



Stockholms  
stad

# Forskningscirklar Att leda förskola i storstad

Rektorer i förskola i Stockholms stad  
i samarbete med Malmö universitet  
2019–2020

[stockholm.se](http://stockholm.se)



## Förord

I er hand har ni en rapport från två forskningscirklar som nio rektorer i förskolan i Stockholms stad har deltagit i under två år. Rapporten har titeln *Att leda förskola i storstad*.

Ni som läser denna rapport får ta del av forskarnas beskrivning av metoden men framför allt ta del av de produkter som deltagarna individuellt har skrivit fram. Forskningscirkeln som arbetsmetod för rektorer är en satsning som genomförts inom förskolan i Stockholms stad och cirkelarna har letts av Bim Riddersporre och Magnus Erlandsson från Malmö Universitet.

Att som rektor få ingå i ett sammanhang med fokus på lärande och att dela empiriska erfarenheter med kollegor och forskningscirkelns ledare, ger insikt om hur komplext uppdraget som rektor är. Här har forskningscirkeln givit möjlighet till att få fördjupad insikt såväl för den enskilde som för gruppen.

Sven Persson<sup>1</sup> skriver i sin bok om Forskningscirklar att cirkeln är en arena för kunskapsutveckling och förändringsarbete. Att få ta del av dessa rektorers arbete i form av denna rapport ger mig värdefull kunskap som jag hoppas få dela med fler kollegor i staden.

*Eva Broström*  
Avdelningschef  
Förskoleavdelningen, utbildningsförvaltningen

---

<sup>1</sup> Forskningscirklar - kunskapsutveckling för förskola, skola och högskola - Sven Persson (2018)

# Innehåll

<b>Förord .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Sammanfattande inledning av cirkelledarna .....</b>	<b>5</b>
1.1 Forskningscirkeln som arbetsform.....	5
1.2 Forskningscirkeln som process .....	9
<b>2. Deltagarnas slutsatser och sammanställningar.....</b>	<b>12</b>
2.1 Kollektivt lärande som grund för utveckling - <i>Hanna Wirde</i> .....	12
2.2 En organisation som möjliggör ett nära pedagogiskt ledarskap - <i>Anna Lund</i> .....	40
2.3 Undervisning i förskolan - <i>Carolina Carlsson</i> .....	52
2.4 Litteraturarbete i förskolan med inriktning på högläsning - <i>Kerstin Bratt</i> .....	57
2.5 Förutsättningar till undervisning - <i>Eija Vättö</i> .....	72
2.6 Ett utvecklat chefskap för att möjliggöra andras pedagogiska ledarskap - <i>Lena Figaro</i> .....	80
2.7 Former för att sprida kunskaper och praktiker mellan olika delar av organisationen - <i>Jenny Berg</i> .....	89
2.8 Vad är ett närvarande ledarskap och hur kan man skapa förutsättningar för det? - <i>Elisabeth Adolfsson</i> .....	94
2.9 Ett pedagogiskt ledarskap för att utveckla estetiska, pedagogiska lärandemiljöer? - <i>Helena Lindblom</i> .....	95

# 1. Sammanfattande inledning av cirkelledarna

## 1.1 Forskningscirkeln som arbetsform

*Bim Riddersporre, cirkelledare*

Under tre terminer har en grupp rektorer från olika stadsdelar i Stockholm arbetat tillsammans i två forskningscirklar. Som en inledning till denna rapport, där resultaten av deras arbete presenteras, vill jag som ledare för en av cirkelarna ge en kortfattad bild av forskningscirkeln som arbetsform.

### Varför forskningscirklar?

Det finns många olika sätt att söka ny kunskap och nya insikter. Det ena sättet är inte bättre än det andra, men det finns olikheter som är spännande att fundera över. För att välja ett lämpligt arbetssätt är det bra att fundera på sina behov och önskemål. Några goda skäl att välja arbetsformen forskningscirkel är att:

- kunna ta reda på saker tillsammans,
- finna en form för kollegialt lärande och utbyte,
- arbeta professionsutvecklande, samt
- kunskapa under demokratiska och roliga former.

Förskoleavdelningen i Stockholms stad har sedan tidigare erfarenhet av arbetsformen, då en cirkel med avdelningschefer inom förskolan, redan genomförts. Ett planerat steg var redan initialt att fortsätta med cirklar för rektorer, vilket nu genomförts.

### Vad är speciellt med forskningscirklar?

Till skillnad från vissa andra former av fortbildning eller utforskande aktiviteter formulerar deltagarna i en forskningscirkel själva frågor – såväl individuellt som tillsammans. Det är med andra ord ett utforskande arbetssätt med stor frihet, men under ledning av en forskare som stöttar och ansvarar för kvalitet i själva processen. Syftet med en forskningscirkel är alltid dubbelt. Förutom deltagarnas egen utveckling och förkovran finns det ett ansvar från cirkeln att kommunicera sina resultat så att de kan komma fler till godo. Cirkeln avslutas därför med en så kallad produkt – oftast i form av en skriven rapport, en konferens, en film eller i någon annan form.

Resultaten är viktiga men processen genom vilken de skapas är minst lika viktig i den här arbetsformen. Så i viss mån kan det sägas att ”vägen är målet”. Deltagarnas träning i att arbeta utforskande

och att ge och ta emot stöd i det mödosamma arbetet att ta fram ny kunskap kan sedan generaliseras och tas till vara även i andra sammanhang. På detta sätt kan själva arbetssättet i en forskningscirkel inspirera till utveckling av det ordinarie arbetet.

### **Redskap som cirkeldeltagare kan utveckla**

Sven Persson, professor i pedagogik, har utvecklat arbetsformen och även skrivit en introduktion till att arbeta i forskningscirklar i skolans och förskolans värld (Persson, 2018). Enligt denna kan vi förvänta oss att deltagare kan utveckla sin förmåga att:

- analysera pedagogiska händelser och att sätta dem i större sammanhang,
- använda begrepp för att bättre förstå undervisning och annan pedagogisk verksamhet,
- använda kunskaper om forskningsprocesser för att undersöka pedagogisk verksamhet,
- läsa och förstå relevant forskning inom intresseområdet,
- presentera sina kunskaper på lämpligt sätt, samt
- utveckla den egna pedagogiska praktiken.

Dessa förmågor är ju samtliga mycket användbara i rollen som rektor i förskolan (liksom för avdelningschefer och förskollärare förstås).

### **Kan det finnas några ”baksidor” med forskningscirklar?**

Detta är en spännande fråga utan några enkla svar. En forskningscirkel varar i regel i tre terminer vilket kan uppfattas som en långsam form för att lära mer. Att lägga mycket tonvikt på själva processen kan ibland ses som mindre effektivt än att arbeta mer styrt.

Forskningscirkelns demokratiska upplägg är i sig ett hinder mot styrning utifrån eller uppifrån. Det kan naturligtvis vara mindre uppskattat i vissa sammanhang. Därför är det viktigt att tala igenom valet av cirkeln som arbetsform, med alla involverade, så att inga överraskningar uppstår under processens gång. Om organisationen/arbetsplatsen har bestämda mål för vad som ska uppnås eller vilken kunskap som ska levereras så är cirkelformen mindre lämplig. En forskningscirkel kan inte ta sig an ett ”beställningsjobb” eller arbeta med någon form av uppdragsforskning – då är det helt enkelt inte längre en forskningscirkel.

Begreppet empowerment används för att beskriva hur människor i sitt arbete (eller liv) ges en ökad egenmakt. Det finns starka drag av empowerment i forskningscirkelns arbetsform och upplägg och detta passar inte eller fungerar lika bra i alla sammanhang.

Samtidigt är det en av de starkaste drivkrafterna i arbetsprocessen – att deltagarna har privilegiet att formulera sina frågor, välja sina metoder och formen för kommunikation av sina resultat.

Det finns ett drag av osäkerhet förknippat med en forskningscirkel. Ingen kan veta hur en grupp kommer att fungera i en forskningsliknande arbetsprocess och med stor frihet dessutom. Utfall, resultat och produkt är inte möjliga att förutspå eller utlova förrän tämligen sent i processen vilket kan skapa en osäkerhet. För den som har ett stort kontrollbehov kan en sådan arbetsform sannolikt bli ganska prövande.

### **Tre forskningscirklar i Utbildningsförvaltningens regi**

Med djup insikt i och klar blick på forskningscirkelarnas möjligheter och tänkbara baksidor, har ledningen för Förskoleavdelningen vid Utbildningsförvaltningen satsat på att pröva ut arbetsformen i praktiken. Hittills har tre forskningscirklar genomförts:

- cirkel för avdelningschefer/skolchefer startade hösten 2018 och avslutas efter förlängning hösten 2020, ledare Bim Riddersporre, Malmö Universitet;
- cirkel för förskolechefer/rektorer startade våren 2019 och avslutas med spridningskonferens hösten 2020, ledare Bim Riddersporre, samt
- cirkel för förskolechefer/rektorer startade våren 2019 och avslutas med spridningskonferens hösten 2020, ledare Magnus Erlandsson, Malmö Universitet.

### **Två forskningscirklar med rektorer i förskolan – frågor och teman**

De teman som utforskats och de forskningsfrågor deltagarna formulerade har en tydlig koppling till sådant som även många rektorskollegor arbetar med, utvecklar och engagerar sig i. En speciell omständighet är att cirkeldeltagarna leder förskolor i just Stockholm. Vi har därför kommit att utveckla ett gemensamt, övergripande tema ”att leda förskola i storstad”. Inom denna ram har ett antal frågor och områden belysts. Perspektiven har varierat, från storskaligt till nära. Det finns en spännande bredd, vilket framgår av nedanstående sammanställning (där endast titel och en bärande frågeställning för respektive bidrag presenteras, med författarna i alfabetisk ordning).

**Kerstin Bratt:** Litteraturarbete i förskolan med inriktning på högläsning. *Hur kan vi utveckla högläsningen vidare till att bli den målstyrda process som läroplanen föreskriver?*

**Carolina Carlsson:** Undervisning i förskolan. *Förskollärare arbetar tillsammans för en gemensam förståelse för vad undervisning i förskolan är och kan vara.*

**Eija Vättö:** Förutsättningar för undervisning. *Genom diskussioner på APT samlas medarbetarnas tankar och förslag in för att ta reda på vad som kan vara realistiskt att förändra.*

**Hanna Wirde:** Kollektivt lärande som grund för utveckling. *Hur kan jag som rektor förbättra förskollärares och barnskötares förutsättningar, utveckla kompetensen och förstärka ledarskapet, inom den ram som är given av huvudmannen?*  
*Magnus Erlandssons cirkel:*

**Jenny Berg:** Former för att sprida kunskaper och praktiker mellan olika delar av organisationen. *Hur sprider vi framgångsrikt kunskaper och värden från en del av organisationen till andra delar och andra verksamheter för att främja barns livslånga lust att lära?*

**Lena Figaro:** Ett utvecklat chefskap för att möjliggöra andras pedagogiska ledarskap. *Kan en rektor utöva pedagogiskt ledarskap vid en förskoleenhet utan förstahandsinformation kring vad som pågår i verksamheten?*

**Anna Lund:** En organisation som möjliggör ett nära pedagogiskt ledarskap. *Undersöker möjligheten att kunna praktisera ett pedagogiskt ledarskap och vara en nära ledare i en stor organisation.*

**Elisabeth Adolfsson:** Vad är ett närvarande ledarskap – och hur skapa förutsättningar för det? *Undersöker vägar till ett närvarande ledarskap utan att alltid kunna vara en fysiskt närvarande ledare.*  
(Elisabeths text hann inte till fullo färdigställas före denna rapportens publicering.)

**Helena Lindblom:** Ett pedagogiskt ledarskap för att utveckla estetiska, pedagogiska lärandemiljöer. *Hur kan en förskolerektor skapa förutsättningar för medarbetardriven pedagogisk utveckling?*  
(Helenas text hann inte till fullo färdigställas före denna rapportens publicering.)



## **Förändrade villkor under cirklarnas sista termin**

Det hände saker i omvärlden som fick en direkt bäring på arbetet i cirklarna. Under våren har hela världen påverkats mycket dramatiskt av situationen med coronavirus och risk att insjukna i Covid-19. Arbetet i cirklarna har, som så mycket annat, fått bedrivs på distans med digitala möten som form. Detta har fungerat väl efter omständigheterna men ändå gjort arbetet med de slutliga texterna mera ensamt. Och inte minst – rektorernas arbetssituation har varit pressad och de har behövt hantera mycket osäkerhet hos medarbetare, barn och vårdnadshavare. Trots detta finns nu denna rapport vilket är en arbetsseger som väcker respekt och beundran hos oss cirkelledare.

## **1.2 Forskningscirkeln som process**

*Magnus Erlandsson, cirkelledare*

Det ska sägas direkt – en forskningscirkel för rektorer i förskola lever inte sitt eget skyddade liv. Cirkeln påverkas av allt det som sker runt omkring, och under tre terminer hinner mycket oförutsett hända på de förskolor rektorerna ansvarar för: en brand, en tuff konflikt, ett datorhaveri, personalbrist, intensiva föräldrakontakter, en krävande omorganisation som inte sätter sig – eller en pandemi som vänder upp och ned på allt. Bland det som sker finns förstås också många planerade, önskade och positiva händelser och processer, men som då ofta fordrat rektorns tid, resurser och engagemang.

Allt detta får betydelse för cirkeldeltagarnas möjligheter att dels *närvara* under de många cirkelträffarna (i vårt fall fyra halvdagar per termin), dels att kunna prioritera cirkelns arbete *mellan* dessa träffar; i det undersökande, analyserande och skrivande – ja, forskande – arbete som ger forskningscirkelns dess särprägel.

### **Annan form för kollegialt lärande och utbyte**

Att vara rektor i kommunal förskola, framför allt i storstad där rektor ofta har ansvar för resultatenheter med fem förskolor eller fler, är ett tufft offentligt uppdrag i sig. Att dessutom delta och bidra i en ganska krävande forskningscirkel – det är kanske att ta sig vatten över huvudet? Jo, kanske. Ändå är jag förvissad om att våra båda cirkelns deltagare är glada att de gjorde det. Även om alla inte hunnit få sina texter helt klara i tid för publicering i den här rapporten, och även om alla inte säger sig ha fått till texter som rättvist speglar den egna ambitionsnivån, så har cirkeln fungerat

som en ny och givande form för kollegialt lärande och utbyte – det säger deltagarna själva.

Visst, texter *är* viktiga, särskilt i forskningscirklar som ju ”härmar” forskare för vilka texter (vetenskapliga artiklar) är det centrala kommunikations- och spridningsverktyget. Men i en forskningscirkel märks ofta resultaten mer i processen än i produkten, som Bim skriver ovan. Jag ska försöka att översiktligt illustrera detta här.

### **Samtal utifrån nya villkor**

De rektorer vi mött i cirkelarna för även annars ofta samtal om pedagogik, förskolans utveckling, kvalitet, ledarskap, etc., med såväl chefer, medarbetare och kollegor. Men det blir en annan karaktär på sådana samtal om rektorn befinner sig i en egen forskningsprocess, och om de rektorer hon samtalar med också gör det. I forskningscirkeln finns fortfarande utrymme för att dela tips, råd och personliga erfarenheter av olika typer av utmaningar och processer i relation till förskolans ledarskap. Men i forskningscirkeln vidgas samtalen till att även omfatta diskussioner om hur rektorerna dels kan skapa ny kunskap genom att beforska den egna praktiken, dels använda sig av redan befintlig forskning och teori för att fördjupa förståelsen av uppdraget och utveckla kvalitetsarbetet. Och i det typiska och lyckade cirkelsamtalet knyts dessa kunskapsformer samman, för där finns

- *förtroendet* – de individuella, vardagliga och professionella erfarenheterna deltagarna delar med sig av;
- *den empiriska kunskapen* – resultat från forskning som problematiserar, stödjer och utvecklar erfarenheter och förståelsen av dem; samt
- *den teoretiska kunskapen* – en förståelse av hur teoretiska perspektiv och begrepp kan appliceras på förtroendet och forskningsresultat (Persson, 2018).

### **Om cirkelledarens uppgift och roll**

Som cirkelledare handlar det om att försöka få till den goda balansen mellan erfarenheter, forskning och teori. Och det ska också sägas – förskolerektorer bubblar av lust att dela med sig av sina erfarenheter. Det är förstås viktigt att skapa utrymme för deltagarnas individuella dilemman, utmaningar och möjligheter utifrån den egna vardagen, liksom att ge deltagarna ett forum för att både ge och få återkoppling på det sätt som de hanterar olika situationer, problem och företeelser i sin yrkesverksamhet. Cirkeln har därför ofta inletts med en ”runda” som gett deltagarna möjlighet

att berätta och få kollegornas respons på något ”akut” man vill ha kloka råd kring.

Men i forskningscirkeln gör deltagarna inte halt vid samtal om vad de upplevt (eller läst), utan de tar sig ett par steg vidare: med hjälp av cirkelledaren beforskas ett mer specifikt område som de respektive deltagarna har valt att intressera sig för. Deltagarna gör alltså egna empiriska undersökningar som sedan tolkas och analyseras av samtliga i cirkeln, utifrån tidigare forskningsresultat och teori, i strävan efter djupare kunskap kring det valda problemområdet (Persson, 2018). Och i bästa fall kan denna process – undersökning, tolkning, analys och djupare kunskap – sedan redovisas i en text som kan inspirera och bidra till förståelse även för dem som inte varit en del av forskningscirkeln. Några sådana texter finns här.

***God läsning!***

Bim Riddersporre och Magnus Erlandsson, i augusti 2020.

## 2. Deltagarnas slutsatser och sammanställningar

### 2.1 Kollektivt lärande som grund för utveckling - *Hanna Wirde*

”Om du verkligen vill förstå något, försök förändra det”

#### **Inledning**

Under 2019 har Stockholms stad tagit fram en handlingsplan för att förbättra arbetssituationen för förskollärare och barnskötare i de kommunala förskolorna (Utbildningsförvaltningen, 2019).

Upplevelsen av ett närvarande ledarskap lyfts i slutrapporten fram som en av de viktigaste faktorerna. En annan viktig faktor är att grundläggande förutsättningar ges för att genomföra förskoleutbildning med hög kvalitet. Grundläggande förutsättningar handlar om tid för uppdraget, och förskollärarnas ansvar för undervisningen. Inom ramen för det här projektet har jag undersökt hur jag som rektor kan förbättra förskollärares och barnskötarens förutsättningar, utveckla kompetensen och förstärka ledarskapet, inom den ram som är given av huvudmannen.

Jag kommer att beskriva en kompetensutvecklande insats som genomfördes under läsåret 2019–20 i en av de förskolor där jag är rektor. Genom att organisera för kollektivt lärande, i form av lärande samtal mellan olika professioner, ville jag förbättra samarbetet, stärka kompetensen och utveckla förskolans arbetssätt. Jag beskriver inte främst resultaten för barnen, utan gör mig snarare nyfiken på övergripande frågor om vilken kompetens, vilket ledarskap, vilken tidsorganisation och vilket stöd som behövs för att alla barn ska erbjudas en förskoleutbildning av hög kvalitet. Kort sagt, vad som behövs för att utveckla en modern förskoleorganisation i en storstad. Jag reflekterar också kring organisationens betydelse och rektors möjlighet att nå ända in i verksamhetens kärna.

Den svenska förskolan befinner sig i förändring och utveckling och har gjort det under lång tid. Tolkningen av uppdraget är ständigt pågående, prövas och omprövas. Många förskoleorganisationer famlar efter det optimala sättet att möta de förväntningar som uttrycks i skollag och läroplan. Inledningsvis vill jag därför säga något om vad barn har rätt att förvänta sig av utbildningen i förskolan och några av de utmaningar som finns i detta uppdrag.

### **Barns rättigheter i ett modernt utbildningssystem**

Barnkonventionen gäller som lag i Sverige sedan 1 januari 2020. Det innebär att skola och förskola, som rättstillämpare och skyldighetsbärare, behöver anlägga ett etiskt och kritiskt förhållningssätt utifrån Barnkonventionen i sitt arbete. Det är i mötet med barnen som Barnkonventionen blir verklighet och förskollärares och barnskötares bemötande, respekt och likabehandling är avgörande. Rektor har ansvar för att medarbetarna har kunskap om barns rättigheter och förmåga att tillämpa dem.

Barns rätt till hälsa, välbefinnande och trygghet skrivs även fram i läroplan för förskolan, tillsammans med rätt till lärande och personlig utveckling (SKOLFS 2018:50). Det ska finnas en väl avvägd balans mellan omsorg och lärande och utbildningen ska utgå från en helhetssyn på barn. Förskolan ska också främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning (SkolL 2010:800, 8 kap.).

Daniel Bergh (2019) skriver i en forskningssammanställning om betydelsen av att arbeta hälsofrämjande i förskolan. Att barnen känner sig trygga och att de får delta i lärofyllda aktiviteter, som ger dem en tilltro till sina egna kunskaper och förmågor, skapar enligt Bergh välmående hos barnen och lägger därmed grunden för vidare utveckling och lärande, men även psykisk hälsa.

Dion Sommer och Sofia J. Frankenberg (2019) beskriver vad som krävs av förskolan för att förbereda dagens barn för framtidens utmaningar. Sommer menar att barnen behöver ges förutsättningar att utvecklas till ”aktiva, vetgiriga, kunskapssökande, sociala, samarbetande, språkkunniga och tänkande människor som har tilltro till sin egen handlingskraft och möjlighet att påverka sin egen och andras situation” (Sommer & Frankenberg, *ibid*, s. 110). Utifrån begreppen *hela barnet*, *lekande lärande* och *barns perspektiv* menar han att en pedagogik kan utformas, som ger goda effekter för barns kognitiva, så väl som emotionella och sociala utveckling.

### **Förskollärares och barnskötares kompetens**

Dion Sommer och Sofia J Frankenberg (2019) belyser även vilka kompetenser förskollärare och barnskötare i en framtidsförberedd förskola behöver besitta. Det enkla svaret är att de behöver samma kompetenser som barnen ska ges möjlighet att utveckla, där samarbete, lyhördhet, samspel och interaktion är viktiga ingredienser. ”Det är genom att använda sig av sitt eget engagemang, sin förmåga att hantera komplexitet, förmågan att tillgodogöra sig ny kunskap, vara kreativa och flexibla, och genomgå ett livslångt lärande, som de tillsammans kan realisera den framtidsrustade förskolan och skolan och skapa de nödvändiga utvecklingsmöjligheterna för framtidens samhällsmedborgare” (Sommer & Frankenberg, 2019, s. 122).

År 2017–18 genomfördes en utvärdering i kommunal förskola i Stockholm. Utvärderingens inriktning och syfte var främst att belysa hur förskollärare tar ansvar för undervisningen i förskolan. Ett viktigt resultat var att det uppstått en otakt mellan förskollärarnas förutsättningar och styrdokumentens krav, samtidigt som det också kan finnas stora kunskapsklyftor i arbetslagen. En hög personalomsättning inom förskolan de senaste åren har också lett till bristande kontinuitet. I rapporten betonas att både rektor och huvudmannen behöver ta hänsyn till dessa faktorer vid organisering av verksamheten (Utbildningsförvaltningen, 2018).

Förväntningarna på utbildningen i förskolan har vuxit och förtydligats i flera steg och revideringar av Skollag och Läroplan. Kompetensen hos förskollärare och barnskötare har inte utvecklats parallellt och den faktiska yrkesförmågan och kunskapen är inte alltid i takt med förväntningarna. Eva Johansson (2011) beskriver hur förändringar i förskolan sedan 90-talet har medfört organisationsförändringar, minskade resurser och brist på tid. Förändringarna har även varit positiva och medfört nya utmaningar, kunskaper och ökad delaktighet. Johansson belyser att villkoren inom förskolan och det yrkesmässiga kunnandet hänger samman. Det behövs både goda förutsättningar och kunskap för att göra det bästa av de förutsättningar som ges. ”Utan tid att reflektera finns risk för stagnation [...] Utan kompetens att ställa rätt frågor kan tiden till reflektion gå till spillo”, skriver hon (Johansson, *ibid.*, s. 218).

Bim Riddersporre och Magnus Erlandsson (2018) belyser det avgörande i att förskolläraren bedriver sin undervisning i arbetslagsform. Det förutsätter ett didaktiskt kunnande att iscensätta lärandesituationer i ett målinriktat arbete. Det är också en konst att kunna klargöra för arbetslaget vad som ska genomföras och dokumenteras i förhållande till läroplansmålen. Ibland innebär det även att förskolläraren behöver arbeta för att höja kollegornas kompetens, eftersom arbetslaget kan bestå av medarbetare med väldigt skiftande formell kompetens, erfarenhet och yrkesskicklighet. Riddersporre och Erlandsson betonar att samsynen och det gemensamma yrkesspråket behöver innefatta hela arbetslaget.

### **Rektors ledarskap**

Enligt Skollagen ska rektor särskilt verka för att utbildningen utvecklas (SkolL 2010:800, 1 kap, 9§). Inriktningen på det systematiska kvalitetsarbetet ska vara att utbildningen som helhet riktas mot de nationella målen (SkolL 2010:800 och SKOLFS 2018:50). Det innebär att rektor fortlöpande behöver samla in information om verksamhetens förutsättningar, genomförande och resultat för att få en samlad bild av utbildningens kvalitet. Rektors

uppdrag är att systematiskt planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen och skapa förutsättningar för förskollärare och arbetslag och genom det verka för barns lärande och personliga utveckling.

Sedan 1 juli 2019 har titeln rektor införts i förskolan, som en anpassning till det övriga skolsystemet. Även om titeln numera är densamma som i skolan så skiljer sig förutsättningarna för ledarskapet åt jämfört med rektorer i grund- och gymnasieskolan. Förutsättningarna varierar inom landet och mellan olika huvudmän. I Stockholm är det vanligt att varje rektor ansvarar för 5–10 förskolor på olika adresser, som tillsammans har ett stort antal barn och medarbetare. Rektorer i förskolan kan av den anledningen ha en större utmaning att kombinera chefskapet med det pedagogiska ledarskapet jämfört med rektorer i skolan, som oftast har en skolbyggnad där allt är samlat. Biträdande rektorer har, som en följd av växande organisationer, blivit vanligt i Stockholms kommunala förskolor. Biträdande rektorers roll och delegation kan variera mellan stadsdelar och mellan förskolor inom en stadsdel.

Slutrapporten om förskollärares och barnskötares arbetsmiljö (Utbildningsförvaltningen, 2019) visade att en av de viktigaste faktorerna är upplevelsen av ett närvarande ledarskap. För att möjliggöra det nära och stöttande ledarskapet som förskollärare och barnskötare efterfrågar och rektors pedagogiska ledarskap som Skollagen föreskriver, kan det alltså i en stor förskoleorganisation i praktiken med nödvändighet innebära ledarskap som delas med en eller flera personer.

### **Sammanfattning**

Jag har berört något om vad utbildningen bör erbjuda barnen, vilken kompetens förskollärare och barnskötare behöver besitta, samt vilka förväntningar som finns på ledarskap i förskolan.

1. Förskolan behöver erbjuda trygga lärande undervisningsmiljöer, goda relationer och engagemang hos både förskollärare, barnskötare och barn, för att skapa en förskola som är rolig, trygg och lärorik för alla barn.
2. Förskollärare och barnskötare ska ges möjlighet att utveckla den kompetens och de förutsättningar som krävs för att skapa en förskoleutbildning av hög kvalitet. För det behövs möjligheter till samarbete och reflektion, men även en öppenhet och vilja att visa och en kunskapsbas att dela med sig från.
3. Rektor har ansvar för att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete, där utbildningen hela tiden utvecklas och riktas mot de nationella målen. Inom givna ramar ska rektor

skapa den inre organisation som krävs för att alla barn ska lära och utvecklas. Huvudmannen har ansvar för att rektor ges möjlighet att skapa en sådan organisation.

### **Förskoleorganisationen i studien**

Det rektorsområde jag ansvarar för hör till en av Stockholms fyra innerstadsdelar. Organisationen består av sex förskolor och en öppen förskola. Tre biträdande rektorer ansvarar för två förskolor var, med delegerat ansvar för medarbetare, arbetsmiljö, lokal och budget. Varje biträdande rektor har personalansvar för cirka 35–40 medarbetare. Rektor och biträdande rektorer utgör tillsammans förskoleområdets ledningsgrupp och arbetar utifrån en gemensam verksamhetsplan och för ett likvärdigt genomförande på alla förskolorna. Ledningsorganisationen möjliggör för mig som rektor att arbeta både strategiskt och operativt med de pedagogiska frågorna; att planera, leda, kontrollera, följa upp, utvärdera och förbättra utbildningen i nära samarbete med biträdande rektorer. Tillsammans arbetar vi för att säkerställa förskolor med god kvalitet som stödjer det kollegiala lärandet och en hälsofrämjande arbetsmiljö.

Mitt ledarskap för cirka 110 medarbetare och 550 barn utövas alltså till stor del indirekt och på distans. Jag ingår även i ledningsgrupp med övriga fem rektorer i stadsdelen. Tillsammans leder vi 49 förskolor i en gemensam riktning. I stadsdelen finns även en stödenhet och en utvecklingsenhet, med funktioner som pedagogiska utvecklare, specialpedagog och psykolog.

### **Stadsdelens stödenhet**

Projektet genomförs i nära samarbete med stadsdelens stödenhet, varför jag vill presentera den särskilt. Stödenheten har bland annat uppdraget att handleda personal kring barn som tillfälligt eller varaktigt är i behov av särskilt stöd. Där arbetar under läsåret 2019–20 en psykolog, en specialpedagog och en socionom. De handleder enskilda förskollärare/barnskötare eller arbetslag på uppdrag av rektor och på förekommen anledning – alltså oftast när förskolan redan har provat olika arbetsätt kring ett enskilt barn, men det särskilda behovet kvarstår eller har förstärkts.

Stödenheten samordnar även fördelning av särskilda medel till enheterna i form av tilläggsbelopp för enskilda barn och ibland även barngrupper. De senaste åren har det skett en ökning av antalet barn som förskolorna i stadsdelen söker tilläggsbelopp för. Det finns stora skillnader mellan förskolorna, där vissa förskolor år efter år söker tilläggsbelopp för en större andel barn än andra förskolor. Stödenhetens och ledningsgruppens analyser av detta pekar mot att förskolor med lägre kompetens och mindre stabila arbetslag har ett större behov av extra resurspersonal för att klara uppdraget. Även ledarskapet verkar ha betydelse. Arbetslag med låg kompetens och



som saknar tydlig ledning i uppdraget kan ha en snäv förståelse av undervisningsuppdraget och kan ha svårigheter att skapa en utbildning som inkluderar alla barn. När ett sådant arbetslag uppfattar att ett barn går utanför normen riskerar de att, medvetet eller omedvetet, exkludera barnet i syfte att få gruppen som helhet att fungera. Därför uppstår ett behov och en förväntan om att anställa en extra resurs till arbetslaget, eftersom arbetslaget har svårt att se hur de annars ska kunna möta alla barns behov. Detta fångade vår uppmärksamhet och vi ville gemensamt hitta former för att bli bättre på att möta alla barn med främjande och förebyggande arbetssätt.

### **Begreppslig ram**

Innan jag går in på att beskriva själva utvecklingsarbetet vill jag belysa några begrepp som jag har haft som viktiga utgångspunkter.

### **Barnhälsa – främjande och förebyggande arbetssätt**

I förskolan läggs grunden till barns lärande och välmående längre upp i skolåldern. Enligt skollagen (2010:800) ska hälsofrämjande och förebyggande insatser stödja elevers lärande och utveckling enligt skolans mål. Petri Partanen skriver i Skolverkets kunskapsöversikt *Hälsa för lärande – Lärande för hälsa* (2019) om sambandet mellan lärande och hälsa i förskola och skola. Han skriver bland annat om att främja hälsa och välbefinnande genom delaktighet och engagemang i lärandet, samt vilken betydelse relationer har för hälsa, lärande och utveckling. Begreppet elevhälsa introducerades i skolan 2001. Syftet var att belysa sambandet mellan lärande och hälsa och anta ett mer relationellt perspektiv i synen på elever än vad som tidigare varit dominerande.

I förskolan är barnhälsa inte ett lika etablerat begrepp som det är i skolan. Elevhälsan har det hälsofrämjande och förebyggande arbetet som sin huvuduppgift och dess motsvarighet finns inte i förskolan. Förskolan har alltså inte i samma utsträckning tillgång till den tvärprofessionella samlade kompetens som elevhälsan ger i skolan, men det hälsofrämjande och förebyggande uppdraget finns likväl. Mycket av det hälsofrämjande uppdraget ryms i begrepp som omsorg och trygghet. Hälsofrämjande perspektiv fokuserar på att stärka friskfaktorer som leder till hälsa, och som underlättar utveckling och lärande. Förebyggande perspektiv handlar istället om att undvika riskfaktorer. Partanen utgår från ett salutogent perspektiv i det hälsofrämjande arbetet och menar att det i praktiken innebär att arbeta med ”trygghet, trivsel, goda relationer med kamrater och vuxna, känslan av att tillhöra ett sammanhang där man blir sedd och accepterad som person samt möjligheten till undervisning som främjar begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet” (Partanen, *ibid*, s. 34).

I undersökningen *Happy when they arrive, happy when they go home* (Haraldsson et al, 2016) utbildades förskollärare i hälsofrämjande arbete, vilket i sin tur ledde till ett mer medvetet arbetssätt och tydliga förbättringar i arbetet med barns hälsa, lärande och utveckling. Det är ett intressant resultat i det att man, genom att sätta fokus på det hälsofrämjande, även nådde resultat gällande barns förändrade kunnande.

### **Systematiskt kvalitetsarbete**

Rektor ansvarar för att förskolan bedriver ett systematiskt kvalitetsarbete. Det är en ständigt pågående process, som syftar till att planera, följa upp och utveckla utbildningen i relation till målen i skollag och läroplan. Det finns flera viktiga kvalitetsaspekter att beakta. Den samlade kompetens som finns i förskolan är en viktig kvalitetsaspekt, liksom hur förskolans styrning och ledning fungerar. Hur utbildningen organiseras i tid och rum, förskollärares och barnskötares förhållningssätt, de fysiska lärmiljöerna samt hur och när undervisning bedrivs är andra aspekter som har betydelse för kvaliteten. Dessa olika aspekter påverkas av och går in i varandra – att förändra en av dem kommer att ge effekter (önskade eller oönskade) på de andra. Genom att dokumentera kvalitetsarbetet och analysera resultat och utfall kan vi komma vidare i arbetet med den kontinuerliga utvecklingen och ständiga förbättringen.

### **Lärande organisation**

Hans-Åke Scherp (2013) använder begreppen *arbetsorganisation* och *utvecklingsorganisation* för att beskriva hur det praktiska görandet i förskola och skola (arbetsorganisation) behöver kompletteras med en lärandekultur (utvecklingsorganisation), för att möjliggöra för det pedagogiska arbetet att utvecklas. En stabil arbetsorganisation frigör tid och energi för utvecklingsarbete. Arbetsorganisationens uppgift är att se till att de praktiska förutsättningarna och grundläggande strukturerna är på plats för det pedagogiska vardagsarbetet. En bra utvecklingsorganisation innebär att det finns strukturer och traditioner som stödjer utvecklingsarbetet och syftar till att skapa en lärande organisation. Utvecklingsorganisation utgör en organisations potentiella utvecklingskraft, den främjar gemensamt systematiskt lärande och förändringsarbete. I en lärande organisation finns strukturer för att tillsammans söka förstå och förändra hur utbildningen bidrar till eller hindrar barns lärande och utveckling och hur olika problem kan uppstå.

### **Kollegialt respektive kollektivt lärande**

Begreppet *kollegialt lärande* kan definieras på olika sätt. Skolverkets definition är en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling, där kollegor genom strukturerat samarbete

tillägnar sig kunskap och färdigheter eller utvecklar sin förståelse av sin egen undervisning med hjälp av kollegor (Larsson, 2018).

Ofta avses med kompetens en individs kunnande i relation till de krav som befattningen ställer. *Individuellt lärande* kan förstås som ett verktyg för att uppnå kollektiv kompetens, till exempel inom ett arbetslag eller en förskola. Det *kollektiva lärandet* handlar om att genomföra en konkret handling, berätta om den för andra, gemensamt reflektera kring den, bestämma en gemensam intention, uppgift eller regel, som i sin tur leder till nya, och förändrade, konkreta handlingar (Ohlsson, 2016). På det sättet kan kollektivt lärande *både* leda till att individen lär nytt *och* att det får ett konkret utfall i form av förändrat görande i arbetslaget. Pär Larsson (2018) lyfter fram två organisatoriska förutsättningar för det kollektiva lärandet. För det första behöver det finnas möjlighet för medarbetare att se varandra praktiskt utföra sitt arbete och att reflektera kring det. Då omvandlas den tysta kunskapen till något som andra kan ta del av. För det andra är det enligt Larsson avgörande hur organisationen uppfattas av majoriteten av medarbetarna. Det måste finnas både möjligheter och vilja till samarbete och att visa sin praktik i handling för att ett kollektivt lärande ska kunna ske.

Andy Hargreaves och Michael Fullan (2013) betonar att alla riktigt bra lärare också behöver bra kollegor som tar ett kollektivt professionellt ansvar för undervisningen, där man känner förtroende och kan ge och få kritisk återkoppling. Bra lärare känner ett stort engagemang, har lust att träna, lära och utvecklas i rollen, respekterar fakta, använder återkoppling från kollegor och visar ett positivt intresse för vårdnadshavare. För att utveckla lärarnas professionella kapital pekar Hargreaves och Fullan på vikten av olika former av kollegialt samarbete.

### **Reflektion kring förutsättningar**

I de förskolor som jag leder är särskilt två problem ständigt återkommande. Det ena är bristande kompetens för uppdraget – den faktiska yrkeskunskapen hos barnskötare och förskollärare är inte alltid i takt med förväntningarna. Det är inte självklart i förskolan att man har en gemensam förståelse för uppdraget, ett gemensamt yrkesspråk, eller en gemensam syn på barn och lärande. Det andra återkommande problemet är bristen på tid för planering och utvärdering av undervisningen, att arbeta med utvecklingsfrågor och att möta kollegor. Jag som rektor har förstås också begränsningar för vilka förutsättningar som är möjliga att skapa, då förskolan är styrd av ramar givna av budget och kommunpolitiska mål.

Jag ser det som mitt främsta uppdrag som rektor att skapa bästa möjliga förutsättningar för medarbetarna att i sin tur skapa en utbildning för barnen som främjar hälsa, utveckling och lärande.

Två av de viktigaste kvalitetsaspekterna är, som tidigare nämnts, medarbetarnas kompetens samt förskolans ledning och styrning. Jag ansvarar för att organisera för nära och stöttande ledarskap, främst genom organisationens biträdande rektorer. Jag behöver också skapa utrymme och resurser för kompetensutveckling och kollektivt lärande. Hur vi sätter samman arbetslag är viktigt för att sprida och nyttja den kompetens som finns. Som rektor behöver jag även kvalitetssäkra själva görandet. Att skapa förutsättningar innebär att ständigt följa upp och utveckla till exempel organisationen, förskollärares och barnskötarens kompetens och förhållningssätt, de fysiska lärmiljöerna och undervisningen. Hur vi organiserar utbildningen i tid och rum, hur vi sätter samman barngrupper och med vilka argument, hur förskollärares och barnskötarens barnsyn återspeglas i deras förhållningssätt gentemot barn och vårdnadshavare, vad de fysiska lärmiljöerna signalerar samt hur och när undervisning bedrivs är alla avgörande faktorer för förskolans faktiska kvalitet.

Genom att säkerställa en arbetsorganisation och en utvecklingsorganisation som ständigt har viktiga kvalitetsaspekter som organisation, förhållningssätt, lärmiljö och undervisning under lupp kan kvaliteten på utbildningen som helhet stärkas och utvecklas. För att utveckla utbildningen i en gemensam riktning behövs en utvecklingsorganisation som bygger på kollektivt lärande, där alla barns bästa ständigt står i vårt gemensamma fokus. Organisationen behöver möta och stödja alla barns rätt till utveckling, hälsa och välbefinnande genom främjande och förebyggande arbete. Det som i Skollagen benämns ledning och stimulans samt särskilt stöd ska samordnas för att skapa de bästa förutsättningarna för alla barns möjligheter att må bra, utvecklas och lära. För detta ändamål behövs mötesformer i arbetsorganisationen som stöttar medarbetarnas kunskapsutveckling och utvecklar deras förmåga att arbeta för barns hälsa, lärande och utveckling. Förskollärare, barnskötare, ledning och stödfunktioner i utvecklingsenhet och stödenhet behöver tillsammans undersöka och fördjupa förståelsen för förskolans uppdrag och spänningsfältet mellan utbildningspedagogiska och allmändidaktiska utvecklingsinsatser och specialpedagogik.

Förskolan är organiserad i arbetslag och förskollärare och barnskötare ser förstås varandra i arbete hela tiden, men det i sig behöver inte innebära att det sker ett kollegialt eller kollektivt lärande. Arbetet måste synliggöras och formaliseras och förskollärare och barnskötare behöver få möjlighet att tillsammans reflektera kring det de har sett. Det här är orsaken till att vi behöver organisera för lärande på ett nytt sätt. Förskollärare och barnskötare behöver få mötas kring gemensamma dilemman, som har uppstått i deras egen praktik. De ska ges möjlighet att avgöra vad just de behöver kunna och göra just nu, i just den här situationen och med

just den här barngruppen. Tillsammans med kompetenta kollegor behöver de få reflektera kring barnens behov och vilken kunskap arbetslaget behöver för att kunna möta det behovet. Även stödfunktioner och ledning kan nå en större förståelse för komplexiteten i uppdraget genom att regelbundet delta i sådana lärande samtal.Handledning från stödenheten är mycket värdefull och uppskattas av förskollärare och barnskötare, men vi behöver förstärka effekterna av handledningen, genom att se till att den når alla i arbetslaget och att säkerställa att handledningen leder till förändring för barnen. Att arbetslagen ges rätt förutsättningar att genomföra det man kommer överens om i handledningen är också viktigt och därför har även ledningen en avgörande roll i relation till handledningen. Ledningen behöver vara väl insatt i vilket behov arbetslagen har av stöd i sitt vardagliga arbete.

Genom det utvecklingsprojekt som jag beskriver här har flera av förskolans centrala kvalitetsaspekter beaktats. Projektet syftar bland annat till att höja den allmänna kompetensen och förbättra förutsättningarna för verksamhetsnära ledning och styrning. Utifrån arbetslagens egna dilemman problematiseras bland annat organisation, förhållningssätt, lärmiljöer och undervisning. Syftet är att utveckla utbildningen i förskolan och ge alla barn den utbildning och undervisning som de har rätt till.

### **Syfte och frågeställning**

Mitt ledarskap utövas, som beskrivs ovan, på viss distans från både barn och medarbetare och jag ville närma mig dem i syfte att bättre förstå verksamheten och därmed kunna ta ansvar för den. Jag ville hitta vägar att, i en stor förskoleorganisation, ta mitt ansvar som rektor att säkerställa trygg omsorg och goda förutsättningar till utveckling och lärande för alla barn. Lösningen sökte jag i organisationen. Jag behövde organisera för ett nära och stöttande ledarskap och jag behövde få starkare, snabbare och bättre effekt av den handledning som vi redan hade tillgång till. Genom att förändra organisationen ville jag stimulera till vidare utveckling och säkerställa att hela organisationen stöttar arbetet med och för barnen. Det handlar om att skapa möjligheter för utveckling av den praktiska yrkeskompetensen och förståelsen för uppdraget hos alla i organisationen.

Mot bakgrundsbeskrivningen av nuläge och utvecklingsbehov, och med begrepp som hälsofrämjande och förebyggande arbete, systematiskt kvalitetsarbete, lärande organisation och kollektivt lärande, har vi skapat nya strukturer för att utveckla pedagogik och arbetssätt. Genom att organisera för kollektivt lärande i ett nära samarbete mellan arbetslag, ledning och stödenhet har förskolans samlade kompetens och förståelse för uppdraget utvecklats och stärkts.

Stödenheten och förskolan har delvis haft olika fokus i projektet. Stödenhetens syfte har främst varit att stärka arbetslagens förmåga att arbeta hälsofrämjande och förebyggande med alla barn. En ambition från deras sida är att minska efterfrågan på specialpedagogiskt stöd i ärenden som skulle ha kunnat lösas med utbildningspedagogiska och allmändidaktiska arbetssätt. Mötesformen ersätter delvis stödenhetens handledning kring enskilda barn. Samtidigt har även stödenheten haft ett stort intresse av att stärka samarbetet med förskolan och lägga grund för en gemensam förståelse för uppdraget.

### Frågeställningar

Genom utvecklingsarbetet ville jag bättre söka förstå hur förskolans uppdrag levandegörs i vardagspraktiken på de förskolor jag leder. Jag ville finna en arbetsform som möjliggör att förskollärare och barnskötare kan arbeta mer proaktivt för att främja alla barns lärande och utveckling. Jag ville också utveckla arbetslagens förmåga att skapa en utbildning för barn som både erbjuder en trygg omsorg och stimulerar utveckling och lärande. Jag har sökt svar på om en ny mötesform kan bidra till att:

- förbättra förutsättningarna för mig som rektor att säkerställa omsorg, utveckling och lärande för alla barn, samt förbättra förutsättningarna för biträdande rektor att erbjuda ett nära och stöttande ledarskap,
- bidra till att förskollärares och barnskötarens praktiska yrkeskompetens utvecklas och stärks,
- skapa den tid till planering, utvärdering och reflektion som arbetslagen efterfrågar – inom ramen för givna förutsättningar,
- bidra till att samarbetet och den gemensamma förståelsen mellan förskolan och stadsdelens stödenhet utvecklas och fördjupas.

Avslutningsvis kommer jag att reflektera kring vilka insikter utvecklingsarbetet har gett mig som rektor kring hur organisationen behöver se ut för att bättre stödja det pedagogiska ledarskapet.

### Beskrivning av utvecklingsinsatsen

I den nya mötesformen kombinerades kollektivt lärande, handledning och reflekterande samtal. Vårt gemensamma fokus var det hälsofrämjande arbetet, utifrån ett salutogent perspektiv. Vi har valt att kalla mötena för *Barnhälsomöten*. Det salutogena perspektivet handlar i grunden om barnsyn och vi tar avstamp i Barnkonventionens Artikel 3: ”Barnens bästa ska komma i första hand vid alla beslut som gäller barn”. Här finns en risk att det uppstår en krock mellan olika perspektiv. Att välja hälsofrämjande och förebyggande arbetssätt som ingång kan tolkas som att fokus läggs på omsorgsuppdraget eller på barn i behov av särskilt stöd mer än på undervisning och förskolans allmänpedagogiska uppdrag. Det har dock inte varit fallet. Vi ville stärka förskolans effekter för

barns lärande och personliga utveckling och vägen dit går genom det kollektiva och tvärprofessionella lärandet inom organisationen. Hälsofrämjande arbete och undervisning hänger ihop.

### **Barnhälsomöte, Södermalmsmodellen**

Inspirationen till mötesformen kommer från Brännemysten, Lilla Skintebovägen och Södra Särövägens Förskolor i Göteborg, som jag besökte tillsammans med stödenheten i februari 2019. De beskrev hur de i sin tur hade inspirerats av boken *EHM Elevhälsomötet – en främjande, förebyggande och lärande modell* (Bengtsson et al, 2017). Det är en mötesmodell som sätter fokus på det hälsofrämjande och förebyggande arbetet i skolan, med syfte att skapa de allra bästa förutsättningarna för alla barns utveckling och lärande.

Tillsammans med stödenheten har vi utvecklat en egen variant av mötesformen och även om inspirationen kommer från enheten i Göteborg och boken *EHM Elevhälsomötet – en främjande, förebyggande och lärande modell* (Bengtsson et al, 2017) så har det hos oss kommit att bli relativt annorlunda, bland annat för att Stockholms förskoleorganisation skiljer sig från Göteborgs och att vi därmed har skilda förutsättningar. I Göteborg har de till exempel en förskoleförvaltning och en samlad organisation för barnhälsa i förskolan, vilket inte finns i Stockholm.

Genom Barnhälsomötet vill vi skapa balans mellan hälsofrämjande arbetssätt, förebyggande insatser utifrån enskilda barns behov och långsiktigt förändringsarbete för utbildningen som helhet. Barnhälsomötet har sin utgångspunkt i arbetslagets dilemman, frågor, behov, styrkor och möjligheter i arbetet med sin barngrupp. Det är ett tillfälle för kollektivt lärande, mellan stödenhet, ledning och arbetslag, som sätter barnens bästa i fokus. Vi gör en poäng av att det är ett samarbete och ett lärande för alla i rummet, men att valet av fokus görs av dem som står närmast barnen i vardagen. Genom att arbeta tvärprofessionellt ökar vi möjligheterna att tillsammans hitta nya infallsvinklar i arbetet med barnen.

### **Mötets upplägg och roller**

Barnhälsomöten är alltså ett tvärprofessionellt utvecklingsarbete, där förskollärare, barnskötare, ledning och utomstående kollegor deltar i fördjupade reflektionsmöten utifrån ett hälsofrämjande och förebyggande perspektiv, likväl som ur ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv. Mötet sker utifrån en tydlig och systematisk regelbundenhet och utan direkt förekommen anledning. Det är en del av vårt vardagliga arbete. Det handlar om barngruppen, alla barn, inte bara om barn i behov av särskilt stöd. Rollfördelningen är en bärande del av mötesplanen och är hämtad från *EHM Elevhälsomötet – en främjande, förebyggande och lärande modell* (Bengtsson et al, 2017):

- Mötet leds av en **ordförande**, som håller tiden och för samtalet framåt. På våra möten har rektor eller biträdande rektor varit ordförande.
- **Deltagarna** (arbetslaget) är de som bestämmer vad vi ska prata om, utifrån deras beskrivning av nuläget i barngruppen.
- Samtalet dokumenteras av en **sekreterare**, som antecknar på ett sätt så att alla ser.
- Två till tre personer utgör ett **reflekterande team**, vars uppgift är att reflektera kring det arbetslaget säger. Hos oss har det reflekterande teamet oftast utgjorts av psykolog, specialpedagog och biträdande rektor.
- En **spindel** säkerställer att arbetet flyter på mellan mötestillfällena och att planerna realiserar. Biträdande rektor har fungerat som spindel, vilket också gjort att uppföljning och återkoppling i arbetet har tydliggjorts.

Mötet följer en särskild gång, där stor tonvikt läggs vid att alla får göra sin röst hörd och att fokus ligger på reflektion och gemensamt lärande. Varje arbetslag har haft möte var femte vecka och då har gruppen en timme till sitt förfogande. Tiden har fördelats som följer:

1. Nulägesrunda (cirka 15 min eller 5 min/person)
2. Reflektion (cirka 10 min.)
3. Fördjupning (cirka 20 min.)
4. Planering (cirka 10 min.)
5. Avslutning (cirka 5 min.)

Arbetsgången presenterades för arbetslagen i en inbjudan som de fick inför det första mötet:

Hur skulle du beskriva nuläget i er barngrupp just nu? Hur tror du att barnen skulle beskriva nuläget om de var med på mötet?

Nuläget beskrivs individuellt av en medarbetare i taget. Vilken är din bild av gruppen just nu? Vad fungerar bra? Vad fungerar mindre bra? Utgå ifrån till exempel undervisningssituationer, omsorgssituationer, rutinsituationer, lärmiljö inne/ute, förhållningsätt eller något annat som känns relevant just nu. Du kan tänka både utifrån enskilda barn, utifrån gruppen, arbetslaget eller utifrån hela förskolan.

Vår uppgift blir att kort reflektera över det ni beskriver. Tillsammans fördjupar vi oss sedan kring något av det som ni vill bevara eller förändra, och som under mötet omsätts i en plan framåt.



Barnhälsomötena är inte från varandra fristående möten, utan en process där det sker en förändring över tid. Det kan ta några möten innan alla förstår varför man är där och känner tryggheten i rummet. Några viktiga komponenter för lyckade möten:

- Utgår från förskollärares och barnskötares egna dilemman. Hela arbetslaget deltar, allas röst är lika mycket värd.
- Allas gemensamma fokus riktas mot vad som vore det bästa för barnen i varje givet läge.
- Följer mötesformen noga (rollerna, tidshållningen, reflekterande samtal).
- Sker regelbundet, utan förekommen anledning och pågår över tid.
- Handledare tillför ett utifrånperspektiv på utbildningen och organisationen. En fråga kan behöva betraktas från flera perspektiv och olika kompetenser.
- Närvarande ledare bidrar till att bygga förtroendefull relation och tillit mellan ledning och arbetslag. Ur ett ledningsperspektiv kan mötet också bidra till att få syn på var det skaver i samarbetet eller vilken kompetens som behöver tillföras.

Varje möte börjar med ett nytt nuläge, inte med att följa upp föregående plan och möte. Därför är det viktigt att planen blir tydligt formulerad under mötet och accepterad av arbetslaget. Viktigt att arbetslaget äger planen själva, men att någon tar ansvar för att följa upp arbetet mellan Barnhälsomötena.

### **Metod**

Barnhälsomöten genomfördes under hela läsåret 2019–20 med alla arbetslagen på förskolan. Jag var en aktiv deltagare i Barnhälsomötena under hela höstterminen och hade då rollen som mötets ordförande. Förutom arbetslaget deltog även biträdande rektor, specialpedagog, förskolepsykolog och socionom som alla bidrog utifrån sina olika professioner och kompetens. Varje vecka träffade vi två arbetslag, en timme vardera. Under vårterminen valde jag att ta ett steg tillbaka och har istället följt arbetet mer på håll. Vid några tillfällen har jag deltagit även under vårterminen, men då som observatör. Arbetslagens processer finns dokumenterade, både deras beskrivning av nuläget, deras val av fördjupning och deras planer framåt.

Arbetslagets upplevelse av mötena har fångats genom muntlig utvärdering i slutet av varje möte och genom en anonym enkät som genomfördes efter att vi hade arbetat med mötesformen under en termin. I slutet av läsåret genomfördes enkäten på nytt.

Under hela projektet har jag och biträdande rektor regelbundet reflekterat tillsammans med stödteamet kring själva mötesmodellen. Denna reflektion över att leda reflektionsprocesserna har inneburit regelbunden uppföljning, utvärdering och planering för att utveckla och förbättra mötena. Samtalen har spelats in och våra muntliga utvärderingar har sammanställts skriftligt i ett gemensamt dokument. Vid några tillfällen har vi haft med en extern handledare, Harold Göthson, som har arbetat mycket med nätverk och reflekterande samtal. Vid dessa tillfällen har vi diskuterat den skärningspunkt som finns mellan förskolans allmänpedagogiska uppdrag, specialpedagogik och psykologi. Det är bra att få med olika perspektiv, men det behöver också bevakas för att inte tonvikten ska hamna för långt ifrån förskolans kärnuppdrag. Vi har även på olika sätt försökt att definiera vad vi menar med samarbete.

Vi vill att Barnhälsomötena ska vara ett lärande samarbete mellan alla deltagare, inte att arbetslaget ska bli föremål för personer som samarbetar för att stödja dem. Det är en viktig skillnad och ibland lättare sagt än gjort. Mötets sekreterare och ordförande har mycket makt och det gäller allt förvalta den väl. Vi har identifierat krockar mellan perspektiv och blivit påmind om att se även gnisslet som intressanta resultat. Genom denna metarefleksion har jag kommit till värdefulla insikter om vikten av samsyn mellan stödenhetens och ledningens syn på förskolan, för att stöd och styrning ska dra åt samma håll.

### **Mitt fokus för intresse**

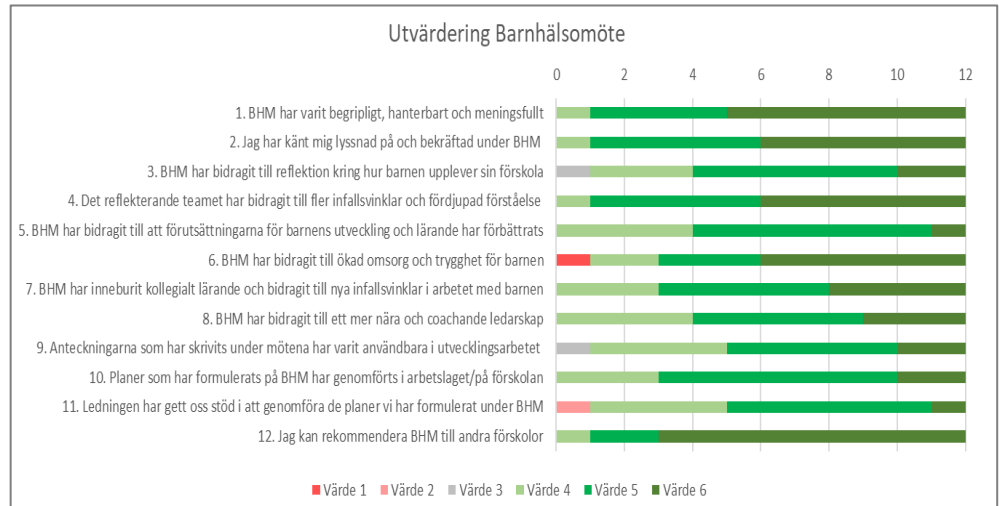
Tanken var att skapa en lärande organisation som är rustad att ta hand om de utvecklingsområden som synliggörs genom mötena. Det är också ett sätt att arbeta för att vi, tillsammans som ett tvärprofessionellt team, utvecklar en kollektiv kompetens, som leder till barns hälsa, lärande och personliga utveckling.

Jag intresserar mig i första hand för själva arbetsformen och dess placering i utvecklingsorganisationen. I presentationen kommer jag även att ge några sidoblickar. Dels kommer jag att belysa processen i arbetslagen, vilken utveckling vi kan se där och hur insatsen har tagits emot av medarbetarna. Jag kommer även att belysa biträdande rektors upplevelse av förbättrade förutsättningar till nära och stöttande ledarskap och vilka konsekvenser det får för mitt ledarskap att jag har fått syn på detta. Slutligen vill jag säga något om hur samarbetet mellan förskolan och stödenheten har utvecklats och hur vi har kunnat få syn på skillnader i vårt sätt att tänka kring till exempel handledning, målstyrning, kompetensutveckling och förskolans uppdrag och yrkesroller.

### **Resultat**

Vid höstterminens slut genomfördes en enkät för att följa upp hur förskollärarna och barnskötarna hade upplevt mötena och arbetet

kopplat till det. I slutet av läsåret genomfördes enkäten igen, med samma frågor. Nedan redovisas den andra enkäten, som genomfördes i maj 2020.



**Bild 1**

Överlag är svaren mycket positiva och alla medarbetare angav att de gärna vill ha en fortsättning. Samtliga hade också känt sig bekräftade och lyssnade på under Barnhälsomötena. Mötena har bidragit till reflektion, nya infallsvinklar och fördjupad förståelse i arbetet med barnen. Förskollärares och barnskötares känsla är att barns utveckling och lärande har förbättrats. Den person som har svarat lågt på frågan om Barnhälsomötena har bidragit till ökad omsorg och trygghet för barnen har i frisvaren skrivit att hen anser att det fanns redan innan Barnhälsomötena.

I höstterminens utvärdering kunde vi se en utvecklingspotential kring det som handlade om genomförandet av de planer som görs upp på Barnhälsomötena. På höstterminen var det en person som inte tyckte att planerna alltid hade genomförts i verkligheten och någon tyckte att ledningen hade kunnat vara mer stöttande i genomförandet. Samtidigt tyckte alla att Barnhälsomötena hade bidragit till ett mer nära och coachande ledarskap. Deras upplevelse av effekten för barnen, i form av ökad omsorg och trygghet, såg vi också anledning att vara mer uppmärksamma på under vårterminens Barnhälsomöten.

Alla hittills genomförda Barnhälsomöten har i grund och botten handlat om kommunikation, att lita på varandra, att uttrycka vad man tänker och känner, att följa gemensamt uppsatta planer och mål. Det har handlat om förhållningssätt mot varandra i arbetslaget, gentemot barn och mellan barn. Att ha en ständig dialog kring hur vi är mot barnen och mot varandra är i sig ett hälsofrämjande arbetssätt. Det händer något med vårt kollektiva medvetande och vi börjar agera annorlunda sinsemellan. Det bottnar i förstärkta

relationer, förmåga till samarbete och att vi närmar oss en gemensam syn på vad och vem vi är här för.

Samtidigt har det varit en resurskrävande insats för utveckling. I förlängningen behöver den minskas ner. Målet är att det ska övergå till en ny förväntad nivå på arbetslagets reflektion, där de inte alltid har tillgång till alla dessa resurser. Genom att skapa en mer medveten gemensam reflektion är Barnhälsomöten en bra grogrund för att det kan bli verklighet. Mötesformen ger arbetslaget en struktur som kan användas under de möten som de leder själva.

### **Effekter utifrån ett ledningsperspektiv**

Barnhälsomötet visade sig vara ett sätt att bygga relationer och förtroende mellan arbetslagen och förskolans ledning. Det ställer höga krav på förtroende mellan chef och medarbetare, om arbetslagen ska kunna lyfta det som är svårt. Arbetslagen har känt sig sedda och lyssnade på, samtidigt som ledningen har lärt känna medarbetarna och ser vilken kompetens som finns och vad som saknas. När man som biträdande rektor eller rektor regelbundet träffar alla arbetslag så får man också syn på vilka mönster och generella problem som finns på förskolan och kan agera utifrån det. Barnhälsomötet kan därmed bidra till ett nära och stöttande ledarskap.

Uppföljningen dokumenteras inte och är inte en del av mötesgången i Barnhälsomötet. Varje möte börjar ju med ett nytt nuläge. Därför är det viktigt att säkerställa att någon ställer frågan om hur det går mellan mötestillfällena. Rollen som spindel (se mötesrollerna ovan) är alltså väldigt värdefull, något vi inte insåg fullt ut från början. Hos oss är det biträdande rektor som har fått rollen som spindel. Det bidrar till att förskollärare och barnskötare känner sig sedda och bekräftade, att ledningen stöttar i genomförandet och att uppföljning och återkoppling sker. Allt detta är aspekter för att medarbetare ska uppleva att de har ett nära och stöttande ledarskap, vilket är en utmaning för ledare i förskolan.

Några frisvar från medarbetarna gällande ledarskapet i den skriftliga utvärderingen:

- Jag fick tid för att berätta hur jag upplever att pedagogiskt arbete sker i barngruppen, framsteg och svårigheter, då fick jag stöd vid behov och konstruktiv kritik.
- Mötena blir mer djupa och utvecklande. Ledarskapet blir tydligare.
- Vi har fått mycket stöd i form av idéer, generella tankar och återkoppling gällande våra planer.

Biträdande rektor har uttryckt att det är stor skillnad mellan att leda den förskola där Barnhälsomöten genomförs, jämfört med förskolor där vi inte har det. Hon upplever att hon har kommit närmare

arbetslagen, att hon bättre förstår deras arbetsvardag och att det har lagt grunden för ömsesidigt förtroende och tillit:

Som chef är det en förmån att få möjligheten att träffa pedagogerna kontinuerligt under strukturerade former. Det har bidragit till att jag verkligen har fått en inblick i arbetet, relationerna, händelser etc. som har varit värdefullt för utvecklingsarbetet på förskolan. I jämförelse med andra reflektionsmöten tycker jag att den här formen helt har överträffat mina förväntningar och gett tillbaka mer än jag förväntade mig. Dynamiken och förtroendet som byggts upp har varit helt avgörande i arbetet med medarbetarna och min roll har både stärkts och gjorts mera tillgänglig för pedagogerna. Jag har fått bidra med pedagogiska tankar och erfarenheter som jag tror har stärkt tilliten och förtroendet för mig som chef.

### **Effekter på arbetslagens kompetens**

Stödteamets och ledningens löpande utvärderingar visar att vi tyckte att arbetslagen på kort tid hade utvecklat sin förmåga att tänka kring sitt eget arbete och sig själv i relation till kollegor och barn. Vi tycker också att vi genom Barnhälsomötena kan säkerställa att medarbetare får större möjlighet att prata om och sätta ord på sitt arbete. Denna analys stöds av medarbetarnas utvärdering (Bild 1), där de anger att Barnhälsomötena har bidragit till ny kompetens. Några frisvar gällande effekter för arbetslagens kompetens från den skriftliga utvärderingen:

- Mötena hjälper pedagoger att få en bättre bild på arbetssätt och resultat, efter att ha analyserat anteckningarna gör pedagogerna förändringar i arbetsgruppen och barngrupp.
- Barnhälsomötena gav mycket med nya och olika idéer och problemlösning, infallsvinklar som vi i arbetslaget inte hade erfarenheter av.
- Vi har fått nya tankar och metoder för att arbeta med barnen.
- Ett mer inkluderande arbetssätt.
- Ofta har de [teamet] spånat vidare på mina tankar så att jag själv fått mer insikt och nya tankar.

Varje möte börjar med att utifrån arbetslagets nulägesbeskrivning formulera en frågeställning och avslutas med att komma överens om en konkret plan för arbetslaget framåt. Arbetslagens förmåga att ställa rätt frågor till sin egen praktik har utvecklats under läsåret. Vissa arbetslag har blivit bättre på att konkretisera och smalna av sina frågeställningar. Andra arbetslag har gjort en förskjutning från att vilja lyfta problem de tyckte sig se hos enskilda barn eller grupper av barn, till att ställa sig frågan om hur de kan förändra sina arbetssätt för att bättre möta och skapa engagemang hos alla barn i gruppen. Nedan är exempel från tre på varandra följande möten med två arbetslag.

Arbetslag 1	Första mötet	Andra mötet	Tredje mötet
<b>Frågeställning</b>	Hur arbetar vi för att få med alla barn och för att förebygga konflikter?	Hur kan vi utmana barnen så att de vill stanna kvar i aktiviteter?	Hur kan vi skapa större samsyn kring uppdraget i vårt arbetslag?
<b>Plan</b>	<p>Bestämma gemensamma förhållningssätt och skriva ner dem.</p> <p>Medvetet varje dag uppmuntra det som fungerar, tänk 5-1*</p> <p>Planera tillfällen för gemensamma grupplekar</p> <p>Se över veckoplanen – struktur, vem, var, vad och skriva ner det</p> <p>Styra med aktivitet och dela med oss till varandra, goda exempel</p>	<p>Ännu tydligare planering – vad gör vi? Skriv ner planeringen.</p> <p>Erbjudanden på de olika stationerna. Vilket material behövs för att utmana barnen?</p> <p>Prata i arbetslaget om balansen mellan välja själv och erbjuda aktivitet. Vad är möjligt? Vad är önskvärt?</p> <p>Göra mindmap över nuläge – önskat läge för samsyn i arbetslaget.</p>	<p>Titta på Pihlgrens filmer om undervisningsmiljöer (Youtube).</p> <p>Jobba vidare med "samsynen kring uppdraget" (stöd av bitr. rektor). Skapa möjlighet för var och en att formulera sig om hur man ser på uppdraget. Exempel: Hur ser vi på begreppet "respekt" i relationen mellan vuxna och barn?</p>

\*Fem gånger mer kärlek, ABC för pedagoger **Tabell 1**

Arbetslag 2	Första mötet	Andra mötet	Tredje mötet
<b>Frågeställning</b>	Hur kan vi stoppa och förebygga konflikter i barngruppen eller när barnen inte är schyssta mot varandra?	Hur kan vi främja positiva relationer mellan barnen i gruppen?	Hur får vi våra olika samlingar med barnen att fungera bättre?
<b>Plan</b>	<p>Observera; när, hur, var och mellan vilka barn uppstår konflikter?</p> <p>Uppmärksamma och förstärk det som är positivt och fungerar.</p> <p>Läs på, sök efter metoder för att hjälpa barnen att lösa konflikter istället för att försöka förebygga att de uppstår.</p> <p>Diskussioner i arbetslaget utifrån konkreta situationer: Vad gör vi nu och varför?</p>	<p>Fylla på med gemensam kunskap om hur man kan jobba med gruppen 3 - 4 åringar. Förslag på artikel, Natur och Kultur.</p> <p>Göra en kartläggning av vad som sker och vilka som kan vara "positiva bärare".</p> <p>Observera – vad som är positivt och negativt. Dokumentera och jämför dokumentationerna.</p> <p>Fokusera på det positiva och uppmärksamma allt det.</p>	<p>Diskutera "samlingarna" i relation till läroplanen, Barnens tid* och barns delaktighet.</p> <p>När har vi morgonmöte med barnen och vad innehåller det? Återsamling med barnen, vad ska det innehålla och varför? Rutinerna. Strukturen. Bygga på lust.</p>

\*Gemensamma överenskommelser om utbildningens innehåll på våra förskolor **Tabell 2**

### **Arbetslagens uppfattning om de förutsättningar som mötesformen har skapat**

När det gäller upplevelser kring arbetsmiljön i stort är effekterna svårfångade, förändring sker i långsammare takt och uppföljningen släpar. Självklart kan många olika faktorer spela in, men värt att nämna är ändå att vi tycker oss se en större öppenhet och ökat förtroende inom flera av arbetslagen. Några medarbetare har uttryckt att Barnhälsomötet hjälper dem att våga och vilja uttrycka sina tankar inför kollegorna. Vi kan också se positiva förändringar i

vissa relaterade frågor i medarbetarenkäten som besvarades i februari 2020 jämfört med den från februari 2019. Det är en tydlig ökning i följande frågor:

- Min chef ger mig förutsättningar att ta ansvar i mitt arbete (79 % → 89%)
- Min chef är tydlig med vilket ansvar och vilka befogenheter jag har (70 % → 85 %)
- Min chef ger mig återkoppling på min prestation och mitt arbetsresultat (68 % → 80 %)

Korttidssjukfrånvaron har länge varit hög på förskolan, men från och med januari syns en tydlig nedåtgående trend. Tyvärr bröts trenden när coronapandemin bröt ut i mars 2020 och därför är det svårt att veta om den sjunkande kurvan skulle ha hållit i sig.



Sjukfrånvaron är ett genomsnitt för de senaste 12 månaderna. Några frisvar gällande effekter av nya förutsättningar från den skriftliga utvärderingen:

- Med Barnhälsomötet får vi pedagoger bättre begrepp på vilka utvecklingsområden vi behöver investera mer tid och energi, vad vi behöver ändra, förbättra och arbeta vidare med, som digitala verktyg, språkutveckling.
- Reflektion hjälper oss att planera och fördela tid, strukturera dagen, för barnens intressen, lärande, glädje i sin närmiljö på förskolan, barnen känner sig trygga med pedagogerna och barngruppen, de vet vad som kommer att hända under dagen och med vem.
- Vi har kommunicerat bättre på datorn och muntligen.
- Hjälpt i att hitta tid och möjlighet under dagens struktur för att genomföra planer.
- Det har varit väldigt givande, vi pedagoger har fått syn på mycket nytt, minskad stress i arbetsgruppen och förbättrad kommunikation mellan pedagoger.



## Resultat för barnen

En utmaning i projektet är att låta barnens röst blir hörd. Det är svårt att veta om Barnhälsomötena har bidragit till att göra skillnad för barnen. Äldre barn kan man förstås fråga regelbundet hur de upplever sin förskola. Ett annat sätt skulle kunna vara att mäta barnens delaktighet. Om barnen är fysiskt närvarande i en aktivitet och dessutom är aktivt engagerade i aktiviteten så skulle det kunna betraktas som indikatorer på välmående hos barnen. Det skulle vara spännande att fördjupa sig i, men det ryms inte inom ramen för den här undersökningen, där fokus mer ligger på organisation och kompetensutveckling.

Arbetslagen har genom Barnhälsomötena fått stöd i att systematiskt planera och följa upp det hälsofrämjande arbetet och har jobbat med bemötande och relationer. De har även tränat och utmanats i sin förmåga att arbeta med förebyggande insatser. Därmed bygger de upp ett inkluderande förhållningssätt som innebär till exempel tydliggörande pedagogik, anpassningar och sätt att bjuda in barnen till delaktighet. Vi har också förstärkt kompetensen kring reaktiva åtgärder som att behålla sitt lugn, fokusera på det som fungerar, positiv omformulering, gemensam problemlösning, avledning, kompromiss och att ge valmöjligheter. Sammantaget kan det bidra till att minska stress och öka lärande och välmående för alla barn, vilket i sin tur lägger grunden till personlig utveckling och lärande för alla barn.

Några frisvar gällande effekter för barnen från den skriftliga utvärderingen:

- Barnens tankar och beteenden kommer upp under Barnhälsomötet, på så sätt reflekteras deras upplevelse.
- Nu använder vi väldigt lika metoder för att bemöta barnen och det känns som att vi nu når barnen mer.
- Ja, i större utsträckning funderar jag och pratar med barnen om hur de har det på förskolan.
- Problemlösning och bemötande av barnen för pedagogerna har bidragit till barnens utveckling och lärande.
- Kring barn i behov av särskilt stöd, övervinna svårigheter och känna sig som en i gruppen.

Även Stockholms stads årliga enkät till vårdnadshavarna (Förskoleundersökningen) visar en ökning inom flera områden under 2020. Frågor som rör barnens trygghet, hur förskolan arbetar med att utveckla barnens sociala förmågor och att barnet får ett respektfullt bemötande har alla ökat jämfört med Förskoleundersökningen 2019.

- Jag upplever att mitt barn känner sig tryggt på förskolan (69 % → 80 %)

- Jag upplever att mitt barn uppmuntras till att utveckla sina sociala förmågor (71 % → 78 %)
- Jag upplever att personalen på förskolan bemöter mitt barn på ett respektfullt sätt (73 % → 89 %)

### **Effekter på samarbetet med stödenheten**

Tidigare kom stödenhetens specialpedagog eller psykolog när det var skarpt läge. De träffade ofta bara en eller två personer från arbetslaget och fokus var uteslutande på enskilda barn.

Barnhälsomötet ger en mer naturlig ingång och de får tillfälle att träffa arbetslagen när arbetet flyter på som vanligt. Det bidrar också till att stödteamet får en ökad förståelse för arbetet på den enskilda förskolan. Samtidigt innebär det också nya utmaningar.

Stödteamet utgör en egen enhet och ingår alltså inte i det rektorsområde som jag leder. Insynen i enskilda förskolors utvecklingsprocesser är begränsad. När arbetslagen ger sin nulägesbild har ledningen en förförståelse, både kring vilka processer som förskolan är inne i och vilka andra aspekter och perspektiv som finns på hur arbetslagen beskriver sitt arbete. Ledningen kan också ha en agenda, något i åtanke som man som chef och ledare gärna vill att medarbetarna ska göra eller förstå. Stödteamet har inte den förförståelsen och behöver heller inte ta ansvar för vad som händer sedan, utan går in i mötet mer förutsättningslöst. Båda perspektiven kan innebära en styrka, men det är också en förutsättning för kommunikationen att ledning och stödfunktioner har samsyn kring mötets syfte. En idé om syftet kan vara att medarbetarna ska få med sig eller lära sig något specifikt under mötet. En annan idé kan vara att medarbetarna ska få uttrycka sig fritt och processen vara öppen och fri från pekpinnar. Krockar kan därmed uppstå mellan olika sätt se på Barnhälsomötena och det är därför viktigt att teamet diskuterar och fördjupar sig kring syftet.

Min insikt är att det är viktigt att styrning och stöd följer en gemensam tråd för att mötena ska bli bra. Mötena får en högre kvalitet och bättre effekt om ledningen och stödteamet har samsyn, använder ett gemensamt yrkesspråk, har en gemensam förståelse för förskolans uppdrag och delar synen på syftet med mötena. Barnhälsomötena har hjälpt oss att få syn på skillnader i synsätt, fått oss att reflektera kring dessa skillnader och närma oss en gemensam utgångspunkt, vilket är otroligt värdefullt för vårt fortsatta samarbete.

**Exempel 1:** Ett arbetslag inledde med att prata om ett antal barn i gruppen som de upplevde som bråkiga. Barnen namngavs, men de pratade också om dem som grupp, "sex killar". Förskolan eftersträvar ett normmedvetet förhållningssätt

och här fanns ett vägval. Antingen låta pedagogerna benämna gruppen som de vill och hålla fokus på processen, eller påminna om att inte benämna barnen vid kön. Samsyn kring det vägvalet kom här att bli viktigt, för att samtalet skulle ta en gemensam riktning.

**Exempel 2:** Ett arbetslag pratade återkommande om vilka "aktiviteter" de har med barnen. På förskolan är det ett pågående arbete att implementera begreppet undervisning och vi fördjupar oss i olika sätt att se på undervisning i förskolan och olika typer av undervisningsmiljöer. Därför blev det en viktig fråga för ledningen att problematisera ordvalet "aktiviteter", medan det inte uppfattades som en prioriterad fråga för stödteamet.

### **Reflektion kring resultat**

I den nya mötesformen har jag gjort mig nyfiken på vilka effekter den ger för ledarskapet, för arbetslagens kollektiva kompetens och för upplevelsen av att ha goda förutsättningar för uppdraget. Jag har också sett hur samarbetet med stödenheten har utvecklats genom barnhälsomötena.

Förskollärare och barnskötare efterfrågar ett nära och stöttande ledarskap. Barnhälsomöten har förbättrat förutsättningarna för ledningen att svara upp mot de förväntningarna. Mötena har medfört ökad inblick i arbetslagens vardagliga arbete, vilket har underlättat uppföljning och gett större förståelse för vilket stöd de olika arbetslagen behöver.

Arbetslagens ökade kompetens återspeglas i hur de ställer frågor kring sin egen praktik, hur deras sätt att delta i gemensam reflektion förfinas och hur de själva ser på sin utveckling i utvärderingen. Även i förskoleundersökningen ser vi en ökning av vårdnadshavarnas nöjdhet med frågor som går att relatera till barnhälsa, även om det uppföljningsverktyget är mer svåranalyserat.

Både muntliga och skriftliga utvärderingar visar att förskollärare och barnskötare har uppskattat den extra tiden till att mötas i arbetslaget och att själva mötesformen har varit effektiv. De har också uppskattat det stöd som det innebär att andra professioner med hög kompetens deltar i reflektion kring deras dilemman och hjälper dem framåt. Det är alltså både själva tiden, men även tillförandet av ny kompetens och en effektiv mötesform som har bidragit till utveckling. Det har inte varit lätt att skapa den extra tiden för hela arbetslaget att mötas. Det har krävt en organisation där arbetslagen samverkar kring barnen för att möjliggöra tiden. Ibland har inte hela arbetslaget kunnat gå ifrån, även om det har

varit högt prioriterat. Någon enstaka gång har möten ställts in på grund av sjukfrånvaro. Tiden är förskolans ständiga dilemma.

När man går in i ett gemensamt utvecklingsarbete mellan flera olika yrkesroller kan det finnas olika förväntningar och målbilder, som det är bra att vara lyhörd för och diskutera. Ledningsblicken och handledningsblicken är ett exempel där det kan finnas två olika perspektiv som inte alltid låter sig förenas. I Barnhälsomötet finns en brytpunkt mellan reflekterande förhållningssätt och målstyrt förhållningssätt, där krockar mellan synsätt kan uppstå. Därför har det varit viktigt för oss att ha regelbundna uppföljningsmöten, där stödenhet och ledning löpande har diskuterat och problematiserat förväntningarna på mötesformen och dess effekter. Det har blivit tydligt för mig att samsyn kring uppdraget, ett gemensamt yrkesspråk och en medvetenhet om hur vi etablerar viktiga begrepp kan vara avgörande för hur kompetensutvecklande barnhälsomötena blir. Samtidigt är den externa blicken intressant och det kan vara just olikheterna i perspektiv som berikar.

## **Analys**

Under Barnhälsomötet bidrar alla utifrån sin kompetens och profession. I gemensam reflektion betraktar vi verksamheten utifrån våra olika perspektiv, speglar vardagen och görandet, i syfte att hitta fler infallsvinklar och fördjupa vår förståelse. Det bidrar till ett kollektivt lärande för alla som deltar i reflektionen och hjälper oss framåt, oavsett profession. Barnhälsomötena har givit mig tankar kring vilka kompetenser som behövs inom förskolan, för att säkerställa utbildning av hög kvalitet. Kanske är det så att de funktioner/professioner vi tycker oss behöva i Barnhälsomötet är de funktioner som vi behöver ha tillgång till i organisationen i stort. Det behövs perspektiv på omsorg och trygghet, tillsammans med perspektiv på undervisning. Ibland behövs ett specialpedagogiskt tänk och ibland ett psykologiskt öga. Arbetslaget behöver förskollärare som tar ansvar och som leder och driver utvecklingen mot läroplansmålen, likväl som barnskötare som deltar i genomförandet utifrån sin kompetens. Skolledare behöver stå för helhetsperspektivet, hålla riktningen mot målen, följa upp, ge stöd och skapa rätt förutsättningar.

Det går att stärka arbetslagets förmåga att skapa de bästa förutsättningar för barns utveckling och lärande. En av styrkorna med barnhälsomöte som form för kompetensutveckling och utveckling av arbetssätt har varit att flera professioner möts i gemensam reflektion. Det är inte en självklarhet i förskolan att flera professioner finns att tillgå i organisationen. Barnhälsa inom ramen för förskolans uppdrag sammankopplas ofta med frågor som rör kost och rörelse. Hälsorelaterade frågor hänvisas till landstinget och vården. Förskolans uppdrag är att erbjuda utbildning för små barn utifrån läroplanens mål. Barnhälsomötet rör sig i utrymmet

däremellan. Det handlar om att skapa de bästa förutsättningarna för alla barn att utvecklas och lära inom ramen för förskolans utbildning. Främjande förutsättningar är till exempel barns välbefinnande, engagemang, delaktighet, goda relationer, känsla av tillhörighet och sammanhang.

Förskolan behöver arbetsformer för att utmana barns läroprocesser och utveckla ämnesdidaktiken. Goda relationer, omsorg och trygghet behöver etableras. Arbetslagets förmåga att planera, följa upp och utvärdera undervisningen i relation till läroplanens mål är viktiga för barns utveckling och lärande. Förskollärares kompetens och förmåga att leda barn och kollegor är viktig. Även barnskötarnas kompetens och arbetslagets följsamhet i relation till förskollärares ledarskap är viktig. Samsyn mellan förskollärare och barnskötare är nödvändigt – eftersom arbetslaget genomför tillsammans måste genomförandet präglas av en gemensam förståelse för uppdraget för att bli riktigt bra.

För mig personligen har utvecklingsarbetet inneburit att jag har behövt vända och vrida på min egen relation till verksamheten, till exempel i fråga om närhet och distans, direkt och indirekt ledarskap och min personliga ledarstil. Precis som det är förskollärares ansvar att skapa lärande och kreativa undervisningsmiljöer för barnen, är det min uppgift att göra det samma för medarbetarna, inklusive underställda chefer. Mitt arbete för att vi ska nå våra mål går alltid via medarbetarnas lärande och för att driva den lärande organisationen framåt måste varje person bidra utifrån sin roll och funktion.

Sammanfattningsvis känner jag mig övertygad om att villkoren för förskolan måste förändras och att tvärprofessionellt lärande kan utgöra en del av den förändringen. Slutligen presenterar jag därför några tankar om sådana förändringar.

### **Förslag**

De frågor jag inledde med handlar om mötesformens placering i utvecklingsorganisationen och vilka effekter det kan ge på utbildningens kvalitet. Jag vill därför resonera kring hur förskoleorganisation, tidsorganisation, ledningsorganisation och stödfunktioner behöver utformas för att förskolan ska erbjuda en utbildning av hög kvalitet. Som rektor är det mitt uppdrag att göra det bästa utifrån de förutsättningar jag har, men vissa av dessa förutsättningar skulle behöva förstärkas.

### **Stödfunktioner**

Hälsofrämjande och förebyggande arbetssätt i förskolan behöver utvecklas. Det behövs resurser för att stötta förskolor i detta arbete. Skolan har en resurs i elevhälsan, men för barn i förskoleåldern står vården för en del av det arbetet. Förskolans uppdrag ser därför

annorlunda ut än skolans, men även förskolan ska arbeta hälsofrämjande och förebyggande, både för att barn ska lära och utvecklas här och nu och för att motverka ohälsa längre fram i livet. För detta utvidgade barnhälsoperspektiv behövs flera professioner, som kan arbeta nära förskolan och barnen och bidra utifrån sin kompetens.

### **Förskoleorganisation**

Jag har reflekterat kring organisationens betydelse och möjlighet att ge stöd till medarbetarna som når ända in i verksamhetens kärna. Hur förskolan ska organiseras styrs till stor del av budget och kommunpolitiska mål. När mål och indikatorer styr mot att förskollärare och barnskötare ska arbeta i grupper om tre, varav en förskollärare, begränsas mina möjligheter som rektor att sätta samma barngrupper och arbetslag. Målen och budgeten tar inte hänsyn till vilka barnen är och hur den faktiska yrkeskompetensen ser ut i arbetslaget. Vi skulle därför behöva diskutera kvantitativa mått som till exempel barngruppsstorlek och personaltäthet. Ett bättre mått för uppföljning skulle vara till exempel antal barn per förskollärare.

### **Tidsorganisation**

Förskollärarnas uppdrag att ansvara för barns utbildning är komplext och det ställs höga krav på förskollärare i en modern förskola. Hur man organiserar arbetstiden är avgörande för vilken kvalitet som är möjlig att uppnå. Här menar jag att förskollärarnas förutsättningar i högre grad bör likna lärarnas förutsättningar i grundskolan. Idag är möjligheten att förlägga tid utanför barngrupp alldeles för begränsad för det uppdrag som förskollärare har. Det behövs också tid för arbetslagen att mötas, eftersom ansvaret för genomförandet åligger alla. Att arbetslaget, genom gemensam planering, uppföljning och reflektion, uppnår samsyn och en gemensam grundläggande förståelse för uppdraget borgar för ett likvärdigt genomförande. Min möjlighet som rektor att skapa tiden som förskollärarna och arbetslagen behöver är begränsad. Det hänger ihop med förskolans öppethållande, personaltäthet och medarbetarnas arbetstid. Att lyckas med att skapa tid som inte finns är idag helt och hållet beroende av acceptens för en betydligt lägre personaltäthet under den tid som förskollärarna eller arbetslagen arbetar utanför barngrupp. Den acceptansen behöver komma från medarbetarna, men även från vårdnadshavarna. Självklart finns en barnsäkerhetsrisk med att låta få vuxna ansvara för många små barn. Dessa faktorer styr förskolans inre organisation och påverkar mina möjligheter som rektor att skapa den förskoleorganisation som jag tror skulle gynna barnen. Rektors möjligheter att skapa grundläggande förutsättningar i form av tid skulle behöva ses över på huvudmannanivå.

## Ledningsorganisation

Fortfarande saknas forskning kring ledarskap i större förskoleorganisationer. Det ligger nära till hands att istället vända sig till forskning kring ledarskap i skolan, men även om det finns stora likheter så är det också mycket som skiljer uppdragen åt. Här finns en lucka i forskningen. Biträdande rektorer har blivit vanliga i förskolan. I stora förskoleorganisationer, med många barn, medarbetare och adresser, har det betydelse för att rektors ledarskap ska vara hållbart. I praktiken innebär det en typ av delat ledarskap, som skulle vara intressant att utforska vidare. Det skulle vara intressant med en diskussion kring vilken typ av ledningsorganisation som är mest gynnsam för förskolans fortsatta utveckling och hur delat eller distribuerat ledarskap kan se ut i förskolan.

Stadens sätt att organisera förskolan i olika stadsdelar innebär svårigheter att samla kompetens och skapa likvärdighet. Med en annan organisation kunde viktiga stödfunktioner och kompetensutveckling erbjudas likvärdigt, samarbete mellan olika delar av staden och med andra skolformer skulle underlättas och det skulle ge bättre förutsättningar för tydlig styrning.

## Referenser

- Bengtsson, A., Kempe Olsson, M. & Necovski, I. (2017). *EHM Elevhälsomötet – en främjande, förebyggande och lärande modell*. Gothia Fortbildning.
- Bergh, D. (2019). *Hälsofrämjande perspektiv i förskolan viktigt för hela livet*. Skolverket.
- Erlandsson, M. & Riddersporre, B. (2018). *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. Handbok för förskolechefer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Haraldsson, K., Isaksson, P., & Eriksson, M. (2016). 'Happy when they arrive, happy when they go home' – focusing on promoting children's mental health creates a sense of trust at preschools. *Early Years, 1 - 14*. DOI: 10.1080/09575146.2016.1191442
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital: att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund. Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan. Kunskapsöversikt. 2: a reviderade upplagan*. Skolverket.
- Larsson, P. (2018) Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I: Rönnström, N. & Johansson, O. (Red.) *Att leda skolor med stöd i forskning – exempel, analyser och utmaningar*. Natur och kultur.
- Ohlsson, J. (2016) Teamlärande. I Granberg, O. och Ohlsson, J. (red.). *Kollektivt lärande*. Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2019). *Hälsa för lärande – Lärande för hälsa*. Skolverket.
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling – lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- *Skollag (2010:800)* Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18* (SKOLFS 2018:50).

## **2.2 En organisation som möjliggör ett nära pedagogiskt ledarskap - *Anna Lund***

### **Inledning**

Jag är rektor för en resultatenheter på sex förskolor inom Norrmalms Stadsdelsförvaltning, Stockholm Stad. Enheten består av både små och stora förskolor med allt från ca 40 barn till 80 barn. Det är promenadavstånd mellan förskolorna och alla är belägna i Vasastan/Birkastan. I organisationen finns ca 350 barn och 70–90 medarbetare, tre biträdande rektorer samt jag som rektor. Jag och biträdande rektorer bildar enhetens ledningsgrupp. Jag har även en utvidgad ledningsgrupp bestående av mig, biträdande och 6 teamledare. Dessa teamledare fungerar för mig som en daglig ledare på förskolan, med ett visst antal timmar utanför barngrupps-schemat. I sitt uppdrag har teamledare ansvar för att organisera dagen på förskolan, stödja pedagogerna i den dagliga strukturen och pedagogiken samt verkställa det vi samtalar om på ledningsmötena till den specifika förskolan tillsammans med mig som rektor och de biträdande. Teamledaren leder veckomöten, infomöten för föräldrar mm och är en länk mellan mig och förskolan. De uppgifter som teamledaren gör är ofta sådana uppgifter som ligger utspridda på alla pedagoger i andra enheter jag mött (i andra kommuner). Genom att samla dessa uppgifter till en teamledare skapar jag en tydlighet och möjliggör att fler medarbetare kan fokusera på barngruppsarbete.

Sedan jag tillträdde min tjänst för 3 år sedan har jag försökt att komma på det mest optimala sättet att utöva ett nära, strategiskt pedagogiskt ledarskap; att vara en nära ledare på varje förskola men ändå arbeta med övergripande strategiska frågor över alla sex förskolor. Jag har valt att fördjupa mig i det pedagogiska ledarskapet, hur jag som rektor i stor organisation kan använda mig av pedagogiskt ledarskap i en stor organisation, och kommer således skriva om detta område. Jag avser sätta det pedagogiska ledarskapet i relation till medarbetarnas lärande och lyfta det nära ledarskapet.

### **Syfte**

Jag vill undersöka hur jag kan praktisera mitt pedagogiska ledarskap och vara en nära ledare i en stor organisation.

### **Det vida begreppet pedagogiskt ledarskap**

I artikeln Pedagogiskt ledarskap – ett begrepp som består och förändras skriver författarna Pia Skott och Anita Nordzell om två centrala begrepp, indirekt och direkt pedagogiskt ledarskap. (Skott



& Nordzell, 2017). Genom att läsa forskningens olika begrepp kring pedagogiskt ledarskap har jag breddat min syn och förstår det nu på ett annat sätt. Begreppet indirekt pedagogiskt ledarskap är den definitionen som jag fram till för ett två år sedan använde mig av. Nu förstår jag att det ej är tillräckligt. I boken Att leda skolor med stöd i forskning, skriven av Niclas Rönström & Olof Johansson, 2018, finns ett kapitel som handlar just om pedagogiskt ledarskap. Kapitlet är skrivet av Ståhle & Ericsson. De skriver om det indirekta och direkta pedagogiska ledarskapet och huruvida en rektor ska använda sig av direkt eller indirekt pedagogiskt ledarskap. Författarna menar att frågan har diskuterats sedan 1946 års skolkommision och handlar om lärarprofessionens frihet att utföra undervisningen samt om vem som anställs som rektor och ur dennes uppdrag ser ut. I min stadsdel finns ett tydligt ställningstagande kring att jag som rektor ska vara en pedagogisk ledare. Men det är inte uttalat huruvida jag ska utöva direkt eller indirekt pedagogiskt ledarskap. När jag tillträdde min tjänst använde jag mig endast av indirekt pedagogiskt ledarskap och ej av direkt pedagogiskt ledarskap. Under min resa tillsammans med medarbetarna har jag successivt gått från indirekt pedagogisk ledare till direkt pedagogisk ledare.

Jag kan bli lite beklämd över bristen på forskning i förskolevärlden avseende ledarskap i förskolan. Visst det finns forskning för förskola, men det tenderar att hamna i tips och ideér – lite gulligull. Böcker om iordningställandet av de pedagogiska miljöerna eller undervisningen. ”Gör så där så blir det bra”, mycket bilder som ska illustrera tipsen man skriver om. Visst, det är bra, men vi behöver höja nivån och samtidigt gräva djupare in i förskolan. Det ser jag inte alls i samma utsträckning som i forskningen avseende övriga skolväsendet där det finns en annan akademisk tyngd. Under mina år på rektorsutbildningen läste jag massa forskning från skolvärlden. Även från förskolan. Men inget av det jag läst kommer från min egen praktik. Den forskning som finns om förskolan avseende ledarskap är ofta knuten till rektorn på den lilla förskolan med en medarbetargrupp på 11 stycken. Det är inte min vardag. Jag har 6 förskolor, tre biträdande, ca 80 medarbetare, 350 barn och 700 vårdnadshavare. I boken Pedagogiskt ledarskap i förskola: Handbok för förskolechefer skriver Bim Riddersporre och Magnus Erlandsson om det systematiska kvalitetsarbetet och hur man som rektor kan arbeta med medarbetarna med framtagandet av mål och uppföljning. Det arbetssättet som beskrivs upplever jag är riktat till rektorer på mycket små förskolor. Jag blir även lite beklämd av rubriken. ”Handbok för förskolechefer” Behöver rektorer handböcker om hur man driver systematiskt kvalitetsarbete, mer än

rektorer i grundskolan? Handbok tenderar att kännas ”nu ska vi berätta hur du ska göra”.

Vad är skillnaden mellan rektorer i förskolan avseende grundskolan? När jag letar på internet hittar jag ingen likande handbok för grundskolerektorer. Är det för att statusen i grundskolan är högre? Det förväntas att grundskolerektorer har erfarenhet av systematiskt kvalitetsarbete. Är det inte så i förskolan? Finns inte samma förväntan? Jag anser att vi behöver mer forskning avseende att vara rektor i förskola i en stor organisation, liksom att vara en pedagogisk ledare för medarbetare som geografiskt befinner sig på flertalet olika fysiska platser. Idag känner jag inte mig ”hemma” i någon litteratur.

### **Den relationella pedagogiska ledaren**

Varför gick jag då från indirekt pedagogisk ledare till att vara med en direkt pedagogisk ledare? Det enkla svaret är att en ledare behöver följare. Hur kan medarbetare vilja följa en ledare som de inte har någon relation till? En ledare som de inte ser? Som talar genom andra i mångt och mycket?

Vivianne Robinson beskriver tre källor för elevnära ledarskap i sin bok *Elevnära ledarskap* (Robinson, 2015). Den första källan är rimligt utförande av auktoritet, den andra är medarbetarnas tilltalan av en eller flera av ledarens personliga kvaliteter, och den tredje är att man har relevanta kunskaper. Tidigare var utmaningen för mig att medarbetarna inte hade relation till mig då jag enbart utövade indirekt ledarskap. Det blev då svårt att tilltalas av några av mina personliga egenskaper, som Robinson nämner.

Jag valde att göra om ledningsorganisationen under 2019, från att två biträdande rektorer har närmast chefsansvar för tre förskolor (vilket också innebar att de vistades på dessa förskolor), till att jag tillsammans med mina biträdande rektorer vistas på alla sex förskolorna under veckorna. För mig har det varit viktigt att ha en struktur för när vi vistas på förskolorna. Varje vecka går vi igenom läget på förskolorna och vi gör sedan en prioritering om vem som vistas vart under veckan. Vi är ute på fem av förskolorna varje förmiddag och sluts sedan upp på vårt gemensamma kontor på en av förskolorna vid lunchtid.

Det är viktigt för mig att jag får återkoppling och kan ge stöd till de biträdande rektorerna på vardaglig basis. Jag kan genom att träffa de biträdande varje eftermiddag möjliggöra ett mer nära pedagogiskt ledarskap genom att jag skaffar mig färsk kunskap om

det som sker på enheten. Genom att jag vistas kontinuerligt på alla förskolorna kan jag lättare skapa och bygga goda relationer. Det gick 6 månader i den nya organisationsstrukturen och vi såg fina effekter genom positiva återkopplingar från medarbetare och en höjd kvalité i det pedagogiska arbetet. Trots detta såg jag att jag ytterligare kunde skruva på organisationen för att möjliggöra ett mer nära pedagogiskt ledarskap. Men hur?

Under förra året kom en handlingsplan för förbättrad arbetsituation för barnskötare och förskollärare, en handlingsplan som kommit till stånd efter intervjuer med barnskötare, förskollärare, rektorer och HR just om arbetsituationen i stadens förskolor. Handlingsplanen syftar till att förbättra arbetsituationen för barnskötare och förskollärare. I handlingsplanen står bland annat om nära ledarskap, att en chef bör ha ca 18–20 medarbetare. Jag funderade mycket på det och tänkte att jag skulle anställa en till biträdande rektor. Men det kan man ju inte bara så där? Tillåter ekonomin? Jag kunde ganska snart se att genom att minska en förskollärare på hela enheten, den totala minskningen blev 0,8% i förskollärartäthet, skulle vi kunna skapa utrymme att anställa ytterligare en biträdande rektor. Valet blev enkelt. I oktober 2019 anställde jag min tredje biträdande rektor.

Möjliggör då det ett mer nära pedagogiskt ledarskap för mig som rektor? Ja, det gör det. Genom att de biträdande rektorerna nu kan dela upp sina arbetsuppgifter på tre istället för två, gör det att de kan gå mer in på djupet i sina frågor och bättre följa upp arbetet med ett mindre antal medarbetare än innan. Det i sin tur möjliggör för mig att jag kan fokusera mer på det pedagogiska nära ledarskapet till mina medarbetare.

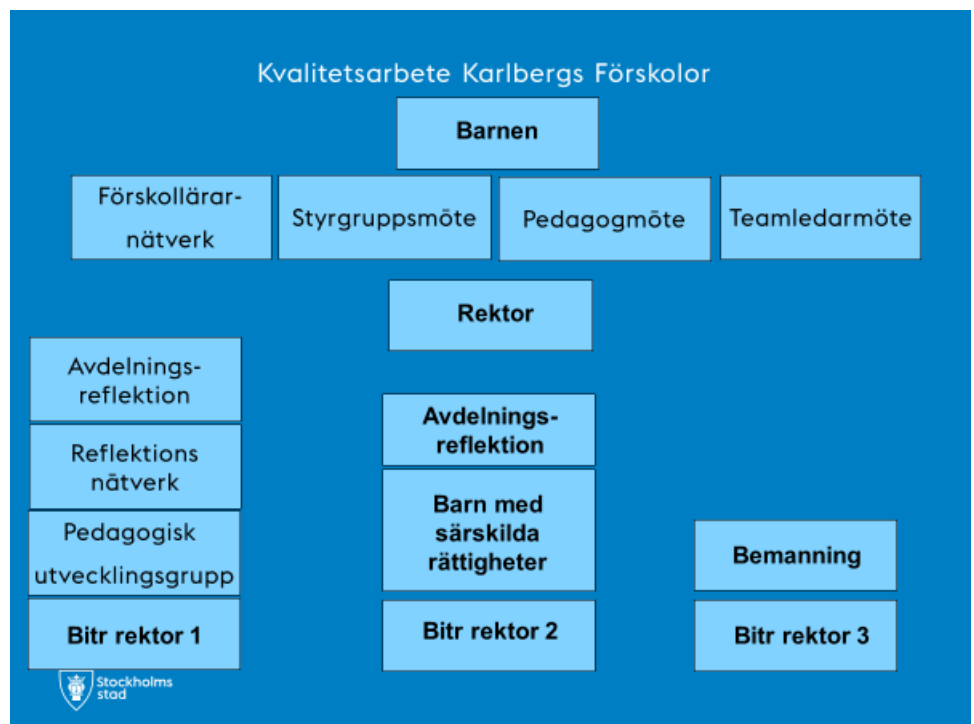
Ibland har jag funderat på hur det skulle vara att arbeta som rektor på en grundskola. Att ha en skola som alla barn, medarbetare och chefer vistas på – under samma tak. Så mycket enklare det skulle vara. Det där vardagliga som att småprata i korridoren när man möts. Att man som chef alltid (eller oftast) är på plats. För det är just det som pedagogerna ofta kan uttrycka. ”Det räcker att du finns på förskolan eller att du säger hej”. Som rektor i förskolan har du ett mer splittrat uppdrag där tid går åt att ta dig mellan de sex förskolorna. Tid som istället kunde lagts på samtal eller något mer kvalitativt än promenader i staden, något som i och för sig är bra för hälsan. Men ändå.

## **Organisationens struktur för ett pedagogiskt nära ledarskap**

I organisationsskissen nedan visar jag hur vi byggt upp vårt kvalitetsarbete. Genom att organisera för ett nära pedagogiskt ledarskap kan jag också utöva det. För mig är det viktigt att vara nära barnens vardag för att kunna ge rätt stöd till pedagogerna, vilket jag är genom kontinuerliga träffar med förskollärare i enheten för att stödja deras kunskaper kring den pedagogiska utbildningen och undervisningen, samt träffar med alla medarbetare kring det pedagogiska arbetet. Jag har delegerat arbetsmiljöuppgifter, personalansvar, uppgifter inom kök/städ/lokaler till mina biträdande så att jag kan fokusera på det övergripande pedagogiska ledarskapet.

När jag tillträdde min tjänst hade jag ambitionen att vara en nära pedagogisk ledare, men organisationen såg inte så ut. Och när jag gjorde min första justering så i princip omöjliggjorde jag det – genom att jag flyttade mig själv som rektor än längre från barn och pedagoger. Jag tillsatte hösten 2017 en biträdande rektor på tre förskolor, i två spår. Där de skulle ha närmast personalansvar och allt vad det innebär på dessa tre förskolor. Jag skulle, tänkte jag, arbeta genom mina två biträdande rektorer. Ganska snart märkte jag att mina biträdandes samtal med medarbetarna blev stundtals hämmade, de behövde lyfta frågor med mig innan de kunde fortsätta arbetet med medarbetarna på förskolan. Allt som oftast blev svaret ”jag ska ta med mig det och återkomma”. Sedan kom de biträdande till mig och berättade om olika händelser, jag resonerade tillsammans med dom och de gick tillbaka till förskolan med ett beslut eller ett tillvägagångssätt. Det blev mina ord som de förmedlade. Det blev svårt, som att hamna i djupa samtal då en part inte deltog – jag. Jag kände även att min bild av medarbetarna blev helt och hållet påverkad av det som de biträdande förmedlade. Det blev min sanning. Det skavde i mig att jag inte själv kunde se, att jag inte själv kunde förklara hur jag menat, att inte jag kunde visa i praktik, eller att jag kunde förstå. Jag började skissa på en justering igen under våren 2019.

Till hösten startade vi då upp den nya terminen med den framtagna nya justeringen. Nu gav organisationen mig friutrymme att möta medarbetarna på ett annat plan, möjlighet att samtala med medarbetarna och förstå på ett annat sätt, att se det som händer i verkligheten och inte enbart se kvalitén genom andra ögon.



### En gemensam pedagogisk idé som för oss samman

Jag har en tanke och vision med vår organisation, vi har en framtagen pedagogisk deklARATION för vår enhet som vi, ledning och medarbetare förhandlat om tillsammans. När vi arbetar med kollegialt och kollektivt lärande tänker jag att det är viktigt att vi har tagit fram gemensamma ramar för vad som är viktigt för oss på vår enhet. Vad är det vi vill ha lärandeutbyte kring? Vilket förhållningssätt vill vi anamma på vår enhet? Under 2018 har vi på enheten arbetat fram en pedagogisk deklARATION. Ett dokument som beskriver hur vi ska tolka förskolans läroplan. Alla förskolor ska lyda under läroplanen, men hur man tolkar den skiljer sig, enligt min mening, från förskoleenhet till förskoleenhet.

När jag tillträdde min tjänst stod förskolorna en bit ifrån varandra, jag kunde se att utbildningen och undervisningen varierade kvalitetsmässigt från förskola till förskola. Barnsynen skiljde sig åt. Pedagogernas förhållningssätt påverkade lärandet och barnens utveckling. Om du har en tro på att ett barn är kompetent och subjekt för sin omgivning så möter du barnet efter det, barnets hypoteser väcks på ett annat sätt än om du tänker att barnet är ett objekt och ett "tomt kärl" som du ska fylla på kunskap i. För mig som rektor är det viktigt att alla mina förskolor präglas utefter min vision kring lärande och barns utveckling. Det blev då självklart att inleda arbetet med att ta fram en gemensam pedagogisk deklARATION för att öka likvärdigheten för barnen.

## **Samtal, reflektion och dialog som ger goda effekter för barnen**

Robinson (2005) beskriver fem kategorier av elevnära ledarskap och vilken effekt de har på elevernas resultat. I förskolan mäter vi inte barnens resultat utan vi mäter utbildningens resultat då barnen inte har upp nåendemål. Jag tänker ändå man kan använda kategorierna i förskolans verksamhet då effekten ger barnen bättre eller sämre möjligheter till vidare utveckling och lärande. De fem kategorierna hon nämner är målsättande och tydliga förväntningar, strategisk resursfördelning, säkerställa undervisningskvalitet, leda lärares lärande och utveckling samt säkerställa en trygg och säker miljö. Den som ger högst effekt för elevernas resultat enligt de studier Robinson tittat på är att leda lärares lärande och utveckling. Jag kan förstå varför den, enligt studierna, har störst effekt. Jag tänker att barn och elever är subjekt för sin omgivning och att det relationella spelar roll för hur vi utvecklas. Ju mer kompetent lärare du har, desto bättre förutsättningar får eleven/barnet för vidare utveckling och lärande. Sen är det ju så, som även Robinson själv skriver, att alla dessa kategorier spelar roll och har en effekt. De samverkar med varandra. Man behöver till exempel ha en strategisk resursfördelning i verksamheten, en god och säker miljö också för att ge barnet/eleven optimala chanser till lärande.

Ett annat begrepp som är välanvänt i förskolans värld, enligt mig, är dialog. Jag menar att man använder begreppet oreflekterat och onyanserat. Jag tror egentligen inte att så många vet skillnaden mellan dialog och samtal? Jag kan själv använda mig begreppet dialog lite för slentrianmässigt. Jag har reflekterat över det mer då jag läst boken av Lena Wilhelmsson och Marianne Döös där de skriver om begreppet dialog i boken Dialogkompetens – för utveckling i arbetsliv och samhälle. Författarna skriver att: "Grundtanken är att människor lyssnar till varandra utan motstånd, tillsammans granskar underliggande orsaker och undersöker okända möjligheter och nya insikter. Dessa dialogens ideal innebär att samtalarna betraktar varandra som likvärdiga och är inriktade på att förändra sin förståelse av det man talar om...Det är en sorts samtal som människor kan sträva emot i syfte att lära av varandras erfarenheter" (Wilhelmsson & Döös 2012, s.8)

Innan jag blev chef i förskolan arbetade jag som pedagogista. En av huvuduppgifterna för mig i den rollen var att föra dialoger med pedagogerna i reflektionsmöten. Att vända och vrida på lärandet med pedagogerna för att vidareutveckla avdelningarnas arbete och lärandet för barnen. Jag tror på en organisation där vi lär av

varandra och där vi är i dialog med varandra. Att alla går in med inställningen av man själv kan utvecklas via dialogen.

Sedan jag tillträtt som chef märker jag att det inte är samma sak att hamna i dialog med pedagogerna som när jag var pedagogista. Nu är pedagogerna i beroendeställning till mig. Jag märker att mina ord väger tungt, det jag säger kan verka som en sanning. Jag har sagt till mina pedagoger att jag inte har de rätta svaren utan att jag vill reflektera genom dialog tillsammans med dem. Jag märker att det är svårt för pedagogerna. Jag saknar ofta den där reflektionen som gör att man kommer vidare i tankarna och öppet delar sina idéer. Jag har funderat om det beror på att jag är medarbetarnas chefs chef. Att respekten för mig skuggar och försvårar den personliga interaktionen? Om jag sätter mig in i deras situation förstår jag hur det blir för dem. Om jag sitter i ett möte med min chefs chef (stadsdelsdirektören) så väger jag mina ord på våg, någon slags inneboende respekt som gör att samtalet blir lite hämmat. Vi har ju inte någon relation, jag vet inte riktigt var jag har henne, hur hon reagerar. Är det så för mina medarbetare? Jag vill att de som befinner sig i min organisation utvecklar sina tankar och förstår att de själva kan komma vidare, få nya förståelser och ändra sitt tankesätt. Jag upplever stundtals att i min organisation ses nya tankar och öppen kreativitet som hotfullt. Att det är arbetsamt att lyssna samt prata om sina utvecklingsområden. Om vi ska utveckla vår organisation behöver vi utveckla oss själva.

Wilhelmson och Döös skriver i sin bok även om kreativa samtal. För att få till de mest kreativa samtalen är när bejakandet överväger med minst fem positiva uttalanden på varje negativ. De skriver vidare: "För mycket negativitet gör att samtalet fastnar i ett förkrympt läge, ett hårt samtalsklimat hindrar flödet av idéer. För mycket positivitet, dvs, när inga negativa uttalanden alls förekommer, innebär att samtalet riskerar att hamna i ett okritiskt drömmande, ett tunnelseende av önsketänkande kan då skapas. Lärande gruppsamtal mår väl av en rätt avvägd mix av vävande och friktion. (Wilhelmson & Döös, 2012. s 26)

I min organisation kan jag uppleva att mina medarbetare trivs bäst i möten där alla är i harmoni med varandra, när de fokuserar mer på barnen än sig själva. Ofta när de vänder blickarna mot sig själva blir det arbetsamt. Jag ser att vi behöver utveckla och få till mer kreativa samtal på min enhet. Kreativa samtal där arbetslag gemensamt utvecklar arbetet och förstår att det pedagogerna gör på avdelningen påverkar utbildningen. Det handlar inte enbart om att reflektera över barnens intressen, lärande och behov. I förskolan behöver man,

anser jag, öka förståelsen över att man som pedagog har en stor roll i hur utfallet av utbildningen och undervisningen blir.

På min enhet använder vi oss av det kollegiala lärandet. Inte så ofta det kollektiva lärandet. Det ena begreppet används mer än det andra enligt min uppfattning. Jag har inte tidigare problematiserat begreppen mot varandra och gjort ett tydligt ställningstagande för det ena eller det andra.

I artikeln Kollegialt lärande - individutveckling eller skolutveckling skriven av Pär Larsson skriver han om de två begreppen och i texten kan man läsa om fyra punkter för att visa skillnaden mellan kollektivt och kollegialt lärande. (Larsson, 2018). Det kollegiala lärandet är en gemensam lärprocess som leder till individers ökade lärande. Kollektivt lärande är en lärprocess där lärandets resultat är gemensam. Jag använder även det kollegiala lärandet lite slentrianmässigt i min enhet. Kollektivt lärande använder jag mig inte av alls. Men varför? Jag tror att det finns vissa begrepp såsom pedagogiskt ledarskap, dialog, kollegialt lärande, som är förgivettagna, som pedagoger och skolledare tar in i sin verksamhet oreflekterat. Tyvärr. Jag är, eller var, en av dessa. Anledningen att jag faktiskt kommit på att jag använt begreppet kollegialt lärande flyktigt är ovan artikel. Larsson skriver i inledningen av sin text att begreppet används vagt, och jag känner mig träffad i det. Han skriver att risken är att man använder begreppet kollegialt lärande i alla former av samarbeten.

Som pedagogisk ledare behöver jag ställa mig frågan är vad jag som skolledare ska använda för begrepp i min organisation? Är det att kollegialt lärande eller är det kollektivt lärande? Eller både och?

Jag tänker mig att i våra möten sker ett individuellt lärande hos mina medarbetare genom att möta kollegor, ett lärande som sedan de tar med sig in i sitt arbete. Vi hamnar under paraplyet av kollektivt lärande. Jag tänker också att det handlar om kollegialt lärande, då man som pedagog i förskolan är en del av en grupp, ett arbetslag som gemensamt arbetar tätt ihop. Ett arbetslag behöver alltid hitta gemensamma lärprocesser för att föra sitt arbete vidare. Larsson, som publicerat sin text på Skolverkets webbsida, tar upp begreppet kollegialt lärande, att individen lär och tar tillbaka det till undervisningen. ”Läraren förstår sin egen undervisning bättre, eller på ett nytt sätt, med hjälp av sina kolleger” (Larsson, 2018). Frågan är om detta reflekterar ett fokus på grundskolan, där lärarna har sina egna klassrum de undervisar i? I förskolan har vi en annan organisation, då vi arbetar i arbetslag hela dagen. Borde då inte



Skolverket även använda sig mer av begreppet som arbetslivsforskningen använder, nämligen kollektivt lärande?

### Att leda kunskapsuppdraget

När jag tillträdde min tjänst var fokus på tvärgruppsreflektioner mellan förskolorna. Det fanns inte reflektion i arbetslag i samma utsträckning, något mina medarbetare uttryckte ett missnöje kring. Vi förändrade och tog bort tvärgruppsreflektionerna för att ge tid till arbetslagsreflektioner. Vi hade flertalet nya arbetslag som behövde lära känna varandra och hitta ett fungerande arbetssätt och samsyn utifrån våra riktlinjer. Nu har det gått 2,5 år och vi i ledningen känner att det är dags att öka det kollegiala och kollektiva lärandet mellan förskolorna igen för att få en likvärdig utbildning i vår enhet. Rönnström (2019) berättar att en av fallgroparna är att betrakta pedagoger som självreglerande och självutvecklande om de bara ges tid och resurser. Det är precis så jag känner. När vi satte in arbetslagsreflektionerna trodde vi att arbetet skulle utvecklas mer än innan. Men så blev det inte. Vi fick, och behöver fortfarande, gå in, styra samt stödja dessa reflektioner för att de ska hålla kvalitet och ge effekter i barngrupperna. När vi nu funderar över tvärgruppsreflektionernas införande igen tänker jag på hur vi praktiskt ska gå tillväga. Jag fastnar på punkt 5 och 6 på nedanstående lista som Rönnström tar upp, om Backward mapping: tanke och planeringsverktyg för pedagogiskt ledarskap, då jag nu funderar över organisationen kring tvärgruppsreflektionerna, samt hur jag ska tänka kring vilka som ska närvara och vilka kompetenser som finns i enheten. Jag vill att dessa grupper ska vara så givande som möjligt och ge gott resultat.

### 2. Backward mapping: tanke- och planeringsverktyg för pedagogiskt ledarskap

1. Önskat utfall/**inkluderingsmål**: I vilka sammanhang ska eleverna inkluderas (tillgång, deltagande, delaktighet, resultat/utfall)
2. **Elevers erfarenheter** av inkludering: vad behöver elever vara med om för att vara och uppleva sig inkluderade?
3. Lärande-, **Undervisnings- och bedömningsprocesser**: vilken undervisning, planerad aktivitet och bedömning främjar alla och olika elevers inkludering?
4. **IKT, digital media, läromedel och lärmiljö**: vilka medel och miljöer bör användas och formas för att främja alla elevers inkludering?
5. Resurser, **kompetens** och praxisnära (kollegialt) lärande för att öka förmåga att främja inkludering
6. **Organisering och infrastruktur** som stödjer inkludering

Jag behöver fundera på hur jag ger förutsättningar för att de faktiskt kan närvara på dessa träffar. Praxisnära tänker jag att det är då fokus är dokumentationer från barngrupper. Rönnström lyfter även

upp ledning av praktisknära lärande kring inkludering. Att medverka av extern expertis ger bättre resultat och att om utbildningen behöver stöd av deltagande skolledning som då ändamålsenligt planerar och organiserar för effektiva lärprocesser. Detta är också något vi behöver fundera vidare kring.

### **Avslutande diskussion**

Syftet med denna text var att jag ville undersöka hur jag kan praktisera mitt pedagogiska ledarskap och vara en nära ledare i en stor organisation. Jag har kommit en bit på väg men måste fortsätta att undersöka hur jag vill praktisera mitt pedagogiska ledarskap. Under senaste året har jag gått från att enbart utöva indirekt pedagogiskt ledarskap till att använda både indirekt och direkt pedagogiskt ledarskap. Jag har närmat mig pedagogerna mer genom att möta medarbetarna i arbetsplatsträffar och att vistas på de förskolor som har utmaningar. Det har gett fina effekter då medarbetarna uttrycker att det är bra att jag har dessa nu då de nu kan samtala om frågor de inte kunde innan. Jag har fått en ökad förståelse kring medarbetarnas lärande och uppbyggnad av en organisation för barnens bästa. Det jag tänker att jag ska göra fortsättningsvis är att vistas mer ute på förskolorna än vad jag gör idag, oavsett om de har utmaningar eller inte. Det gör att jag kan utöva ett direkt pedagogiskt ledarskap i vardagen samt bygga relationer till mina medarbetare. Risken är dock att många småfrågor hamnar hos mig, då jag möter medarbetarna. Men då får jag hänvisa till biträdande eller arbetsplatsledare.

Jag har under året problematiserat det pedagogiska ledarskapet men nog inte kommit på exakt vad det innebär för mig, det tar längre tid än ett år att komma underfund med det. Jag vet dock att jag vill komma närmre medarbetarna för att ge dem det stöd de behöver, och vistas i sammanhang där vi utvecklar det pedagogiska arbetet. Och för att göra det behöver jag ha goda relationer till mina medarbetare. Och relationer byggs genom mellanmänskliga möten, inte genom ledning av andra tänker jag.

### **Referenser**

- Skott, Pia & Nordzell, Anita (2017). *Pedagogiskt ledarskap – ett begrepp som består och förändras*.
- Skolverket: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/pedagogiskt-ledarskap---ett-begrepp-som-bestar-och-forandras>
- Wilhelmson, Lena & Döös, Marianne (2012). *Dialogkompetens för utveckling i arbetsliv och samhälle* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, Pär (2018) *Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling?* Skolverket:  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Rönnström, Niclas & Johansson, Olof (red.) (2018). *Att leda skolor med stöd i forskning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Robinson, Viviane (2015). *Elevnära ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2013). *Professionellt kapital: att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Vuorenpää, Sari (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2016.
- Ahmed, Sara (2011) Att förkroppsliga mångfald. Kapitel ur *Vithetens hegemoni*. Tankekraft förlag.
- Riddersporre, Bim & Erlandsson, Magnus (2018). *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. En handbok för förskolechefer*. Stockholm: Natur & Kultur.

**Föreläsningar Rektorsprogrammet:**

Nicklas Rönnström (2019) Rektorsprogrammet, *Inkludering som en skolledares angelägenhet*

Ewa Amundsdotter (2019) Rektorsprogrammet, *Genusmedvetet ledarskap*

## 2.3 Undervisning i förskolan - *Carolina Carlsson*

### Inledning

Begreppet undervisning fördes in i förskolans reviderade läroplan, Lpfö 18 och begreppet undervisning har blivit allt mer framträdande och påtagligt. Fokus riktas mot läraruppdraget i förskolan (Skolverket, 2016). Den förändrade skollagen 2010 (SFS 2010:800), innebar att förskolan blev en del av utbildningssystemet och därmed skulle erbjuda undervisning i och med att förskolan blev en egen skolform. I skollagen skrivs det fram att förskolans lärare ska undervisa för att stimulera barns utveckling och lärande. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och individens behov och utforma omsorg, utveckling och lärande. Vidare ska förskolan främja allsidiga kontakter och social gemenskap samt förbereda barnen för fortsatt utbildning. Skollagen beskriver undervisning som en målstyrd process vilket sker under ledning av förskollärare med fokus på utveckling och lärande.

Mitt arbete handlar om undervisning i förskolan. Jag valde detta område då jag i min organisation under år 2019 hade fokus på läroplanen och förskollärarnas undervisningsuppdrag. En av anledningarna att starta upp detta arbete och fördjupning var att undervisningsbegreppet står skrivit i läroplanen. Syftet var att reflektera över begreppet undervisning i förskolan och diskutera vad som kan tolkas som undervisning och utbildning.

I mitt förskoleområde har jag organiserat förskollärare i en grupp som jag kallar utvecklingsgruppen och det är i den gruppen förskollärarna har arbetat med undervisningsbegreppet. Förskollärarna i gruppen är ansvariga för sitt arbetslag och leder den i sitt arbete. Gruppen har även ett syfte att stärka det kollegiala samarbetet och förskollärare från olika förskolor har möjlighet att byta erfarenheter och bli stöttade av varandra i sin roll. Min målbild var att förskollärarna ska "äga" begreppet undervisning och vara trygga med begreppet. Jag hade även en förhoppning att arbetet skulle mynna ut i en gemensam formulering, ett dokument.

### Vad har vi gjort? Frågor som gruppen arbetat med:

- Hur ska vi få syn på vad undervisning är i förskolan?
- Hur kan det kollegiala lärandet öka?
- Hur synliggörs barns lärande och utveckling kopplat till undervisning då vi inväntar verktyg från Skolplattformen?
- Vilken undervisningsmiljö skapar du oftast i din undervisning?

- Hur beskriver förskollärarna undervisning för vårdnadshavarna?
- Vilken undervisningsmiljö skapar du oftast i din undervisning?
- Vilka kunskaper och arbetsätt kommer att ge bästa effekt?
- Vilket stöd behöver barnet i olika situationen?
- Vilken effekt ger detta, hur ser vi ett förändrat kunnande hos barnen?
- Vilka mätmetoder har vi?

Inledningsvis valde jag att utgå från en kostnadsfri utbildningstjänst ”Förskola21. På Förskola 21 finns det flera filmer där Christian Eidevald beskriver utbildning och undervisning i förskolan. Jag som rektor lockades av detta sätt att ta till sig teorier och forskning och valde därför det som ett första steg i implementeringen av undervisningsbegreppet i förskolan. Mina tankar och förhoppningar var även att förskollärarna i gruppen skulle anamma och vara öppna för detta sätt.

Rent praktiskt gick jag tillväga på följande sätt; inför mötena, som är ca en gång i månaden kom dagordningen ut så deltagarna visste vad som var på agendan, under mötet tittade vi på filmerna, en film under varje möte och sedan reflektion och samtal i mindre grupp och även i stor grupp. Gruppen av förskollärare består av max 21 personer, och i genomsnitt brukar det vara runt 16–18 som har möjlighet att delta. Filmerna som vi såg, där samtal pågår med Christian Eidevald, heter;

- Utbildning och undervisning i förskolan
- Omsorg i relation till utbildning och undervisning
- Lek i relation till utbildning och undervisning
- Skapande i relation till utbildning och undervisning
- Demokratifostran i relation till utbildning och undervisning

I min forskningscirkel fick jag stöd och tips om att utöka förståelse med att även låta förskollärarna läsa teori kring undervisning. Jag valde då boken ”Utbildning och undervisning i förskolan av Christian Eidevald och Ingrid Engdahl (2018). Anledningen till att jag valde denna styrning och bok var att det ytterligare skulle förstärka och höja förskollärarna kompetens inom ämnet. Jag själv blev även nyfiken och intresserad av Ann S Pihlgrens tankar och teorier om undervisning i förskolan (2017). Det som främst gjorde mig intresserad var hennes sätt att beskriva de olika undervisningsmiljöerna som finns i förskolan. Jag valde då att använda Youtube där det finns filmer med Ann S Pihlgren och hon beskriver de om de olika undervisningsmiljöerna som kan finnas i förskolan. Även här valde jag samma upplägg som tidigare (se film

tillsammans, reflektera/diskussion i mindre grupp, reflektion i helgrupp).

### **Vad reflekterade förskollärarna om och vilka utmaningar lyfte de under träffarna?**

Inledningsvis, redan under första mötena då vi började arbeta med undervisningsbegreppet lyfte flera av förskollärarna i gruppen sin starka uppfattning att undervisning är ju allt- det pågår hela tiden. ”Allt vi gör är undervisning” menade förskollärarna. Även tankar såsom att ”vi lär barnen hela tiden” lyftes av några förskollärare, medan andra mer beskrev det som att ”vi som arbetar i förskolan måste ha en förmåga att fånga barns intresse och att entusiasmera dem för det innehåll som är föremål för lärandet” ”vad vill jag att barnen ska lära och hur lyssnar jag in barnen”.

Ju mer tiden gick började istället diskussioner och reflektioner handla om hur ser vi på barns lärande och de målstyrda processerna i läroplanen. Förskollärarna började även använda begrepp som spontan undervisning och planerad undervisning. Diskussionerna innehöll också funderingar kring relationen mellan begreppet undervisning och begreppen utbildning, barns utveckling, lärande, lek och omsorg. Vi diskuterade förskolan som helhet och förskolans uppdrag med skillnader mot andra skolformer där det finns uppnåendemål och undervisningen är reglerad till viss tid av dagen.

### **Resultat**

I slutet av år 2019 kom vi fram till gemensamma utgångspunkter för vad vi menar med undervisningsbegreppet i förskolan.

Förskollärarna har även lyft vikten av gemensam reflektion med sina arbetslag. Arbetslagen behöver vara väl förtrogna med hela läroplanen och intentionerna med utbildningen i förskolan. När hela arbetslaget tillsammans kontinuerligt reflekterar över och diskuterar läroplanens formuleringar och mål finns det goda möjligheter att både planera undervisningens innehåll och vilka metoder man ska använda. Det gör det förstås också lättare för alla som arbetar med barnen att se och fånga de spontana tillfällena för undervisning som uppstår under dagen.

**Åtgärd:** fortsättningsvis kommer vi inom mitt förskoleområde arbeta vidare för att ytterligare skapa möjligheter för reflektionstid för arbetslagen.

Nedan är delar av dokumentet som arbetet har resulterat till och utgångspunkter som vi arbetar efter.

## Utbildning och undervisning

Förskolans läroplan, Lpfö 18, tydliggör att undervisning ingår i vårt utbildningsuppdrag: *Utbildningen i förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Den ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på barn och barnens behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I utbildningen förekommer undervisning.*

I Lpfö 18 beskrivs undervisning i förskolan: *Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden. Förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande. Förskollärare har därmed ett särskilt ansvar i utbildningen som arbetslaget genomför gemensamt. I undervisningen medverkar även andra i arbetslaget, t.ex. barnskötare, till att främja barns utveckling och lärande.*

Läroplanen betonar också att undervisningen ska vara saklig, allsidig och icke-konfessionell.

Lpfö 18 bygger på idén att barns lärande sker i samspel och genom att deras nyfikenhet och tänkande utmanas i olika sammanhang. Vi utgår från Skolverkets antaganden om begreppen undervisning och lärande:

- Undervisning och lärande är inte samma sak.
- Lärande sker inom den individ som lär sig.
- Undervisning är den planerade aktivitet som organiseras i avsikt att det ska ske ett lärande hos barnet eller barngruppen (en målstyrd process).
- Undervisning är ett verktyg som används för att påverka lärandet.

*Stödfrågorna att använda sig av:*

*Vad är målet med, och innehållet i, undervisningen? Varför väljer vi just detta mål och innehåll och hur kan den som ska lära motiveras till det? Hur ska undervisningen genomföras utifrån svaren på vad och varför?*

Aktiviteter kan antingen ha ett mål som formulerats på förhand eller fånga lärande som sker i stunden.

Undervisningen ska leda till ett förändrat kunnande hos barnen samt att de utvecklar förståelse och förmågor. Vi utgår från att undervisning av hög kvalitet utmärks av att barns kognitiva, sociala,

emotionella och motoriska lärande integreras, liksom att lek, lärande, fostran och omsorg bildar en helhet. (Skolverket)  
Vår medvetenhet om syfte, mål och förhållningssätt avgör kvaliteten i undervisningen, som i sin tur påverkar kvaliteten i barnens lärande. En väl utformad undervisningsmiljö stödjer barns lärande och utveckling (Pihlgren).

Vi utgår från ett undervisande förhållningssätt. Det betyder att vi har ett lärandefokus i aktiviteter med barnen. Förhållningssättet ska finnas i såväl planerade pedagogiska aktiviteter som när vi fångar lärandetillfällen i stunden. Ett undervisande förhållningssätt innebär att vi tar ansvar för ämnesområdets innehåll, aktiviteternas utformning, relationerna i barngruppen och mellan barn och vuxna. Det handlar också om att följa upp att undervisningen resulterar i lärande bland barnen (Pihlgren).

### **Referenser**

- Eidevald C, Engdahl I- Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling – 2018 Liber
- Pihlgren Ann S.- Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer – 2017 Natur och Kultur
- Skollag 2010:800 Regeringskansliet
- Läroplan för förskolan: Lpfö 18 Stockholm Skolverket
- Skolverket Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt.



## 2.4 Litteraturarbete i förskolan med inriktning på högläsning - *Kerstin Bratt*

### Inledning

Läs- och skrivinläring är ett ämne som ligger mig varmt om hjärtat. Under mina år som förskollärare och grundskollärare har jag insett betydelsen av vad det innebär för barn. Att tidigt skapa ett intresse kring läs- och skrivinläring är en avgörande framgångsfaktor i den fortsatta skolgången. Språket är ju starkt förknippat med vår identitet. Det är vårt viktigaste redskap för tänkande och en förutsättning för att kunna vara en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle. Begreppet litteracitet har en vidare betydelse och beskriver mer omfattande den läs och skrivförmåga som behöver utvecklas. Litteracitet är något vi bär med oss och använder hela livet. I den senaste Läroplanen för förskolan (Lpfö18) nämns begreppet inte konkret utan man får läsa in det mellan raderna.

Att utveckla barnens literacy ingår som ett viktigt uppdrag i förskolan. Språkfärdigheter betonas starkt i många läroplansmål. Bland annat så står det att ”Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtal om litteratur och andra texter” (Lpfö 2018). De ska vidare få förutsättningar att utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang och med skilda syften.

Begreppet läs- och skrivinläring har idag ett starkt fäste i förskolan, där språkutveckling är ett av huvuduppgifterna. Litteracitet är däremot ett begrepp som är relativt okänt och nytt för många men är ett vanligt förekommande begrepp i böcker och avhandlingar kring barn och läsning.

Syftet med mitt eget utvecklingsarbete har varit att undersöka och få en bild av hur högläsning som språklig aktivitet använts på de förskolor jag är rektor vid och hur vi kan utveckla den vidare till att bli den målstyrda process som läroplanen (Lpfö 2018) föreskriver. Som arbetsmetod valde jag göra observationer vid verksamhetsbesök.

Ett av resultaten av mitt utvecklingsarbete är att jag ser betydelsen av att prioritera ämnet högläsning i våra pedagogiska forum, så vi gemensamt kan titta på vad aktuell forskning säger och hur den kan omsättas i praktiken. Högläsningen måste vara strukturerad för att

ge önskade effekter. Tid behöver avsättas för planering, uppföljning och reflektion i förskolans årshjul. Ett annat resultat är att jag ökat mina kunskaper om och förståelse för den komplexitet som begreppet högläsning innebär kopplat till begreppet litteracitet och den utmaning det blir för pedagogerna i verksamheten. Det krävs en hel del av pedagogerna för att högläsningen ska falla under begreppet undervisning.

### **Litteracitet**

Vad menar vi när vi talar om litteracitet? Litteracitet kommer från det engelska ordet literacy. Det handlar om läs- och skrivförmåga i dagens samhälle. Vad är då läs och skrivförmåga i dagens samhälle. Samhället har utvecklats i en rasande fart och därmed behöver även begreppet få en genomlysning och vidare betydelse. Det är inte bara papper vi skriver på och böcker vi läser i dagens samhälle. Hur beskrivs då begreppet av olika aktörer?

NE (National Encyklopedin) beskriver begreppet litteracitet som definierat för verksamheter som är kopplade till läs- och skrivande. NE beskriver vidare att forskningsutvecklingen på området har förändrats från ett enbart kognitivt och utvecklingspsykologiskt förankrat synsätt till att mer betona sociala och kulturella aspekter på läsning och skrivning. ” Den vidare innebörden av begreppet litteracitet ger utrymme åt språk och kommunikation och inkluderar, förutom läs- och skrivaktiviteter, också berättande, symboler och bilder. ”

Elisabet Björklund (2008) skriver i sin avhandling ”Att erövra litteracitet” hur begreppet beskrivs av ett antal forskare. Dagens samhälle använder vi litteracitets begreppet för det vi i dagligt tal kallar för läsande och skrivande. Men som nu på senare tid även kommit att omfatta en mer utvidgad betydelse där även tecken och bilder är inkluderat. Detta betyder alltså att användandet av datorer, läsplattor, e-mojis och andra bilder också omfattas av begreppet litteracitet. Dagens barn är med andra ord i ett ständigt flöde av litteracitet. Björklund (2008) berättar vidare att en förskjutning har skett från att betrakta barn utifrån mognad och att invänta rätt tidpunkt till att se dem som kompetenta individer som medverkande i sitt eget lärande. Läsande och skrivande är kommunikativa processer. Redan från födseln kommunicerar individer och är inriktade mot att samspela med andra. (s. 16)

I boken ”Litteraturläsning i förskolan” (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013) refererar författarna till Freebody och Luke (2003) syn på litteracitetsutveckling ur fyra olika aspekter, barnen som avkodare,

barnet som meningsskapare, barnet som textdeltagare, barnet som kritisk läsare. (s. 17) De här komponenterna är i parallell utveckling och integrerar ständigt med varandra. Det finns alltså ingen given ordning på stadierna utan de är att mer att likna vid en ständigt pågående process. Vilket står i motsats till de tänkande som historiskt sätt har varit det gängse sättet att se på barns läs- och skrivutveckling i förskola och skola. Där bokstavskunskap, fonologisk medvetenhet och ett bra korttidsminne varit förutsättningar för en gynnsam läsutveckling. Att utsätta barn för någon formell läs och skrivundervisning då barnet var under 6-år ansågs opassande. Kerstin Botö refererar i sin avhandling "Litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskola och förskoleklass"(år) till den uppfattning om mognadsteori som Morpell och Washburne (1931) och Gesells (1940) förmedlar. Där barns lärande sker utefter en utvecklingsmässig gång. Det ansågs till och med opassande att visa barn bokstäver innan de uppnått läsmognad. Det behövdes göra läsmognadstester och observationer innan bokstäver introducerades.

Ann S Pihlgren skriver i sin bok "Läsa, skriva och räkna i förskolan" (2020), att de flesta forskare idag anser att läsning och skrivning utvecklas parallellt i samspel där barnet förstår hur språket är uppbyggt genom ord och meningar, ljud, bokstäver, och att de förstår textens syfte, betydelse och innehåll. Att läsa och skriva i förskolan handlar inte om barnets mognad utan mer om en undervisningsmiljö som är stöttande.

### **Barn kommer till förskolan med olika upplevelser av literacy**

I den språksociologiska teoribildningen beskrivs det att barnet erövrar språket i ett meningsfullt och språklig socialt och kulturellt sammanhang. Polly Björk Willén beskriver i Boken "Berättande i förskolan" (s. 52 ff.) Ocschs och Shieffelins teoretiska antagande efter sina studier av barn från den amerikanska medelklassen och barn från Kaluli, på Papua Nya Guinea, och barn från Samoaöarna. Barnen från dessa öar tillägnade sig språket på ett helt annorlunda sätt än amerikanska medelklassbarn. Barn från den amerikanska medelklassen betraktades i studien som sociala varelser från födseln och ett dialogiskt samspel ägde rum från tidig födsel. Liket det synsätt vi har idag i det västerländska samhället vi lever i. På Kaluli, där befolkningen inte var läs- och skrivkunniga, betraktades barnet som utan förstånd och tilltalades inte. Barnet var däremot med sin mamma i alla dagliga aktiviteter och när det sedan började yttra sig själv togs det med i den språkliga gemenskapen. På ögruppen Samoa såg språksocialiseringen ut på ett ytterligare sätt. Barnet

tillbringade all tid med sin mamma men tilltalades inte. Mamman sjöng mycket för barnet och talade om det. När det blev äldre fick det många tillrättavisningar. Barnen från alla de här tre olika språkkontexterna utvecklade ett fungerande språk och hade en ”normal” språkutveckling.

Skilda samhällen har alltså olika socialspråkliga utvecklingshistorier och det är vid ett byte av den språkliga gemenskapen som det kan uppstå problem. En annan klassisk studie som Björk Willén (s. 54) refererar till är en studie av Shirley Brice Heath (1983). Där hon beskriver att barnen kommer till förskolan med olika språkliga ryggsäckar även inom ett samhälle beroende på sociokulturella faktorer. I studien så tittade hon på barn från olika språksamfund som levde segregerade men gick i samma skola. Hos The ”Townspeople” var både det skrivna och talade språket närvarande hela tiden. Barnen inkluderades och räknades som samtalspartners. Familjerna var väldigt skolorienterade. I Roadville var det hårt arbete som gällde. Där var läsande högt rankande och berättande men inte skriftspråket. Och i det tredje språksamfundet Tracton var varken böcker eller läsande ofta förekommande. Det som lästes var tidningar och brev och det gärna högt med publik. Berättande stod i fokus och små barn lärde sig att berätta och att de med det kunde de få uppmärksamhet och favörer. Den här berättarkonsten som de erövrade blev osynliggjord i skolan eftersom den inte efterfrågades.

Det jag finner intressant i dessa studier är att barn kommer till förskolan med så vitt skilda ryggsäckar med upplevelser av literacy. Det har egentligen inte med deras språkliga förmåga att göra utan handlar mer om det sociala- och kulturella kontext de kommer ifrån. I förskolan och skolan kan det här få negativa konsekvenser om vi inte tar reda på vilka ryggsäckar barnen bär med sig. Speciellt då det handlar om barn som är flerspråkiga.

### **Historiskt perspektiv**

I den nuvarande läroplanen för förskolan (Lpfö18) finns det många mål som är kopplade till barns litteracitetsutveckling, så har det inte alltid varit. Det var inte vanligt att läs- och skrivaktiviteter förekom i de tidigare styrdokumenterna. När man tittar på förskolan ur ett historiskt perspektiv så kommer namnet Fröbel upp som en av de stora som präglat svensk förskola. Fröbel och hans pedagogiska arv finns fortfarande kvar. Frøbels betoning av lekens betydelse för utveckling och lärande lever kvar i våra dagar. Fröbel skrev även en bok ”*Mutter- och Koselider*” (se Björklund) som var en slags familjebok som skulle läsas och sjungas i hemmen tillsammans med

barnen. Här menar Björklund att våra dagars högläsning kan ha sitt ursprung.

Barnstugeutredningen som kom 1972 betonar barns kognitiva inläring. Begreppsbildning var ett av huvudorden som inläringen skulle inriktas mot. Barn skulle få samtal beskriva och kommunicera sina upplevelser. Pekböcker och välkända föremål skulle ingå som material och berättande och högläsning förekomma. (SOU, 1972:26)

Det första pedagogiska program som kom för förskolan (Socialstyrelsen 1987), betonar språkets betydelse och en koppling till kultur som verktyg till språk och tankeutveckling. Pedagogerna skulle stimulera barnen att använda sig av det talande språket och även att lära känna det skrivna språket. Texter skulle användas i ett naturligt sammanhang, så barnens intresse skulle växa för bokstäver och att de även själva skulle använda sig av dem. (Björklund s. 25) 1998 kom den första nationella läroplanen och mål att sträva mot och lek och lärande ska integreras. I området *språk och lärande* berättas det att barn genom att delta i läs- och skrivupplevelser får en grund till att bygga sitt läsande och skrivande på. Barn ska gradvis inlemmas i en skriftspråklig kultur. Om barn möter uppmuntran i de sammanhangen så växer tilltron till den egna förmågan och bygger en uppfattning om sig själva som läsare och skrivare.

Björklund (2008) menar att det som förändrats från tidigare styrdokument är att barn anses som kompetenta och förmögna att även kunna bli delaktiga i skriftspråkets värld.

### **Syftet med mitt eget utvecklingsarbete**

Syftet med mitt eget utvecklingsarbete har varit att undersöka och få en bild av hur högläsning som språklig aktivitet använts på de förskolorna jag är rektor vid och hur vi kan utveckla den vidare till att bli den målstyrda process som läroplanen (Lpfö 2018) föreskriver.

Jag vill uppmuntra pedagogerna att titta på sin egen verksamhet och hur de ger möjlighet till högläsning på ett effektivt sätt. Damberg, Nilsson & Ohlsson skriver i sin bok "Litteraturläsning i förskolan" (2013) om effektiv högläsning (s.20). De beskriver effektiv högläsning som att läsa med barnen och inte för barnen. Det bygger på en dialog mellan barn eller mellan barn och pedagogen, före, under och efter läsningen. Alltså inte om att barnen blir inbjudna till samtal om texten för att det ska bli positiva effekter utan även att de

stötts till att göra förutsägelser om handling och göra inferenser och med det kopplingar mellan de olika delarna i texten.

Damberg, Nilsson & Ohlsson beskriver i sin bok "Litteraturläsning i förskolan" (2013) vilka förutsättningar barn i förskolan ges vid ett antal förskolor i Sverige. De har uppfattat signaler på att högläsningen i förskolan inte utnyttjas till fullo i förskolan utan skulle kunna utvecklas till att bli en bättre källa för språkande och lärande än vad som görs på många håll i Sverige idag. Det lät 40 förskolestudenter göra observationer på sina praktikförskolor.

I sitt material så kunde de se att planerad läsning av skönlitteratur inte alltför ofta förekommer som aktivitet i förskolan. De kunde även se att lässtunderna ofta var korta i längd 10–15 minuter. Studenterna beskrev även att läsningen ofta förekom som en sysselsättning när barn ska vara tysta och lugna, (läsvila), för att de små ska sova och eller för att samlas inför lunch. De såg även att litteraturläsning sker slentrianmässigt och är en aktivitet som kan väljas bort till förmån för något annat. I ljuset av det så misstänker jag att fallet även är så i de förskolor jag är rektor vid.

I den årliga kvalitetsredovisning för den förskoleenhet där jag arbetar har vi uppmärksammat att högläsning är ett område som behöver prioriteras. Enheten kommer under detta år satsa på högläsning och boksamtal. Jag vet att högläsningen i många hem tenderar att ersättas av Tv-tittandet och andra digitala verktyg. För en del barn är förskolan det enda stället där de får lyssna på berättelser och dessutom ta del av olika genrer av böcker. Bokläsning och berättande i olika former är viktigt för barnens språkliga- och kognitiva utveckling.

Ju mer jag har läst vad olika forskare skriver i anknytning till det ämne jag berör i mitt utvecklingsarbete så förstår jag den komplexitet som högläsning innebär för att få den språkutvecklande aktivitet som den bör vara. Det krävs en hel del av pedagogerna för att högläsningen ska falla under begreppet undervisning.

### **Tillvägagångssätt**

För att få en bild av hur högläsning kunde se ut på den förskoleenhet jag arbetar vid bestämde jag mig för att göra verksamhetsbesök vid planerad högläsning. Inför mina verksamhetsbesök så hade jag bland annat läst Barbro Westlunds (2009) beskrivning av den gode högläsaren. (Ur skolverkets modul läsa och berätta)

Jag använde mig av ett observationsprotokoll för att följa högläsningstunderna. Inspiration från det tog jag från Barbro Westlunds beskrivning av den gode högläsaren. Se bilaga.

Jag tittade bland annat på;

- Bokval
- Hur man ställer frågor
- Hur lärandet och förståelsen följs upp
- Hur barnen görs delaktiga
- Hur det ser ut med ordning, trygghet och rutiner

Jag valde av tidsskäl att begränsa mig till två avdelningar på förskoleenheten. Avdelningarna har jag valt att benämna Solrosen och Näktergalen. Avdelningarna representerade två olika gruppsammansättningar åldersmässigt. En avdelning med en homogen åldersgrupp av 5-åringar och en avdelning med en grupp 3–4 åringar.

Jag började med att gå ut i arbetslagen och prata om mitt fokus och varför jag valt att titta på högläsningen. Pedagogerna hade läst och diskuterat boken ”Undervisning i förskolan” av Ann S Pihlgren på pedagogiska träffar vi haft på förskolorna under vårterminen. Vi har diskuterat de olika undervisningsmiljöerna; moralistisk, låt gå undervisning, barnutforskande, allmän och scaffolding tillsammans i olika grupper där alla pedagoger från förskolorna var med.

### **Avdelningen Solrosen**

På avdelningen Solrosen går det tjugo barn i åldrarna 3–4 år. I höstas byttes ungefär halva gruppen ut och ersattes med nya barn som kom från småbarnsavdelningen. På avdelningen arbetar fyra pedagoger. Vid mitt första besök på avdelningen Solrosen i september var det första gången på terminen pedagogerna läste ur en bok tillsammans med barnen i grupp. Det var dags för den så kallade läsvidan med de äldsta barnen på avdelningen. Innan dess hade man använd sig av olika sorters inspelade alternativ av böcker. Läsvidan som föregicks av att dela upp barnen inför läsningen i vilka som skulle lyssna och vilka som skulle sova;

Tio barn och pedagog Carin samlas inne i avdelningens största rum på en matta. Pedagogerna lägger fram fyra böcker att rösta på. Barnen använde röstpinnar. Alla barn la intresserat ut sina pinnar på den bok de ville lyssna till. Stämningen var god. Sedan kontrollräknade Carin pinnarna tillsammans med barnen. Boken som fick mest röster var ”Pinne pojken”.

Carin börjar läsa och visar bilderna i boken efter hon läst ett uppslag i boken. Barnen blir otåliga och vill se bilderna på en gång. Jag ser inget var det många barn som sa. Pedagog Carin fick lugna ner barnen ett antal gånger och säga att hon skulle visa bilderna då hon läst färdigt. Det blev inte så mycket samtal kring bokens innehåll. Samtalet handlade mest kring att barnen inte såg. Pedagog Carin lyfte några ord som hon ansåg som svåra- bag och familj förklarades. Pedagogen var noga med att betona att familjer kan se olika ut.

Efteråt diskuterade pedagog Carin och jag hur man kan göra för att få till en bättre högläsningstund. Det var svårt beskrev Carin. ”Vi har inte kommit igång än. Gruppen är ny, barnen är nya för varandra och vi har mest lyssnat på ljudböcker”.

Var det rätt bok? Vi diskuterade kring bokens bilder som var väldigt många och detaljrika. Det skulle ta väldigt lång tid för alla barn att verkligen få ta del av bilderna. Vi kom fram till att man antingen kunde lägga för en sida i taget och bara visa den tillsammans med läsandet av sidan för att sedan fortsätta med nästa sid. Att göra en bildpromenad med alla bilder inför läsandet är också en bra ingång till läsandet.

Jag kan se utifrån den här observationen att bristen på planering kring läsandet ger stora svårigheter för barnen och även för pedagogen. Den effektiva högläsning som Damberg Nilsson & Ohlsson beskriver som bygger på en dialog mellan barn eller mellan barn och pedagog uteblir nästan helt. De positiva effekterna där barnen stöttas till att göra förutsägelser om handling och göra inferenser saknas. Jag kan se att läsningen mer blir som Damberg Nilsson & Ohlsson beskriver en sysselsättning när barn ska vara tysta och lugna, (läsvila), för att de små ska sova och eller för att samlas inför lunch.

*Vid ett annat tillfälle då jag besökte avdelningen Solrosen utspelade det sig detta;*

Tio barn satt på golvet framför projektorduken efter lunch, läsvila. Det skedde ingen direkt incheckning eller förförståelse inför lyssnandet förutom att pedagogen sa att den här boken ville ni lyssna på. Pedagog Carin använde sig av en inläsningstjänst där bilder visas och texten läses upp av en inläsare. Först lyssnade barnen på en bok och sedan ville de höra en till. Det blev en del samtal kring böckerna och svåra ord.

Alla barn utom ett verkade vara med i läsningen. Det barnet verkade ha väldigt svårt att koncentrera sig och satt eller låg på olika ställen



i rummet. Det blev inga kommentarer kring att man inte såg som föregående gång då jag var på avdelningen.

I båda exemplen kan jag se att bilder i böcker har en stor betydelse för barns förståelse och förmåga att kunna behålla fokus. Det beskriver även Ann S Pihlgren i modulen ”Läsa och berätta” (Skolverket 2019), Barnen använder ofta bilderna för att kunna tolka innehållet i berättelsen. Samspelet mellan bild och text är mycket viktig för de yngre förskolebarnen.

Ska vi då använda oss av projektor och uppläst text för att fånga barnens intresse? Ja det beror ju på vad vi vill få ut av stunden. Är det bara att få lugn och ro en stund eller vill vi få till ett språkutvecklande undervisningstillfälle?

När avdelningen sedan hade reflektionsmöte var jag med och pratade kring högläsning. Jag presenterade även mallen (se bilaga) som jag gjort som ett stöd för läsandet. Pedagogerna fick även beskriva för mig hur läsning bedrevs på avdelningen. Så här beskriver de den;

*”Vi spontanläser för de små. De kanske kommer med en bok eller så plockar vi fram en bok. På stora vilan läser vi ibland och ibland blir det ljudbok. På torsdagar har vi planerat in läsgrupper men det har typ hänt en gång.”*

Efter diskussion på mötet så utökade även pedagogerna tillfällena för läsning till måndagar.

*Vid ett annat tillfälle på avdelningen Solrosen innan maten med pedagog Carin.*

Carin samlar sju barn i lilla rummet. Uppmanar dem att sitta ned. Hon berättar att det ska vara samma grupp varje gång som ska läsa ihop. Carin berättar att hon kommer läsa två sidor sedan visa bilderna.

Carin presenterar boken som är Alfons och odjuret, författare Gunilla Bergström. Läsningen gick bra till en början Carin hade ett barn i knät och några bredvid sig. Övriga satt på en madrass. Det uppstod en del samtal kring olika ord. Skymma? Vad betyder det? Det betyder att det börjar bli mörkt berättar Carin. En diskussion kring att det kan vara svårt att somna på kvällen uppstod också. När bilden med odjuret under sängen kommer fram blir två barn väldigt oroliga och hoppar runt och gömmer sig i en kuddhög. Carin försöker få dem att lugna ned sig på olika sätt, så läsningen kan fortsätta. Carin ger upp efter ett tag och säger att det inte går att läsa längre. Några barn protesterar och vill att Carin ska läsa men Carin säger att det inte går.

Carin väljer att avbryta läsningen och låta barnen röra sig istället. Barnen uppmanas att sparka på låtsas fotboll med både höger och vänster som Alfons som sparkade boll i berättelsen. Sedan säger hon att de får gå och sätta sig på sina platser vid matbordet.

*Till mig säger Carin att det inte gick att läsa. Inte den enklaste gruppen. Vi kanske ska sitta vid bord nästa gång.*

Mina tankar efter den här observationen är pedagog Carins kommentar att det inte är den lättaste gruppen att läsa för. Jag tror att med lite mer scaffolding från Carins sida och att inte ge upp utan försöka locka tillbaka barnen hade varit framgångsrikt. Att inte se barnens behov av att röra sig och leva sig in i texten som något störande utan en del av högläsningstunden hade gett positiva effekter inför nästa lästillfälle. Det gäller ju att få till det lustfyllda läsandet!

### **Nu strukturerat i grupper och schemalagt läsningen, men räcker det?**

På avdelningen Solrosen har man nu strukturerat läsningen. Det finns schemalagda lästunder och inte bara den så kallade läsvidan. Det finns fasta grupper och barnen ska veta vilken grupp det tillhör. Samtal förs kring boken som läses men är det tillräckligt för att högläsningen ska bli en språkutvecklande undervisningssituationen? Ett annat sätt att arbeta med böcker och språk har varit i det projektarbete kring boken ”Varför ingen klappar igelkott”(Andrej Kurkov och Tania Goryushina) som avdelningen arbetat med under läsåret. Jag har tagit del av dokumentationen av projektet när det fortfarande är igång. Beskrivningen nedan är utifrån pedagogernas dokumentation och planering.

#### ***Projekt IGGIS på avdelningen Solrosen***

Projektfråga; -Hur återberättar och berättar barnen?

Boken handlar om en Igelkott som är ute på upptäcktsfärd och som undrar varför ingen klappar hen. Boken väcker många frågor och funderingar om bl.a.: (Lika värde, kamratskap, empati, matematik, naturen, olika känslor).

#### ***Syfte:***

Vi vill ge barnen stor möjlighet till återberättande, att sätta ord på det de ser, benämna olika begrepp och låta deras fantasiförmåga komma fram genom att låta dem själva berätta och gissa.

Barnen får i smågrupper titta på omslagsidan av boken och prata om vad de ser och vad de tror boken handlar om.

Barnens kommentarer;

*En igelkott. Han heter Iggis. Han har liten näsa och han är vit på sitt öga. Det ser gulligt ut. Iggis har Ledsna ögon. Han är nog ledsen. Iggis vill gå till sin mamma och pappa. Han får rulla ihop sig till en liten boll så ingen ser att han är en levande igelkott. Igelkotten är i skogen och försöker hitta mat. Det är en igelkott som gillar att äta kottar. Han ser trött ut.*

Vid nästa tillfälle får barnen undersöka olika naturmaterial och andra skapande material som pedagogerna dukat fram. Hur ser en igelkott ut? De tecknar och målar av Iggis.

Pedagogerna samlar ihop barnens frågor. *Var bor Iggis? Vad äter Iggis? Vad känner Iggis?*

Arbetet fortgår med barnens frågor som utgångspunkt. I smågrupper får barnen titta på bilderna i boken och samtala, fantisera och ställa frågor kring bilderna. Barnen på avdelningen får se film om igelkottar, de läser faktaböcker och letar spår i skogen. De skriver en egen saga tillsammans och får erfara hur en saga är uppbyggd.

Barnen är sedan med och gör sin egen stop-motion film med egen tillverkat material och berättarröster. Filmen visas sedan när förskolan har vernissage för vårdnadshavarna.

När jag är på plats på avdelningen Solrosen läses boken ”Varför ingen klappar igelkotten?” i sin helhet första gången.

Pedagog Anna samlar barngruppen. Idag är det 16 barn och tre pedagoger på plats vid lässtunden. Gruppen är samlad innan maten. ”I dag ska vi få höra den spännande boken som vi har tittat på så länge. Jag kommer läsa två sidor och sedan visa bilderna”, berättar Anna.

I början är gruppen lite orolig men Anna försöker läsa med inlevelse och rättar vänligt men bestämt till några av barnen som har svårt att koncentrera sig. Vid något tillfälle säger ett barn att det inte ser men Anna säger att jag visar snart. Anna stannar upp i sitt läsande då och då för att svara på barnens frågor och ställa frågor kring ord och text. Barnen lyssnar intresserat och när boken är slut så knyter Anna ihop boken med att ställa frågan. ”Varför klappar ingen Igelkott?”

Barnens svar; De är rädda för honom. Han har taggar de vågar inte. Vid detta lästillfälle har barnen en helt annan förförståelse för bokens innehåll. De har arbetat under en lång tid med barnens frågor som utgångspunkt. Barnen har fått samtala, fantisera och ställa frågor kring bilderna. De är bekanta med innehållet och det

har skapats en förväntning kring att äntligen få höra berättelsen. Det blir en mer gynnsam situation för alla barn i gruppen. Barn kommer ju till förskolan med olika ”ryggsäckar” skilda upplevelser av literacy vilket kräver en hel del av pedagogerna för att möta barnen på den nivå de är och sedan hjälpa dem vidare i sin språkutveckling.

### **Avdelningen Näktergalen**

På avdelningen Näktergalen började det arton nya barn som kom från äldre barns-grupperna på förskolan. Där arbetar två förskollärare och två barnskötare. Vid ett tillfälle då jag blir inbjuden till avdelningen Näktergalen; Pedagog Birgitta och ett barn och hämtade mig på mitt kontor.

”-Vi är redo nu, vill du komma?”

Vi sätter oss tillsammans på golvet i en ring på kuddar. Det är Birgitta, jag och sex barn. Det står ljus i mitten av kuddringen. Batteriljus som lånats från en annan avdelning. ”För att få det lite mysigt”, som Birgitta uttrycker sig. Birgitta presenterar boken ”Familjen Knyckertz” av Ander Sparring och Per Gustavsson genom att läsa på baksidan av boken. Barnen lyssnar intresserat och när Birgitta läser baksidans sista mening ”Ture råkar säga sanningen” utbrister ett barn ”Säga sanningen om vad då?” ”Det är det vi kommer få reda på”, svarar Birgitta. Spänningen är väckt. Birgitta visar bokens framsida. ”Vilka tror ni är familjen?” ”Det där är familjen och det där är tjuvarna”, svarar ett barn. ”Den där hunden vad tror ni om den?” ”Att det där är en leksak. En leksak- nä att det är en riktig!” en diskussion uppstår mellan några barn. ”Vi får se!”, säger Birgitta. Sedan frågar hon; ”Vet ni vad en författare är?”

”Ja det är den som skrivit boken”, svarar ett av barnen. ”En illustratör då?” fortsätter Birgitta. ”Det är den som ritat!” svarar ett barn.

Birgitta börjar läsa boken med stor inlevelse.

”Action vad är action?” frågar ett av barnen. ”Är det någon som vet var action är? Det är ett engelskt ord”. svarar Birgitta. ”Det var därför säger ett av barnen”, (underförstått engelska kan inte jag annars så kan jag många ord).

”Vad tror ni kommer att hända? Tror ni barn får sitta i fängelse?”, frågar Birgitta. ”Nää”, utropar ett av barnen.

Birgitta börjar läsa.

Kapitlet börjar med att Ture, sonen i familjen Knyckertz, letar efter sina strumpor. Vid frukostbordet sitter pappa och mamma

Knyckertz med varsin strumpa på foten. De nekar till att ha tagit Tures strumpor då Ture frågar.

Birgitta ställer frågor till barnen. ”Vad tror ni? tror ni att...”, undrar Birgitta.

”Jag tror de är dom som har på sig dom det är därför de bara har en på sig (tar stöd av bilden)”, säger att barn. ”Pappa har en och mamma har en och de är likadana”. Ja de är likadana bekräftar Birgitta.” Ser du det?”, hon visar hon en av pojkarna i gruppen. Birgitta visar bilden, så alla barn ser och de kan konstatera hur det förhåller sig med strumporna. ”Min lilla syster heter Ellen”, säger ett av barnen. ”Är din lillasyster med i boken nej hon är på riktigt där borta och pekar mot en avdelning på förskolan2.

Efteråt samtalar Birgitta och jag om läsningen utifrån mallen jag delat ut. Valet av bok är en bok som barnen känner igen strukturen i. Birgitta på Näktergalen vet att barnen är intresserade av mysterier. De har läst mysterieböckerna av Martin Widmark. Boken om familjen Knyckertz har många likheter med mysterieböckerna har Birgitta konstaterat.

Jag ser att Birgitta följer den gode högläsarens strategier. Birgitta är väl medveten om vad som krävs av henne som läsare för att läsningen ska ge positiva effekter. Hon ger barnen en möjlighet att ta sig in i bokens värld, samtalar med barnen och låter dem ställa frågor. De stötts i att göra förutsägelser. Hon bygger upp trivsamt miljö och stämning kring läsandet. Barnen blir förväntansfulla.

### **Reflektioner/ diskussioner**

Jag upplevde under mina verksamhetsbesök på Avdelningen Solrosen att pedagogerna hade svårt att få till högläsningstunder som motsvarade de mål som läroplanen föreskriver. Jag tänker att jag själv kunde utgöra ett hinder eftersom jag som chef var närvarande. Jag tror att de uppfattade mina förväntningar om att det verkligen skulle läsa en bok från pärm till pärm som hindrande. Jag tror även att lässtunderna många gånger inte blir så optimala för att det finns en förväntan från pedagogerna att boken verkligen ska läsas. Man tar sig inte tid till en bildpromenad eller att diskutera och eller ställa metakognitiva frågor. En bok kan ta flera tillfällen att läsa. Mallen för läsning som jag delade ut behöver inte gås igenom vid varje tillfälle.

I det projektarbetet på avdelningen Solrosen som bedrivits under hösten och våren med boken om Iggis som grund, så får barnen helt andra möjligheter att tillägna sig litteracitet. Här ser jag att det ges tid åt att titta på bilder, ställa frågor, ta reda på fakta vilket leder till

en helt annan möjlighet för barnen att ta del av boken och dess innehåll.

På avdelningen Näktergalen med en homogent åldersmässig grupp verkar barnen befinna sig på ungefär samma nivå i sin språkutveckling vilket gör högläsningstunden mindre utmanande för Birgitta än för Carin på Solrosen. På Näktergalen var högläsningen planerad som en aktivitet i sig och inte som en väntan på något annat. Birgitta hade också valt en bok som hon visste intresserade barnen. Hon hade också skapat en förväntan och trivsel kring lästunden.

Barnen på Solrosen hade många olika språk och många som jag förmodar olika erfarenheter av litteracitet. Lästillfällen jag var med på Solrosen var också tidsmässigt planerade till antingen precis innan maten eller alldeles efter maten. Det primära syftet, kände jag och kanske även barnen, var mer att samla barnen än själva läsningen.

### **Hur går vi vidare?**

När vi nu kommer att planera nästa läsårsarbete, så kommer vi att göra en satsning på högläsning. I de pedagogiska forum vi har på förskolan kommer vi titta på vad effektiv högläsning innebär och hur man planerar inför den och följer upp den. Pedagogerna kommer att få ta del av aktuell forskning och få möjlighet att diskutera kring den. Vikten kommer att läggas vid den dialogiska läsningen med barnen som medskapande. Årets projekt kommer jag vilja styra mot ett arbete där litteraturläsning har en central roll som källa till kunskap och upplevelse. Bokläsning ska var en aktivitet som alla barn ska få ta del av dagligen eftersom det har stor betydelse för barnens lärande i ett längre perspektiv. Alla barn har rätt till en bok om dagen!

### **Referenser**

- Björklund, Elisabeth. 2008. *Att erövra litteracitet*. Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/1876>
- Botö, Kerstin. 2018. *Litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskola och förskoleklass*. Lic.-avh., Göteborgs universitet
- Damber, Ulla; Nilsson, Jan. och Ohlsson, Camilla. 2013. *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Pihlgren S, Ann 2020. *Läsa, skriva och räkna i förskolan- ett undervisande förhållningssätt*, Stockholm: Natur & Kultur
- Riddersporre, Bim & Bruce, Barbro. (red.). 2014. *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur

BILAGA: Frågor vid verksamhetsbesök

Hur var stämningen kring högläsningen? Upplevde barnen den lustfylld och utforskande?	
Trygghet- ordning- rutiner?	
Hur gjordes bokvalet?	
Barnens förförståelse,- vad vet barnen redan? <ul style="list-style-type: none"><li>• Vad kan boken handla om?</li><li>• Titta på bilder för att förutsäga innehållet</li></ul>	
Samtal kring innehåll? <ul style="list-style-type: none"><li>• Låt barnen ställa frågor</li><li>• Ställ frågor o texten och desstolkning</li></ul>	
Bearbetning av innehåll? <ul style="list-style-type: none"><li>• Knyt ihop textens innehåll med barnens egna erfarenheter.</li><li>• Sammanfatta texten själv och med barnen.</li></ul>	
Hur såg planeringen ut av högläsningen?	
Hur upplevde pedagogen högläsningstillfället?	

## 2.5 Förutsättningar till undervisning - Eija Vättö

### Inledning

Hur kan en Förskolerektor arbeta för att skapa bättre förutsättningar för barnskötare och förskollärare att utföra sitt uppdrag?

Jag vill här beskriva vilka erfarenheter jag har fått, vilka arbetssätt och metoder kan vara användbara samt vilken vetenskaplig grund det finns för det. Jag kommer att beskriva vårt forskningsarbete, att ta reda på vilka svårigheter och styrkor som fanns på vår enhet och vilka förslag vi fick för att förbättra förutsättningar samt vilka svårigheter vi mötte. Jag ville åstadkomma bättre förutsättningar för varje förskollärare och barnskötare att undervisa utifrån läroplan. Min förhoppning är att andra kunde få stöd eller nya idéer i deras arbetet och undvika fallgropar vi har hamnat i.

### Bakgrund

2017 fick utbildningsnämnden i uppdrag av kommunfullmäktige att i samråd med stadsdelsnämnderna ta fram en handlingsplan för att förbättra arbetssituationen för förskollärare utifrån två fokusfrågor:

- Hur kan arbetssituationen förbättras för förskollärare och barnskötare?
- Hur förskolan kan organisera sin ledningsorganisation för att främja det närvarande och pedagogiska ledarskapet?

Totalt 42 fokusgrupper och 28 enskilda intervjuer genomfördes i Stockholmsstads 14 stadsdelsförvaltningar. Förhoppningen är att slutrapporten med handlingsplan ska långsiktigt skapa de förutsättningar som förskolans medarbetare behöver för sitt uppdrag och för god arbetsmiljö. Fokusområden är:

#### *Grundläggande förutsättningar*

Mål: Förskollärare upplever att de har goda förutsättningar att leda undervisningen och ansvara för dess utformning.

Mål: Barnskötare upplever att de har goda förutsättningar att vara delaktig i och tillsammans med förskolläraren genomföra undervisningen i förskolan.

#### *Närvarande ledarskap*

Mål: Alla chefer inom förskolan upplever att de har möjlighet att utöva ett närvarande och stöttande ledarskap.

Mål: Alla förskollärare och barnskötare upplever att deras närmaste chef är närvarande och stöttande.



#### *Tydliga roller och ansvar*

Mål: Alla medarbetare i förskolan upplever att det är tydligt i organisationen vilken funktion som ansvarar för vilka arbetsuppgifter och vem man vänder sig till med olika frågor.

#### *Minska på praktiska arbetsuppgifter*

Mål: Alla medarbetare i förskolans organisation upplever att de har möjlighet att genomföra sitt grunduppdrag.

#### *Chefsutbildning och mentorskap*

Mål: Alla chefer i förskolan upplever att de får kompetensutveckling för professionellt hantera samtliga delar av sitt uppdrag.

Mål: Nyexaminerade förskollärare och nyanställda chefer i förskolan får stöd via mentorskap i sina uppdrag.

#### *Frånvarohantering*

Mål: Alla medarbetare upplever att deras organisation är stabil och de kan genomföra planerad verksamhet med så få störningar som möjligt trots frånvaro, möten och reflektionstid.

#### *Inskolningar*

Mål: Alla medarbetare upplever att det finns en organisation på stadsdelsförvaltningen och på förskolan för att hantera inskolningar över året.

#### *Introduktion av nyanställda*

Mål: Alla nyanställda medarbetare upplever att de fick en bra introduktion och kände sig väl mottagna på sin nya arbetsplats.

#### *Verksamhetsutveckling*

Mål: Alla medarbetare på förskolan upplever att de i arbetslaget delar en gemensam syn på förskolans uppdrag.

#### *Hälsa*

Mål: Alla medarbetare på förskolan upplever att de tillsammans med ledningen aktivt arbetar med att skapa friska arbetsplatser.

### **Mitt eget utvecklingsprojekt**

I vår enhet ingår 7 förskolor med ca 370 barn och 80 medarbetare. Förskolorna ligger inte så nära geografiskt varandra. Vi har använt ovannämnda slutrapporten med handlingsplan som utgångspunkt under hösten 2019 och våren 2020 för att utforska hur medarbetarna upplever sina förutsättningar och hur vi kan förbättra dem.

Först tog vi reda på nuläget, vad fungerar bra/mindre bra, vad är önskat läge och vilka förslag för förbättring finns.

Arbetet startade på ett stort möte med hela enheten i blandade små grupper. Vi har arbetat med det här projektet på APT mötena på samtliga förskolor en gång i månaden. Vi diskuterade i smågrupper samtliga 10 områden, varje grupp har skrivit ner sina synpunkter och presenterat på mötet och jag har sammanställt allas arbete efteråt och sedan mejlat till samtliga.

Detta gjorde vi en gång i månaden. På hösten 2019 gick vi genom alla 10 områden i handlingsplanen och under våren 2020 valde varje förskola vilka områden var intressanta just för dem. Det var intressant att få förskolor valde samma område. Samtliga medarbetare har deltagit i diskussionerna och de kunde ta del av allas tankar och synpunkter i hela enheten och vidareutveckla förslagen utifrån sammanställningen som de fick varje månad. Det var bra att ägna tid åt detta under en lång period. Men när Covid-19 började fick det här arbetet mindre tid än vad som var planerat. Det som också blev problematiskt var att ofta upprepades svårigheterna i gruppdiskussioner istället för att ta fram tänkbara lösningar. Där borde jag styrt mera med frågor som syftar framåt.

Vi rektorer fick kommentarer att det är ledningens uppgift att lösa förutsättningar. Och det är ju men för mig är det är viktigt att involvera alla medarbetare i rutiner och organisering och lyssna vilka idéer och lösningar de har om bättre arbetsmiljö. Tillsammans tänker vi bredare och bättre. I läroplan står att

*” Rektorn har ansvaret för förskolans kvalitet och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att genomföra det systematiska kvalitetsarbetet under medverkan av förskollärare, barnskötare och övrig personal, förskollärare ges förutsättningar att ansvara för undervisningen,*

*en god och tillgänglig miljö utformas, med tillgång till såväl digitala som andra lärverktyg,*

*utbildningen utformas så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och de utmaningar de behöver.”*

(Lpfö 18 sid19)

Det var många områden i handlingsplanen att hinna diskutera vilket gjorde att man inte hann fördjupa sig i alla områden. Vissa områden var så klart mera intressanta än andra beroende på i vilken förskola man jobbar i. Vi har olika stora förskolor allt från 1 avdelning till 5 avdelningar och medarbetare som har olika lång erfarenhet och kunskapsbredd.

Ett annat problem som dök upp i arbetet med handlingsplanen var att medarbetarnas lösningar, till exempel att skaffa vikarie, administratör och biträdande rektor till varje förskola, skulle kosta så mycket att barngrupperna skulle bli betydligt större. Det känns tråkigt att man frågar och får svar men kan inte tillmötesgå önskemålet/lösningen ändå. Om vi hade obegränsat av pengar hade vi aldrig behövt handlingsplanen. Då tog vi fram lönekostnader för att öka förståelsen för de ekonomiska förutsättningarna där man kan se hur många extra barn som behövs för att täcka kostnaderna för att öka antalet personal.

Kostnaderna är räknade utifrån medellön i Stockholm 2019:

Vikarie en dag ca 1500 kr 4 tim. 750 kr.

Extra barnskötare lön 25 350 kr = 434 275 kr/år, motsvarar 4,2 fler barn per år

Extra förskollärare lön 35 400 kr = 606 443 kr/år 6 barn per år

Bitr. rektorlön 45 300 = 776 042 kr/år 8 barn per år

Under hösten 2019 jobbade vi med alla områden. På december APT:t har varje förskola röstat fram ett område att fördjupa sig i och det arbetet pågår fortfarande under våren 2020.

## Resultat

De mest ekonomiskt krävande förslagen kunde vi inte utveckla vidare. Men det kom många praktiska och konkreta förslag som vi har gått vidare med t.ex. att

-Rektorn ska schemalägga individuell utvecklings- och planeringstid så att det blir av

-En gång per år ha genomgång av yrkesrollerna och klargöra arbetsuppgifter för barnskötare, förskollärare, rektor, biträdande rektor, administratör, pedagogiskutvecklingsledare och samordnare. Detta görs på APT:t varje år i augusti.

-Vi ska ha fokus på kärnuppdraget, anlita vaktmästartjänst och flyttfirma som staden har avtal med för att minimera medarbetarnas tid för att laga och flytta på saker mm.

- Schemalägga tid för inköp och leveransmottagande, beställa oftare så det blir mera hanterbart (inte miljövänligt)

-Alla nyanställda får en mentor från närliggande förskola, samtalen schemaläggs 5 tillfällen.

-Bättre framförhållning vad gäller fortbildning

-Fasta dagar för inskolningar

-Göra en informationsfolder om vår enhet

-Alla förskolor har träningsmaterial (vikter, balansplatta, gummiband mm) som kan användas i samband med rast, innan eller efter rasten på friskvårdstid 15 min/dag.

Det som vi upplever har med arbetssituationen och göra med och där vi kan se resultat i vår enhet är att:

- Vi har höjt oss nästan i alla områden på medarbetarenkäten.
- Vi har låg personalomsättning och ingen brist på förskollärare.
- Vi har mycket bra resultat i förskoleundersökningen.

Nu har alla klarare bild av hur budgetarbetet går till, vad kostar en barnskötare/förskollärare, biträdande rektor per år. Alla har bättre förståelse för vad ingår i allas arbetsuppgifter och vad ingår i olika befattningar och yrkesroller. Det här arbetet behöver fortsätta. Det är rektorn som har ansvaret för optimala förutsättningar.

### **Koppling till relevant litteratur**

Jag upplevde oro och ibland motstånd för själva begreppet och arbetet med undervisning i samband med arbetet med förutsättningar men jag fick inspiration och stöd från litteratur. Jag kommer att ge några exempel här.

Böckerna "Från utvecklingspsykologi till utvecklingsvetenskap" av Dion Sommer & Sofia J Frankenberg och "Elevnära skolledarskap" av Viviane Robinson ger bra tankar vad bör prioriteras när det gäller barns utveckling och lärande utifrån ny forskning.

Ulf Blossing säger i inledning till Viviane Robinsons bok att vi bör möta lärarnas reaktioner och motstånd med respekt och nyfikenhet. Han föreslår att rektorn berättar hur hen ser på vad som behövs för att t.ex. förbättra elevernas läsförmåga och sedan lyssna vad läraren ser för möjligheter, man ska fortsätta samtalet tills man kan konstatera om de är av lika eller olika uppfattningar. Efter att man har utvärderat varandras strategier kan utvärderingen bli en grund om en gemensam och förbättrad modell.

Det är viktigt att använda tid för reflektion, hur ser förflutet, nutid och framtid ut. Vi ska försöka se helhet hela tiden och inte plocka ut en del av helheten och stimulera den (Sommer & Frankenberg). Vi behöver ha en förskole utbildning som stimulerar hela barnet ej endast ex språket eller intellektet. Vad är funktionellt nyttigt för barn att lära sig i förskolan? Gör vi onödiga saker? Vad är viktigt här och nu samt i framtiden?

När det gäller kommunikation med medarbetare om oro, nytt arbetssätt mm fick jag bra råd från boken *elevnära ledarskap*. Viviane Robinson föreslår att behandla sina egna synpunkter som hypoteser snarare än som absoluta sanningar. Respekt i detta fall

betyder att man behandlar andra som välmenande personer som har skäl för sitt agerande. Hon föreslår att man bygger upp en kultur av gemensamt undersökande och lärande i hela skolan genom öppna-för-lärande-samtal. I boken finns bra exempel hur man kan närma sina medarbetare på ett bra sätt och vilka nyckelkomponenter finns i öppna-för-lärande-samtal.

Ebba Hildén, Annica Löfdahl Hultman och Andreas Bergh (2018) beskriver i sin rapport ”*Undervisning från svenska förskolecheferns perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter*” om hur förskolecheferna har rädsla för skolifiering och därmed inte skapar de rätta förutsättningarna för förskollärare att bedriva undervisning. Det är vi förskole rektorer som måste driva historien framåt. Studier visar också att många vill upprätthålla en platt organisation där arbetsuppgifter fördelas utifrån rättviseperspektiv.

Vi ska utveckla förskoleutbildningen så att varje enskilt barn ska erbjudas de förutsättningar som krävs för att leva upp till målsättningen om varje barns rätt att utvecklas sin fulla potential. Till det behövs interventionsforskning = bedrivs av forskare i nära samarbetet med praktiken. Forskningscirklar kan vara ett bra arbetssätt och att förskolorna välkomnar forskare till förskolor samt deltar olika, längre kurser som universiteten erbjuder.

Hur gör vi våra förskolor till framtidsberedda skolor? Sommer och Frankensbergs slutsatser är att genom att erbjuda rik och stimulerande miljö, kvaliteten på lärandemiljöerna är avgörande. Vuxen närvaro, hög personaltäthet övertrumfar allt. Utgångspunkt i barnets perspektiv, hela barnet - pedagogik. Lekande lärande, då hjärnans kapacitet utvecklas och själva lärandepotentialen utvecklas. Tidig och informell introduktion till det moderna skriftsamhället då läsning, skrivande och matematik bör inte vänta tills skolstarten.

Det är spännande läsning – de skriver i sin bok om epigenetikens lag som säger att det sker genetiska förändringar här och nu och förs vidare till nästa generation. Vad gör verkligen skillnad i barns lärande och utveckling? Hur påverkar undervisningen och förskoleutbildningen barn och deras genetiska arv på min enhet?

**Här finns några förslag på verktyg** att använda sig utav när man arbetar med förutsättningar för förskollärare och barnskötare. Enligt mina erfarenheter kan de hjälpa till gruppen att inte fastna i problembeskrivningar utan använda tiden för att hitta lösningar.

## **SWOT**

Finn och skriv ner styrkor, svagheter, möjligheter och hot.

### **Handlingsplan**

- A. Det här ska jag sluta att göra omedelbart, under den här terminen, inom ett år,
- B. Det här ska jag fortsätta att göra i samma utsträckning, göra mer, göra mycket mer.
- C. Det här måste jag lära mig mer om omedelbart, under den här terminen, inom ett år.
- D. Det här ska jag börja göra omedelbart, under den här terminen, inom ett år.

**Använda Susan Wheelans fyra faser för att skapa effektiva team.** Boken beskriver kännetecknen och vilken typ av ledarskap behövs.

**Kapitel 11 i boken Digitalisering i förskolan,** vetenskaplig grund. Där du kan läsa om 6 överraskande olika sätt att acceptera en förändring. Förslaget är att beskriva nuvarande kulturen och den önskvärda kulturen och finna de faktorer som gör den önskvärda kulturen möjligt. Sedan beskrivs en arbetsmetod med 7 steg som är mycket användbar.

### **Använda Kotters förändringens fyra rum;**

Så här märks nöjdhet hos oss:

Så här påverkar det mig som chef/medarbetare:

Så här märks inspiration hos oss:

Så här påverkar det mig som chef/medarbetare:

Så här märks censur hos oss:

Så här påverkar det mig som chef/medarbetare:

Så här märks förvirring hos oss:

Så här påverkar det mig som chef/medarbetare:

I boken finns många exempel för att förstå metoden.

### **Använda boken: Reflektionshandboken för pedagoger**

Den hjälper en att förstå vad som sker, varför och hur. Vi kan oftast mer än vi förmår att sätta ord på och ofta är inte själva problemet ett problem utan sättet på vilket man tänker kring problemet. Genom systematisk reflektion kan vi utvecklas, lära oss andra sätt att tänka kring, analysera, bryta ner i detalj och se objektivt på avstånd.

Nu i dessa globaliserings och covid-19 tider med artificiell intelligens mm instämmer jag Sommer om hur det nyfödda barnet kommer in i vår värld med sin evolutionspotential och är evolutionens gåva till samhället. Gåvan förpliktar och ålägger oss ett mycket stort ansvar för en barngeneration.

Vi hann en bit på vägen med vårt arbete att förbättra förutsättningar att utföra arbetet som vi fortsätter med utifrån underlagen som vi har nu och utifrån verktygen jag har presenterat.

### Referenser

- Bergh Andreas; Hildén Ebba och Löfdahl Hultman Annica. ( 2018). *Undervisning från svenska förskolecheferns perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter*. Norsk senter for barneforskning, Barn nr 3-4 2018: 147-162, ISSN 0800-1669
- Bie Kristin. (2014). *Reflektionshandboken för pedagoger*. Förlag: Gleerups
- J Frankenberg Sofia och Sommer Dion.(2019). *Från utvecklingspsykologi till utvecklingsvetenskap*. Förlag: Gleerups
- Kotter John. (1998). *Leda förändring*. Förlag: DammFörlag AB
- Riddarsborre Bim och Kjällander Susanne. (red) (2019). *Digitalisering i förskolan på vetenskaplig grund*. Förlag: Natur & Kultur
- Robinson Viviane. (2015). *Elevnära skollärdaskap*. Förlag: Lärarförlaget
- Wheelan Susanne. (2013). *Att skapa effektiva team*. Förlag: Studentlitteratur

## 2.6 Ett utvecklat chefskap för att möjliggöra andras pedagogiska ledarskap - *Lena Figaro*

### **Jag hör vad ni säger, förstår vad ni menar men hur ska det gå till?**

Under mina tio år som förskolechef/rektor i förskolan har jag deltagit på föreläsningar, ledarskapsutbildningar, workshops, chefsforum och fått ett stort antal andra ”goda exempel-tips” från kompetenta chefer inom olika verksamheter. Jag vågar nog påstå att jag varje gång – och då menar jag varje gång – gått därifrån en aning provocerad.

I denna text ska jag försöka utröna vad det egentligen är som gör mig så provocerad. Det har skrivits kilometervis om chefskap kontra ledarskap såsom skillnader/likheter och utövande – när är/ska man vara chef och när är/ska man vara ledare? För att ytterligare försvåra det hela pratas det mycket om det *pedagogiska* ledarskapet och det *närvarande* ledarskapet.

Lagstiftningen säger bl. a. följande om chef -och ledarskapets ansvar:

Det pedagogiska arbetet vid en förskole- eller skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas (Skollag, 2010:800).

Som pedagogisk ledare och chef för förskollärare, barnskötare och övrig personal vid förskoleenheten har rektorn det övergripande ansvaret för att utbildningen som helhet inriktas mot de nationella målen (Lpfö18).

Jag har valt ut tre för mig centrala formuleringar ur läroplanen där rektorn har ett särskilt ansvar för att

– *planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen systematiskt och kontinuerligt och därmed verka för ökad måluppfyllelse,*

– *genomföra det systematiska kvalitetsarbetet under medverkan av förskollärare, barnskötare och övrig personal samt säkerställa att barnens vårdnadshavare ges möjlighet att delta i kvalitetsarbetet,*

– *förskollärare, barnskötare och övrig personal får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen.*



## **Pedagogiskt ledarskap i förhållande till ledarskap i generella termer**

I olika sammanhang, såväl i forskning och i statliga utredningar, som inom utbildning och bland rektorer och lärare, nämns och diskuteras begreppet pedagogiskt ledarskap. Skolinspektionen (2012:1) har valt en definition av begreppet som är relaterad till rektor som ledare av den pedagogiska verksamheten utifrån författningarna:

Pedagogiskt ledarskap är allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling (Skolverket 2009:1). (...) Det betyder att rektor måste ha kunskap om och kompetens för att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, leda och styra lärprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetarna för samband mellan insats och resultat (Skolverket 2009, s. 1-6).

Utifrån granskningens definition är pedagogiskt ledarskap relaterat till rektors ansvar att samordna och leda den pedagogiska verksamheten. Definitionen tar således mer sin utgångspunkt i rektors uppdrag och ledningsansvar i författningarna, än i vetenskapliga termer.

## **Vi säger att vi inte hinner det vi ska. Vad är det då vi inte hinner och vad är det vi egentligen ska?**

Hans-Åke Scherp (2013:222) skriver att skolledare ofta uttrycker att de inte får tid med det pedagogiska ledarskapet på grund av att tiden äts upp av andra mer närliggande uppgifter och problem. Den forskning han bedrivit (Scherp 2003) visar samtidigt att det är just hanteringen av alla dessa vardagsproblem som utgör det pedagogiska ledarskapet. Hur man som skolledare väljer att hantera problem och störningar i skolverksamheten får konsekvenser för kvaliteten i barnens kunskapsutbildning och utveckling.

Under några veckor gjorde jag en miniundersökning där jag skrev dagbok om vad mina arbetsuppgifter bestod av. Sen delade jag upp dessa i två kolumner och placerade in arbetsuppgifterna under respektive kolumn; chefskap/ledarskap. Placeringen under respektive kolumn grundade sig på mina egna tankar kring arbetsuppgiftens tillhörighet. Några av arbetsuppgifterna blev svårare än andra att särskilja under en rubrik. Tillhörde de chefskap eller ledarskap eller kanske både och? För att ytterligare försöka särskilja dem, gjordes en ansats att procentuellt dela in dem. De arbetsuppgifter som, enligt min uppfattning, endast hamnar under den ena eller andra kolumnen hör dit till 100%. Hamnar den under

båda har jag försökt tänka över hur stor del av uppgiften som dominerades av chefskapet respektive det pedagogiska ledarskapet.

Exempelvis möte med rektorer, som jag delat in som 70% chefskap (förvaltning) och 30% ledarskap (utveckling). Dagordningen bestod av: budget och genomgång av nyckeltal, information av HR kring lagen om anställningsskydd, sjukfrånvarostatistik och uppföljning av inköp av ekologiska livsmedel = Förvaltning. Planering och diskussion om hur vi kan minska mötesfrekvensen för alla medarbetare = Utveckling.

Chefskap (förvaltning)	Pedagogiskt ledarskap (utveckling)
Möte med rektorer 70%	Möte med rektorer 30%
Ledningsgruppsmöte 60%	Ledningsgruppsmöte 40%
Personalplanering 50%	Personalplanering 50%
Dagordning Lsvg 80%	Dagordning Lsvg 20%
Förberedelse APT 80%	Förberedelse APT 20%
Medarbetarenkät 50%	Medarbetarenkät 50%
Chefsforum 70%	Chefsforum 30%
Intervju 50%	Intervju 50%
Mailhantering 80%	Mailhantering 20%
Köksmöte 60%	Köksmöte 40%
Attesterande	Föreläsning
Ekonomiuppföljning	SETT mässan
Vikariebokning	Pedagogiskt forum
Personalfrågor	Lönesättande samtal
Semesterplanering	Planering Läslyftet
Invigning ny förskola	
Arbetssskadeanmälan	
Lönesättning	
Träff upphandling	
Möte säljare	
Möte vårdnadshavare	
Webutbildning extremism	
Hygienkörtkort	

Annonsering  
Administration  
Möte med brandansvariga  
Klagomålshantering  
Lönehantering LISA

Att ledarskap och chefskap skulle vara synonymt till varandra är enligt Kotter (1990:3) helt felaktigt. En ledare fastställer människors riktning och strategiska visioner inför framtiden, de motiverar och inspirerar, samt producerar gärna drastiska förändringar. Chefer däremot planerar och budgeterar, de organiserar och bemannar. De kontrollerar, löser problem och producerar avgörande ekonomiska resultat.

I förberedelse av APT borde procentsatsen vara den motsatta. Innehåll som genomgång av stadsdelens olika policy och riktlinjer borde istället ersättas av planering, uppföljning, utvärdering och utveckling av utbildningen.

Yukl (2012:1) menar att chefskap och ledarskap har både skillnader och likheter. Att ledarskap är motiverande processer som driver förändring av individer, grupper och organisationer. Samt att ledare är personer som formulerar och visionerar för sina underordnade. Chefskap däremot relaterar till ordning och reda, budgetar, kontroll, arbetsledning och styrning.

### **Diskussion kring chef/ledarskap**

Förvaltning (**chefskap/management**) innebär styrning, kontroll, problemlösning, organisera resurser, ordning och reda, budget och uppföljning.

Utveckling (**ledarskap**) innebär att sätta färdriktningen (vart ska vi), motivera till handling, tänka nytt, skapa strategier och vision, utveckla företaget, förbättra arbetssätt, rutiner, processer m m (<https://www.internova.se/skillnaden-mellan-chefskap-och-ledarskap/>)

Målbild – vision, utopi, idealbild, dröm, framtidsbild, plan, idé (<https://www.synonymer.se/sv-syn/m%C3%A5lbild>)

Förvaltning är konkret – utveckling är abstrakt. När chefer inte har uttalade utvecklingsmål, vet vägen till målen samt planerat tid för utvecklingsarbete i kalendern kommer chefer heller aldrig få tid eller möjligheter att arbeta med utveckling. Som rektor i en politisk styrd organisation kan jag uppleva att jag har svårt att styra min tid. Förvaltningsdelen pockar på, inte minst från våra politiker.

Skolchefen försöker få våra möten att fokusera på utveckling, målen är tydliga men hur utvecklingsarbetet ska gå till avhandlas sällan.

Kan en rektor utöva pedagogiskt ledarskap vid en förskola utan förstahandsinformation kring vad som pågår i verksamheten?

Svarar man ja på den frågan kommer definitionen av pedagogiskt ledarskap att handla om styrning och ledning av en skolas resurser för pedagogisk verksamhet, och för generell skol- och kompetensutveckling. Svarar man nej på frågan blir det naturligt att säga att rektors pedagogiska ledarskap måste omfatta besök i verksamheten när undervisning pågår. Pedagogiskt ledarskap både i litteraturen och i praktisk verksamhet bygger oftast på båda uppfattningarna.

Statsvetare Olof Johansson menar att många av problemen med ledarskapet inom skolan beror på svagheter i den lokala styrkedja där rektorn ingår. Rektorn får otillräckligt med stöd och styrning av sin huvudman, den kommunala nämnden eller skolans ägare, samt av de tjänstemän som är rektorernas chefer. Samtidigt behöver rektorn bli bättre på att stödja och leda lärarna, så att alla elever får den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling. Ett utvecklat aktivt pedagogiskt ledarskap, menar han, är en förutsättning för en framgångsrik utveckling av elevernas kunskapsutveckling (SOU 2015:22).

Jan Löwstedt (2015), professor i företagsekonomi, vill vända på begreppen och menar att det är lärarna som är de pedagogiska ledarna och behöver utveckla det pedagogiska ledarskapet i sin dagliga praktik samtidigt som skolledningen ska bedriva den metapraktik som handlar om att möjliggöra, entusiasmera och utveckla klassrummets pedagogiska ledarskap. Rektor har därmed att bedriva ett organisatoriskt ledarskap.

Min ståndpunkt är att det inte är nödvändigt att jag är med i den dagliga verksamheten ute på avdelningarna och att det oftast inte ens är önskvärt. Som rektor är jag inte någon allmänpedagogisk guru som kan coacha pedagogerna. Det jag ska göra är att organisera ett systematiskt lärande, se mönster i pedagogernas svårigheter, att fånga upp sådant som behöver utvecklas och relatera detta till en pedagogisk helhetsidé som man arbetat fram på förskolan. Det är rektors pedagogiska ledarskap.

Den pedagogiske ledaren har framförallt ett ansvar för att driva den pedagogiska verksamheten framåt. För att det ska vara möjligt krävs

det att ledaren har sin egen pedagogiska uppfattning klart för sig, för att i möten med övrig personal kunna föra utvecklande pedagogiska diskussioner. Men det är även av betydelse för att kunna påverka och påverkas, då man för detta behöver en stabil grund för sitt tyckande. Att ledaren är insatt i såväl den dagliga verksamheten som i vilka mål och förordningar som ligger till grund för den, är av naturliga skäl av största vikt, då måluppfyllelse hör till en av ledarens främsta uppgifter.

Detta ställer också krav på ledaren att se ett samband mellan organisationen som helhet och just måluppfyllelse. Det krävs även att detta samband blir tydliggjort för övriga anställda genom att ledaren pekar på den dagliga verksamhetens samband med uppfyllandet av målen.

I det pedagogiska ledarskapet ligger också ett ansvar för att utmana personalen på ett sätt som ger upphov till eftertanke och reflektion kring det egna arbetet. Detta för att inte riskera att fastna i gamla invanda spår, då det troligtvis finns alternativa vägar som i vissa situationer kanske rentav visar sig vara bättre. Ledaren ska också se till att de enskilda pedagogerna får den kompetensutveckling som de behöver, vilket även gynnar organisationens utveckling i ett långsiktigt perspektiv.

I en sådan här organisation är alla inblandade med och skapar den rådande kulturen, men som ledare har man även här ett yttersta ansvar i att det skapas en positiv kultur, där man ser möjligheter i problemen, istället för svårigheter. Bo Nestor (1993:189) anser att följande formulering skulle vara möjlig som en allmän definition: ”Pedagogiskt ledarskap är det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna genom olika handlingar, som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skollag.”

Det är idag snart sjuttio år sedan begreppet pedagogiskt ledarskap nämndes för första gången i samband med svensk skola. I SOU 1948:27 omskrivs pedagogiskt ledarskap, vilket då innebar att skolledaren till skillnad från tidigare skulle styra och ägna sig åt hela skolans verksamhet och inte bara administrera en redan befintlig verksamhet. Skolinspektionens definition om pedagogiskt ledarskap innefattar allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen (2012:1). Men vi måste också titta på förutsättningarna. För att jag som rektor ska kunna ta mitt ansvar

krävs till exempel en delegation som gör det möjligt att styra resurser och kompetens.

Mina möjligheter att vara ledare och chef för förskolan hänger samman med de specifika förutsättningar som gäller i min kommun och stadsdel där förskolan finns. Det är flera faktorer som påverkar förutsättningarna; barn och föräldrar i området och deras levnadsvillkor, föräldrarnas förväntan på förskolan, resurser, lokalerna, tillgång till utbildad personal, verksamhetens omfattning, enhetens ledningsresurser, rörligheten bland personal, kommunens styrning, ambitioner, ekonomi och utvecklingsutrymme, krav och restriktioner och konkurrens från andra aktörer.

Att som skolledare hela tiden vara tvungen att göra val och agera i brytpunkten mellan olika sociala verkligheter och konkurrerande värderingsmönster, ger i sin förlängning upphov till ett antal ledarskapsdilemman: Rektor förväntas visa lojalitet uppåt, mot de överordnade, solidaritet inåt organisationen, mot personal, trohet utåt, mot kunderna, och på en och samma gång vara sann mot sig själv, med andra ord uppleva äkthet (vara autentisk) och känna en inre övertygelse. Lätt att uttrycka i text, betydligt svårare att hantera i verkligheten.

I lagstiftning och läroplan är rektors ansvar när det gäller det pedagogiska ledarskapet tydligt. Utbildningen ska planeras, följas upp, utvärderas och utvecklas. Detta borde innebära att jag i min roll borde ägna mig åt detta större delen av min tid. Men icke, och jag tror att min känsla av provokation, som jag skrev om i inledningen, ligger i just detta. Jag vet vad som förväntas av mig, blir påmind om det i alla möjliga olika sammanhang men, ingen talar om hur det ska gå till.

### **Mitt pedagogiska ledarskap**

Kanske har min frustration inte alls att göra med kraven på mig som chef och/eller pedagogisk ledare? Är det helt enkelt så att jag tolkar in kraven fel? Jag tänker att det inte är någon idé att försöka definiera och exakt förutbestämma hur och vad i ledarskap som leder till effektivitet. Det kommer ändå inte att gå. Istället vill jag utgå från begreppet chef då detta, enligt min uppfattning, är huvudrollen i vad som sker i organisationen.

Pedagogik är kärnuppgiften i förskoleverksamheten på så sätt att förskolans uppgift är att barnen lär sig och utvecklar en mängd olika förmågor och kunskaper. Denna uppgift är en pedagogisk uppgift. Därför bör det ingå i chefsuppdraget att arbeta med att skapa

förutsättningar för det pedagogiska utvecklingsarbetet. Så varför separera roller som chef, ledare och pedagogiskt ledarskap från varandra? Egentligen?

Att vara chef innebär en mängd olika förpliktelser som följer med den formella positionen samt förväntningar från kollegor och medarbetare. Jag vill att innehållet i pedagogiskt ledarskap ska få se olika ut beroende på sammanhang, respektive förskola/enhets problem, brister, fördelar och möjligheter.

Mina egna visioner, övertygelser och drivkrafter måste få avgöra hur jag utövar det pedagogiska ledarskapet utifrån de givna uppdragen. Jag behöver både analysförmåga och handlingsberedskap, vilket inte innebär att jag ska springa på varje boll som studsar. Risken att bli indragen i detaljfrågor blir överhängande och då blir det väldigt tufft.

Distans och närhet. Långsiktighet och akuta insatser. Krav och tillit. För att lyckas med det krävs insikt om både mig själv och verksamheten.

Sist men inte minst måste jag som rektor hitta sätt att bygga team, se till att förskollärarna också är ledare. Detta borde inte vara särskilt långsökt eftersom de leder barnen i kunskapsinhämtning. Eller? *Nog finns det mål och mening i vår färd – men det är vägen, som är mödan värd* (Boye 2013)

## Referenser

- Boye, K. (2013) *Härdarna*. E-bok
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Löwstedt, Jan. (2015). *Synen på rektorns roll bör förändras*. Svenska Dagbladet, 2015-08-16.
- Nestor, B. (1993). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning - två svårfångade begrepp*.
- *I Rektorn och styrkedjan*. SOU 2015:22
- Scherp, H-Å. (2003). *Lärares och skolledares förståelse av skolutvecklingsprocessen*. Karlstad University Studies 2003:27.
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen, Rapport 2012:1. *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*.
- Skollagen (2010:800). Svensk författningssamling 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

- SOU 1948:27. Skolkommisionens slutbetänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.
- SOU 2015:22. *Rektor och styrkedjan*.
- Yukl, G. A. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Harlow: Prentice Hall

#### **Webbsidor**

<https://www.internova.se/skillnaden-mellan-chefskap-och-ledarskap/>

<https://www.synonymer.se/sv-syn/m%C3%A5lbild>



## **2.7 Former för att sprida kunskaper och praktiker mellan olika delar av organisationen** **- Jenny Berg**

### **Inledning**

Förskolans utbildning ska enligt skollagen (2010:800) syfta till att barns ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Utbildningen ska främja barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Hur sprider vi framgångsrikt kunskaper och värden från en del av organisationen till andra delar och andra verksamheter för att främja barns livslånga lust att lära? Med åren som skolledare inom förskolan har jag stött på avdelningar och förskolor som har svårt att få till det, inte hittar rätt verktyg, miljöer eller arbetssätt med barnen. Inte för den delen göra ett dåligt arbete men inte riktigt få till en miljö och verktyg som gör det komplexa arbetet i förskolan så roligt, intressant och lärorikt det faktiskt kan vara.

Förskolans utbildning ska främja barns utveckling och lärande och skapa miljöer, ta fram förhållningssätt och arbetssätt som ger barnen en livslång lust att lära. Personalens kompetens, värderingar, förhållningssätt och arbetssätt som villkorar barnens inflytande och möjligheter är ett utvecklingsområde. Förskolornas gemensamma vision och mål ska utarbetas tillsammans för en få en samstämmig syn på förskolan roll och arbetssätt. Utbildningen ska sträva efter likvärdighet och delaktighet. Både barn och vuxna ska känna att de är medskapare av den miljö som vi skapar. Det systematiska kvalitetsarbetet ska vara väl förankrat hos varje medarbetare och finnas med som en ständig dialog för att verksamheten ständigt ska utvecklas och att kvalitén höjs.

Allt för ofta när vi ledare lyfter fram avdelningar eller förskolor som lyckats skapa en god miljö, arbetssätt och struktur, kan jag uppleva att det inte är det bästa sättet att sprida kunskaper och värden. Blir det en avundsjuka har vi inte lyckats sprida kunskaper och värden framgångsrikt. Detta kan bero på att man som rektor både är chef men också pedagogisk ledare. Det pedagogiska chefläderskapets komplexitet att sprida framgångsrikt kunskaper men också samtidigt vara den chef som många förväntar sig (Riddersporre & Erlandsson 2018).

### **Pedagogers förmåga att bli en del av den pedagogiska miljön**

Vid besök på en förskola får jag en tydlig känsla som ger sig uttryck när pedagoger smälter in i miljön. I miljön ser jag att barnen är sysselsatta i olika lekar/ undervisningstillfällen men jag ser inte de

vuxna. Först när jag tittar igen ser jag förskollärare och barnskötare ”smälter” in i miljön på barnens nivå närvarande med barnen. Vid ett annat tillfälle är det ryggarna på de vuxna jag möter, stående upp i miljön, högt över barnens huvuden. Jag ställer mig frågan vad de medarbetare förskollärare och barnskötare som ”smälter” in i barngruppen har för insikt själva i att de är närvarande på ett sätt som skiljer sig mot en del andra avdelningar. Jag ser att deras barngrupp är sysselsatt, jag ser lugn och harmoni bland barnen, barn i behov av särskilt stöd utvecklas och mår bra och vårdnadshavarna är nöjda. Kan det ske ett kollegialt lärande som ett sätt i att sprida en sådant arbetsätt? Katarina Kärnebro (2018) lyfter förskolans egen didaktik. Att kollegialt lärande i förskolan kan ses som något mer än en fortbildning- och samarbetsmodell. Hon skriver *att det kan vara en väg att skapa en lärande kultur om förskolan unika arbetsätt och egna, nydanande didaktik.*

Alla barn har rätt till en likvärdig förskola med hög kvalitet där kompetens, gemensamma värderingar, förhållningssätt och arbetsätt genomsyrar utbildningen. Det ska emellertid inte förstås som att alla barn erbjuds likadan förskola utan att alla barn ska ha samma möjlighet att utvecklas utefter hela sin potential och få möta närvarande vuxna som har ett professionellt förhållningssätt. Barns lärmiljöer omfattas inte bara av de fysiska miljöerna ute och inne, utan även av den pedagogiska och sociala lärmiljön. Förskollärarna och barnskötarna på förskolan ska omsätta vår gemensamma värdegrund i vardagen och ständigt utveckla och förbättra utbildningen. Personalens kompetens, värderingar, förhållningssätt och arbetsätt villkorar barnens inflytande.

### **Om utvecklingsinsatsen**

Hur kan vi rektorer skapa förutsättningar för att nå likvärdig verksamhet som ska främja barns lärande och utveckling. Hur kan värden och kunskaper ta fäste i utbildningen så att barnen får ett ökat kunnande? Genom intervjuer med förskollärare och barnskötare i min utbildning har jag ställt frågan: Hur sprider vi framgångsrikt kunskaper och insikter från en del av organisationen till andra delar och andra verksamheter?

I sammanställningen av barnskötare och förskollärares svar ser jag både en likhet men också en skillnad. Likheten kan ses genom svar där barnskötare och förskollärare lyfter andra i verksamheten som ”goda spridare”. En kollega från en annan del av utbildningen som berättar och visar hur den tänkt eller gjort för aktiviteter/ undervisning. Genom workshop eller där medarbetare får turas om att berätta hur och vad de gjort.

Svar från barnskötare visar en önskan om handledning/ besök av mig som rektor och ska ”tala” om vad de ska göra. Medan förskollärare lyfter andra förskollärare och vikten av det kollegiala lärandet under lärarforum (lärarforum är ett återkommande forum med och för förskollärare på enheten). Eventuellt beror detta på att utbildningarna skiljer sig åt och även så ansvaret. Med det säger jag inte att alla barnskötare önskar handledning av rektor. Jag tror mer det handlar om att bli sedd av chefen och att få bekräftelse.

Förskollärarens ansvar i att leda och fördela arbetet på avdelningen och i och med det handleda sina kollegor skulle kunna vara nyckeln i detta. Den *goda spridaren* kan vara en kollega på förskolan vilket gör att de tillsammans i ett kollektivt lärande där den enskilda individen får nya insikter kan vara till god hjälp. Pär Larsson (2019) beskriver det som att läraren förstår sin egen undervisning bättre, eller på ett nytt sätt, med hjälp av sin kollega.

Miniföreläsning i mindre grupp från utomstående är något både förskollärare och barnskötare lyfter som något positivt och lärorikt. Under det senaste året har enheten bjudit in personer från kommunen som har extra kunskap i ett ämne, t.ex. barnlitteratur. Efter miniföreläsningen har de medverkande fått beställa barnlitteratur till avdelningen. På detta sätt sker spridning också över gränserna inom kommunen, man får möjlighet att samtala, jämföra och få nya idéer.

I analysen kan jag se att de svar jag fått under intervjuerna försvinner lite de mjuka värdena. (Med mjuka värden menar jag bemötandefrågor, barnsyn, det subtila i vår utbildning när vi ser ett lugn i barngruppen och hos de som arbetar med dem.) Istället pratar vi om det vi kan se och ta på, spridning av kunskap som digitalisering/material. De flesta förskolor liksom de jag har varit rektor för har ägnat många utvecklingsdagar och arbetsplatsträffar med dessa frågor. Vi skrapar på ytan med de så viktiga frågor om bemötande och barnsyn. Genom olika övningar och frågeställningar får vi bra diskussioner men jag tror vi är generellt dåliga på att gå vidare på djupet med dessa frågor. Ett arbetslag har alltid de ”lättaste” barnen medan ett annat arbetslag alltid har tvärtom, oavsett hur mycket bra diskussioner och kunskap hos alla medarbetare. Kanske vi ska ta det lite längre och utmana i att säga att det handlar om närvaro, kunskap och självinsikt. Närvarande i form av genuint intresserade förskollärare och barnskötare vad barnen har att säga, goda pedagogiska kunskaper som utmanar ens självinsikt att utvecklas och utmana för förändring i barngruppen.

## Resultat på vägen

Det komplexa skolledaruppdraget är att se att varje medarbetare är på rätt plats med rätt kompetens för att kunna möta varje barn som är unikt. Vilken förståelse, bemötande, kunskap och barnsyn som medarbetarna har och vilka metoder som används utifrån evidensbaserad undervisning kan vara avgörande för hur väl vi lyckas. Genom att organisera workshop för hela personalgruppen där diskussionen får vara framträdande kan vara framgångsrikt för att sprida insikt och kunskap. Men då i smågrupper med samtalsledare från utbildningen så att alla kommer till tals och att samtalen kan bli kollegiala. Syftet måste vara tydligt att alla medarbetare ska känna sig inkluderade i processen och känna att de äger utvecklingen. Känner de sig inte inkluderade i processen sker det inte något kollegialt lärande.

Min upplevelse av workshop är att det är roligt och avslappnande, när det kommer till att sitta i grupp och diskutera kan inspirationen mattas av om de medverkande inte känner sig trygga i gruppen. Som rektor förvånas jag av att så pass många förskollärare och barnskötare inte känner sig trygga att prata i grupp om än liten sådan. Inom skolledarskapet är det viktigt att skapa en organisation och en kultur där man pratar om sin undervisning, känner sig trygga med varandra. Förutsättningar till att skapa mötestillfällen för gemensam planering samt pedagogiska och didaktiska diskussioner.

En utmaning är att få till ett kollektivt lärande under gruppdiskussioner där samtliga pedagoger bidrar. Finns inte viljan från samtliga medlemmar i gruppen att vilja dela med sig av sin kunskap kan min strategi försvåras. Detta tar Svedberg upp i sin bok och med hjälp av Svedbergs figur ”gruppens identitet” och med existentiella gruppfrågor kan jag främja gruppens arbete (Svedberg, 2016 s.85).

Ett koncept som skapades av Tina Stålnacke och Jenny Berg är ”pedagogiska promenader” där rektor besöker avdelningarna och har ett tydligt uppdragsfokus som förmedlas innan till barnskötarna och förskollärarna på avdelningen (Körling 2015). Exempel kan vara fokus på väggdokumentation/miljö med frågeställning -hur ser vi att barnen är delaktiga och medskapare i sin miljö? Som rektor är det ett bra sätt att få syn på goda exempel för att sedan sprida vidare alt. att avdelningens personal berättar för andra i utbildningen. Under de pedagogiska promenaderna fick rektors syn på de kunskaper och värden som är viktiga för just för den avdelningen och vad som saknades. Förskollärare och

barnskötare har känt att de får möjlighet att berätta och att deras arbete värdesätts.

Barnen är inte på ett speciellt sätt, de blir, på olika sätt i relation till de normer och värden som råder på förskolan. Alla barn har rätt till en likvärdig förskola med hög kvalitet där kompetens, gemensamma värderingar, förhållningssätt och arbetssätt genomsyrar utbildningen. Att skapa förutsättningar för en likvärdig utbildning där alla barn blir sedda och en miljö som gynnar barnens utveckling och lärande är ett komplext uppdrag. Ovan har jag lyft några metoder som kan vara användbara och givande för spridning av kunskaper och värden i förskolan just för att främja barns livslånga lust att lära.

### Referenser

- Kärnebro, K. (2018). *Kollegialt lärande i förskolan kan skapa en lärande kultur*. Webbartikel per den 5 augusti 2020, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande-i-forskolan-kan-skapa-en-larande-kultur>
- Körling, A-M. (2015). *Undervisningen mellan oss. Pedagogiska utmaningar*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Larsson, P. (2019). *Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling?* Webbartikel per den 5 augusti 2020, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Riddersporre & Erlandsson (2018). *Pedagogiskt ledarskap i förskolan. En handbok för förskolechefer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skollagen (2010:800).
- Svedberg, L. (2016). *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

## **2.8 Vad är ett närvarande ledarskap och hur kan man skapa förutsättningar för det? - Elisabeth Adolfsson**

### **Syfte och frågeställningar**

Då förskolornas enheter blir större, med fler pedagoger, fler barn och fler vårdnadshavare – hur skall man som rektor hinna möta alla, hinna vara en pedagogisk ledare, lyckas hålla en budget i balans, osv?

### **Metod och kontext**

Bakgrunden utgörs av att utbildningsnämnden fått i uppdrag att göra en handlingsplan för en förbättrad arbetsmiljö för förskollärare och barnskötare. I deras slutrapport finns det 10 fokusområden varav ett är ett närvarande ledarskap.

Jag arbetar på en förskoleenhet med 80 anställda och cirka 360 barn, fördelat på 6 förskolor. Ledningsgruppen består av rektor och 1 biträdande rektor mot personal och organisation och 1 biträdande mot kvalitet. Enheten har också en stab som består av 1 administratör och 1,5 specialpedagog. Jag som rektor har det pedagogiska ansvaret, personal- och budgetansvar för hela enheten.

Under tiden som jag deltagit i forskningscirkeln har jag ställt frågor om vad ett närvarande ledarskap är till medarbetare på enheten. Några beskriver det som att ”de vet att rektor finns” och att de vet att de får stöttning om så behövs. De vet att rektor vet vad de gör på avdelningen. Några beskriver det som att rektor inte är fysiskt närvarande men har samtidigt svårt att uttrycka vad en fysiskt närvarande rektor skulle betyda. Denna frågeställning har också varit aktuell i ledningsgruppen på enheten. Utifrån detta har ledningen gjort en tydlig arbetsfördelning då medarbetarna vet vem i ledningen de skall vända sig till med specifika frågor.

### **Viktiga resultat**

Jag har blivit tvungen till att prata om min roll som rektor och fråga vilka förväntningar som finns på rektor och vad som är möjligt inom uppdraget. Vi är nu fler i ledningen som är närvarande. Vi har fått insikten att som rektor behöver man inte ha svar på allt och att det är bra att kunna hänvisa till biträdande rektorer. Jag som rektor vågar nu oftare ”släppa taget”. Rollerna i organisationen är tydligare, fler av oss vet ”vem som gör vad”.

### **Betydelse för verksamheten**

En tydligare organisation och mer transparent organisation.

## **2.9 Ett pedagogiskt ledarskap för att utveckla estetiska, pedagogiska lärandemiljöer? - Helena Lindblom**

*Hur kan en förskolerektor skapa förutsättningar för medarbetardriven pedagogisk utveckling?*

### **Varför den här frågan är viktig för mig?**

Jag har under många år kommit tillbaka till utvecklingen av våra miljöer. Jag ser att det finns avdelningar som inte får till den miljö som vi ska ha på våra förskolor. De terminen vi haft mer fokus på frågan ökas medvetenheten, nyfikenheten och kunnandet hos pedagogerna. Jag har då kunnat se miljöer växa fram.

**Varför jag valt ämnet:** Miljön har varit viktig sedan jag själv började som förskollärare. Jag har haft en stark drivkraft att barnen ska kunna gå in i en inspirerande, fin miljö där de själva kan göra val och inte vara beroende av vuxna.

Under åren som rektor för flera förskoleadresser har jag funderat på varför vissa miljöer varit inspirerande att gå in i och vissa har inte alls väckt mitt intresse? Som rektor har jag varit noga med att de haft samma förutsättningar till inköp, vi har arbetat i interna nätverk för att höja pedagogernas kompetens i den pedagogiska miljön. Vi har inspirerats av Reggio Emilias tankar kring att miljön ska vara den tredje pedagogen.

Det har inte handlat om ekonomi, då det många gånger inte handlar om att behöva köpa saker utan det handlar om hur man inreder förskolan. För mig har det varit viktigt att alla barn ska få möjlighet till en likvärdig förskoletid med delaktighet och inflytande. Alla barn ska få vara i en miljö som är estetisk och möjliggör det uppdrag vi har inom förskolan.

### **Hur har processen sett ut?**

Under den här perioden har jag fotat miljöer.

Jag har intervjuat pedagoger.

Jag har varit med och förberett för att de ska få göra det roliga därefter.

Jag har varit och köpt in en del material.

Jag har varit med på reflektionstillfällen med både yngre och äldre barns avdelning. Yngrebarnsavdelningen påbörjade att utveckla ett rum där miljön också ska få vara mer tillgänglig och barnen har fått vara med framtagandet av material.

### **När blir en miljö en läromiljö?**

Många uttrycker sig med att barn lär hela tiden. När jag tänker läromiljö så tänker jag att det kan vara en tydlig inspirerande miljö där barn lär sig utan att vuxen planerat verksamheten. Att barn tillsammans med andra barn i leken även erövrar nya kunskaper.

### **När stödjer miljön ett undervisningstillfälle?**

Nu har vi fått stöd i läroplanen med ett tydligare uppdrag kring undervisningstillfällen. För förskolepersonal är ordet inte nytt men vi hade inte diskuterat vad ordet innebär i vårt uppdrag tidigare. Jag som rektor har ansvar för en god och tillgänglig miljö med tillgång till digitala verktyg för att barnen ska få den utbildning de har rätt till.

### **Vad behövs för kompetens för att förstå hur miljön kan byggas upp?**

Frågan kring kompetens kring förskolans pedagogiska miljö är svår. Jag kan se att vissa inte får till miljön trots att pedagogernas kompetens är god. Det är som om det där extra inte går att få till. Handlar det om att man inte ser vad som blir inspirerande? Att man inte kan få den inre bilden innan? Hur går då ledningen in och stödjer för förändring i miljön?

Jag har under åren provat olika saker för att få till en miljö som inte bara är rikligt material utan också estetisk. Som chef inom förskolan i många år har jag provat olika tillvägagångssätt. Pedagogerna har själva fått planera och köpa in det material de behövt. Jag har suttit med i planering kring hur de kan organisera sin miljö. Jag har organiserat studiebesök både inom enheten och i andra enheter.

Jag har gått in och hjälpt till att göra om avdelningar. Under 2016 arbetade vi fram ett häfte och ställningstagande i vår enhet tillsammans med våra förskollärare som vi sedan arbetade med på varje förskola. Vi tog även beslut på att alla inköp till en avdelning skulle tas upp på hela förskolan i dialog med biträdande rektor. Vi ville kvalitetssäkra våra miljöer och erbjuda ett hjälpmedel för pedagogerna i sitt arbete. Vi hade med oss stadens arbete kring kemikaliesmarta förskolor, där vi bytte ut material samtidigt som vi arbetade fram ett grundmaterial som skulle finnas på varje förskola.

Vårt arbetssätt var att arbeta med en ständigt föränderlig miljö, att kunna tillföra och ta bort för att hålla barnens nyfikenhet vid liv. Få en röd tråd från yngre till äldre barn med olika material.



Vi ville att materialet skulle hjälpa oss att utmana barnen så de vågar själva och provar nytt. Materialet ska vara tillgängligt för att ta själva och kunna sortera och lägga tillbaka själva.

Sedan 2017 har jag som rektor varit med i 2 omorganisationer, av de 5 förskolor jag hade då finns 1 kvar i mitt område idag och jag har 7 nya förskolor från 3 andra områden. Jag förstår att 2 omorganisationer påverkar vårt gemensamma arbete och ställningstagande. Vi behöver förstå att vi i en omorganisation tappar fart i vissa frågor eller arbeten. Men hur mycket eller om bytet av nya förskolor och sammanslagningar har påverkat de estetiska, pedagogiska miljöerna är svårt att säga.

### **Hur ser pedagogerna på miljön?**

Under projektet har jag intervjuat 2 arbetslag med 3 pedagoger i varje. Ett arbetslag pratade om att de har ganska olika roller kring uppbyggnaden av miljöerna på avdelningen. Förskolläraren har mycket tankar och ideer men behöver kollegor som tar det vidare i miljön. De har hittat ett arbetssätt för det. Två av pedagogerna i det här arbetslaget har arbetat ihop på en annan förskola i vårt område. De har precis kommit hit och har med sig kunskande som jag hoppas kommer att synas i miljön.

Det andra arbetslaget har också bytt pedagoger men inom den nya organisationen. Deras arbete handlar om att öka tillåtandet i miljön för barnen. De ser själva och uttrycker att de är oroliga för att det ska bli stökigt och rörigt. De kommer fram till i våra samtal att de ska arbeta fram en ny miljö i ett rum som de nästan inte använder. De ska ta med barnen i att bygga upp rummet. Det här är en yngre barns avdelning.

Under deras process med barnens delaktighet har jag fått se pedagogernas glädje kring hur de fått med barnen. Pedagogerna har efteråt tagit upp att de inte trodde att barnen på en yngre barns avdelning skulle kunna vara med så här mycket.

Under mina samtal funderar jag på hur mycket som styrs av hur vi själva är som människor, vissa vill ha ordning, en pedagog sa att hon har det jobbigt när alla barn har saker framme. Hon förstår att det finns risk att hon begränsar barnen.

Hur får vi syn på om vi begränsar barnen pga av hur vi själva fungerar med kaos- lugn m.m?

Samtal kring rättvisetänk kom upp vid ett tillfälle, pedagogerna som jag pratade med tänker att rättvisa är att alla får. Jag som chef

behöver se till att alla pedagoger förstår att det material som de behöver för att driva förskolans uppdrag kommer de få. Även om jag tillsammans med ledning och pedagoger prövat oss fram och arbetslagen har likvärdigt material så ser miljöerna väldigt olika ut.

### **Hur ser vårdnadshavarna på miljön?**

Enligt brukarundersökningens fråga: Jag upplever att den pedagogiska miljön på mitt barns förskola uppmuntrar till lek, utveckling och lärande så har vi lite bättre resultat för varje år. Idag har vi 87% nöjda vårdnadshavare. Varav flickors vårdnadshavare är lite mer nöjda än pojkars. Bromma totalt har 84%, där ligger pojkar och flickor resultat på samma. Även staden som helhet ligger på 84% nöjdhet. Det innebär att vi ligger något över i nöjdhet i vårt område i förhållande till hela Bromma.

### **Förändring som tillstånd**

Förskolans historia är kort om man ser till samhället i stort. En fråga som jag inte hunnit fundera och titta vidare på är hur mycket miljöerna påverkas av att personal slutar och nya börjar. Även fokus på omsorg till utbildning 2020. En snabb förändring på vårt uppdrag. Under våren 2020 har vi fått tänka om en hel del kring vår miljö pga pandemin. All verksamhet har skett utomhus, i början var det hög frånvaro på både barn och pedagoger, efter några veckor började det stabilisera sig och vi behövde börja för en dialog hur tema, projekt, all verksamhet kunde tas ut.

Vi har haft nätverk utomhus för pedagogerna under senvåren med en konstnär för att få möjlighet att få mer input kring miljö och material. Under hösten kommer vi att fortsätta vårt arbete utomhus och arbeta med att öka kompetensen, hur skapar man lugna utbildningsmiljöer för barnen utomhus?

### **Slutligen: Hur kan vi skapa rikare, estetiska, pedagogiska lärandemiljöer?**

Jag har bara snuddat vid ett spännande ämne, det finns många frågor som jag skulle vilja fördjupa mig i framåt om jag har möjlighet. Finns inga rätt eller fel sätt eller svar. Det jag vet är att vi inom mitt område kommer att fortsätta arbeta för likvärdig estetisk pedagogisk miljö. I den nya organisationen med de nya förskolor som jag har behöver vi börja och se över ställningstagande kring miljöerna för att veta att vi står på samma plattform. Därefter kommer frågan hur vi driver fortsatt utveckling av de miljöer som finns utan att det stannar upp pga personalbyten eller andra yttre saker.