



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Verksamhetsutveckling i förskolan

Beskrivningar från rektorers professionella livsvärldar

Maria Nygren och Evalena Svensson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2010
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT10-IPS-09 SPP600

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2010
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: HT10-IPS-09 SPP600
Nyckelord: rektor, livsvärld, specialpedagogisk kompetens, verksamhetsutveckling, handledning

Syfte

Det övergripande syftet med studien är att studera hur rektorer reflekterar kring och arbetar med verksamhetsutveckling, för att uppnå en förskola för alla med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning. Studien söker svar på följande frågor:

- Hur definierar rektorer begreppet en förskola för alla?
- Hur deltar rektorer i och ökar sin kunskap om förskolans verksamhet för att kunna genomföra sitt verksamhetsutvecklingsuppdrag?
- Hur nyttjar rektorerna den specialpedagogiska kompetensen i arbetet med en förskola för alla?

Metod

Studien tar sin utgång i en livsvärldsfenomenologisk ansats. I studien har halvstrukturerade livsvärldsintervjuer med en reflexiv och öppen inställning använts. Detta för att få information om rektorers egna tankar och reflekterande förståelse om sig själv och sin omvärld med så lite påverkan från intervjuarna som möjligt. Studien bygger på åtta samtal med fyra olika rektorer där varje rektor deltagit i två intervjusamtal vardera. Samtalen utgick från rektorers reflektioner kring verksamhetsutveckling för att uppnå en förskola för alla med tonvikt på specialpedagogisk handledning. Analysen av det insamlade intervjumaterialet tar sin utgång i den hermeneutiska cirkeln och vår förförståelse. Analys arbetet gjordes i olika steg genom att transkribera materialet samt att lyssna på varandras intervjusamtal. Vi kunde därmed finna likheter och skillnader mellan rektorernas beskrivningar.

Resultat

Resultatet visar att samtliga rektorer definierar begreppet en förskola för alla utifrån förskolans uppdrag enligt styrdokument som läroplan och skollag. Det visar sig även att personliga tankar, erfarenheter och synsätt finns med i reflektionerna som får betydelse i hur verksamhetsutvecklingsuppdraget gestaltas. Rektorerna tar del av och ökar sin kunskap om förskolans verksamhet, både när det gäller pedagogers och barnens livsvärldar i olika former, något som samtliga prioriterar för att kunna gestalta sitt rektorsuppdrag. Rektorernas beskrivningar av specialpedagogiskt stöd initieras oftast av pedagogerna i förskolan då de själva upplever svårigheter med enskilda individer eller grupper, och inte generellt i samband med verksamhetsutveckling. Rektorerna reflekterar allmänt över samtalet och menar att dialogen är ett viktigt redskap för lärande i arbetet med verksamhetsutveckling. Handledning är enligt rektorerna ett värdefullt verktyg i arbetet med verksamhetsutveckling för att utveckla tankar och arbetssätt hos sig själva och pedagogerna. Handledningen kan enligt rektorers reflektioner ske både individuellt och kollegialt, och kan ledas av en specialpedagog men också av rektorerna själva, pedagogistor eller pbs-handledare.

Förord

Den här studien handlar om att söka förståelse för hur rektorer reflekterar kring och arbetar med verksamhetsutveckling för att uppnå en förskola för alla med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning.

Att ha varit två som genomfört denna studie är något som i många avseenden varit positivt. Inte minst de berikande samtal där det har givits tillfälle att ompröva våra egna förgivettaganden och reflektera över det som framkommit i litteraturen och i intervjusamtalen.

Med anledning av att vi varit två personer som arbetat med studien blev valet att fördela huvudansvaret för vissa delar mellan oss. I studien ingår fyra rektorer. Intervjuer ägde rum med två rektorer vardera vid två tillfällen. Avsnittet om tidigare forskning fördelades på så sätt att Evalena hade huvudansvaret för rektorns uppdrag, verksamhetsutveckling och en förskola för alla. Maria hade huvudansvaret för de olika handledningsavsnitten.. När det gäller metod och validitet/generaliserbarhet hade Maria huvudansvaret för dessa avsnitt. Evalena hade huvudansvaret för avsnitten om livsvärldsansatsen samt etiska aspekter. Resultat och diskussionsavsnitten gjordes tillsammans vid fysiska sammankomster.

Vi vill framföra ett stort tack till de fyra rektorerna som delade med sig av både sin tid och sina tankar som bidrog till att vi kunde genomföra denna studie.

Vi vill också framföra vårt stora tack till vår handledare Inger Berndtsson som varit ett stort stöd i vårt arbete och våra tankeprocesser och som hjälpt oss att föra detta arbete framåt.

Göteborg 2011-03-31

Maria Nygren och Evalena Svensson

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
Inledning	5
Problemformulering.....	7
Syfte.....	8
Frågeställningar	8
Tidigare forskning.....	9
Rektor i förskolan - Historiskt perspektiv	9
Verksamhetsutveckling	10
Rektorns roll i arbetet med verksamhetsutveckling	12
En förskola för alla	12
Handledning	14
Olika former för handledning i ett historiskt perspektiv.....	14
Handledningens funktioner	15
Specialpedagogisk handledning för att kunna möta alla barn	16
Livsvärldsfenomenologi.....	18
Den levda kroppen.....	19
Habitueella praktikfält.....	19
Horisontbegreppet	20
Rektorers professionella livsvärldar	21
Metod.....	22
Intervju som metod.....	22
Urval och Genomförande	24
Hermeneutisk tolkning	24
Etiska överväganden.....	25
Studiens trovärdighet.....	26
Resultat.....	28
Rektorerna - om sina rektorsroller och sina uppdrag	28
Ulla.....	28
Kalle.....	30
Karin	32
Lena	33
Tolkning	34
Genomförandet av en Förskola för alla	35
Tolkning	37
Lärande via dialog	37
Samtalet som verktyg för verksamhetsutveckling.....	37
Specialpedagogisk individuell handledning som verktyg för verksamhetsutveckling...38	
Specialpedagogisk kollektiv handledning som verktyg för verksamhetsutveckling.....39	
Annan slags handledning för verksamhetsutveckling	40
Tolkning	41
Gestaltning av specialpedagogisk kompetens	42
Tolkning	42
Att närma sig förskolans värld	43

Organiserade arbetsformer.....	43
Besök i förskolan	44
Dokumentation.....	46
Tolkning	46
Diskussion	47
Metoddiskussion.....	47
Resultat- och analysdiskussion.....	48
Efterfrågan och initiering av specialpedagogisk kompetens	48
Samtal	49
Handledning.....	49
Fenomenet en förskola för alla	50
Kunskap om förskolans verksamhet.....	51
Slutord och förslag på fortsatt forskning.....	53
Referenslista.....	54
Bilagor	58
Bilaga 1, Intervjuguide	58
Bilaga 2, Information inför kommande intervju.....	59
Bilaga 3, Evalenas förförståelse.....	60
Bilaga 4, Marias förförståelse.....	61

Inledning

I skollagen (Utbildningsdepartementet, 1985) och i läroplanen (Lpfö 98) framgår det att som pedagogisk ledare och chef för de som arbetar i förskolan och för förskolans verksamhet är det rektor som är ytterst ansvarig. I skolverkets information om rektorsutbildningen betonas att rektorer, förskolechefer och biträdande rektorer har en nyckelroll för statligt reglerade och läroplansstyrda verksamheter (Skolverket, 2010b). Rektorn skall hålla sig informerad om det dagliga arbetet och stimulera till skolutveckling (Utbildningsdepartementet, 1985).

Befattningarna som ledare inom förskolan har en lång historia och Ekholm (2000) menar att dagens förväntningar på skolledare många gånger har sitt ursprung i denna historia. Under slutet av 1900-talet kommunaliserades skolan från att ha varit statligt regelstyrd. Ett nytt mode kom att präglade kommunpolitikerns tänkande. Kommunen ska ha som mål att vara så effektiv som möjligt, och produktionen som kommunen ansvarar för ska helst utsättas för konkurrens och organiseras i resultatenheter (a.a.).

De förändringar som enligt Ekholm (2000) varit särskilt betydelsefulla för skolledarskapet kan nämnas;

- decentralisering
- kommunens ansvar för genomförande av de utbildningspolitiska målen
- marknadstänkande och konkurrens
- ökat inflytande
- betoning av sammanhanget i barnomsorg och skola
- sammanförandet av förskola och skola i en gemensam förvaltning
- ökad betoning av elevaktiva arbetssätt och elevers ansvar i lärandet
- betoning av att kärnan i lärares arbete består i att leda elevers lärande (s. 27)

Hur den enskilda rektorns uppdrag organiseras kan se olika ut beroende på vilken kommun man är verksam i och att det är flera av de ovan nämnda faktorerna som påverkar uppdraget. Rektorer kan ha sitt uppdrag i förskolan, i skolan eller både i skola och i förskola, och antalet enheter som rektor ansvarar för kan också variera. Fortsättningsvis menar Ekholm (2000) att forskning kring ledarskap i förskolan är starkt eftersatt, trots att det är viktigt när man i ett utbildningssystem vill göra skolorna bättre för det växande släktet (s. 11) måste man veta mycket om rektorer.

Enligt de politiska intentionerna både på internationell och nationell nivå, FN:s barnkonvention, Salamanca, skollagen och Lpfö 98 kan man i de olika dokumenten tolka det som att det ska vara en förskola för alla barn. ”Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan” (Lpfö 98, s. 5). Förskolans uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande där alla barns behov och förutsättningar tas till vara. Med anledning av att barn är olika och har olika behov och förutsättningar kan inte resurser och verksamheter utformas på samma sätt. Men oavsett var förskoleverksamheten ordnas eller hur den utformas skall man arbeta för att nå de mål som ställts upp för den pedagogiska verksamheten och gälla för alla barn (Lpfö 98). Det framgår också i skollagen (Utbildningsdepartementet, 1985) att förskolans verksamhet ska utgå från varje barns förutsättningar, ”Förskoleverksamheten och skolbarnomsorgen skall utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller av andra skäl behöver stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov

kräver”, Lag 1997:1212 (Utbildningsdepartementet, 1985). I styrdokument som skollag och läroplan för förskolan (Lpfö 98) framgår det att rektorn har det övergripande ansvaret för att dessa intentioner uppnås och att rektorn är en nyckelperson i förskolans verksamhetsutveckling; ”Som pedagogisk ledare och chef över förskollärare, barnskötare och övrig personal i förskolan har förskolechefen ett särskilt ansvar för att personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina arbetsuppgifter” (Skolverket, 2010a, s. 16).

En utmaning för rektorer är att till det nationella skoluppdraget knyta kraven från den huvudman och de krav som den egna förskolans verksamhet ställer, i den aktuella kommun som rektorn är verksam i (Skolverket, 2010b). Att skapa en förskola för alla barn och se alla barns olikheter och den stora variation av kulturell och social mångfald som en tillgång ställer höga krav på pedagoger och rektor. Detta kräver att pedagoger kontinuerligt ges möjlighet att utvecklas i sin profession, något som rektorn har ett särskilt ansvar för.

Hur man som rektor arbetar med verksamhetsutveckling i förskolan kan ta sig olika uttryck. Det som är av intresse i denna studie är att studera hur man använder sig av det specialpedagogiska kunskapsområdet, med tonvikt på specialpedagogisk handledning i förskolans verksamhetsutveckling.

Problemformulering

Det framgår i den specialpedagogiska examensföreläsningen att specialpedagogen skall vara verksam på olika nivåer såsom individ-, grupp och organisationsnivå (SFS 2007:638). I våra kommande roller som specialpedagoger kommer med stor sannolikhet handledning vara ett centralt verktyg. Anledningen till det är att handledning är det enda *verktyget* man får med sig i den specialpedagogiska utbildningen.

I en tidigare studie (Nygren & Svensson, 2008) framkom det att specialpedagogisk handledning i förskolan till största del efterfrågades av pedagogerna själva i samband med att pedagogerna upplevde svårigheter med enskilda individer eller grupper. Det är något som stämmer väl överens med vår yrkeserfarenhet som verksamma förskollärare inom förskolan och under utbildningen till specialpedagog.

Specialpedagogisk handledning, individuellt eller kollegialt skulle kunna vara ett verktyg i arbetet med verksamhetsutveckling. I sammanhanget handlar det om att synliggöra bemötande och förhållningssätt och få syn på olika faktorer som samspelar för pedagoger i mötet med barnen i verksamheten när man arbetar för att det ska vara en *förskola för alla barn*. Scherp (2002) menar att nylärande gynnas av utmanande möten där olika perspektiv möts och att reflektion i dessa dialoger kan leda till rekonstruktion av den egna föreställningsvärlden.

Det framgår i både skollag (Utbildningsdepartementet, 1985) och läroplan för förskolan (Lpfö, 98) att rektorn ska vara förtrogen med det vardagliga arbetet. Det som menas här är att det är viktigt utifrån att man som rektor ska organisera verksamhetsutveckling i förskolan i arbetet med att det ska vara en förskola för alla. Det man kan fundera över är vilka förutsättningar en rektor har att ta del av förskolans vardagliga verksamhet utifrån att rektorsuppdraget kan organiseras väldigt olika.

Utifrån ovan resonemang är det av stort intresse att genom denna studie få ökad förståelse och kunskap om hur rektorer reflekterar och arbetar med förskolans verksamhetsutveckling, med visionen om en förskola för alla. I detta sammanhang är det också av intresse att ta del av hur rektorer talar om den specialpedagogiska kompetensen med tonvikt på specialpedagogisk handledning.

Syfte

Syftet med studien är att studera hur rektorer reflekterar kring och arbetar med verksamhetsutveckling, för att uppnå en förskola för alla med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning.

Frågeställningar

1. Hur definierar rektorer begreppet en förskola för alla?
2. Hur deltar rektorer i och ökar sin kunskap om förskolans verksamhet för att kunna genomföra sitt verksamhetsutvecklingsuppdrag?
3. Hur nyttjar rektorerna den specialpedagogiska kompetensen i arbetet med en förskola för alla?

Tidigare forskning

Nedan kommer det att ges en beskrivning av tidigare forskning som anses vara relevant för studien, dvs. tidigare forskning om rektorer, rektorns roll vid verksamhetsutveckling, en förskola för alla och handledning. Det har visats sig att det inte bara är svårt att finna pedagogiska studier där livsvärldsfenomenologin utgör en teoretisk grund (Claesson, 2005). Det har vidare visat sig att den forskning om rektorer som hittats och tagits del av, till största del handlar om rektorer som har sitt uppdrag i skolan och som har tagit sin utgångspunkt i annan ansats. Trots ovan nämnda ses den forskning som här presenteras som relevant för studien.

Rektor i förskolan - Historiskt perspektiv

Förskolan har haft olika huvudmän och därmed olika titlar på de som ska leda förskolan. Titel på den person som ska leda, och vilket uppdrag förskolan ska ha har ändrats över tid beroende på den rådande samhällssynen och vilket uppdrag förskolan ska ha (Ekholm, 2000; Korpi, 2006). I studien kommer skolledare, förskolechef och rektor att användas synonymt.

Förskolan fick sin första läroplan 1998 (Lpfö, 98) och blev därmed en del av det allmänna skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1985). I och med det så blir titeln för den som leder förskolan *rektor*. 2010 reviderades läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010a) som kommer att träda i kraft 2011. Där framgår det att den person som leder och har ansvar för förskolans verksamhet skall ha befattningen *förskolechef*. Det framgår i skollagen att den person som ska vara pedagogisk ledare och chef ska ha förvärvat pedagogisk insikt genom utbildning och erfarenhet (Utbildningsdepartementet, 1985).

Enligt tidigare forskning både internationellt och nationellt har man enligt Ekholm (2000) kunnat identifiera tre olika arbetsområden för rektorn. Per Dalin, enligt Ekholm benämner dessa *administrativa*, *sociala* och *pedagogiska*. Det man då talar om är hur man som arbetsledare ska förverkliga pedagogiska idéer, skapa goda relationer bland medarbetarna och administrera och organisera (s. 30).

Enligt de allmänna råden för förskolan (Skolverket, 2005) är den pedagogiska ledningen en viktig faktor när man ska säkerställa förskolans kvalitet. Det som vidare är av betydelse är att den som ska leda förskolans verksamhet behöver ha goda kunskaper om förskolepedagogik och om förskolans mål och uppdrag. Om det skulle visa sig att den som leder inte har den kunskapen så uppstår det ett glapp mellan kommunnivån och verksamhetsnivån och det blir därför svårt att driva relevanta utvecklingsfrågor och att fördela resurser efter behov (a.a.).

Trots att det tydligt framkommer i olika nationella dokument vikten av ett pedagogiskt ledarskap, så konstateras det i rapporten, *rektorsuppdraget i en decentraliserad skola* enligt regeringens skrivelse, 1998/99:121 (Regeringskansliet, 1999) att rektorer i vissa verksamheter inte har tillräckligt med goda förutsättningar för att leda det pedagogiska arbetet. Det framgår i skrivelsen att rektorer skall vara både administrativ chef samt pedagogisk ledare och att det enligt Svedberg (2000) finns ett antal dilemma perspektiv som bör synliggöras i sammanhanget. Svedberg (2000) menar att rektorer idag utsätts för en mängd olika dilemman när de ska gestalta sitt rektorsuppdrag och dessa dilemman enligt Svedberg leder till en pressad arbetsituation, som kan vara ohälsosamt med anledning av för hög arbetsbelastning. Rektorn är en mellancheff och Svedberg menar att det kan vara ett dilemma att både vara chef

och leda andra människor och samtidigt vara arbetstagare. Rektor verkar i ett s.k. korstryck som i sin tur ger upphov till ett antal olika dilemman, vilka Svedberg sammanfattar på följande sätt:

- Rektor har mångdimensionella arbetsuppgifter (eller uppdrag som det numera uttrycks).
- Motsägelsefulla förväntningar från olika intressenter skapar ett korstryck kring rektorsrollen - en sandwichposition.
- Förståelsen av detta korstryck kan fördjupas genom detta dilemmatänkande.
- Korstrycket gör att rektorer ofta blir mer administratörer än de själva säger sig önska.
- Rektorer har vanligen en mycket hög arbetsbelastning.
- Oavsett teoretisk hemvist framhålls samstämmigt önskvärdheten att rektor utövar ett pedagogiskt ledarskap. (Uppfattningarna går dock isär när det gäller att ringa in vad ett sådant pedagogiskt ledarskap kan innebära). (Svedberg, 2000, s. 59-60).

Verksamhetsutveckling

Utvecklingsarbete; skolutveckling, kvalitetsarbete, förändringsarbete, förbättringsarbete eller innovationsarbete, ”kärt barn har många namn” (Berg & Scherp, 2003, s. 15). Benämningen är nog inte det mest viktiga utan vad själva arbetet ska syfta till. Verksamheten som avses i studien är *förskolans verksamhet*, dvs. hur rektorerna gestaltar uppdraget att man inom förskolan ska nå upp till visionen *en förskola för alla*, där alla barn är inkluderade och känner delaktighet samt ges optimala förutsättningar för lärande och utveckling.

Myndigheten för skolutveckling var fram till 2008 den verksamhet på nationell nivå som skulle bidra till att varje barn kunde utvecklas utifrån sina förutsättningar. Numera är det skolverkets uppgift att bidra med att detta efterföljs i form av generella utvecklingsinsatser, kompetensutveckla verksamheter, sprida kunskap om forskning, uppföljning och utvärdering (Skolverket, 2010c). Det framgår också i de olika nationella styrdokumenterna som skollag och läroplaner att det ska bedrivas någon form av verksamhetsutveckling inom skola och förskola och att det är rektorn som är särskilt ansvarig; ”Förskolechefen har ansvar för förskolans kvalitet och ett särskilt ansvar för att systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten” (Skolverket, 2010a, s. 16).

Utvecklingsarbete menar Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (2003) ska handla om att i någon utsträckning lyfta fram och utmana verksamhetens traditionella arbete t ex. ifrågasätta invanda mönster och rutiner. Isaksson (2003) menar att det övergripande målet med skolutveckling är en bättre skola och att det i grund och botten ska syfta till elevernas bästa.

Enligt de fem forskare som medverkar i antologin *Skolutvecklingens många ansikten* (Berg & Scherp, 2003) menar de att det finns olika perspektiv och synsätt på skolutveckling. Men det finns också faktorer som är särskilt betydelsefulla för skolutvecklingsprocessen som de fem forskarna har gemensamt. De betonar att elevers lärmiljö är avgörande för prestationer i skolan och att vi kan hjälpa barn och ungdomar i deras lärande och utveckling genom förändringar i lärmiljöerna. Skolutvecklingsprocessen bör då enligt Berg och Scherp (2003) ta sin utgång i den egna verksamhetens kultur och vara en del i vardagsarbetet. En del i skolutvecklingsprocessen blir då att göra någon form av *kulturanalys*.

Enligt Berg (2003) måste man ha ett samhällsperspektiv i sin analys av skolutvecklingen. Med samhällsperspektivet menar Berg, enligt Isaksson, (2003) att man har vissa ramar att förhålla sig till som är för skolan, skolutvecklingen och ramarnas ursprung och hur dessa ramar vuxit fram. Han säger vidare; ”utan att se skolan som organisation i sitt institutionella sammanhang kommer man inte särskilt långt och man kan inte heller förstå skolutveckling på ett djupare sätt” (s. 224).

Skolutvecklingsarbete menar Berg (2003) ska identifieras med utgångspunkt i den egna verksamhetens kultur. Berg skriver då om *frirum* i verksamheten. Detta frirum finns mellan inre och yttre gränser. De inre gränserna uppmärksammar ledning av och i skolan så som denna tar sig uttryck i förekommande skolkultur. Kulturen bottnar sig i skolans historia, samhälleliga traditioner, yrkesgruppsnormer, socialpsykologiska förhållanden och närmiljöfaktorer (Berg, 2003). De yttre gränserna består av statliga och kommunala regelsystem t ex skollag, läroplaner och lokala arbetsplaner som skall syfta till att styra skolans arbeten i en för huvudmän önskvärd riktning. Mellan dessa gränser uppstår det ett friutrymme som pedagogerna i skolan måste känna till. Rektorerna har en nyckelroll när verksamhetsutveckling skall bedrivas och behöver därför ha en kunskap och förståelse om skolans verksamhet (Berg, 2003).

Förändring i verksamheten menar Blossing (2008) är en konstant i arbetet som lärare och rektor. Han menar att krav ifrån olika håll t ex läroplaner, föräldrar, nya medarbetare etc. skapar ett förändringsflöde. Blossing har valt att definiera utvecklingsarbete som *förbättringsarbete*. Detta förbättringsarbete handlar om hur skolan hanterar och tar sig an förändringsflödet. Det handlar med andra ord om att förbättra delar av verksamheten där man upptäckt brister (s. 11). Blossing (2003) framhåller att; ”*det är med en självkritisk hållning och tillsammans med andra kolleger läraren har möjlighet att skapa en skola för alla elever*” (s. 97). Blossing menar att förbättringsarbete därmed kan stå för kampen om den likvärdiga skolan.

Förbättringsarbete menar Blossing (2008) bör ta sin utgång i ett historiskt perspektiv. Det är enligt Blossing den enskilda skolans förbättringshistoria som präglar det sociala livet på skolan, dvs. skolkulturen. Blossing hänvisar här till en modell framtagen av Ekholm, kallad ”en skolas infrastruktur” (s. 99). Denna infrastruktur består av: ”system för gruppering, målhantering, kommunikation, beslutsordning, makt- och ansvarsfördelning, normreglering, belöning, kvalitetssäkring” (s. 100). Denna modell kan vara en bra utgångspunkt när man som ledare behöver få information om vilka insatser som gjorts inom de olika systemen och vilka som är i behov av förbättringar.

Enligt Hans-Åke Scherp (2003) betonar han att skolutveckling är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation. Nyckelprocessen i detta perspektiv är problemlösning; ”en konstruktiv och varaktig skolutveckling vilar på lärares upplevelser av sina vardagsproblem och lärares förståelse av sitt uppdrag” (s. 10). För att få en högre kvalitet i verksamheten måste goda lärmiljöer skapas för lärare så att de problemlösningar som tillämpas blir kunskapsbaserade. Nylärande gynnas av att man skapar lärmiljöer som karaktäriseras av utmanande möten där olika perspektiv möts. Ett kännetecken för en sådan miljö är att de vilar på vad Scherp benämner ett ”kollektivt minne”, d.v.s. att man inom t.ex. en lärargrupp tar del av och reflekterar över varandras erfarenheter. Ett medel i denna process är att man för ”lärandesamtal” med varandra (a.a.).

Det egna erfarenhetslärandet menar Scherp (2003) är den viktigaste påverkansfaktorn för såväl skolledare som lärare för deras sätt att leda respektive undervisa. Lärares undervisningsmönster och föreställningar om undervisning utvecklas i hög grad i mötet med eleverna samt genom samtal med kollegor om var och ens erfarenheter. Lärares erfarenhetslärande utgör således en grundstomme i skolutvecklings sammanhang (Scherp, 2003, s. 37).

Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling (pbs) är ingen avgränsad utvecklingsstrategi eller metod utan innebär en genomgripande förändring i en skolas samspelsrutiner och vardagsstrukturer. Skolutveckling ses som en kontinuerlig process och inte som avgränsade intensifierade insatser (Scherp, 2003).

Rektorns roll i arbetet med verksamhetsutveckling

Skolledarnas roll i arbetet med att åstadkomma förändringar i undervisningsmönster betonas enligt Ekholm (2000) från både stat, kommuner och fackföreningar. Ekholm hänvisar till tidigare forskning av Mortimore m fl. som kommit fram till att ledarskapets utformning är av stor betydelse. De konstaterar att skolledare på effektiva skolor var inbegripna i diskussioner om verksamhetens inriktning och påverkade arbetsplaner (s. 178). Ekholm hänvisar också till Wilson och Coscoran som fann i sin undersökning att ett aktivt ledarskap var en viktig faktor i effektiva skolor. De konstaterar att ledarens uppgift är att utveckla en tydlig vision av skolans mål och betonar här lärprocesser och undervisning (s. 178).

Enligt Scherp (2003) så har det i aktuella rapporter ifrån skolverket framkommit att rektorer i Sverige inte helt klarat sitt pedagogiska ledningsansvar. Samtidigt som det visar sig att insatserna som ändå gjorts varit väsentliga för skolutvecklingen. Scherp menar i och med detta att skolledarna kanske skulle behöva andra förutsättningar än vad de har nu, för att bedriva ledarskapet.

En förskola för alla

Det specialpedagogiska verksamhetsutvecklingsuppdraget ska i studien förstås synonymt med fenomenet *en förskola för alla* och att verksamhetsutvecklingsuppdraget ska ske i förebyggande syfte.

Specialpedagogik menar Ahlberg (2009) kan ses både som ett verksamhetsområde och ett kunskapsområde. Den specialpedagogiska verksamheten pågår i den vardagliga verksamheten t ex i förskolan där personal och barn möts i det vardagliga arbetet. Specialpedagogik som kunskapsområde avgränsas och bestäms mer av forskning och kunskapsbildning som definieras in i området och har en politisk normativ karaktär. Ahlberg menar därför att specialpedagogik både som verksamhetsområde och kunskapsområde har en nära koppling till de politiska intentionerna om t ex ”en skola för alla” (s. 18).

Den utbildningspolitiska intentionen är enligt styrdokument som FN:s barnkonvention (Regeringskansliet Socialdepartementet, 2008), Salamanca (Svenska Unescorådet) skollagen (Utbildningsdepartementet, 1985) och läroplan för förskolan (Lpfö 98) att det ska vara en *förskola för alla*. Enligt Haug (1998) bygger hela denna ambition på att alla barn ska få delta på egna villkor och att det ska vara likvärdig verksamhet oavsett var i landet förskoleverksamheten organiseras. Begrepp som då kan vara relevanta i sammanhanget är

inkludering, jämlikhet och delaktighet. Berhanu och Gustavsson (2009) menar att delaktig kan man bara vara om man är inkluderad i en verksamhet. Utifrån deras studie "Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder", synliggör de ett antal faktorer som påverkar i vilken grad var och en känner delaktighet. De olika faktorerna kan finnas på både individ, grupp, organisation och systemnivå. Faktorer som påverkar delaktighet och jämlikhet i positiv bemärkelse var skolledarens förhållningssätt och attityd. I en tidigare studie av Berhanu (2006) framkom det att; "det är skolledarens förhållningssätt, attityd, kunskap och engagemang" som har betydelse och då framförallt "för att skapa en harmonisk, professionell, engagerad och kreativ lärarkår" (s. 36). Något som i sin tur påverkade elevers engagemang och delaktighet positivt. Ytterligare något som Almqvist (2006) kom fram till i sin litteraturoversikt var att lärares samspel och bemötande var en av de faktorer som hade direkt betydelse för barns delaktighet (s. 15). Almqvist hänvisade bl a till Mahoney och Wheeden:s studie där man kunde urskilja två dimensioner av samspeletsstil; *styrande och kontrollerande samspel* och *lyhört samspel*. Något som de menade påverkade barnets engagemang, initiativ och delaktighet.

En förskola för alla och det specialpedagogiska kunskapsområdet har till stor del kommit att handla om vem som är bärare av svårigheterna, när man identifierat att det är ett barn som är i behov av särskilt stöd. Det har då uppkommit en rad olika perspektiv på hur man kan tala om *barn i behov av särskilt stöd*. Enligt Nilholm och Björck-Åkesson (2007) har man identifierat två huvudlinjer inom det specialpedagogiska kunskapsområdet. Det ena är inom psykologin (det kategoriska perspektivet) som till största del är individinriktat (Nilholm, 2003). Det andra är inom sociologin (det kritiska relationella perspektivet) där man inte fokuserar individen utan omgivningsfaktorer som bärare av svårigheterna (Nilholm, 2003; Rosenqvist, 2007). Vilken av huvudlinjerna som är mest framträdande varierar över tid och har en nära koppling till den rådande samhällssynen.

Enligt Björck-Åkesson (2007) handlar specialpedagogik om att skapa optimala förutsättningar för lärande. Hon menar då att specialpedagogik behandlar faktorer som påverkar utveckling, lärande och delaktighet. Hon menar att man kan se specialpedagogik ur ett systemteoretiskt perspektiv där många faktorer samvarierar med varandra i processer som påverkar utveckling och lärande hos ett barn. Björck-Åkesson (2007) hänvisar då till Kyléns helhetsstruktur som enligt Björck-Åkesson bygger på; "för att förstå en annan människa måste man se till hela personen och till miljön runt omkring henne samt till samspelet mellan människan och miljön" (s. 87). Björck-Åkesson (2007) gör ytterligare en hänvisning och det är till Fischbeins interaktiva modell, som baseras på interaktionen mellan individen och miljön. Här menar Björck-Åkesson att svårigheter måste relateras till det ömsesidiga inflytandet av individuella, sociala och fysiska miljöfaktorer.

Ahlberg:s (2007) *kommunikativa relationsinriktade perspektiv* (KoRP) som inte har individen eller miljön i fokus utan låter skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och individens förutsättningar och behov vara i fokus, är ytterligare ett perspektiv när man ska arbeta för att det ska vara en förskola för alla barn.

Utifrån det som nämnts ovan blir kommunikationen viktig, dels utifrån att den formas i relationer mellan människor i de sociala, kulturella och historiska sammanhang som de ingår i, men också utifrån att kommunikation är en förutsättning för lärande och utveckling (Säljö, 2000).

I förskolan menar Ahlberg (2009) att det formas olika praktiker för att kunna hantera svårigheter som kan uppkomma pga. barns olikheter och att de beskrivs på olika sätt. Beskrivningarna uttrycker olika syn på vad som utgör problem och hur dessa ska hanteras. De tolkningar och den förståelse som skapas får enligt Ahlberg olika pedagogiska konsekvenser, olika sätt att organisera verksamheten och användandet av befintliga resurser. Säljö (2000) menar att det som betraktas som olikheter är ett uttryck för sociokulturella traditioner och det är det som styr hur man beskriver förutsättningar och behov. Specialpedagogiken företräder enligt Simeonsdotter-Svensson (2009) ett förhållningssätt och en barnsyn som lyfter fram barnens perspektiv. Lenz-Tagucci, enligt Simeonsdotter-Svensson, menar att barnsynen uttrycker sig i det förhållningssätt som personalen på förskolan har och det sätt de utför sitt arbete på. Lenz-Tagucci menar vidare att den barnsyn var och en har bygger på var och ens erfarenhet av världen och är beroende av vår interaktion med omvärlden vilken behöver synliggöras. Anledningen till att barnsynen behöver synliggöras hos pedagogerna, är att bemötande och förhållningssätt avspeglar sig hos pedagogerna och i det sätt som de utför sitt arbete på i förskolan (s. 192).

I arbetet med att skapa en gemensam förståelse av uppdraget *en förskola för alla* skulle kommunikation i *specialpedagogisk grupphandledning* vara ett verktyg. I Lindgrens (2009) studie görs en beskrivning av specialpedagogens handledningssamtal med förskollärare, och om de kan bidra till kollektiv kunskapsbildning samt utveckla ett gemensamt synsätt på barnen och de miljöer som skapas. Specialpedagogens uppgift blev här att ställa utmanande frågor till arbetslagen som riktades till verksamheten istället för individen. Resultatet visade att man i verksamheten utvecklat en interaktionistisk syn på kunskap. Med detta menas att barns lärande sker i samspel med den fysiska och sociala miljön (a.a.).

Handledning

Här följer olika avsnitt kring handledning som visar att handledning kan ha olika funktioner och kan utföras både individuellt och kollegialt. Den specialpedagogiska handledningen definieras i denna studie som handledning vilken utförs av en specialpedagog med intentionen om en förskola för alla barn (Bladini 2004). Åberg (2009) undersöker i sin studie skolledares diskursiva förståelse av syftet med handledning för lärare men även organisationen kring den samt samtalens innehåll. Inledningsvis följer ett avsnitt om handledning ur ett historiskt perspektiv och olika former för den.

Olika former för handledning i ett historiskt perspektiv

Det finns olika former för handledning och Åberg (2009) nämner coacher och mentorer som förekommer i dagens skola, liksom på de flesta andra arbetsplatser. Coaching och mentorskap, menar Åberg, kan innebära individuellt stöd för lärare, elever och skolledare, men att också begreppen coaching och mentorskap har på många håll utvidgats till att också gälla en verksamhet riktad mot grupper. Ett annat exempel på handledning är den relation som utvecklades mellan mästare och lärling (även om den enligt Åberg inte kallades handledning). Vidare beskrivs också handledning i kritisk kunskapstradition, där den blivande forskaren behövde utveckla en förmåga att kritiskt granska vedertagna sanningar, för att sedan kunna förändra och vidareutveckla dessa, vilket krävde en dialog mellan student och handledare. Handledning i socialt arbete har sina rötter i de frivilliga hjälporganisationernas arbete i USA och England vid slutet av 1800-talet. Handledningen beskrivs som ett viktigt inslag i yrkespraktiken idag för de flesta som är verksamma inom socialt arbete. I skolan är

det, enligt Åberg, ofta specialpedagoger som handleder då det gäller olika yrkesmässiga problem såsom samarbetsproblem i arbetslaget, problem relaterade till elever och föräldrar eller svårigheter som rör undervisningen (Åberg, 2009).

Handledning erbjuds i många skolor för sin personal och efterfrågan ökar kraftigt enligt Normell (2002). Hon skriver också att det kommer fram olika typer av handledarutbildningar och att vi börjar få helt ny yrkeskompetens i skolan i form av grupphandledare för pedagoger. De grupphandledare Normell syftar på är psykologer, socionomer och psykoterapeuter som idag är handledare i skolan och som delar med sig av sina värdefulla kunskaper. De kommer från yrkesområden där handledning har en lång tradition som nu oftare får konkurrens av skolans egna pedagoger vilka vidareutbildat sig för att i sin tjänst kunna åta sig handledningsuppdrag (Normell, 2002).

Handledningens funktioner

Att lärare har ett starkt behov av professionsutvecklande handledning är något som pekas på i Åbergs (2009) studie. Hon skriver att *utvärderingar, mätningar och kvalitetskontroll har sin plats, men viktigare är att lärarna vinner insikter, ökar sin förståelse, sitt engagemang, entusiasm och moral, och skaffar sig makt över sin egen professionalitet* (s. 195). I studien framkom det också att även rektorer upplever ett starkt behov av egen grupphandledning. ”*Det krävs både kompetens och mod för att arbeta med skolans utveckling och för att ibland utmana kultur och traditioner som sitter i väggarna*” (Åberg, 2009, s. 196).

Personal som får möta någon som lyssnar på deras beskrivning av den pedagogiska praktiken och ställer fördjupande frågor kan i samtalet väcka en nyfikenhet kring andras sätt att tänka och beskriva sin praktik (Alnervik, 2007). Skolverket (2004) betonar också vikten av att fördjupa diskussioner bland ledningsansvariga och professionella kring begreppet utveckling och lärande i förskolan.

Insikten att förebygga och förhålla sig mer aktivt till barn i stressfyllda och utsatta situationer kommer sannolikt att öka behovet av handledning för personalen som möter barnen menar Killén (2008). Det ökade behovet av handledning framhåller Killén och menar att det skett stora förändringar i arbetssituationen. Det har skett en både kvalitativ och kvantitativ ökning av arbetsbelastning bland pedagoger och all personal inom den sociala och hälsomässiga sektorn. Killén (2008) betonar också vikten av kloka arbetsledare som lägger tillräta sin verksamhet för handledning.

Handledning som ges till mer erfarna yrkesutövare präglas i allt högre grad av fördjupning (Kinge, 2000). Kinge menar att handledningen kan sträcka sig utöver att lösa ett konkret yrkesproblem och kan uppdaga nya frågor och problemområden som kan bli nya teman i handledningen. Reflektioner över handling och handlingsalternativ, menar hon, står i centrum. Det faktum att även förhålla sig empatiskt, professionellt och vårdande gentemot människor med olika slags svårigheter, ställer stora krav på uthållighet och personlig styrka. Kinge (2000) menar också att den investering som eventuellt görs för att möjliggöra systematisk handledning för de vuxna i förskolan ges mångfalt igen om man lyckas hjälpa de barn som behöver extra stöd.

Handledning kan ske både individuellt och i grupp och Lauvås och Handal, (2001) skriver i detta sammanhang att handledningen rymmer både en individuell och en kollektiv sida. De menar vidare att den individuella aspekten går ut på att enskilda personer ska få stöd och

vägledning i sin inlärnings- och utvecklingsprocess på ett sätt som är av vikt för dem som får handledning, kanske också för handledaren och andra som är involverade. Den kollektiva aspekten på handledning, kan enligt Lauvås och Handal vara att arbeta med handledning av grupper, kollektiv eller organisationer på ett sådant sätt att aktörerna som kollektiv (eller grupper av dem, till exempel ledningen) ändrar sitt synsätt, sina handlingar och eventuellt också sina värderingar (Lauvås & Handal, 2001).

Att utveckla lärares professionalism talar Ahlberg om (2007, s. 243). Hon hänvisar till sin tidigare studie (Ahlberg, 1999) och menar att handledning på olika sätt kan bidra till att utveckla lärares professionalitet. En möjlig väg, enligt Ahlberg är att lärares reflektion omkring sina uppfattningar och värderingar relateras till ett undervisningsinnehåll och att det kan leda till att läraren utvecklar sin didaktiska kompetens. De viktiga inslagen i denna utveckling är att läraren blir medveten om det val hon/han gör och att det också finns andra möjligheter. Vidare skriver Ahlberg (2007) enligt Ahlberg (1999) att det innebär att reflektera över och analysera *vad* undervisningen bör ta upp. Det innebär också att ställa frågor om *varför* ett specifikt innehåll ska behandlas, samt *hur* undervisningen ska genomföras (Ahlberg 2007, s. 243).

Specialpedagogisk handledning för att kunna möta alla barn

Den vuxnes empati i arbetet med barn och vikten av detta för att kunna möta barn i särskilda behov är något Kinge (2000) tar upp. Hon redogör för olika delar som berör empatisk förståelse och beskriver att graden av hjälpsamhet som den vuxne visar för att utforska speciella känslor, liksom den vuxnes genuina respons, är direkt relaterade till barnets förmåga att bli medvetet om sina egna problemområden och till att ge sig själv och andra sin genuina respons. Hon menar att försvarsmekanismer hos vuxna är något som hindrar oss från att vara empatiska. Vidare skriver Kinge att genom att rikta uppmärksamheten mot och göra sig medveten, som vuxen om de egna försvarsmekanismerna kan man reducera hindren och undvika att de förvränger verkligheten och skapar förvirring, oklarhet och missförstånd i kommunikationen med barnen (Kinge, 2000).

När reflekterande samtal flätas samman med lärares praktik, (Ahlberg, 2007, s. 267) blir utveckling en del av praktiken och innesluts i det vardagliga arbetet på skolan. Ahlberg menar vidare att lärares kommunikation och samverkan kan bidra till att elever i svårigheter får det stöd som de behöver. En annan slutsats Ahlberg (2007) kommit fram till handlar om att det reflekterande samtalet skulle kunna vara ett verktyg i skolans pedagogiska utvecklingsarbete (s. 267).

Enligt Bladini (2004) betonades specialpedagogens handledande funktion då specialpedagogutbildningen startade 1990 men att det då också fanns en osäkerhet förknippad med handledning. Avhandlingens syfte var att undersöka hur elva specialpedagoger beskriver och genomför handledning med pedagoger i förskola och grundskola. Bladini beskriver i detta sammanhang att pedagoger i hennes studie (Bladini, 2000) sett specialpedagogen som ”barnens försvarsadvokat”. En specialpedagog i samma studie uttrycker att i sitt arbete har denne som mål att finnas till för barn med särskilda behov. Bladini skriver vidare att i dagens officiella dokument för förskola och grundskola återfinns intentionen med ”en förskola för alla” respektive ”en skola för alla”. Hon beskriver att förskolan, som är en yngre institution än skolan, har en tradition av sammanhållen verksamhet. Där har alla barn mötts och gått i samma barngrupp. I förskolan har särlösningar varit ovanliga. Vidare skriver hon att i officiella dokument om förskola och skola uttrycks en strävan efter en sammanhållen skola

där man ansvarar för alla barn. Här uttrycks också intentionen att skolans verksamhet ska anpassas till elevernas behov och inte tvärtom. Bladini menar då att en av utgångspunkterna för skolans verksamhet bör vara att elever är olika. Här menar hon att det specialpedagogiska stödet aktualiseras och att specialpedagogers handledningssamtal kan ses som en form av specialpedagogiskt stöd för att stärka arbetslagen i deras arbete (Bladini, 2004).

Tidigare forskning om rektorers arbete med verksamhetsutveckling i förskolan med tonvikt på specialpedagogisk handledning samt livsvärldsstudier på organisationsnivå kring detta ämne var svår att finna. Den forskning om handledning som hittats och tagits del av är relevant för studien även om den inte direkt belyser valet av det som ska studeras i denna studie.

Livsvärldsfenomenologi

Bengtsson (2005) menar att en forskningsansats innehåller filosofiska ställningstaganden av ontologiskt och epistemologiskt slag. Med detta menas att man som forskare gör vissa grundantaganden om vad verklighet och kunskap är och att detta får konsekvenser för val av forskningsansats (Bengtsson, 2005). Studien tar sin ontologiska utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk ansats som här anses vara ett bra val när man vill studera hur människor upplever sin verklighet.

Livsvärlden är ursprungligen ett filosofiskt begrepp som myntades av Edmund Husserl, den moderna fenomenologins fader (Bengtsson, 2005). Fenomenologi betyder läran om det som visar sig för någon. Berndtsson (2001) menar att fenomenologin först och främst ska betraktas som en erfarenhetsfilosofi (s. 12). Men det finns variationer inom fenomenologin och av den anledningen är det relevant att tala om den fenomenologiska rörelsen. Enligt Bengtsson (2005) finns det också sådant som är gemensamt och förenar. Bengtsson framhåller då 1. En vändning mot sakerna och 2. En följsamhet mot sakerna (s. 11).

Livsvärlden är den värld vi lever i och tar för given, den upplevs ofta som självklar och är inte alltför sällanoreflekterad (Merleau-Ponty, 1999). Bengtsson (1989) har sammanfattat livsvärlden på följande sätt:

Den verklighet vi dagligen lever i och ständigt om än omedvetet tar för given.
Livsvärlden är således något mer än summan av fysiska fakta (s. 71).
Kännetecknande för livsvärlden är att den är oupplösligt förbunden med ett subjekt, nämligen det subjekt som erfar den, lever och handlar i den (s. 72).

Individens livsvärldar menar Bengtsson (1989) har olika innehåll men trots detta så delar vi livsvärlden med andra. Livsvärlden förmedlas mellan individer och är därför social och historisk. I möten med olika livsvärldar erfar vi ständigt nya saker. De olika erfarenen som görs leder också till en upplevelse av något. Bengtsson (2001) skriver i samband med detta om begreppet intentionalitet som också innefattar mening ”sakerna erfars alltid som något”, de har en mening (s. 29). Carlsson (2005) menar enligt Merleau-Ponty (1962, s. 136) att vi kanske inte alltid är medvetna om allt som vi har omkring oss och vad vi väljer att se i vår omgivning. Han menar vidare enligt Carlsson att allt är beroende av den ”intentionala båge” som omger oss med vårt förflutna, vår framtid, vår mänskliga miljö, vår fysiska, ideologiska och moraliska situation, vilket gör att människan alltid är situerad i det förgångna och riktad mot det framtida. Tidigare erfarenheter har integrerats med våra liv och är därför en del av nuet. Nielsen (2005) menar att vårt handlande är framåtriktat, men utgår från en förståelse som grundar sig på de tidigare erfarenheter vi bär med oss.

Här kan det finnas relevans att nämna det Berndtsson (2001) skriver om. Hon menar att genom medvetandets riktning uppfattas fenomen på olika sätt av det uppfattande medvetandet (subjektet) och dess tidigare erfarenhet (s. 13). Genom att använda sig av den livsvärldsfenomenologiska ansatsen söks en förståelse av rektorers erfarenheter och upplevelser av fenomenen *en förskola för alla* och *verksamhetsutveckling med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning*, samt hur man som rektor gestaltar dessa i förskolan.

Den levda kroppen

Inom fenomenologin är det ett antal filosofer som bidragit till att utveckla livsvärldsbegreppet, Max Schelers "miljövärld", Martin Heideggers "vara -i- världen", Alfred Schütz "vardagsvärld" och Maurice Merleau-Pontys "vara-till-världen" (Bengtsson, 2005). Det är den sistnämnde som utvecklat teorin om den *levda kroppen*.

Merleau-Ponty menar enligt Berndtsson (2001) att intersubjektivitet kännetecknas av en relation mellan levda kroppar som subjekt. Det handlar då inte om rent fysiska eller psykiska kroppar utan om att både mitt medvetande har en kropp liksom andras medvetande kroppar. Han menar att vi föds in i en social värld och att världen fanns där före oss med sin kultur och historia. I dessa möten möts också olika perspektiv. Dessa perspektiv kan både glida in i varandra och bli varandras komplettering men de kan också förenas i en gemensam fokusering. För att förstå andra människor förespråkar Merleau-Ponty enligt Berndtsson (2001) dialogen. Det är i dialogen med andra människor som vi kan utveckla en gemensam värld, dela varandras tankegångar och att nyskapa.

Enligt Merleau-Ponty (1999) ses den levda kroppen som subjekt för alla levda erfarenheter, aldrig ett objekt och menar att med den levda kroppen som utgångspunkt befinner vi oss alltid i ett interaktivt förhållande till allt som vi möter i världen. Bengtsson (2005) gör beskrivningen som att; "den levda kroppens förhållande till andra människor är ett förhållande mellan levda kroppar och kan därför varken reduceras till något rent subjektivt eller rent objektivt" (s. 25).

Enligt Bengtsson (2005) menar Merleau-Ponty att med den levda kroppen, både fysiskt och psykiskt som utgångspunkt befinner vi oss i ett interaktivt förhållande till allt som vi möter i världen. Merleau-Ponty, enligt Bengtsson, menar att det inte finns någon motsättning mellan kropp och själ utan de bildar en integrerad helhet (s. 24). Den levda kroppen är då vår tillgång till världen. Det är med vår kropp vi bebor världen (Merleau-Ponty, 1999).

Habitueella praktikfält

Enligt Bengtsson, (2005) menar Merleau-Ponty att varje förändring av kroppen fysiskt eller psykiskt leder till förändring av världen. Det kan vara fysiska eller psykiska förändringar, stora eller små, så förändras ändå världen. Carlsson (2005) menar att; "världen kommer på så sätt att gestalta sig ur ett kroppsligt perspektiv och över huvud taget genom den egna kroppens till-världen-varo, som Merleau-Ponty säger" (s. 112).

När kroppen lärt sig behärska en färdighet eller ett instrument menar Carlsson (2005) att det bildas en vana. När denna vana blir automatiserad behöver man inte fundera eller tänka så mycket när man utövar färdigheten. I samband med ovan nämnda kan nämnas det habitualiserade praktikfältet. Yrkesutövarens kompetens kan förstås som en integration av praktisk kunskap (objekt) i den egna kroppen (Bengtsson, 2005). Berndtsson (2005) menar att en vana också kan beskrivas som "kunskap i kroppen" (s. 93). Claesson (2005) hänvisar här till Husserl som menar att objekten är givna för medvetandet, men både Heidegger och Gadamer menar att objektets mening bestäms av vår förförståelse (s. 141). I studien kommer det habituella praktikfältet användas i samband med hur rektorer gestaltar sitt rektorsuppdrag

och hur olika fenomen (objekt) t ex en förskola för alla, verksamhetsutveckling och specialpedagogisk kompetens är habitualiserade hos rektorerna.

Livsvärlden är förbunden med livet så den är öppen och oavslutad och nya erfarenheter upplevs och erfars regelbundet. Det kan vara praktiska, teoretiska eller fysiska erfarenheter som kan leda till nya vanor, ny förståelse eller förgivettaganden som i sin tur kan leda till ett nytt yrkesutövande (Claesson, 2005).

Horisontbegreppet

En av frågeställningarna i studien syftar till att studera hur rektorer ökar sin kunskap om förskolans verksamhet. För att få kunskap om förskolans verksamhet måste man bege sig dit. Horisontbegreppet kommer här att användas för att förstå hur rektorer vidgar sina egna erfarenhetshorisonter för att som rektor kunna erbjuda och arbeta för att det blir en verksamhetsutveckling som syftar till att det ska vara en förskola för alla. Studien avser också att studera om specialpedagogisk handledning som verktyg, erbjuds pedagoger med syfte att vidga horisonterna hos pedagogerna själva när det gäller bemötande och förhållningssätt och vilken betydelse det kan ha i arbetet för att nå visionen om en förskola för alla.

Horisontbegreppet är ett vanligt förekommande begrepp inom livsvärldsstudier (Bengtsson, 2005). Berndtsson (2001) menar att enligt Husserl så finns det implicit en horisont för hur vi erfar världen. Med detta menas att vi ser och upplever objekt utifrån olika håll som resulterar i att man kan inta olika perspektiv. Detta i sin tur leder till att denna horisont kontinuerligt förändras. Husserl menar vidare enligt Berndtsson (2001) att varje erfarenhet har en egen horisont och gör kopplingen till erfarenhetsbegreppet. Horisonten blir därmed ett uttryck för levd erfarenhet (s. 29).

Enligt Berndtsson (2001) menar Merleau-Ponty att horisontbegreppet kan uttrycka olika typer av horisonter och nämner då bl.a. den fysiska horisonten som innefattar sinnesupplevelser med den fysiska kroppen. Gadamer (1997) gör en beskrivning av horisontbegreppet som en synkrets som omfattar och omsluter allt som är synligt från en bestämd punkt. Han menar vidare att om man använder horisontbegreppet i det tänkande medvetandet kan man tala om en trång horisont, möjligheten till att vidga horisonten och att öppna nya horisonter (s. 149). Genom att öppna horisonter menar Gadamer att man lär sig att se utöver det som är nära och allt för nära. Han menar att det sker en sammansmältning av olika horisonter dvs. horisontsammansmältning där förståelse nås.

Enligt Gadamer (1997) relateras horisonten till historisk tid, och påverkar den *samtida horisonten*. Det är i den samtida horisonten vi lever och som är bestämd av våra fördomar och vår förförståelse, den *historiska horisonten*. Fördomarna framställer det som man inte förmår se utanför. Men Gadamer (1997) menar att denna samtida horisont kontinuerligt är under påverkan med anledning av att det vi bär med oss ur ett historiskt perspektiv ständigt utsätts för prövningar. Därför menar Gadamer att samtidens horisont är beroende av en historisk horisont och att förståelsen alltid sker, som nämnts ovan, som en sammansmältning av olika horisonter. *Gammalt och nytt växer oupphörligt samman till levande giltighet* (s. 154).

Rektorers professionella livsvärldar

Studien tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk ansats och intentionen är att beskriva fyra rektorers livsvärldar. Bengtsson (2005) menar att det är fullt möjligt att undersöka andras livsvärldar och att livsvärlden inte är något oåtkomligt. Nielsen (2005) menar att livsvärlden är allomfattande och med horisonter som är öppna. Därmed menar hon att beskriva livsvärlden som helhet vore en omöjlighet. I stället menar Bengtsson (2005) att man inom den livsvärldsfenomenologiska traditionen talar om regionala världar. I studien kommer det vara *rektorernas professionella livsvärldar* som vi kommer att försöka beskriva.

Det som kommer att vara centralt i studien är hur rektorerna samtalar och reflekterar över fenomenen *en förskola för alla* och *specialpedagogisk handledning som verktyg för verksamhetsutveckling*. Studien kommer att ta sin utgång i den *levda kroppen* där tidigare kunskaper, erfarenheter och upplevelser av de ovan nämnda fenomenen kommer att beskrivas av rektorerna. Den levda kroppen är då inte den biologiska kroppen utan den kropp som erfar, förstår och handlar i världen. Kropp och själ, handling och tanke ses här inte som åtskilda. Merleau-Ponty (1999) menar att kroppen är vår tillgång till världen.

Hur rektorer gestaltar sitt uppdrag påverkas av en rad olika faktorer som skollagen, läroplaner, handlingsplaner, lokala arbetsplaner. Men också det samhälleliga uppdraget som förskolan har utifrån förväntningar från föräldrar, pedagoger och kommuninvånare. I sammanhanget kan det vara relevant att tala om intersubjektivitet. De olika livsvärldarna, rektorernas och pedagogernas är sociala både när det gäller kultur och historia. Merleau-Ponty enligt Berndtsson (2001) anser här att dialogen i möten mellan livsvärldar är viktig. Dialogen som avses i studien är mellan rektorer och pedagoger, pedagoger emellan, specialpedagogens möte med pedagoger och rektor och dialogen i handledningen. I dialoger ges det möjlighet för rektorerna att få ta del av pedagogers olika perspektiv kring hur man ska arbeta för att nå visionen om att det ska vara en förskola för alla. Detta för att rektorerna ska ges möjlighet att gestalta det specialpedagogiska verksamhetsutvecklingsuppdraget. Här är det relevant att tala om horisontbegreppet. Husserl menar enligt Berndtsson (2001) att varje horisont består av en erfarenhet och när nya erfarenheter skapas genererar dessa nya horisonter och det blir då en sk. *horisontförskjutning*. Rektor har det yttersta ansvaret för att förskolans lärandemiljö utformas så att alla barn får tillgång till en bra miljö och material för utveckling och lärande. Genom att använda en livsvärldsfenomenologisk ansats söks en förståelse av hur rektorerna upplever sin egen roll i gestaltandet av att barn erbjuds en bra lärandemiljö.

Metod

Då denna studie handlar om rektorers upplevelser, tankar och egna reflektioner kring verksamhetsutveckling med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning blir det naturligt att använda en kvalitativ metod. Huvudorsaken till att det är en kvalitativ studie är inte omfattningen av urvalet utan att intervjuerna med de fyra rektorerna ska vara så reflekterande som möjligt samt ge en djupare kunskap om rektorernas livsvärldar. Därmed blir valet en livsvärldsansats.

Bengtsson (2005) menar att en livsvärldsansats innebär en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för konkret existerande människor. Han menar vidare att det för detta krävs differentierade och sensitiva metoder som kan fånga upp den komplexiteten (Bengtsson, 2005).

Intervju som metod

Den kvalitativa forskningsintervjun beskriver Kvale (1997) på så sätt att den har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av den intervjuades livsvärld; den arbetar med ord, inte med siffror (s. 36).

Intresset är inte att få reda på några egentliga sanningar utan att studera rektorers upplevelser av förskolans verklighet som de är verksamma i. Innan den empiriska studien genomfördes prövades tankar om olika intervjumetoder för att på så sätt försöka förstå de tankar rektorerna har kring fenomenet verksamhetsutveckling inom förskolan med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning i genomförandet av en förskola för alla. Thomsson (2002) beskriver reflexion och menar att den uppstår när ett fenomen kan ses ur olika vinklar, eller när det kan ses ur samma vinkel, fast i olika ljus, eller när en utsaga kan speglas och förstås på olika sätt (s. 38). Tanken är att genom samtalen försöker man här förstå och tolka vilka erfarenheter, känslor och kunskaper rektorerna förmedlar kring det aktuella ämnet. I studien används halvstrukturerad livsvärldsintervju eftersom intentionen är att intervjuerna ska ge information om rektorernas egna tankar och reflekterade förståelse om sig själv och sin omvärld med så lite påverkan från intervjuaren som möjligt. Det innebär att ha en öppen och reflexiv inställning till det som sägs i intervjusituationen för att kunna tolka och förstå såsom Thomsson (2002) beskriver ovan.

Samtalet som forskning talar Kvale (1997) om och menar att genom samtal lär vi känna andra människor, vi får veta något om deras erfarenheter, känslor och förhoppningar om den värld de lever i (Kvale, 1997). Han beskriver vidare hur forskningsintervjun bygger på vardagens samtal och att den är ett professionellt samtal. I detta sammanhang nämner han också - en halvstrukturerad livsvärldsintervju - vilken definieras som *en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening* (Kvale, 1997, s. 13). Bengtsson (2005) ifrågasätter hur långt intervjun kan användas för att nå kunskap om andra människors livsvärldar genom intervjuer och menar att det är beroende av vad som tematiseras som livsvärld. Bengtsson skiljer åtminstone på tre vanligt förekommande tematiseringar i kvalitativ intervju: (1) människors spontana och oreflektade erfarenheter. (Dessa förstår Bengtsson enligt Husserl som prepredikativa eller passivt fungerande och är alla de erfarenheter som människan gör i den komplexa livsvärlden). Här är intentionen att försöka förstå om rektorerna gestaltar verksamhetsutveckling med

specialpedagogisk handledning som verktyg och i så fall på vilket sätt. (2) Självförståelse (den reflekterade förståelse som individen har av sig själv och sin värld). Här söks kunskap kring rektorernas egna reflektioner kring specialpedagogisk handledning som verktyg för verksamhetsutveckling, rektorers reflektioner kring sitt uppdrag samt om och hur de vidgar sina horisonter genom att ta del av pedagogernas och barnens livsvärldar. Den tredje tematiseringen är (3) uppfattningar (uppfattningar förstår Bengtsson som ett explicit kognitivt innehåll eller tankar med olika innehåll). Här är intentionen att försöka förstå rektorers tankar om sitt uppdrag och deras definition av en förskola för alla. Dessa tre olika tematiseringar ger naturligtvis olika kunskaper om olika saker och de är olika svåra att komma åt (Bengtsson, 2005).

Enligt Bengtsson (2005) förstod Schütz samhällsvetenskaplig kunskap som en förståelse av människors egen förståelse av verkligheten. I ett annat språk talade han om människors verklighetsförståelse som en konstruktion av första ordningen och samhällsvetenskapens förståelse som en konstruktion av andra ordningen. Bengtsson resonerar kring intervjuer utifrån detta sammanhang och menar då att intervjuer kan ses som konstruktioner av fjärde ordningen. Detta resonemang kopplat till studien ser ut som följer;

I studien kommer halvstrukturerad livsvärldsintervju att användas. Rektorernas oreflekterade erfarenheter är utgångspunkten i studien, som redan är en förståelse av något och därmed en första konstruktion. Här måste rektorerna sedan reflektera över sina erfarenheter för att något ska kunna sägas om erfarenheterna. En distans införs därmed: den levda erfarenheten omvandlas till en reflekterad erfarenhet, det som var levande givet blir istället ett avslutat meningsinnehåll och är då enligt Bengtsson (2005) en andra konstruktion. Den tredje konstruktionen i studien blir till då rektorerna skall formulera resultatet av sina reflektioner i ord. Detta är enligt Bengtsson en språklig konstruktion som utnyttjar språkets förmåga att tala om sådant som inte behöver vara närvarande. Genom forskarens förståelse av intervjupersonens utsagor sker sedan en fjärde konstruktion (Bengtsson, 2005). Här tolkas det rektorerna reflekterat kring i samtalen med hjälp av vår gemensamma förförståelse. Intervjumaterialet kommer sedan att bearbetas och skrivas ned för att andra ska få ta del av den. Läsare kommer sedan i sin tur att tolka och förstå innehållet. Här är ytterligare ett steg i processen. Bengtsson (2005) menar att det är av betydelse att det finns en medvetenhet om de olika steg en intervjustudie passerar och hur de påverkar studien.

Det betyder mycket för utgången av intervjun om forskaren har förberett sig skriver Kvale (1997). Nyckelfrågorna, menar Kvale inför intervjun gäller *vad* (att skaffa sig förkunskap om ämnet för undersökningen), *varför* (att formulera ett klart syfte med intervjun) och *hur* (att känna till olika intervjutekniker och besluta om vilken som är lämplig i just denna undersökning (s. 119).

Studien tar upp tidigare forskning om rektorer, en förskola för alla, handledning, samt verksamhetsutveckling. Intervjuerna i studien är halvstrukturerade och det innebär att det finns teman i en intervjuguide (bilaga 1) som tas upp i syfte att få svar på de aktuella forskningsfrågorna. I anknytning till de olika temaområdena finns också relevanta frågor till dessa. Frågorna är tänkta som ett stöd i intervjusituationen för att ringa in syftet och de frågeställningar som finns i studien. Det innebär inte att alla frågor måste ställas, vilket heller inte gjordes. Den blev ett bra underlag under samtals gång. Att använda sig av en halvstrukturerad intervju innebär dessutom att det blir lättare i analysfasen att strukturera intervjun. Att den däremot inte är för strukturerad innebär att man kan få spontana och mer

livliga svar från intervjupersonen vilket är önskvärt utifrån att studien utgår från en livsvärldsansats.

Urval och Genomförande

I studien ingår fyra rektorer med ledningsuppdraget i första hand mot förskolan. Två av rektorerna har ledningsuppdraget endast i förskolan medan de andra två har sina ledningsuppdrag både i skola och i förskola. Tre kommuner är representerade i studien på så sätt att två rektorer arbetar i samma kommun och två av rektorerna arbetar i var sin kommun.

En av oss vände sig till personalavdelningen i av kommunerna och blev rekommenderad att vända sig direkt till de rektorer som skulle kunna vara aktuella. Båda tog då direkt kontakt med rektorerna via telefon i de aktuella kommunerna och fick positiva gensvar direkt. En av rektorerna tillfrågades dessutom personligen av en av oss genom yrkesrelaterade kontakter och fick även där positiv respons. Efter den första kontakten med de olika rektorerna skickades missivbrev (bilaga 2) ut via e-post. I missivbrev framgick det aktuella datum och tider enligt överenskommelse vid telefonsamtalet för de två olika intervjutillfällena med de fyra rektorerna.

Varje intervjusamtal som genomfördes varade i ca 1,5 tim. Intervjuerna spelades in på band respektive i mobiltelefon och transkriberades i anslutning till de första intervjutillfällena dvs. innan de nästkommande intervjuerna skulle genomföras. Efter all transkribering bearbetades materialet än en gång genom att vi delade in det transkriberade samtalet utifrån frågeguiden. Färgpennor användes i detta arbete för att tydligt kunna se indelningen. Därefter gjordes samma färgmarkering med datorns hjälp. Efter detta kunde vi ta del av varandras intervjuer skriftligt. Sammanställning av åtta samtal där centrala områden som framkom i studien delades i nästa steg in utifrån intervjuguidens fyra huvudområden i ett gemensamt arbete. Här kunde vi sedan urskilja likheter och skillnader i de olika rektorernas reflektioner som framkom under intervjusamtalen. Utifrån detta kunde vi därefter strukturera upp resultatet med hjälp av olika rubriker i texten.

För att få en tydligare uppfattning av vad som framkommit i respektive samtal tog vi del av varandras intervjuer genom att också lyssna på varandras inspelade intervjuer. Bearbetningen och analysen fortsatte sedan både gemensamt och av var och en. I bearbetnings- och analysfasen reflekterade och diskuterade vi fortlöpande med varandra om vad som framkommit i de olika intervjusamtalen och hur detta kunde tolkas och analyseras utifrån vår förförståelse och kunskap som hela tiden utvecklats under arbetet med studien.

Hermeneutisk tolkning

För att tolka det rektorerna förmedlade i intervjuerna användes hermeneutisk tolkning vilket enligt Ödman (2007) innebär ett vetenskapligt förhållningssätt eller en vetenskaplig praktik som har med tolkning och förståelse att göra. En hermeneutisk tolkning innebär att det finns flera olika sätt att förstå världen eller en företeelse på. Ödman menar att hermeneutiken bör ses som ett samlingsnamn för en mängd olika synsätt och metodiska schatteringar (Ödman, 2007).

I denna studie är intentionen att studera hur rektorer reflekterar kring och arbetar med verksamhetsutveckling för att uppnå en förskola för alla med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning. Här används då en hermeneutisk förståelse. Ödman (2007) menar att förståelsen når oss på ett plan - ett annat sätt än begripande och förklaring. Kunskap och förståelse är i förening. *Det är det upplevda som blir förstått* (s.96). Han menar vidare att upplevelsen hänger ihop med vår orientering i tillvaron och vårt sätt att uppfatta oss själva. Att förståelse därför innebär en ökad kunskap om både det objektiva och det subjektiva, även det subjektiva utanför oss (Ödman, 2007).

Tolkar gör vi enligt Ödman (2007) då förförståelsen inte räcker till. Han menar att för att undvika fördomsfullt tänkande, att etikettera verkligheten allt efter tycke och smak, bör tolkandet grundas på kunskap och tidigare erfarenheter av det vi tolkar. Detta medför att vi kan upptäcka att det som tolkas kan ses från olika aspekter. Detta aspektmedvetande, menar Ödman, är förutsättningen för att vårt tolkande ska bli mer fördomsfritt.

I hermeneutiken används den hermeneutiska cirkeln, där de olika delarna bara kan förstås utifrån helheten och helheten bara kan förstås utifrån delarna. Under analysens gång kunde vi i bearbetningen av texten och genom att lyssna till de inspelade intervjuerna urskilja likheter och skillnader i de olika rektorernas reflektioner som framkom under intervjusamtalen. Alvesson och Sköldberg (2008) förklarar att förståelse av en ny text kräver förförståelse, men på samma gång kräver förförståelse – om den ska utvecklas – förståelse av den nya texten. De menar vidare att förståelse måste kontinuerligt referera tillbaka till tidigare förförståelse, och förförståelsen måste befruktas genom ny förståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Genom att arbeta med delar och helhet samt mellan förståelse och förförståelse såsom de olika cirkelarna beskrivs i den hermeneutiska tolkningen har vi fått ny förståelse kring de fyra rektorernas reflektioner.

Inför studien har vi som utbildade förskollärare med snart fullföljd specialpedagogutbildning viss förförståelse av specialpedagogisk handledning för verksamhetsutveckling inom förskolan. Det finns erfarenheter och kunskaper av handledning som verktyg för verksamhetsutveckling hos oss som påverkar tolkningen av det som kommer upp i intervjuerna med rektorerna.

Det finns olika förförståelse hos oss utifrån att det finns olika yrkeserfarenheter både ur ett historiskt och nutida perspektiv. I och med att förförståelsen utvecklats under den specialpedagogiska utbildningen, av specialpedagogisk handledning som verktyg för verksamhetsutveckling, blir det tydligt att förförståelsen ändrats. Vi valde att skriva vår förförståelse var och en för sig för att inte färga varandra alltför mycket (bilaga 3 & 4).

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2003) har utarbetat forskningsetiska principer med anledning av att säkerhetsställa forskningsetiska aspekter gentemot de som deltar i studien.

Redan vid första kontakten med respondenterna delgavs information om studiens syfte och innehåll och gav därmed möjligheten för respondenterna att inte delta i studien. När respondenterna tackat ja till att delta i studien gavs ytterligare information i form av ett missiv brev. I brevet framgick hur studien skulle genomföras och studiens syfte. Det som vidare

framkom i missivbrevet var att man i studien utlovar anonymitet, och att det insamlade materialet endast kommer att användas i den för ämnade studien.

Med anledning av att det är tre kvinnliga och en manlig rektor som ingår i studien har vi valt att inte redovisa citaten i resultatredovisningen med namn. Vi menar att det stärker anonymitetskravet ytterligare.

Utifrån det ovan nämnda anses att de forskningsetiska principerna, *Informationskravet*, *Samtyckeskravet*, *Konfidentialitetskravet* och *Nyttjandekravet* har tillförsäkrats

Studiens trovärdighet

En livsvärldsfenomenologisk studie syftar inte till att få en sanning berättad för sig som forskare, utan som i den här studien, att få en ökad förståelse av hur fyra rektorer upplever fenomenet samt reflekterar kring en förskola för alla och verksamhetsutveckling med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning.

Avsnittet om studiers trovärdighet handlar enligt Stukat (2005) om att diskutera undersökningens kvalitet i olika bemärkelser. De olika begreppen som används är reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Studien bygger på halvstrukturerade livsvärldsintervjuer med fyra rektorer och är därmed enligt Stukat (2005) den här studiens ”mätinstrument”. Sammanlagt innehåller studien åtta olika intervjuer där två intervjusamtal genomfördes med varje rektor. Intervjuerna genomfördes med två rektorer var av oss. Halvstrukturerade livsvärldsintervjuer innebar att det fanns möjligheter för rektorerna att reflektera fritt kring det aktuella ämnet utifrån en intervjuguide (bilaga 2). I intervjusamtalen ”flöt” samtalet ibland ifrån det aktuella ämnet och ibland styrdes samtalet in av oss intervjuare. Detta kan ha betydelse för vilket innehåll som sedan kommit fram. Syftet med intervjuerna var att få ökad förståelse och kunskap om hur rektorer reflekterar och arbetar med verksamhetsutveckling för att uppnå en förskola för alla med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning.

Valideringen blir, enligt Kvale (1997), beroende av den hantverksskicklighet som utvecklas under undersökningen, med ständigt kontrollerande, ifrågasättande samt teoretiskt tolkande av upptäckterna. Relevant i detta sammanhang är att ställa frågan huruvida det är möjligt att få tillräcklig kunskap och insyn i samtal vi själva inte deltagit i då bearbetning, analys och tolkning skall genomföras. Det blir ändå synligt att den gemensamma bearbetningen av resultaten i studien visar att det i hög grad möjliggjorts att få insyn i varandras intervjusamtal. Resultaten har bearbetats i olika steg genom transkribering och bearbetning av texten samt även avlyssning av varandras inspelade intervjuer. En hermeneutisk tolkning innebär att genom att arbeta med delar och helhet samt förförståelse och förståelse möjliggörs en ökad förståelse för oss själva och andra läsare kring rektorers reflektioner i det aktuella ämnet. Under resultatbearbetningens gång har vi även reflekterat tillsammans kring vad som blivit synligt och fortlöpande visat sig i resultaten utifrån egna kunskaper och förförståelse. I detta avseende syns tydliga fördelar av att vara två i arbetet med studien.

Generaliserbarheten, dvs frågan och resonemanget kring vem de resultat man får fram egentligen gäller för, kan här endast med säkerhet härröras till de fyra rektorer som deltagit i den aktuella studien. Trankell (1973) enligt Berntsson (2001) menar att ett vetande om andra människor inte går att generalisera till vetande om andra människor. Däremot ger det enligt

Berndtsson (2001) en ökad förståelse som troligtvis bidrar till att man ser verkligheten med ett nytt perspektiv

Resultat

Resultatet grundar sig på fyra rektorers *professionella livsvärldar* som visat sig i de intervjuer som genomförts. I bearbetningen av materialet har tolkningar gjorts. De tolkningar som gjorts handlar enbart och endast om de tolkningar som här ses som möjliga tolkningar utifrån den förförståelse som finns hos oss. Det handlar inte om tolkningar som ska ses som definitiva och slutgiltiga. Istället handlar det om att utifrån de samtal som genomförts, förstå hur rektorerna reflekterar kring verksamhetsutveckling med särskild tonvikt på specialpedagogisk handledning.

Resultatredovisningen kommer att inledas med en presentation av de fyra rektorernas professionella livsvärldar som ingått i studien. Därefter beskrivs det som visat sig i samtalet; *en förskola för alla, lärande via dialog, gestaltning av specialpedagogisk kompetens samt hur rektorerna närmar sig förskolans värld*. Efter beskrivningarna av det som visat sig i samtalen har tolkningar gjorts utifrån *den levda kroppen, intersubjektivitet, horisontbegreppet* och *det habitualiserade praktikfältet*.

Rektorerna - om sina rektorsroller och sina uppdrag

Ulla

Ulla är verksam som rektor på 2 olika förskoleenheter, med 4 avdelningar på varje enhet. Enheterna ligger i en liten kommun i västra Sverige. Hon är fritidspedagog till sin grundprofession och gick sin utbildning -75. Efter det har hon varit verksam inom förskolan hela tiden. Sedan 1987 har hon arbetat som rektor i förskolan Anledningen till att hon valde att läsa till fritidspedagog handlar om hennes intresse och känsla för barn med olika svårigheter.

Sen hade jag en tanke som fritidspedagog det var därför jag valde fritidspedagog istället för förskollärare att man kunde jobba på sjukhus som fritidspedagog med sjuka barn

Intresset för detta väcktes tidigt, säger Ulla. Hon berättar om erfarenheter och en hel del praktik från arbete med barn som varit illa på olika sätt och erfarenheter av arbete med barn med olika funktionshinder.

... jag har varit lite intresserad av den typ utav barn som jag ömmar väldigt mycket för barn med svårigheter och så vidare

Ulla reflekterar över de tankar hon hade redan då hon gick sin fritidspedagogutbildning på 70-talet som då handlade om de barn som inte kunde ta för sig och tala för sig samt om föräldrar som hade svårigheter i samhället. Hon menar att dessa tankar alltid legat henne nära och hon ser till att *försöka hitta möjligheter att hjälpa lite så... att alltid kunna hjälpa...* Sedan dess har hon hela tiden arbetat inom verksamheter med barn.

Hon har arbetat med dagbarnvårdare, fritidsbarn och med barn på öppen förskola. Som ledare har hon arbetat med familjecentral, där mödravårdscentral, barnavårdscentral och öppna förskolan tillsammans bildar en enhet.

Ulla berättar om de olika arbetsuppgifter som finns i rollen som rektor och vilka delar hon upplever som mer eller mindre stimulerande att arbeta med. De administrativa delarna i arbetet tar, enligt Ulla, för mycket tid ifrån det pedagogiska arbete hon egentligen vill ägna tiden åt.

Det är ju detta som är det roliga! Detta är så roligt, men det andra det här (pekar över sitt skrivbord). Det är ju detta som är det roliga med hela jobbet...

Ullas personliga ledningsfilosofi handlar mycket om att skapa en förskola tillsammans med pedagoger och få dem att förstå sitt uppdrag, men även att vara en förebild för pedagogerna med sina egna tankar som hon har.

... det svåra är ju att få med sig, inte för att övertyga sig själv, sitt eget synsätt utan för att få pedagoger att få med sig pedagoger... att få pedagoger att förstå sitt uppdrag...

Hon menar också att pedagogerna i sin tur ska vara en förebild för barngruppen eller för unga föräldrar osv. När Ulla talar om sin ledningsfilosofi kopplat till sitt uppdrag som rektor, att kunna möta alla barn i förskolan, ser hon att det är en vision men menar att den visionen är väldigt långsiktig. Hon menar att det handlar om att det är många pedagoger som ska kunna ta till sig det synsättet så tar det lång tid. Om sin vision reflekterar Ulla vidare och säger att alla barn oavsett vad det handlar om, funktionshinder eller avvikande beteenden, ska vara en självklarhet i verksamheten och att alla pedagoger ska se det som en självklarhet att alla är olika. Ulla menar att hon inte ska behöva ställas inför frågan hos pedagogerna om huruvida de ska klara av att arbeta med alla barns olikheter. Det kommer att ta lång tid, säger hon, att alla som arbetar inom verksamheten ska se det som naturligt att alla barn är väldigt olika. Ulla menar att detta är hennes roll som rektor att arbeta i den riktningen.

... att det är en självklarhet, att det är en SJÄLVKLARHET...

... att det är det naturligaste i världen, att alla barn har med sig någonting... och jag är satt att ta hand om det.

Ulla säger att hennes roll i att uppnå visionen, som hon har, handlar om att samtala och synliggöra olika synsätt för varandra som pedagoger. Hon ser det även som angeläget att se till att förändringar i verksamheten måste få ta tid. Frågorna kring att synliggöra pedagogers olika synsätt är något som det reflekteras mycket över just nu i verksamheterna både i skolan och i förskolan i kommunen där Ulla är verksam. I detta sammanhang reflekterar Ulla över att genom att delta i de olika samtal som förs, upplever hon att det är en lång väg att gå och att förändringar tar tid när det gäller olika synsätt hos olika människor. Reflektionerna från Ulla handlar om att den tid som ges till pedagogerna är värdefull och ”resultatet” visar sig då hon kommer tillbaka efter en tid och möter olika pedagoger med nya tankar och insikter.

Ja, det är de här små stegen som vi får ta och det kanske jag får lite kredit för, jag kanske får det efter något år...

... om jag pratar med dig t.ex. och du har ett visst synsätt så kanske du när jag pratar med dig igen, då tänker jag... herregud! en så'n utveckling. Förra gången så pratade hon i ett perspektiv och nu... nu var det den naturligaste sak i världen...

Ulla reflekterar vidare och kommer fram till ett litet önskescenario i sina tankar som handlar om att sänka barnantalet i barngrupperna. Hon menar att det är en viktig förutsättning i sitt och pedagogernas arbete för att kunna arbeta på ett bra sätt med alla barn. Pedagogerna som verkligen vill arbeta med barnen på ett bra sätt måste få den möjligheten att göra det. Ulla säger att man nu får kämpa mycket i ”uppförsbacke” pga. att en stor faktor är alldeles för stora barngrupper.

En sak som man bör som man som politiker bör tänka på det är antal barn i våra grupper för det har ju en väldigt stor betydelse...

Kalle

Kalle har varit verksam som rektor i knappt ett år. Han började på sin rektorstjänst i februari 2010. Han är rektor på 3 olika enheter, belägna i västra Sverige, med totalt 12 olika avdelningar som är uppdelade på olika sätt. Man har slagit ihop vissa avdelningar till större avdelningar med s.k. ”storarbetslag”.

Kalle är utbildad gymnasielärare och har varit verksam inom skolan i ca 13 år inklusive utbildningstiden. Han arbetade tidigare som gymnasielärare och programansvarig på ett gymnasieprogram, vilket innebar verksamhetsutvecklingsarbete där man då har den totala bilden av alla elever.

... man försöker leda verksamhetens utveckling framåt och man sitter med i skolans ledningsgrupp för att få det pedagogiska arbetet att flyta. Inga befogenheter men mycket ansvar runt elever

Innan sina verksamma år som lärare har han arbetat som mentalskötare inom psykvården och inom förskola i ett halvår. Han har hela tiden intresserat sig för att arbeta med människor. Om sin roll som pedagogisk ledare säger han att det är så han vill se sig själv och inte som administratör med processer, papper och ekonomi. Han har egna erfarenheter av rektorer som inte haft sitt pedagogiska ledarskap i centrum. Kalle säger att det är viktigt att rektorer slår vakt om sitt uppdrag med att hela tiden arbeta med barnet i centrum och arbeta med den pedagogiska utvecklingen. Han betonar att det är något som man också måste slå vakt om som rektorer för att få behålla det pedagogiska ledarskapet inom förvaltningen.

Jag har många uppgifter som är administrativa... nu ser man inte det i din lilla apparat här men...(pekar ut över skrivbordet)... mycket papper, processer, ekonomi...

Kalle relaterar till egna upplevelser av hur en rektor är och har själv en tydlig bild av rektorsrollen som han själv inte vill förknippas med. Han vill själv vara ett naturligt inslag i det dagliga arbetet med ett intresse för verksamheten och inte för att ”kontrollera” sina pedagoger. Kalle reflekterar över hur han får ”brottas” med att försöka hitta strukturer för att kunna komma ut i förskolans verksamhet och även kring hur pedagoger och barn ser på honom som rektor.

... vilken roll har jag i gruppen då jag kommer ut?... det blir alltid lite mer stöjt och stimmigt...

Kalle reflekterar kring sin roll som rektor och ser tillbaka på sin egen skolgång då han såg rektorn högst ett par gånger om året i samband med skolavslutning och skolstart eller då han

gjort något fel och blev inkallad till rektor, *vilket hände och då fick man en utskällning*. Kalle reflekterar över att rektorn var en auktoritär person som satt i en väldigt ensam position. Det är fortfarande en ensam position att vara rektor säger Kalle men menar att man försöker arbeta på ett mer öppnare sätt. Det är viktigt enligt Kalle ... *så man får förståelse för varandras världar också. Det är jätteviktigt...* Han poängterar att barnen ska få vara i centrum och ta plats.

Det känns väldigt naturligt med barnen runtomkring mig, de gick inte tysta förbi det här rummet...(barnen leker högljutt utanför rummet)

Om sin ledarfilosofi säger han att han tror mycket på delaktighet och att det är personalen, förskollärarna och barnskötarna som jobbar med barnen som känner barnen bäst. Hans roll är att visa på det gemensamma målet som finns och hur man ska arbeta tillsammans på bästa sätt för att komma framåt i arbetet. Kalle framhåller även det pedagogiska friutrymmet som en del i sin ledningsfilosofi. Han vill att hans personal ska våga vara kreativa och pröva gränser i sitt arbete. Han betonar delaktigheten hos alla i verksamheten som väldigt viktig. Det är förskollärarna och barnskötarna som känner barnen bäst och inte han själv, menar Kalle. Han säger att han vill visa pedagogerna vart de är på väg i arbetet och hur de tillsammans kan visa barnen hur de kan arbeta på bästa sätt för att komma fram till olika saker i olika situationer.

... hur kan vi arbeta på bästa sätt och vilken... hur ska vi komma fram till det här...?

Kalle talar om samarbetet bland pedagogerna och att det där är grupper som han satt samman eller gett mandat att få sätta samman. I sammanhanget lyfter han fram frihet som en del i sina reflektioner kring sin ledarfilosofi. Han menar att man måste få arbeta med det pedagogiska friutrymmet. Kalle säger att han tycker att vi måste pröva gränser men att det naturligtvis finns gränser för vad vi provar.

Friutrymmet är ju egentligen mellan det jag säger och till det jag inte har sagt eller säg att det här får ni inte göra och då sätter man ju en gräns men upp till det kan det ju vara hur långt som helst men att man vågar utnyttja detta friutrymme och vågar vara kreativ då bli det mycket att lära av det. Men sen kan det ju gå jättefel men det är ju oerhört bra då för då lär du av den situationen istället.

I samtalet framkom det tankar om hur ett önskescenario skulle se ut i hans arbete om sådana resurser fanns. Här poängterade Kalle att det inte behöver handla om pengar och material. Han skulle välkomna att personalen hade fler studiedagar per termin för att kunna arbeta med personal- och utvecklingsfrågor. Han säger att de dagar som nu finns till förfogande är för få för att kunna stanna upp och samtala och reflektera tillsammans över olika frågor som berör verksamheten.

... det hade varit häftigt att få fler gemensamma avstamp och jobba ... tänk att sitta tillsammans en dag och tänka runt vår barngrupp... vi tycker att vi har ett litet problem och använda den tiden tillsammans... istället ska det ske på veckomöten var tredje vecka...

Han pratar också om hur han och personalen lägger ned mycket tid och resurser på att jobba mycket med praktiskt arbete och att rapportera till vaktmästare som ska komma och fixa saker. Han menar vidare att det skulle vara önskvärt att slippa lägga ner tid och kraft på sådant som inte rör själva uppdraget med saker som är trasiga eller att det skall rapporteras till vaktmästare.

Kalle tycker också att de pedagogiska frågorna får mindre utrymme p.g.a. att han har tre olika enheter att fördela sin tid på. Den personalgrupp han ska möta i sitt arbete är stor, anser han och dessutom är personalen fördelad på tre olika enheter vilket gör att det är svårt att kunna möta all den personal och alla barn i verksamheten.

Karin

Karin var färdigutbildad fritidspedagog i slutet av 70-talet, och arbetade därefter tjugotvå år som fritidspedagog inom fritidshemsverksamhet. Karin har genomfört rektorsutbildningen och en universitetsutbildning inom området, barn i behov av särskilt stöd.

Rektorsutbildningen är något som enligt Karin man i kommunen kräver att man ska gå.

Karin började arbeta som rektor på heltid 2000 och hon har sitt rektorsuppdrag riktat mot både förskola, fritidshem och skola. Verksamheterna som Karin ansvarar för ingår i en större enhet med flera förskolor, familjedaghem och grundskolor. Det finns enligt Karin både för och nackdelar med att ha sitt rektorsuppdrag riktat mot tre verksamheter:

Blir inte så splittrad, men samtidigt är fördelen insikten från förskolan upp i grundskolan, vet vart du ska nå. Får kopplingen mellan vad gör vi i förskolan för att lägga grunden för barnens livslånga lärande. Bekvämlighetsmässigt enkelhetsmässigt skull jag tycka det men inte i ett helhetsperspektiv.

Karin som är fritidspedagog menar att grund professionen i uppdraget som rektor är viktigt. Hon upplever att man som rektor ges en större möjlighet att ta tillvara det som kommer upp i verksamheten. Får en större acceptans hos respektive yrkesgrupp och menar att man i och med grundprofessionen får legitimitet hos yrkesgruppen:

Grundprofession, är viktigt. Dels för att man har med sig mycket från ens yrkesverksamma liv, har en känsla för det man tidigare gjort kan mer ta vara på det som kommer upp i verksamheten.

Karin kan ibland uppleva en tidsbrist i sitt rektorsuppdrag. Hon uttrycker en önskan om att kunna vara pedagogisk ledare i större utsträckning än vad hon har möjlighet till. Hon gör en skillnad på att vara pedagogisk ledare och handledare men upplever det som viktigt att kunna vara en pedagogisk ledare som leder pedagogisk verksamhet:

att vara färre medarbetare att leda då kan man ha mera tid för just dom och mer kunna sätta sig in i vad dom gör och mera vara en pedagogisk ledare Mer tid. Mycket av tiden går åt till möten i olika konstellationer.

När Karin beskriver sin ledningsprofil så gör hon en jämförelse med hur man som pedagog arbetar med barnen, en parallellprocess. Hon framhåller vikten av att säga upplyftande saker som bekräftar personalen i kombination med att vara en trygg ledare som kan säga nej och ta beslut. Oavsett om det är positiva eller negativa beslut:

Alltså det är att tänka på ett klokt sätt...alltså hur ska jag säga upplyftande sätt. Sedan får man ju vara som ledare att man är tydlig med att det är jag som ledare som bestämmer och kan inte ni komma till beslut så är det ändå jag som bestämmer. Och så är det utifrån när jag jobbar med barnen också och att det här beslutet står jag för och även om alla inte gillar det så är det så.

Det handlar om att hitta andra ingångsvägar för att få ett lärande, att få människor att tänka till själva. Alltså det är att hela tiden gå bakvägen precis som en specialpedagog tittar så handlar det ju om som jag som ledare att gå runt för att få människor att växa och se det var inte bra jag gör så här istället.

Karin framhåller samtalet i sitt gestaltande av rektorsuppdraget. Hon menar att lärande och utveckling sker genom *tankevändor* och att *vända på kuttingen*. Hon uttrycker också en egen önskan om att, genom samtalet ges möjlighet till att utveckla sitt lärande:

..vi vuxna behöver också någon som ställer frågor, som vänder på kuttingen det är så lätt att man kör fast. Likaväl som jag skulle behöva ha någon annan till mig.

Karin menar att det är en självklarhet att det ska vara en förskola för alla barn. Hon menar att man ska erbjuda en så god pedagogisk verksamhet så att det passar alla barn. Hon menar vidare att i förskolan förs inte resonemanget om inkludering och exkludering utan det är en självklarhet, förskolan är för alla barn. Är det något som behöver anpassas eller åtgärdas så får man göra det. Här menar Karin att hon som rektor får en mer praktisk uppgift:

Det handlar om att jag måste titta på t ex vilka lokalmässiga förutsättningar har vi att fixa detta. Fixa fram pengar, köpa hjälpmedel, kontakter med någon form av hjälpmedelscentral för att knyta ihop det. Möten med personal och föräldrar för att förebygga.

När Karin reflekterar över verksamhetsutvecklingsuppdraget gör hon inte någon skillnad på verksamhetsutvecklingsuppdraget utan menar att all verksamhetsutveckling ska syfta till att det passar alla barn:

när man tänker verksamhetsutveckling, tänker man ju ur ett perspektiv att det ska bli bra för alla individer, att alla individer ska passa i vår verksamhet.

Lena

Lena utbildade sig till förskollärare under 70-talet. Efter avslutad utbildning arbetade Lena som förskollärare under ett antal år, för att sedan kombinera arbete i barngrupp och föreståndare under elva år. I början av 80-talet blev Lena rektor på heltid och områdesansvarig . I samband med detta var hon med och startade upp en förskola och ansvarade både för förskola och dagbarnvårdare. Här upplevde Lena att man fick ett annat sätt att tänka kring barnomsorg:

..det man hade i händerna och i pannkaksformen gjorde skillnaden. Men man kunde heller inte kontrollera hur de hade det hemma. Man hade väldigt stor ovana att arbeta med barn som inte föll innanför normal mallen.

Idag har Lena sitt rektorsuppdrag i huvudsak riktat mot tre stycken förskolor där ca 40 pedagoger arbetar. Denna rektorstjänst tillträdde hon för tre månader sedan. De tre förskolorna ingår i en större enhet där det också ingår två stycken grundskolor, fritidshem och familjedaghem. Lena upplever att rektorsuppdraget har förändrats genom åren. Nu upplever hon att det framgår mycket tydligare att hon som rektor ska vara en pedagogisk ledare. Något som hon ser som mycket positivt och stimulerande i sitt arbete, men som också väcker en upplevelse av otillräcklighet:

Driva frågor, jag tycker det är kul och viktigt men dom har glömt bort att man ska samtidigt fixa telefonväxeln, hålla koll på ekonomin, ha rehabutredningar, prata med TK om sönderfallande fastigheter massor.....svara på frågor, fylla i statistik blaha blaha..... det är inte lätt att hinna med, orka med.

Lena har under årens lopp vidareutbildat sig på universitet, med inriktning skollledning/ skolutveckling och rektorsutbildning. Men också universitetsutbildningar inom området kreativt skrivande och självbiografiskt berättande.

Lena berättar att hon brukar prata historia med sin personal och upplever det som viktigt i sitt uppdrag som rektor att just tala om historia. Förskolan och förskolans uppdrag har en historia och är något som behöver synliggöras för pedagogerna menar Lena:

Det påverkar hur man ser på framtiden och hur man tänker på arbetet kring barnen

... alltså.. det här socialperspektivet/ omsorgsperspektivet. Ligger starkt hos en stor del av förskolepersonalen och det hindrar och det är samma sak för mig det är lätt att man bär med sig en ryggsäck av "gamla grästen".

Här upplever Lena att hon har en viktig roll som pedagogisk ledare. Pedagogerna har kommit olika långt och här måste de få stöd till att tänka vidare.

Lena upplever att pedagogerna ibland letar efter metoder för att möta alla barn. Här menar Lena att hon får en viktig roll som rektor. Det hon försöker göra tillsammans med pedagogerna är att i samtalet med pedagogerna synliggöra och sätta ord på det pedagogerna gör i den pedagogiska verksamheten och i mötet med alla barn. Pedagogerna menar Lena gör många saker oreflekterat:

Att verbalisera, hur kan vi göra, finns det en struktur, finns det en strategi, vad kan jag ta för metod. Jag kan ju ge dom en bok i näven, kör på det här men är dom inte bekväma med det eller inte har förstått det då hjälper inte det. På något vis måste man prata in det. Pröva in det. Kämpa in det. Synliggöra för dom själva.

Lena ser det som viktigt när man talar om visioner i arbetet som rektor, att man skapar något gemensamt med pedagogerna. Delaktighet med alla som ingår i verksamheten och ta vara på det som redan finns. Lena menar att detta kan se olika ut beroende på vilken förskola det är. Visionen blir, menar Lena, att skapa något gemensamt av det som redan finns och inte sätta upp mål först.

det är himla lätt att säga nu sätter du målen först och så går du in och arbetar efter detta, men jag tror inte på det. Jag tror man måste fånga upp det som finns för att förstärka, dämpa, locka, synliggöra färgsätta och utgå ifrån det. Nu efter två månader känt efter vart kan vi lägga visionsnivån här vad finns det som är potentiellt möjligt göra nåt bra av här.

Tolkning

Samtliga rektorer talar om dialogen, samtalet och reflektionen som viktigt i arbetet. Både i deras roll som rektor men också för pedagogerna. Vi tolkar det som att samtalet enligt rektorerna skulle kunna vara ett verktyg för att synliggöra vanor och förgivettagande, både för dem själva och för pedagogerna i förskolan. Vi förstår det som att det är en självklarhet hos

rektorerne att dialogen/ samtalet är en viktig del i yrkesutövandet. Här kan kopplingen göras till det habituella praktikfältet. Carlsson (2005) beskriver det som att när kroppen lärt sig en färdighet och blivit en vana för att sedan bli automatiserad. Dialogen förstår vi av den anledningen är habitualiserad hos rektorerne, den har integrerats i rektorernas egna kroppar (Bengtsson, 2005).

Rektorerne ser sig själva som betydelsefulla genom att, vara-till-världen i gestaltandet av uppdraget en förskola för alla barn. Ulla ser sig som en förebild för sina pedagoger för att bara ta ett exempel. Tolkningen i sammanhanget kan då vara att rektorerne reflekterat kring vikten av intersubjektivitet mellan livsvärldar som antingen kan bli var och ens komplettering eller förenas i en gemensam fokusering.

Det pedagogiska ledarskapet föredrar samtliga rektorer framför det administrativa arbetet. De fyra rektorerne upplever en tidsbrist i att få vara pedagogisk ledare i deras arbete, eftersom de administrativa bitarna tar alltför stor del. Det kan tolkas som att det finns ett genuint intresse hos alla rektorer kring att vara en pedagogisk ledare och vi förstår det som att detta arbete försöker man som rektor prioritera.

Hur man gestaltar sitt rektorsuppdrag kan se olika ut och vi förstår det som att tidigare erfarenheter och varje rektors habitualiserade praktikfält påverkar vad man som rektor lägger stor vikt vid i sitt yrkesutövande och i mötet med pedagogerna på förskolorna. Lena talade mycket om vikten av tala om förskolan ur ett historiskt perspektiv. Kalle och Ulla beskrev sina reflektioner som fanns tillbaka i tiden kring rektorsrollen resp. tidigt intresse för barn i utsatta situationer. En möjlig tolkning är också att egna värderingar, erfarenheter och synsätt påverkar hur rektorerne gestaltar uppdraget och hur man arbetar för att det ska vara en förskola för alla barn. Olika exempel är att Ulla uttrycker många personliga tankar kring en förskola för alla och Kalle har som lärare egna positiva erfarenheter kring att få förtroende att arbeta med det pedagogiska friutrymmet.

Genomförandet av en Förskola för alla

Det säger sig självt... det ÄR en förskola för alla och det finns ingen begränsning i det, sedan är det klart att man kan hitta hinder på olika sätt...

Samtliga rektorer definierade fenomenet en förskola för alla utifrån det uppdrag som finns i förskolan. Under samtalsens gång kom det fram olika tankar och reflektioner från rektorerne där kan man se skillnader i hur de definierar begreppet. Rektorerne höll fast i sina tankar och reflektioner just kring det uppdrag som finns och relaterade och återkom en hel del till det.

Rektorerne talade om hur man måste få pedagogerna medvetna om sitt uppdrag för att kunna möta barnen på ett bra sätt. Samtidigt menade de att det finns flera delar i rektorsuppdraget och att det tar tid att få till stånd möten för pedagoger emellan för att samtala om förskolans uppdrag. En av rektorerne uttalade tydligt att det behövs struktur i utformningen av arbetet. Denna rektor var väl medveten om sin roll som rektor att styra in samtalet till det som samtalet ska handla om, dvs. förskolans uppdrag. Samtidigt fanns det en medvetenhet hos rektorn att samtalen mellan pedagoger och rektor t ex vid veckomöten, som kretsar runt andra saker behöver få sin tid och att pedagoger som arbetar i förskolan kan ha olika syn på förskolans uppdrag. Detta kan bero på att förskolans uppdrag sett olika ur ett historiskt perspektiv:

Ibland tror jag att vi inom förskolan måste bli lite fyrkantigare för att få ordning på allt detta omsorgsmysande. Vi faller lätt tillbaka till detta...

alltså det är olika synsätt under de här trettio åren, och det speglar och pendlar fram och tillbaka hur man tänker och hanterar barnen

Två av rektorerna talade om att det är pedagogerna som känner barnen bäst och att de har kunskapen i hur de olika barnen behöver bli bemötta och utmanade. Utifrån förskolans uppdrag att möta alla barn menade rektorn i detta sammanhang att pedagogerna måste våga utnyttja det pedagogiska friutrymmet för att hitta lösningar i verksamheten för att lägga upp en verksamhet som inkluderar alla barn.

Jag kan ha en annan tanke med det, jag kanske har en annan tanke som ingen vågar ta... jag tänker på det pedagogiska friutrymmet att man ska våga tänka kreativt runt barnen, verksamheten och sin del osv. och ibland kanske jag måste lyfta eller möjliggöra att man vågar tänka ett steg utanför ramen... det är så lätt att man begränsar sig... kollegor, sig själv, föräldrar, samhälle... osv

Förskolan menar rektorerna skall erbjuda en så god verksamhet så att alla kan passa in. Rektorerna talar då om att det säkert inte är någon som ifrågasätter om barnen i behov av särskilt stöd ska vara där eller inte. En rektor har reflekterat över att en förskola för alla kan tolkas olika. Rektorn reflekterar över skillnaden mellan att bara vara i verksamheten och att få sina behov och utvecklingsmöjligheter tillfredsställda utifrån individuella förutsättningar. Rektorn menar att alla individer är olika och att det handlar om att ett så bra arbetssätt och att man ska vara en så god pedagog så att man kan möta detta:

Att dom ska vara här är nog inte någon som ifrågasätter men att dom också ska ha rätt till samma sorts möjligheter till sin utveckling att man måste jobba med det. Det kanske inte är färdigt eller fungerar på alla fronter, utan ja dom får vara här vi gör vårt bästa runt omkring dom men vi kör normalutfallet.

Det handlar ju om att de barn som vi har, som finns på vår förskola det är ju de som vi ska försöka ge så goda utvecklingsmöjligheter för

En av rektorerna talar på ett sätt om fenomenet en förskola för alla där denne reflekterar i samtalet om vad som erfars och förstås av det specialpedagogiska uppdraget som en förskola för alla. Rektorns vision i arbetet är att alla ska behandlas olika eftersom alla ÄR olika. Här reflekterar rektorn om sitt uppdrag att levandegöra en förskola för alla barn i termer som ”en självklar och viktig utmaning för sig själv” i sin egen roll som rektor.

... mm det var vi ju inne på förra gången att det ligger väldigt latent hos mig att aldrig tänka annorlunda om någon överhuvudtaget. Man har olika saker med sig i bagaget som liten för man har blivit född av två föräldrar, man har med sig redan där massa saker som man har med sig sedan när man kan komma in på något som heter barnomsorg och förskoleverksamhet, och där tar vi vid. Att ta emot ett barn som har med sig sin ryggsäck är ju bara det en utmaning, och det är väl det som är en utmaning för mig som rektor att få min verksamhet att få förståelse för. Detta synsätt! Det är ju synsättet och förhållningssättet bland grupperna, bland barnen, det är ju där detta blir synligt

Rektorn har tidigare i samtalet tydliggjort valet av utbildning och tidigare arbeten där fokus alltid legat på att värna om de mer utsatta barnen och att det är viktigt att hitta lösningar för att kunna möta alla barn i olika verksamheter på ett bra sätt. Rektorn betonade sin roll i arbetet med att bemöta alla barn i förskolan som att också ha rollen av att vara en förebild för sina pedagoger. Rektorn menade också att genom att ha de åsikterna om att kunna möta alla barn i förskolan oavsett vad barnen bär med sig så kan man sprida detta vidare till pedagogerna i arbetet.

... jag försöker ju vara förebild för mina pedagoger...

... vi har ju ett uppdrag men synen eller känslan inte är med... eller förståelsen utav uppdraget inte finns med, då känner jag utav det

Tolkning

De tolkningar som görs utifrån samtalen med rektorerna om fenomenet en förskola för alla relateras till Merleau-Ponty:s (1999) vara - till - världen. Egna personliga tankar delgavs av en av rektorerna kring fenomenet och här kan en möjlig tolkning vara att det ser ut som personliga tankar finns med i denna rektors sätt att vara och handla i världen som mer handlar om dennes egen övertygelse, värderingar och synsätt. Samtliga rektorer talar om sin professionella roll och det uppdrag som finns att arbeta med en förskola för alla. Här förstår vi det som att rektorerna talar om fenomenet en förskola för alla och hur de talar om gestaltningen av fenomenet i sin professionella livsvärld. Det var en av rektorerna som också nämnde att det nog inte var någon som ifrågasatte att alla barn skulle vara i förskolan men reflekterade över om var och en av barnen fick det som behövde för en optimal förutsättning för lärande. Här förstår vi det som att rektorn tolkar begreppet en förskola för alla på två olika sätt. Det ena är att ingen nekas plats i förskolan utan alla som önskar plats i förskolan får det, det andra är att varje barn ska tillgodoseas med vad just det barnet behöver för att utvecklas.

Lärande via dialog

I resultatet framkommer det av rektorernas reflektioner att dialogen är något som samtliga rektorer framhåller som ett viktigt redskap i arbetet med verksamhetsutveckling i en förskola för alla. Rektorerna reflekterar över samtalet generellt, specialpedagogisk individuell handledning, specialpedagogisk kollektiv handledning samt handledning som kan ledas av dem själva eller av andra handledare.

Samtalet som verktyg för verksamhetsutveckling

Samtliga rektorer framhåller samtalet generellt och mötet mellan pedagoger som nödvändiga verktyg för verksamhetsutveckling då det gäller att möta alla barn. Rektorerna reflekterar över att det är i samtalen pedagogerna har möjlighet att diskutera kring hur de kan hitta lösningar i arbetet med barnen.

Jaa...(tystnad)... eftersom jag har det synsättet att i varje möte så sker någonting i mötet mellan människor...

Rektorerna menar att man diskuterar och samtalar kring olika ämnen tillsammans i olika sammanhang. En rektor menar att man samtalar för lite kring själva uppdraget.

Man pratar mycket i förskolan, man pratar i korridoren men pratar vid kopian, man pratar på gården men man samtalar väldigt lite. Man samtalar väldigt lite om uppdraget framtiden, förändringen...

En av rektorerna menade att det är av största vikt att just samtala med personalen om förskolans uppdrag. Rektorn menar vidare att förskollärare och barnskötare som arbetar inom förskolan kan ha kommit olika långt i synen på detta. Rektorn poängterade att man kan fastna i återkommande diskussioner som mer rör omsorgsuppdraget än lärandeuppdraget.

En rektor reflekterade också kring detta med att strukturera och organisera verksamheten så att viktiga samtal kan komma till stånd. Här fanns olika sätt som presenterades i samtalet kring hur detta ska gå till och hur man använder sig av olika metoder för detta.

Så att jag får försöka med strukturerna att föra fram detta, - nu tar vi beslut om detta och sedan kan vi samtala när vi har APT (arbetsplatsträff) för då pratar vi pedagogisk fråga som personal från varje avdelning själva får lyfta fram. Varje gång har vi en avdelning som är huvudansvarig för denna pedagogiska fråga och jag har en del av mötet ca 1/3 ibland hälften för sådant som jag måste prata med dem om. Men resten ansvarar en avdelning för. Apt har vi en gång i månaden.

Specialpedagogisk individuell handledning som verktyg för verksamhetsutveckling

Samtliga rektorer talar mycket om handledning som ett verktyg för att synliggöra förhållningssätt hos pedagogerna. Rektorerna menar att förhållningssättet och tankarna hos pedagogerna är nödvändiga i arbetet med att möta alla barn. En av rektorerna säger i ett av samtalen att specialpedagogen har en kunskap och ett förhållningssätt i detta arbete som kan hjälpa till att utveckla pedagogernas tankar och förhållningssätt. I detta sammanhang talar denna rektor om uppdraget som finns.

... alltså vi, vi har ju ett uppdrag som vi har i hela utk, (nämnden för utbildning och kultur) från förskolan upp till hela vägen skolan i hela skolväsendet, just det här med barn som alltså barn som, att få en känsla av inställning, synsätt hos personal att alla barn är välkomna i vår verksamhet

Samma rektor talade mycket om att det handlar om förhållningssätt och synen som de enskilda pedagogerna har. Här kan denna rektor se ett samband med specialpedagogisk handledning och verksamhetsutveckling i arbetet med att möta alla barn.

utveckling för mig är att för mina pedagoger som ska ta hand om de barn som vi har, kräver ju alltså utveckling kräver ju någon form utav handledning och där är ju specialpedagogens förhållningssätt att... att hela hennes resonemang kring det är med barn barns rätt att finnas till

En rektor reflekterar över resonemanget kring handledning som leds av en specialpedagog vid de olika intervjutillfällena. I det första intervjusamtalet menade rektorn att pedagogistahandledaren kan ersätta en specialpedagog. I det andra samtalet menar rektorn ändå att specialpedagogen har en viktig funktion att fylla. Rektorn reflekterar kring

specialpedagogens arbetsområde och menar att det är synd att specialpedagogen endast kommer ut då det redan uppstått ett problem med en individ.

... tyvärr så är det ju som så här att vi plockar in specialpedagogen när det är något som inte fungerar. Vi har den inte i förebyggande syfte därför det finns inte ekonomi för det.

När det är något som inte fungerar, barn som inte fungerar eller barngruppen som inte fungerar då är det arbetslaget som inte gör på rätt sätt eller någon som kör på i sina egna banor. Där tror jag att man kan komma in som specialpedagog som ett par extra ögon. Och även det här med barn som har vissa funktionshinder, det hjälper inte att vi gör så här utan gör så här istället så slipper man misslyckas hela tiden, så tänker jag runt en specialpedagog.

En rektor reflekterade över specialpedagogens arbetssätt och hur specialpedagogen kan hjälpa pedagoger i verksamheten med att utveckla tankar och synsätt. Rektorn menade att specialpedagogen förfogar över en viss kunskap som denne sedan överför på ett sätt till pedagogerna genom att ställa frågor, genom samtal och handledning.

Ja vi har en också jo men kunskapen bygger bron till personalen och där får man då mottagandet... och så där sker någon form utav utveckling. Skulle jag titta tillbaka på den personalgruppen vi hade då jag började där så titta på den idag vi hade ja säg för 3,4 år sedan så skulle... alltså det synsättet de har idag det är som natt och dag.

... och det tror jag ligger mycket på specialpedagogens sätt att föra över kunskapen till dem

Specialpedagogisk kollektiv handledning som verktyg för verksamhetsutveckling

Samtliga rektorer har upplevelsen av att man behöver synliggöra sådant som kan vara osynligt för pedagogerna själva och då kan specialpedagogisk grupphandledning vara ett redskap. Vid ett av samtalstillfällena menar en rektor att erbjuda pedagoger specialpedagogisk grupphandledning kan tas emot av pedagogerna på ett negativt sätt eftersom det kan uppfattas som att man som pedagog inte arbetar ”på rätt sätt”.

I grund och botten ... jag har ett arbetslag där jag vill att de ska ha handledning för jag ser någonting som jag tror att de inte riktigt ser... men att bara sätta handledning hade ju varit att slå rakt ner på dem...

... och att det är en viktig del att man klargör... vad är vårt gemensamma mål med handledningen för har man inte gjort klart det då riskerar den att barka åt skogen...

Samma rektor hade negativa erfarenheter av att delta i grupphandledning själv då handledningssamtalet inte hade något uttalat syfte och att det inte blev ett konstruktivt samtal, där man såg lösningar på de problem som kom upp.

... min uppfattning var ju att vi skulle utveckla varje individ till dess fulla potential och inte bara se en grupp vi skulle ta igenom en lektion ... handledaren kunde bara sätta sig in i hur jobbig situationen var för vissa och inte ... det var väldigt synd...

En annan av rektorerna berättar att man kan anlita den centrala enheten som finns i kommunen. Till denna enhet kan man vända sig om man har behov av att konsultera specialpedagog, talpedagog, psykolog m fl. Rektorn nämner då att man t.ex. kan ge en

specialpedagog i uppdrag att prata på föräldramöte om t ex konflikthantering, socialisering eller ge föräldrar information om det uppdraget som den centrala resursverksamheten har. Rektorn menar att det kan bli ett arbete mer i förebyggande syfte och också som blir en form av kollektiv handledning. Detta tror rektorn också förhoppningsvis kan kicka personalen.

Det är jättestödande, det är ju ett mellanled mellan mig och pedagogerna att ha någon som kan ha reflektion, handledning, verksamhetsstödande diskussioner som hjälper mig att driva arbetet framåt. Men jag är så ovan vid det, det finns så sällan ekonomiskt utrymme att ha det så.

I samband med detta berättade rektorn att denne tidigare arbetat vid en skola där man anställde en specialpedagog som inte primärt skulle arbeta med enskilda elever utan skulle vara pedagogiskt stödande för de som redan arbetade med eleverna. Erfarenheten från detta var att det var mycket stödande mellan rektor och pedagoger. Rektorn upplever att det var mer vanligt förr med handledning även inom förskolan. Det kunde vara handledning som utfördes av socialpedagoger, specialpedagoger m fl. Anledningen var att man som pedagog skulle kunna se till hela barnets behov och då behöver man folk som handleder i detta. Rektorn upplever att man som rektor i skolan tänker generellt ämnesspecifikt som matte och svenska och att man behöver stöd i att utveckla det.

Annan slags handledning för verksamhetsutveckling

Två av rektorerna beskriver verksamhetsutveckling i form av fortbildning. Denna fortbildning kan styras dels ifrån rektorerna, men pedagogerna själva kan också vara med och ha önskemål om vad man vill vidareutbilda sig i. När det gäller verksamhetsutveckling för att sträva efter en förskola för alla så menar båda rektorerna att all verksamhetsutveckling skall syfta till detta. Specialpedagogisk handledning och verksamhetsutveckling är något dessa rektorer inte arbetat med, med anledning av att det inte funnits utrymme för detta i den specialpedagogiska resurs som har sitt uppdrag i skolan idag. Däremot menar en av rektorerna att pedagogistahandledningen, (handledning som leds av en pedagogista i en Reggio Emilia inspirerad verksamhet), i de bästa formerna har ett sådant tänk.

hon tittar mer på verksamheten... ställer frågor till personalen vad är det ni kan utveckla hur tänkte ni då, hur gjorde ni då, alltså. Hon handleder

I den kommun som de två rektorer arbetar i har man på central nivå prioriterat Reggio Emilia som verksamhetsutveckling i förskolan. Man har på central nivå avsatt pengar för att utbilda förskollärare till pedagogistor. Dessa pedagogistor har till uppgift att träffa arbetslag på förskolor för att handleda. I första hand har man fokus på verksamheten och vad man arbetar med, inte så mycket på pedagogers bemötande och förhållnings sätt. Rektorerna menar att det är skillnad på specialpedagogisk handledning och pedagogistahandledning. Den specialpedagogiska handledningen är enligt de båda rektorerna riktad till specifika barn eller barngrupper och det är en problemfrågeställning som föranleder behovet av handledning. Rektorerna beskriver i positiva ordalag pedagogistahandledning som ett fenomen som inte riktas till enskilda barn utan till hela barngruppen och verksamheten.

de tittar på verksamheten, vad är det barnen gör i verksamheten dokumenterar det genom bilder och refererar till läroplanen. Man har vänt på det. Vilka områden är det som vi inte har varit så bra på i år ska vi göra mer matematik.

Samtidigt menar en av rektorerna att pedagogistahandledningen kan leda till att det uppstår bra förhållningssätt och reflekterar kring att kanske inte pedagogerna är medvetna om detta själva. Detta kan i sin tur leda till att man inte behöver specialpedagogisk kompetens, säger en av rektorerna. Vidare menas att detta är något som behöver utvecklas i pedagogistahandledningen, att man blir medveten om varför man som pedagog gör som man gör.

... det är det som vi behöver utveckla varför gör vi som vi gör? Vad är det som händer när vi har gjort så här?

Sedan kan ju pedagogistan utan att veta om det göra som så att det uppstår ett bra förhållningssätt och bra arbete så att specialpedagogisk kompetens inte behövs.

En annan rektor talade om Pbs (problembaserad skolutveckling), som ett verktyg för verksamhetsutveckling, där då handledning leds av pbs-handledaren. Detta menar rektorn är ett bra verktyg för denne själv och för de pedagoger som har tillägnat sig detta synsätt att föra samtalen på.

vi har ju gått PBS, problembaserad skolutveckling som har utvecklat mig och alla som har förstått vad bra det är

... men när man har kommit så långt att man börjar få ordning på lärgrupperna ute på ställena, man sitter i lärgrupperna man har Apt, man har arbetsplatsträffar då får man ett helt annat, ett helt annat möte...

Tolkning

I samtalen med rektorerna tolkar vi det som att de anser att dialogen är ett viktigt och självklart verktyg i verksamhetsutvecklingen som ska syfta till att det ska vara en förskola för alla. Rektorerna framhåller samtalet generellt i olika kontexter och ser det som ett viktigt redskap. Vi förstår det som att rektorerna även talar om handledning i olika kontexter och att det kan handla om både individuell handledning och kollektiv handledning. Handledningen och samtalet är enligt rektorerna viktiga redskap mellan alla personer som arbetar kring och möter barnen. Vi förstår det som att det finns en stor kunskap hos rektorerna om att lärande sker genom dialogen och som vi tolkar det skapar möjligheter för att vidga horisonten, dvs. förmågan till att se utanför den synkrets som Gadamer (1997) menar skapar möjligheter att öppna nya horisonter.

Det som rektorerna vidare uttrycker är att samtalet kräver struktur, någon som styr samtalet och som ställer utmanande frågor, en handledare som vi tolkar det. Enligt rektorerna är det olika personer som kan utföra handledning. Det kan vara specialpedagog, rektorn själv eller andra personer med handledarkompetens och/eller utbildning. Vi tolkar det som att rektorer ser behov och erbjuder pedagogerna olika former av handledning. Specialpedagogen kan handleda pedagoger individuellt eller i grupp i samband med de besök som görs kring de individer eller grupper som pedagogerna anser att de behöver specialpedagogiskt stöd för. Det framgår som vi förstår det, att handledning i förskolan som leds av en specialpedagog utan någon bakomliggande problemfrågeställning inte är av tradition.

Gestaltning av specialpedagogisk kompetens

Samtliga rektorer beskrev mer ingående hur arbetsgången ser ut då specialpedagogiskt stöd efterfrågas, och det visade sig att det främst handlar om enskilda barn. Enligt rektorernas beskrivningar så efterfrågas specialpedagogen och dennes kompetens när man som pedagog identifierat ett problem eller en frågeställning kring ett barn. En rektor reflekterade i samtalet över hur detta ser ut och beklagar att specialpedagogen förknippas med att det handlar om problem.

mina erfarenheter säger att då man kopplar in en specialpedagog gör man det då det finns ett problem... ett uppenbart problem och det är synd...

Det framkommer vidare i de fyra samtalen att det är pedagogerna själva som initierar specialpedagogiskt råd och stöd och att rektorn endast är en del i denna process.

Ja, vi har den möjligheten i kommunen i hälsoteamet att få den tjänsten i arbetslaget och den kan riktas då till att... det kan vara ett barn som vi inte riktigt kan nå... oftast kommer det från pedagogen att det då efterfrågas hjälp utifrån...

Rektorn är med i processen när personalen ansöker om stöd. Rektorn måste skriva under. När specialpedagogen kontaktar förskolan för ett första möte deltar inte rektorn. Sedan kan specialpedagogen träffa personalen vid ett ex antal tillfällen.

En rektor talade om hur denne gestaltar sitt verksamhetsutvecklingsuppdrag i samband med då det handlar om specifika barn. Samtalet handlade om hur man kontaktar resursteamet i kommunen och menade att specialpedagogisk handledning kan användas i samband med de besök som specialpedagogen gör.

... men det kan också bli att handleda specifikt i hur gör vi? Ställa utmanande frågor, men också ge tips och idéer. Ibland kan det bara vara att bekräfta, det ni gör är rätt och bra. Specialpedagogen har flera roller, hjälpa personalen att belysa att den här situationen är så pass komplicerad så att du får nog tänka om, du behöver fördela resurserna på ett annat sätt.

Det kom även fram i reflektionen från en rektor att det kan handla om att det inte fungerar i barngruppen mer generellt. Då efterfrågas också specialpedagogiskt stöd.

En grupp barn med mycket konflikter, vad är det som inte stämmer. Då vill man ha någon utifrån som kommer och tittar. Rektorn är då med i processen när personalen ansöker om stöd.

Tolkning

Av samtalen framgår det att den specialpedagogiska kompetensen till största del används när det handlar om barn i behov av särskilt stöd eller då barngruppen är det. Den kompetensen behöver man och efterfrågar man som pedagog när den vanliga pedagogiken inte räcker till. Vi tolkar det som att specialpedagogik och specialpedagogens kompetens är habitualiserad hos rektorerna som att den kompetensen gestaltas när problem redan uppstått i verksamheten dvs. inte i förebyggande syfte. Däremot tolkar vi det som att det finns en kunskap hos rektorerna om att specialpedagogen och specialpedagogisk handledning kan synliggöra

bemötande och förhållningssätt hos pedagogerna i förebyggande syfte, för att nå upp till visionen om en förskola för alla. Det som också blev tydligt i rektorernas beskrivningar var att det är pedagogerna själva som initierar specialpedagogisk kompetens. Här kan en möjlig tolkning bli att friutrymmet som pedagogerna har att initiera och efterfråga specialpedagogiskt stöd, är så pass stort att rektorernas tankar och kunnande inte tas tillvara.

Att närma sig förskolans värld

I samtalen med de fyra rektorerna framkommer det att de tar del och får kunskap om förskolans verksamhet på olika sätt. Det kan vara i form av fysiska besök som både är spontana och på förhand planerade. Det kan vara i olika typer av möten och som har olika syfte och innehåll. För att få kunskap om förskolans verksamhet kan också innebära att rektorn tar del av dokumentation av olika slag.

Efter bearbetning och tolkning av intervjuerna kan man urskilja tre kategorier av hur rektorer tar del av förskolans verksamhet, pedagoger- och barns livsvärldar; 1) Organiserade arbetsformer 2) Besök i förskolan 3) Dokumentation.

Organiserade arbetsformer

Samtliga rektorer kan ge en beskrivning av hur möten i olika former genomförs på förskolan. En del av de möten som genomförs på förskolan är rektorerna delaktiga i t ex arbetsplats träff (APT) och veckomöte. De talar om APT som ett forum för att ha en dialog om saker som vad förskolan behöver utveckla/ utvecklingsområden, sätta upp mål utifrån verksamhetsplanen. Tiden på dessa möten fördelas så att en del av mötet håller rektorn i och en annan del håller pedagogerna själva i.

...då pratar vi pedagogisk fråga som personal på avdelningarna själva får lyft fram. Varje gång har vi en avdelning som är huvudansvarig för denna pedagogiska fråga och jag har en del av mötet ca 1/3 ibland hälften för sådant som jag måste prata med dem om. Men resten ansvarar en avdelning för

En av rektorerna upplever att mycket av den tid som är avsatt för förskolan går åt till möten i olika former. Hon uttrycker en önskan om att få mer tid till att sätta sig in vad som görs på förskolan och kunna vara en pedagogisk ledare. Hon menar att hon får en hel del information från pedagogerna men att hon saknar att ge återkoppling i större utsträckning.

jag menar hade jag mer tid så handlar det också om att, kunna vara. Det pratas ju mycket om att en rektor/förskolechef ska vara en pedagogisk ledare, ja ledare för pedagogisk personal. Ledare handlar ju om att vara arbetsledare inte handledare men däremot så blir det ju utifrån att kunna leda pedagogisk verksamhet så skulle man vilja vara med mer inne i verksamheten

De fyra rektorerna har medarbetarsamtal med sin anställda och ser det som ett viktigt forum för att få kunskap om pedagogernas livsvärldar. Rektorernas upplevelse av att ha dessa medarbetarsamtal visade sig i samtalen till viss del upplevas olika. En av rektorerna menade att medarbetarsamtalen genomförs i konstlad form och att detta får betydelse i samtalet t ex att få information om hur pedagogernas livsvärld ser ut

men det är ett problem i detta för om man tänker att man ska ha en timmes samtal om de pedagogiska frågor och mötas i det så är det ju inte det för det är ju en väldigt konstlad form...och... därför försöker jag ha jag har ju en bild av mina medarbetare som ... hur den är, hur den fungerar och vad den gör... och den bilden stämmer inte helt 100 procentigt eller aldrig, för varje dag är unik i sig och så kommer jag på besök och så, vad gör den personen då... så jag försöker att vara väldigt öppen i mitt sinne när jag hör och ser saker och sedan så är jag medveten om att det är en delbild av vad som händer

En av de andra rektorerna hade känslan av att medarbetarsamtalen inte blev så bra som man hade önskat, men menade att det ändå var viktigt att genomföra samtalen. Rektorn kunde uttrycka en vision om hur denne skulle vilja genomföra samtalen och menade att det ska vara mer i dialogform där det ges möjlighet att som rektor ställa frågorna; hur tänker du här? Hur har du tänkt kring dessa frågor? Rektorn beskriver upplevelsen av ett behov om att få kunskap om pedagogers tankar. Rektorn behöver ha den kunskapen i förverkligandet av förskolans uppdrag. I samtalet framkommer det att rektorn ibland också upplever att det saknas något konkret att visa i dessa samtal för att förtydliga det man pratar om t ex uppdraget som förskolan har.

den informationen är jätte viktig för mig som rektor... jätte viktig. Varför är den viktig för dig... annars kan jag ju resonera om uppdraget på någon slags teoretisk nivå och så går dom in och går ut och tänker vad handlade det här om. Så tänker jag ju själv när jag sitter i samtal med mina chefer.

Det framkommer också i två av samtalen att rektorerna kommit på olika sätt att göra medarbetarsamtalet mer konkret och tydligt. Dels för dem själva som rektorer men också för pedagogerna. Det kan handla om att pedagogerna i skriftlig form ska beskriva lärsituationer:

sen tar jag... jag tar in saker skriftligt... jag är ju lärare i botten och just nu jobbar jag med att ta in... de får mejla in lärsituationer, planerade och oplanerade till mig, då kommer frågan – vad är lärsituationer? Och jag säger ta friheten, våga tänka... jag vill att de ska vara fria i sin tanke, jag vill inte detaljförklara, då lever jag ju inte efter mottot att vi ska ha pedagogisk frihet

Det kan också handla om möjligheten till att dokumentera här och nu situationer med teknikens hjälp:

..nu har jag börjat med att ha med mig telefonen med kamera så fotograferar jag situationer. Situationer? nu ska dom gå till mulle hela truppen, hur ser fröken och barna ut när dom ska göra det.. alltså hur ser det ut när dom sätter igång

Besök i förskolan

Spontana besök upplever rektorerna som ett bra sätt att få tillgång till pedagogers och barns livsvärldar. I samtalen kan man urskilja både olikheter och likheter kring vilka förutsättningar rektorerna har och hur man prioriterar delaktighet i förskolans verksamhet. Rektorerna beskriver det som att det är flera saker som styr i vilken utsträckning som rektorerna kan göra spontana besök

... jag önskar ju att jag hade mycket mer tid att vara ute på avdelningarna... vara i bakgrunden på aktiviteter... jag är inte den som ska hålla i aktiviteter... eller påverka... jag vill vara en naturlig del...

Samtidigt beskriver rektorerna komplexiteten kring att man som rektor har fått fler arbetsuppgifter, t ex flera att samverka och ha möten med:

jag går ju hellre ut och tar del av hellre än att jag vet att det ligger 110 saker på kontoret... som jag vet att jag måste göra så är det... åh, jag går hellre in på avdelningen, utav någon anledning... att säga hej, hur är det... då får jag så mycket med mig... men ibland är det... näe nu kan jag inte göra det för nu ska arbetsmiljön in på måndag...men jag försöker så gott det går...

Samtliga rektorer har flera enheter och många pedagoger att vara ledare för. De har av den anledningen fått arbeta fram en medveten strategi över hur deras tid ska fördelas mellan enheterna. Rektorerna ger i samtalet en beskrivning och reflektion av att de upplever det som viktigt att vara fysiskt närvarande på de olika enheterna. De beskriver vidare att man som rektor måste göra medvetna val och planera den tid man som rektor har att förfoga över:

är med i verksamheten två halvdagar i veckan.. är med i barngruppen gå "ronden" sätta sig ner och prata med barnen se vad barnen gör vad har dom sagt vad har dom jobbat med titta på bilder hur långt har de kommit. Sitta med vid måltider.

en och en halv dag i veckan sedan studsar jag vidare till en annan förskola. Mer är det inte. Men jag försöker att inte springa timmar hit och timmar dit utan jag försöker att vara över en hel dag. För att se en heldagsrörelse tydligare. Kan följa upp dom på samlingarna kan gå ut och se hur dom funkade på leken. Är du med ute då? Jag ska absolut inte förhäva mig men jag försöker i alla fall att göra det så jag har en bild av vad dom gör.

Rektorerna ger en beskrivning av vilket syfte dessa besök har och vad det är de ser. De uttrycker en önskan om att få en mer här och nu information om förskolans vardagliga verksamhet. Genom att som rektor delta fysiskt får man del av pedagoger och barns bemötande och förhållningssätt och hur pedagogerna aktivt arbetar med verksamhetsuppdraget:

.....tonläge....jag letar väldigt mycket tonläge, vad är det för tonläge dom har här. Alltså jag menar egentligen både hur rösterna låter men, personalen, barnen låter i sina röster rent fysiskt men också hur ser det ut i lokalerna, hur verkar föräldrarna bli informerade, vad står det i hallarna. Vad pratar dom om på sina veckomöten, vem kliver fram på APT, är det snyggt och prydligt, kan dom svara på frågor.

jag har ramarna det har jag...jag vet hur de jobbar med vad och hur...hur de jobbar som pedagoger är för mig viktigare än vad de jobbar med... jag kan se att de följer läroplanen och det ser jag och hör jag på barnen också... det handlar en del om tolkning men de berättar mycket för mig och jag lyssnar mycket på barnen, och det betyder mycket för mig... de ger mig väldigt stor insyn och jag får väldigt stor information hela tiden... om verksamheten, från pedagogerna men också från barnen...

Dokumentation

Rektorerna tar del av olika sorters dokumentation pedagogerna gör. Dels är det dokumentation om själva verksamheten. Det kan vara sådant som sitter uppsatt på väggarna i form av information till föräldrar eller saker som barnen har gjort. Det kan vara planeringar och utvärderingar för verksamheten.

vi har ju en kvalitetsredovisning som vi kan ... den bygger ju på en dokumentation eller en beskrivning av verksamheten och från avdelningarna för att jag ska kunna göra en sammanställning och att jag ska kunna göra en medveten redovisning av vad sysslar vi med, sysslar vi med det vi ska?... och där återstår det en hel del för där tycker vi många och bl.a. jag också att vi får in material från verksamheten

Tolkning

Det som framkommer i samtalen tolkar vi som att rektorernas tidigare erfarenheter och invanda arbetsmönster påverkar hur de tar del av förskolans verksamhet och får kunskap om barns och pedagogers livsvärldar. Vi förstår det som att rektorerna upplever det som viktigt för att själva kunna gestalta sitt rektorsuppdrag. I det här sammanhanget förstår vi det som att en horisontvidgning är möjlig för både rektorerna och pedagogerna. Något som enligt vår tolkning rektorerna ser som både en möjlig och viktig förutsättning för att nå upp till visionen en förskola för alla. För att ta del av någon annans livsvärld och för att möjliggöra en horisontvidgning behöver man bege sig dit. Rektorerna beger sig till förskolans vardagliga verksamhet, där det ges möjlighet att ta del av pedagogers- och barns livsvärldar. I samtalen framkommer att rektorerna ser det som viktigt och prioriterar dessa besök. Vi förstår det som att det inte upplevs som tillräckligt för rektorerna att bara samtala med pedagogerna för att ta del av deras livsvärldar utan det finns ett behov av att också fysiskt ta del av pedagogers och barns livsvärldar.

Rektorerna talar om olika mötesformer som vi förstår det är habituerade i rektorernas professionella livsvärldar. Dessa mötesformer kan rektorerna inte styra över på ett sådant sätt att tiden kan användas till annat. Men vi förstår det som att rektorernas reflektioner över dessa möten upplevs både positivt och negativt. Det positiva som vi tolkar det är att rektorerna upplever mötesformerna som ett sätt att få ta del av pedagogers livsvärldar. I mötet ges det möjlighet till dialog. Dialogen är en förutsättning för verksamhetsutveckling som vi tolkar rektorerna. Dialogen ska också i sammanhanget förstås som dels en möjlighet till att synliggöra var och ens historiska horisont, dvs. rektorers och pedagogers. Gadamer (1997) menar att den historiska horisonten som varje människa har måste synliggöras dvs tidigare erfarenheter, fördomar och förförståelse. Genom att synliggöra var och ens historiska horisont kan den enskilda pedagogens och rektorers samtida horisont förändras. Gadamer menar ju att var och ens samtida horisont ständigt är under påverkan. I och med detta menar Gadamer att det sker en sammansmältning av olika horisonter där gammalt och nytt växer samman till en levande giltighet.

Diskussion

Metoddiskussion

Valet av metod med halvstrukturerad livsvärldsintervju bedöms här vara ett bra val med anledning av att syftet var att få svar på hur rektorer reflekterar och arbetar med verksamhetsutveckling för att uppnå en förskola för alla, med tonvikt på specialpedagogisk handledning. Kvale (1997) menar att det är just beskrivningar man får ta del av och som man sedan har för avsikt att tolka de beskrivnas mening.

I samtalen fanns en intervjuguide med som stöd. Denna var till hjälp när upplevelsen blev att man i samtalen kom ifrån rektorers tankar, och kom in på sådant som inte studien hade för avsikt att studera. I livsvärldsstudier är det viktigt att man visar öppenhet och följsamhet mot respondenterna samt har en reflexiv inställning till vad som kommer fram i intervjuerna (Thomsson, 2002). Det innebär även genom att använda sig av en halvstrukturerad livsvärldsintervju i detta sammanhang kan man erhålla beskrivningar av rektorernas professionella livsvärldar med avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening (Kvale, 1997). I denna studie handlar det om hur rektorerna förhåller sig till fenomenen en förskola för alla och specialpedagogisk handledning, vilket gjordes trots att det krävdes vägledning i samtalet under vissa tillfällen.

Medvetenheten finns med om de olika stegen som intervjustudien passerar och hur de påverkar studien. Bengtsson (2005) resonerar kring intervjuer, enligt Schütz, som förstod samhällsvetenskaplig kunskap som en förståelse av människors egen förståelse av verkligheten. I intervjusamtalet kommer enligt Bengtsson den tredje konstruktionen till, vilket är en språklig konstruktion. Där får rektorerna formulera resultatet av sina reflektioner i ord.

Det var inte svårt att få respondenter till studien och de som tackade ja visade ett stort engagemang och uttryckte att det varit värdefulla samtal för rektorerna själva. Det visade sig också att reflektionerna i samtalen bidragit till att rektorerna fått nya tankar. I sammanhanget gör vi kopplingen till *horisontsammanmätning* (Gadamer, 1997). Rektorernas tidigare erfarenheter och tankar dvs den historiska horisonten smälter samman med nya reflektioner som då blir den samtida horisonten.

Det man kan fundera över är hur många möten som ska till för att man ska få upplevelsen av att det är *livsvärlden* man får förståelse för. Valet här var att fyra rektorer skulle ingå i studien något som kan upplevas som för få respondenter. Men det var ett medvetet val att istället genomföra två samtal med varje respondent. Det blev en styrka i studien att träffas vid två tillfällen då det gavs möjlighet till mer fördjupade och uppföljande samtal. Det är många tankar och reflektioner från rektorerna som kunnat komma till stort gagn i studien.

Det är just tankarna och reflektionerna från rektorerna som delgivits i studien, inte hur gestaltningen sker i verkligheten, något som inte heller var syftet med studien. Bengtsson (2005) betonar vikten av att fysiskt uppleva respondentens livsvärld och att det inte räcker att bara tala om en persons livsvärld. Platsen där samtalen genomfördes var i de lokaler som rektorerna är verksamma. I en större studie skulle det varit intressant att auskultera för att få möjlighet att ta del av den aktuella kontexten i större utsträckning.

Genom den förståelse som upplevs av intervjupersonernas utsagor sker den fjärde konstruktionen enligt Bengtssons (2005) resonemang kring intervjuer. Här tolkas det som rektorerna reflekterat kring i samtalen med hjälp av förförståelsen. Bearbetning och analys av resultatet har gjorts i olika steg men också avlyssning av varandras inspelade intervjuer. Under bearbetningens gång har vi reflekterat över det som blivit synligt under intervjusamtalen, och som ligger till grund för de möjliga tolkningar som vi gjort utifrån förförståelsen. Alvesson och Sköldberg (2008) förklarar den hermeneutiska cirkeln genom att förståelsen av en text kräver förförståelse, men på samma gång kräver förförståelse- om den ska utvecklas □ förståelse av den nya texten. Under arbetets gång i studien så har det blivit tydligt att ny kunskap föregås av en förförståelse.

De teoretiska kunskaperna som det togs del av i litteraturen inledningsvis, har i arbetet med studien utvecklats till att bli användbara verktyg i arbetet med studien. Bengtsson (2001) skriver om intentionalitet och menar att saker *erfars alltid som något och har en mening* (s. 29). Den teoretiska kunskapen som till en början var något svårbegriplig upplevs nu som meningsfull och användbar i arbetet med studien.

Det finns många fördelar med att vara två som genomför en studie. En av fördelarna är att det ges möjlighet till gemensam reflektion kring det som framkom i både litteratur och intervjusamtal. En svårighet som blev synlig var att ta del av någon annans samtal som man inte varit fysiskt delaktig i. Att lyssna på varandras samtal var värdefullt men här kunde vi inte ta del av gester, mimik och tonfall vilket också är viktigt i analys och tolkningsfasen. Det som blir tydligt i efterhand är att tidsplanen skulle varit mer detaljerad. Hade den varit mer detaljerad kunde den bidragit till att vi kunnat lyssna igenom varandras intervjuer i ett tidigare skede. Bearbetningen av intervjumaterialet visade sig ta längre tid än vad som var förväntat vilket också påverkade arbetsgången.

Resultat- och analysdiskussion

Efterfrågan och initiering av specialpedagogisk kompetens

Resultatet i studien visar att den specialpedagogiska kompetensen till största del nyttjas när det gäller enskilda individer och när problem redan uppstått. Enligt rektorernas reflektioner är det pedagogerna själva som signalerar att de är i behov av specialpedagogiskt stöd, och ofta men inte alltid handlar det om enskilda barn med en problemfrågeställning. Här kan kopplingen göras till forskningen om specialpedagogik som kunskapsfält (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Forskningen om specialpedagogik har kommit att till stor del handla om vem som är bärare av problemet när man identifierat ett barn med särskilda behov och att det finns någon form av problem. Två av rektorerna har gjort reflektionen kring när man efterfrågar specialpedagogisk kompetens och ser det som beklagligt att man ofta gör en koppling mellan specialpedagogik och problem. Det man kan fundera och reflektera över här är om man kan göra kopplingen till den rådande kulturen (Carlsson, 2005) kring specialpedagogik och specialpedagogens kompetens. Utifrån den litteratur vi tagit del av och de beskrivningar som rektorerna gjort upplever vi att specialpedagogisk grupphandledning i förskolan inte är en del i förskolans kultur. Med undantag av när det är en bakomliggande problemfrågeställning. Detta menar vi skulle betyda att man som specialpedagog måste arbeta mer med att sprida kunskap om vad en specialpedagog arbetar med och förorda förebyggande arbete i form av t ex specialpedagogisk grupphandledning.

I den specialpedagogiska examensförordningen framgår det att specialpedagogen ska vara verksam på tre olika nivåer individ, grupp och organisationsnivå (SFS, 2007:638). Enligt tidigare studie (Nygren & Svensson, 2008) och enligt rektorerna som ingår i denna studie efterfrågar pedagogerna specialpedagogiskt stöd och då tenderar det att till största del att röra sig på individnivå. Det är också något som stämmer överens med den förståelse som vi skribenter har. Det var en rektor i denna studie som talade om specialpedagogisk kompetens på de två andra nivåerna och som mer handlade om förebyggande arbete. Det som är intressant i sammanhanget är att pedagogerna initierar specialpedagogisk kompetens ur ett individperspektiv och rektorn initierar specialpedagogisk kompetens ur ett grupp- och organisations perspektiv. Pedagogerna efterfrågar och initierar specialpedagogiskt stöd då det gäller barn i behov av särskilt stöd eller då barngruppen är i behov av stöd av en specialpedagog. Detta kan ha betydelse för hur man som pedagog ser eller inte ser omgivningsfaktorer istället för att lägga problemet på individnivå. Med rektorernas kunskap och insikt om hur olika faktorer samverkar såsom bemötande och förhållningssätt skulle det kanske innebära att synen på det specialpedagogiska stödet skulle kunna flyttas från individnivå till grupp- och organisationsnivå?

Samtal

I studien framkommer det att samtliga rektorer reflekterar kring och upplever samtalet som ett viktigt verktyg för utveckling. De menar att samtalet mellan pedagoger skapar möjligheter för att utveckla arbetssättet med barnen men också mellan pedagoger och rektorer. Här kan man urskilja att rektorerna upplever det som viktigt att ha en som Scherp (2003) skriver *lärandemiljö*. Scherp menar vidare att nylärande gynnas av att lärandemiljöerna kännetecknas av utmanande möten där samtalet blir centralt. I samtalen ges det möjligheter till att ta del av olika perspektiv och reflektion kring varandras erfarenheter (a.a.). Det reflekterande samtalet menar Ahlberg (2007) skulle kunna vara ett verktyg i förskolans pedagogiska utvecklingsarbete.

Handledning

Handledning menar Handal och Lauvås (2001) rymmer både en individuell och en kollektiv sida. Den individuella handlar till stor del om att den enskilda individen ska få stöd och vägledning medan den kollektiva handledningen handlar om att synliggöra hela grupperns synsätt, handlingar och eventuellt var och ens värderingar. Rektorerna reflekterar kring handledning både i individuella och kollegiala former. Resultatet visar att när pedagogerna initierar specialpedagogiskt stöd så menar rektorerna att den handledningen kan ha både en individuell- och en kollegial inriktning. Kollegial handledning kommer även till stånd i lärsamtal som leds av en pbs-handledare och pedagogistahandledning då det är en pedagogista som leder samtalen. Killén (2008) betonar vikten av kloka arbetsledare som lägger verksamheten tillrätta så att handledning kan genomföras. Här menar vi att rektorns ledande roll och kompetens bör användas för att specialpedagogisk grupphandledning ska realiseras med pedagoger för att synliggöra olika faktorer som samspelar i verksamheten.

Resultatet i studien visar att inte någon av de fyra rektorerna initierar specialpedagogisk grupphandledning i verksamhetsutvecklingen. Däremot initierar de annan form av handledning t ex pedagogistahandledning, pbs-handledning eller handledning av rektorerna själva. I samtalen reflekterar rektorerna kring att specialpedagogisk grupphandledning skulle

kunna vara ett verktyg i arbetet med verksamhetsutveckling. Bladini (2004) menar att specialpedagogisk grupphandledning skulle kunna vara ett stöd för pedagogerna när de ska bemöta barns olikheter. Samtalen menar Bladini stärker arbetslagen i deras arbete (a.a.). I grupphandledning menar vi finns möjligheter att pedagoger kan synliggöra förhållningssätt och bemötande för varandra som gör att pedagogernas egna reflektioner kan utvecklas men också att gemensamma tankar kan utveckla den pedagogiska verksamheten.

Två av rektorerna talar också om handledning utifrån egna erfarenheter och upplevelsen av att känna ett behov av handledning. En av rektorerna har erfarenhet av handledning i form av mentor där det gavs möjlighet till att ”bolla” tankar. Här kan man se att handledningen får en individuell inriktning. Rektorn hade också suttit med och använder regelbundet sig av lärsamtal med pbs-handledare. Den senare formen av handledning har en kollegial inriktning. Tre av rektorerna uttrycker ett behov av att själva få någon form av handledning. Resultatet i Åberg:s (2009) studie visade också att rektorer uttryckte ett behov av handledning. Åberg menar att det krävs både kompetens och mod för att arbeta med skolans utveckling. Hon menar vidare att det kan vara en utmaning för en rektor att synliggöra kulturer och traditioner som sitter i väggarna (a.a.). Enligt Berg och Scherp (2003) så menar de att skolutveckling bör ta sin utgång i den egna skolans vardagsproblem och att det då är viktigt att man analyserar den egna skolans kultur.

Fenomenet en förskola för alla

I studien framkommer det att samtliga av de fyra rektorerna reflekterar över och talar om att det ska vara en förskola för alla. Det är något som stämmer väl överens med de nationella och internationella styrdokumenterna (Salamanca, FN:s barnkonvention, skollagen, Lpfö 98).

Tre av rektorerna gör kopplingen i ett historiskt perspektiv. Förskolan har ur ett historiskt perspektiv haft olika uppdrag och en av rektorerna menar att detta syns också hos pedagogerna. En rektor reflekterar över att en del av pedagogerna har ett större omsorgsperspektiv och en del av pedagogerna har ett större lärandeperspektiv. Här finns det en medvetenhet hos rektorn om att man då gestaltar uppdraget olika. Rektorn menar att pedagoger, barn och även denne själv som rektor bär med sig erfarenheter, något som blir synligt i nutiden. Här kan man uppleva att rektorn visar en medvetenhet kring att vi alla har olika horisonter. Gadamer (1997) menar att den historiska horisonten måste göras synlig för att man ska kunna ompröva den samtida horisonten för att en horisontsammansmältning ska komma tillstånd. Samtliga rektorer menar att samtal i någon form blir verktyg för att synliggöra den historiska horisonten.

Samtliga rektorer upplever att de själva har en viktig roll i samtalen med pedagogerna som pedagogiska ledare. Enligt Svedberg (2000) finns det oklarheter kring vad ett pedagogiskt ledarskap innebär. Det finns enligt Svedberg inte några riktlinjer för vad ett pedagogiskt ledarskap innebär och vilka riktlinjer som ledarskapet har att förhålla sig till. De rektorer som ingår i studien upplever att samtal är en del i rektorns professionella livsvärld. Scherp (2002) menar att en gemensam förståelse av uppdraget underlättar samarbetet när man ska förverkliga uppdraget. En gemensam förståelse av uppdraget underlättar samverkan och ett gemensamt lärande om hur man ska kunna förverkliga uppdraget (Scherp, 2003). Skolledarens uppgift blir här enligt Lärande ledare (Utbildningsdepartementet, 2001) att förstå medarbetarnas förståelse av uppdraget, för att bidra med att en fördjupad förståelse av uppdraget kommer tillstånd. Enligt Scherp (2003) ges det då möjlighet att så långt som möjligt skapa en gemensam förståelse av uppdraget.

Samtliga rektorer talar om fenomenet en förskola för alla utifrån uppdraget. En av rektorerna reflekterar även över uppdraget med mer personliga tankar. Rektorn talade i termer av eget synsätt och värderingar. Rektorn menade att förståelsen och känslan kring uppdraget måste komma "inifrån". Rektorn reflekterar också över pedagogernas insikt om detta och ser sig själv som förebild i att leda pedagogerna i detta arbete. En tolkning är att rektorn har tagit in begreppet en förskola för alla i sin levda kropp på ett personligt sätt, där den egna känslan är av stor vikt. Att visa sin empati då man ska möta alla barn menar Kinge (2000) är viktig och skriver också om den vuxnes empati i arbetet med att kunna möta barn i särskilda behov. I detta sammanhang är också Killéns (2008) tankar om insikten att förebygga och förhålla sig mer aktivt till barn i stressfyllda och utsatta situationer av stor betydelse.

Det man kan fundera över här är om olika begrepp tolkas och omsätts i praktiken på olika sätt beroende på hur var och en definierar begreppen både i rektorers livsvärldar och i pedagogers livsvärldar. Om så är fallet så blir det kanske inte på det sättet som Haug (1998) menar, dvs att alla barn ska få delta på egna villkor och att det ska vara likvärdig verksamhet oavsett var i landet förskoleverksamheten organiseras.

För att eftersträva intentionen om en förskola för alla där var och ens olikheter ses som en tillgång i barngruppen tror vi att specialpedagogisk handledning är ett bra verktyg. Den specialpedagogiska handledningen bör då ta sin utgång i ett systemteoretiskt perspektiv (Björck-Åkesson, 2007), och där synliggöra samspelet mellan barn och pedagoger men också mellan barnen dvs. bemötande och förhållningssätt. Det är först när man kartlagt dessa omgivningsfaktorer som man kan ge barnet optimala förutsättningar för lärande.

Kunskap om förskolans verksamhet.

Resultatet visar på att rektorerna får del av förskolans verksamhet på ett flertal sätt. Men samtliga uttrycker en önskan om att få arbeta mer med pedagogiska frågor. Enligt de nationella styrdokumenterna (skollagen, Lpfö 98) så är ett av rektorns uppdrag att ta del av förskolans verksamhet.

I studien framkommer det att rektorerna upplever en tidsbrist och att de har en ambition och vilja, till att vara mer delaktiga i förskolans vardagliga verksamhet. De upplever att de har många uppgifter som de förväntas utföra. Scherp (2002) och Svedberg (2000) menar att rektorerna arbetar i ett korstryck mellan att vara chef och samtidigt vara arbetstagarer. Korstrycket kan enligt Svedberg göra att det uppstår en del dilemman. I studien framkommer det att en del av dessa dilemman kan rektorerna styra över och en del kan de inte styra över. De menar vidare att det är flera arbetsuppgifter som de förväntas utföra t ex administrativa, akut uppkomna problem, ekonomiska etc. något som de inte kan styra över. Det kan vara arbetsuppgifter som de blir delegerade till att utföra men också arbetsuppgifter där pedagoger, föräldrar etc. förväntar sig att rektorerna ska utföra något som stämmer väl överens med tidigare forskning (Ekholm, 2000; Svedberg, 2000). Hur rektorerna hanterar dessa dilemman varierar men det framkommer i studien att det till stor del handlar om prioriteringar och att man som rektor får göra val. Något som rektorerna upplever som viktigt och som de ofta prioriterar är just att ta del av pedagogers och barns livsvärldar för att kunna gestalta sitt rektorsuppdrag. Det tror vi är en viktig prioritering när man ska nå upp till visionen om en förskola för alla. Om man som rektor ska leda en verksamhet så måste man vara en del av den menar vi och då måste man som Merleau-Ponty, enligt Berndtsson (2001) ha en dialog mellan

livsvärldar som i den här studien handlar om rektorers, barns och pedagogers livsvärldar. Men för att ta del av någon annans livsvärld behöver man också enligt Bengtsson (2005) bege sig dit dvs. till förskolan.

Slutord och förslag på fortsatt forskning

Tankarna kring att genomföra en studie där syftet är att synliggöra rektorers betydelse för organiseringen av den specialpedagogiska kompetensen i förskolans verksamhet kom upp efter den föregående studie som genomfördes (Nygren & Svensson, 2008). I den visade det sig att pedagogerna efterfrågade och initierade specialpedagogiskt stöd när det handlade om enskilda barn. Vår förförståelse handlar också till stor del om att specialpedagogiska insatser ofta är riktade till individer, men att specialpedagogisk handledning i förebyggande syfte för att synliggöra olika synsätt och bemötande hos pedagoger eller andra omgivningsfaktorer även förekommer.

Under tiden som vi vidareutbildat oss till specialpedagoger framgår det så tydligt att specialpedagogen ska vara verksam på tre nivåer; individ-, grupp-, och organisationsnivå men att den specialpedagogiska kompetensen inte är organiserad så i förskolan. I de kommande rollerna som specialpedagoger blev det därför intressant att studera hur rektorer organiserar och reflekterar över den specialpedagogiska kompetensen.

Det visade sig i studien att rektorerna har en stor kunskap om att samtal och handledning kan synliggöra olika faktorer som samspelar t ex bemötande och förhållningssätt för att kunna möta alla olika individer i förskolans verksamhet. Här tror vi att det skulle finnas vinster med att rektorerna var mer delaktiga i initieringen av specialpedagogisk kompetens utifrån den kunskap rektorerna har.

För vidare forskning skulle det ses som intressant att studera vilken betydelse det har av vem som initierar specialpedagogisk grupphandledning, -rektor eller pedagog? och om då fokuset förändras från individnivå till grupp och eller organisationsnivå.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). *Handledning för förändring*. I Kroksmark, T. & Åberg, K. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 266-268). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009). *Kunskapsbildning i specialpedagogik*. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Almqvist, L. (2006). *Delaktighet för förskolebarn: engagemang i vardagslivet. En systematisk litteraturöversikt över aktuell forskning*.
<http://www.spsm.se/Documents/Forskning%20och%20utveckling/Delaktighet/Delaktighet%20f%c3%b6r%20f%c3%b6rskolebarn.pdf> (Hämtad 20110110).
- Alnervik, K. (2007). *Att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning*. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 269-289). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1989). "Fenomenologi: Vardagsforskning, existensfilosofi, hermeneutik", I P. Månson (Red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker* (s.67-108). Stockholm: Prisma.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty* (3 uppl.). Göteborg: Diadalos.
- Bengtsson, J. (2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (s. 9– 49). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Upptäcka och erövra frirummet-skolutveckling ett eget ansvar*. I G. Berg , & H-Å. Scherp, (red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. (Forskning i fokus nr. 15). Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Berg, G. & Scherp, H-Å. (2003) red. *Skolutvecklingens många ansikten*.(Forskning i fokus nr. 15). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Berhanu, G. (2006). *Framgångsfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder i skolektorn: En litteraturöversikt på organisations- och systemnivå*.
<http://www.spsm.se/Documents/Forskning%20och%20utveckling/Delaktighet/Framg%a5ngsfaktorer%20f%c3%b6r%20f%c3%b6kad%20delaktighet.pdf> (Hämtad 20110110).
- Berhanu, G & Gustavsson, B. (2009). *Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionsnedsättning*. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 81-101). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet* (159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik-Ett kunskapsområde med många dimensioner. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E.(Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*.(Vetenskapsrådets rapport serie 5:2007) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bladini,K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie specialpedagogers handledningssamtal*. Doktorsavhandling. Karlstads Universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap Avdelningen för pedagogik.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I Berg, G. & Scherp, H-Å. (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. (Forskning i fokus nr. 15). Myndigheten för skolutveckling. (s. 97-136). Stockholm: Liber Distribution.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionkurs i skolan. I J. Bengtsson, (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (s. 105-134). Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2005). Inspiration som vidgar horisonten. I J. Bengtsson, (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 135-151). Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M. (2000). *Forskning om rektorer. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod* (Arne Melberg, övers). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1960)
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Isaksson,C. (2003). Skolutveckling för samhällsutveckling –ur ett videoinspelat samtal mellan forskarna om perspektiven på skolutveckling. I G. Berg, & H-Å.Scherp, (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. (s. 209-234). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning - ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Korpi, M. (2006). *Förskolan i politiken-om intentioner och beslut bakom den svenska skolans framväxt*. (Andra upplagan). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A-C. (2009). Aktionsforskning i förskolan - att synliggöra sammanhang. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 147-166). Lund: Studentlitteratur.

- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. –sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygren, M. & Svensson, E-L. (2008). *Specialpedagogen i förskolan. –”en som tänker en gång till”*. (uppsats i specialpedagogik med utvecklingsinriktning). Göteborgs universitet, Institution för pedagogik och didaktik.
- Regeringskansliet Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm.
- Regeringskansliet (1999). Regerings skrivelse 1998/99:121. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning. Samverkan ansvar och utveckling*. Stockholm: Riksdagens tryckeri.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.17–27). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Scherp, H-Å. (2002). *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg, & H-Å. Scherp, (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten*.(s. 29-64) Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- SFS (2007:638). *Examensförordning för specialpedagog utbildningen*.
[Http://www.ufl.gu.se/digitalAssets/1085/1085672_utbildningsplan_specpedprogr_070810.pdf](http://www.ufl.gu.se/digitalAssets/1085/1085672_utbildningsplan_specpedprogr_070810.pdf)
 f (Hämtad 20101227)
- Simeonsdotter-Svensson, A. (2009). Lärande i förskoleklassens samling. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 191-212). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239, Stockholm.
- Skolverket (2010a). SKOLFS 1998:16. *Reviderad läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2010b). *Rektorsprogrammet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010c). *Skolverkets uppgifter*. <http://www.skolverket.se/sb/d/187>. (Hämtad 20101220).
- Skolverket (2005). Allmänna råd, (2004/05:11). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Stukåt, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1985). *Skollagen* (1985:1100). Omtryck: SFS 1997:1212. Ändrad SFS 2007:1350. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Utbildningsdepartementet, (2001). *Lärande ledare - Ledarskap för dagens och framtidens skola*. (Utbildningsdepartementets skriftserie, rapport 4). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet (2003). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/reglerochriktlinjer>. (Hämtad 20101220)
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:290823>. (Hämtad 20100801).
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (2:a uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilagor

Bilaga 1, Intervjuguide

Frågorna utgår från studiens syfte samt de tre forskningsfrågorna.

1. Inledning och bakgrundsfrågor

- Kan du berätta om hur din bakgrund ser ut? Arbetlivserfarenhet och utbildningar
- Hur ser du på din roll som pedagogisk ledare?
- Har du någon personlig ledningsfilosofi?
- Har du någon vision, önskescenario med ditt ledningsuppdrag?
- Hur ser du på din roll i relationen till den visionen?

2. Hur gestaltar rektorer sitt specialpedagogiska verksamhetsutvecklings uppdrag i förskolan med fokus på specialpedagogisk handledning?

- Kan du beskriva din roll i arbetet med verksamhetsutveckling
- Vad är specialpedagogisk handledning för dig?
- Kan du beskriva hur du som rektor utformar specialpedagogisk handledning i förskolan i ditt rektorsområde?
- Ser du något samband mellan specialpedagogisk handledning och verksamhetsutveckling?, Beskriv....

3. Hur levandegör rektorer en förskola för alla

- En förskola för alla? Inkludering? Vad står det för?
- Kan du beskriva vilka möjligheter/hinder du ser i verksamheten för att uppnå en förskola för alla?
- Hur skapar du som rektor möjligheter för att nå upp till visionen om en förskola för alla.
- Vilka andra verktyg ser du som möjliga att använda för att uppnå en förskola för alla.

4. Hur deltar rektorer i och ökar sin kunskap om barn och pedagogers livsvärldar i förskolan?

- Kan du berätta om hur verksamheten är upplagd på de olika avdelningarna?
- Vilka möjligheter har du som rektor för att få tillgång till förskolans vardagliga verksamhet?...mötes former/hur ofta...spontana besök?
- Hur går du tillväga för att få information/kunskap om förskolans verksamhet från pedagoger som ligger till grund för val av inriktning på verksamhetsutveckling?

Bilaga 2, Information inför kommande intervju

Vi är två studenter som heter Evalena Svensson och Maria Nygren och går sista terminen på det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Som avslutning på vår utbildning ska vi under hösten skriva en magister uppsats i ämnet specialpedagogik. I denna studie vill vi undersöka rektorers reflektioner kring specialpedagogisk handledning som verktyg för verksamhetsutveckling inom förskolan.

Med anledning av ovan nämna vill vi komma i kontakt med rektorer som har sitt ledningsuppdrag riktat mot förskolan och som har tillgång till en specialpedagog. Antingen inom den egna enheten eller från något centralt resurs team. Vi har redan innan påbörjad studie vetenskap om några rektorer som vi tror skulle kunna tillföra oss information till vår studie. Vi har också tagit kontakt med personalavdelningen i en kommun för att få information om vilken/vilka rektorer som skulle kunna bidra med information till vår studie.

För att ta del av rektorernas reflektioner om specialpedagogisk handledning som verktyg för verksamhetsutveckling väljer vi i vår studie att använda oss av intervjuer.

Intervjuerna kommer att genomföras vid två tillfällen med ca två-tre veckors mellanrum. Varje samtal kommer att ta ca 1,5 timma.

Vid intervjutillfällena kommer samtalen att spelas in för att sedan transkriberas och analyseras av oss som genomför intervjuerna. Allt insamlat material kommer endast att användas av oss två som skriver denna studie. Det insamlade materialet kommer inte heller att användas till några andra studier. Alla uppgifter kommer att behandlas utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (www.vetenskapsrådet.se) som bla. innebär att deltagarna garanteras anonymitet och av den anledningen kommer att avidentifieras i studien.

Vid frågor eller funderingar tveka inte att höra av dig!

Med vänlig hälsning!

Evalena Svensson
Tel xxxxxxxxxxxx

Maria Nygren
Tel xxxxxxxxxxxx

Kontaktperson/Handledare: Inger Berndtsson fil. dr. univ lektor
Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik
inger.berndtsson@ped.gu.se

Bilaga 3, Evalenas förförståelse

I slutet av 80-talet blev jag färdig förskollärare och påbörjade i början av 90-talet min yrkesbana inom förskolan. På den tiden hette det daghem och lekskola. Nu heter det förskola och förskoleklass, den sistnämnda verksamheten organiseras numera inom skolanslokaler. Förskolan har genom alla tider tagit emot alla barn vars föräldrar yrkes arbetar eller studerar detta har utvecklats till att 4-5 års verksamhet infördes dvs oavsett om föräldrarna arbetade eller ej så har barnen rätt till 15 timmar förskoleverksamhet per vecka.

Under de år jag arbetat inom förskolan har jag ständigt ställts inför utmaningen att tillgodose varje enskilt barn som bidrar till en positiv utveckling. Detta har naturligtvis inte alltid varit lätt utan det har ofta funnits barn som väckt funderingar och att mina pedagogiska kunskaper har känts otillräckliga. Min erfarenhet av specialpedagogisk handledning för att stödja enskilda individer eller mig som pedagog är mycket begränsad. Näst intill obefintlig. I slutet av 90-talet början av 2000-talet inrättades det en särskild enhet i kommunen med specialpedagoger som pedagoger i kommunen kunde konsultera om vi inte visste hur vi skulle bemöta ett barn.

Inom de olika förskolor jag varit verksam och de olika rektorer som varit kopplade till resp verksamhet har jag upplevt att det funnits en okunskap kring det specialpedagogiska kunskapsfältet. Det jag då menar är just specialpedagogens uppdrag och specialpedagogisk handledning.

Verksamhetsutveckling är också något som jag upplever är något man inte arbetat eller talat om. Det har mer talats om fortbildning för personalen. Fortbildningen har antingen kommit tillstånd utifrån mina egna önskemål t ex jag har sett en föreläsning som verkar intressant. Det var heller inte ovanligt att man fick gå ensam och inspireras av ekonomiska skäl. Budgeten tillät inte att hela arbetslaget gick. Jag kan nu i efterhand också uppleva att det inte var en genomtänkt fortbildning som man sedan aktivt arbetade med i verksamheten utan det blev mer ett kunskapsstillskott för mig personligen.

Det fanns visserligen dagar då all personal i hela kommunen gick på en föreläsning och att man i anslutning till denna föreläsning hade sk. workshops med arbetslaget eller enheten man arbetade på men inte heller i dessa samtal hade man någon handledare som kunde höja det pedagogiska samtalet en nivå.

Specialpedagogisk handledning som verktyg för verksamhetsutveckling har jag aldrig blivit erbjuden och inte heller haft någon kunskap om.

Det som också bör synliggöras i detta sammanhang är att jag upplevt att rektorerna har haft lite kunskap om mig som pedagog och hur vi gestaltat vår uppdrag i arbetslaget och med barnen. Denna upplevelse grundar sig på att rektorn ej var stationerad på den förskola jag arbetade på utan kom dit kanske en eller två fm i veckan. Då var det i mötes form för att ge personalen information. Sällan besökte hon avdelningarna för att träffa barn och pedagoger för att ta del av den pågående verksamheten.

Bilaga 4, Marias förförståelse

Jag har arbetat inom förskolan i över 20 år och arbetar för närvarande deltid i en barngrupp som förskollärare med föreståndaransvar, såsom pedagogiskt ansvar, verksamhetsutveckling, fortbildning mm. Det finns erfarenheter av att handleda lärarstudenter under många år i arbetet som förskollärare.

Jag har inte någon egen erfarenhet av att själv blivit handledd av specialpedagog i syfte till att utveckla de verksamheter jag varit verksam i som förskollärare. Det finns endast erfarenheter av att konsultera specialpedagog eller förskolepsykolog då det funnits barn i gruppen som personalen behövt olika former av hjälp med, för att bemöta på ett sätt som skulle främja inlärningen och utvecklingen hos barnet. Då fanns tankar inför mötet med specialpedagogen att få konkreta tips och råd på hur vi som pedagoger skulle agera i situationer tillsammans med barnet.

Under utbildningen på det specialpedagogiska programmet har mina tankar om specialpedagogisk handledning som verktyg för verksamhetsutveckling utvecklats. Under denna utbildning fanns en uppgift med handledningsuppdrag där handledning ägde rum med ett arbetslag under en termin. Denna handledning innehöll också en uppgift i att göra en kulturanalys för att på så sätt få kunskap och information om ett potentiellt verksamhetsutvecklingsområde.

För närvarande genomgår jag just nu även en utbildning i handledning på kvartsfart under två terminer på Göteborgs universitet. Där finns flera personer som arbetar som specialpedagoger med handledning då det efterfrågas i samband med enskilda barn. Det finns även med som uppdrag för pedagogerna att arbeta mer förebyggande, där handledning används som verktyg för verksamhetsutveckling.

Genom att använda kunskaperna av handledning som delgivits under utbildningen på det specialpedagogiska programmet har detta blivit ett redskap i arbetet. Handledningsstunder finns med som ett verktyg för att synliggöra varandras tankar, kunskaper, mm. kring olika ämnen. Vid återkommande planeringstillfällen förekommer viss handledning i samband med arbete med den pedagogiska verksamheten. Då behövs tid för att reflektera över den egna verksamheten tillsammans i arbetslaget för att synliggöra förhållningssätt och tankar hos pedagogerna. Handledning är ett värdefullt verktyg för att kunna lyfta tankar hos de enskilda pedagogerna.

Att få syn på och bli medveten om hur man som enskild pedagog eller pedagoger som grupp påverkar eller blir påverkade av olika saker i sin verksamhet är (i min livsvärld) en stor förutsättning för att kunna utveckla verksamheten på ett bra sätt och realisera en förskola för alla barn. För mig handlar det också mycket om hur man arbetar med värdegrunden och likabehandlingsplanen. Hur realiseras detta i det pedagogiska arbetet med barngruppen och hur implementeras likabehandlingsplanen i arbetet hos de enskilda pedagogerna? Hur olika får vi vara, både barn och vuxna? Det handlar mycket om bemötande och förhållningssätt och för att få syn på, och utveckla det, är handledning ett mycket bra verktyg.