

Rektors betydelse för kollegialt lärande

Erfarenheter från en forskningscirkel med fokus på hur rektors ledarhandlingar kan göra skillnad för barn i förskolan



Rektors betydelse för kollegialt lärande

© Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2022

Författare: Ann-Christine Wennergren & Henrietta Carolsson Godolakis

Formgivning och illustrationer: SPSM

Fotografi omslag: Elliot Elliot

ISBN: 978-91-28-01043-6

Artikelnummer: 01043

Publikationen kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på
Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats www.spsm.se

Förord

Rektors engagemang, delaktighet och pedagogiska ledarskap har stor betydelse för ett långsiktigt och hållbart utvecklingsarbete. För att en kompetensutvecklingsinsats ska göra skillnad för barn och elever, krävs ett lärande på organisationens samtliga nivåer. För rektor handlar det bland annat om att skapa goda förutsättningar för medarbetare att samarbeta med varandra, men också om att själv delta för att samtala, reflektera och lära.

Specialpedagogik för lärande är en kompetensutvecklingsinsats. Den ska bidra till att det etableras en kultur där undervisning och lärmiljö kontinuerligt utvecklas utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten genomför insatsen tillsammans.

I arbetet med Specialpedagogik för lärande framkom att vi behövde ge skolledare stöd i hur de konkret kan leda och vara delaktiga i insatsen och det kollegiala lärandet. För att göra det ville vi ta reda på mer om hur rektorer och personal kan utveckla undervisningen tillsammans och vilka redskap som krävs för ett framgångsrikt utvecklingsarbete på förskolor och skolor. Det resulterade i en forskningscirkel på SPSM:s uppdrag, där Skolverket ingått i arbetsgruppen.

Den här rapporten är ett resultat av det arbetet. Vi hoppas att den ska bidra till kunskap och medvetenhet kring betydelsen av rektors ledarhandlingar och delaktighet i kompetensutveckling. Vidare att den kan bidra med praktisk nära stöd och inspiration till en långsiktig utveckling som når längre än till att ändra rutiner och strukturer och, viktigast av allt, gör skillnad för barns och elevers utveckling och lärande.

Slutligen riktar vi ett stort tack till Ann-Christine Wennergren, forskningsledare, och Henrietta Carolsson Godolakis som i samarbete lett forskningscirkeln. De har tillsammans med deltagande rektorer och huvudmän bidragit med kunskap, erfarenheter och insikter till vårt fortsatta arbete.

Linda Fastén

Chef för Specialpedagogiska utvecklingsenheten

Läsguide

I föreliggande rapport presenterats utfallet av ett uppdrag från Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. I uppdraget har vi haft ansvar att utveckla kunskap tillsammans med rektorer i förskolan. Samtliga rektorer hade beviljats statsbidrag från Skolverket för att delta i Specialpedagogik för lärande och skulle under läsåret arbeta med modulen: Specialpedagogik i förskolans praktik. Samarbetet har genomförts i form av en forskningscirkel under ett läsår.

Rapporten består av två fristående delar. Den första delen består av utfallet av vår undersökning och den andra en bilaga som består av rektorernas egna texter.

Rapport: Forskningscirkelledarna presenterar övergripande analyser, resultat, slutsatser samt rekommendationer till olika målgrupper.

Bilaga 1: Elva rektorer presenterar sina undersökningar i form av minirapporter. Varje rapport består av 3–4 sidor och beskriver: mål och problemområde, genomförande, resultat samt lärdomar och reflektioner.

Det finns många som bidragit till att denna rapport kan sprida resultat och lärdomar från forskningscirkelns arbete. Vi vill börja med att tacka representanter från SPSM och Skolverket för att de trodde på idén att utveckla kunskap tillsammans med rektorer i förskolan. Vi vill förstås också tacka ledningen på SPSM som tog beslut om medel för vårt uppdrag. Både representanter från SPSM och Skolverket har intresserat sig för och följt processen med jämna mellanrum. Tack för ert engagemang!

Sist men inte minst vill vi tacka medforskande rektorer för en gedigen arbetsinsats, men framför allt för modet att generöst delge en kritisk granskning av egna ledarhandlingar. Trots den korta tid som stått till förfogande kan vi konstatera att alla bidragit till en kollegial kunskapsbildning om ledarhandling och organisering av ett gemensamt projekt. På så sätt kan era erfarenheter prövas och beprövas av andra.

Med bilden på rapportens framsida vill vi förmedla att ett undersökande förhållningssätt till sin ledarpraktik skapar goda möjligheter att påverka vuxnas lärande, men också barns lärande och utveckling. Vi hoppas att det ska bidra med inspiration till andra och önskar alla en givande och lärorik läsning.

Ängelholm oktober 2022

Ann-Christine Wennergren & Henrietta Carolsson Godolakis

Sammanfattning

Under läsåret 2021–2022 genomfördes en forskningscirkel på uppdrag av Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. Elva rektorer från förskola och två forskare deltog i cirkeln, vars syfte var att utveckla kunskap om rektors betydelse för kollegialt lärande i förskolan som kan göra skillnad för barns lärande. Fokus för cirkeln var de ledarhandlingar som genomfördes i samband med insatsen. Wengers (1998) teori om praktikgemenskap var utgångspunkten för forskningscirkeln. I cirkeln varvades teori och praktik och alla deltagare visade stort engagemang i förhandlingar kring innehållet i praktikgemenskapen.

Analyserna baseras på de elva rektorernas skriftliga minirapporter samt olika dokument från samarbetet i forskningscirkeln. Resultatet beskriver ledarhandlingar utifrån fyra teman: rektors ägarskap och deltagande, processen för det systematiska kvalitetsarbetet, ett fördelat ledarskap samt möjligheter till kollegialt lärande.

I resultatet identifieras möjliggörande likväl som hindrande faktorer. Resultatet synliggör att rektors ägarskap och deltagande påverkades tydligt av huvudmannens agerande. Resultatet visar också att en process för det systematiska kvalitetsarbetet, SKA, tar tid att införliva i en organisation för att den ska bli kvalitetsutvecklande. Rektorernas fördelade ledarskap framstår som en möjliggörare i utvecklingsarbetet, men resultatet visar även att rektors kunskap om redskap för kollegialt lärande spelar roll för utfallet av utvecklingsarbetet.

I de avslutande reflektionerna diskuteras på vilket sätt rektors ägarskap och deltagande varit avgörande för rektors mandat och legitimitet i insatsen. På samma sätt diskuteras hur SKA-kompetens och kollektiva redskap påverkat kvaliteten i lärprocesserna på förskolan. Vi konstaterar att kompetensutveckling som ska bli synlig i barns lärande behöver sträcka sig över längre tid än ett läsår. Rapporten avslutas med rekommendationer till olika målgrupper.

Nyckelord: Förskola, kollegialt lärande, ledarhandlingar, lärande loopar, praktikgemenskaper, specialpedagogik och styrkedja.

Författarpresentationer

Ann-Christine Wennergren är docent i pedagogik vid Högskolan i Halmstad och arbetar som vetenskaplig ledare i Ängelholms kommun. Hon är utbildad lärare och specialpedagog och har sedan 2004 forskat om verksamhetsutveckling som bedrivs i samarbete med kommuner, skolor eller förskolor. Samarbetet sker oftast i form av forskningscirklar eller aktionsforskning. Mer specifikt handlar forskningen om hur rektorer och lärare utgår från lokala behov för att tillsammans analysera och förbättra förhållanden för barn och elevers lärande.

Henrietta Carolsson Godolakis är lärare och kommunlektor i Ängelholms kommun. Efter sin forskarutbildning 2014 fortsatte hon sin tjänst som ämneslärare vid kommunens gymnasieskola och länkades till kommunens Forsknings- och utvecklingsgrupp (FoU). I denna grupp har hon varit aktiv i utvecklingsarbete på enhetsnivå, från förskola till gymnasieskola, och kommunnivå. Fokus för hennes arbete i FoU har ofta varit att stödja kollegialt lärande och undervisningsutveckling.

Innehåll

Förord	3
Läsguide	4
Sammanfattning	5
Författarpresentationer	6
Inledning	9
Bakgrund	11
Specialpedagogik för lärande	11
Integrering i systematiskt kvalitetsarbete	12
Centrala specialpedagogiska begrepp relaterat till förskolan	12
Genomförande	15
Planeringsfas	16
Undersökningsfas	16
Redskap för lärande	18
Förskolans utvecklingsorganisation och praktikgemenskap	18
Lärande organisation och lärande loopar	19
Ledarhandlingar och mellanledare	20
Professionell identitet och tankekedjan: vad, varför och hur	21
Planeringsredskap i form av fyrfältare	22
Att formulera mål för utvecklingsarbete	23
Praktisk teori och praxistriangeln	23
Kritiska vänner	24
Analysarbete	25
Resultat	26
Ledarhandlingar som berör rektors ägarskap och deltagande	26
Summering och reflektioner	28
Ledarhandlingar som berör SKA-processen	29
Att formulera mål	30
Summering och reflektioner	31
Ledarhandlingar som berör ett fördelat ledarskap	32
Summering och reflektioner	34
Ledarhandlingar som berör möjligheter till kollegialt lärande	35
Strukturer och grogrund	35
Val av redskap	36
Kritisk vän	37
Gemensamt professionellt språk	38
Summering och reflektioner	39

Avslutande reflektioner	41
Ägarskap och deltagandekontra mandat och legitimitet	41
SKA-kompetens och kollektiva redskap kontra kvalitet i processerna	43
Slutord	45

Rekommendationer	46
SPSM och Skolverket	46
Lärosäten som ger handledarutbildning för Skolverket	46
Skolhuvudmän	47
Rektorer inom förskola och skola	47
Lärlarlag inom förskola och skola	47

Referenser	48
-------------------	-----------

Bilaga A	50
Planeringsfas: hösttermin 2021	50

Bilaga B	51
Planeringsfas: vårterminen 2022	51

Inledning

Att barn i förskolan upplever hög grad av delaktighet i sitt lärande, känner sig inkluderade i gruppen och har goda relationer med andra barn och vuxna, kan vara helt avgörande för deras fortsatta utveckling. För att nå dit behöver personalen gedigen kompetens inom pedagogik och didaktik men även grundkompetens inom specialpedagogik. Med specialpedagogisk grundkompetens menas i detta sammanhang främjande och förebyggande insatser i miljöer som på olika sätt är tillgängliga för barnen. En extra skicklig förskollärare vet hur man differentierar undervisning ur olika aspekter för att nå framgång med alla barn. Men all personal på förskolan har inte fått med sig den kunskapen från sin grundutbildning och de har kanske inte heller deltagit i relevant kompetensutveckling som rektor eller skolhuvudman erbjuder.

Det räcker dock inte med att pedagogerna på förskolan har specialpedagogisk grundkompetens. För att kunna stödja utveckling av undervisning på ett optimalt sätt behöver även rektor utveckla kunskaper inom området. Rektor behöver delta i samtal tillsammans med sin personal för att utveckla gemensam förståelse för centrala begrepp, men också för att kunna uppmärksamma när ny kunskap visar sig i handling i undervisningen. Det är i princip omöjligt för en rektor att identifiera och föra samtal om differentierade insatser, barns delaktighet eller miljöns tillgänglighet om det inte finns ett gemensamt professionellt språk på förskolan.

Från och med hösten 2021 kunde förskolor delta i Specialpedagogik för lärande, SFL. Skolverket och SPSM hade tillsammans skapat en ny modul med ett innehåll som riktade sig till personal i förskolan. Intresset var stort och många huvudmän anmälde flera av sina förskolor. Det fanns dock en osäkerhet kring vilka stödinsatser Skolverket och SPSM kunde bidra med till rektorerna och på vilket sätt det kunde ske. Det behövdes mer kunskap för att ta nästa steg. I detta läge bestämde sig SPSM för att erbjuda rektorer i förskolan från södra Sverige att ingå i en forskningscirkel (jfr Persson, 2009). Slutligen blev det 14 rektorer som tillsammans med oss som forskare påbörjade ett samarbete. Syftet var att utveckla kunskap om rektors betydelse för kollegialt lärande i förskolan som kan göra skillnad för barns lärande.

Forskningen visar samstämmigt att rektors delaktighet i det kollegiala lärandet har en avgörande betydelse för att utvecklingsinsatser ska göra skillnad för barnen (Robinson, 2015; Timperley m.fl., 2021). Det innebär att rektors val av ledarhandlingar som

riktas till en specifik insats kan vara helt avgörande eller att brist på riktade ledarhandlingar kan leda till att det kollegiala lärandet blir en aktivitetsfälla som inte ger några spår i barngrupperna (Blossing & Wennergren, 2019). Det handlar om att rektorer gör kloka ledarhandlingar som baseras på forskning och dokumenterad erfarenhet. Det handlar också om att rektor kan fungera som grindvakt för sin personal. Ett professionellt lärande är oerhört krävande både intellektuellt och praktiskt. Därför kan pedagoger enbart vara engagerade i lärande inom ett område åt gången. För att kompetensutvecklingsinsatser ska påverka barns lärande och välbefinnande och det ska ske på ett systematiskt sätt, krävs att pedagogerna får inrikta sig på samma innehåll under en längre tid. Man bör hålla kvar samma fokus till dess att rektor och pedagoger identifierat dokumenterade effekter i barngrupperna (Timperley m.fl, 2021). Inom ramen för forskningscirkeln valde vi att koncentrera oss på rektorers ledarhandlingar och följande forskningsfrågor ställdes:

- 1) Vilka ledarhandlingar gör rektor under insatsen Specialpedagogik för lärande?
- 2) Vilka faktorer möjliggör eller hindrar ledarhandlingar för barns och vuxnas lärande?

Tanken är att denna populärvetenskapliga rapport ska vara ett stöd till rektorer som väljer att deras förskola ska delta i Specialpedagogik för lärande, men även som stöd för andra kompetensutvecklingsinsatser, oberoende av skolform. Den text som följer inleds med en bakgrund och forskningscirkelns genomförande. Därefter beskrivs redskap för lärande som använts i cirkeln innan resultatet presenteras. Rapporten avslutas med kritiska reflektioner och rekommendationer till olika aktörer.

Bakgrund

I bakgrunden ges en kort beskrivning av Specialpedagogik för lärande och centrala begrepp i den första modulen som riktas mot förskolan: Specialpedagogik i förskolans praktik.

Specialpedagogik för lärande

Kompetensutvecklingen Specialpedagogik för lärande vänder sig till olika skolformer och är uppbyggd på liknande sätt som andra kompetensutvecklingsinsatser från Skolverket. Materialet är indelat i valbara moduler med olika inriktningar och innehåll. Modulerna består av flera delar och varje del består av en arbetsgång med fyra moment. En handledare leder en grupp deltagare i samtal om undervisning och specialpedagogiska frågor med hjälp av ett webbaserat material. I gruppen reflekterar man över artiklar, filmer och ljudfiler samt egen och andras undervisning på olika sätt. Arbetet ska vara nära kopplat till deltagarnas ordinarie arbete och undervisning. De huvudmän som får statsbidrag för att delta i Specialpedagogik för lärande erbjuds även en utbildning för handledare. Utbildningen omfattar åtta dagar och genomförs kontinuerligt (Skolverket, 2022). Mer utförlig information om arbetsgång och modulers tillgänglighet finns att läsa på Skolverkets webbplats.

Den första modulen som publicerades med inriktning förskola, Specialpedagogik i förskolans praktik, var den gemensamma nämnanen för de 14 rektorer som ingick i föreliggande arbete. Tanken med forskningscirkeln var att rektorer som deltog i den allra första modulen skulle vara med och utveckla kunskap om sina ledarhandlingar. Rektors samarbete med handledare är ytterst viktigt under insatsen, men också att rektor har förståelse för innehållet i de moduler verksamheten valt att arbeta med. Att rektor engagerar sig och deltar aktivt i insatsen är avgörande för ett framgångsrikt utvecklingsarbete (Skolverket, 2022), något som även forskning konstaterar (Robinson, 2015; Timperley m.fl., 2021). I utvärderingen av Specialpedagogik för lärande (Berhanu m.fl., 2020) vittnar rektorer om svårigheten med att vara delaktig i innehållet, oftast på grund av pressat arbetschema. I samma utvärdering betonar författarna att det krävs lokala prioriteringar om insatsens intentioner och ambitioner ska få fäste i verksamheten. Ledningen behöver skapa ett organisatoriskt utrymme till större deltagande i förändringsprocessen.



Figur 1. Processen för det systematiska kvalitetsarbetet (Skolverket 2015).

Integrering i systematiskt kvalitetsarbete

Skolverket och SPSM lyfter betydelsen av att skapa en långsiktig och hållbar förändring i verksamheten för att kompetensutvecklingsinsatsen ska bli framgångsrik, det vill säga att insatsen ska visa sig i barns lärande och välbefinnande. Myndigheterna betonar några nödvändiga insatser för att integrera insatsen med det systematiska kvalitetsarbetet, figur 1. Det innebär att formulera mål med den specialpedagogiska insatsen på lång och kort sikt samt att tydliggöra hur insatsen följs upp och utvärderas (Skolverket, 2022).

I utvärderingen av Specialpedagogik för lärande konstateras att förändringsarbete tar tid och att man därför bör ta höjd för detta i planering av insatsen både gällande arbetet med texter och förändringar i praktiken (Berhanu m.fl., 2020). I samma utvärdering uttryckte lärare oro för att pedagogiska vinster som gjorts under insatsen skulle gå förlorade efter insatsen. Detta kan tolkas som att skolchefer och rektorer behöver planera för att förbättringsarbeten som initieras ska värnas och prioriteras framför andra kompetensutvecklingsinsatser tills att man kan se avtryck i barngrupperna. Liknande intentioner bekräftas av Dufour och Marzano (2017) som framhåller att det största hindret för förbättringsarbete är de otaliga initiativ till utveckling som initieras av huvudman.

Både rektor och skolchef behöver ha god kännedom om modulers innehåll för att få en samsyn när det gäller förväntningar. Det finns ett tydligt stödmaterial för hur rektor och skolchef ska samordna och planera för insatsen (Skolverket, 2022). Skolchefer kan behöva se över de organisatoriska förutsättningarna, så att medarbetare kan delta i insatsen och att handledare har förutsättningar att leda arbetet i grupperna. Detta planeras med fördel tillsammans med rektor och handledare. Sammanfattningsvis kan man säga att rektors planering av insatsen underlättas när både syfte och förväntningar är klargjorda med alla parter. I utvärderingen av insatsen bekräftar deltagande rektorer denna bild (Berhanu m.fl., 2020).

Centrala specialpedagogiska begrepp relaterat till förskolan

Modulen Specialpedagogik i förskolans praktik berör vissa centrala begrepp, såsom delaktighet, inkludering, differentiering och pedagogiska relationer. Texterna i modulen bearbetades inte specifikt inom ramen för forskningscirkeln. Nedan ges en översiktlig presentation av begreppen där vi hänvisar till litteratur som vi använt oss av.

Delaktighet och upplevd delaktighet är mångfacetterade begrepp som ofta genererar positiva budskap inom förskolans värld, där delaktighet ses som en förutsättning för barns lärande och utveckling (Sjöman, 2021). Begreppet definieras i en modell som lyfter fram sex olika aspekter av delaktighet: tillgänglighet, tillhörighet, engage-

mang, samhandling, autonomi och erkännande (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). De sex aspekterna synliggör komplexiteten som innefattas i begreppet delaktighet.



Figur 2. Delaktighetsmodellen (Modifierad från Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Delaktighetsmodellen skapar en struktur som kan användas för att upptäcka delaktighet eller bristande delaktighet i verksamheten. De olika aspekterna hänger samman och påverkar varandra. Till exempel, om ett barn känner tillhörighet kan det leda till engagemang och därmed ett samhandlande med andra. På samma sätt kan tillgänglighet vara ett tecken på erkännande i gruppen. Om en aspekt brister påverkas de andra. Det kan till exempel vara svårt att känna ett engagemang och ingå i samhandlingar, om tillgängligheten brister.

Begreppet inkludering handlar om möjlighet till delaktighet och gemenskap genom tillgänglighet. Det innebär att barn oavsett svårigheter och olikheter ska känna sig inkluderade både socialt och i undervisningens innehåll. I undervisning handlar inkludering om att tillgodose barns olika förutsättningar i läroprocesserna. Kotte (2018) redogör för två synsätt på inkludering, ett snävare och ett vidare synsätt. Det snävare synsättet ser att barn i behov av särskilt stöd placeras i ordinarie undervisning, medan det bredare synsättet riktar sig mot olikheter och hur förskolan kan ta vara på mångfalden i en utbildning för alla.

Inkluderingens didaktik leder vidare till begreppet differentiering. Pedagogisk differentiering handlar om en gemensam undervisning

där barn deltar på egna villkor samtidigt som barnet tillåts att lära och utvecklas i gemenskap med andra. Lundqvist (2021) beskriver differentierad undervisning som att barnen arbetar mot samma ämnesområde, medan läraktiviteterna och barnens produkter kan skilja sig åt utifrån olika behov och förutsättningar. Differentiering handlar inte om variation eller individualisering, utan om att planera undervisningen så att innehåll, arbetssätt och redovisningsform kan skilja sig åt utifrån barnets behov och förutsättningar (Persson & Persson, 2012). En extra skicklig förskollärare differentierar undervisningen ur olika aspekter, så att alla barn känner sig inkluderade i aktiviteten.

Persson (2021) understryker vikten av pedagogiska relationer där barn lär och utvecklas i relationella processer med två riktningar: att förstå och att göra sig förstådd. Författaren lyfter fram vikten av att emotionella, sociala och kognitiva dimensioner etableras för att hjälpa barnet i sin utveckling. Den emotionella dimensionen handlar om att bekräfta, att visa förståelse för hur barnet känner och visa att man är beredd på att hjälpa till för att förstå och hantera sina känslor. Den sociala dimensionen visar att barnet inte är ensam i en viss situation, utan att man väljer att göra något gemensamt för att lösa den uppkomna situationen. I den kognitiva dimensionen visar man förståelse för problem som uppstår och bidrar med relevant stöd. Genom att få syn på de olika dimensionerna är det också möjligt att analysera och utveckla dem, till exempel inom ramen för kollegialt lärande. De tre dimensionerna ses som en förutsättning för att nå delaktighet, inkludering och differentiering i barngrupperna.

Genomförande

I september 2021 startade vår forskningscirkel med 14 deltagande rektorer och två cirkelledare. Ytterligare två deltagare var anmälda men beslutade i sista stund att inte delta på grund av andra utbildningsinsatser. Vid olika tidpunkter under läsåret valde ytterligare tre deltagare att inte fullfölja cirkeln för att de inte kunde delta i den utsträckning de ville. Slutligen var det elva deltagare som fullföljde cirkelarbetet, deltog i spridningsseminarium och skrev var sin mini-rapport kring det utförda utvecklingsarbetet.

Vår utgångspunkt för forskningscirkeln handlar i hög grad om deltagande och förhandlingar i en praktikgemenskap, där kollegialt lärande med rektorer och forskare varit det centrala. Vi ser det som att vi alla deltog i en kollektiv kunskapsutveckling, där vi skapade kunskap om ledarhandlingar tillsammans. Vi kom till cirkeln med olika kunskaper och erfarenheter som skulle bidra till integrering av teoretisk och praktisk kunskap. För att nå våra intentioner behövde alla deltagare investera i relationer som i sin tur skulle påverka mod och tillit inom gruppen. För att göra systematiska undersökningar behövde vi också tillämpa och utveckla vetenskapliga förmågor som systematik, analysarbete och kritisk granskning.

Vi har delat in forskningscirkelns arbete i två faser: planeringsfas, bilaga A, och undersökningsfas, bilaga B. Dessa faser sammanföll i stort med höst- och vårtermin. Arbetssättet i forskningscirkeln varierades utifrån innehåll och syfte. Oftast startade träffen med en incheckning där deltagarna delgav något som de stött på eller funderat över sedan föregående träff eller något från den inlästa litteraturen. Incheckningen kunde också innebära att cirkelledarna lyfte ett innehåll från föregående träff att reflektera kring. Vid träffarna stod cirkelledarna för teoretiska inspel som varvades med bearbetning och reflektion för samtliga deltagare. Cirkelledarna ledde samtalen och skapade regi för att säkerställa ett aktivt deltagande. Som avslutning gjordes en utcheckning i form av ett minutpapper där deltagarna kortfattat, under några minuter, skrev ned sina tankar kring en presenterad frågeställning som var kopplad till träffens innehåll eller deltagarnas individuella utvecklingsarbeten.

Planeringsfas

I planeringsfasen men också i undersökningsfasen nämns olika redskap för gruppens kollegiala lärande. Redskapen beskrivs mer utförligt i kommande avsnitt.

Inför första forskningscirkeltillfället hade deltagarna ett visst förberedelsearbete. Rektorerna hade deltagit i en föreläsning om rektors betydelse i kollegialt lärande som Skolverket och SPSM erbjudit. Utöver detta läste deltagarna en text om forskningscirkel (Nylund & Wennergren, 2012).

Under höstterminen 2021 träffades samtliga deltagare digitalt vid fyra tillfällen cirka en gång i månaden. Utöver de gemensamma cirkelträffarna träffades deltagarna digitalt i triader vid tre tillfällen för att bearbeta litteraturen som ingick i cirkeln (Blossing & Wennergren, 2019). I triaderna gavs deltagarna möjlighet till fördjupade diskussioner kring innehåll och begrepp, och man gavs dessutom möjlighet att prova några av de redskap som presenterades i cirkeln. Till exempel användes olika samtalsredskap och begreppet kritisk vän kontinuerligt.

Planeringsfasen innehöll miniföreläsningar i form av korta teoretiska inspel från forskningscirkelledarna. Innehållet handlade till exempel om ledarhandlingar med inriktning mot SKA-processen, rektors ägarskap av utvecklingsarbete, teorier kring praktikgemenskaper, lärande loopar, planeringsredskapet fyrfältaren och ledarskap med olika fokus. Efter inspelen skapade ledarna regi för bearbetning i olika konstellationer.

Sammanfattningsvis var planeringsfasen ett sätt för rektorerna att länka sitt systematiska kvalitetsarbete till Specialpedagogik för lärande, fördjupa sin teoretiska kunskap, träna på olika redskap för kollegialt lärande och planera för en undersökning på sina förskolor inför kommande termin.

Undersökningsfas

Under vårterminen träffades deltagarna sammanlagt sex gånger. Fem tillfällen var digitala medan det avslutande tillfället var ett spridningsseminarium där vi träffades fysiskt med inbjudna gäster.

Undersökningsfasen bestod till största delen av att stödja planeringen och genomförandet av en undersökning om egna ledarhandlingar på förskolan, bilaga B. Undersökningarna hade kopplingar till modulen Specialpedagogik i förskolans praktik, men kunde också inkludera andra insatser som pågick parallellt. I början av terminen handlade träffarna främst om att aktualisera de problem som framträtt i verksamheten genom förskolornas systematiska kvalitetsarbete, att analysera orsakerna till dessa, samt vilka mål som rektorerna formulerade för utvecklingsarbetet kopplat till insatsen. Som stöd i detta arbete användes fyrfältaren, figur 7. Deltagarnas

planeringar i fyrfältaren bearbetades i olika forum samt att deltagarna fick respons från cirkelledarna på sin plan för sitt undersökande utvecklingsarbete.

Mellan cirkelträffarna iscensatte rektorerna sina aktioner och samlade in dokumentation. Andra delen av undersökningsfasen handlade om dokumentation och analys. Rektorerna började skriva sin minirapport mellan träffarna och cirkelledarna gav muntlig och skriftlig respons på texterna. Deltagarna agerade också kritiska vänner och gav respons till varandra. Ett cirkeltillfälle ägnades särskilt åt att synliggöra olika analysverktyg där det också fanns möjlighet att påbörja analyser av data som rektorerna samlat in.

I juni anordnades ett spridningsseminarium av Skolverket och SPSM. Deltagarna och deras chefer samt representanter från Skolverket och SPSM var inbjudna att delta. Seminarierna genomfördes i form av så kallade akvariesamtal där forskningscirkeldeltagarna och cirkelledarna samtalade, medan övriga deltagare lyssnade aktivt för att i slutet ställa frågor till deltagarna (Kaderland & Niit Ekstrand, 2018).

Sammanfattningsvis var undersökningsfasen den period där rektorerna genomförde sitt undersökande utvecklingsarbete, dokumenterade och analyserade utfallet och slutligen spred sina lärdomar vidare.

Redskap för lärande

I forskningscirkelns arbete användes forskning och redskap för att stödja rektors arbete med kollegialt lärande i sina verksamheter men framför allt för att relatera kompetensutvecklingen till barns lärande och välbefinnande. Nedan presenteras kortfattat forskning och redskap som antingen använts i cirkeln eller i vår avslutande analys.

Förskolans utvecklingsorganisation och praktikgemenskap

Verksamhetens arbete kan delas in i uppgifter som utförs i arbetsorganisationen och uppgifter som utförs i utvecklingsorganisationen (Scherp & Scherp, 2016). I arbetsorganisationen etableras till exempel rutiner kring undervisning, arbetslagsmöten och kontakter med vårdnadshavare, och i utvecklingsorganisationen ställs förskolans systematiska kvalitetsarbete i centrum. I utvecklingsorganisationen etableras strukturer för kollegialt lärande som utgår från barnens behov, som i sin tur kräver ett fördelat ledarskap, en infrastruktur och en samarbetande kultur som bygger på undersökningar i egen praktik (Sigurðardóttir, 2010; Stoll m.fl., 2006). I forskningscirkeln fokuserade vi på arbetsinsatser i utvecklingsorganisationen.

Wenger (1998) använder begreppet praktikgemenskap för yrkesverksamma som träffas över tid för att utveckla sin praktik. I forskningscirkeln har vi tagit inspiration från Wengers teori och begrepp och valt att betrakta sammankomsterna i cirkeln som en tillfällig praktikgemenskap. En praktikgemenskap skapas enligt Wenger när människor deltar i samtal kring situationer som behöver förbättras för att svara mot uppsatta mål, vilket också är tanken med en forskningscirkel. Intentionen att bidra till utveckling av ledarhandlingar och undervisning har fört samman deltagarna till samtal. Wengers teori visar att för att nå en fungerande praktikgemenskap krävs tre dimensioner av socialt lärande: ett gemensamt innehållsprojekt, ett ömsesidigt engagemang och kollektiva redskap, figur 3.

I forskningscirkeln handlade det gemensamma innehållsprojektet om att planera för, leda och utvärdera arbetet med den gemensamma modulen. Arbetet i forskningscirkeln innebar att deltagarna använde olika kollektiva redskap i form av litteratur, läsloggar¹ och olika



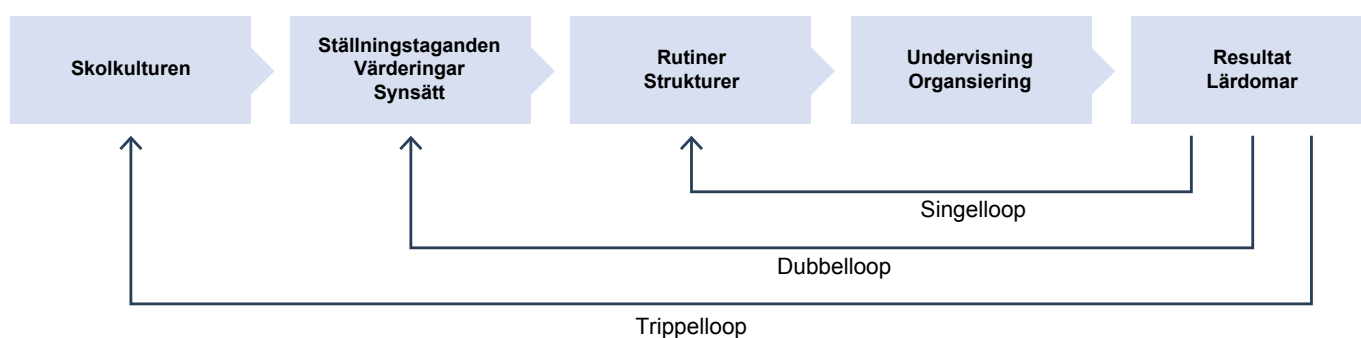
Figur 3: Teori om praktikgemenskaper (Modifierad från Wenger, 1998).

¹ Läslogg: Läsloggar skrivs för att förbereda sig för samtal kring fördjupad förståelse av litteratur. Loggen består av två spalter. I den ena spalten skrivs citat från litteraturen och i den andra skrivs reflektioner och kritiska reflektioner kring citatet.

samtals- och analysredskap. Det ömsesidiga engagemanget påverkades av att rektorerna hade stort intresse av att insatsen skulle bidra till specialpedagogisk kompetens för personalen, som i sin tur skulle leda till utveckling av undervisning som gör skillnad för barns lärande.

Lärande organisation och lärande loopar

Trots goda intentioner leder inte allt utvecklingsarbete till bestående förbättringar av verksamheten. Nedanstående schematiska bild av lärande loopar tar sin utgångspunkt i teorier kring lärande organisationer och illustrerar på vilket sätt en verksamhet kan hantera resultat och lärdomar av ett förändringsarbete och hur det i sin tur kan påverka ställningstaganden i verksamhetens arbete.



Figur 4: Lärande loopar (Modifierad från Argyris & Schön i Granberg & Ohlsson, 2000).

När resultat och lärdomar av ett utvecklingsarbete hanteras som en singelloop ändras rutiner eller strukturer som i sin tur påverkar undervisning eller organisation. Men det är inga förändringar som innebär en fördjupad förbättring av verksamheten. Insatserna är oftast synliga och relativt enkla att genomföra. Om man däremot lyckas påverka personalens värderingar och ställningstaganden ses det som en dubbelloop. Nya ställningstaganden påverkar i sin tur rutiner och strukturer samt undervisning och organisation på ett annat sätt än vad en singelloop kan bidra till. I en trippelloop påverkas kulturen vilket bidrar till nya ställningstaganden och värderingar som i sin tur påverkar rutiner, och så vidare. De två senare är betydligt mer långsamma processer där utfallet blir synligt efter hand. Processer som handlar om att förändra en skolkultur, ställningstaganden och värderingar kan skapa både oro och motstånd och ibland upplevas som smärtsamma processer.

I utvärderingen av handledarfunktionen i Specialpedagogik för lärande poängteras att insatsen bidragit till att öka de enskilda lärarnas kunskap, som också omsatts i undervisning (Wolf-Watz & Fredriksson, 2020). Men den har inte påverkat personalens ställningstaganden eller skolans undervisningskultur. Det kan tolkas som

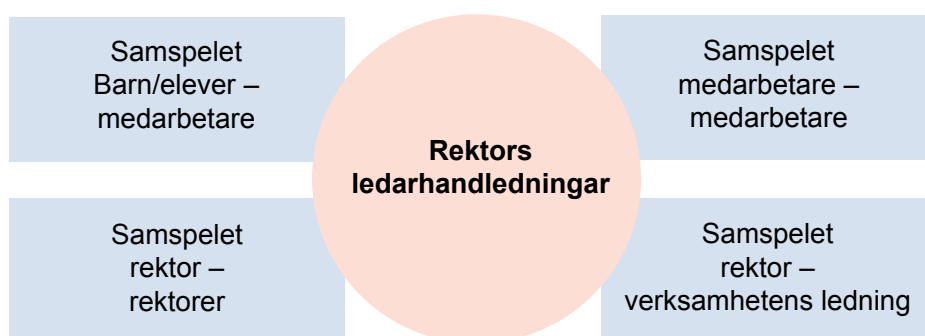
att skolorna har lyckats med en singelloop, men inte kommit till dubbel- eller trippelloop.

Ledarhandlingar och mellanledare

Begreppet ledarhandlingar genomsyrade forskningscirkels arbete och var också centralt för deltagarnas undersökningar. Nylund och Åhlander (2021) presenterar fyra olika praktiker för rektorers ledarhandlingar. Samspelet mellan

- 1) barn och medarbetare, undervisning
- 2) mellan medarbetare, arbetslag
- 3) mellan rektor och verksamhetens ledning, ledningsgrupp
- 4) mellan rektorskolleger, professionsgrupp.

I dessa olika praktiker har rektors ledarskap och specifika ledarhandlingar möjlighet att påverka arbetet.



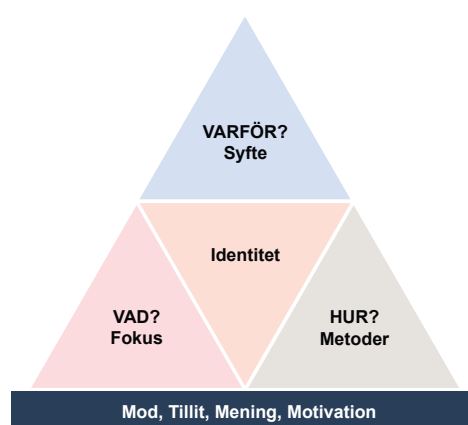
Figur 5: Ledarpraktiker (Modifierad från Nylund & Åhlander, 2021).

Ett fördelat ledarskap där lärare involveras i beslut är en central del i en utvecklingsorganisation. Inom ramen för cirkeln användes begreppet fördelat ledarskap medan andra använder sig av distribuerat ledarskap (Leithwood m.fl., 2007). Förskolan innefattas inte av förstelärrarreformen, vilket innebär att rektor inte alltid har utsett formella mellanledare. Istället har rektorer inom förskolan på andra sätt synliggjort vilka som är en del av det fördelade ledarskapet och engagerat dem i utveckling av verksamheten.

Nylund och Åhlander (2021) betonar att pedagogiskt ledarskap innebär att aktivera alla led i organisationen, för att fler ska vara delaktiga i processerna. Rektor behöver skapa regi för medarbetarnas lärprocesser för att tillsammans utveckla verksamheten. För detta ändamål kan rektor engagera så kallade mellanledare. Det kollegiala lärandet leds ofta av mellanledare som är en del av ett fördelat ledarskap. Rektor ska naturligtvis vara förtrogen med de pedagogiska

processer som pågår i verksamheten och ha ett samarbete med sina mellanledare, men rektor kan inte vara den enda drivande i utvecklingsarbetet. Mellanledare agerar horisontellt i organisationen, till skillnad från rektor som agerar vertikalt (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018). För att koppla ledarskapet till förutsättningar för att etablera en utvecklingsorganisation har vi i denna rapport valt att använda begreppet mellanledare. Handledare i Specialpedagogik för lärande kan alltså ses som mellanledare, men det kan även finnas andra i organisationen som är en del av det fördelade ledarskapet.

Professionell identitet och tankekedjan: vad, varför och hur



Figur 6: Tankekedjan: vad-varför-hur (Modifierad från Svedberg, 2016; Wennergren, 2019).

För en tredjedel av rektorerna i skolan har beslutet att delta i Specialpedagogik för lärande tagits högre upp i skolorganisationen (Berhanu m.fl., 2020). För att förbättringsinsatser ska göra skillnad för barn och pedagoger är det dock viktigt att rektor äger hela tankekedjan – vad, varför och hur – i relation till sin nivå, figur 6. Rektor behöver ta rollen som aktör, vilket står i motsats till att enbart bli genomförare av andras beslut.

Professionella identiteter formas av de erfarenheter pedagoger och ledare har av kollegialt lärande, och på vilka sätt de deltagit i förhandlingar och organisering av undervisning med kollegor. Svedberg (2016) har illustrerat en tankemodell som kan användas för att synliggöra relationen mellan förbättringsarbete och grupperns professionella identitet, figur 6. Modellen utgår från tankekedjan vad, varför och hur: vad är problemet, varför är det ett problem och hur genomförs förbättringsinsatser. Ledare och pedagoger behöver aktivt ställa sig frågor om vad, varför och hur redan innan någon förbättringsinsats genomförs, för att under och efter genomförandet kunna nyttja det professionella handlingsutrymmet. För att tillsammans kunna se bakom rådande föreställningar och förklaringar krävs att varför-frågan ställs många gånger. När kollegiet kan beskriva problemet och ge tänkbara förklaringar är det lättare att identifiera optimala insatser. Det är dock vanligt att varför-frågan ibland tappas bort och att samtal i stor utsträckning handlar om hur-frågan (Fletcher & Wennergren, 2021). Det kan bero på att förklaringarna är så självklara att de inte nämns eller att de ingår i verksamhetens tysta kunskap. Men det kan också bero på att det inte formuleras några förklaringar, vilket ger konsekvenser för val av förbättringsinsatser, hur-frågan. När varför-frågan finns på plats blir motivet för insatsen tydligt, vilket stärker motivation och tillit i utvecklingsorganisationen.

När rätt nivå äger hela tankekedjan påverkas den professionella identiteten i positiv riktning. Men när nästa nivå i styrkedjan går in

och styr över hur-frågan påverkas identiteten negativt. Detta gäller mellan huvudman och rektor, såväl som mellan rektor och lärare. Varje rektor behöver identifiera verksamhetens problemområden, men också formulera problem i den egna ledarpraktiken. Att reflektera över denna tankekedja är en god förberedelse inför arbetet med fyrfältaren, figur 7.

Planeringsredskap i form av fyrfältare

Eriksson (2021) beskriver en teoretisk modell av Virkkunen & Newnham (2013) i vilken man tydliggör hur olika utvecklingsinsatser ofta bygger på en förenklad analys. Det innebär att man efter att ett problem identifierats i verksamheten går direkt till vilka insatser som behövs för att lösa problemet, från ruta ett till ruta fyra i figur 7.

Fokus	Problem	Lösningar
Dolda/uttalade strukturer i verksamheten/undervisningen	2. Var är vi? Identifiera orsaksförklaringar till de synliga problemen i verksamheten/undervisningen (varför x 5).	3. Vart ska vi? Kortsiktigt mål som ska minimera problemen i undervisning eller verksamhet (vänd på en prioriterad orsaksförklaring).
Iakttagbara problem i verksamheten	1. Var är vi? Identifiera de uppenbara (synliga) problemen.	4. Hur gör vi? Insatser och ledarhandlingar för att förbättra undervisning/verksamhet: Förfina metoder eller etablera nya sätt att samverka och fördela arbete.

Figur 7. Fyrfältaren (Modifierad från Virkkunen & Newnham, 2013).

Genom att granska problemet på ett djupare plan och utifrån olika perspektiv formulera tänkbara orsaker till de synliga problemen, är det mer troligt att man får syn på vad som verkligen behöver utvecklas. Först därefter formuleras mål och prioriterade insatser som ska reducera problemet. Efter en bearbetning av modellen användes figuren inom forskningscirkeln som ett planeringsverktyg för utvecklingsarbetet. Härfter benämns planeringsredskapet som fyrfältaren.

Att formulera mål för utvecklingsarbete

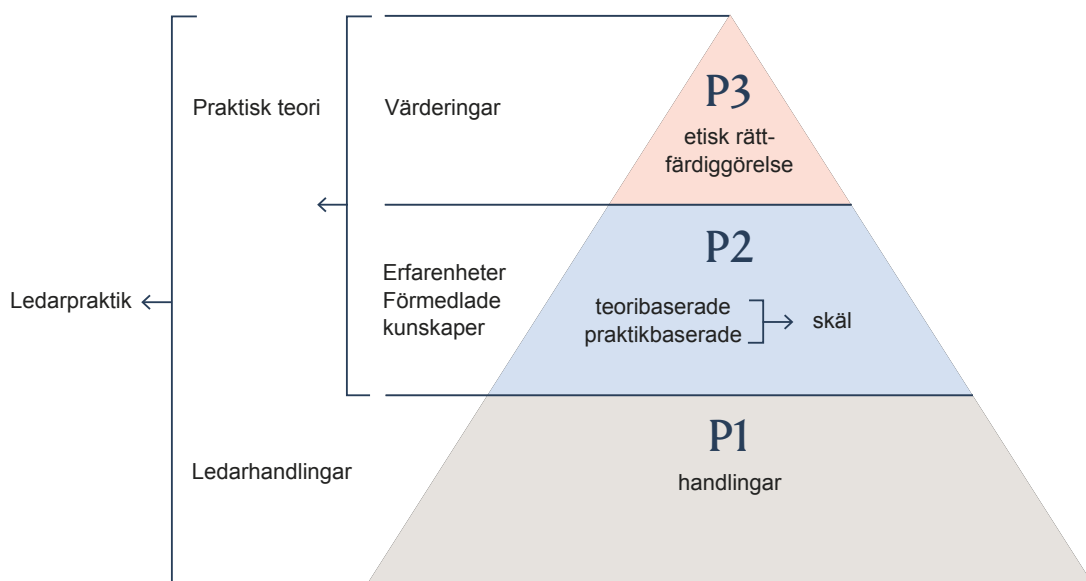
I förändringsarbete är det både naturligt och nödvändigt att sätta upp mål för vad utvecklingsarbetet ska leda till. Robinson (2015) benämner två olika typer av mål: lärandemål och prestationsmål. Prestationsmål handlar om barns lärande och lärandemålen om personalens lärande, för att de i sin tur ska kunna arbeta för att nå prestationsmålen. Det är inte heller ovanligt att man sätter upp aktivitetsmål. Dessa mål fokuserar på en aktivitet som ska genomföras snarare än att ett lärande sker. Aktivitetsmål utvärderas oftast med genomfört eller inte genomfört.

Robinson (2015) poängterar vikten av att rektor sätter upp tydliga mål och kommunicerar dessa till sin personal för att nå framgång i arbetet. Målen ska väcka motivation och engagemang hos dem som ska arbeta för att målen uppfylls. För att uppnå målen behöver de vara specificerade, så att medarbetarna känner att de har möjlighet att uppnå dem under ett läsår. Om förutsättningar för att kunna nå målen saknas riskerar arbetet att misslyckas. Målskrivandet sker därför allra bäst i samråd mellan rektor och personal för att kunna ge olika perspektiv på nuläget. Dessa konstruktiva problemsamtal bygger även upp ett förtroende mellan rektor och personal. Glappet mellan nulägesbeskrivningen och målet får inte vara alltför stort, eftersom det skapar svårigheter att nå målet. Där är det bättre att ha konkreta delmål på vägen.

Det finns tillfällen då det inte fungerar att ställa alla dessa krav på ett mål, exempelvis då målet innebär ny kunskap eller arbetssätt. I sådana fall kan det vara en fördel att först formulera ett lärandemål för personalen. Efter att ha uppnått lärandemålet går det att formulera ett mer specificerat prestationsmål för barnen (Robinson, 2015). I forskningscirkeln rekommenderade vi rektorerna att skriva ett lärandemål för personalen och ett prestationsmål för barnens lärande och välbefinnande.

Praktisk teori och praxistriangeln

Den praktiska teorin illustreras med hjälp av praxistriangeln, figur 8, som är ett beprövat redskap för att förstå och påverka nivån på samtal och reflektioner (Handal & Lauvås, 2000). Samtalen ska på sikt bidra till att deltagarna sätter ord på sin praktiska teori eftersom den i hög grad styr ledarhandlingar i praktiken.



Figur 8: Praktisk teori och praxistriangeln för ledarpraktiker (Modifierad från Handal & Lauvås, 2000).

Samtliga deltagare som ingår i samtalet behöver viss förståelse för tankarna bakom redskapet. På så sätt kan alla hjälpas åt att ställa frågor för att på ett medvetet sätt förflytta beskrivningar av handlingar i praktiken, P₁, till motiveringar av ledarhandlingar, P₂, eller värderingar och omvärderingar av egna handlingar, P₃.

Kritiska vänner

Begreppet kritisk vän är en sammansättning av två ord som speglar balansen mellan bekräftelse, vän, och utmaning, kritisk (Hardiman & Dewing, 2014). Mellan vänner finns det relationer som bygger på tillit och stöd, som i sin tur gör det möjligt att förhålla sig kritisk och ge utmaningar i form av värderingar och bedömningar. En kritisk vän måste hitta balansen mellan att ge positiv förstärkning som motiveras och utmaningar som hjälper kollegan att komma djupare i sin förståelse eller upptäcka nya perspektiv (Wennergren, 2012, 2015).

I kollegialt lärande är rollen som kritisk vän nödvändig för att ge professionsutvecklande respons. För att vara kritiska vänner behövs viljan att engagera sig i varandras kunskapsutveckling. Olikheter, olika perspektiv och dialog är grunden för utvecklande samtal mellan kollegor som kritiska vänner. Det finns studier som visar att det är en stor utmaning att använda redskapet kritiska vänner fullt ut, medan andra studier visar att det är möjligt även om det tar olika lång tid (Swaffield, 2007).

Analysarbete

Som underlag för våra analyser finns olika former av data. Den primära datan för vår undersökning består av deltagarnas elva minirapporter. Som sekundära data användes deltagarnas minutpapper, som skrevs efter varje tillfälle, samt deltagarnas fyrfältare, som användes vid planering. Minutpapper och fyrfältare analyserades efter hand som cirkeln pågick medan analyser av minirapporterna inleddes när cirkeln var avslutad.

Vi inledde analysarbetet med att identifiera teman kring ledarhandlingar i de lärdomar som framkom i minirapporterna. Vi hittade fyra teman som vi sedan kunde verifiera i de övriga delarna av minirapporterna och med hjälp av de redan gjorda analyserna av den sekundära datan.

I presentationen av resultat använder vi oss av citat från rektorernas olika texter. Citaten har indrag, blå färg och ett annat typsnitt. Vi hoppas att deltagarnas egna röster ska väcka intresse för att även läsa minirapporterna i sin helhet. Att allas röster ska höras även i publicering och spridning har varit en central del av deltagandet i vår forskningscirkel.

Resultat

I den text som följer presenteras resultatet i fyra teman kring ledarhandlingar som haft betydelse för arbete med modulen Specialpedagogik i förskolans praktik. Det handlar både om ledarhandlingar kopplade till den organiserade kompetensutvecklingen och till rektorernas egna undersökningar inom ramen för forskningscirkeln. I presentationen nedan återkopplar vi till några teoretiska begrepp genom att hänvisa till figurerna i genomförandet. Efter varje tema följer en kondensering av faktorer som möjliggjort eller hindrat rektors ledarhandling att påverka lärande för barn och vuxna. Som avslutning delger vi våra lärdomar som forskningscirkelledare kring respektive tema.

Ledarhandlingar som berör rektors ägarskap och deltagande

I deltagarnas texter kan vi urskilja en variation av rektors ägarskap av kompetensutvecklingsinsatsen. Det framstår som om ägarskapet påverkas redan i det inledande skedet. Det fanns rektorer som tillsammans med sina medarbetare tagit initiativ till att delta i insatsen eller själva tagit initiativet. I båda fallen hade rektor utsett handledare och vilka som skulle delta i den handledarutbildning som erbjöds. Rektor hade även beslutat vilka personalkategorier som skulle delta och i flera fall var det självklart att all personal skulle ingå. I vissa fall påbörjades planeringsarbetet direkt efter anmälan. På den andra ytterligheten fanns skolhuvudmän som beslutat att samtliga förskolor skulle ingå i satsningen. Där hade huvudman även utsett handledare, vilket innebar att vissa rektorer inte hade någon handledare från sin egen enhet. Hos en huvudman utformades handledningen i mixade grupper mellan förskolor, utan rektors deltagande och utan barnskötare. Här framstår det som om kommunens perspektiv i högre grad än den lokala kontexten påverkat utformningen. Valet från huvudman att inte inkludera barnskötare upplevde en rektor som oroande.

”En annan oro som uppstod var hur vi skulle skapa möjligheter att förankra arbetet i hela arbetslaget när endast förskollärarna gick utbildningen.”

I citatet ovan kände sig rektorn inte bekväm med huvudmannens beslut. En rektor valde att organisera och leda samtal om litteraturen med barnskötarna, för att även den personalkategorin skulle bli inkluderad i insatsen. Rektorns intention var att hela arbetslaget behövde vara delaktigt i utvecklingsarbetet på avdelningarna. Flera rektorer hade intentionen att tillsammans med sin personal erövra en gemensam förståelse för olika komplexa begrepp och vad som prövades i undervisningen för att sen synas i barnens kunskande. En av deltagarna beskriver dock känslan och behovet av att komma ikapp frågor som redan var beslutade kring deltagande och handledarskap.

”Det som jag främst tar med mig som lärdomar är hur viktigt det är att man som ledare äger materialet och verkligen deltar i satsningen. Det är svårt att leda och följa upp när man inte känner att man är riktigt delaktig. I den här satsningen känner jag att jag hela tiden är på efterkälken och försöker snappa upp vad pedagogerna fått med sig från sina träffar i grupperna. ... Jag hör av kollegor i forskningscirkeln som aktivt deltagit i satsningen hur de lyfter vinsten med att aktivt delta ... och att de kan följa upp på ett annat sätt än jag kan.”

I citatet ovan beskriver rektorn en känsla av utanförskap och att huvudmannens agerande försvårat hennes ledarskap och möjligheter till uppföljning. Rektorerna eftersträvade att komma till en dubbelloop, figur 4, där personalens olika ställningstaganden kommer till ytan och kan förändras tillsammans. Men för att komma till en dubbelloop behöver all personal ingå och rektor behöver visa hög grad av delaktighet i processerna.

I vår analys framkom även skillnader i rektors eget deltagande i själva kompetensutvecklingsinsatsen. I vissa fall lutande man sig mot uttalanden under handledarutbildningen om att rektor “inte fick” delta tillsammans med sin personal, medan vi cirkelledare gav motsatta budskap. I cirkeln argumenterade vi för vikten av rektors deltagande. Rektorn nedan reagerar över dessa dubbla budskap.

”Jag tar med mig vikten av rektors delaktighet och hur olika information vi fått. Hur gör jag? Hur höga förväntningar kan jag ha på min personal? En vågskål. För låga krav kan leda till lättja, för stora krav kan hämma och skrämja. Vad behöver jag göra? Organisera för min delaktighet och samtala med handledare när det gäller delaktighet och förväntningar på medarbetare.”

Som citatet visar uppstod osäkerhet huruvida rektor skulle delta tillsammans med sin personal eller inte. Rektorn ovan för ett resonemang med sig själv om hur hennes ställningstaganden kan påverka personalens förväntningar. För andra rektorer var situationen annorlunda. De hade själva gjort ett medvetet val att anmäla sig till Skolverket och kunde i hög grad avgöra sitt eget deltagande.

”Det har varit både givande och lärorikt att observera och inte leda. En lärdom handlar om vikten av att jag som rektor deltar vid kompetensutvecklingsinsatser. Det ger signaler till pedagogerna att insatsen är viktig. Rent generellt anser jag att det är viktigt att rektor deltar då vi har kompetensutveckling. Dock delar ett antal av mina rektorskollegor inte denna bild. De valde att inte delta vid träffarna. Då vi hade tvärgrupper mellan områdena ifrågasatte pedagogerna från annat område min närvaro medan min personal upplevde det som positivt. Jag hävdar dock att rektors deltagande är avgörande om det ska bli på riktigt.”

Som citatet visar har det varit lärorikt för rektorn att delta utan att leda samtalen. Det var ett viktigt ställningstagande. Citatet visar också att det råder delade meningar bland rektorerna om graden av rektors deltagande i kompetensutvecklingsinsatsen. Det råder också delade meningar huruvida olika insatser som löper parallellt är en fördel eller nackdel. På några förskolor pågick flera gedigna insatser samtidigt och rektorerna försökte synliggöra för personalen hur de överlappade varandra.

”Genom min medverkan i forskningscirkeln för rektorer i förskolan har jag genomfört flera ledarhandlingar. Jag har bland annat sammankopplat två stora satsningar i kommunen. Jag tycker det är viktigt att saker och ting hör ihop. Det får inte bli lite här och lite där.”

Att delta i två stora kommunala satsningar samtidigt är en komplex situation. Rektorn ovan valde att koppla ihop insatserna för att visa hur insatserna överlappar varandra. Eftersom det finns begränsad tid att läsa och bearbeta litteratur för personalen i förskolan kan det finnas risk att fördjupad förståelse får stryka på foten till förmån för ytlig förståelse. Men här ges också dubbla budskap. En rektor såg dubbla insatser som något positivt medan hennes personal hoppade av parallella utbildningar för att de blev alltför omfattande.

Summering och reflektioner

Rektors ägarskap påverkades starkt av huvudmannens agerande. Graden av deltagande i kompetensutvecklingsinsatsen påverkades också av huvudmannens ställningstaganden. Därför försökte några rektorer hitta alternativa sätt att erövra förståelse av det gemensamma innehållsprojektet tillsammans med andra.

Faktorer som möjliggjort: Att i god tid efter anmälan involvera sin personal i beslutet att delta i insatsen blev en viktig möjliggörare. På så sätt fanns det större möjlighet för rektor att påverka inställningen till och engagemanget i insatsen. Hög grad av ägarskap har också bidragit till ledarhandlingar för att involvera hela förskolan.

Faktorer som hindrat: Huvudmannens agerande var en faktor som i vissa fall försvårade rektors ägarskap och som därmed påverkade

utfallet. Rektorer som inte hade möjlighet att påverka utformningen upplevde av naturliga skäl låg grad av ägarskap. Deras ledarhandlingar kom i skymundan för det som redan var beslutat vilket också bidrog till en långsammare process.

Våra lärdomar: Vi försökte förmedla vad forskningen visar om vikten av rektors deltagande och delaktighet i utvecklingsarbete. Men det skapade också osäkerhet för rektorer som själva valt att inte delta. Vi utgick från att rektor på olika sätt tog del av innehållet. Därför valde vi att enbart lyfta några centrala begrepp från Specialpedagogik för lärande i cirkeln för att skapa en förståelse för begreppen ur ett rektorsperspektiv, se bakgrund.

Ledarhandlingar som berör SKA-processen

Under detta tema presenteras först generella ledarhandlingar i processen för det systematiska kvalitetsarbetet, för att sen övergå till specifika ledarhandlingar kring målformuleringar. I vår analys har vi lagt stort vikt vid målformuleringar, eftersom de blev styrande för resten av planeringen och i fokus för flera samtal i cirkeln under planeringsfasen. Val av ledarhandlingar för att integrera arbetet med modulen med SKA-processen styrdes till stor del av verksamhetens totala SKA-kompetens. Med SKA-kompetens menar vi den kompetens som beskrivs i styrdokument och riktlinjer för systematiskt kvalitetsarbete i praktiken.

I Skolverkets stödmaterial för statsbidrag efterfrågas problem eller identifierade brister som utgångspunkt för insatsen Specialpedagogik för lärande. I rektorsgruppen fanns olika ingångar i ansökan om statsbidrag. Det fanns rektorer som hade utgått från verksamhetens problemområden, rektorer som inte hade något identifierat problem, medan andra hade blivit anmälda av sin chef med en kommunövergripande intention. Det gjorde att planeringsfasen med fyrfältaren blev extra viktig och relevant. I denna fas gjorde alla en planering av SKA-processen med problem, tänkbara orsaker, mål och insatser i fyrfältaren, figur 7. Fyrfältaren bidrog till att deltagarna tvingades formulera sig kort och specifikt, men det blev också en relevant övning i att ange flera tänkbara orsaker till problemet innan mål och insatser formulerades. Alla hade förstått innehållet i Specialpedagogik för lärande som generell insats. Insatsen behövde dock formuleras betydligt mer specifikt mot den egna förskolan. Det fanns ett starkt engagemang hos deltagande rektorer, vilket bidrog till att de planerade för ett stort antal insatser som skulle leda till målen. Det handlade inte bara om Specialpedagogik för lärande, det kunde vara andra insatser som pågått ett tag eller nya insatser som initierats parallellt.

Att formulera mål

Det framgår också i stödmaterialet från Skolverket och SPSM att rektor bör formulera ett kort- och ett långsiktigt mål för insatsen. Vi kan konstatera att det varit en stor utmaning för samtliga rektorer. Utmaningen bestod bland annat i att balansera mål för pedagoger och mål för barngruppens lärande och utveckling. En annan utmaning har varit att avgränsa, smalna av och formulera utvärderingsbara mål. Rektorerna var ambitiösa och ville helst inte välja bort eller avgränsa något. Ytterligare en utmaning var läroplanens komplexa begrepp, som behövde konkretiseras för att inte försvåra kommande uppföljning och utvärdering. I vår analys av målformuleringar framkom att det fanns mål för personalens lärande, mål för barngrupperna, mål i form av aktiviteter och några mixade mål (jfr Robinson, 2015).

Exempel på mål för barngruppen:

”Målet är att alla barn erbjuds en likvärdig utbildning där de får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina olika förutsättningar.”

”Målet är att alla barn erbjuds undervisning utifrån sina egna förutsättningar.”

”Målet är att alla barn ska få möjlighet att möta en tillåtande, tillgänglig och tydlig miljö vid måltidssituationer.”

Målen ovan för barngruppen stämmer väl in med innehållet i modulen. Uppföljning och utvärdering kräver dock relevant dokumentation samt att finns det en gemensam förståelse för komplexa begrepp som likvärdig utbildning eller tillåtande och tillgänglig miljö. Alltför abstrakta mål kan bli svåra att utvärdera.

Exempel på mål för aktivitet eller pedagogers lärande:

”Målet är att pedagogiska planeringar i analysdelen ska innehålla kritisk granskning av undervisningen och pedagogernas påverkan.”

”Målet är att all personal vill utveckla och reflektera om sin undervisning tillsammans.”

”Målet är att skapa förutsättningar för kollegialt lärande för varje pedagog i att utveckla sig i sitt förhållningssätt och samsyn kring sitt uppdrag.”

”Målet är att initiera SFL som en angelägen kompetensutveckling.”

Mål för pedagoger handlar både om aktivitetsmål och lärandemål. Att genomföra kartläggningar och anpassningar är en aktivitet medan andra mål som riktas mot pedagogerna handlar om förhållningsätt eller nya insikter. Mål för pedagoger kan vara ett första led för att sen se förändringar för barngrupperna, medan mål mot aktivitet blir svåra att följa upp på annat sätt än att enbart checka av att aktiviteten är genomförd.

Exempel på mixade mål med både vad och hur:

”Målet är att pedagogerna ska genomföra kartläggningar på organisation-, grupp- samt vid behov även på individnivå så att alla barn får de anpassningar som behövs för att de ska känna att de lyckas.”

”Målet är att pedagogerna ska använda sig av TAKK² och bildstöd för att främja alla barns kommunikation och språkutveckling.”

”Målet är att insatsen ska ge nya insikter som leder till ett förändrat görande i barngrupperna.”

”Målet är att utveckla pedagogernas förhållningssätt i syfte att det ska gynna barnen.”

När mål mixas och skrivs i flera led kan det också vara ett sätt att styra insatserna, hur-frågan, på ett medvetet eller omedvetet sätt.

I samtliga mål ovan är det möjligt att notera rektorernas höga ambitionsnivå. Av rektorernas lärdomar framgår också att deras målbild i många fall förmedlar en vision som skulle behöva konkretiseras. I deras planeringar har vi noterat att målen inte alltid är tillräckligt konkreta för att bidra med en tydlig målbild för andra och då är det inte konstigt att rektorerna ibland fick påminna pedagogerna om frågan i SKA-processen: Vart ska vi?

Summering och reflektioner

Under detta tema har vi identifierat fler hinder än möjligheter. En tänkbar förklaring är att fördjupad SKA-kompetens är en process som behöver införlivas över tid, vilket inte var möjligt under ett enda läsår.

2 TAKK är förkortningen av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.

Faktorer som möjliggjort: Under planeringsfasen tvingades rektorerna att formulera sig kortfattat i fyrfältaren vilket bidrog till att den röda tråden i SKA-processen kunde diskuteras med andra deltagare i cirkeln.

Faktorer som hindrat: Svårigheter med att formulera specifika och utvärderingsbara mål framstår tydligt. Målformuleringar kan försvåras av det faktum att alla rektorer hade hög ambitionsnivå inför Specialpedagogik för lärande och visade ett tydligt engagemang i forskningscirkeln. I detta läge blev det svårt att avgränsa och smälta av förbättringsarbetet. Ett annat hinder kan vara att vi som ledare inte explicit använde begreppen lärandemål, prestationsmål eller aktivitetsmål. Vi har också noterat att systematik och analysarbete i SKA-processen fick stryka på foten när mål och insatser höll alltför hög ambitionsnivå. Man ville gärna att allt utvecklingsarbete skulle ingå i det systematiska kvalitetsarbetet. Detta ledde i sin tur till att det var svårt att ta rollen som kritisk vän och efterfråga avgränsningar av kollegor i cirkeln.

Våra lärdomar: Att formulera utvärderingsbara mål gav upphov till många frågor. Vi pläderade för mål för barngrupp, men det visade sig i många fall ligga alltför långt borta. Kompromissen blev att vi rekommenderade ett mål som riktas mot barngrupp och ett mål som riktas mot personalens lärande. Några använde sig av rekommendationen andra inte. En annan lärdom är att vi inte initierade någon gemensam insats för att skriva mål. Istället skapade vi regi för samtal med kritiska vänner om de mål som skrivits. Om vi följt upp responsen från kritiska vänner kunde det ha bidragit till en mer fördjupad förståelse för målformuleringar.

Ledarhandlingar som berör ett fördelat ledarskap

Rektorerna var samstämmiga då de betonade vikten av fördelat ledarskap i utvecklingsarbetet, även om motiven var olika. Mest framträdande var att låta specialpedagogen på förskolan agera handledare. På så sätt kunde rektor ta rollen som deltagare. Det innebar bland annat att ta del av samma material som personalen, delta i samtalen, men också att utveckla ett gemensamt professionellt språk tillsammans med personalen. Detta i sin tur genererade ett tydligt ägarskap för rektor. Samtidigt vittnade ett par rektorer om att de upplevde en balansgång mellan att delegera ledarskapet för insatsen och att som rektor kunna vara delaktig. Rektor såg att eget deltagande i handledningen gav signaler om att arbetet med modulen var viktigt och behövde prioriteras.

Det fördelade ledarskapet gav också möjlighet till nära samarbete med handledaren som ledde insatsen för pedagogerna. Deras möten tillsammans var viktiga för att fånga upp pedagogernas förståelse för

insatsen. En rektor upplevde att mellanledaren som befann sig närmare den pedagogiska verksamheten kunde påverka undervisningen i högre grad än rektorn själv.

”En slutsats är att när medarbetare engageras, engagerar de sina kolleger på ett helt annat sätt än vad jag som enskild ledare klarar att göra på egen hand. Jag kommer därför att se över möteskartan i syfte att engagera fler mellanledare så att Specialpedagogik för lärande ska engagera hela kollegiet ... så att det istället inte hamnar i ett kollegialt görande.”

I exemplet ovan såg rektorn att mellanledaren hade andra möjligheter att engagera sina kollegor. Här efterfrågas fler mellanledare för att engagera hela kollegiet, så att insatsen inte stannar vid göranden som inte kommer barnen till gagn. Rektorerna beskrev också att samarbetet mellan rektor och handledare bidragit med positiva erfarenheter.

”Andra erfarenheter som jag tar med mig är att det varit mycket betydelsefullt för mig som rektor att ha ett nära samarbete med pedagogisk samordnare eller handledare och specialpedagog. Att få arbeta tillsammans har varit en ynnest. Det har varit mycket berikande och lärande för mig att genomföra insatsen tillsammans eftersom rektorsuppdraget ofta upplevs ensamt.”

I citatet lyfts känslan av att rektorn varit ensam i sitt ledarskap på sin enhet och att mellanledaren blev ett stöd både för sina kollegor och sin rektor. Som tidigare nämnts fanns det också exempel på rektorer som kände sig exkluderade från insatsen när de inte hade någon handledare från sin egen enhet. I dessa fall var hela insatsen organiserad av huvudman. Dessa rektorer uttryckte att de saknade en mellanledare som ledde insatsen vilket i sin tur bidrog till att de inte hade möjlighet att ta del av personalens progression i den utsträckning man velat.

”Ingen förskollärare från mina förskolor fick uppdraget som handledare och detta kom att påverka regelbunden kontakt med de som handledde förskollärarna på mina förskolor. Jag upplevde inte att jag som rektor ägde kompetensutbildningen och kände att jag tappade fart i min ledarroll utifrån att vara en närvarande och stöttande rektor när utbildningen kom igång. En bit in i utbildningen upplevde jag som rektor att den utveckling som jag förväntade skulle ha skett ... varken syntes eller hördes.”

Avsaknad av mellanledare på enheterna fick rektorerna att hitta andra vägar framåt. En rektor valde att påverka sitt ägarskap genom att använda sig av förskolans utvecklingsgrupp, för att på så vis

kunna följa pedagogernas lärande genom pedagogiska planeringar. Andra rektorer valde att skapa en pedagoggrupp för att nå ut till sin personal genom några utvalda förskollärare, att involvera ledningsgruppen eller att studera sin förskola utifrån perspektivet Specialpedagogik för lärande.

Vissa rektorer gav också uttryck för att på sikt engagera fler i organisationen för att nå större framgång i utvecklingsarbetet. Ett exempel som lyftes var att fördela ansvaret till förskollärarna och arbetslagen att utforma och leda pedagogiska forum. Det skulle bidra till större delaktighet i personalen, inte minst för att inkludera barnskötarna i utvecklingsarbetet. En rektor lyfte fram vikten av differentiering i sitt eget ledarskap i förhållande till det fördelade ledarskapet. Olika arbetslag krävde olika ledarhandlingar både från mellanledare och rektor. Vår tolkning är att det fördelade ledarskapet har minimerat graden av motstånd. En rektor beskriver att hon fick stöd från forskningscirkeln för att hantera motstånd.

”Oj, idag blev det tydligt att jag ’tuffat’ till mig och att det motstånd jag trodde skulle komma på vissa ledarhandledningar inte kom. Fick respons [från personalen] att tydlighet = trygghet och det känns så bra. Denna utveckling har jag forskningscirkeln att tacka för.”

Citatet visar att rektorns tydlighet bidrog till trygghet. Även differentiering i ledarskapet från rektorn bidrog till trygghet eftersom medarbetare är olika och har olika bakgrund och kunskap. Mellanledare i organisationen skapar möjligheter både för direkt och indirekt ledarskap.

Summering och reflektioner

Det framkommer tydligt att fördelat ledarskap i utvecklingsarbetet bidragit med goda möjligheter för att inkludera all personal i arbetet. De förskolor som inte hade handledare, mellanledare, från den egna förskolan hade heller inget fördelat ledarskap i förhållande till denna insats.

Faktorer som möjliggjort: Mellanledarna bidrog till att pedagogerna kände engagemang och delaktighet i utvecklingsarbetet, vilket i sin tur ökade möjligheten för att insatserna skulle påverka barns lärande och välbefinnande. Mellanledaren kunde i vissa fall bidra till rektors ägarskap av insatsen. Rektors deltagande i kompetensutvecklingen synliggjorde också att insatsen var prioriterad. Ledarskapet kom närmare verksamheten genom mellanledaren, som av naturliga skäl befann sig närmare kollegerna och verksamheten.

Faktorer som hindrat: Att som rektor inte ha en mellanledare som handleder insatsen på sin enhet verkar ha hindrat rektorer att själva känna delaktighet och ägarskap. Det har även hindrat rektorer från att följa personalens progression. Några rektorer valde dock att söka nya vägar och alternativa ledarhandlingar för att följa pedagogernas framsteg.

Våra lärdomar: Rektorerna hade olika syn på vikten av mellanledare som kan ha påverkats genom erfarenhetsutbyte i cirkeln. Det framstår som om handledarna i flera fall var tillfälliga mellanledare och därmed inte en del av det fördelade ledarskapet i ett längre perspektiv. Vi ser hur rektor på olika sätt hanterar balansen mellan direkt och indirekt ledarskap, det vill säga leda själv eller leda genom andra. Vi funderar på om den balansen kan ha påverkat legitimiteten för ett fördelat ledarskap i utvecklingsorganisationen.

Ledarhandlingar som berör möjligheter till kollegialt lärande

Under denna rubrik presenteras två typer av ledarhandlingar, dels ledarhandlingar av praktisk karaktär, som skapar strukturer och en grogrund för kollegialt lärande, och dels val av redskap som användes i det kollegiala lärandet.

Strukturer och grogrund

Som grund för att kollegialt lärande ska komma till stånd beskriver rektorerna att de behövde skapa praktiska förutsättningar, till exempel avsatt tid och vikarier. Många hade redan etablerade strukturer för arbetet, medan andra vittnade om att de behövde göra ett omtag efter pandemiåren. Tilliten hade påverkats negativt under en tid med digitala möten. Rektorerna vittade om att de behövde fånga in personalens oro, samtidigt som de ville vara delaktiga och visa vägen framåt. Rektorn nedan visar med stöd i en metafor att alla i förskolan behöver samarbeta och dela med sig av sina kunskaper.

”Det har blivit många stängda dörrar då vi inte skulle blanda oss så mycket under pandemin. Pedagogerna håller sin kunskap för sig själva och det har blivit mer okej att stänga in sig på sin egen avdelning och inte dela med sig. Här behövs ett omtag. En av mina pedagoger brukar prata om metaforen – att vi alla på förskolan måste spela i samma lagtröja. Just nu spelar vi i lika många olika tröjor som det finns avdelningar.”

Ovanstående situation visar att tilliten behövde återskapas för att kunna diskutera undervisning och för att insatsen skulle göra skillnad för barnen. Rektorerna poängterade att hela arbetslaget behövde delta i det kollegiala lärandet för att skapa gemensam förståelse för utvecklingsarbetet.

Val av redskap

Med redskap för kollegialt lärande menar vi både konkreta redskap i form av samtalsmodeller eller litteratur, men också redskap i vid bemärkelse såsom användningen av ett gemensamt språk. Vår analys visar att redskapen som användes i forskningscirkelns arbete har varit ett stöd för rektorernas genomförande av utvecklingsarbeten på de olika enheterna. Nedan redovisas de mest framträdande redskapen.

Planeringsredskap

En av rektors ledarhandlingar var att initiera planeringsredskap för att kunna planera ett utvecklingsarbete. Några rektorer introducerade fyrfältaren som redskap och resonerade kring hur redskapet fick medarbetarna att stanna upp och reflektera på djupet kring problemet och orsakerna, innan man bestämde sig för specifika insatser. I något fall bistod rektor med kartläggningsmaterial för att kunna bedöma barngruppens förutsättningar och behov. I rapporterna nämns också aktionsforskningscykeln i samband med att man arbetade med planering av utvecklingsområden. Redskapet sågs som ett stöd för att pedagogerna skulle få syn på hela processen i utvecklingsarbetet: planera, agera, observera och reflektera.

Genom att betona vikten av metoder för dokumentation och analys i samband med uppstart av ett utvecklingsarbete kunde rektor undvika att utvecklingsarbetet bara rann ut i sanden. Detta gav också möjlighet att ge förslag på teorier och analysredskap som passade den valda dokumentationsformen.

”Det har varit genomgående under åren att de allra flesta pedagoger är väldigt bra på att starta upp teman, projekt och utvecklingsområden men när det kommer till att följa upp, granska sin undervisning, analysera och därefter utveckla så når man inte riktigt ända fram.”

Citatet visar att utvecklingsprocesser inte alltid fullföljs. Innan dokumentationen är analyserad är pedagogerna redan inne i nästa projekt. Att inte fullfölja SKA-processens alla delar bidrar dels till att analyskompetensen inte utvecklas och dels till att man inte formulerar vad insatserna har haft för betydelse för barnens lärande. Rektorerna betonar att verksamheten behövde förändra sin inriktning, från görande till lärande.

Samtalsredskap

I rapporterna gav rektorerna exempel på hur de använde konkreta samtalsredskap där alla deltagare gavs möjlighet att delta i kollegiala samtal av hög kvalitet. Exempelvis användes olika modeller för att fördela ordet. Det ges också exempel på hur tvärgrupper användes för att kunna belysa olika perspektiv i samtalen. Rektorerna beskriver också hur de kollegiala samtalen kom till en annan nivå med stöd

av praxistriangeln, figur 8. Personalen ställde då frågor som ledde till andra samtalsnivåer och fördjupade resonemang. Rektor såg att dessa samtal ökade engagemanget för utvecklingsarbetet och det var något man ville fortsätta arbeta med under kommande läsår

Analys av filmad undervisning

Ytterligare ett konkret redskap, som rektorerna lyfte som en framgångsfaktor i det kollegiala lärandet, var att filma undervisning i verksamheten för att göra gemensamma analyser. Några rektorer insåg också att det kräves mod och tillit i en grupp för att kunna använda filmsekvenser som underlag i de kollegiala samtalen. Därför valde de att inleda arbetet med att filma sig själva, för att sedan göra gemensamma analyser med personalen.

”Jag är stolt över den ledarhandling jag utförde när jag bjöd på mig själv och visade mina framgångar och misslyckanden i en filmad undervisningssituation. Det skapade engagemang, glädje och tog bort skamkänslan i att misslyckas. Alla kunde tydligt se vad som kunde förbättras. Detta blev ett bra tillfälle att öva på att vara en kritisk vän och jag kommer att använda mig av detta vid fler tillfällen.”

”En återkommande reflektion som pedagogerna har lyft är att de egna filmklippen som visats har gett styrka och bidragit till ökad förståelse för uppdraget. De har mer och mer vågat fördjupa sig, resonera och reflektera kring sitt eget samspel vid det pedagogiska forumet.”

Genom att rektor i första citatet först filmade en egen undervisningssituation visade hon vägen för personalen. Ledarhandlingen påverkade personalens engagemang så att fler vågade dela med sig. Rektor i citat nummer två konstaterar också att granskning av egna filmklipp har bidragit till mod att fördjupa sig. De konstaterar också att pedagogerna ville använda filmning i större utsträckning efter insatsen, för att bättre kunna granska sig själva och verksamheten. Flera rektorer lyfte filmning som ett redskap de kommer att fortsätta att använda i kommande utvecklingsarbeten.

Kritisk vän

I samtalen om filmad undervisning lyfte rektorerna vikten av en kritisk vän som både bekräftar och ställer utmanande frågor, för att kolleger ska lära av varandra. Även om rektorerna såg betydelsen av en kritisk vän poängterades även svårigheten med att vara en sådan, när det handlade om att ställa problematiserande och fördjupande frågor i samtalen.

”Det är en utmaning att ställa frågor som kritisk vän så att motparten upplever att hen kommer vidare i sina tankar och ökar sin förståelse för sitt problem.”

Genom att rektor själv i olika konstellationer fick ta rollen som kritisk vän inom forskningscirkeln skapades förståelse för svårigheten att utmana en kollega med frågor eller nya perspektiv. Någon rektor tog själv rollen som kritisk vän för att ge feedback på uppföljning av undervisningen och ställa frågor med inriktning på varför och hur. Rektor såg det som en möjlighet att synliggöra den tysta kunskapen som behöver formuleras.

Gemensamt professionellt språk

Rektorerna betonade att det behövs en gemensam förståelse för olika begrepp för att personalens samtal ska komma på djupet. I sammanhanget framkommer även vikten av gemensam litteratur för att utveckla en gemensam förståelse för olika begrepp. Flera rektorer lyfte vikten av ett gemensamt språk för att utvecklingsarbetet skulle kunna leda till en dubbelloop, figur 4, där förändrade ställningstaganden och synsätt kommer till uttryck. Rektorerna nedan visar att det professionella språket borgar för ägarskap av utvecklingsarbetet.

”... än så länge [har vi] gjort singellopar. ... Jag kan dock se att vi är och nosar på dubbelloopen. I vissa arbetslag har man börjat prata om förändrade värderingar och förändrat synsätt. Någon uttrycker att hen tänker mer på hur hen får med alla inför en aktivitet och hur alla blir inkluderade utifrån sina förutsättningar.”

”En stor betydelse för mig som rektor och oss som grupp har varit att alla har varit med i insatsen som helhet. Det har gjort att alla har en gemensam förståelse för teoretiska utgångspunkter och begrepp, vilket leder till en praktikgemenskap. Ett samlärande har skett och det har lett till att vi försöker sätta barnet i centrum i alla sammanhang.”

Rektorerna ovan visar hur teoretiska begrepp används för att förstå det som sker i utvecklingsarbetet. En rektor betonar att deltagandet i insatsen hade påverkat hela personalens möjlighet att få en gemensam begreppsförståelse och det gemensamma språket har i sin tur gagnat förskolans praktikgemenskap. Rektorerna beskriver också hur man kommer att fortsätta att diskutera olika begrepp under kommande läsår. De såg också dilemman med att man på vissa enheter inte haft med barnskötarna i kompetensutvecklingsinsatsen. Denna yrkesgrupp hamnade på så vis utanför arbetslagets samtal om insatsen. Om några i arbetslaget inte tagit del av samma kompetensutveckling kan det ta tid eller rent av vara omöjligt att utveckla ett gemensamt professionellt språk. Samma sak gäller när rektorn inte

deltar i samtal kring insatsens innehåll. En rektor lyfte också att det fanns brister i begreppsförståelse i hela styrkedjan.

Wengers teori om socialt lärande i yrkeslivet har varit en del av det professionella språket. Därmed också sagt att det blev en teori som successivt erövrades av deltagarna. Ett gemensamt språk har påverkar deltagarnas engagemang att leda och delta i ett gemensamt innehållsprojekt, både inom cirkeln och i verksamheterna. Men det har också blivit tydligt i våra analyser att rektorer behöver vässade redskap för att etablera en utvecklingsorganisation och för att leda kollegialt lärande.

Sammanfattningsvis har rektorerna initierat och utvecklat flera olika redskap för kollegialt lärande under denna korta tid. Men som rektorn nedan nämner får inget redskap stanna vid tips och idéer. Redskap får heller inte bli enstaka tomteblommor utan bakomliggande tanke. Rektorerna visade hög ambition om att insatserna ska påverka personalens handlingar i praktiken.

”Jag behöver förtydliga vart jag vill att vi ska komma med insatserna, att vi inte stannar med att verktygslådan fylls på med tips och idéer, utan förändrar vårt handlande i grunden.”

Summering och reflektioner

Rektors kunskap kring vilka ledarhandlingar som stärker möjligheten till kollegialt lärande har på flera sätt varit avgörande för deras utvecklingsarbete.

Faktorer som möjliggjort: Att skapa möjligheter till kollegialt lärande handlade till stor del om att rektor genomförde ledarhandlingar, som gav praktiska förutsättningar för det kollegiala lärandet i ett etablerande skede. Redskap som säkerställer ett välplanerat utvecklingsarbete användes i alla faser även om alla inte kom lika långt. Val av redskap påverkade också deltagande, delaktighet och tillit inom gruppen.

Faktorer som hindrat: När rektor inte kunde påverka sitt eget deltagande i Specialpedagogik för lärande krävdes andra ledarhandlingar för att skapa möjligheter till kollegialt lärande. En faktor som hindrade var bristande tillit inom i personalgrupperna som ofta var ett resultat av pandemiåren. Rektor upptäckte också redskap som inte användes fullt ut och kanske betraktades som en väg till snabba lösningar, singellopar.

Våra lärdomar: Med facit i hand kan vi se att utrymmet för vissa av redskapen i forskningscirkeln blev alltför begränsat för att erövra en gemensam förståelse för syfte och relevans. I en iver att initiera redskap för rektors redskapslåda på hemmaplan gick vi nog för fort fram. Vi har också noterat att det inom cirkeln utvecklades ett professionellt gemensamt språk, som underlättade samtalen om ledarhandlingarnas betydelse för barns och vuxnas lärande. Även om rollen som kritisk vän tränades regelbundet

behöver rollen få större legitimitet i rektorers kollegiala lärande. När rektorerna arbetade digitalt i par upplevde vi som cirkelledare att det var svårare att gå in i de digitala rummen för att delta en stund utan att störa, jämfört med att delta i fysiska samtal. Det gjorde att vår roll som kritisk vän många gånger stannade vid en skriftlig återkoppling, som inte levde vidare i dialogform. Frågan är om det blev en optimal balans mellan ledning och stöd.

Avslutande reflektioner

Planeringsfasen för rektorernas egna undersökningar inom ramen för forskningscirkeln fick stort utrymme för deras lärande, vilket i sin tur påverkade ledarhandlingar på den egna förskolan. Deras kollegiala lärande gjorde det lättare att anpassa tempot eller vid behov göra ett omtag på förskolan. Men det bidrog också till ögonöppnare och jämförelser mellan förskolor, som gjorde att man ville korrigera förbättringsinsatserna. Det fanns också faktorer kring ägarskap och deltagande som inte var möjliga att påverka och som hindrade rektorernas arbete.

I den text som följer diskuteras rektors betydelse för modulen Specialpedagogik i förskolans praktik i två teman:

- 1) Ägarskap och deltagande kontra mandat och legitimitet
- 2) SKA-kompetens och kollektiva redskap kontra kvalitet i processerna

Varje tema visar två delar som är ömsesidigt beroende av varandra. När den första delen fallerar, så fallerar den andra. Det kan då uppstå ett spänningsfält som behöver hanteras i organisationen.

Ägarskap och deltagande kontra mandat och legitimitet

Vår första slutsats är att graden av rektors ägarskap och deltagande i Specialpedagogik för lärande påverkade deras mandat och legitimitet. I de fall där huvudman tagit beslut om organisering och val av handledare fick rektor för litet handlingsutrymme för att uppleva ägarskap. Några rektorer vittnade om en viss känsla av utanförskap som blev ett påtagligt hinder i arbetet. Utan ägarskap blev det betydligt svårare för rektor att göra sig delaktig eller att påverka pedagogernas ägarskap och delaktighet i det kollegiala lärandet. Båda delar är dock helt centrala för att insatserna ska synas och bli framgångsrika för barngrupperna. Robinsons (2015) forskning visar att ledarskapet för pedagogers lärande är den överlägset främsta framgångsfaktorn för utfallet i barngruppen. Bristande känsla av ägarskap i den initiala fasen bidrog till att rektor sökte andra vägar att erövra

ägarskap till exempel att bearbeta innehållet med barnskötarna, att studera barngrupperna utifrån kunskap från modulen eller att ha en tydlig inriktning mot Specialpedagogik för lärande med sin ledningsgrupp. Även om startsträckan blev olika lång, har alla rektorer tagit steg framåt för att etablera eller utveckla sin utvecklingsorganisation. Det finns ett fördelat ledarskap, det finns strukturer för kollegialt lärande som utgår från barnens behov och det görs undersökningar i organisationen. Men för att uttala sig om barns lärande behöver målen följas upp och utvärderas.

Rektor fick dock ett annat handlingsutrymme när huvudman lät rektorerna ta ansvar för organiseringen av insatsen, hur-frågan. Då kunde rektor på helt andra sätt följa processen, lyssna på medarbetarna och ta ansvar för korrigeringar och förändringar. I några fall framkom att rektor agerade helt på egen hand och huvudman inte alls levde upp till skrivelserna i Skolverkets stödmaterial kring uppföljning och utvärdering. Det framstår som att styrkedjan både kan bli en stöd- och störkedja för rektors arbete. I linje med Svedbergs (2016) tankekedja vad, varför och hur, ska alla delar ägas av rätt nivå, annars förminsas den professionella identiteten. Det påverkade identiteten i negativ riktning när huvudman styrde hur-frågan för rektorer eller när rektor styrde hur-frågan för sina pedagoger. Att styra hur-frågan kan tolkas som att styrkedjan blir en störkedja. För att förstärka den professionella identiteten krävs mod och tillit – vilket deltagarna i forskningscirkeln visade på olika sätt.

Ägarskapet påverkades också av erfarenhetsutbyte med andra förskolor inom den egna kommunen som deltog i Specialpedagogik för lärande. Men framför allt fick rektorerna i cirkeln betydelse för varandras ledarhandlingar, som i sin tur påverkade ägarskapet. Det ger signaler om att rektorer som har ett specifikt innehåll i sitt gemensamma projekt över tid, får ut betydligt mer av sitt kollegiala lärande. Rektorerna behöver delta i gemensamma innehållsprojekt annars riskerar deras kollegiala lärande att bli en aktivitetsfälla med begränsad betydelse för barn eller elever (Blossing & Wennergren, 2019). Att ha Wengers (1998) teori som utgångspunkt i cirkelarbetet har skapat förståelse för flera viktiga aspekter i det kollegiala lärandet. Utfallet kring ägarskap ger implikationer om att huvudmän ska stödja och intressera sig för kompetensutvecklingsinsatser utan att ta över ägarskapet, eftersom det påverkar rektors mandat och legitimitet på ett negativt sätt. Det kan också tolkas som brist på tillit från huvudmannens sida.

Rektorernas aktiva deltagande i det gemensamma projektet tillsammans med sin personal har också påverkat mandat och legitimitet för hela insatsen. I cirkeln lutade vi oss mot forskning för att visa på betydelsen av rektors deltagande, medan ett par rektorer fick motsatt information via sina handledare som deltog i handledarutbildningen, det vill säga att rektor inte fick delta tillsammans med sin personal. Det uppstod en märklig situation för deltagarna i cirkeln som förstås frågade sig vem man skulle lita på. Situationen kan förklaras som ett spänningsfält med direkt eller indirekt ledarskap

(Scherp & Scherp, 2016). Val av ledarskap är beroende av kontexten och i vissa fall behöver rektor välja ett direkt ledarskap, medan det i andra fall passar bättre med ett indirekt ledarskap där rektor leder genom andra. Rektor kan välja att delta och göra sig delaktig på olika sätt, men i detta fall behövde rektor tillsammans med sin personal erövra en gemensam förståelse för innehållet. Eftersom innehållet i Specialpedagogik för lärande berörde komplexa delar av förskolans synsätt och kultur, var den gemensamma bearbetningen av stor vikt. Till exempel behöver centrala begrepp som inkludering, delaktighet och differentiering både omsättas i undervisning och i rektors ledarskap. Den gemensamma förståelsen kan bli helt avgörande för didaktiska val eller ledarhandlingar. Några rektorer ändrade sitt beslut att inte delta, några bearbetade litteraturen i andra grupper medan andra inte hade något val att delta. Utfallet kring rektors deltagande ger implikationer om att balansen mellan kontroll och tillit samt direkt och indirekt ledarskap behöver lyftas upp till ytan, för att kunna göra mer medvetna val om deltagande. Det innebär också att det inte krävs samma ledarskap i alla kompetensutvecklingsinsatser via Skolverket och SPSM.

Behovet av mellanledare har blivit tydligt för rektorerna under arbetet med insatsen. I förskolan finns inte alltid självklara mellanledare, som förstelärare i skolan. På flera förskolor var speciallärare eller specialpedagoger den självskrivna mellanledaren i denna insats. I de fall där huvudman utsett handledare fanns inte alltid någon mellanledare på den egna förskolan. Som framgår av resultatet försökte rektorerna med olika grad av framgång hitta alternativa sätt att leda genom andra. Även om det genomförs kontinuerliga uppföljningar med mellanledare, kan det aldrig ersätta rektors deltagande tillsammans med personalgruppen. Risken finns att rektor enbart förlitar sig på andras tolkningar och återberättande. Berörda rektorer försökte på olika sätt undvika den fällan genom att studera och kritiskt granska verksamheten utifrån modulens innehåll.

SKA-kompetens och kollektiva redskap kontra kvalitet i processerna

Resultatet visar att rektor ägnade mycket tid och kraft åt att formulera en planering för sin undersökning av ledarhandlingar i samband med insatsen Specialpedagogik för lärande. I planeringen, som i flera delar även blev ett sätt att integrera insatsen med förskolans SKA-processer, behövde pedagogerna involveras. Vår slutsats är att det uppstod ett tydligt spänningsfält mellan rektorernas höga ambitionsnivå och kraven på att mål i SKA-processen behöver avgränsas för att kunna uttala sig om utfallet. Det ger signaler om att det kan vara svårt att skilja på så kallad vardagsutveckling och systematisk kvalitetsutveckling som ska bygga på systematik, analys och kritisk granskning.

Rektorernas målformuleringar i undersökningen landade på tre olika nivåer. Mål som riktar sig mot barngrupp, mot pedagogernas lärande eller mot pedagogernas aktiviteter. Det kanske inte är konstigt att målen som riktade sig mot pedagogerna övervägde, men aktiviteter som får större utrymme än lärandet kan försvåra analysarbetet. Att utvärdera en aktivitet handlar enbart om att bedöma om den är genomförd eller inte genomförd. I aktivitetsmålen efterfrågas inte kvalitet i genomförandet och inte heller i utfallet. Även abstrakta mål som riktar sig mot barngruppen kan vara svåra att formulera, följa upp och utvärdera. I detta fall – när insatsens innehåll handlar om barns interaktion, delaktighet eller inkludering – borde det vara möjligt att formulera specifika mål mot barngruppen, men då med begrepp som är mer konkreta och möjliga att utvärdera även på kort sikt. Det kan också vara så att styrdokument och förskolans kultur skapar hinder för väl avgränsade SKA-processer och mål mot barngruppen. Det är en utmaning att uttala sig om kvalitativa aspekter av barns upplevelse av delaktighet när det sker på gruppnivå. Sådana analyser kräver specifika begrepp att förhålla sig till. Även om förskolan ska följa barns utveckling och det finns mål i läroplanen som anger en riktning på utbildningen, är det en utmaning när komplexa situationer och kvalitativa aspekter ska dokumenteras och analyseras. För att inte insatser kring Specialpedagogik för lärande ska stanna vid kunskap om de centrala begreppen behöver kunskapen i handling synas i undervisningen på förskolan (Molander, 1996). Först när de syns i handling är det möjligt att utvärdera pedagogernas lärande. Det är just denna process kring lärande och undervisningsutveckling som kräver rektors ledarskap och deltagande (Robinson, 2015).

Att leda kollegialt lärande och introducera redskap för lärande har varit en svår balansgång både inom cirkeln och i verksamheterna. Å ena sidan behöver varje redskap ha ett syfte och användas i relevanta sammanhang, å andra sidan behövs träning för att förstå redskapets potential. Som tidigare framgått handlade den gemensamma litteraturen om ett stort antal begrepp och redskap för kollegialt lärande (Blossing & Wennergren, 2019), vilket kan ha bidragit till att vissa redskap endast prövades ytligt och inte bidrog till fördjupad förståelse för dess potential. Samma sak med begrepp – vi kan se att begreppen i vissa sammanhang används med en ytlig förståelse.

Vi konstaterar att vuxnas lärprocesser som ska komma på djupet och synas i barns lärande behöver sträcka sig över längre tid. Det ger implikationer om att ett år inte är tillräckligt för att insatsen Specialpedagogik för lärande ska synas i barngrupperna. Det handlar om att etablera en lärande organisation, där strävan efter dubbelloopar som ska förändra personalens synsätt och ställningstagen måste få ta tid (Argyris & Schön, 1978; Granberg & Ohlsson, 2000). Förskolor har inte råd att fastna vid ettåriga singelloopar. Vi menar att modulen Specialpedagogik i förskolans praktik har en särställning gällande parallella processer. Inkludering, delaktighet och differentiering behöver utvecklas såväl inom hela personalgruppen som tillsammans med barngruppen.

Slutord

Sammanfattningsvis har det varit en fantastisk förmån att lära tillsammans med elva rektorer under ett helt läsår. Vi tar särskilt med oss deltagarnas professionella mod och höga ambitionsnivå, som blev så tydlig under resans gång. Rektorerna ville så mycket och hade därför svårt att avgränsa sig eller att lägga andra utvecklingsarbeten åt sidan. Hög ambitionsnivå är i grunden något positivt som inte ska reduceras. Men att ha flera utvecklingsarbeten igång samtidigt är inte något vi rekommenderar. Rent metaforiskt ser vi hellre att rektor prioriterar en stor pilatesboll som kan ge synliga avtryck i barngruppers lärande, än flera pingisbollar som bara ger ytliga avtryck.

Rekommendationer

Följande rekommendationer baseras på elva rektorers undersökningar samt vår övergripande undersökning om rektors betydelse för kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande. Vi menar att samtliga rekommendationer är överförbara till alla skolformer. Vi har fördelat rekommendationerna till fem olika målgrupper.

SPSM och Skolverket

- Utgå från aktuell forskning i stöd och rekommendationer, särskilt i frågor som handlar om vikten av rektors ägarskap och delaktighet.
- När det finns ett riktat statsbidrag för insatsen, uppmärksamma då att ansökan om statsbidrag varierar mellan skolhuvudmän. I vissa fall är hela styrkedjan involverad och i andra fall ligger allt ansvar på rektor.
- Understryk vikten av att kunskap från modulen behöver synas i handling på olika nivåer: rektor, pedagog och barn. För dessa parallella processer behöver innehållet bearbetas i minst två år.
- Bidra med exempel på begrepp och redskap för rektorers kollegiala lärande.

Lärosäten som ger handledarutbildning för Skolverket

- Förmedla vikten av rektors ägarskap och deltagande, och att det inte står i motsättning till handledarens uppdrag.
- Komplettera redskap för samtal med redskap för analys och kritisk granskning av undervisning.
- Poängtera skillnaden mellan samtal som ska integrera teoretisk och praktisk kunskap och samtal som ska komma till väl utvecklande resonemang och fördjupad förståelse av litteraturen.

Skolhuvudmän

- Visa tillit genom att lämna aktörskap och frågor om vad, varför och hur kring utvecklingsarbetet till respektive nivå.
- Undvik övertramp i tankekedjan och då särskilt i hur-frågan, som påverkar medarbetarnas professionella identitet i negativ riktning.
- Poängtera vikten av att arbetet med just denna modul bör pågå minst två läsår för att göra skillnad för barngrupperna.

Rektorer inom förskola och skola

- Låt kontexten avgöra ledarskap: indirekt eller direkt ledarskap. För insatser som ska påverka hela verksamheten behöver det gemensamma innehållsprojektet erövrats tillsammans.
- Tänk på att ett gemensamt språk är inkluderande. Underskatta inte vikten av ett gemensamt professionellt språk i alla delar av utvecklingsarbetet. Språket påverkar delaktigheten på alla nivåer eftersom det både kan vara exkluderande och inkluderande.

Lärlarlag inom förskola och skola

- Sök effekter i barngruppen. Var uppmärksam på att kunskaper om innehållet behöver tillämpas för att visa kunskap i handling. Stanna inte vid kunskaper om Specialpedagogik för lärande.
- Avsätt tid för analys. Var noga med att dokumentera och analysera undervisning där nya kunskaper prövas i handling.
- Utveckla tillsammans med barnen, inte på barnen. Involvera barnen i så hög grad som möjligt.

Genom att ovanstående fem målgrupper reflekterar och resonerar kring våra rekommendationer kan det kollegiala lärandet för vuxna komma ett steg närmare barnen och deras lärande i förskolan.

Referenser

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Berhanu, G., Gerrbo, I., Söderlund, G., Thoutenhoofd, E. & Westman Andersson, G. (2020). *Rapport. Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande: resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.
- Dufour, R. & Marzano, R.J. (2017). *Leda lärande i team: Hur skolchefer, skolledare och lärare kan förbättra elevers resultat*. Studentlitteratur.
- Eriksson, I. (2021). Från att veta vad som fungerar till att driva utveckling av undervisningen. I Å. Hirsh & A. Olin (red.). *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 185–200). Gleerups.
- Fletcher, A. & Wennergren, A. (2021). Uncovering missing links in collegial learning conversations. *Forskning og Forandring*, 4(1), 41–58. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.2147>
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2000). *Från lärande loopar till lärande organisation*. Studentlitteratur.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor: en strategi för handledning*. Studentlitteratur.
- Hardiman, M. & Dewing, J. (2014). Critical Ally and Critical Friend: Stepping stones to facilitating practice development. *International Practice Development Journal*, 4(1), 1–20.
- Kaderland, A. & Niit Ekstrand, S. (2018). Förmågan att resonera – en gemensam utvecklingsresa. I J. Almqvist, K. Hamza & A. Olin (red.). *Undersöka och utveckla undervisning. Professionell utveckling för lärare* (s. 101–118). Studentlitteratur.
- Kotte, E. (2018). Inkludering och differentiering i undervisningen. *Inkludering och delaktighet, del 4*. [Lärobjekt]. Specialpedagogiska myndigheten och Skolverket. Hämtad 25 oktober 2022. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Gymnasieskola/128a_Inkludering_och_delaktighet/Del_04/
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools* 6(1), 37–63.
- Lundqvist, J. (2021). En förskola för alla: Inkluderande undervisning och arbetssätt. *Specialpedagogik i förskolans praktik, del 1*. [Lärobjekt]. Specialpedagogiska skolmyndigheten och Skolverket. Hämtad 25 september 2022. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Förskola/113_Specialpedagogik_i_förskolans_praktik/del_01/
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Nylund, J. & Åhländer, L. (2021). *Regi för lärande: en guide för praktikinriktat pedagogiskt ledarskap*. Studentlitteratur.
- Nylund, J. & Wennergren, A. (2012). Forskningscirklar för skolledare med nyfikenhet som drivkraft. I K. Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken: Förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 205–219). Studentlitteratur.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Liber.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirklar: en vägledning*. Malmö Stad: Resurscentrum för mångfaldens skola, Avdelningen barn och ungdom.
- Persson, S. (2021). Pedagogiska relationer i förskolan. *Specialpedagogik i förskolans praktik, del 2*. [Lärobjekt]. Specialpedagogiska skolmyndigheten och Skolverket. Hämtad 25 september 2022. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Förskola/113_Specialpedagogik_i_förskolans_praktik/del_02/

- Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Lärarförlaget.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- Scherp, H.-Å. & Scherp, G.-B. (2016). *Kvalitetsarbete och analys för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(5), 395–412.
- Sjöman, M. (2021). Barns delaktighet och engagemang i förskolan. *Specialpedagogik i förskolans praktik, del 3*. [Lärobok]. Specialpedagogiska skolmyndigheten och Skolverket. Hämtad 25 september 2022. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Förskola/113_Specialpedagogik_i_förskolans_praktik/del_03/
- Skolverket. (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Roller och ansvar för rektor och skolchef i Specialpedagogik för lärande*. Skolverket. Hämtad den 19 september 2022. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/roller-och-ansvar-for-rektor-och-skolchef-i-specialpedagogik-for-larande>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities. A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Svedberg, L. (2016). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning*. Studentlitteratur.
- Swaffield, S. (2007). Light touch critical friendship. *Improving Schools*, 10(3), 205–219.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Timperley, H., Ell, F., Le Fevre, D. & Twyford, K. (2021). *Ledarskap och utmaningar i professionellt lärande. Med fokus på elevers lärande*. Studentlitteratur.
- Virkkunen, J. & Newnham, D.S. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Sense Publisher.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wennergren, A. (2012). På spaning efter en kritisk vän. I K. Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken: Förskola och skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur.
- Wennergren, A. (2015). Teachers as Learners – with a little help from a critical friend. *Educational Action Research*, 24(2), 260–279.
- Wennergren, A. (2019). Dialog, mod och tillit i skolans förbättringsarbete. I A. Olin, J. Almqvist, K. Hamza, & L. Gyllander Torkildsen (red.). *Didaktisk utvecklingsdialog. Lärares och skolledares professionella utveckling* (s. 211–228). Studentlitteratur.
- Wolf-Watz, O. & Fredriksson, A. (2020). *Utvärdering av handledarfunktionen. Specialpedagogik för lärande*. Strategirådet.

Bilaga A

Planeringsfas: hösttermin 2021

Tid	Innehåll i stora drag	Exempel på kollektiva redskap
Augusti	Föreläsning om rektors betydelse i kollegialt lärande	Minutpapper
Förberedelse	Litteratur och förväntningar på forskningscirkeln	Litteratur
September	Introduktion länkad till föreläsning kring skolutveckling och begreppen i Specialpedagogik för lärande.	Triader, samtalsredskap, minutpapper
Oktober	Uppföljning av litteratur och förväntningar, praktiker för ledarhandlingar, presentation av planeringsverktyg, SKA-processen	Fyrfältaren, triader, minutpapper
Mellanmöte i triad	Litteratur, Wenger	Triader, bearbetning av litteratur, läslogg, Wenger, samtalsredskap, minutpapper
November	Fyrfältaren, SKA-processen, kritisk vän, ledare och mellanledare, praktiker för ledarhandlingar	Triader, kritisk vän, fyrfältaren, minutpapper
Mellanmöte i triad	Litteratur	Triader, bearbetning av litteratur, läslogg, Wenger, samtalsredskap, minutpapper
December (hybridmöte)	Inspel av SPSM, kritisk vän, vuxnas lärande, gemensamt professionellt språk, observationskompetens, praxistriangeln	Par, praxistriangeln, kritisk vän, omformuleringar, minutpapper

Bilaga B

Planeringsfas: vårterminen 2022

Tid	Innehåll i stora drag	Exempel på kollektiva redskap
Mellanmöte i triad	Litteratur	Triader, bearbetning av litteratur, läslogg, samtalsredskap, minutpapper
Januari	Fördelat ledarskap, distribuerat ledarskap och mellanledare, mål och dokumentation, avgränsa målet	Par, fyrfältaren, praxistriangeln, samtalsredskap, minutpapper
Februari, ordinarie träff och ett extra tillfälle på grund av tekniska problem	Handledning kring mål, dilemma och hinder, minirapport	Dubbeltriad, kritisk vän, omformulering, praxistriangel, att ställa frågor, minutpapper
Mars	Handledning kring analysverktyg, minirapport, analysredskap, inspel om pedagogiska positioner	Triader, dubbeltriader, kritisk vän, minutpapper
April, två tillfällen att välja mellan	Analysarbete, analysverktyg, muntlig respons på minirapport på gruppnivå, SKA-processen	Analysredskap, minutpapper
Maj	Skriftlig respons på minirapport på individnivå, praktiker för ledarhandlingar, SKA-processen	Samtalspar, kritiska vänner, minutpapper
Juni, extra tillfälle	Frågestund inför spridningsseminarium Spridningsseminarium, heldag	Triader, bearbetning av litteratur, läslogg, Wenger, samtalsredskap, minutpapper

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 skolor och förskolor i hela landet, svarar på frågor och erbjuder fortbildning. Vi driver också specialskolor, fördelar statsbidrag och utvecklar läromedel.

Välkommen till Sveriges expertmyndighet inom specialpedagogik.