

57 SPSM, 2016.

Deltagarna i studien

Styrgruppen

Styrgruppen bestod av kommunens skolchef, chefen för elevhälsan, tre representanter för förskolecheferna, två representanter för rektorerna och samordnaren för arbetet med tillgänglighet. Styrgruppen träffades två timmar en gång i månaden för att följa upp och planera implementeringsarbetet. I styrgruppen medverkade också en processtödjare från Högskolan Dalarna, som med tiden även tog rollen som en av studiens forskare.

Den studerade förskolan och grundskolan

Den förskola och grundskola som vi valde ut för studien hade inte påbörjat den kartläggning som ingår i värderingsverktyget när forskningsprojektet startade. Vi såg det som värdefullt att följa arbetslag från starten, och de flesta andra förskolor och grundskolor i kommunen hade kommit igång och var därmed inte aktuella.

Förskolan: På våren 2016 när vi påbörjade studien, deltog samtliga sex ordinarie pedagoger. Under hösten 2016 – våren 2017 varierade antalet pedagoger på grund av olika omständigheter. Samtliga pedagoger var utbildade förskollärare och utgjorde ett arbetslag.

Grundskolan: När vi påbörjade studien, deltog grundskolans samtliga nio pedagoger⁵⁸. Vid vårterminens slut, 2016, slutade tre av lärarna. Under hösten 2016 – våren 2017 deltog åtta pedagoger, varav två nyanställda. Samtliga pedagoger utgjorde ett arbetslag.

Den lokala skolledningen: Förskolechefen och rektorn för den studerade förskolan respektive grundskolan ingick i studien.

58 Inledningsvis var det tänkt att enbart arbetslaget för årskurs 4 – 6 skulle delta i forskningsprojektet men efter ett samtal mellan en av forskarna och rektorn i januari 2016 bestämdes att skolans samtliga grundskolelärare skulle delta. Det var ett önskemål från skolans lärare.

Insamling av data

Den största delen av datainsamlingen gjordes under våren 2016 – våren 2017⁵⁹. Datasamlingen har skett genom intervjuer, fokusgruppsamtal och observationer.

- *Intervjuer:* Vi intervjuade personer i styrgruppen och den lokala skolledningen. Intervjuerna har varit halvstrukturerade⁶⁰ till sin karaktär. Det betyder att vi har utgått från ett antal frågeområden med exempelvis fokus på hur implementeringsprocessen förflöt och värderingsverktygets användbarhet. På så vis har vi varit flexibla och följt upp det deltagarna har sagt under intervjuernas gång.
- *Fokusgruppsamtal:* Vi genomförde fokusgruppsamtal med pedagogerna i förskolan och grundskolan. I likhet med intervjuerna utgick samtalen från ett antal frågeområden med särskilt fokus på pedagogernas uppfattningar om arbetet med värderingsverktyget.
- *Observationer:* Vi observerade styrgruppens möten och arbetslagens arbete med värderingsverktyget. Vi observerade även möten mellan samordnaren och arbetslagen. Observationerna var av olika karaktär. Av styrgruppens möten gjordes så kallade deltagande observationer, där vi aktivt deltog i diskussioner. När det gäller observationerna av arbetslagen intog vi en passiv roll och iakttog enbart det som skedde.

59 För ytterligare detaljer om datainsamling, databearbetning och analys, se bilagorna 2 och 3.

60 Se t.ex. Kvale och Brinkmann, 2014.

Implementering av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning

I de två följande kapitlen redovisar vi resultaten av studien vars syfte var att undersöka hur värderingsverktyget implementerades, uppfattades och användes i förskolan och grundskolan i kommunen. Det första resultatkapitlet fokuserar på implementeringsprocessen vilket innebär att vi gör en översiktlig redovisning av implementeringen av värderingsverktyget över tid. I det andra resultatkapitlet är själva värderingsverktyget i blickpunkten, närmare bestämt dess användbarhet och aktörernas förhållningssätt gentemot verktyget.

Först i det här resultatkapitlet kommer ett avsnitt om strategier för hur värderingsverktyget skulle implementeras. Därefter följer en presentation av processens start, hur arbetslagen i förskolan och grundskolan använde verktyget och hur olika aktörer uppfattat arbetet. Det avslutande avsnittet handlar om vad som skulle kunnat ha gjorts annorlunda under implementeringen och en framåtblick.

Top-down eller bottom-up

Värderingsverktyget har, som vi tidigare berört, skapats på nationell nivå av SPSM för att tillämpas på lokal nivå; i en enskild förskola eller skola och i sin slutpunkt av enskilda förskollärare och lärare. Beslutet om att verktyget skulle användas i samtliga förskolor och grundskolor i den aktuella kommunen fattades på skolorganisationens förvaltningsnivå, det vill säga på den högsta nivån:

- Det var framförallt skolchefen som tog ett beslut att det här ska göras i hela kommunen. Det var en viktig del i det här /.../. Nu var inte alla med från början, men nu är dom det. Det har ju tagit lite tid innan det gick att få alla att hänga på. (Deltagare i styrgruppen, intervju)

Samtidigt som man beslutade om implementeringen av verktyget på förvaltningsnivå, flyttades ansvaret för hur beslutet skulle verkställas över till förskolecheferna och rektorerna:

Implementering av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning

– Strategin var att inte tvinga på uppifrån. Utan i styrgruppen försökte vi fånga upp någon rektor och förskolechef som vi kände ändå brann lite mer för frågan och att dom skulle vara de som startade upp, göra kartläggningar, läsa in sig på materialet och sedan kunna sprida det till kollegor /.../ att det skulle växa upp ett intresse. /.../ Alla skulle vara igång på något sätt under en viss period.
(Skolchef, intervju)

Det framträder olika strategier för hur värderingsverktyget skulle implementeras. Å ena sidan blir en tydlig top-down-styrning synlig. Beslutet om att verktyget skulle användas och en tidsram för arbetet fattades på organisationens överordnade beslutandenivå. Å andra sidan sågs aktörer på en underliggande nivå – förskolechefer och rektorer – som betydelsefulla i sammanhanget. Projektet skulle kunna genomföras genom en särskilt intresserad ledning på förskolorna och grundskolorna. Det kan förstås som en strävan efter att styra projektet underifrån, så kallad bottom-up-styrning. I det här sammanhanget framstår dock inte pedagogerna som betydelsefulla aktörer i styrgruppens resonemang.

Att förskolecheferna och rektorerna till viss del kunde styra startpunkten för arbetet med verktyget, resulterade i att alla förskolor och grundskolor inte kom i gång så som styrgruppen tänkt sig. Även om styrgruppen såg fördelar med förskolechefers och rektorers inflytande, framstod det inte som problemfritt:

– Det är en del rektorer som backat och sagt att nej nu koncentrerar vi oss på det här [något annat än arbetet med tillgänglighet] på både gott och ont. Det kan också vara bra, då har man verkligen ägnat tid åt det man håller på med just då här och nu och så tar vi den här biten [arbetet med tillgänglighet] sedan. Samtidigt som det dröjer längre innan alla är inne i det. (Deltagare styrgruppen, intervju)

Styrgruppen uttryckte att det gick trögt att sprida intresset för och införliva idéerna om tillgänglighet från den egna gruppen, den överordnade beslutandenivån, till förskolechefer och rektorer:

– På något sätt blir man mer involverad när man är med i [styr]gruppen. Det är bara så. Det är svårt att få ut det till kollegorna det som jag upplever här och får vara med om. Då kan jag tycka att det varit trögt ute på mina förskolor. Man måste hänga på hela, hela tiden. Man skulle ju önska att det gick snabbare. Det tar ju lång tid, det kan man ju läsa hur lång tid det tar med ett nytt, innan man tänker lite nytt. (Deltagare styrgruppen, intervju)

Vidare utgick styrgruppen från att de skulle styra och kontrollera implementeringsprocessens genomförande samtidigt som ansvaret låg på förskolecheferna och rektorerna. På en och samma gång som förskolechefernas och rektorernas betydelse betonades, verkade en del av dem uppfattas som ett hinder för att arbetet med tillgänglighet skulle komma igång.

Olika förståelser och förväntningar

Utifrån de olika aktörernas perspektiv framträder olika bilder av implementeringsprocessens start. Styrgruppen, i organisationens beslutandenivå, verkar ha haft en förhållandevis lång förberedelsestid för att implementera konceptet tillgänglighet. För den lokala skolledningen och pedagogerna i arbetslagen var perioden betydligt kortare.

Introduktion för styrgruppen

Processen med att implementera värderingsverktyget har en förhistoria som flera i styrgruppen återkom till:

- Vi drog igång ett inkluderingsarbete 2009. Vi fick ett uppdrag att vi skulle omorganisera särskolan och särskilda undervisningsgrupper. /.../ Det var tre processledare från SPSM som kom ut och vi hade träffar med dom. Ganska snart lyfte dom frågan om att det handlar inte om att inkludera en särskola, det handlar om att få en inkluderande skola och så började vi att jobba med den frågan. (Skolchef, intervju)

Några år senare introducerades värderingsverktyget för styrgruppen genom att de kom i kontakt med en kommun som arbetade med verktyget. Styrgruppen bjöd in representanter från den kommunen, för att få ta del av deras erfarenheter:

- Vi pratade om synvänder, inkludering och så kom det här med tillgänglighetsbegreppet in i den här vevan. /.../ Det var mycket om begreppen, vi försökte definiera begreppen. /.../ Det var väldigt positivt och det kändes som att nu ska vi gå hem och jobba med det här. (Samordnaren, intervju)

Styrgruppens möjligheter att diskutera olika begrepp i ett tidigt skede av implementeringen, menar vi, har haft betydelse för deras förståelse av konceptet tillgänglighet och av värderingsverktyget. Styrgruppen uppfattade arbetet med värderingsverktyget som ett tanke- och förhållningssätt, som en del av förskolans och grundskolans befintliga verksamhet. Samordnaren poängterade att det inte skulle handla om något ”extra-arbete”:

- Det är inget eget som lever sitt eget liv, och det är det jag vill att fler ska snabbare se att det här är det vi redan gör. /.../ Det här är grunden, ett sätt att förhålla sig, ett sätt att tänka kring sitt uppdrag som lärare. (Samordnaren, intervju)

För styrgruppen stärktes meningen med att implementera värderingsverktyget genom att lagstiftning⁶¹, nationella direktiv och riktlinjer⁶², alltmer kom att få en tydligare styrande inverkan på kommunens arbete rörande inkludering. Vidare såg de brister i målpuppfyllelsen för elever i grundskolan som ytterligare skäl till implementeringen.

Introduktion för arbetslagen

Samordnaren introducerade värderingsverktyget för de två arbetslag och den lokala skolledningen som ingick i studien på ett informationsmöte i december 2015. Det ägde rum i kommunens centralort. Introduktionen skilde sig från hur andra arbetslag i kommunen informerats. De hade fått informationen av samordnaren på sina respektive arbetsplatser. Vid tidpunkten för informationsmötet hade de arbetslag som ingick i studien, till skillnad från styrgruppen, inte diskuterat begreppet tillgänglighet. De hade heller inte haft möjlighet att sätta sig in i verktyget eller diskutera meningen med det:

– Det gick väldigt fort. Det kändes som att det var nån'ting någon annan som hade bestämt att det här ska ni göra! Vi hade inte blivit tillfrågade. (Arbetslag, grundskola, fokusgruppsamtal)

– Jaha! Vad betyder det? Vad är det? Det visste man ju inte. (Arbetslag förskola, fokusgruppsamtal)

För arbetslagen framstod arbetet med värderingsverktyget som något som lades på dem uppfifrån – som ett extra arbete – tvärtemot vad styrgruppen hävdade. Arbetslagen och styrgruppen verkade se värderingsverktyget på olika sätt. Medan styrgruppen betraktade det här arbetet som ett förhållningssätt och något grundläggande i vardagen, ifrågasatte pedagogerna meningen med verktyget:

– Det här är en jättestor risk att det här blir en pappersprodukt som värmer hyllan. /.../ Hur är det tänkt där? Eller är det bara så att det ser fint ut att [namn på kommun], att alla skolorna har gjort det? För ibland känns det lite så – det är fint att göra vissa saker! (Arbetslag, grundskolan, fokusgruppsamtal)

Samtidigt gav arbetslagen uttryck för att arbetet med verktyget skulle kunna leda till något positivt:

– Jag förväntar mig att vi ska sitta ner i lugn och ro och för en gångs skull prata till djupet om saker och få klart om olika saker som finns under rubrikerna här. Skolans värld är mycket så här; vi har en kvart här och tjugo minuter där men jag

61 SFS 2014:958: Tillgänglighet skrivs in i Diskrimineringslagen, SFS 2008:567.

62 Skolverket 2014: Skolverket utfärdade allmänna råd om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.

Implementering av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning

tycker det känns skönt att vi fyra onsdagar i rad nu först ska få gå igenom det här och prata till punkt i våra diskussioner. (Arbetslag, grundskolan, fokusgruppsamtal)

– Det är klart att det är nyttigt att titta över sådana där saker. Jo man tror att man ska få upp ögonen för tankegångar. (Arbetslag, förskolan, fokusgruppsamtal)

Olika bilder

Sammantaget tecknas olika bilder av hur processen startade för aktörerna på de olika nivåerna – arbetslagen respektive styrgruppen. Pedagogerna hade en förhållandevis kort tid på sig att sätta sig in i begreppet tillgänglighet och hur de skulle använda värderingsverktyget. Från att de hade fått information om arbetet med tillgänglighet skulle de börja använda värderingsverktyget inom någon månad. I styrgruppen däremot hade tillgänglighet som koncept förankrats under flera år. Mellan aktörerna på de olika nivåerna ser vi även skillnader i förväntningarna på hur meningsfullt arbetet med värderingsverktyget skulle kunna bli.

Komplext eller okomplicerat

När arbetslagen i förskolan och grundskolan använde värderingsverktyget⁶³ framträder implementeringen som en komplex process. Den framstår som svårförutsägbar i och med att det inte gick att ta för givet att pedagogerna skulle genomföra kartläggningar och skriva handlingsplaner utifrån hur styrgruppen hade förstått verktyget. Styrgruppen däremot verkar ha uppfattat arbetet med verktyget som tämligen okomplicerat.

För att ge en överblick över den här tidsperioden visar vi i följande tabell en sammanställning över tidpunkter för centrala aktiviteter under implementeringen i förskolans respektive grundskolans arbetslag: Kartläggningar av respektive verksamhet och utarbetande av handlingsplaner.

Tabell 1. Tidpunkter för kartläggningar och utarbetande av handlingsplaner i arbetslagen.

Arbetslag	Kartläggning	Handlingsplan skrivs
Förskolan	Januari, mars 2016	September 2016
Grundskolan	Februari, april, juni 2016	Oktober 2016

63 SPSM 2014 är den första upplagan och den som användes då forskningsprojektet genomfördes.

Som framgår av tabellen använde arbetslagen olika många tillfällen till kartläggning, men den totala tiden var ungefär densamma, det vill säga cirka tre timmar. En av förstelärarna ledde kartläggningen i grundskolan, medan förskolans arbetslag inte hade någon utsedd ledare. Arbetslagen, både i förskolan och i grundskolan, kartlade först den fysiska miljön eftersom de uppfattade den som enklast att både ta sig an och förändra. Därefter kartlades de tre resterande områdena⁶⁴.

– Den [fysiska miljön] är bäst därför det är så konkret. /.../ Det handlar om rummet, om utemiljön och jag tänkte: Det ser inte så svårt ut. /.../ De andra [den sociala miljön, den pedagogiska miljön och förutsättningar för lärande] blir lite mer diffusa. /.../ Om vi tar avsnitt fyra [den fysiska miljön] som är enklast så kanske kommunen skjuter till för att åtgärda vissa saker – för att göra det väldigt enkelt. (Arbetslag i grundskolan, fokusgruppsamtal)

Kartläggningen innebar att arbetslagen gick igenom, diskuterade och värderade varje indikator för samtliga områden. Pedagogerna skrev även kommentarer för flera av indikatorerna. De flesta indikatorer gav upphov till livliga diskussioner medan någon enstaka knappt diskuterades alls, till exempel indikatorn för delaktighet i området ”Social miljö”. En del av indikatorerna värderade arbetslagen högt ifråga om tillgängligt, såsom jämställdhet. Andra indikatorer, exempelvis alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i området ”Förutsättningar för lärande”, värderades lågt. Det kan bero på att vare sig förskolan eller grundskolan hade barn eller elever som bedömdes vara i behov av AKK vid tidpunkten för kartläggningen.

Kartläggningarna låg till grund för de handlingsplaner som arbetslagen upprättade hösten 2016. I arbetslagen, både i förskolan och i grundskolan, hade då personalbyten skett. En del av de pedagoger som varit med vid kartläggningen var också med och formulerade handlingsplanerna, medan andra var nya. Den lokala skolledningen introducerade arbetet, men deltog inte när handlingsplanerna skrevs. Pedagogerna valde då ut ett antal indikatorer från kartläggningen som de värderat lågt beträffande verksamhetens tillgänglighet, och som de önskade åtgärda. Kartläggningen och arbetet med handlingsplanen ledde till diskussioner som arbetslagen såg som värdefulla:

– Det här pratar man ju inte om. Det är ju ingenting man pratar om annars. Inte så här i alla fall som vi har gjort. Eller? /.../ Inte allihop [båda avdelningarna] samtidigt. Utan det är väl mer om det är något inne på en avdelning att man pratar där. Det är bra. (Arbetslag, förskolan, fokusgruppsamtal)

Även om arbetslagen uppskattade diskussionerna där och då, fanns det delade meningar om arbetet med verktyget skulle komma att bli meningsfullt i ett

64 Den sociala miljön, den pedagogiska miljön och förutsättningar för lärande.

längre tidsperspektiv. Pedagogerna gav uttryck för farhågor om att det arbete och den tid de lagt ner inte skulle komma att få någon betydelse. Samtidigt uttryckte båda arbetslagen förhoppningar om att något skulle kunna hända i den vardagliga verksamheten:

– Det beror på vad det blir! Om det verkligen blir någonting! Eller om det bara sätts in i nån hylla. /.../ Vi har väl varit med alla och det har gjorts saker och satts in i en pärm. Så ser vi resultatet av det har det varit väl använd tid. Om vi skriver en handlingsplan och vi kanske tittar på ett område åt gången som vi faktiskt kan göra någonting med. (Arbetslag, grundskolan, fokusgruppsamtal)

Som en del i implementeringsprocessen samlade styrgruppen in och sammanställde kommunens förskolors och grundskolors handlingsplaner. Det skedde under hösten 2016, då de flesta förskolorna och grundskolorna hade utarbetat planerna. Styrgruppens administrativa funktion, att samla in och sammanställa handlingsplanerna, ser vi som ett sätt att styra och kontrollera implementeringen. Styrgruppen lyfte då fram två problem. Dels hade den fysiska miljön fått för stort fokus och planerna liknade i alltför hög utsträckning skyddsroundsprotokoll. Dels pekade handlingsplanernas innehåll på att arbetslagen inte genomfört själva kartläggningen så som styrgruppen tänkt sig.

– Använder du inte handledningen när du gör kartläggningen då /.../ ser protokollet ut som en skyddsround. Då har du inte tittat på vad menas med det här: auditiv miljö. Det är inte bara ljudplattor i taket, ja eller nej. Det är ju mycket mer. Så det beror på, tror jag, hur man använder verktyget eller inte använder det. (Samordnaren, intervju).

Styrgruppen uppfattade alltså en problematik med hur arbetslagen genomfört arbetet. Själva verkade de ha förväntat sig att arbetet skulle vara tämligen okomplicerat:

– Jag tror att materialet, som jag hört andra [i andra kommuner] berätta, så är det självinstruerande. Men det är klart att du måste titta på vad det är frågan om. (Samordnaren, intervju)

Sammanfattningsvis framstår processen så här långt präglad av komplexitet och kan alltså inte liknas vid en linjär process. Den förståelse som styrgruppens hade av värderingsverktyget var inte möjlig att överföra till arbetslagen. Styrgruppen uttryckte inte heller några sådana intentioner, utan de verkar ha sett verktyget som självinstruerande. För arbetslagen verkar det sammanhang de befann sig i och tidigare erfarenheter, haft betydelse för hur de uppfattat och hanterat verktyget.

Värderingsverktygets nytta

Efter att arbetslagen genomfört kartläggningar och skrivit handlingsplaner framträder olika uppfattningar bland de olika aktörerna om arbetet med värderingsverktyget är meningsfullt eller inte.

Pedagogerna i förskolan och grundskolan verkar inte ha diskuterat värderingsverktyget i någon större utsträckning efter att de skrivit handlingsplanerna. Inte heller den lokala skolledningen verkar ha varit särskilt involverad i arbetet. I den mån diskussioner förts, framstår de som isolerade från det pedagogiska vardagsarbetet. Arbetslagen tycks istället ha varit upptagna med praktiska bestyr, såsom frågor om vikarier, för att få verksamheten att fungera där och då:

– Nu känns det [värderingsverktyget] långt ifrån, långt borta. Men vi har gjort det [kartläggning och handlingsplan], vi har pratat om det, men det känns inte närvarande, inte med. (Arbetslag, förskolan, fokusgruppsamtal)

Dock relaterade några av pedagogerna vissa aktiviteter i vardagsarbetet till värderingsverktyget. Exempelvis beskrev de en idé om att genomföra ”individuell träning” med några av barnen. Det knöt an till ett av målen som pedagogerna formulerat i handlingsplanen. Samtidigt framhöll de barnens behov som skäl till att verksamheten behövt förändras. Något som de menar skulle ha skett oavsett.

Den lokala skolledningen menade att arbetet med verktyget var en del av det vardagliga arbetet. Arbetslagen skulle göra kartläggningar och skriva handlingsplaner kontinuerligt. Tillgänglighet skulle få en egen rubrik i den lokala arbetsplanen och arbetet med tillgänglighet skulle därmed kunna utvärderas.

Under våren 2017, ett år efter att arbetslagen påbörjat arbetet med värderingsverktyget, besökte samordnaren respektive arbetslag, för att göra sig en bild av hur arbetet med värderingsverktyget hade gått så långt. Arbetslagen bestod då av några nya pedagoger som deltagit i delar av arbetet eller inte alls. Under mötet berättade samordnaren att arbetslagen i fortsättningen skulle göra kartläggningar och handlingsplaner som en del i det systematiska kvalitetsarbetet. En del av pedagogerna gav uttryck för ett motstånd mot förändringen och att arbetet var bortkastat:

– Det är ju inga nyheter att det är saker som behövs – det är ju nåt som har påpekats. Men det händer ju liksom ingenting! Det rapporteras in till kommun att det här behövs på [namn på skola] men det händer ingenting här! Så kommer det ännu en kartläggning. Ska vi tala om en gång till vad som behövs! Vad händer då? Det blir ju en frustration om det inte resulterar i någonting konkret! (Arbetslag grundskolan, observation av möte mellan arbetslaget och samordnaren.)

Intressant att notera är att det här var det första och enda tillfället under den studerade tidsperioden som en representant från styrgruppen mötte respektive arbetslag och det motstånd som pedagogerna uttryckte. I vad som framstår

Implementering av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning

som en strävan efter att skapa samförstånd och mildra motståndet, framhöll samordnaren att arbetslagen i fortsättningen skulle anpassa kartläggningen till den lokala verksamheten och behoven i barngruppen:

- Har man då samma personal och samma barn så då kanske man inte behöver göra [om det som tidigare kartlagts]. Det kanske blir olika. Det ska ju vara någonting som känns meningsfullt, som att man hittar saker som man känner att det här behöver man utveckla eller det har vi behov att förändra så att det blir mer tillgängligt för barnen som är här. För det är ju det som alltihop det här ska handla om. (Samordnaren, observation av möte mellan förskolans arbetslag och samordnaren)

Anpassningen framstår som en intention om att skapa mening i arbetet med värderingsverktyget och att dess påverkan på vardagsarbetet skulle öka. Under våren 2017 fortsatte styrgruppen sina diskussioner om hur arbetet med tillgänglighetsverktyget gått så långt och hur det borde fortsätta. Styrgruppen verkade ha uppmärksammat ett glapp i förståelsen mellan sig och personal i kommunens förskolor och grundskolor om verktygets meningsfullhet:

- Jag tänkte att det, mer än vad det har gjort, skulle kunna ingå i det systematiska kvalitetsarbetet. Att man skulle kunna förstå hur det hör ihop. Att man gör kartläggningar ändå, att man gör lokala arbetsplaner ändå och kallar det för handlingsplaner. /.../ För mig var det enkelt; vi tar det här och så kör vi det här på något vis, så tänkte jag att det skulle bli ett verktyg mer än vad jag tror att det har blivit. (Deltagare i styrgruppen, intervju)

Styrgruppen gav också uttryck för att arbetet med verktyget kanske inte hade varit så enkelt för pedagogerna som det var tänkt. Pedagogerna borde ha sett arbetet som en del i verksamheten, menade styrgruppen, och inte som ett isolerat ”extra-arbete”:

- Själva värderingsverktyget, att du ska göra din kartläggning, du ska göra en handlingsplan, att det är det som känns extra, inte tänket. För tänket tillgänglighet det är ju en sak, att du ska göra dom här grejerna på datorn. /.../ Att det kanske är det som känns extra. (Samordnaren, intervju)

I styrgruppens diskussioner framträder en förhoppning om att värderingsverktyget ska bli en naturlig och därmed återkommande del av verksamheten i förskolorna och grundskolorna. Det ska ingå i det systematiska kvalitetsarbetet, menade styrgruppen. De antog att arbetet med verktyget även fortsättningsvis behövde styras uppifrån.

En möjlig väg framåt

Under den period vi studerade implementeringen av värderingsverktyget såg vi ett tydligt motstånd från pedagogernas sida. Framförallt menade de att det borde ha introducerats på ett annat sätt:

– Man fick liksom ingenting innan [informationsmötet]. Det hade varit väldigt bra om förskolechefen kommit ut innan och sagt nu ska vi göra det här och det innebär det här och det här. För då hade man vetat mer vad tänket var. För det var lite svårt /.../ innan man kom in i det. Man förstod inte riktigt. Om man hade haft lite förberedelse hade man haft lite enklare. /.../ Nu vart det nästan som i det blå. Nu ska vi hit och jobba med tillgänglighet. Ja, men vad är det? /.../ Det kanske hade varit bättre att ha suttit så här [i en mindre grupp på den egna förskolan]. Att man kommit närmare själva grejen [syftar på informationsmötet på kommunhuset]. (Arbetslag förskolan, observation av möte mellan arbetslaget och samordnaren)

Även styrgruppen och den lokala skolledningen uttryckte kritik mot introduktionen av verktyget:

– Då tänker jag att man kanske skulle ha stannat kvar i sin pilotförskola och pilotskola en lite längre tid för att kunna utvärdera i ett mindre sammanhang. Nu startade vi upp dom sedan var vi ganska snabba att plocka in resten av listan, innan vi ens verkligen i det lilla sammanhanget fick reda på att så här jobbade vi förut och nu provar vi med att jobba med tillgänglighetsvärderingsverktyget, vad ser vi för skillnad på våra resultat. Vi kanske skulle ha inväntat det. (Deltagare i styrgruppen, intervju)

– Jag tycker att det hade varit bra om man kunde haft någon form av cirkel och diskuterat med dom [personalen] på APT:n [arbetsplatsträffen] och så vidare. Både de och jag hade kunnat sätta oss in i materialet och jobba utifrån det och vara öppna och ärliga i tänket. (Lokal skolledning, intervju)

Vidare framhöll styrgruppen vikten av att bibehålla kontinuitet och driva implementeringen vidare trots personalbyten:

– Hur får vi den här processen att hålla i sig när vi hela tiden byter personal? Det gör ju alla förskolor och skolor nu. Då har vi gått in i någonting där vi lagt fokus på att samordnaren har varit ute och initierat att man gjort kartläggningar och sedan växla över till handlingsplan och så har man bytt halva styrkan. Hur hanterar man dom processerna? (Skolchef, intervju)

Dessutom poängterade styrgruppen att förutom förskolechefer och rektorer är förstelärare betydelsefulla aktörer för att driva på och följa upp implementeringen på förskolorna och grundskolorna:

– Dom [förstelärarna] skulle kunna vara dom som drar i fortsättningen. /.../ Ett av de utvecklingsområden [i kvalitetsarbetet] vi har är tillgänglighet och då har vi tänkt att de förstelärare som väljer den delen kommer ju att jobba med det. På vissa ställen kanske dom kan inspirera mer. (Samordnaren, intervju)

En annan föreslagen förändring innebar en anpassning av verktyget. Styrgruppen menade att ”den fysiska miljön” skulle tas bort från kartläggningen. På så vis skulle det motverka att arbetslag utformade handlingsplaner som liknade skyddsrondsprotokoll, eftersom styrgruppen antog att sådana planer inte ledde till förändringar. Att förändringar sker på förskolorna och grundskolorna sågs som väsentligt för att motivera personalen till att göra återkommande kartläggningar och handlingsplaner.

Sammantaget konstaterar vi att styrgruppen hanterade det uppkomna motståndet och kritiken genom att föreslå anpassningar av värderingsverktyget samt att involvera fler personer i att driva implementeringen. Det framstår som strävanden efter att dels göra verktyget mer meningsfullt, dels organisera implementeringen så den skulle kunna fortsätta.

Sammanfattning

Resultatet så här långt visar att tidsperioden då verktyget initierades har varit olika lång för de olika aktörerna, vilket verkar ha haft betydelse för hur de uppfattat konceptet tillgänglighet. I styrgruppen hade begreppet och värderingsverktyget diskuterats vid ett flertal tillfällen under flera år. Det tycks ha bidragit till att verktyget blivit begripligt och meningsfullt⁶⁵. Vi kan se att pedagogerna inte har haft samma möjligheter till förberedelse. Det framstår som att pedagogerna har befunnit sig i initieringsfasen av en implementeringsprocess. De har försökt förstå meningen med verktyget samtidigt som de varit tvungna att använda det. För styrgruppen däremot tycks implementeringsprocessen ha gått in i nästa fas, implementeringsfasen. Pedagogerna och styrgruppen verkar därmed ha befunnit sig i olika faser av implementeringsprocessen⁶⁶.

65 Antonovsky, (1991) har myntat begreppen begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet. Begriplighet innebär att exempelvis ett koncept är möjligt att förstå. Meningsfullhet betyder att aktörerna ställer sig bakom konceptet. Hanterbarhet handlar om att ha en känsla av kontroll över det som sker.

66 Jfr figur 1, s. 10.

Värderingsverktyget

I det här resultatkapitlet presenterar vi två övergripande teman: *Värderingsverktygets användbarhet* och *Aktörernas förhållningssätt: osäkerhet och tillförsikt*. Vi inleder kapitlet med en kort tillbakablick på värderingsverktyget för att underlätta läsningen av resultaten.

Som vi tidigare beskrivit består värderingsverktyget av en handledning, en webbaserad kartläggning och en mall för att skapa en handlingsplan. I handledningen beskrivs de fyra aspekterna; förutsättningar för lärande, social miljö, pedagogisk miljö och fysisk miljö. För varje område hade arbetslagen ett antal indikatorer att ta ställning till⁶⁷. För varje indikator finns en målformulering som pedagogerna diskuterade i förhållande till fem nivåer beskrivna tidigare i rapporten⁶⁸.

Värderingsverktygets användbarhet

Administrativt verktyg

Arbetslagen i förskolan respektive grundskolan gav uttryck för att det finns möjligheter med värderingsverktyget, men också svårigheter. Verktyget framstår som enkelt att använda genom att kartläggningar och handlingsplaner utarbetas och sparas elektroniskt. Arbetslagen såg arbetet med verktyget som funktionellt, det vill säga att det var lätt att hantera och fylla i:

- Det som är bra är att man kan göra det på datorn så där, och att det kommer ut direkt. Man slipper skriva själv, det är bra. (Arbetslag grundskolan, fokusgruppintervju)

Emellertid uppstod ibland tekniska svårigheter. Det kunde exempelvis ta lång tid att logga in, och stundtals uppstod problem med att hitta påbörjat eller färdigt material som de sparar på webben. Exempelvis fick arbetslaget i förskolan göra om en del av kartläggningen. Också för arbetslaget i grundskolan uppkom liknande problematik:

67 Se bilaga 1.

68 Se s. 8–9.

Värderingsverktyget

– Tidigare kartläggning är svår att hitta och det uppstår lätt frustration och irritation över verktyget. Till slut hittar man rätt och alla anteckningar finns kvar, men det upplevs inte som helt lätt. (Fältanteckning under observation av kartläggning, arbetslag grundskolan)

Svårigheten att hitta den genomförda kartläggningen på webben visade sig också då arbetslagen skulle skriva handlingsplanen. Däremot gick arbetet med att skapa en handlingsplan smidigt, rent tekniskt:

– Inledningsvis är det svårt att komma in i verktyget och hitta själva kartläggningen som är gjord. När den väl hittas är det lätt att bara klicka i de punkter som man bestämt sig för att prioritera. När man är klar med valet och har markerat och skrivit klickar man vidare på "handlingsplan" och då kommer en handlingsplan upp. Den delen fungerar enkelt och smidigt. (Fältanteckning under observation av kartläggning, arbetslag grundskolan.)

Styrgruppen hade inledningsvis uppfattat materialet som enkelt att använda som ett administrativt verktyg. Dock var styrgruppen medveten om att det fanns administrativa svårigheter:

– Det är två saker. Det ena är att det ju rent tekniskt strulat lite. /.../ Det andra är att jag ändå inte tror att vi hade kommit så långt som vi är nu om vi inte hade haft ett konkret material. (Skolchefen, intervju)

Trots att styrgruppen lyfte fram möjligheter med ett konkret material, uttryckte de att kartläggningen inte genomförts i den takt man förväntat sig. Vintern 2017 fanns ett antal förskolor och skolor i kommunen som inte genomfört hela kartläggningen.

Katalysator för samtal

För pedagogerna möjliggjorde arbetet med verktyget diskussioner i arbetslagen och därmed kan det sägas ha fungerat som katalysator för samtal. För de här samtalen hade den lokala skolledningen avsatt tid:

– Det som kändes jättebra var att det här har man inte lagt utöver de andra mötena utan nu har vi strukit allt annat och så jobbar vi med det här. (Arbetslag grundskolan, fokusgruppsamtal)

Under den här tiden hade pedagogerna möjligheter att föra diskussioner med andra än sina närmaste kollegor, exempelvis pedagoger på en annan avdelning. Arbetslagen såg diskussionerna som värdefulla:

– Jag kan tycka att det är bra att få sitta med sådana här frågor. Det är ju inte ofta man får sitta alla i hela huset [förskolan] och fundera på sådant här. Det tycker jag är bra. (Arbetslag förskolan, observation vid möte mellan pedagogerna och samordnaren.)

Emellertid visade det sig att tiden inte var 'fredad', utan det hände att det avsatta tillfället för diskussion ströks, eftersom pedagogerna var inbokade på annat.

Arbetslagen förde diskussioner av olika slag. När det gäller kartläggningen gick det förhållandevis snabbt för arbetslagen att diskutera indikatorerna för den fysiska miljön. Andra indikatorer gav upphov till långa och livliga diskussioner. När exempelvis arbetslaget i grundskolan behandlade indikatorn motivation⁶⁹, vred och vände pedagogerna på ord och formuleringar. Det gav kraft i dialogen och här blir verktygets funktion som katalysator för samtalet tydlig:

- Motiverar vi alla elever?
- Nej, det kan vi väl inte garantera.
- En del tycker ingenting. Spelar ingen roll vad vi gör.
- Så där känns det som att det nästa är ogörligt.
- Alltså, egentligen har vi ingen speciell strategi. Att vi liksom har jobbat fram någonting, att så här ska vi göra för att alla ska tycka det är roligt att lära sig.
- Jag tycker man försöker varje lektion...
- Vi har väl inte kommit överens om, på den här enheten – om en strategi – att nu ska vi jobba så här?
- Det går ju inte att göra det!
- Nä.
- Det går ju inte att skriva ner på pappret. Det är ju gruppen och tillfället som gör det.
- Men då gör vi ju allt vi kan då?
- Men det står ju [i materialet] att vi ger motivation – vi försöker fast vi når inte fram alltid. Kan man då säga att vi ger det?
- Nej!
- Ge och ta emot är två olika grejer. Det är samma sak som att jag lär dig någonting men det betyder inte att du har lärt dig.
- Men att ge motivation uppfattar jag som att den personen känner nåt va...

69 I den andra versionen, SPSM 2016, är indikatorn ändrad till meningsskapande och motivation.

Värderingsverktyget

– Jag tolkar inte uttrycket så. Jag tolkar det som att jag försöker ge. Jag har en inledning som entusiasmerar för att alla ska tycka det är kul och sen kommer aktiviteten... Att jag har försökt att ge – så tolkar jag det! Men jag säger inte att det är rätt. (Arbetslag grundskolan, observation kartläggning)

Flera av begreppen i indikatorerna är mångtydiga, till exempel delaktighet, mångfald, jämställdhet och demokrati. När arbetslagen diskuterade begreppen visade det sig vara svårt att tolka och skapa mening om begreppen utifrån materialet:

– Jag tyckte det var svårt, ordet delaktighet. Vad innebär det då? Vi har väl ingen som inte kan vara med på det vi gör? /.../ Alla är delaktiga men hur jobbar vi för att öka delaktigheten? (Arbetslag förskolan, observation kartläggning)

– Mångfaldsperspektiv, vad menar dom där? För vi har ju nästan inga barn med annan bakgrund. /.../ Det är ett stort perspektiv på mångfald – funktionsnedsättningar. (Arbetslag grundskolan, observation kartläggning)

Värderingsverktyget som katalysator för samtal blir tydligt även när arbetslagen utarbetade handlingsplaner:

– Hur har jag tid till att planera, göra just miljön tillgänglig för alla mina elever? /.../ De dagar vi verkligen har planering – matte och sånt [gemensamma temadagar] – sen har man ju den vanliga undervisningen. Och så mycket som man ska planera för jag har ju alla ämnen. Det är ju gigantiskt!

– Ja men så känner väl alla!! Det är för mycket arbete!... att göra undervisningen tillgänglig för alla!

– ...att få tid till att göra det här! Annars förfaller ju allting! På nåt vis!

– Ja men det är ju det här som är grejen! Alltså allt som du säger är ju hela det här konceptet! Den fysiska miljön, den pedagogiska miljön, den sociala miljön och förutsättningar för lärande! (Arbetslag skola, observation handlingsplan)

När verktyget fungerade som katalysator möjliggjordes samtal där pedagogerna diskuterade begrepp med bäring i grundläggande värden i skolväsendet. Samtidigt innebar det att mångtydiga begrepp, som upplevdes svåra att tolka och skapa mening om, diskuterades under förhållandevis kort tid. Den tid som arbetslagen hade till förfogande för arbetet med verktyget inbegrep, förutom diskussioner, att de skulle skatta verksamheten och utarbeta handlingsplaner.

I arbetslagens diskussioner tydliggörs olika möjliga tolkningar av begrepp och av vad de olika indikatorerna betyder i pedagogernas vardagliga verksamhet. I diskussionerna blev det tydligt att begrepp kan ges olika betydelser när pedagogerna relaterar dem till konkreta situationer i sitt vardagsarbete:

Värderingsverktyget

- Det skiljer sig ganska mycket mellan låg[stadiet] och mellan[stadiet] vad gäller tillgänglighet. Vi pratar matsal – höjden på disk till exempel. Det kanske vi på mellan inte ser som något problem medan låg har otroliga problem. /.../ Om vi ska göra materialet till vårt måste vi sitta allihop. (Arbetslag grundskolan, fokusgruppsamtal)

Diskussioner utifrån olika tolkningar innebar förmodligen att pedagogerna strävade efter att förstå materialet så att det skulle kunna bli användbart och meningsfullt för dem utifrån deras förutsättningar och erfarenheter⁷⁰. Verktyget har inte en förutbestämd mening, det vill säga det är inte givet hur det ska uppfattas och förstås av till exempel pedagoger på en förskola eller skola. Att verktyget producerats i ett sammanhang och används i ett annat skapar komplexitet. Med andra ord går det inte att på förhand säkert veta hur verktyget kommer att förstås och användas.

Som vi berört i det föregående kapitlet blir den här komplexiteten inte synlig i styrgruppens resonemang om hur verktyget skulle kunna tolkas av pedagogerna. Styrgruppen verkar ge verktyget en given mening genom föreställningen om att det är självinstruerande.

Mätverktyg

I pedagogernas arbete med kartläggningen framträder värderingsverktyget även som ett slags mätverktyg. Det blir tydligt i analysen av diskussionerna när pedagogerna skattade den egna verksamheten:

- Det känns inte helt bra om vi sätter oss på högsta... [högstanivå]
- Men att vi försöker men når inte fram.
- Tvåan [näst högstanivå], tycker jag.
- Ja, precis!
- Vilken ska vi dutta i? Ettan? Tvåan?
- Inte ettan!
- Tvåan!
- Den känns bättre.
- Så är det, det här – vissa elever – man arbetar ju alltid med hela gruppen!
- Vissa elever är väldigt svåra att nå.

70 Jfr Olin 2009.

Värderingsverktyget

- Det är det jag tycker. Det är därför jag tycker att jag jobbar för att skapa
- motivera alla. Jag lyckas inte men jag försöker ju!

- Men ta första så skriver vi

- Jag tycker första är för hög!

- Sen är det... runt vissa elever arbetar verksamheten mot... det är ju också fel då.

Gruppen enas att klicka i nästhögstanivån. (Arbetslag grundskolan, observation kartläggning)

Ovanstående resonemang är ett exempel på att pedagogerna strävade efter samförstånd när de värderade sin verksamhet. Deras intention var rimligen att göra kartläggningen enligt värderingsverktygets modell och inom ramen för den tilldelade tiden. I diskussionen ovan gjorde pedagogerna en värdering som de kunde enas om, och se som relevant oavsett förutsättningar och de aktiviteter med eleverna de iscensatte. Samtidigt kan verktyget som mätinstrument där och då sägas ha motverkat ett mer djupgående samtal. Det var just mätskalan som stod i centrum och inte innehållet i indikatorn. Därmed förhindrades nya tolkningar och eftertankar att komma till uttryck, och istället kan verktyget ha tvingat fram en ytlighet av värderingen av verksamhetens tillgänglighet.

För styrgruppen verkade verktyget syfta till att skapa en generell bild av verksamheten i kommunens förskolor och grundskolor gällande tillgänglighet. Genom de kartläggningar som arbetslagen gjort kunde styrgruppen få en viss överblick över vilka områden som förskolorna och grundskolorna behövde utveckla. Exempelvis påpekade styrgruppen att informationsteknik, it, var ett sådant område för förskolan:

- Man har ju sett nu på förskolan, det här med it. Det har varit så tydligt i alla kartläggningar, där har ju förskolecheferna ändå varit samstämda att det framkommit att det här måste vi bli mycket bättre på /.../ it blir nu något generellt [utvecklingsområde] för hela förskolan. (Samordnaren, intervju)

Även om styrgruppen verkade se verktygets potential för att skapa en generell bild av kommunens förskolor och grundskolor, pekade styrgruppen på det problematiska i att verktyget skulle kunna fungera på det här sättet:

- Dom arbetslag som i dag jobbar jättebra redan, dom har ju skattat sig lägre än dom som verkligen behöver jobba mer, kanske förstått hela uppdraget. (Deltagare i styrgruppen, intervju)

När det gäller värderingsverktygets användbarhet som mätverktyg framstår det som trubbigt, eftersom pedagogerna utgick från egna erfarenheter och kunskaper när de skattade sin verksamhet. Mätskalan speglar pedagogernas uppfattningar och kan därmed inte vara ett objektiva mått på hur tillgänglig den aktuella verksamheten var. Så som vi tidigare skrivit framstår det inte heller som SPSM:s intention, i och med att pedagoger just ska göra en självvärdering utifrån verktyget.

Aktörernas förhållningssätt: osäkerhet och tillförsikt

Aktörerna hade skilda förhållningssätt till värderingsverktyget. I grova drag kan vi säga att arbetslagens sätt att förhålla sig präglas av osäkerhet medan styrgruppens hållning kännetecknas av tillförsikt. När det gäller den lokala skolledningen framträder både osäkerhet och tillförsikt.

Något nytt eller något som redan görs

I stora drag uppfattade pedagogerna arbetet som något nytt, medan styrgruppen menade att det kunde kopplas till det arbete som redan pågick i verksamheterna.

Som vi tidigare påpekat, upplevde arbetslagen i förskolan och grundskolan starten av arbetet med tillgänglighet som plötslig. Begreppet tillgänglighet framstod som främmande, vilket verkar ha skapat osäkerhet:

– Vi har inte använt begreppet tidigare. /.../ Tillgänglighet är ju så himla stort! Jag tycker det är jättestort! (Arbetslag grundskola, fokusgruppsamtal)

Samtidigt som pedagogernas förhållningssätt gentemot värderingsverktyget präglas av osäkerhet, framträder en bild av tillförsikt. När exempelvis pedagogerna i förskolan blickar tillbaka på arbetet med verktyget uttrycker de att de skulle vilja göra arbetet på nytt.

Även den lokala skolledningen gav inledningsvis uttryck för osäkerhet om vad arbetet med tillgänglighet skulle innebära och vilken roll man skulle ha. Samtidigt uttryckte skolledningen tillförsikt om vad arbetet med verktyget skulle kunna leda till:

– Det får dig lite grann att tänka till att se din verksamhet med egna ögon. Vad är det för någonting som krävs av oss som personal, att förbättra vår verksamhet? /.../ Samtidigt så kan det ju vara utvecklande för dig som personal också. För går du och trampar i samma fotspår, år efter år och det kommer ut nya råd och rön och så måste du ju hålla dig alert. /.../ Det sätter andra krav på dig som pedagog också. För jag menar utbildningen som du kanske tog för tjugo, tjugofem år sedan är ju inte lika för dom som går ut i dag. Man måste ju liksom ta in det som är nytt och vara beredd att lära sig det som är nytt också. Tänka att det är kompetens-höjande för mig själv. (Lokal skolledning, intervju)

Den lokala skolledningen menade vidare att verktyget för tillgänglighet hade bidragit med begrepp som gjorde att det gick att tala om en tillgänglig lärmiljö på ett annat sätt än vad begrepp som särskilt stöd och anpassning har gjort.

– Jag har fått ett begrepp som jag tycker är mer rätt, mer naturligt. Jag har inte tyckt om särskilt stöd. Jag har tyckt att det varit exkluderande. Så jag har haft lite svårt att använda det begreppet. /.../ Jag ser det som ett skifte. Jag tycker tillgänglighetsbegreppet är ett mycket bättre begrepp för särskilt stöd målar upp att det är du som är särskild. (Lokal skolledning, intervju)

Som vi tidigare beskrivit var startpunkten för arbetet med tillgänglighet inte densamma när det gällde förskolan och grundskolan respektive styrgruppen. I motsats till pedagogerna och deras ledning verkade styrgruppen ha utvecklat en gemensam förståelse av värderingsverktyget, och de gav uttryck för stor tillförsikt beträffande arbetet:

– Det är ju viktigt att koppla ihop det [arbetet med värderingsverktyget] med det man redan gör: skollagen, förskolans läroplan, skolans läroplan. När allmänna råden kom med extra anpassningar och särskilt stöd, det var liksom hand i handske. Det ligger ju helt i linje med allt det andra som har hänt sedan 2014. (Samordnaren, intervju)

Även om styrgruppen hade diskuterat värderingsverktyget och begreppet tillgänglighet, framträder en viss osäkerhet om vad begreppet egentligen innefattar:

– När vi hamnade i det här tillgänglighetsspåret med SPSM så är det klart att det har krånglat till det lite grann för att tillgänglighet är så brett. För när vi jobbade med inkludering /.../ så hade vi jättebra diskussioner och definitioner av olika begrepp kopplat till inkludering. (Skolchef, intervju)

– I alla fall som jag ser det. /.../ Tillgänglighet är som ett paraply över allt det här andra och att få den gemensamma synen är ju svårt kan jag tycka. /.../ Allt det här andra går in under det här. Kör vi mattelyft eller läsluft eller vad vi nu kör så gör ju det att det blir tillgänglighet. (Deltagare i styrgruppen, intervju)

De olika förhållningssätten i aktörernas resonemang skulle möjligen kunna kopplas till att aktörerna befunnit sig i olika faser av implementeringsprocessen, och som vi redogjort för i det första resultatkapitlet. Den osäkerhet pedagogerna gav uttryck för skulle kunna förstås utifrån hur arbetet initierades. Den tilltro som framträder framförallt i styrgruppens resonemang skulle kunna ses i ljuset av att man haft möjlighet att under en längre tid sätta sig in i materialet. Men de olika aktörernas förhållningssätt skulle också kunna kopplas till hur de uppfattade själva arbetet med verktyget. Det behandlar vi i följande avsnitt.

Tolkningssvårigheter

Den osäkerhet som pedagogerna gav uttryck för, blir synlig både i arbetet med kartläggningen och med handlingsplanen. När det gäller kartläggningen fanns det en osäkerhet rörande meningen med arbetet. Pedagogerna började därför kartlägga den fysiska miljön eftersom de uppfattade den som konkret och

enklast att förstå. Förutom att arbetslagen uttryckte osäkerhet avseende kartläggningsarbetet i stort, rörde osäkerheten enskilda delar av och begrepp i materialet. Pedagogerna upplevde en del av indikatorerna som svåra att förhålla sig till:

- Men dom hade ju hjälpmedel på olika sätt då.
- Jo, men har man inga barn som behöver det så... nej.
- Men hur ska man svara på den?
- Då får vi skriva kommentar där.
- Ja, jo. Men vi måste väl kryssa i nånting här i alla fall.
- Men man kan inte för vi... nej det går inte. Eller ska man svara på hur det skulle ha varit om vi hade haft... Eller ska man gå tillbaka och tänka hur det har varit när vi har haft barn som har behövt särskilt [stöd].
- Verksamheten gör det möjligt för alla barn.
- Det går ju inte att svara på om alltså om pedagogisk kompetens och pedagogisk support, för det vet man ju inte då.
- Jo men man vet inte om, om det funkar. Om en rullstol passar där eller om nån... Nej men liksom om ett...
- Nej men om vi tänker på det vi har haft så har ju det funkat. Men man vet ju inte vad som kommer.
- ...Nej men om det blir nåt mer, om det blir nånting som blir krångligt
- Det är väl svårt... (Arbetslag förskolan, observation kartläggning)

Vidare uppfattade pedagogerna vissa av begreppen som främmande och svåra att relatera till den vardagliga verksamheten:

- Hörteknik – är det ett ord som du känner till? Ett ord som vi inte förstår... Är det någon som kan googla? Finns inte på Google. Är det ett ord som dom [SPSM] hittat på? /.../ Visuellt buller? Det kanske står om det i boken. (Arbetslag förskolan, observation kartläggning)
- Skolresa! Jättegammalmodigt! Man får inte åka på skolresa.
- Inte med personal. /.../ Det skulle ha stått studieresa. (Arbetslag grundskola, observation kartläggning)

Osäkerheten blev även påtaglig när pedagogerna skrev handlingsplanen och det exemplifierar vi med ett samtal som grundskolans pedagoger förde:

– Vad ska vi göra?

– Jo, vi ska... ska vi ta upp det där på väggen där [projicera sammanställningen av kartläggningen]? Vi skulle ju titta då på dom här resultaten i sammanställningen. Sen skulle vi ju då fundera på tre saker som vi ville satsa på. Det är lite enklare att se alla på en gång så här... [sammanställningen av kartläggningen med de fyra områdena]... Vad det är som vi brinner för i vår skola? Vad vi känner att det här vill vi satsa på! För det är ju mycket det ska satsas på. Och det syns ju, eller? /.../ Vi måste väl hålla oss till de här rubrikerna liksom. Skulle vi inte välja ut tre? /.../ Och vad vi ska göra med dom punkterna sen vet vi ju inte! (Arbetslag grundskola, observation handlingsplan)

Handlingsplanerna kom inte till någon större användning i det dagliga arbetet, och pedagogerna upplevde dem inte som ”levande” vare sig i förskolan eller i grundskolan:

– Men egentligen har vi inte yppat ett ord om det här sedan vi gjorde handlingsplanerna. Det känns ju så. Det tror jag också handlar om att vi inte är nöjda med vårt arbete. För om vi hade varit nöjda då hade man ju använt det på ett annat sätt. (Arbetslag förskolan, fokusgruppsamtal)

Att skriva handlingsplaner var ingenting nytt för något av arbetslagen. Men det som verkar ha skapat osäkerhet i det här sammanhanget, var att arbetet med verktyget inte framstod som tillräckligt begripligt eller meningsfullt. Det var exempelvis otydligt för pedagogerna om vad kartläggningen skulle innebära. Därmed verkade också gränserna för vad handlingsplanen skulle omfatta som svävande. Å andra sidan kom arbetet med handlingsplanen att synliggöra att kartläggningen kunde leda till något konkret:

– Jag tror att om vi ska komma vidare i det här... vi kan ju inte... Vitsen med det här... Vi kan ju inte sitta och säga att det där kan vi inte för det finns ingen tid och det kan vi inte för vi har inte pengar utan vi måste väl ta tre grejor som vi vill jobba med!

– Ja, vi kan inte ta för stora heller för om vi ska kunna utvärdera sen måste vi ju börja i det lilla.

– Precis! Vi tar tre grejor så vi får fram. /.../ Vi markerar här vilka vi valde. /.../ Ska vi trycka på resultat?

– Ja, resultat. Sen får vi se om det finns nån plan... (Arbetslag grundskola, observation handlingsplan)

Arbetslagen uttryckte att de var i behov av mer stöd i arbetet än vad de fått:

– Vi har varit ensamma i hela processen. /.../ Om man haft frågor har man inte haft någon att ställa dem till om vi inte hade ringt till samordnaren då. /.../ Vi skulle ha sagt till om hjälp från förskolechefen så klart. Men det är lätt att säga det nu. (Arbetslag förskolan, fokusgruppsamtal)

Värderingsverktyget är ett konkret material. Oavsett det måste pedagogerna skapa en egen mening och förståelse av materialet i förhållande till sin egen verksamhet. Här verkar det ha skapat osäkerhet hos pedagogerna för hur stor frihet de hade för att tolka begrepp och hur de skulle använda sig av verktyget.

Sammanfattning

I det här kapitlet har vi presenterat resultaten rörande värderingsverktygets användbarhet och aktörernas förhållningssätt gentemot det. Verktyget framträder som ett administrativt verktyg, som en katalysator för samtal och som ett slags mätverktyg. Dess användbarhet och förtjänst blir framförallt tydligt som katalysator för samtal.

Trots att verktyget är ett stödmaterial med vars hjälp pedagoger kan göra en självvärdering av hur tillgänglig den egna verksamheten är, kan vi se att materialet i sig skapar osäkerhet hos pedagogerna. En del begrepp och formuleringar tycks vara svåra att relatera till den egna verksamheten. Verktyget framstår därmed inte som alldeles enkelt att använda för pedagogerna.

Implementering – en komplex process som inte i förväg kan förutses

I den här rapporten har vi presenterat implementeringen av ett pedagogiskt värderingsinstrument, *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*, samt hur det har uppfattats och använts i en svensk kommun. Närmare bestämt innebär det att vi undersökt implementeringen av verktyget på olika nivåer i en skolorganisation. Framförallt har vi studerat vad som skett och hur man talat om verktyget på beslutandenivå i styrgruppen och på genomförandenivån, det vill säga i arbetslagen i en förskola och en grundskola.

I det här kapitlet diskuterar vi några aspekter som vi funnit betydelsefulla beträffande implementeringen av värderingsverktyget. Förhoppningsvis kan vi bidra till att professionella inom utbildningsområdet kan diskutera och dra slutsatser om vad som kan vara väsentligt när det är tänkt att ett 'nytt' koncept ska börja användas. Inledningsvis diskuterar vi implementeringsprocessen där vi ser dess aktörer och tid som viktiga aspekter. Därefter resonerar vi om det konkreta värderingsverktyget i sig. Avslutningsvis för vi en diskussion om begreppet tillgänglighet i allmänhet.

Alla aktörer är betydelsefulla

Resultatet visar att samtliga involverade aktörer på de olika nivåerna, pedagogerna och den lokala skolledningen samt styrgruppens deltagare, var betydelsefulla under implementeringen av värderingsverktyget. Då en top-down-strategi används för implementering, som i den här studien, visar forskning att möjligheter för aktörer på överordnad beslutandenivå att genomföra nya idéer, koncept och reformer ofta överbetonas⁷¹. Sådana tendenser blir också synliga i resultatet i den här aktuella studien. Styrgruppens försök att styra och kontrollera implementeringen framträder genom att de exempelvis angav tidsramar, var engagerade i konceptet tillgänglighet samt administrerade resultat av kartläggningar. Verktyget är ett datoriserat stödmaterial med vars hjälp pedagoger kan genomföra en självvärdering av hur tillgänglig den egna verksamheten är. Styrgruppen verkar ha uppfattat verktyget som självinstruerande och tycks ha underskattat de svårigheter som pedagogerna ställdes inför när de använde verktyget i sin pedagogiska vardag.

71 Se t.ex. von Schantz Lundgren, 2008.

När aktörerna använde och talade om verktyget blir det tydligt, i likhet med vad som framkommer i andra studier, att implementeringen framstår som en komplex process som inte i förväg helt kan förutses⁷². Den här studien visar, föga överraskande, att aktörerna på olika nivåer i skolorganisationen förstod värderingsverktyget på olika sätt, utifrån sina värderingar, erfarenheter och förutsättningar. Därmed har verktyget ingen given mening. Så som Gustafsson uttrycker är inte pedagoger, eller andra aktörer för den delen, ”passiva bärare av ideologi”⁷³ och möter ett koncept eller en text som ”naiva” läsare⁷⁴. Implementeringsprocessen kan alltså inte förstås som enkel och linjär, och som per automatik leder mot bestämda mål. Olin⁷⁵ framhåller att pedagoger aktivt skapar och förändrar modeller när de anpassar dem till den egna verksamheten. I vår studie blir frågan om det var möjligt för pedagogerna att anpassa verktyget till den lokala verksamheten i och med att verktyget till en början inte framstod som begripligt. Dessutom är verktyget digitaliserat och har en struktur som pedagoger knappast kan göra något åt. Mot den här bakgrunden blir det motstånd och den brist på meningsfullhet som pedagogerna gav uttryck för, inte förvånande. Förmodligen kan det ha inverkat negativt på implementeringen, men å andra sidan kan motståndet och kritiken ha bidragit till de förändringar som styrgruppen initierat.

Samtidigt som implementeringen per definition var top-down-styrd, verkar styrgruppen och den lokala skolledningen ha förlitat sig på pedagogernas förmåga att hantera och använda värderingsverktyget. Arbetslagen fick ansvara för att göra kartläggningar och utforma handlingsplaner, men arbetslagen efterfrågade mer stöd och att den lokala skolledningen skulle ha deltagit mer aktivt i arbetet. För att stödja pedagoger under implementeringen menar vi att ledningen på en lokal förskola eller grundskola både behöver visa förståelse för pedagogers vardagsarbete samt dess villkor och utmana deras erfarenheter⁷⁶. Skolledningen behöver alltså ta grund i det arbete som redan pågår och de erfarenheter som finns för att medverka till förändringar. I den här studien var pedagoger och den lokala skolledningen överens om att förskolechefer och rektorer borde ha deltagit mer aktivt i arbetet med värderingsverktyget för att hålla arbetet ”levande”. Möjligen kan ett mer aktivt arbete på alla nivåer i skolorganisationen bidra till att införandet av ”nytt” koncept blir ett pågående förändringsarbete också i det pedagogiska vardagsarbetet på en lokal förskola eller skola och inte framstår som en isolerad företeelse.

72 Se t.ex. Gustafsson 2002; Olin 2009, Durlak och DuPre 2008; von Schantz Lundgren, 2008.

73 Gustafsson, 2002, s. 343.

74 Gustafsson, 2002, s.55.

75 Olin, 2009.

76 Jfr Scherp och Scherp, 2007.

Implementeringsprocesser är tidskrävande

Det kan dröja upp till fem år eller mer innan ett koncept som exempelvis tillgänglighet, får genomslag i en verksamhet⁷⁷. I det här forskningsprojektet har den studerade tidsperioden varit förhållandevis kort. Vi ser inte den aktuella implementeringen i kommunen som avslutad, och de redovisade resultaten rör enbart en begränsad period. Under den här perioden kan vi rimligen inte förvänta oss att det ska ha skett några stora och observerbara förändringar i den studerade förskolan respektive grundskolan. Det visar inte heller våra resultat. Att tiden är en väsentlig aspekt för att implementera ett koncept är föga överraskande, men vi vill poängtera vikten av att vara medveten om tidens betydelse.

Av resultaten att döma framstår förberedelsetiden som viktig. Styrgruppen verkade ha ägnat tillräckligt med tid åt diskussioner för att värderingsverktyget skulle bli begripligt och meningsfullt⁷⁸. För pedagogerna däremot verkade förberedelsetiden inte ha varit tillräcklig. De uttryckte osäkerhet och skepsis vad arbetet med verktyget skulle leda till. Om pedagogerna hade haft en längre förberedelsetid, hade det förmodligen underlättat arbetat med verktyget.

Ekholm⁷⁹ framhåller vikten av att ledningen behöver utveckla strategier för att förebygga motstånd som kan uppstå och för att motivera de involverade. En strategi hade här kunnat vara att förlänga pedagogernas förberedelsetid med utrymme att diskutera begrepp och verktygets mening. Men det är inte rimligt att anta att motstånd per automatik försvinner över tid⁸⁰. Aktörer behöver inte bli fullständigt överens om hur något förstås, eftersom olika uppfattningar kan driva arbetet framåt⁸¹.

Vi vill också peka på vikten av att samtliga involverade aktörer får tid att kontinuerligt föra samtal under en implementeringsprocess. Styrgruppen förde under lång tid kontinuerliga samtal med en processtödjare från högskolan om verktyget och begreppet tillgänglighet. Pedagogerna och den lokala skolledningen efterfrågade liknande samtal, men trots detta hände det att samtal blev bortprioriterade. Utöver samtalen under kartläggningar och då handlingsplaner skrevs, förde inte personalen regelbundna samtal om konceptet tillgänglighet. Istället verkade de bli upptagna av att lösa praktiska frågor för att verksamheten skulle ”flyta på”. Att lösa sådana frågor är naturligtvis nödvändigt för att verksamheten ska fungera där och då. Men hur kan då mer genomgripande förändringar komma till stånd om inte frågor av mer övergripande karaktär får plats på dagordningen? Också tidigare studier har visat på vikten av tid för gemensam reflektion för att kritiskt kunna granska den egna verksamheten och möjliggöra förändringar⁸².

77 Se t.ex. Ekholm, 1980.

78 Jfr Antonovsky, 1991.

79 Ekholm, 1990.

80 Se t.ex. Vedung.

81 Se t.ex. Gustafsson 2002; Olin, 2009.

82 Bladini 2004; Sundqvist 2012; Riis Jensen 2017; von Ahlefeldt Nisser, 2017.

Den här studerade implementeringen har pågått på olika organisatoriska nivåer, och kan sägas ha varit i otakt på flera sätt⁸³. Pedagogerna verkar på grund av den korta förberedelse tiden ha befunnit sig i en initieringsfas under hela den studerade perioden, också då de använde verktyget och då de rimligen borde ha trätt in i implementeringsfasen. För styrgruppen däremot, hade förmodligen initieringsfasen passerats och ersatts av implementeringsfasen. Att processen var i otakt kan förmodligen ha försvårat implementeringen. Över tid är det möjligt att processen skulle kunna bli mer synkroniserad och att pedagogernas förståelse av och inställning till verktyget kan komma att förändras. Det antyder möjligen resultaten, exempelvis genom att en av pedagogerna uttrycker i slutet av den studerade perioden: ”Jag skulle vilja göra om det för att se om det gav mer nu när jag vet mer.”

Värderingsverktyget – en möjlig väg i arbetet mot ökad tillgänglighet?

Utifrån de analyser vi genomfört verkar det som arbetslagen i första hand sett värderingsverktyget som ett redskap som gett dem möjligheter att samtala om frågor som berör verksamheten. Då arbetslagen genomförde kartläggningen diskuterades bland annat förhållanden i den fysiska miljön, förutsättningar för lärande och pedagogernas egna förhållningssätt. Resultaten visar att pedagogerna uttryckte uppskattning över att få diskutera förhållanden och begrepp som var viktiga för den egna verksamheten, men också för förskolan, skolan och utbildningssystemet i stort. Sådana diskussioner blir särskilt viktiga eftersom begreppen ges olika betydelser när de relateras till konkreta situationer i arbetslagens vardagsarbete. I det här sammanhanget verkar det också vara värdefullt för pedagogerna att få utveckla sin förståelse genom att få diskutera tillgänglighetsaspekter med andra kollegor än de som man till vardags vanligtvis arbetade med. På det viset, menade den lokala skolledningen, att värderingsverktyget kan ses som kompetensutveckling för pedagogerna i arbetslagen. Pedagogerna får genom verktyget möjlighet att rikta ljuset mot sin egen verksamhet för att därefter tillrättalägga aktiviteter och miljöer för bland annat barn i behov av särskilt stöd. Vidare uttryckte den lokala skolledningen att värderingsverktyget bidrog till att fokusera tillgänglig lärmiljö snarare än att tala om anpassningar och särskilt stöd. Uttalandet skulle kunna tolkas som tecken på att värderingsverktyget verkat som ett stöd för personalen att snarare relatera begreppet tillgänglighet till miljöfaktorer än till barns och elevers individuella svårigheter.

83 Jfr figur 1, s. 10.

Vi ställer vi oss dock frågan vad som händer när pedagoger relaterar och anpassar ett koncept till sina erfarenheter. Blir det då nödvändigtvis ett verktyg för förändring av verksamheten och som bidrar till ökad tillgänglighet? Eller kan grundläggande principer i konceptet tillgänglighet till och med gå förlorade?⁸⁴ Pedagogers erfarenheter behöver utmanas för att verksamheten ska kunna utvecklas⁸⁵. Exempelvis kan någon utanför det egna arbetslaget behöva ställa kritiska frågor för att utmana för givet-tagna föreställningar. Resultaten i den här studien visar att vare sig den lokala skolledningen, samordnaren eller någon annan pedagog har haft en sådan funktion. Här kan vi emellertid anta att förändringar kan komma att ske i och med att styrgruppen framhöll förskolechefers, rektorers och förstelärares betydelse i det fortsatta arbetet.

Förankring av begrepp

I diskussioner och samtal mellan kollegorna i arbetslagen på förskolan och skolan verkar det finnas en strävan att, utifrån värderingsverktyget och handlingsplanen, anpassa materialet så att det blir användbart och meningsfullt för pedagogerna och den verksamhet de arbetar inom. Dock menar vi att det är aningen problematiskt att pedagogerna vid upprepade tillfällen ställer sig frågande till flera av de begrepp som presenteras i värderingsverktyget. Exempelvis tycks det centrala begreppet tillgänglighet inte vara förankrat och vedertaget i förskolans och skolans praktik. Det är ett relativt nytt begrepp som är tänkt att tillföra ett nytt perspektiv till utbildningsverksamheter, och har sin utgångspunkt i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning⁸⁶ och konventionen om barns rättigheter⁸⁷ samt svensk funktionshinderpolitik⁸⁸. Det är av största vikt att pedagogerna får det presenterat i ett inledningsskede av förändringsarbetet.

Därtill kommer en rad andra begrepp som verkar vara främmande för pedagogerna som exempelvis hörteknik och visuellt buller. Det finns en risk att ord som inte blir begripliga gör att materialet, tvärt emot intentionerna, känns otillgängligt och främmande att använda som redskap i syfte att utveckla pedagogernas vardagliga verksamhet. Det kan alltså finnas skillnader mellan hur värderingsverktyget är tänkt att användas och hur det förstås och används av pedagogerna. Det kan i sin tur bli avgörande för hur meningsfullt och hanterbart⁸⁹ samt därmed verkningsfullt värderingsverktyget blir i arbetet mot ökad tillgänglighet.

84 Jfr Durlak och DuPre, 2008.

85 Se t.ex. Riis Jensen 2017; von Ahlefeldt Nisser, 2017.

86 SÖ, 2008:26.

87 UN, 1989.

88 U2008/6307/S.

89 Jfr Antonovsky, 1991.

Verktygets tillgänglighet

Som vi tidigare nämnt är värderingsverktyget ett stödmaterial för pedagoger att genomföra en självvärdering. Hanteringen av verktyget ansåg pedagogerna som funktionellt. De menade att det var lätt att fylla i och handskas med. Tekniska svårigheter kunde dock uppstå. Det tog bland annat lång tid att logga in och att hitta påbörjade kartläggningar. De tekniska utmaningarna kunde därför hamna i fokus och stå i vägen för mer djupgående samtal om verksamheten. Mätinstrumentet med en lätthanterlig mätskala som inbegriper att arbetslagen ska bli eniga om en gemensam punkt, kan verka både underlättande och hindrande. Underlättande just för att det är enkelt att diskutera och fylla i en tydlig och överskådlig skala. Hindrande för att diskussionerna riskerar att bli ytliga och enbart ha till syfte att fylla i en punkt på en skala. Här ställer vi oss frågan vad poängen med själva mätskalan är. Kan den möjligen motverka konceptets bärande principer om tillgänglighet och istället bli till ett hinder i arbetet för ökad tillgänglighet?

Resultaten visar att den fysiska miljön var lättast att undersöka och beskriva för arbetslagen. Pedagogerna hamnade ofta i diskussioner om huruvida den fysiska miljön var tillgänglig och säker för alla, särskilt för barn och elever med någon form av funktionsnedsättning. Det var svårare för pedagogerna att utvärdera och diskutera frågor som rörde den pedagogiska och sociala miljön i den egna verksamheten. Därmed blir det viktigt att ställa frågan om värderingsverktyget enskilt har möjlighet att synliggöra graden av tillgänglighet när det gäller komplexa fenomen och situationer som rör barns pedagogiska och sociala miljö samt deras förutsättningar för lärande. Snarare bör det ses som ett möjligt redskap. Väsentligt i sammanhanget är att beakta pedagogernas kunskap om förhållanden i verksamheten samt att ta tillvara och ställa deras professionella omdömen i förgrunden.

Ett uttalat syfte

Arbetslagen hävdade också att det var viktigt att arbetet med värderingsverktyget har ett tydligt syfte för alla inblandande. Om kartläggningen och handlingsplanen inte upplevs meningsfulla och begripliga för alla involverade, är risken stor att arbetsinsatsen känns bortkastad och att resultatet av kartläggningen inte leder till förändring. Det fanns även farhågor om att kartläggningen mest gjordes för någon annan i skolorganisationen och blev ”ett papper som man stoppar i en pärm i en hylla” som en av deltagarna uttryckte det. Flera av personerna i arbetslagen beskrev också tidigare satsningar som enligt dem inte hade lett till några påtagliga förändringar. Det fanns en uppenbar oro över att även värderingsverktyget och tillgänglighetsarbetet på sikt skulle komma att bli en sådan insats.

Vidare förefaller det viktigt att det finns personer i verksamheten som kan stötta pedagogerna i arbetet och driva det framåt. Att tydliggöra förväntningar, roll- och arbetsfördelning verkar avgörande. Vilken roll ska exempelvis skolchef, rektor, förskolechef, förstelärare, specialpedagog och lärare ha i kartläggningen av verksamheten? Vilket syfte har uppdraget och varifrån kommer det? Hur ska värderingsverktyget användas? Vilka områden är särskilt viktiga och angelägna

att beakta? Hur ser de involverade på de begrepp som presenteras i texterna? Är idén med värderingsverktyget att verksamheten ska sträva efter konsensus och ett gemensamt förhållningssätt kring komplexa begrepp som till exempel tillgänglighet och delaktighet. Eller ska värderingsverktyget snarare ses som ett material som uppmuntrar yrkesverksamma att diskutera olika synsätt i en mångfacetterad och komplex förskole- och skolmiljö som på så sätt kan spegla dagens och samhällets perspektivrikedom? För att verktyget ska upplevas relevant och meningsfullt, menar vi att sådana och liknande frågor är värdefulla att diskutera innan värderingsverktyget börjar användas.

Att kartlägga och dokumentera den pedagogiska praktiken och därefter skriva handlingsplaner för att åtgärda och utveckla verksamheten, är inget nytt i förskolans och skolans värld. Det som sågs som positivt med värderingsverktyget, förutom att det var lätthanterligt, var att det fanns förhoppningar om att det kunde mynna ut i konkreta handlingar som i sin tur lätt kunde utvärderas. Här kan materialet hjälpa till att ”börja i det lilla” med små förändringar, som en av pedagogerna uttryckte det. På det sättet kan arbetslag få stöd att göra små förändringar, som på sikt kan göra skillnad och utveckla verksamheten i ett större sammanhang⁹⁰. Därmed kan värderingsverktyget för ökad tillgänglighet vara användbart som ett kontinuerligt redskap i den pågående verksamheten. Värderingsverktyget blir på så sätt mer än en enskild händelse. Det blir en del i förskolans och grundskolans återkommande arbete, där personalen diskuterar begrepp och perspektiv med varandra, synliggör egna och andras förhållningssätt och med olika redskap utvärderar och utvecklar verksamheten och ger förutsättningar att göra miljöer tillgängliga för alla som vistas där.

Begreppet tillgänglighet

I inledningen till rapporten har vi redogjort för att SPSM 2009, som en del av svensk funktionshinderpolitik, fick uppdraget av regeringen att informera huvudmän och personal inom förskoleverksamhet, skola och skolbarnomsorg om hur de skulle kunna arbeta för att förbättra tillgängligheten för barn och elever⁹¹. Genom att bristande tillgänglighet för personer med funktionsnedsättning har införts som en ny form av diskriminering i diskrimineringslagen⁹² kan tillgänglighet som begrepp inte förbises eller ignoreras. I den avslutande delen diskuterar vi därför tillgänglighet, dess förankring och brist på förankring inom förskola och skola och vilka frågor vi menar fortsättningsvis behöver ställas.

⁹⁰ Se t.ex. von Schantz Lundgren, 2008.

⁹¹ SÖ, 2008:26.

⁹² SFS, 2014:958.

Tillgänglig utbildning för alla barn och elever sätter fokus på hur begreppet tillgänglighet kan förstås, vad det innehåller och står för. Få skulle nog argumentera för att utbildning inte ska vara tillgänglig för alla barn och elever. Samtidigt kan tillgänglighet förstås som ett flertydigt och svårfångat begrepp. Det kan innefatta ett stort antal konkreta aspekter och situationer i förskolans och skolans vardag. Att begreppet tillgänglighet är ett relativt nytt begrepp inom pedagogisk forskning och för pedagogisk personal kan också göra det svårare att definiera än mer vedertagna begrepp.

Vi har sett att pedagogerna i den studerade förskolan och skolan inte ännu har förankrat begreppet tillgänglighet – det är så ”himla stort” och ”vi har inte använt begreppet tidigare”. Den lokala skolledningen däremot hade en annan förståelse av begreppet. De menade att tillgänglighet har bidragit till att synliggöra och konkretisera vad som behöver göras för att skapa tillgängliga lärmiljöer. De uttryckte att det exempelvis handlar både om att en skolgård ska vara en bra och stimulerande utemiljö för barn och elever men också att det handlar om att skapa sammanhang där barn och elever kan utveckla sina sociala förmågor.

Oavsett hur aktörer förstår och talar om begreppet tillgänglighet, antar vi att diskussioner i sig kan leda till en bättre tillgänglighet. Hur uppfattas och vad betyder tillgänglighet och när går tillgänglighet över till att vara något som inte är tillgängligt? Hur skiljer sig begreppet tillgänglighet från andra liknande begrepp, till exempel inkludering och delaktighet som är väl etablerade inom utbildningssystemet? Hur kan tillgänglighet bli ett begrepp som används i den vardagliga pedagogiska verksamheten i förskola och skola? Sådana frågor menar vi är viktiga att ställa och fundera över.

Referenser

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227–242. <http://dx.doi.org/10.1080/0885625032000079005>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- BFS 2011:26 BBR 19. Boverkets föreskrifter om ändring i verkets byggregler (2011:6) – föreskrifter och allmänna råd. Karlskrona: Boverket.
- BFS 2013:14, BBR 20. Boverkets föreskrifter om ändring i verkets byggregler (2011:6) – föreskrifter och allmänna råd. Karlskrona: Boverket.
- Bladini, K. 2004. *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(2), 327-350.
- Ekholm, M. (1990). *Utvecklingsarbete och elevstöd i vidaregående skolor i Norden*. Stockholm/Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Giddens, A. (2003). *En skenande värld. Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Stockholm: SNS Förlag.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research. Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg studies in educational sciences 199. Göteborgs universitet. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Johansson, M., & Küller, M. (red.) (2005). *Svensk miljöpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Referenser

- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth & L. Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication* (Vol. 1, pp. 403–407). New York: Oxford University Press.
- Küller, R. (1991) Environmental assessment from neuropsychological perspective. I T. Gärling & G.W. Evand (red.) *Environment, Cognition and Action: An Integrated Approach* (s. 111–147). New York: Oxford University Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för delaktighet. Hämtad 2017-12-06 från <http://www.mfd.se/kunskapsomraden/tillganglighet/>
- North, D. C. (1993). The new institutional economics and development. *Economic History*. <http://128.118.178.162/eps/eh/papers/9309/9309002.pdf>.
- Offentligt dokument (2014). Kartläggning ansökan SIS-medel.
- Offentligt dokument (2014). Tillgänglig utbildning i X [kommunens namn borttaget] kommuns förskolor och skolor.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik en studie om skolutveckling genom yrkesverksamma förståelse*. Göteborgs universitet. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Orton, D. J., & Weick, K.E. (1990). Loosely Coupled Systems - A Reconceptualisation, in *Academy of Management Review* 15(2), 203–23.
- Pressman, J. L., & Wildavsky. A. B. (1973). *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that Federal programs work at all, this being a saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*. Berkeley, University of California Press.
- Quinn Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Riis Jensen, C. (2017). *VEJLEDNING AF LÆRERE – EN SAMSKABENDE PROCES Når lærere støttes i at udvikle inkluderende læringsmiljøe*. Ph.d.-afhandling. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.
- Rothstein, B. (1994). *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS Förlag.

Referenser

- Rädda Barnen (2008). Får jag vara med? Om vardagen i skolan för barn med rörelsehinder. Stockholm: Rädda Barnen.
- Scherp, H-Å., & Scherp, G-B. (2007). Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande. Karlstad University Studies 2007:3. Karlstad: Karlstads universitet.
- SFS 2008:567. Diskrimineringslagen. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2014:958. Lag om ändring i diskrimineringslagen (2008:567). Hämtad 2017-10-31 från <https://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20140958.pdf>
- Skolverket (2008). Tillgänglighet till skolors lokaler och valfrihet för elever med funktionsnedsättning. Rapport nr. 317.
- Skolverket (2014). Skolverkets allmänna råd. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (2012). Om implementering. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2014). Värderingsverktyg för tillgänglig utbildningHandledning. Förskola, skola och fritidshem. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2014, reviderad 2016). Värderingsverktyg för tillgänglig utbildningHandledning. Förskola, skola och fritidshem. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Sundqvist, C. (2012). Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning. Åbo Akademis förlag.
- SÖ 2008:26. Sveriges internationella överenskommelser (ISSN 1102-3716). Utrikesdepartementet.
- Tufvesson, C. (2007). Concentration difficulties in school environments – with focus on children with ADHD, autism and Down’s syndrome. Lund: Lunds Tekniska högskola.
- UN (1989). FN:s konvention om barnets rättigheter. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- U2008/6307/S (2008). Uppdrag till Specialpedagogiska skolmyndigheten om fysisk tillgänglighet. Utbildningsdepartementet.

Referenser

Vedung, E. (2016). Implementering i politik och förvaltning. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet.

von Ahlefeld Nisser, D. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27(4), 874–891. <http://www.iier.org.au/iier27/von-ahlefeld-nisser.pdf>

von Schantz Lundgren, I. (2008). Det är enklare i teorin... Om skolutveckling i praktiken. fallstudie av ett skolutvecklingsprojekt i en gymnasieskola. Växjö: Pedagogiska institutionen, Växjö universitet.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157–174. <http://dx.doi.org/10.1080/095183999236231>

Bilaga 1

Indikatorer för en tillgänglig utbildning

I den första versionen av värderingsverktyget⁹³ fanns 24 indikatorer fördelade på fyra olika aspekter på tillgänglighet:

1. Förutsättningar för lärande
 1. Rätten till lärande
 2. Språk och kommunikation
 3. Alternativ och kompletterande kommunikation
 4. Tvåspråkighet, svenska och teckenspråk
 5. Kunskaper och värden
 6. Fysisk aktivitet
 7. Motivation

2. Social miljö
 8. Delaktighet
 9. Jämställdhet
 10. Mångfald
 11. Demokrati

3. Pedagogisk miljö
 12. Pedagogiska strategier och stödstrukturer
 13. Arbetslag
 14. Elevhälsa (för skola)
 15. Lärsituationer
 16. Lärstilar
 17. Lärverktyg
 18. It i lärandet
 19. Hjälpmedel

4. Fysisk miljö
 20. Rum för lärande
 21. Auditiv miljö
 22. Visuell miljö
 23. Luftmiljö
 24. Utemiljö: skolgård och förskolegård

93 SPSM, 2014.

Bilaga 2

Insamling och bearbetning av data

Datainsamling har skett genom observationer, fokusgruppsamtal och intervjuer. När det gäller observationerna gjorde vi två stycken av förskolans arbetslag och tre av grundskolans arbetslag. Därtill observerades grundskolans arbetslag då handlingsplanen skrevs. I förskolan observerades verksamheten på respektive avdelning vid två tillfällen, och en observation gjordes även av ett möte mellan pedagoger på en avdelning och en centralt placerad specialpedagog⁹⁴. Mötet såg vi som intressant i och med att pedagogerna diskuterade verksamheten med anledning av förändrade behov i barngruppen. Vi gjorde ytterligare observationer i förskolan och grundskolan då arbetslagen hade möte med samordnaren.

Datainsamlingen på förskolan respektive grundskolan, skilde sig något åt. Framförallt beror skillnader på olikheter i arbetslagens arbete med värderingsverktyget. Exempelvis använde förskolans arbetslag färre tillfällen för kartläggning, och därmed gjordes färre observationer i det här sammanhanget. Vidare blev det inte möjligt att göra någon observation av hur förskolans arbetslag utarbetade handlingsplanen, utan vi fick ta del av handlingsplanen i efterhand genom e-post. De observationer som gjordes av förskolans verksamhet på avdelningarna synliggjorde inte i någon större utsträckning hur värderingsverktyget konkret användes i den pedagogiska verksamheten. Därför såg vi det inte som ändamålsenligt att göra motsvarande observationer i grundskolan.

Observationer, intervjuer och fokusgruppsamtal har till övervägande del spelats in och transkriberats. Bearbetning och analys har skett kontinuerligt under hela forskningsprocessen, och vi forskare har regelbundet träffats för att diskutera den data vi dittills samlat in. Vi har använt oss av en kvalitativ analys vilket i grova drag betyder att söka efter det betydelsefulla och att identifiera mönster⁹⁵. Det finns många olika sätt att beskriva tillvägagångssättet eftersom varje studie är unik och har sitt särskilda fokus⁹⁶. Analysarbetet har vi gjort på följande vis:

Studiens syfte samt de regelbundna samtal som vi forskare tillsammans fört, har varit vägledande för vad vi valde att transkribera. Det transkriberade materialet sattes först ihop i kronologisk ordning och diskuterades. Därefter formulerade vi två övergripande kategorier: ”Implementeringsprocessen” och ”Värderingsverktyget”.

94 Den här specialpedagogen ingick inte i styrgruppen.

95 Quinn Patton, 2002.

96 Se t.ex Graneheim och Lundman, 2004; Krippendorff, 1986; Quinn Patton, 2002.

I nästa steg inordnade vi materialet i olika tidsperioder och som vi ansåg tillhöra kategorin Implementeringsprocessen. Därefter följde ytterligare en analys där vi sorterade innehållet i materialet utan något avseende på tiden och som vi ansåg tillhöra kategorin Värderingsverktyget. Under den här kategorin formulerade vi två teman: ”Värderingsverktygets användbarhet” och ”Aktörernas förhållningssätt: osäkerhet och tillförsikt” – samt underteman som exempelvis ”Katalysator för samtal” och ”Arbetet med Värderingsverktyget”. Vissa delar av materialet har vi kunnat knyta till båda de övergripande kategorierna medan andra delar bara är knutna till ett.

Vårt analysarbete har präglats av ett samspel mellan helheten och alla delarna och av att vi regelbundet fört diskussioner både vad gäller analyserna och den text vi producerat. Skrivprocessen har också präglats av ett gemensamt tänkande och har i stora delar genomförts i samspel mellan oss forskare.

Forskningsetik

Vi har följt de forskningsetiska principerna rörande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande⁹⁷. Närmare bestämt har vi informerat studiens deltagare om forskningsprojektets syfte och att deltagandet var frivilligt. Deltagarna har muntligt och skriftligt gett sitt medgivande till att medverka i forskningsprojektet. I rapporten har vi anonymiserat kommunen, förskolan, grundskolan och deltagarna. I nära anslutning till att studien avslutats, under vårterminen 2018, har vi återkopplat till deltagarna vad studien visat.

97 Vetenskapsrådet, 2017.

Bilaga 3

Tabell 1. Datainsamling, kommunens styrgrup

Datum	Tid	Aktivitet	Deltagare
2016-08-17	2 tim.	Möte, deltagande observation	Styrgruppen, 1 forskare
2016-09-26	2 tim.	Möte, deltagande observation	Styrgruppen, 1 forskare
2016-12-14	2 tim.	Möte, deltagande observation	Styrgruppen, 3 forskare
2017- 01-31	2 tim.	Möte, deltagande observation	Styrgruppen, 1 forskare
2017-02-21	2 tim.	Möte, deltagande observation	Styrgruppen, 3 forskare
2017-03-21	2 tim.	Möte, deltagande observation	Styrgruppen, 3 forskare
2017-04-25	2 tim.	Möte, deltagande observation och gruppintervju	Styrgruppen, 3 forskare
2017-05-23	2 tim.	Möte, deltagande observation och intervju med skolchef, samordnare, chef för elevhälsa	Styrgruppen, 1 forskare
2017-06-20	1 tim.	Möte, deltagande observation	Styrgruppen, 2 forskare

Tabell 2. Datainsamling, arbetslag förskolan

Datum	Tid	Aktivitet	Deltagare
2016-01-07	3,5 tim.	Fokusgruppsamtal, Kartläggning, observation	Arbetslag, 1 forskare
2016-03-11	2,5 tim.	Kartläggning, observation	Arbetslag, 1 forskare
2016-06-13	40 min.	Fokusgruppsamtal	Arbetslag, 2 forskare
2016-10-03	50 min.	Fokusgruppsamtal	Arbetslag, 1 forskare
2016-10-03	30 min.	Intervju	förskolechef, 1 forskare
2016-11-14	2,5 tim.	Verksamhet på en avdelning observation	1 pedagog, 1 barngrupp, 1 forskare
2016-11-28	2,5 tim.	Verksamhet på en avdelning, observation	1 pedagog, 1 barngrupp, 1 forskare
2017-03-24	1,5 tim.	Möte inför träff med habilitering, observation	3 pedagoger, specialpedagog, 1 forskare
2017-04-25	45 min.	Uppföljning av arbetet med tillgänglighet, observation	Arbetslag, samordnare, 1 forskare
2017-05-29	1 tim.	Fokusgruppsamtal	Arbetslag, 1 forskare

Tabell 3. Datainsamling, arbetslag grundskolan

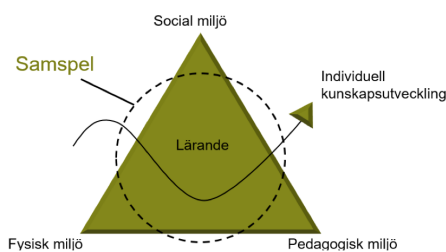
Datum	Tid	Aktivitet	Deltagare
2016-01-16	45 min.	Informationsträff	Arbetslag, rektor, 1 forskare
2016-01-20	50 min	Fokusgruppsamtal	Arbetslag, 1 forskare
2016-02-17	1 tim.	Kartläggning, observation	Arbetslag, 1 forskare
2016-04-06	1 tim.	Kartläggning, observation	Arbetslag, 1 forskare
2016-06-01	1,5 tim.	Kartläggning, fokusgruppsamtal	Arbetslag, 1 forskare
2016-08-15	30 min.	Telefonmöte	Rektor, 1 forskare
2016-09-26	30 min.	Telefonmöte	Rektor, 1 forskare
2016-10-03	1 tim.	Handlingsplan skrivs, observation	Arbetslag, 1 forskare
2016-10-18	40 min.	Intervju	Rektor, 1 forskare
2016-11-28	30 min.	Fokusgruppsamtal	Arbetslag, 1 forskare
2017-03-06	40 min.	Uppföljning av arbetet med tillgänglighet, observation	Arbetslaget, samordnare, rektor, 1 forskare
2017-03-27	50 min.	Möte, observation	Arbetslaget, rektor, 1 forskare
2017-10-11	1 tim.	Fokusgruppsamtal	Arbetslaget, 1 forskare
2017-10-11	1 tim.	Intervju	Rektor, 1 forskare

Förändringar av Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning

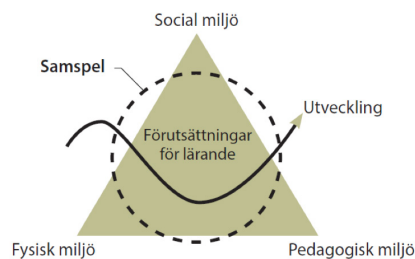
Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning har tagits fram av Specialpedagogiska skolmyndigheten utifrån ett regeringsuppdrag. Ambitionen var att underlätta för förskolor, skolor och fritidshem att systematiskt förbättra och utveckla lärmiljöer och göra dem tillgängliga för alla barn och elever. Värderingsverktyget lanserades våren 2014. Sedan den första upplagan har materialet reviderats vid flera tillfällen och en större omarbetning gjordes 2016. Förändringarna innebär att indikatorer ändrat namn, omplacerats och blivit förändrade till antal. Syftet var att förbättra materialet för användarna och anpassa materialet efter nya lagar och riktlinjer.

Denna bilaga beskriver den omarbetning som gjordes 2016 och den mindre revidering som gjordes 2018.

Materialet bygger på tillgänglighetsmodellen som är en miljöpsykologisk modell. Tillgänglighetsmodellen förändrades vid revideringen 2018 enligt illustrationerna som följer.



Tillgänglighetsmodellen 2014



Tillgänglighetsmodellen 2018

Tillgänglighetsmodellens tre hörn och delen Lärande och Förutsättningar för lärande, i mitten av triangeln, är nedbrutna i ett antal indikatorer. Skolverksamheter kan genomföra en självskattning utifrån de olika indikatorerna. Vid de två revideringarna har indikatorerna förändrats.

Vid revideringen 2016 fick några indikatorer nya namn och innehållet förändrades för att tydliggöra indikatorernas innebörd. Det blev också ett jämnare antal indikatorer under varje delområde för att skapa balans mellan de olika delarna när självskattningen genomförs. Förändringarna genomfördes utifrån de erfarenheter som skolverksamheter och rådgivare gjort vid användningen av värderingsverktyget och utifrån noggranna överväganden.

Framför allt fick Förutsättningar för lärande och Social miljö ett delvis nytt och förändrat innehåll. Området Förutsättningar för lärande blev ett övergripande område som samspelar med alla indikatorer. Indikatorerna Rätten till lärande och trygghet samt Språk och kommunikation blev mer omfattande än tidigare.

Vid denna revidering lades avsnittet Systematiskt tillgänglighetsarbete till i handledningen. Syftet var att förtydliga hur skolverksamheterna kan arbeta med materialet och få igång en utvecklingsprocess i verksamheten.

Vid revideringen 2018 genomfördes ingen förändring av antalet indikatorer eller fördelningen mellan områdena. Två indikatorer fick däremot ny benämning. Elevhälsa förändrades till Hälsa och lärande. Detta för att verksamheter lade vikt vid elevhälsan som organisation i stället för att synliggöra sambandet mellan hälsa och lärande, vilket är syftet med elevhälsans arbete. Indikatorn It i lärandet ändrades till Digitalt lärande. Anledningen till förändringen är att omvärlden talar mer om digitalisering än it som verktyg.

Pia Persson

Samordnare för tillgänglig utbildning, SPSM



En likvärdig utbildning för alla

Hos Specialpedagogiska skolmyndigheten får du stöd när du skapar lärmiljöer som är utvecklande och tillgängliga för alla. Vi erbjuder specialpedagogiskt stöd till förskolor och skolor i hela landet, svarar på frågor och erbjuder kurser och konferenser. Vi driver också flera specialsolor för olika målgrupper, fördelar statsbidrag och utvecklar läromedel. Välkommen till Sveriges största kunskapsbank inom specialpedagogik.