

Förändringsprocesser i förskola och skola belyst genom ett implementeringsperspektiv

Désirée von Ahlefeld Nisser & Maria Olsson

ABSTRACT

This article presents a study carried out on two levels in a school organization – the decision-making level and the realization level – within a municipality. The purpose was to study the implementation of an educational self-assessment tool for accessible education. This article contributes to an increase in general knowledge about implementation processes, while also providing a basis for in-depth dialogues that critically review such processes. A qualitative research strategy has been used, and data was collected by way of observations, interviews and focus-group discussions. The analysis followed the procedure for a qualitative analysis process. The results show that the implementation of a new concept, aimed at achieving change in education, is a complex, unpredictable process. In this case, the implementation process appears to have been hindered as a result of the discord in the process in which the two levels found themselves. The levels involved in an implementation process need to be understood as being interconnected where events at different levels affect each other. Creating dialogues between and within the levels, in terms of both ahead of the implementation and during the time it is in progress, appears, therefore, to be essential for sustainable change.

Keywords: implementation, accessible education, qualitative analysis process, meaning creating dialogue

DÉSIRÉE VON AHLEFELD NISSER

*Lektor i pedagogik
Akademin Utbildning, hälsa och samhälle
Högskolan Dalarna
E-post: dva@du.se*

MARIA OLSSON

*Lektor i pedagogik
Akademin Utbildning, hälsa och samhälle
Högskolan Dalarna
E-post: moo@du.se*

INTRODUKTION

Ett implementeringsperspektiv kan användas för att beskriva och analysera processer som rör implementering (se exempelvis Blossing, 2013; Ekholm, 1990; Van de Ven, 2017; von Ahlefeld Nisser, Olsson, Lindqvist & Lundgren, 2018) – i det här fallet av ett pedagogiskt verktyg för värdering av tillgänglighet i utbildning. Den här artikeln kommer att visa exempel på att implementering av ett koncept med avsikten att åstadkomma förändring i en pedagogisk verksamhet är en komplex, oförutsägbar process. Att spegla komplexiteten i en implementeringsprocess är av intresse eftersom det kan bidra till ökade generella kunskaper om förändringsprocesser men också utgöra grund för fördjupade och kritiskt granskande dialoger om densamma (jfr Frizell, 2009). Implementering associeras ofta till en hierarkisk ordning med en ensidig påverkan från högre till lägre nivåer i en organisation. Denna artikel visar exempel på att skeenden på olika nivåer hänger samman och påverkar varandra, det vill säga att påverkan sker både uppifrån och nerifrån i en organisation (jfr Rönnerman & Olin, 2013).

Det övergripande syftet med studien som ligger till grund för den här artikeln var att undersöka hur *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*, framtaget av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), implementerades i en kommun. Vi har undersökt implementeringen av värderingsverktyget på två olika nivåer i kommunen: på (1) beslutandenivå i barn- och utbildningsförvaltningen genom hur dess styrgrupp har iscensatt ett förändringsarbete för ökad tillgänglighet i förskola och skola samt på (2) genomförandenivå i en förskola och en grundskola genom hur två arbetslag och deras respektive chefer har uppfattat och använt värderingsverktyget. Studien fokuserar på skeenden och hur aktörer talat om värderingsverktyget på de olika nivåerna. Dessutom har vårt intresse riktat sig mot hur skeenden på de olika nivåerna påverkat varandra. Följande forskningsfrågor har ställts:

1. Hur iscensattes förändringsarbetet för ökad tillgänglighet på beslutandenivå?
2. Hur uppfattades och användes värderingsverktyget på genomförandenivå?
3. Hur påverkade skeenden på de olika nivåerna varandra?

Forskningsstudien utformades i samverkan mellan en högskola, SPSM och en kommun. Med anledning av att kommunen hade beslutat att samtliga förskolor och skolor skulle använda SPSMs värderingsverktyg som ett stöd för att utveckla tillgängliga lärmiljöer tog några representanter för barn- och utbildningsförvaltningen initiativ till samtal med en högskola i närområdet. Intentionen var att undersöka förutsättningarna till samverkan vilket ledde till att en projektgrupp med representanter för högskolan, SPSM och företrädare för kommunens styrgrupp bildades våren 2015. Det i sin tur ledde till att forskningsprojektet, som den här studien bygger på, skrevs fram. Forskningen utformades som en kvalitativ fallstudie och involverade fyra forskare. Datainsamlingen pågick under två år med start 2016.

Artikeln inleds med en presentation av det implementeringsperspektiv vi använt som teoretisk fond och som analysverktyg. Därefter följer ett avsnitt om artikelns bärande begrepp såsom *tillgängliga lärmiljöer* och *tillgänglighet*. Därpå beskrivs empirin och analysen. Empirin består av observationer, fokusgruppsamtal samt intervjuer och analysen har följt en kvalitativ forskningsprocedur. Resultatet presenteras under tre temarubriker: (1) Den lokala implementeringsprocessen på beslutandenivå, (2) Den lokala implementeringsprocessen på genomförandenivå och (3) Hur skeenden påverkade varandra.

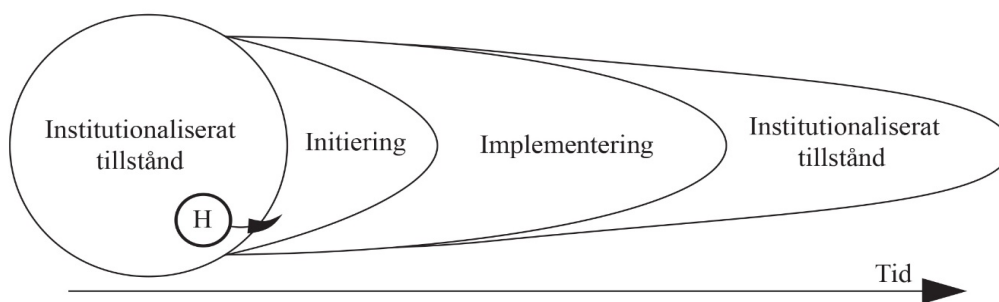
IMPLEMENTERING

Utbildning på både statlig och kommunal nivå styrs såväl politiskt som professionellt (Creemers, 2006; Nihlfors, 2012). Den politiska styrningen på nationell nivå sker i form av exempelvis regeringsuppdrag till en myndighet som SPSM, som i sin tur står för en nationell professionell styrning. Lokalt består den professionella styrningen av kommuners förvaltningar samt förskolans och skolans personal. Ett nationellt och politiskt formulerat beslut, som till exempel att kravet på tillgänglighet är inskrivet i diskrimineringslagen (SFS 2014:958), ställer krav på att den professionella styrningen på såväl förvaltnings- som verksamhetsnivå, realiserar beslutet (se t.ex Nihlfors, 2012).

För att förstå implementeringen av värderingsverktyget i den studerade kommunen har ett implementeringsperspektiv använts som teoretisk och analytisk utgångspunkt (se t.ex Blossing, 2013; Durlak & DuPre, 2008; Ekholm, 1990; Nihlfors, 2012; Van de Ven, 2017).

Teoretisk fond samt analysverktyg

En implementering är en icke-linjär och komplex process (Ekholm, 1990; Pressman & Wildavsky, 1973; Van de Ven, 2017) men kan beskrivas i ett fasperspektiv (se figur 1).



Figur 1. Implementeringsprocessen. H=händelser (jfr von Ahlefeld Nisser & Olsson m.fl., 2018; Ekholm, 1990).

I de flesta fall föregås implementeringen av en eller ett antal händelser som aktualiserar behov av förändring eller påverkan (Van de Ven, 2017). Händelser kan synliggöras eller aktualiseras som ett resultat av att en organisation har hamnat i ett mer eller mindre institutionaliserat tillstånd. Det innebär exempelvis att värden och handlingsmönster är så etablerade att de upprätthålls av vana eller tradition (Ekholm, 1990; Orton & Weick, 1990). Ett aktualiserat behov av förändring kan leda till ett strategiskt handlande på beslutandenivå. Det kan exempelvis betyda att planer och riktlinjer för att implementera ett nytt koncept dras upp. Vidare innebär det att diskussioner förs på olika nivåer och att aktörer som kommer att beröras motiveras till att medverka i det konkreta realiserandet. Initieringsfasen kan ta upp till ett år eller mer (Ekholm, 1990). Implementeringsfasen innebär ett konkret genomförande och tar vanligtvis längre tid än initieringsfasen. Det kan ta upp till fem år innan en implementeringsprocess kan sägas vara genomförd vilket innebär att det ”nya” har blivit till en del av verksamheten och dess rutiner eller handlingsmönster. Då kan man tala om att ett nytt institutionaliserat tillstånd har inträtt (Ekholm, 1990).

Svårigheter och framgångsfaktorer för implementering

Det går inte att åstadkomma en perfekt implementering, menar exempelvis Durlak och DuPre (2008). Dock påverkas verksamheter olika mycket och på olika sätt av implementeringsprocesser (Burke, 2011; Durlak & DuPre, 2008; Pressman & Wildavsky, 1973). Här inverkar den transformering som måste ske av ett koncept som formulerats på en nivå ner till en annan, vilka administrativa och praktiska villkor som står till förfogande men också på att aktörer skapar sig olika föreställningar av hur det nya kan förstås och vad det kan betyda. Människors förståelse är avhängig deras erfarenheter, det sammanhang de befinner sig i och om och på vilket sätt meningsskapande sker (Burke, 2011; Olin, 2009; von Ahlefeld Nisser, 2009, 2014, 2017). Det kan alltså skapas en förståelse- och tolkningsproblematik då beslut formulerade på central nivå ska omsättas till konkret handling på genomförandenivån. Vidare riskerar genomförandet att möta motstånd (se t.ex. Ekholm, 1990; von Ahlefeld Nisser & Olsson m.fl., 2018). Därmed är det långt ifrån säkert att resultatet blir det avsedda (se t.ex. Blossing, 2013; Gustavsson, 2002; Pressman & Wildavsky, 1973; Olin, 2009; Orton, & Weick, 1990; von Schantz Lundgren, 2008). Ett ej avsett resultat behöver inte innebära att implementeringen har misslyckats. Det kan tvärtom vara så att konceptet under implementeringens gång har anpassats efter verksamhetens och användarnas behov utan att konceptets centrala delar för den skull tappats bort.

Anpassning av ett koncept är just en av de framgångsfaktorer för implementering som Durlak och DuPre (2008) pekar ut efter en genomgång av över 500 internationella studier. Förberedelsetid är en annan framgångsfaktor, enligt Durlak och DuPre (2008). Allt förändringsarbete kräver tid – tid till förberedelse för samtliga inblandade vilket inbegriper tid till samtal. Samtal är viktiga för att synliggöra föreställningar och förväntningar och för att skapa en gemensam mening av ett koncept, dess innehåll och begrepp (von Ahlefeld Nisser, 2017). Sådana samtal kräver ett tillitsfullt samtalsklimat och ett ledarskap som utövas på ett sätt som respekterar olika uppfattningar men också utmanar och inspirerar (jfr Olsson, 2016). På motsvarande sätt visar studier av exempelvis Gustavsson (2002) och Olin (2009) att brist på förberedelsetid för att förankra ett koncept samt brist på samtalstid för ett gemensamt meningsskapande är hindrande faktorer för implementering.

Vad som är aktuellt för denna studie är en kommuns implementering av det självvärderingsverktyg som SPSM tagit fram för förskola och skola för att påverka och förbättra verksamheten med avseende på tillgänglighet.

TILLGÄNGLIG LÄRMILJÖ

Det verkar som att formuleringen *tillgänglig lärmiljö* ännu inte används i någon större utsträckning i svensk pedagogisk forskning (von Ahlefeld Nisser & Olsson m.fl., 2018). Däremot finns det mycket forskning som behandlar inkluderande lärmiljöer, både nationellt och internationellt (Se t.ex. Ainscow, Howes, Farrell & Frankham 2003; Ainscow & Sandill 2010; von Ahlefeld Nisser, 2017; Zollers, Ramanathan & Yu, 1999).

En svensk forskningsstudie, som använder begreppet tillgänglig lärmiljö, är Tufvessons avhandling från 2007 och vars teoretiska ramverk – Küller's The Human Environmental Interaction model (Küller, 1991) – ligger till grund för SPSMs *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Tufvessons utgångspunkt är miljöpsykologisk och studien belyser den fysiska miljöns påverkan på barns och elevers koncentrationsförmåga.

Begreppet tillgänglighet

Tillgänglighet är ett begrepp som tycks bli mer och mer etablerat på framförallt politisk och professionell styrnivå (von Ahlefeld Nisser & Olsson m.fl., 2018). Troligtvis beror det på att bristande tillgänglighet för personer med funktionshinder har införts som grund för diskriminering i diskrimineringslagen (SFS 2014:958). På lokal verksamhetsnivå, å andra sidan, tycks pedagoger använda för dem mer etablerade och kända begrepp som inkludering och anpassning (von Ahlefeld Nisser & Olsson m.fl., 2018). Det trots att tillgänglighet skrevs in i konventionen om barnets rättigheter så tidigt som 1989 (UN, 1989), och att begreppet används i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008:26).

Kravet på tillgänglighet

Ur ett globalt perspektiv handlar kravet på tillgänglighet om att möjliggöra utbildning för alla barn. Utbildning ska vara obligatorisk, avgiftsfri och tillgänglig för alla oavsett kön, etnicitet och funktionsnedsättning (UN, 1989; SÖ 2008:26). Den svenska grundskolan är obligatorisk och avgiftsfri och är i det avseendet tillgänglig för alla barn. Däremot råder det osäkerhet beträffande hur barn med funktionsnedsättningar kan inkluderas (Rädda Barnen, 2008; Skolverket, 2008). Likaså varierar möjligheten för barn med funktionsnedsättning att välja skola (Skolverket, 2008) vilket ur ett tillgänglighetsperspektiv kan vara problematiskt.

Tillägget i diskrimineringslagen, som innebär att alla barn och elever har rätt till tillgängliga lärmiljöer, medför att verksamheter behöver värderas och analyseras med avseende på tillgänglighet samt vidta ändamålsenliga åtgärder (se Myndigheten för delaktighet). Som ett led i den svenska funktionshinderpolitiken fick SPSM därför ett regeringsuppdrag att informera huvudmän och personal inom verksamhet för utbildning om hur tillgängligheten för barn och elever skulle kunna förbättras (U2008/6307/S). För det ändamålet tog SPSM fram ett stödmaterial för att förskolor och skolor ska kunna värdera den egna verksamhetens tillgänglighet, *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*.

Värderingsverktyget för tillgänglig utbildning

Värderingsverktyget är ett stödmaterial som kan användas i ett utbildningssystem systematiska kvalitetsarbetet, som underlag för pedagogiska samtal och i värdegrundsarbetet (SPSM, 2016). Materialet består av en kartläggning, en handledning för kartläggningen och en mall för att skapa en handlingsplan. Kartläggningen, som är webbaserad, innebär att arbetslag genomför en självvärdering av den egna verksamhetens tillgänglighet utifrån fyra aspekter; fysisk miljö, pedagogisk miljö, social miljö samt förutsättningar för lärande (SPSM, 2016). Till grund för självvärderingen finns 24 indikatorer, som SPSM formulerat och som bildar underlag för gemensamma samtal. Till exempel består aspekten social miljö bland annat av indikatorerna ”delaktighet” och ”mångfald”. För varje indikator finns en målformulering att diskutera och värdera i relation till fem nivåer. Nivåerna definieras i förhållande till graden av tillgänglighet och benämns högstanivå, nästhögstanivå, mellannivå, nästlågstanivå och lågstanivå. Exempelvis definieras högstanivån som att det sker ett aktivt arbete för att ge alla barn och elever förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö, och lågstanivån som att verksamheten sällan arbetar med att skapa förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö. Kartläggningen och dess resultat ligger till grund för en handlingsplan, också den webbaserad, vars syfte är att synliggöra verksamhetens prioriteringar, vilka åtgärder som ska vidtas och när de ska genomföras. Eftersom varje myndighet måste analysera sin egen verksamhet med avseende på

tillgänglighet och genomföra skäligen åtgärder behöver kartläggningar genomföras och handlingsplaner upprättas regelbundet och med systematik (SPSM, 2016).

Bakgrund till kommunens implementering av värderingsverktyget

Den aktuella kommunens implementering av *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* hade föregåtts av ett antal händelser (jfr Van de Ven, 2017). Sedan 2009 har kommunen arbetat med att skapa en inkluderande skola och bland annat genomfört en omorganisation av särskolan samt minskat de kommunövergripande särskilda undervisningsgrupperna. Trots förändringsarbetet påpekade Skolinspektionen i sin tillsyn av utbildningsverksamheten att likvärdigheten mellan kommunens olika verksamheter behövde öka (Offentligt dokument, 2014). Det ledde till att skolledningen intensifierade arbetet med inkludering vilket bland annat resulterade i att kommunen sökte och beviljades statsbidrag för stöd till utvecklingsprojekt för särskilda insatser i skolan (SIS-medel). Därmed kunde en samordnare för arbetet med tillgänglighet tillsättas. Härvidlag hade styrgruppen kommit i kontakt med värderingsverktyget och bjudit in representanter från en kommun som redan arbetade med verktyget för att ta del av deras erfarenheter. Meningen med att implementera värderingsverktyget stärktes ytterligare för styrgruppen i och med lagstiftningen om kravet på tillgänglighet (SFS 2014:958) samt Skolverkets utfärdade allmänna råd om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014). Värderingsverktyget sågs, enligt samordnaren, som något som ”låg helt i linje med allt det andra som har hänt sedan 2014”

FORSKNINGSDESIGN OCH GENOMFÖRANDE

Den här studien fokuserar på vad som skett när en kommun har iscensatt ett förändringsarbete och en kvalitativ fallstudie har använts som forskningsdesign (Bryman, 2011; Quinn Patton, 2002). Fallstudier strävar efter att relatera enskilda händelser till ett komplext sammanhang och upptäcka hur mönster utvecklas över tid för att besvara frågor om hur någonting sker och varför det sker (Se Stake 1994; Trost, 2012; Yin 2003). Uppmärksamheten riktas mot processer och förändringar som exempelvis sker i en grupp eller grupper. Flera typer av insamlingsmetoder är att föredra och studier av detta slag genomförs oftast under en längre tidsperiod. Vanligen är det inte möjligt att generalisera resultat från kvalitativa fallstudier. Däremot kan de fungera som utgångspunkt för fördjupade och kritiskt granskande dialoger (jfr Frizell, 2009) och för att utveckla nya begrepp, modeller eller teorier (Bryman, 2011). I det här fallet har valet av forskningsdesign gjort det möjligt att studera implementeringen av ett värderingsverktyg, framtaget av en statlig myndighet, och hur det har uppfattats och använts av några aktörer på olika nivåer i en utbildningsorganisation.

Kvalitativ forskning är induktiv i synen på förhållandet mellan teori och praktik. Det betyder att den teoretiska ansatsen bestäms på grundval av de praktiska forskningsresultaten. Även strukturen på genomförandet bestäms till viss del av de praktiska forskningsresultaten vilket innebär att ett flexibelt förhållningssätt till viss del kan vara nödvändigt (Bryman, 2011). I den här studien ligger analysen, som vi har genomfört kontinuerligt, kollegialt och parallellt med datainsamlingen, till grund för att implementeringsperspektivet valdes som teoretisk ansats. Vidare ligger analysen och forskningsresultaten till grund för den riktningförändring beträffande datainsamling som gjordes. Det betyder att den från början beslutade inriktningen, att enbart följa implementeringen i en

förskola och en grundskola, utvidgades till att även omfatta en kommunal styrgrupp för förskolan och grundskolan.

Studiens genomförande i en kommun

Valet av kommun gjordes på grundval av den kontakt som styrgruppen för kommunens barn- och utbildningsförvaltning hade tagit med en högskola i syfte att få stöd i det förändringsarbete som hade startat. För att studera implementeringen av värderingsverktyget på genomförandenivå valdes en förskola och en grundskola ut som ännu inte påbörjat arbetet med verktyget och urvalet kan därmed betecknas som ett tillfällighetsurval (Bryman, 2011). Två forskare alternerade med att samlas in data från förskolan och en tredje forskare samlade in data från grundskolan. Inledningsvis följde och stödde en processtödare kontinuerligt styrgruppen i deras arbete med att implementera verktyget. Efter ett halvår ersattes processtödaren av en fjärde forskare som kom att inta rollen som både processtödare och forskare. Vi såg det som viktigt att även fortsättningsvis stödja styrgruppen, och på grundval av de analyser av det insamlade materialet som hittills gjorts blev det ändamålsenligt att också studera arbetet med implementeringen på beslutandenivå. Därmed kom styrgruppens diskussioner med processtödaren/forskaren, ett halvår in i projektet, att utgöra en del av datainsamlingen. Efter ytterligare ett halvår och på grundval av vad analyserna visade, bestämdes att en av forskarna som fokuserade förskolan och den forskare som fokuserade grundskolan, om möjligt, också skulle studera styrgruppens diskussioner. En sådan riktningförändring ligger i linje med Brymans (2011) beskrivning av hur kvalitativ forskning kan genomföras.

Deltagare

De deltagare som ingick på beslutandenivån och i kommunens styrgrupp utgjordes av skolchefen, chefen för elevhälsan, fem representanter för förskolechefer och rektorer samt en samordnare för arbetet med tillgänglighet. I syfte att följa upp och planera implementeringsarbetet träffades styrgruppen en gång i månaden. Dessa träffar varade i cirka två timmar.

När studien inleddes vårterminen 2016 deltog på genomförandenivån förskolans samtliga sex ordinarie pedagoger samt nio pedagoger i en grundskola. På grund av olika orsaker, såsom personalomsättning, kom antalet deltagare att variera under läsåret 2016/2017. På genomförandenivån deltog även den lokala skolledningen, det vill säga förskolechefen och rektorn för förskolan respektive grundskolan.

Datainsamling

Datainsamlingen skedde genom observationer, fokusgruppsamtal och intervjuer och genomfördes under vårterminen 2016, läsåret 2016/2017 samt under höstterminen 2017.

Observationer genomfördes i huvudsak av det arbete som arbetslagen i förskolan och grundskolan genomförde med värderingsverktyget. Det förekom även observationer av andra aktiviteter såsom möten mellan arbetslag och samordnaren för arbetet med tillgänglighet.

För förskolans del genomfördes kartläggningen av den egna verksamheten vid två tillfällen vilka observerades. Förutom att mötet mellan samordnaren för arbetet med tillgänglighet och arbetslaget observerades genomfördes även en observation av ett möte mellan arbetslaget och en centralt anställd specialpedagog. Därtill genomfördes två observationer i verksamheten. Sammanlagt genomfördes observationer vid sex tillfällen i förskolan.

För grundskolans del genomfördes kartläggningen vid tre tillfällen vilka observerades. Förutom att mötet mellan samordnaren för arbetet med tillgänglighet och arbetslaget observerades, observerades även arbetslaget då handlingsplanen skrevs. Sammanlagt genomfördes observationer vid fem tillfällen i grundskolan.

Datainsamlingen på förskolan respektive grundskolan skiljde sig något åt på grund av att det exempelvis inte blev möjligt att observera när arbetslaget i förskolan utarbetade sin handlingsplan. Den skickades i efterhand till forskarna via e-post. Det gjordes ingen observation av övrig verksamhet i grundskolan, såsom undervisning, eftersom de observationer som hade genomförts av motsvarande verksamhet i förskolan inte synliggjorde något konkret med avseende på implementeringen av verktyget. Under observationerna gjordes audioinspelningar som sedan transkriberades. Samtliga transkriberingar har skett med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Därmed har de delar som ansetts som viktiga och relevanta i ett första skede skrivits ut ordagrant. För läsbarhetens skull men också för att värna konfidentialiteten har vi valt att till viss del redigera och koncentrera uttalanden (se t.ex. Kvale & Brinkmann, 2014).

Styrgruppens möten observerades vid nio tillfällen under 2016-2017 av en processtödjare/forskare och tidvis även två av de andra forskarna. Under observationerna gjordes fältanteckningar.

Forskarna intog en passiv roll då observationerna genomfördes i förskolan och grundskolan. Då observationerna genomfördes av styrgruppens möten intog forskarna en mer aktiv roll där de till viss del deltog i diskussionerna som fördes. Denna aktiva roll hade sin grund i det processtöd som styrgruppen efterfrågade.

Fokusgruppsamtal genomfördes med respektive arbetslag vid fyra tillfällen. Det första samtalet genomfördes innan kartläggningen skulle genomföras och det sista samtalet i samband med att studien avslutades. Utgångspunkten för samtalen var ett antal frågeområden med ett särskilt fokus på pedagogernas uppfattningar om arbetet med värderingsverktyget och begreppet tillgänglighet. Under samtalen gjordes audioinspelningar som därefter transkriberades.

Intervjuer genomfördes med personer i styrgruppen vid två tillfällen, med förskolechefen vid ett tillfälle och med rektor vid två tillfällen. Intervjuerna var halvstrukturerade där utgångspunkten var ett antal frågeområden med ett särskilt fokus på implementeringsprocessen, verktygets användbarhet och på begreppet tillgänglighet. Intervjuerna spelades in och transkriberades.

Analys

Analysen har följt proceduren för en kvalitativ analysprocess (se t.ex. Bryman 2011), vilket bland annat innebär att vi sökt efter mönster och teman (jfr Graneheim & Lundman, 2004). Vidare har analysarbetet skett kontinuerligt under hela forskningsprocessen och således pågått parallellt med att data samlades in.

Varje studie med en kvalitativ forskningsstrategi är unik och har sitt särskilda fokus (se t.ex. Graneheim & Lundman, 2004; Krippendorff, 1986; Quinn Patton, 2002). Därav följer att varje kvalitativ analys är unik. Även om tillvägagångssätten för en analys kan följa en övergripande procedur (se ex. Graneheim & Lundman, 2004; Krippendorff, 1986) blir alltså tillvägagångssätt i realiteten och dess beskrivningar olika.

Studiens fokus - att studera implementeringen av *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning* på två olika nivåer i en kommun – samt frågor såsom ”hur iscensattes förändringsarbetet för ökad tillgänglighet på beslutandenivå?” och ”hur uppfattades och användes värderingsverktyget på genomförandenivå?” har varit vägledande för analysen. Konkret genomförde vi analysen på följande sätt: Inledningsvis skrevs fältanteckningarna och transkriberingarna ner i kronologisk ordning. Innehållet diskuterades av forskargruppen och inordnades i två övergripande kategorier: en kategori där innehållet inordnades med avseende på tiden och en annan där innehållet kategoriserades utan tidslig aspekt. Analysarbetet har präglats av ett samspel mellan helheten och alla delarna på så vis att vi regelbundet träffades för att diskutera, bearbeta och analysera både de data som dittills samlats in och de texter som kontinuerligt skrevs.

Kategoriseringen av materialet kan verka problematisk i och med att tid och innehåll flätades samman i empirin. Tiden verkar ha haft betydelse för innehållet, det vill säga hur deltagarna talade om och använde värderingsverktyget. Samtidigt möjliggjorde den analytiska särskiljningen av innehållet i de två övergripande kategorierna, att vi kunde rikta ett speciellt fokus mot olika faser i implementeringsprocessen.

Det ovan beskrivna analysarbetet resulterade i en rapport utgiven av SPSM – *Värderingsverktyg för ökad tillgänglighet i förskola och skola – möjligheter och fallgropar i praktiken* - men ligger också till grund för den här artikeln. För den här artikeln genomfördes ytterligare ett steg i analysarbetet med fokus på den ena av de två övergripande kategorierna där innehållet inordnats med avseende på tiden. Vi inordnade innehållet under nya temarubriker: *Den lokala implementeringsprocessen på beslutandenivå*, *Den lokala implementeringsprocessen på genomförandenivå* och *Hur skeenden påverkade varandra*.

Forskningsetik

Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer rörande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande har följts. Vi har informerat studiens deltagare om forskningens syfte, att det var frivilligt att delta och möjligt att när som helst avbryta sitt deltagande. Vidare har deltagarna muntligt och skriftligt gett sitt samtycke till att medverka. Kommunen, förskolan och grundskolan samt samtliga deltagare är anonymiserade. En återkoppling på resultatet gavs både muntligt och skriftligt till deltagarna i anslutning till att studien avslutats.

RESULTAT

Resultatet presenteras under temarubrikerna (1) *Den lokala implementeringsprocessen på beslutandenivå*, (2) *Den lokala implementeringsprocessen på genomförandenivå* och (3) *Hur skeenden påverkade varandra*. Temarubrik (1) har en underrubrik *Implementering*. Den saknas i temarubrik (2) eftersom resultaten visar att arbetslagen inte verkar ha kommit in i en implementeringsfas.

Den lokala implementeringsprocessen på beslutandenivå

Initiering

Beslutet om att implementera värderingsverktyget föregicks av styrgruppens diskussioner om begrepp och om konceptet *tillgänglig lärmiljö*. De hade redan tidigare fört sådana diskussioner

beträffande inkludering men i och med intresset för värderingsverktyget aktualiserades behovet av en gemensam förståelseplattform eftersom det rådde osäkerhet om vad begreppet tillgänglighet egentligen innefattade.

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).

Initieringen av implementeringen föregicks också av att styrgruppen haft möjlighet att under en längre tid sätta sig in i värderingsverktyget och att de utvecklat en gemensam förståelse av materialet. De föreställde sig arbetet med verktyget som en del i det systematiska kvalitetsarbetet. Vidare sågs det som ett tanke- och förhållningssätt, en del av förskolans och skolans befintliga verksamhet och inte som något extraarbete. Samordnaren menade exempelvis att

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).

Från styrgruppens sida synliggörs inledningsvis en föreställning om en okomplicerad process och om ett verktyg som är tänkt att fungera på ett tämligen enkelt sätt.

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. För mig var det enkelt; vi tar det här och så kör vi det här på något vis (Samordnaren, intervju).

Styrgruppens tilltro till värderingsverktyget ledde till beslutet att det skulle implementeras i kommunens samtliga förskolor och skolor. Beslutet fattades på kommunal förvaltningsnivå men ansvaret för hur beslutet skulle verkställas i de enskilda förskolorna och skolorna uppdrogs åt förskolecheferna och rektorerna. ”Strategin var att inte tvinga på uppifrån” (Skolchef, intervju). Förskolechefer och rektorer som ”brann lite mer för frågan” (Skolchef, intervju) skulle fångas upp. Styrgruppen tänkte sig att de mest intresserade och engagerade skulle läsa in sig på materialet, starta med kartläggningar och därefter sprida intresset till kollegor. Arbetet kom dock inte igång så som styrgruppen hade förväntat sig. Dels hade förskolor och skolor möjligheten att själva styra startpunkten för arbetet med verktyget vilket ledde till att arbetet inte kom igång. Dels visade det sig svårt att sprida intresse och engagemanget för idéerna om tillgänglighet från en nivå till en annan.

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 (Deltagare styrgruppen, intervju).

Implementering

Implementeringen startade i och med att samordnaren, som hade ett särskilt ansvar för att introducera verktyget, genomförde informationsmöten på respektive arbetsplatser. Introduktionen för de två arbetslagen som ingick i studien skilde sig dock från hur andra arbetslag informerats genom att de fick sin introduktion på ett informationsmöte i kommunens centralort.

Förutom informationsansvaret hade styrgruppen även en administrativ funktion genom att de samlade in och sammanställde samtliga handlingsplaner som arbetslagen hade skapat efter att

kartläggningarna var genomförda. Planerna visade vad verksamheterna prioriterade och vilka åtgärder som arbetslagen ansåg behövde vidtas. Enligt styrgruppen visade sammanställningen på två problem. Dels ansåg de att den fysiska miljön fått ett för stort utrymme och att handlingsplanerna därmed kom att likna skyddsrondsprotokoll. Dels hade inte verktyget använts på ett sätt som styrgruppen hade tänkt sig.

Använder du inte handledningen när du gör kartläggningen då ser protokollet ut som en skydds rond. 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).

Vidare upptäcktes att arbetet med verktyget inte hade varit så enkelt för pedagogerna som styrgruppen hade tänkt sig. Pedagogerna borde ha sett arbetet som en del av den redan pågående verksamheten och inte som ett isolerat extraarbete:

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).

Implementeringsprocessen, så som den synliggörs på beslutandenivån, visar att styrgruppen förväntade sig en förhållandevis okomplicerad och linjär process. Deras förhållandevis långa förberedelsestid – både för att sätta sig in i konceptet tillgänglighet och för att förstå värderingsverktyget – kan ha haft betydelse för att de betraktade arbetet med verktyget som ett förhållningssätt och som en del av förskolans och skolans verksamhet. Trots att beslut om att implementera verktyget fattades på en överordnad beslutandenivå framställdes strävan efter att projektet skulle styras underifrån som inledningsvis tämligen oproblematisk. Samtidigt ansåg sig styrgruppen behöva styra och kontrollera processen i och med att arbetet med verktyget skulle vara en del av det systematiska kvalitetsarbetet.

För styrgruppen framstod det som överraskande att inte alla kommit igång med arbetet inom den tidsram som var tänkt. Likaså att handlingsplanerna till övervägande del synliggjorde en önskan om åtgärder av den fysiska miljön. Innan redogörelsen för hur styrgruppen hanterade upptäckterna redovisas implementeringsprocessen på genomförandenivån.

Den lokala implementeringsprocessen på genomförandenivå

Initiering

För de två arbetslag, som ingick i studien, initierades arbetet med värderingsverktyget i och med det informationsmöte som samordnaren anordnade för dem i kommunhuset. Arbetslagen hade då ännu inte diskuterat begreppet tillgänglighet. Inte heller hade de 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!” (Arbetslag, grundskola, fokusgruppsamtal). Trots informationsmötet gav pedagogerna uttryck för både osäkerhet inför verktyget – ”Vad betyder det? Vad är det?” (Arbetslag förskola, fokusgruppsamtal) – och tvivel angående meningen med arbetet – ”Det här är en jättestor risk att det här blir en pappersprodukt som värmer hyllan” (Arbetslag, grundskolan, fokusgruppsamtal). Arbetet framstod som något som lades på dem, ett extraarbete, men det uttrycktes också positiv förväntan. ”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” (Arbetslag, grundskolan, fokusgruppsamtal).

Kort tid efter informationsmötet inledde arbetslagen arbetet med att kartlägga sina respektive verksamheter med avseende på tillgänglighet. Båda arbetslagen började med att kartlägga den fysiska miljön eftersom den framstod som relativt enkel att ta sig an. ”Den [fysiska miljön] är bäst därför det är så konkret. Det handlar om rummet, om utemiljön. Det ser inte så svårt ut.” (Arbetslag i grundskolan, fokusgruppsamtal). Vidare förväntades kartläggningen av den fysiska miljön leda till förändringar. ”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 samtliga indikatorer för de fyra områdena – fysisk miljö, social miljö, pedagogisk miljö och förutsättningar för lärande – diskuterades kollegialt och värderades. Vid flera av indikatorerna uppstod livliga diskussioner och ofta skrevs också kommentarer. Indikatorerna bestod av begrepp som ibland uppfattades som mångtydiga: ”Jag tyckte det var svårt, ordet delaktighet. Vad innebär det då? Vi har väl ingen som inte kan vara med på det vi gör?” (Arbetslag förskolan, observation kartläggning.). Det uppstod även svårigheter med att förstå meningen med indikatorerna, som exempelvis mångfald, i relation till den egna verksamheten: ”Mångfaldsperspektiv, vad menar dom där? För vi har ju nästan inga barn med annan bakgrund.” (Arbetslag grundskolan, observation kartläggning). Andra gånger fokuserade deltagarna på att bekräfta den rådande verksamheten istället för att kritiskt granska densamma utifrån indikatorn: ”Jag tycker vi är ganska duktiga på att trola!...utifrån barnen. Hela tiden utifrån deras fokus! Och där är vi ett arbetslag!” (Arbetslag grundskolan, observation kartläggning). Arbetslagens diskussioner synliggör en strävan efter att förstå materialet och göra det meningsfullt i relation till egna erfarenheter och den verksamhet de befinner sig i. Diskussionerna sågs 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.” (Arbetslag förskolan, observation vid möte mellan pedagogerna och samordnaren). Å andra sidan framträder en ytlighet i samtalen då diskussionerna rörde själva värderingen i förhållande till den mätskala som fanns för varje indikator. Som tidigare nämnts omfattade mätskalan fem nivåer som definierade olika grader av tillgänglighet: högstanivå, nästhögstanivå, mellannivå, nästlägsta nivå och lägstanivå. Det innebar att pedagogerna skulle enas om var på mätskalan de skulle placera verksamheten vilket bidrog till att mätskalan kom att stå i fokus för samtalet istället för innehållet i indikatorn

Under den studerade tidsperioden av arbetslagens arbete med verktyget följde pedagogerna materialets givna anvisningar utifrån en specifik arbetsordning. Dock präglades arbetet av osäkerhet om vad pedagogerna förväntades göra. Särskilt tydligt blev det när handlingsplanen skulle skapas utifrån en mall i materialet: ”Vad ska vi göra? 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).

Styrgruppens intention att verktyget skulle ingå som en del i det systematiska kvalitetsarbetet innebar att arbetet med kartläggningar och handlingsplaner skulle ske återkommande och kontinuerligt. Detta väckte motstånd hos pedagogerna:

Det är ju inga nyheter att det är saker som behövs – det är ju nåt som har påpekats. Men det händer ju liksom ingenting! Så kommer det ännu en kartläggning! Ska vi tala om en gång till vad som behövs! (Arbetslag grundskolan, observation av möte mellan arbetslaget och samordnaren).

En så gott som obefintlig förberedelsetid för arbetslagen att sätta sig in i verktyget och konceptet tillgänglighet kan ha bidragit till det motstånd som kom till uttryck mot själva arbetet och att det uppfattades som ett extraarbete pålagt på dem ovanifrån. Under den studerade perioden verkar inte heller arbetet med verktyget ha varit betydelsefullt för det vardagliga arbetet på vare sig förskolan eller grundskolan. Pedagogerna diskuterade inte verktyget i någon större utsträckning efter att kartläggningarna var genomförda och handlingsplanerna skapade. ”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). Trots att pedagogerna såg de förda samtalen som värdefulla, framstår de som isolerade företeelser, avskilda från den pågående verksamheten. Ur ett implementeringsperspektiv kan det förstås som att arbetslagen under hela den studerade perioden befunnit sig i en initieringsfas.

Sammantaget framstår implementeringsprocessen som icke-linjär och komplex. Styrgruppens förståelse av värderingsverktyget och dess meningsfullhet var inte möjlig att överföra till arbetslagen. Styrgruppen uttryckte inte heller några sådana ambitioner utan de verkar ha sett verktyget som självinstruerande. För arbetslagens förståelse av verktyget, samt hur de hanterat detta, framträder tid till förberedelser och genomförande av arbetet, det sammanhang de befann sig i samt tidigare erfarenheter som väsentliga. Trots att aktörerna på de skilda nivåerna tycks ha befunnit sig i olika faser under implementeringsprocessen, kan skeenden på de olika nivåerna ses som att de hänger samman. Detta beskriver vi i kommande avsnitt.

Hur skeenden påverkade varandra

Implementeringsprocessen präglades av en hierarkisk idé om styrning där styrgruppen förväntade sig dels att påverka den lokala skolledningen till att leda och driva pedagogernas arbete på genomförandenivån, dels att aktörerna på de olika nivåerna skulle agera tämligen oberoende av varandra. Samtidigt visar den synliggjorda otakten i implementeringsprocessen, där styrgruppen tycks ha befunnit sig i implementeringsfasen och arbetslagen i initieringsfasen, att skeenden på de olika nivåerna påverkade varandra. Så som vi tidigare beskrivit brottades aktörerna på genomförandenivå med verktygets mening och hur det skulle användas, vilket skapade motstånd mot arbetet. Därmed skapades hinder för implementeringen. Styrgruppen däremot hade en stor tilltro till verktyget och dess potential att påverka och förändra förskolans och skolans verksamhet. För styrgruppen blev det viktigt att vidta förändringar för att implementeringsprocessen skulle fortgå och inte stanna av. Cirka ett och halvt år efter implementeringens start förde samordnaren och arbetslagen samtal om vad som hade kunnat göras annorlunda under initieringen och hur verktyget skulle kunna anpassas till den lokala verksamheten i förskolan och grundskolan.

I samtalen med samordnaren framhöll arbetslagen vikten av förberedelsetid och att inte bara kastas in i något som de inte förstod meningen med. ”Man fick liksom ingenting innan [informationsmötet]. Nu ska vi hit och jobba med tillgänglighet. Ja, men vad är det?” (Arbetslag förskolan, observation av möte mellan arbetslaget och samordnaren).

Även styrgruppen förde samtal om introduktionen där de gav uttryck för självkritik.

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 [av förskolor/skolor i kommunen], 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).

Förutom att den lokala skolledningen och pedagogerna efterlyste en gemensam samtalsarena på genomförandenivån, efterfrågades dialoger mellan de olika nivåerna. Pedagogerna önskade att de fått mer stöd i arbetet än vad de fått både från samordnaren och från den lokala skolledningen: ”Vi har varit ensamma i hela processen” (Arbetslag förskolan, fokusgruppsamtal).

Styrgruppen framhöll betydelsen av att anpassa kartläggningarna till behoven som finns just där och då i den lokala verksamheten.

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” (Samordnaren, observation av möte mellan förskolans arbetslag och samordnaren).

En annan föreslagen anpassning var att ”den fysiska miljön” skulle tas bort från kartläggningen. En sådan förändring antogs motverka att handlingsplaner utformades som skyddsrondsprotokoll vilka inte ledde till förändringar, enligt styrgruppen. För att motivera pedagogerna till att genomföra kartläggningar kontinuerligt sågs det som väsentligt att handlingsplanerna verkligen ledde till förändringar i förskolans och skolans verksamheter. Som ett led i det arbetet sågs, förutom förskolechefer och rektorer, även förstelärarna som betydelsefulla för att driva på och följa upp implementeringen på förskolorna och skolorna.

DISKUSSION

Artikeln har fokuserat på vad som skett och hur man talat om ett pedagogiskt verktyg för värdering av tillgänglighet i utbildning på två olika nivåer i en kommun: på (1) beslutandenivå i en kommuns barn- och utbildningsförvaltning samt på (2) genomförandenivå i arbetslagen i en förskola och en grundskola. Intresset har också riktat sig mot att belysa hur skeenden på nivåerna påverkat varandra.

Ett implementeringsperspektiv har använts för att beskriva och analysera den förändringsprocess som iscensattes genom beslutet att samtliga förskolor och skolor i kommunen skulle använda ett pedagogiskt verktyg för värdering av tillgänglighet i sin verksamhet. Iscensättningen behöver ställas i relation till vad kommunen avsåg med att implementera värderingsverktyget. Sett till de händelser som föregick implementeringen kan vi se att kommunens förhoppning om tillgängliga och därmed inkluderande lärmiljöer står i förgrunden. Frågan som behöver ställas är om implementering av ett värderingsverktyg, konstruerat av forskare på nationell nivå för att användas av pedagoger i förskola och skola, kan bidra till just det.

Vi har sett att tilltron till verktyget var stor på en överordnad beslutandenivå men att den tilltron saknades på genomförandenivån. Styrgruppen hade haft lång förberedelsestid och även stöd av en processtödjare. De hade kontinuerligt och under hela studiens gång fört samtal om verktyget och den process de hade satt igång. Att även arbetslagen efterlyste stöd under processens gång är därför inte överraskande. Likaså framstår den lokala skolledningens önskan om en gemensam samtalsarena som begriplig och meningsfull. Förmodligen hade processen sett annorlunda ut om arbetslagen,

tillsammans med sin förskolechef/rektor, haft möjlighet till ett gemensamt meningsskapande både vad beträffar begreppet tillgänglighet och beträffande värderingsverktyget innan själva kartläggningsproceduren startade. En noggrann och genomtänkt initieringsfas framstår därmed som väsentlig (jfr Ekholm 1990).

Förutom en förhoppning om att värderingsverktyget skulle kunna bidra till att tillgängliga lärmiljöer skapades hade styrgruppen intentionen att värderingsverktyget skulle vara en del i det systematiska kvalitetsarbetet. Det betyder återkommande kartläggningar över tid. I linje med vad tidigare forskning av exempelvis Ekholm (1990) visat om vad som krävs för att få till stånd hållbara förändringar verkar förslaget relevant. Styrgruppens föreslagna förändring om att ta bort den fysiska miljön ur kommande kartläggningar är en anpassning av materialet. I överensstämmelse med de framgångsfaktorer för implementering, som listats av Durlak och DuPre (2008), skulle det kunna vara ett sätt för kommunen att få arbetslagen att regelbundet genomföra kartläggningar utan alltför mycket motstånd. Dock behöver anpassningen ställas i relation till att en förändring av ett koncept kan riskera att dess centrala delar tappas bort. Till grund för värderingsverktyget ligger en studie som huvudsakligen fokuserade på den fysiska miljöns påverkan på barns och elevers koncentrationsförmåga (Tufvesson, 2007). I studien framhölls vikten av att kartlägga och analysera den fysiska miljön i syfte att åstadkomma tillgängliga lärmiljöer. Värderingsverktyget är alltså framtaget med utgångspunkt i just den studiens resultat men i verktyget har även pedagogisk miljö, social miljö samt förutsättningar för lärande lagts till. Att den föreslagna anpassningen handlar om att ta bort den fysiska miljön kan tyckas som en paradox men behöver relateras till hur värderingsverktyget är utformat. Ur ett tillgänglighetsperspektiv går det inte att bortse från den fysiska miljön och ur den synvinkeln kan kartläggning och handlingsplaner, som i första hand fokuserar den fysiska miljön, förstås som ett tecken på en framgångsrik implementering. Å andra sidan kom de aktuella handlingsplanerna att likna ett skyddsrondsprotokoll. Frågan som behöver ställas är om verktygets utformning bidrar till att resultatet liknar skyddsrondsprotokoll eller om andra faktorer bidrar till det?

Vilka förändringar behöver göras så att verktyget kan främja förändringar i verksamheten och till tillgänglighet för alla barn och elever? Vi har sett att flera av de diskussioner som fördes kring indikatorerna bidrog till fördjupade samtal i arbetslagen. Men diskussionerna handlade också om att bekräfta en rådande verksamhet och inte om ett kritiskt granskande av densamma. Arbetslagen efterlyste stöd i arbetet och styrgruppen diskuterade möjligheter av att ta in samtalsledare i arbetet med kartläggningarna. I linje med tidigare forskning om samtal och samtalsledare (se t.ex. von Ahlefeld Nisser, 2017), menar vi att här finns en potential till att fördjupa samtalen. Professionella samtalsledare som förmår utmana och ställa kritiskt granskande frågor i syfte att pedagoger synliggör vad de själva skulle kunna åstadkomma för att förändra verksamheten. Sett till implementeringsprocessers komplexitet och transformeringsproblematik visar den här studien att samtal och ett gemensamt meningsskapande är betydelsefullt och nödvändigt inte enbart på respektive nivå, utan även mellan de olika nivåerna (jfr Rönnerman och Olin, 2013). En slutsats är därför att ett hållbart förändringsarbete av och i pedagogisk verksamhet kräver tid till förberedelse och genomförande (jfr Ekholm, 1990; Olsson, 2016), anpassning av konceptet (jfr Durlak och DuPre, 2008) och tid till återkommande samtal som leds av professionella samtalsledare (jfr Riis Jensen, 2017; Sundqvist, 2012; von Ahlefeld Nisser, 2017). Vad gäller själva implementeringsperspektivet, som utgör studiens teoretiska fond, visar studien även att själva initieringsfasen är av helt avgörande betydelse för framgångsrik implementering.

REFERENSER

- Ainscow, Mel, Howes, Andy, Farrell, Peter & Frankham, Jo (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18:2, s. 227-242.
- Ainscow, Mel & Sandill, Abha (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, s. 401-416.
- Blossing, Ulf (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18:3-4, s. 153-174.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Burke, Warner, W. (2011). A perspective on the field of organization development and change: The Zeigarnik effect. *The Journal of Applied behavioral Science* 47:2, s. 143-167.
- Creemers, Bert P. M. (2006). The importance and perspectives of international studies in educational effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12:6, s. 499-511.
- Durlak, Joseph A. & DuPre, Emily 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, s. 327-350.
- Ekholm, Mats (1990). *Utvecklingsarbete och elevstöd i vidaregående skolor i Norden*. Stockholm/Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Frizell, Christer (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14:3, s. 191-211.
- Graneheim, Ulla H. & Lundman, Bent (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24:2, s. 105-112.
- Gustafsson, Jan (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Doktorsavhandling. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Krippendorff, Klaus (1989). Content analysis. I: Barnouw Erik, Gerbner George, Schramm Wilbur, Worth, Tobia L & Gross Larry (red.) *International encyclopedia of communication*. New York: Oxford University Press, vol. 1, s. 403-407.
- Küller, Rikard (1991). Environmental assessment from neuropsychological perspective. I: Gärling Tommy & Evand Gary (red.) *Environment, cognition and action: An integrated approach*. New York: Oxford University Press, s. 111-147
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för delaktighet (2017). *Tillgänglighet*.
<http://www.mfd.se/kunskapsomraden/tillganglighet/>. Hämtat 2017-12-06.
- Nihlfors, Elisabet (2012). *Lärarens dubbla uppdrag enligt den nya skollagen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Offentligt dokument (2014). *Tillgänglig utbildning i X [kommunens namn borttaget] kommuns förskolor och skolor*.
- Olin, Anette (2009). *Skolans mötespraktik: En studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Doktorsavhandling. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Olsson, Maria (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn: En deltagarorienterad studie*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Orton, Douglas J. & Weick, Karl E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review* 15:2, s. 203-23.

- Pressman, Jeffrey L. & Wildavsky, Aaron 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, Michael (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Riis Jensen, Charlotte (2017). *Vejledning af lærere – en samskabende proces: Når lærere støttes i at udvikle inkluderende læringsmiljøer*. Doktorsavhandling. Århus: Aarhus Universitet.
- Rädda Barnen (2008). *Får jag vara med? Om vardagen i skolan för barn med rörelsehinder*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Rönnerman, Karin & Olin, Anette (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre nivåer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18:3-4, s. 175-196.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2014:958. *Lag om ändring i diskrimineringslagen (2008:567)*.
<https://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20140958.pdf>. Hämtat 2017-10-31.
- Skolverket (2008). *Tillgänglighet till skolors lokaler och valfrihet för elever med funktionsnedsättning. Rapport nr. 317*. Skolverket.
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd: Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) (2014). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning:Handledning, förskola, skola och fritidshem*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) (2016). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning:Handledning, förskola, skola och fritidshem*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- SÖ 2008:26. *Sveriges internationella överenskommelser: Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/sveriges-internationella-overenskommelser/2008/01/so-200826/>. Hämtat 2017-10-31.
- Stake, Robert E (1994) Case studies. I: Denzin, Norman K & Lincoln, Yvonna S (red.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, s. 236-247
- Sundqvist, Christel (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Trost, Jan (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tufvesson, Catrin (2007). *Concentration difficulties in school environments – with focus on children with ADHD, autism and Down's syndrome*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds Tekniska högskola.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- UN (1989). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- U2008/6307/S (2008). *Uppdrag till Specialpedagogiska skolmyndigheten om fysisk tillgänglighet*. Utbildningsdepartementet.
- Van de Ven, Andrew H. (2017). The innovation journey: You can't control it, but you can learn to maneuver it. *Innovation: Organization & Management*, 19:1, s. 39-42.
- von Ahlefeld Nisser, Désirée (2009). *Vad kommunikation vill säga: En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- von Ahlefeld Nisser, Désirée (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34, s. 246-264.

von Ahlefeld Nisser, Désirée (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27:4, s. 874-891.

von Ahlefeld Nisser, Désirée, Olsson, Maria, Lindqvist, Gunilla & Lundgren, Mats (2018).

Värderingsverktyg för ökad tillgänglighet i förskola och skola: Möjligheter och fallgropar i praktiken. <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/varderingsverktyg-for-okad-tillganglighet-i-forskola-och-skola-tillganglig-version.pdf/>. Hämtat 2018-12-20.

von Schantz Lundgren, Ina (2008). *Det är enklare i teorin... Om skolutveckling i praktiken: En fallstudie av ett skolutvecklingsprojekt i en gymnasieskola*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet.

Yin, Robert K (2003). *Case study research: Design and methods*. Volume 5. London: SAGE.

Zollers, Nancy J., Ramanathan, Arun K. & Yu, Moonset (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12:2, s. 157-1

Vol 12, nr 2 2018

Utbildning & Lärande

Förberedd för högskolestudier? En studie av hur "vetenskapligt grundat arbetssätt" tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet

Eva Svärdemo Åberg, Maria Calissendorff & Ylva Ståhle

Gör det någon skillnad? Universitetslärares erfarenheter av en verksamhetsintegrerad lärarutbildning

Jens Gardesten & Ulla-Karin Nordäng

Nordic research on boys' learning and school performance:
A systematic literature review

Ingela Åhslund

Bortom horisonten: Litteraturläsandets kroppsliga och bildande dimensioner

Djamila Fatheddine & Catarina Schmidt

Förändringsprocesser i förskola och skola belyst genom ett implementeringsperspektiv

Désirée von Ahlefeld Nisser & Maria Olsson