

Specialpedagogik för lärande

- slutredovisning av regeringsuppdrag om
fortbildning i specialpedagogik 2015–2025

Publikationen finns att ladda ner som kostnadsfri
PDF från Skolverkets och SPSM:s webbplatser:

www.skolverket.se/publikationer

www.spsm.se/om-oss/uppdrag/regeringsuppdrag/rapporterade-regeringsuppdrag/

Dokumentdatum: 2025-10-16

Diarienummer:

Skolverket 2025:2853

SPSM 9 UTV-2018/300

Skolverket, Stockholm 2025

Innehåll

Sammanfattning.....	5
1. Uppdraget	6
1.1 Regeringsuppdrag.....	6
1.2 Bakgrund och beskrivning av uppdraget.....	7
1.3 Syfte och mål enligt uppdraget.....	7
1.4 Delredovisningar av uppdraget.....	8
1.5 Om föreliggande slutredovisning	10
2. Utgångspunkter och vägval	10
2.1 Specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt för att möta barns och elevers behov	10
2.2 Verksamhetslogik.....	10
2.3 Vägval och avgränsningar.....	11
2.4 Samarbete mellan Skolverket och SPSM	11
2.5 Innehållet har tagits fram och kvalitetssäkrats av forskare på lärosäten	12
3. Organisering och innehåll	14
3.1 Modell för kollegialt lärande.....	14
3.2 Kompetensutvecklingsmaterial i Specialpedagogik för lärande	15
Moduler på Lärportalen	15
Kompetensutvecklingsmaterial om NPF	17
3.3 Utbildning för handledare	18
Handledarutbildning	18
Fortbildning för handledare	20
3.4 Insatser för att informera om möjlighet att delta i Specialpedagogik för lärande	20
3.5 Konferenser och digitalt stöd för genomförandet av Specialpedagogik för lärande	21
Inledande konferenser och digitalt stöd	21
Stöd till rektor och huvudman.....	21
Forskningscirkel om rektors betydelse i kompetensutvecklingsinsatser	22
3.6 Fördelning av statsbidrag.....	23
Vad bidrag beviljades för och till vilka	23
Beräkning av bidrag och eventuella prioriteringar	23
Villkor som gäller för statsbidraget	24

Sammanställning av statistik för handledare, deltagare och huvudmän inom ramen för statsbidrag	24
4. Tre olika uppföljningar inför slutredovisning.....	26
4.1 Kollegialt lärande leder till gemensam förståelse och ökad samsyn – en studie om handledares perspektiv på Specialpedagogik för lärande	27
Förändrad kommunikation och ökad delaktighet	27
Kollegialt lärande leder till ökad samsyn	28
Handledarrollens möjligheter och utmaningar	28
4.2 Ökat samarbete leder till utvecklad undervisning – exempel från en enkätundersökning.....	29
Diskussioner som förts i grupperna.....	29
Framgångsfaktorer och utmaningar	30
Handledarutbildningen	30
Samarbete med rektor	30
En viktig kompetensutvecklingsinsats.....	30
4.3 Specialpedagogiska arbetssätt i undervisningen möter barns och elevers behov – exempel från en intervjuundersökning	31
Utveckling av undervisningen genom specialpedagogiska förhållningssätt och arbetssätt	31
Utmaningar och framgångsfaktorer i genomförandet	32
5. Avslutande reflektioner och arbete framåt.....	33
5.1 Mot uppdragets målsättning	34
5.2 Specialpedagogik för lärande bidrar till att forskning prövas i praktiken	35
5.3 Långsiktighet i kompetensutvecklingsinsatser.....	35
5.4 Myndighetsgemensamt samarbete – en framgångsfaktor	36
5.5 Systematisk uppföljning för effektmätning och utveckling	36
5.6 Fortsatt arbete	36
Bilagor.....	38
Referenser	39

Sammanfattning

Regeringsuppdraget om fortbildning i specialpedagogik, kallat Specialpedagogik för lärande, har pågått under tio år. Det är en nationell kompetensutvecklingsinsats som Skolverket och SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) har genomfört tillsammans. Insatsen har riktat sig till förskola, grundskola, anpassad grundskola, sameskola, gymnasieskola, anpassad gymnasieskola, motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem samt kommunal vuxenutbildning inklusive komvux som anpassad utbildning. Syftet med Specialpedagogik för lärande har varit att höja den specialpedagogiska kompetensen generellt i förskolan och skolan så att förskollärare och lärare samt annan personal som medverkar i undervisningen i förskolan och anpassade skolformer kan utforma undervisning och lärmiljö utifrån barns och elevers behov och förutsättningar. Målet är att fler elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen och nå målen med utbildningen.

Specialpedagogik för lärande bygger på kollegialt lärande och har genomförts lokalt på förskolor och skolor. Det kollegiala arbetet följer en cyklisk modell där deltagarna tar del av och diskuterar vetenskapligt grundade texter och annat kompetensutvecklingsmaterial. Sedan planerar och prövar deltagarna aktuella specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt i praktiken. Därefter följer de upp och reflekterar över hur undervisning och lärmiljö kan fortsätta att utvecklas.

Kompetensutvecklingsmaterialet är framtaget och kvalitetsgranskat av forskare på lärosäten runt om i Sverige. Under åren har ungefär 70 olika forskare och 19 lärosäten varit involverade i Specialpedagogik för lärande. Materialet finns publicerat på Lärportalen och är fritt att använda för alla.

Under åren 2016–2025 har ungefär 63 800 förskollärare och lärare deltagit i Specialpedagogik för lärande inom ramen för det statsbidrag som huvudmän kan ansöka om från Skolverket. Drygt 5 400 av dem har haft rollen som handledare i det kollegiala arbetet. Handledarna har ofta varit speciallärare eller specialpedagoger. Skolverket och SPSM har i samarbete med lärosäten erbjudit en handledarutbildning som ungefär 3 400 handledare har deltagit i. Huvudmän har kunnat ansöka om statsbidrag för ekonomisk ersättning för handledarnas tid.

Utvärderingar och uppföljningar av Specialpedagogik för lärande visar exempelvis att

- deltagarna har fått ökad kunskap om specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt
- deltagarna litar mer på sin förmåga att utforma undervisning och lärmiljö utifrån elevers olika förutsättningar och behov efter insatsen
- deltagarna har fått möjlighet att diskutera och pröva specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt i både teori och praktik vilket har lett till ökad samsyn och förståelse samt ett gemensamt språkbruk på förskolor och skolor

- handledarnas förmåga att leda det kollegiala arbetet har varit viktig för att fördjupa och utveckla den specialpedagogiska kompetensen
- rektors delaktighet och engagemang är viktiga framgångsfaktorer för att resultatet av kompetensutvecklingsinsatsen ska bli hållbart över tid.

1. Uppdraget

I detta avsnitt sammanfattas regeringens beskrivningar och intentioner med uppdraget. Avsnittet innehåller också information om hur uppdraget delredovisats till Regeringskansliet (Utbildningsdepartementet). Den senaste delredovisningen innefattade även två utvärderingar vars resultat sammanfattas kortfattat.

1.1 Regeringsuppdrag

I december 2015 gav regeringen Skolverket i uppdrag att ansvara för genomförandet av fortbildning i specialpedagogik.¹ Fortbildningen kom att kallas Specialpedagogik för lärande och benämndes som en kompetensutvecklingsinsats.² Målgruppen var legitimerade lärare i grundskolan, sameskolan och motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem.

I juli 2018 beslutade regeringen om ett ersättningsuppdrag som innebar att Skolverket tillsammans med Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) ansvarade för uppdraget. Uppdraget blev även förlängt.³

Under 2019 och 2020 kom ett ersättningsuppdrag som innebar en utökning av målgruppen samt ytterligare förlängning av uppdraget.⁴ Förutom tidigare målgrupp kom uppdraget att även omfatta förskollärare och annan personal som medverkar i undervisningen i förskolan samt lärare och förskollärare i förskoleklassen, gymnasieskolan, kommunal vuxenutbildning och utbildning som motsvarar grundskole- eller gymnasieskoleutbildning vid särskilda ungdomshem. De nya målgrupperna skulle kunna ta del av kompetensutvecklingsinsatsen från och med läsåret 2021/2022. Kravet på att lärare skulle vara legitimerade för att delta togs också bort.

Under våren 2023 utvidgades målgruppen ytterligare genom ett ändringsbeslut av uppdraget.⁵ Lärare och annan personal som medverkar i undervisningen i anpassad grundskola, anpassad gymnasieskola och komvux som anpassad

¹ U2015/05783/S

² En kompetensutveckling genererar inte högskolepoäng som en fortbildning kan göra. Därför kallas Specialpedagogik för lärande för en kompetensutvecklingsinsats.

³ U2018/03106/S

⁴ U2019/04371/S samt U2020/06064

⁵ U2023/00931

utbildning på grundläggande och gymnasial nivå inkluderades och kunde ta del av insatsen från och med läsåret 2023/2024.

I juni 2023 fick Skolverket och SPSM i uppdrag att förstärka innehållet i uppdraget när det gäller stöd till barn och elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Dessutom förlängdes uppdraget till 2025.⁶

Under hela uppdragstiden har huvudmän läsårsvis kunnat ansöka om statsbidrag från Skolverket för genomförandet av insatsen.⁷ Det har även varit möjligt för huvudmän att genomföra Specialpedagogik för lärande utan statsbidrag.

1.2 Bakgrund och beskrivning av uppdraget

Skälen som regeringen angav som bakgrund till uppdraget var att kunskapsresultaten i grundskolan sjönk och att elever med funktionsnedsättning och elever med utländsk bakgrund hade svårt att nå målen för utbildningen i grundskolan. Vidare angavs som motivering att många lärare och skolledare efterfrågade kompetensutveckling och grundläggande kunskaper för att bättre kunna möta, motivera och engagera varje elev. Regeringen bedömde att många fler lärare än speciallärare och specialpedagoger behövde ökad kunskap om specialpedagogiska metoder, arbetssätt och förhållningssätt för att i större utsträckning kunna utforma och individanpassa undervisningen utifrån elevers olika behov. I beskrivningen av uppdraget framgick att innehållet i kompetensutvecklingsinsatsen skulle utgå från målgruppernas behov och vara verksamhetsnära. Myndigheterna skulle tillhandahålla ett forskningsbaserat stödmaterial till deltagarna som skulle finnas tillgängligt på en webbplats. Specialpedagogik för lärande skulle ha en liknande form som tidigare kompetensutvecklingsinsatser och baseras på kollegialt lärande. I uppdraget ingick att myndigheterna skulle svara för utbildning av handledare med uppgift att handleda deltagare inom det specialpedagogiska området. Handledarutbildningen skulle i första hand erbjudas behöriga speciallärare och specialpedagoger. Huvudmän skulle kunna ansöka om statsbidrag för sitt deltagande i insatsen. Insatsen skulle även kunna genomföras utan statsbidrag.

1.3 Syfte och mål enligt uppdraget

Syftet med uppdraget har varit att stärka den specialpedagogiska kompetensen generellt i förskolan och skolan så att förskollärare och lärare samt annan personal som medverkar i undervisningen i förskolan och anpassade skolformer får ökade kunskaper om specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt. Målet har varit att fler elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen och därigenom kunna nå målen för utbildningen.

⁶ U2023/02053 delvis samt U2023/02132

⁷ Förordningen (2015:938) om statsbidrag för handledare i specialpedagogik

1.4 Delredovisningar av uppdraget

Uppdraget har delredovisats till Regeringskansliet (Utbildningsdepartementet) vid två tillfällen. Den första delredovisningen lämnades den 15 oktober 2018⁸ och omfattade budgetåren 2016–2018. Den innehöll beskrivningar av hur Skolverket implementerade och genomförde de två första omgångarna av Specialpedagogik för lärande. Delredovisningen innehöll även en beskrivning av planeringen inför det fortsatta arbetet med kompetensutvecklingsinsatsen. Den andra delredovisningen lämnades den 15 oktober 2020⁹ och innehöll dels Skolverkets och SPSM:s erfarenheter av uppdraget till och med läsåret 2019/20, dels två utvärderingar av insatsen 2016–2020. Skolverkets och SPSM:s erfarenheter visade bland annat att deltagarna i Specialpedagogik för lärande hade prövat nya arbetssätt och utvecklat sin undervisning. Det framgick också att deltagarna efterfrågade större möjligheter till variation vid genomförandet av insatsen vad gällde omfång och tempo. Det framkom att både handledares och rektorers roller är väsentliga vid genomförandet och att skolor påtalat behov av att utöka målgrupperna till fler personalkategorier. Göteborgs universitet genomförde en av de två utvärderingarna och den syftade till att få en nationell och fördjupad bild av hur deltagande lärare påverkats av kompetensutvecklingsinsatsen.¹⁰ Denna utvärdering visade bland annat följande:

- Deltagande lärare beskrev att insatsen hade stärkt legitimiteten för det arbete de redan gjorde på skolorna och det de tillsammans kom att utveckla under kompetensutvecklingsinsatsens gång.
- Deltagande lärare kände en ökad tilltro till sin egen förmåga att möta elevers olikheter efter att ha deltagit i Specialpedagogik för lärande.
- Innehållet i stödmaterialet fungerade som underlag för kollegiala samtal men deltagarna hade önskat ett mer praktiktäna innehåll.
- Tiden för kompetensutvecklingsinsatsen ansågs vara för knapp och tempot för högt för att deltagarna skulle hinna diskutera och genomföra förändringar i tillräcklig omfattning.
- Deltagarna kände en oro för att pedagogiska landvinningar som gjorts under året som skolan deltagit i Specialpedagogik för lärande inte skulle bli beständiga över tid.

Den andra utvärderingen handlade om handledarfunktionen i insatsen och genomfördes av Strategirådet AB.¹¹ Deras slutsatser kan sammanfattas enligt följande:

⁸ Delredovisning av uppdrag att svara för fortbildning i specialpedagogik - Specialpedagogik för lärande (U2015/05783/S).

⁹ Delredovisning av uppdrag att svara för fortbildning i specialpedagogik - Specialpedagogik för lärande (U2018/03106/S).

¹⁰ Göteborgs universitet. (2020). *Rapport Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande (SFL)*.

¹¹ Strategirådet AB. (2020). *Utvärdering av handledarfunktionen Specialpedagogik för lärande*. Stockholm.

- Kompetensutvecklingsmodellen med kollegialt lärande som använts i Specialpedagogik för lärande är etablerad och fungerar.
- Handledarna i insatsen har haft en central roll under arbetets gång och de har varit kunskapsmässigt förberedda på att leda och fördjupa gruppsamtalen.
- Deltagande i Specialpedagogik för lärande har lett till att enskilda lärare ökat sin kunskap, utvecklat nya förhållningssätt och ökat sin förmåga att utveckla undervisning efter elevers olika behov.
- Kompetensutvecklingsinsatsen har däremot inte lämnat något tydligt avtryck i skolans gemensamma undervisningskultur eller organisation. Det kan leda till att långsiktigheten i insatsen är hotad.

I båda utvärderingarna lyftes risken för att kompetensutvecklingsinsatsens resultat inte blir beständigt över tid. Utvärderarna identifierade rektors betydelse i sammanhanget och rekommenderade Skolverket och SPSM att utveckla stärkande insatser för att involvera rektorer och skolledare i arbetet med Specialpedagogik för lärande.

Skolverket och SPSM har beaktat slutsatserna i de båda utvärderingarna. Här beskrivs några av de anpassningar som vidtagits sedan 2020:

- Deltagande skolor förmedlade att de upplevde stress i att hinna genomföra det antal kompetensutvecklingsmoduler som krävdes under ett läsår för att få statsbidrag. De upplevde att kvaliteten i genomförandet blev lidande. Inför läsåret 2021/22 ändrade Skolverket och SPSM kompetensutvecklingsmodulernas omfattning och erbjöd en större flexibilitet vid valet av moduler. Samtidigt minskades arbetstakten i insatsen.
- När uppdraget breddades till att omfatta nya målgrupper tog Skolverket och SPSM hänsyn till olika skolformers kapacitet och möjlighet att genomföra kompetensutveckling i kraven för att få statsbidrag.
- I villkoren för att få statsbidrag fanns minimikrav på antalet deltagare. Det framkom att en del huvudmän hade svårt att fylla platserna även om huvudmän i samma geografiska område kunde samarbeta vid genomförandet av Specialpedagogik för lärande. Villkoren för statsbidrag justerades till en lägre minimigräns för antalet deltagare vilket möjliggjorde för fler huvudmän att delta i kompetensutvecklingsinsatsen.
- Skolverket och SPSM har bland annat utvecklat ett digitalt material till rektorer och huvudmän. Materialets syfte är att stärka rektorer och huvudmän i att skapa förutsättningar för genomförandet av Specialpedagogik för lärande samt främja långsiktighet i utvecklingsarbetet. Materialet beskrivs under rubrik 3.5.

1.5 Om föreliggande slutredovisning

Föreliggande slutredovisning har ambitionen att beskriva uppdraget som en helhet åren 2016 till 2025 utan att återupprepa alltför mycket av sådant som redovisats i delredovisningarna.¹²

2. Utgångspunkter och vägval

Detta avsnitt innehåller beskrivningar av hur Skolverket och SPSM har planerat och arbetat för att genomföra uppdraget. Det handlar om utgångspunkter, vägval och avgränsningar, former för samarbete samt kvalitetssäkring.

2.1 Specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt för att möta barns och elevers behov

Specialpedagogik definieras oftast som ett tvärvetenskapligt område som har sin grund i pedagogik och didaktik. Området har även kopplingar till andra vetenskapliga discipliner som psykologi, medicin, sociologi och filosofi. Specialpedagogiska perspektiv bidrar med olika förklaringsmodeller kring elevers utveckling och lärande. Orsaker till svårigheter i skolsituationen kan härledas till den enskilda elevens förutsättningar och förmågor, skolans organisation och lärmiljöer samt samhället i stort men också till interaktionen mellan dessa nivåer. Kunskap om specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt bidrar till ökad kompetens i arbetet med att planera, genomföra och följa upp undervisning som möter elevers olika behov och förutsättningar.

2.2 Verksamhetslogik

För att säkerställa uppdragets riktning mot målet att stärka den specialpedagogiska kompetensen generellt tog Skolverket och SPSM fram en verksamhetslogik.¹³ Verksamhetslogiken beskriver uppdragets genomförande, förutsättningar och förväntade resultat på ett systematiskt sätt. Enligt verksamhetslogiken ska deltagarna i Specialpedagogik för lärande arbeta kollegialt med ett vetenskapligt grundat kompetensutvecklingsmaterial som innehåller exempel på specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt. Det handlar exempelvis om hur undervisning och lärmiljö utformas och anpassas efter

¹² Delredovisning av uppdrag att svara för fortbildning i specialpedagogik - Specialpedagogik för lärande (U2015/05783/S).

Delredovisning av uppdrag att svara för fortbildning i specialpedagogik - Specialpedagogik för lärande (U2018/03106/S).

¹³ Se Bilaga 1.

variationen i barns och elevers kognitiva och språkliga förmågor. Materialet riktar sig till deltagare i olika skolformer, alla ämnen, årskurser och åldrar. Deltagarna planerar aktiviteter som de prövar i undervisningen. Därefter utvärderar de utfallet och får möjlighet att utveckla undervisningen vidare. Handledaren, som oftast är specialpedagog eller speciallärare, leder arbetet. Rektorn och huvudmannen skapar förutsättningar för deltagarna att kunna genomföra kompetensutvecklingsinsatsen. Det övergripande målet i Specialpedagogik för lärande är formulerat till att deltagarna kan utforma en undervisning och lärmiljö med sådan kvalitet att alla barn och elever ges den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling.

2.3 Vägval och avgränsningar

Undervisning och lärmiljöer ska planeras utifrån barns och elevers olika behov och förutsättningar. Enligt skollagen har barn och elever rätt att få det stöd de behöver för att utvecklas i sitt lärande.¹⁴ Elevers behov styr och det krävs ingen medicinsk diagnos för att få stöd. I kompetensutvecklingsmaterialet har Skolverket och SPSM utgått från beskrivningar av utmaningar, hinder och svårigheter som barn och elever kan möta i skolsituationen.

Det kollegiala arbetet i Specialpedagogik för lärande på skolor genomförs i grupper av lärare som undervisar i olika ämnen och olika årskurser. Innehållet i Specialpedagogik för lärande behöver därför vara ämnesövergripande och kunna tillämpas i alla klassrum och i alla lärmiljöer. Kompetensutvecklingsmaterialet fokuserar därför på vad som är möjligt att genomföra inom ledning, stimulans och stödinsatser inom ordinarie undervisning. Det innebär att Skolverket och SPSM har gjort avgränsningen att arbete med särskilt stöd utifrån åtgärdsprogram inte ingår i uppdraget. När det framkommer att ett barn eller en elev är i behov av särskilt stöd innebär det ofta att forskollärare och lärare saknar förutsättningar att genomföra det särskilda stödet inom den ordinarie undervisningens ram. Vid utredning av en elevs behov av särskilt stöd inom skolan involveras elevhälsan genom samråd om det inte är uppenbart obehövligt.¹⁵

I Specialpedagogik för lärande förordar Skolverket och SPSM inte några särskilda modeller eller metoder för undervisning. Kompetensutvecklingsmaterialet innehåller exempel på perspektiv från forskning samt olika begrepp och ramverk. Materialet ger stöd till skolornas arbete med att tolka och utveckla sin kompetens inom det specialpedagogiska kunskapsområdet.

2.4 Samarbete mellan Skolverket och SPSM

En gemensam arbetsgrupp från Skolverket och SPSM har i nära samarbete utvecklat Specialpedagogik för lärande. Arbetsgruppen har bestått av uppdragsledare, kommunikatörer från respektive myndighet samt ett antal

¹⁴ 3 kap. 2 § skollagen (2010:800).

¹⁵ 3 kap. 7 § skollagen.

medarbetare med kompetens inom specifika specialpedagogiska områden och olika skolformer. Arbetet har bedrivits genom regelbundna gemensamma möten och kontinuerliga avstämningar mellan uppdragsledarna. Den större gruppen har delats in i mindre myndighetsövergripande arbetsgrupper för utveckling av moduler enligt en gemensam struktur. Medarbetarnas olika kompetenser och erfarenheter inom specialpedagogik, praktisknära stöd samt spridning av råd och statistik har stärkt kvaliteten och förankringen i forskning och beprövad erfarenhet.

Skolverket har haft huvudansvar för hantering av statsbidrag, handledarutbildningar och publicering av kompetensutvecklingsmaterial medan SPSM tagit ansvar för inledande konferenser och stöd till rektorer och huvudmän. Myndigheterna har gemensamt engagerat forskare, lärosäten och andra aktörer samt genomfört utbildningar, konferenser och granskningar.

2.5 Innehållet har tagits fram och kvalitetssäkrats av forskare på lärosäten

För att säkerställa en vetenskaplig grund i arbetet med Specialpedagogik för lärande har ett nära samarbete etablerats med lärosäten och forskare runt om i Sverige. Samarbetet har omfattat 19 lärosäten, cirka 70 forskare samt ytterligare sakkunniga, främst från lärosäten med specialpedagogisk institution eller utbildning inom det specialpedagogiska området. Forskare och lärosäten har ansvarat för framtagning och granskning av kompetensutvecklingsmaterial. Granskingen har utförts av ett annat lärosäte än det som tog fram materialet. Intresset från lärosäten att ta fram kompetensutvecklingsmaterial har generellt varit stort men en del lärosäten som visat intresse har inte haft möjlighet att tacka ja på grund av uppdragets tidsramar.

För att undersöka vilket innehåll kompetensutvecklingsinsatsen skulle ha, bjöd Skolverket och SPSM in representanter från målgrupperna, rektorer, intresseorganisationer och lärosäten till samråd. Därutöver gjordes en inventering av aktuell forskning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, rapporter och granskningar från skolmyndigheter samt återkommande frågor till Skolverkets upplysningstjänst och SPSM:s tjänst Fråga en rådgivare.

När de olika områdena för innehållet var identifierade utifrån målgruppernas behov och uppdragets mål, kontaktade myndigheterna lärosäten med förfrågan om möjlighet att samarbeta kring framtagning eller granskning av kompetensutvecklingsmaterial. Kontakt med lärosäten har skett på olika sätt under kompetensutvecklingsinsatsens gång. Vid uppstarten av uppdraget bjöds samtliga lärosäten med specialpedagogisk institution in till ett möte där lärosätena fick anmäla intresse av att medverka i uppdraget. Vid några tillfällen har förfrågan gått till specifika forskare utifrån aktuell och relevant forskning på området. Skolverket och SPSM tecknade avtal och överenskommelser med lärosäten och med enskilda forskare. I avtal och överenskommelser preciserades

vilket innehåll som skulle belysas och att det skulle vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det framgick även i vilket format det framtagna materialet skulle presenteras, hur ansvarsfördelningen mellan inblandade parter såg ut samt en tidplan för arbetet. Anlitade lärosäten och forskare arbetade fram vetenskapligt grundade texter med olika forskningsperspektiv till aktuellt kompetensutvecklingsmaterial. Skolverket och SPSM överlät till de anlitade forskarna och lärosätena att välja systematik för att söka, värdera och sammanställa resultat av forskning. Skolmyndigheterna kan i efterhand konstatera att transparensen avseende forskarnas och lärosätenas arbetsprocess brister, då överenskommelser och avtal inte reglerade hur arbetsprocessen skulle dokumenteras. Detta försvårar möjligheten att utvärdera graden av systematik i arbetet. Skolverket och SPSM hade dock regelbundna avstämningar under arbetets gång vilket gjorde det möjligt att följa arbetsprocessen under utformningen av materialet.

Det framtagna materialet har kvalitetssäkrats i flera steg. Texterna har granskats av forskare vid andra lärosäten för att säkerställa vetenskapligheten. I överenskommelser och avtal framgick vilket innehåll som skulle kvalitetssäkras samt en tidplan för arbetet. Granskarnas arbete utgick från en mall med områden att granska exempelvis textförfattarnas urval av forskning, allsidigheten i belysningen av vetenskapligt innehåll och relevansen i valda begrepp och perspektiv. Vid ett granskningsmöte gav granskarna återkoppling till textförfattarna genom förslag på förbättringar av materialet och ett gemensamt resonemang fördes. Textförfattarna bearbetade och utvecklade sedan sina texter efter synpunkter och förslag som framförts av granskarna. Granskarnas arbete bidrog med ett breddat och fördjupat forskningsperspektiv på texterna. Texterna granskades även internt av Skolverket och SPSM utifrån överensstämmelse med aktuella styrdokument.

I samband med regeringsuppdraget att se över Skolmyndigheternas webbplatser kopplat till vetenskaplig förankring¹⁶ gjordes också en intern översyn av kompetensutvecklingsmaterialet i Specialpedagogik för lärande. SPSM och Skolverket inledde översynen i mars 2023 i kontakt med forskare som bidragit till innehållet i Specialpedagogik för lärande. Översynen gjordes av disputerade medarbetare på SPSM:s analys- och utvecklingsenhet. Exempelvis undersöktes hur begrepp, formuleringar och ramverk presenteras och förklaras i syfte att motverka missförstånd och feltolkningar. Vidare förstärktes skrivningar om vikten av lärarens professionella omdöme vad gäller anpassningar i undervisningen. Syftet med anpassningar i undervisningen är att göra det möjligt för elever att utvecklas i sitt lärande utan att sänka den förväntade kunskapsnivån. Kriterierna för bedömning av kunskaper är desamma för alla elever inom respektive skolform och de kan inte anpassas bort. Översynen resulterade i förtydligande av begrepp som används, att en del i en modul har avpublicerats och att några delar har omstrukturerats. Den samlade bedömningen var att de

¹⁶ Uppdrag om en översyn av stöd och information via webbplatser samt om utveckling och samordning av forskningsspridning (U2023/02135).

vetenskapligt grundade texterna håller god kvalitet med en rimlig försiktighet i slutsatser, balanserade beskrivningar av olika perspektiv och med referenser till forskningsstudier inom olika fält.

Genom denna process har arbetet kunnat vila på vetenskaplig grund i enlighet med skollagens krav samtidigt som innehållet anpassats till målgruppernas behov och skolväsendets praktik.

3. Organisering och innehåll

I detta avsnitt presenteras den modell för kollegialt lärande som förskolor och skolor använt, det material och innehåll som har funnits tillgängligt för deltagarna, utbildning för handledarna, stödjande insatser för rektorerna, implementering och fördelning av statsbidrag.

3.1 Modell för kollegialt lärande

Det finns ett flertal modeller för kollegialt lärande. Gemensamt är att de utgår från professionens egna behov, befintliga kunskaper och färdigheter samt från konkreta problemställningar och utmaningar i den pedagogiska praktiken. I uppdragsbeskrivningen framgick att Specialpedagogik för lärande skulle använda samma modell som andra stora kompetensutvecklingsinsatser från Skolverket. Modellen utgör en form av kollegialt lärande, där en grupp medarbetare, med utgångspunkt i innehållet i ett specifikt kompetensutvecklingsmaterial, samverkar i syfte att utveckla verksamheten vilket i sin tur är tänkt att främja barns och elevers lärande. Modellen betonar vikten av professionell erfarenhet och innefattar såväl läsning och diskussion av aktuell forskning som gemensam planering, genomförande och utvärdering av undervisning och verksamhet.

Arbetsättet bygger på att deltagarna för en strukturerad dialog om undervisningssituationer och specialpedagogiska frågor. Det omfattar att pröva nya arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen, identifiera och analysera utmaningar och möjligheter, reflektera över undervisningens upplägg och resultat samt att ge och ta emot återkoppling. Det kollegiala lärandet leds av en handledare som ofta är specialpedagog eller speciallärare.

Modellen är cyklisk till sin struktur och varje del följer formen med följande fyra moment:

- Moment A, individuell förberedelse.

Deltagarna inhämtar kunskap genom att ta del av digitalt kompetensutvecklingsmaterial som tillhandahålls av Skolverket och SPSM.

Detta omfattar vanligtvis en vetenskapligt baserad text, men kan även inkludera exempelvis film- eller ljudmaterial.

- Moment B, kollegialt arbete.

Gruppen diskuterar kompetenutvecklingsmaterialet och planerar gemensamt en undervisningsaktivitet med anknytning till de teman som behandlats.

- Moment C, undervisningsaktivitet.

Den planerade undervisningsaktiviteten genomförs i praktiken, i syfte att pröva och utvärdera de idéer som framkommit i föregående moment.

- Moment D, kollegialt arbete.

Deltagarna återsamlas för att gemensamt analysera och diskutera utfallet av undervisningen. Fokus ligger på vilka insikter som kan tas med i det fortsatta arbetet.Handledaren stödjer processen genom att ställa fördjupande frågor, med särskild betoning på barns och elevers lärande, samt genom att återknyta till den forskning som presenterats i moment A.

Handledaren har en nyckelroll genom att leda diskussionerna utifrån kompetenutvecklingsmaterialets innehåll, knyta detta till lärarnas egna undervisningserfarenheter och tydliggöra hur teoretiskt innehåll kan omsättas i praktiken. Handledarna inom Specialpedagogik för lärande bidrar både till det kollegiala lärandet och till deltagarnas individuella lärande.

3.2 Kompetensutvecklingsmaterial i Specialpedagogik för lärande

Moduler på Lärportalen

Kompetensutvecklingsmaterialet som används inom insatsen finns publicerat på webbplatsen Lärportalen.¹⁷ På Lärportalen finns material till flera av Skolverkets kompetensutvecklingsinsatser för samtliga skolformer samlade. Materialet är organiserat i kompetensutvecklingsmoduler. Det är öppet och tillgängligt för alla. I modulerna finns texter, filmer och ljudfiler med underlag för kollegiala samtal samt förslag på praktiska uppgifter att pröva i undervisningen och att följa upp tillsammans med kollegor.

Alla barns och elevers lärande står i fokus och deltagarna får ta del av olika infallsvinklar som kan stödja det professionella samtalet mellan deltagarna om vad som behöver utvecklas på den egna förskolan eller skolan samt hur man bäst kan stödja lärandet hos de elever man möter. Eftersom målgruppen för stödet främst är förskollärare och lärare, så fokuserar materialet på det stöd som är möjligt att ge inom ramen för den ordinarie undervisningen. Målsättningen är att deltagarna med hjälp av materialet i modulerna och de pedagogiska samtalen ska

¹⁷ <https://larportalen.skolverket.se/>

utveckla undervisningen, så att barnens och elevernas förutsättningar för lärande ökar.

Flera av de vetenskapliga texter som ingår i modulerna har sammanfattats av respektive författare i korta föreläsningsfilmer. Syftet är att öka tillgängligheten för deltagare med språkliga svårigheter, läs- och skrivsvårigheter eller för deltagare som upplever att texterna har en alltför avancerad språklig nivå. Föreläsningsfilmerna kan även underlätta deltagande för yrkesgrupper med mindre tid avsatt för kompetensutveckling.

Vid tidpunkten för uppdragets slutredovisning finns 15 moduler publicerade på Lärportalen. Innehållet i modulerna spänner över ett brett spektrum av specialpedagogiska och didaktiska teman och riktar sig till olika skolformer. Deltagare inom ramen för statsbidraget ska börja med en av tre grundläggande moduler. Syftet med de grundläggande modulerna är att ge deltagarna en gemensam förståelse för det specialpedagogiska kunskapsområdet. Därefter väljer deltagande verksamheter moduler utifrån lokala utvecklingsbehov. Inför deltagande har Skolverket och SPSM erbjudit stöd vid val av moduler genom konferenser och digital information på Skolverkets webbplats. Deltagare med statsbidrag ska ta del av ett visst antal moduler under ett läsår, antalet skiljer sig åt beroende på skolform. Verksamheter som deltar utan statsbidrag bestämmer helt fritt hur många och vilka moduler de arbetar med.

Modulerna ger deltagarna möjlighet att ta del av områden som bland annat omfattar:

Kognitiva och pedagogiska förutsättningar

- Variationer i elevers kognitiva förmågor (till exempel planeringsförmåga, uppmärksamhet och metakognition) och kopplingar till undervisningsstrategier.
- Stödstrukturer och arbetssätt för att anpassa undervisningen utifrån elevernas olika förmågor.
- Betydelsen av bedömning, undervisningsplanering och systematiskt arbete med stöd i undervisningen till elever.

Inkludering, delaktighet och lärmiljö

- Inkluderande lärmiljöer – fysiska, sociala och pedagogiska.
- Perspektiv på delaktighet, inkludering och barns och elevers känsla av tillhörighet.
- Verktyg för att observera, analysera och utveckla den egna undervisningspraktiken.

Språk och kommunikation

- Språkliga svårigheter och språkets betydelse för lärande.
- Flerspråkighet, språklig sårbarhet och läs- och skrivutveckling.

- Språkets roll i kommunikation och samspel.

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)

- Kognitiv neurovetenskap vid NPF.
- Pedagogiska konsekvenser och strategier för att stödja barn och elever med NPF.
- Skolsituationen för flickor med NPF.

Olika skolformer

- Organisering av undervisning i anpassade skolformer.
- Perspektiv på vuxnas lärande och individanpassning i vuxenutbildningen.
- Undervisning i förskolan med fokus på tidiga insatser, samspel och lärmiljö.

Skolans uppdrag och professionellt samarbete

- Skolans kompensatoriska och demokratiska uppdrag samt rättighetsperspektiv.
- Relationer, samarbete och samverkan mellan yrkesgrupper.
- Ett vetenskapligt förhållningssätt som grund för skolans arbete.

Kompetensutvecklingsmaterial om NPF

Under våren 2023 fick myndigheterna ett tilläggsuppdrag om att innehållet i Specialpedagogik för lärande skulle förstärkas när det gäller stöd till barn och elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) i förskola och skola.¹⁸ Skolverket och SPSM tog fram ett nytt kompetensutvecklingsmaterial för förskolan (NPF i en tillgänglig förskola) samt en ny kompetensutvecklingsmodul (NPF och tillgänglig utbildning)¹⁹ riktad till övriga deltagande skolformer. Eftersom målgrupperna under kompetensutvecklingsinsatsens gång efterfrågat större flexibilitet i att kunna välja mellan olika delar i kompetensutvecklingsmaterialet²⁰ innehåller modulen flera delar som är fristående och kan användas oberoende av varandra.

Skolverket och SPSM arrangerade även en konferens vars innehåll handlade om att organisera och utforma undervisningen och lärmiljön med fokus på barn och elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Konferensen genomfördes vid tre tillfällen under hösten 2023 i Malmö, Göteborg och Stockholm och omfattade tre huvudområden:

- Introduktion till neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.
- Organisationsperspektiv med fokus på samarbete.

¹⁸ U2023/02053 delvis samt U2023/02132

¹⁹ <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M133>

²⁰ Genom muntlig kontakt med deltagande handledare och genom behovsinventeringar har målgrupperna under kompetensutvecklingsinsatsens gång efterfrågat större flexibilitet i att kunna välja mellan olika delar i kompetensutvecklingsmaterialet. Förskolor och skolor har önskat att i högre grad kunna utgå från identifierade kompetensutvecklingsbehov i den egna verksamheten.

- NPF i undervisning och lärmiljö.

Sammanlagt deltog närmare 1 500 förskollärare och lärare på konferensen. För att fler än de som hade möjlighet att besöka konferensen fysiskt skulle ha möjlighet att ta del av innehållet, publicerades film- och poddklipp med några av de deltagande forskarna på Skolverkets webbplats.²¹ Innehållet på webbplatsen ger kunskap och information om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, samarbete ur ett organisationsperspektiv samt hur NPF kan hanteras i undervisning och lärmiljö. Materialet vänder sig förskola, grundskola, gymnasieskola, vuxenutbildning och anpassade skolformer.

3.3 Utbildning för handledare

Handledarutbildning

Kompetensutvecklingsinsatsen har baserats på kollegialt lärande med professionellt stöd av handledare. I uppdraget har ingått att Skolverket och SPSM har svarat för utbildning av handledare. Handledarutbildningen har genomförts av lärosäten på uppdrag av Skolverket och SPSM. Handledarnas uppgift har varit att handleda deltagande förskollärare och lärare i förskola, grundskola, anpassad grundskola, gymnasieskola, anpassad gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning inklusive komvux som anpassad utbildning samt annan personal²² som medverkar i undervisningen i förskolan och anpassade skolformer. Handledarutbildningen har riktat sig till de handledare som huvudmännen utsett att leda det kollegiala arbetet. Det har varit behöriga speciallärare och specialpedagoger men även andra legitimerade förskollärare och lärare som huvudmannen ansett vara lämpliga för uppdraget. Handledarutbildningen har genomförts parallellt med kompetensutvecklingsinsatsen under det läsår som förskolan eller skolan fått statsbidrag och den har omfattat åtta dagar à sju timmar.

Syfte och mål med handledarutbildningen har varit att stärka och stödja handledarna i att leda det kollegiala arbetet och den har utgått från en gemensam utbildningsplan. Genom handledarutbildningen ska handledarna stärka sin förmåga att föra samtal med kollegor för att möjliggöra egen och gemensam reflektion för ökad förståelse av vad det är som händer i praktiken; att lära av erfarenheter, att granska, ompröva och utveckla den egna yrkesutövningen. Utbildningen ska även öka handledarnas förmåga att leda samtal så att ansvarig personal reflekterar över undervisningssituationer och tar initiativ till förändringar som därmed leder till en allt högre kvalitet i undervisningen. Efter genomgången utbildning ska handledaren ha fått möjlighet att

- utveckla sin förmåga att handleda kollegialt lärande i grupper av personal som medverkar i undervisningen

²¹ <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/organisera-och-utforma-undervisning-och-larmiljo-med-fokus-pa-npf>

²² I förskolan och anpassade skolformer kan annan personal som medverkar i undervisning exempelvis omfatta barnskötare och elevassistenter.

- fördjupa sin kompetens och reflektera över hur förskollärare och lärare kan utveckla en undervisning som är tillgänglig och anpassad för alla barn och elever
- utveckla sin förmåga att problematisera och analysera samt kommunicera specialpedagogiska frågeställningar på individ-, grupp- och skolnivå.

Handledarutbildningen har bestått av en kombination av föreläsningar, gruppdiskussioner och praktiska övningar i att handleda. Deltagande handledare har fått möjlighet att bearbeta och fördjupa sina konkreta erfarenheter av att handleda inom Specialpedagogik för lärande bland annat genom så kallad metahandledning. Under metahandledning har deltagarna fått möjlighet att reflektera kring den egna handledningen tillsammans med både lärosätets lärare och övriga deltagare i handledarutbildningen.

Inför varje läsår har Skolverket skickat förfrågningsunderlag till cirka 15 lärosäten som har utbildning inom det specialpedagogiska området i sitt utbud. Intresserade lärosäten har lämnat offerter. När ett urval av lärosäten varit aktuellt har förbestämda kriterier för urval använts. Exempel på kriterier är geografiskt läge i förhållande till deltagares hemort, hur många deltagare lärosätet har möjlighet att ta emot och kostnad per utbildningsplats. Sedan har Skolverket tecknat överenskommelser med aktuella lärosäten. Handledarutbildningen har varit ett erbjudande, det har inte varit obligatoriskt att delta. Under åren 2016–2025 har huvudmän ansökt om statsbidrag för drygt 5 400 handledare som arbetat med att leda det kollegiala lärandet i Specialpedagogik för lärande. Av handledarna har ungefär 3 400 valt att delta i handledarutbildningen.²³ Skolverket och SPSM har kunnat erbjuda plats till alla handledare som önskat plats på handledarutbildningen. De handledare som valt att avstå från att delta i handledarutbildningen har i kontakt med Skolverket och SPSM ofta uppgett att de redan har handledarutbildning genom sina specialpedagog- och speciallärarutbildningar. Flera av handledarna inom Specialpedagogik för lärande har handlett inom insatsen under flera år och då gått handledarutbildningen under första året eller deltagit tidigare i handledarutbildningar i samband med andra kompetensutvecklingsinsatser. Under de senaste åren har flera rektorer uppgett att de inte haft utrymme att låta sina utsedda handledare delta i handledarutbildningen på grund av personalorganiseringen på skolan. De handledare som genomfört minst 75 procent av utbildningen har fått ett intyg från respektive lärosäte. Representanter för Skolverket och SPSM har besökt alla handledarutbildningsgrupper för att möta frågor och erfarenheter från deltagarna. En gång per termin har Skolverket och SPSM genomfört samverkansmöten med lärosätena för erfarenhetsutbyte och uppföljning.

²³ En del av handledarna har varit handledare under flera läsår och några av dem har även deltagit i handledarutbildningen under två läsår. Siffrorna om antal handledare som handlett respektive deltagit i handledarutbildningen visar därför inte unika personer.

För handledare som genomfört Specialpedagogik för lärande utan statsbidrag har Skolverkets utbildning Leda kollegialt lärande²⁴ varit tillgänglig.

Fortbildning för handledare

Under insatsens gång har Skolverket och SPSM anordnat endagsutbildningar under benämningen Handleda vidare inom Specialpedagogik för lärande.

Målgrupper har varit

- handledare som tidigare deltagit i handledarutbildningen och som fortsätter att handleda inom Specialpedagogik för lärande
- handledare som deltar i satsningen utan statsbidrag
- handledare som valt att avstå handledarutbildningen.

Syftet med utbildningsdagarna har varit att ge stöd till handledare i att utvecklas i sin roll att leda kollegialt lärande. Inbjudna forskare från olika lärosäten har föreläst om handledning, kollegialt lärande och skolutveckling. Under läsåret 2024/25 anordnades en Handleda vidare-utbildning som omfattade tre halvdagar. Den utbildningen fokuserade på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och hade cirka 100 deltagare.

3.4 Insatser för att informera om möjlighet att delta i Specialpedagogik för lärande

När myndigheterna fick i uppdrag att genomföra Specialpedagogik för lärande för grundskolan var det viktigt att sprida kunskap till målgrupperna om kompetensutvecklingsinsatsen och möjligheten att söka statsbidrag deltagande. För att göra detta och samtidigt inspirera till deltagande, valde myndigheterna att arrangera informations- och inspirationsträffar på olika orter runt om i landet. Orterna valdes utifrån var i landet få ansökningar om statsbidrag inkommit. Utöver detta spreds informationen både i myndigheternas egna kanaler och köpta medier, exempelvis på våra webbplatser, i sociala medier och genom annonsering. Myndigheterna såg också till att informera om Specialpedagogik för lärande i andra sammanhang där det var lämpligt, som i olika interna och externa nätverk.

När uppdraget utvidgades till att inkludera fler målgrupper, blev det viktigt att skapa medvetenhet om kompetensutvecklingsinsatsen och möjlighet att ansöka om statsbidrag för dessa nya målgrupper. Myndigheterna fortsatte att sprida informationen genom olika kanaler och medier samt via interna och externa nätverk med fokus på att nå samtliga målgrupper.

²⁴ <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/kurser-och-utbildningar/sok-kurser-och-utbildningar/leda-kollegialt-larande>

3.5 Konferenser och digitalt stöd för genomförandet av Specialpedagogik för lärande

Inledande konferenser och digitalt stöd

Fram till och med 2019 inbjöds samtliga rektorer och blivande handledare som deltog i Specialpedagogik för lärande inom ramen för statsbidraget till inledande fysiska konferenser på olika orter. Konferenserna hölls under våren, inför satsningens start på hösten.

Under åren 2020 och 2021 ersattes dessa konferenser, till följd av covid-19-pandemin, av ett informationsmaterial på Skolverkets webbplats. Materialet riktade sig till skolchefer, rektorer, handledare och deltagare. Det innehöll filmer som gav inspiration och vägledning för val av moduler, planering och organisering av insatsen. Filmerna berörde också kollegialt lärande, handledning av lärgrupper, specialpedagogik och utveckling av det specialpedagogiska stödet i verksamheten. Våren 2021 kompletterades materialet med ett webinarium om rektors betydelse för att kollegialt lärande ska leda till förbättrat lärande för barn och elever.

Från och med 2022 kompletterades informationsmaterialet åter med inledande konferenser för skolchefer, rektorer och handledare. De genomfördes digitalt. Syftet var att stödja och inspirera genom att ge information om upplägg och innehåll i Specialpedagogik för lärande, presentera planeringsstöd samt erbjuda föreläsningar av forskare riktade till både handledare och rektorer. Under konferenserna betonades särskilt vikten av samverkan mellan handledare och rektor som en central framgångsfaktor. Deltagarna fick även vägledning kring hur innehållet i kompetensutvecklingsmaterialet kan kopplas till skolans systematiska kvalitetsarbete.

Omkring 650 personer per läsår har deltagit i konferenserna vid de tillfällen som genomförts.

Stöd till rektor och huvudman

Flera insatser har gjorts med syfte att stärka framför allt rektorer i arbetet med att skapa förutsättningar för Specialpedagogik för lärande. Stödet till rektor och huvudman omfattar exempelvis följande:

- Digital information på Skolverkets webbplats där rektorer och huvudmän erbjuds vägledning för planering, genomförande och uppföljning av kompetensutvecklingsinsatsen.
- Inspiration och kunskapssammanställningar på Skolverkets webbplats med filmer och poddsamtal med forskare där fokus ligger på hur rektorer kan utveckla sitt pedagogiska ledarskap och sin skolorganisation. Ämnen som behandlats inkluderar bland annat ledarskapets betydelse i relation till barn och elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i förskola och skola.

- Riktade forskarföreläsningar till rektorer under de inledande konferenserna för deltagande verksamheter.
- Erbjudande om digitala erfarenhetsutbyten och samråd för deltagande rektorer om ledarskapets betydelse.
- Förslag på delar i några moduler där skolledning och elevhälsa med fördel kan delta, med betoning på vikten av att hela skolans organisation är involverad i kompetensutvecklingsinsatsen.
- Inbjudan från lärosäten till skolledare om att delta i delar av handledarutbildningen för att stärka samspelet mellan handledare och rektor. Detta har betonats som en viktig del i att skapa organisatoriska förutsättningar för ett långsiktigt kollegialt lärande och en utvecklad undervisningspraktik.

Forskningscirkel om rektors betydelse i kompetensutvecklingsinsatser

Tidigare utvärderingar²⁵ har visat på behovet av ökad kunskap om hur rektorer och personal kan utveckla undervisningen och vilka redskap som krävs för detta. För att möta behovet startade SPSM och Skolverket en forskningscirkel med två forskare och elva rektorer från förskola, parallellt med satsningen Specialpedagogik för lärande. Syftet med forskningscirkeln var att utveckla kunskap om rektors betydelse för kollegialt lärande i förskolan, med särskilt fokus på hur rektors ledarhandlingar kan göra skillnad för barns lärande.

Arbetet resulterade i en rapport²⁶ som visar att rektors ägarskap, aktiva deltagande och huvudmannens stöd är avgörande för framgång. Fyra centrala teman identifierades: rektors ägarskap och deltagande, systematiskt kvalitetsarbete, fördelat ledarskap samt kollegialt lärande. Forskarna identifierade både framgångsfaktorer och hinder som påverkar resultatet och framhöll att det krävs tid för att implementera kvalitetsutvecklande arbetssätt. Rapporten avslutas med rekommendationer till myndigheter, lärosäten, huvudmän, rektorer och lärarlag. Rekommendationerna handlar bland annat om att stärka rektors pedagogiska ledarskap för att effektivt kunna stödja det kollegiala lärandet samt att skapa tydliga strukturer och rutiner för kollegialt lärande. Innehållet i rapporten har bidragit i arbetet med att utveckla stöd till rektorer inom Specialpedagogik för lärande, exempelvis genom att betona vikten av att involvera skolledningen och att utgå från det systematiska kvalitetsarbetet i val av kompetensutveckling.

²⁵ Skolverkets rapport 2023:1 Kollegialt lärande fyra år efter Skolverkets lyft. Göteborgs universitet. (2020). Rapport Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande (SFL).

Strategirådet AB. (2020). Utvärdering av handledarfunktionen Specialpedagogik för lärande. Stockholm.

²⁶ Wennergren A. (2022). *Rektors betydelse för kollegialt lärande: Erfarenheter från en forskningscirkel med fokus på hur rektors ledarhandlingar kan göra skillnad för barn i förskolan*, Specialpedagogiska skolmyndigheten.

3.6 Fördelning av statsbidrag

I regeringsuppdraget har ingått att Skolverket fördelat statsbidrag till huvudmän med stöd av en förordning om statsbidrag för handledare i specialpedagogik.²⁷

Vad bidrag beviljades för och till vilka

Statsbidrag har beviljats till skolhuvudmän. Till och med bidragsåret 2019/2020 beviljades bidraget för handledare och deltagare som deltog i kompetensutvecklingsinsatsen. Från och med bidragsåret 2020/2021 beviljades bidrag enbart för handledarnas tid i uppdraget och därmed gavs inte längre något bidrag för deltagarna.

För att beviljas statsbidrag för handledarna i Specialpedagogik för lärande var kravet att handledarna är legitimerade lärare eller förskollärare och i första hand har

- speciallärar- eller specialpedagogexamen
- minst ett års erfarenhet av att arbeta som speciallärare eller specialpedagog.

En handledare på 10 procent ska handleda minst 4 deltagare och en handledare på 20 procent ska handleda minst 8 deltagare.

Deltagarna inom förskoleklass, grundskola, sameskola, gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning och särskilda ungdomshem skulle vara lärare eller förskollärare.

Inom förskola, anpassad grundskola, anpassad gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning som anpassad utbildning kunde även annan personal som medverkar i undervisningen delta.

Beräkning av bidrag och eventuella prioriteringar

Statsbidragets storlek har utgått från den tid som handledaren har använt till att leda det kollegiala lärandet i kompetensutvecklingsinsatsen och har motsvarat 10 eller 20 procent av en genomsnittlig heltidslön för en speciallärare eller specialpedagog. Antalet deltagare låg till grund för vilken tidsåtgång som beräknades och därmed hur mycket statsbidrag som kunde beviljas. Det statsbidrag som beviljades till och med läsåret 2019/2020 utgjordes av en fast summa per deltagare.

Skolverket har upprättade strategier för prioritering i de fall när bidraget har varit översökt. Inledningsvis prioriterades förskole- och skolenheter utifrån socioekonomiska förutsättningar samt om de fått stöd genom uppdraget Samverkan för bästa skola. Vilken skolform enheterna tillhör och om de deltagit tidigare i insatsen har också varit vägledande för prioriteringarna.

²⁷ Förordningen (2015:938) om statsbidrag för handledare i specialpedagogik.

I den sista bidragsomgången prioriterades skolformerna förskolan, förskoleklassen, anpassade grundskolan, sameskolan, gymnasieskolan, anpassade gymnasieskolan, kommunal vuxenutbildning och särskilda ungdomshem, där samtliga sökanden beviljades statsbidrag. Ett urval gjordes endast inom grundskolan. Det baserades på Skolverkets ranking utifrån ett socioekonomiskt index.

Villkor som gäller för statsbidraget

De som beviljats statsbidrag har varit kommunala, fristående och statliga huvudmän för²⁸

- förskola
- förskoleklass
- grundskola
- anpassad grundskola
- sameskola
- gymnasieskola
- anpassad gymnasieskola
- kommunal vuxenutbildning (inklusive anpassad utbildning på grundläggande eller gymnasial nivå)
- särskilda ungdomshem

Sammanställning av statistik för handledare, deltagare och huvudmän inom ramen för statsbidrag

Huvudmännen ansökte om bidrag inför deltagande i kompetensutvecklingsinsatsen och sedan följdes genomförandet upp genom redovisning. De huvudmän som inte genomförde insatsen enligt beviljat bidrag fick betala tillbaka medel i förhållande till vad som inte genomfördes.²⁹

Tabell 1 visar en översikt av hur många handledare och deltagare som redovisats under respektive bidragsperiod.

Tabell 1. Översikt över handledare och deltagare per bidragsår.

Läsår	Antal handledare	Antal deltagare
2024–2025*	989	10 448
2023–2024	826	9 161
2022–2023	539	6 702
2021–2022	906	11 277

²⁸ Vilka skolformer bidraget riktades till förändrades över tid. I listan visas alla som varit med någon av bidragsomgångarna.

²⁹ All information bygger på redovisningar som huvudmännen lämnat in efter genomförda insatser.

Läsår	Antal handledare	Antal deltagare
2020–2021	383	3170
2019–2020	397	3203
2018–2019	754	7898
2017–2018	504	5011
2016–2017	162	1471
Totalt	5465	58 367

Källa: Skolverket, data från huvudmännens inlämnade redovisningar

* Uppgifterna för läsåret 2024/25 är preliminära eftersom huvudmännens redovisningar slutförs under november 2025.

Tabell 2 visar hur fördelningen mellan kommunala respektive enskilda huvudmän sett ut per läsår.

Tabell 2. Typ av huvudman som beviljats statsbidrag per år.

Läsår	Kommunal/statlig huvudman	Enskild/fristående huvudman
2024/2025*	111	187
2023/2024	126	159
2022/2023	91	114
2021/2022	111	187
2020/2021	81	78
2019/2020	65	58
2018/2019	104	85
2017/2018	86	48
2016/2017	97	69
Totalt	872	985

Kommentar: Antal huvudmän som redovisade statsbidraget för respektive år

Källa: Skolverket, data från huvudmännens inlämnade redovisningar

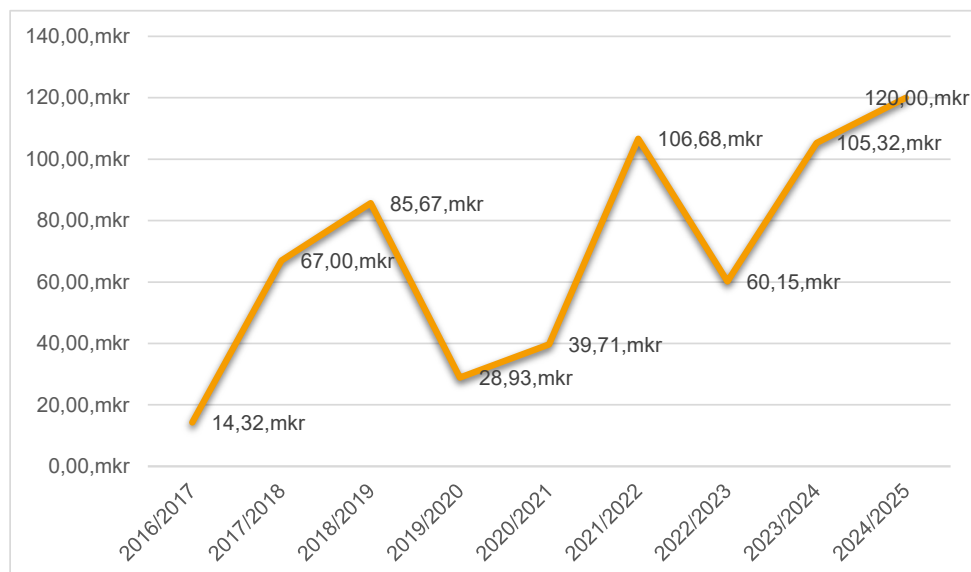
* Uppgifterna för läsåret 2024/25 är preliminära eftersom huvudmännens redovisningar slutförs under november 2025.

Läsår 2019–2021 skedde en minskning av kompetensutvecklingsinsatsen hos huvudmännen. Det går inte att med säkerhet fastställa vad det beror på men troligen kan pandemin ha påverkat huvudmännens deltagande.

Under 2019 och 2020 kom ersättningsuppdrag med utökade målgrupper för insatsen. Den markanta ökningen av huvudmän som beviljades bidrag 2021/2022 samt det ökade antalet handledare och deltagare bör vara effekten av denna utvidgning.

Diagram 1 anger en översikt över beviljade statsbidraget under uppdragsperioden.

Diagram 1. Översikt av beviljat statsbidrag för Specialpedagogik för lärande per läsår



Källa: Skolverket, data från huvudmännens inlämnade redovisningar

Uppgifterna för läsåret 2024/25 är preliminära eftersom huvudmännens redovisningar slutförs under november 2025.

Hur mycket bidrag som beviljats har påverkats av hur mycket anslag som har funnits tillgängligt för respektive år. Vid några tillfällen gjordes urval på grund av att bidraget var översökt. Generellt har huvudmän redovisat lite lägre belopp än det belopp som beviljats vid ansökan, eftersom förutsättningarna i verksamheterna förändrades under året som insatsen genomfördes.

4. Tre olika uppföljningar inför slutredovisning

Detta avsnitt sammanfattar tre olika uppföljningar av Specialpedagogik för lärande gjorda under 2025. Det är främst en studie av longitudinell karaktär där Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping (HLK) har genomfört en kvalitativ analys av en enkäts fritextsvar.³⁰ Studien sammanfattas under rubrik 4.1 och finns i sin helhet i bilaga 2.

Därutöver sammanfattas två mindre undersökningar som Skolverket och SPSM har genomfört.

³⁰ Möllås, G. (2025). *Handledares perspektiv på Specialpedagogik för lärande - en kvalitativ analys av en enkäts fritextsvar*. Jönköping University. Se Bilaga 2.

4.1 Kollegialt lärande leder till gemensam förståelse och ökad samsyn – en studie om handledares perspektiv på Specialpedagogik för lärande

Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) har under åren 2017–2025 haft i uppdrag att anordna handledarutbildning under sju omgångar av Specialpedagogik för lärande. Deltagarna i varje utbildningsomgång av handledarutbildningen på HLK har fått möjlighet att besvara en enkät vid det sista utbildningstillfället. Som en del av det insamlade enkätaterialet finns 831 fritextsvar som ligger till grund för en studie.³¹ Syftet med studien är att undersöka hur handledare inom Specialpedagogik för lärande beskriver sina upplevelser av kompetensutvecklingsinsatsens betydelse för utveckling av förskolors och skolors undervisning och lärmiljöer utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. I nedanstående avsnitt finns en sammanfattning av studiens resultat.

Förändrad kommunikation och ökad delaktighet

Specialpedagogik för lärande har enligt respondenterna lett till en förändrad kommunikation mellan kollegor samt en ökad kommunikation *med* barn och elever. Respondenterna menar att modulinnehållet och de pedagogiska samtalen har bidragit till en gemensam kunskap och ett gemensamt språk, vilket i större utsträckning har öppnat upp för en delad förståelse och samsyn. Vidare ges det konkreta exempel på hur nyvunnen kunskap har lett till förändringar i den vardagliga praktiken, i form av utvecklade lärmiljöer och undervisningsstrategier där barns och elevers behov utgör utgångspunkten. Det har till exempel handlat om tydligare struktur i klassrumsmiljön, en medvetenhet om vikten av tydlig kommunikation i undervisningen och en ökad flexibilitet i sammansättningen av grupper.

Respondenterna beskriver att de pedagogiska samtalen har skiftat karaktär och att fokus i större utsträckning än tidigare riktas mot vad läraren själv tillsammans med sina kollegor kan förändra och utveckla. Handledare vittnar om att barn och elever mer sällan utmålas som problembärare. Det som tidigare utgjordes av specifika insatser eller extra anpassningar för enskilda individer har nu förändrats i riktning mot en ökad förståelse för mångfald och ett praktiskt provande för att kunna möta barns och elevers olika förutsättningar och behov. Handledarna beskriver vidare att den ökade specialpedagogiska kompetensen i kombination med strukturerade och kontinuerliga samtal om pedagogiska och didaktiska frågor har gett ”aha-upplevelser”, vilket i sin tur har förändrat lärares förhållningssätt och bemötande. Enligt respondenterna synliggörs detta i vardagen genom konkreta handlingar som leder till mer inkluderande lärmiljöer och ökad delaktighet för barn och elever. Respondenterna ger exempel på utveckling av

³¹ Ibid.

gemensamma lektionsstrukturer och ett strukturerat arbete för studiero i klassrum och lärmiljöer.

Kollegialt lärande leder till ökad samsyn

Resultatet i studien pekar på att formen för kollegialt lärande som har erbjudits genom Specialpedagogik för lärande är ett arbetssätt som förväntas kunna bestå och flera av respondenterna ser behov av ytterligare tillfällen med strukturerade pedagogiska samtal, vars syfte är klarlagt och där innehållet är förberett. De menar att det kollegiala lärandet skapar förutsättningar för ett utvidgat samarbete och på sikt en samsyn, ett begrepp som respondenterna ofta använder.

Vidare framträder en samstämmig bild av vilka förutsättningar som måste skapas för att en kompetensutvecklingsinsats som Specialpedagogik för lärande ska leda till uppställda mål. En insats som eftersträvar förändrade handlingsmönster och förhållningssätt i den dagliga praktiken tar tid. Tidsaspekten och behovet av kontinuitet återkommer ständigt i fritextsvaren. Vidare betonas vikten av att flera professioner inom förskola och skola deltar i det kollegiala lärandet för att möjliggöra en gemensam utgångspunkt för utveckling av verksamheten. Betydelsen av rektors engagemang, stöd och förmåga att skapa organisatoriska förutsättningar upptar ett stort utrymme i respondenternas uttalanden.

Handledarrollens möjligheter och utmaningar

Det finns en samstämmighet i respondenternas beskrivningar av hur de själva har utvecklats i sin handledarroll genom Specialpedagogik för lärande. De talar om fördjupad och breddad specialpedagogisk kompetens och utvecklade förmågor att planera, strukturera och leda tillfällen för kollegialt lärande där alla får komma till tals i en trygg kontext. Handledarrollen ställer krav på lyhördhet och en förmåga att respektfullt möta och hantera variationen av deltagares erfarenheter och synsätt. Den egna kompetensen i att leda samtal som visar sig i förmågan att ställa öppna och utforskande frågor har utvecklats och utvecklas alltjämt. Detta verktyg ger deltagarna möjlighet till djupare reflektioner och perspektivbyten. Handledarna beskriver att de fått ytterligare verktyg som har kompletterat deras verktygslåda och som bidragit till ökad kompetens. Främst lyfts betydelsen av olika handledningsmodeller som de har fått pröva samt kunskaper som de har tillägnat sig genom föreläsningar på lärosätet och i arbetet med modulernas innehåll.

Handledarna lyfter också utmaningar i sitt uppdrag. Det handlar om att kunna hantera motstånd och motivera kollegor som visar mindre intresse och förändringsvilja. Det uppstår också behov av att kompensera och skapa förutsättningar för de deltagare som upplever att texter och samtal ligger på en alltför avancerad språklig nivå. Metahandledningen under handledarutbildningen anses ha varit ett värdefullt verktyg där handledarna tillsammans med andra har fått reflektera över hur svårigheter kan hanteras. Handledarna framför önskemål om att få möjlighet att samverka med kollegor om de ska leda kollegialt lärande även i fortsättningen.

4.2 Ökat samarbete leder till utvecklad undervisning – exempel från en enkätundersökning

Skolverket och SPSM har under vårterminen 2025 genomfört en digital enkätundersökning med deltagande handledare. Enkätundersökningen genomfördes vid besök på de pågående handledarutbildningarna. I enkäten ställdes frågor om genomförda moduler på förskolorna och skolorna, om diskussioner som har förts i grupperna, om vad som har uppskattats av deltagarna och vad som har varit utmanande, om vad som har krävts av handledarna och hur handledarutbildningen har stöttat samt om hur samarbetet har sett ut med rektor. Deltagarna fick också möjlighet att ge ytterligare medskick om kompetensutvecklingsinsatsen.

Vid enkätundersökningen deltog cirka 340 handledare fördelade på följande skolformer: förskola, förskoleklass, grundskola, anpassad grundskola, gymnasieskola, anpassad gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning inklusive komvux som anpassad utbildning. Nedan följer en kort sammanfattning av enkätsvaren. Enkätsvaren har inte analyserats på ett systematiskt sätt utan beskrivningarna är exempel på handledares uppfattningar.

Diskussioner som förts i grupperna

Handledare i samtliga skolformer lyfter att diskussionerna på förskolor och skolor har varit varierande och omfattande, med fokus på att förbättra pedagogiska metoder och skapa en inkluderande och likvärdig miljö för alla barn och elever. Deltagarna har visat stort engagemang i att reflektera över sina roller och hur de kan stödja barnens och elevernas utveckling på bästa sätt. Det finns ett starkt intresse för att utveckla undervisningen och skapa en tillgänglig och engagerande lärmiljö så att alla barn får den ledning och stimulans samt det stöd de behöver. Diskussionerna har varit en viktig del av deltagarnas kompetensutveckling och bidragit till att öka förståelsen för olika perspektiv och roller inom förskolan och skolan.

Diskussionerna har också varit centrala för att skapa en gemensam förståelse och gemensamma förhållningssätt inom arbetslagen. De har bidragit till att stärka relationer, förbättra samarbetet och utveckla pedagogiska strategier som är anpassade till barnens och elevernas behov. Genom att vrida och vända på begrepp och situationer i undervisningen har arbetslagen blivit mer sammansvetsade och engagerade i att utveckla verksamheten. Den förstärkta gemenskapen och samsynen inom personalgrupperna har i sin tur påverkat undervisningen positivt genom att ge en gemensam grund för pedagogiska och didaktiska beslut.

Framgångsfaktorer och utmaningar

Enligt handledarna har deltagare uppskattat den kollegiala aspekten av lärandet, möjligheten att tillämpa nya kunskaper direkt i verksamheten och den tid som ges för reflektion och diskussion. Vidare har deltagare uppskattat den strukturerade tiden för pedagogiska diskussioner och kollegialt lärande som har bidragit till att utveckla undervisningen och skapa en mer inkluderande och engagerande lärmiljö. Möjligheten att dela erfarenheter och idéer med kollegor har varit särskilt värdefull.

Handledarna lyfter även att deltagare har uppskattat både den praktiska och den teoretiska utvecklingen som modulerna har erbjudit samt vikten av att inkludera elevperspektiv för att skapa en mer tillgänglig och anpassad skolmiljö.

De utmaningar som deltagare har mött handlar enligt handledarna om tidsbrist, svårigheter att förstå och tillämpa akademiska texter samt möjligheten att kunna delta fullt ut i kollegiala samtal och reflektioner. Utmaningar har till viss del påverkat deltagares förmåga att dra full nytta av kompetensutvecklingsinsatsen.

Handledarutbildningen

Enligt handledarna kräver handledarrollen mycket förberedelse, ledarskap i diskussioner och förmåga att skapa en trygg och engagerande miljö. Det är viktigt att använda tid och material på ett sätt som främjar lärande och utveckling för alla deltagare.

Handledarna menar att handledarutbildningen har varit en viktig resurs för att stärka deras kompetens och förmåga att leda kollegiala samtal. Den har erbjudit verktyg, inspiration och stöd, vilket har varit avgörande för att utveckla och effektivisera handledningsprocessen. Basgruppsträffar och föreläsningar har varit särskilt värdefulla för att utveckla handledarnas kompetens och förmåga att leda sina grupper effektivt.

Samarbete med rektor

Handledarna understryker att regelbundna möten och kommunikation med rektor har varit centrala faktorer för att säkerställa att Specialpedagogik för lärande har fungerat väl och att rektor är insatt i arbetet. Samarbetet med rektor har varierat inom de olika skolformerna men många handledare beskriver att de har regelbundna avstämningar och får stöd i sitt arbete. Det finns en önskan om mer engagemang och deltagande från rektor för att stärka samarbetet ytterligare.

En viktig kompetensutvecklingsinsats

Handledarna menar att Specialpedagogik för lärande har varit en värdefull insats genom att den har bidragit till att stärka pedagogers kompetens och förmåga att arbeta med tillgänglig undervisning och inkludering. Trots vissa utmaningar med att förstå och tillämpa akademiska texter, anser handledarna att kompetensutvecklingsinsatsen har haft en positiv inverkan på förskolan och skolan. Specialpedagogik för lärande har främjat samarbete och utveckling av ett

gemensamt synsätt gällande tillgänglighet och anpassning för alla barn och elever. För att ytterligare öka engagemanget och effektiviteten i det kollegiala lärandet efterfrågar handledarna mer flexibilitet och anpassning vid genomförandet av insatsen. Det kan exempelvis röra flexibilitet i tid och stödmaterial som anpassats mer efter respektive målgrupp.

4.3 Specialpedagogiska arbetssätt i undervisningen möter barns och elevers behov – exempel från en intervjuundersökning

Skolverket och SPSM har under vårterminen 2025 genomfört en intervjuundersökning med tio förskollärare och lärare som deltagit i Specialpedagogik för lärande. Syftet med undersökningen var att ta del av några konkreta exempel på förskollärares och lärares uppfattningar, erfarenheter och beskrivningar av hur deras kompetens inom specialpedagogiska förhållningssätt och arbetssätt har utvecklats under insatsens gång samt hur den eventuellt har använts i undervisningen.

I det urval som gjordes önskades medverkan från alla skolformer som deltar i Specialpedagogik för lärande med statsbidrag samt från både kommunala och fristående verksamheter. Kontakt togs med huvudmän utifrån beviljade statsbidrag för läsåret 2023/2024. Huvudmännen utsåg därefter personer att kontakta på deltagande förskolor och skolor. Intervjupersonerna var förskollärare och lärare som deltog i kompetensutvecklingsinsatsen under läsåret 2023/2024. Bland intervjupersonerna fanns representanter från förskola, grundskola, anpassad grundskola, gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning och särskilda ungdomshem. Sex av intervjupersonerna arbetar på kommunala skolor, tre på fristående skolor och en på en statlig skola. Intervjuerna genomfördes på plats på skolan eller digitalt utifrån intervjupersonernas önskemål och varade i cirka 45 minuter. Nedan följer en kort sammanfattning av intervjuerna. Utsagorna har inte analyserats på ett systematiskt sätt utan beskrivningarna är några exempel på förskollärares och lärares uppfattningar och erfarenheter efter att ha deltagit i Specialpedagogik för lärande.

Utveckling av undervisningen genom specialpedagogiska förhållningssätt och arbetssätt

Efter deltagandet i Specialpedagogik för lärande känner sig alla intervjuade lärare och förskollärare säkrare i sin roll som lärare och förskollärare i mötet med alla barn och elever. De nämner att de känner sig tryggare och en förskollärare menar att även barngruppen har blivit lugnare.

De intervjuade lärarna och förskollärarna ger flera exempel och beskrivningar på hur undervisningen har utvecklats i samband med deltagandet i Specialpedagogik för lärande. Ett område som flera av de intervjuade lärarna lyfter är arbetet med barns och elevers delaktighet. En av förskollärarna berättar att personalen har

observerat på vilka sätt barnen är delaktiga i olika situationer och hur alla barns engagemang kan fångas. Förskolläraren beskriver att personalen efter att ha deltagit i Specialpedagogik för lärande i större utsträckning än tidigare hittar arbetssätt som gör att alla barn kan vara delaktiga i olika situationer.

En annan lärare, i anpassad grundskola, beskriver en aktivitet som prövats i en grupp elever med mycket svår intellektuell funktionsnedsättning. Elevernas delaktighet ökade genom användning av bildstöd i olika valsituationer, till exempel vad gäller val av tema inför en sommaravslutning. Läraren berättar att personalen har ändrat sitt tankesätt efter aktiviteten och man försöker nu få in mer av elevers delaktighet i lämpliga undervisningssituationer där det finns möjlighet till begränsade val som styrs av läraren. Tidigare gjorde personalen en hel del val åt eleverna. ”Det fick en att öppna upp tanken att dessa elever också kan vara delaktiga, vi behöver inte alltid göra val åt dem.”.

Ett annat område som lärarna har arbetat med är att öka tillgängligheten genom ökad tydlighet och struktur i undervisningssituationen. Flera lärare beskriver att de har arbetat med en tydlig lektionsstruktur. Exempel som ges är en lugn uppstart av lektionen där elevernas datorer är stängda och närvaro tas. Ett annat exempel är från högstadiet där lärarna har arbetat med en gemensam labbinstruktion som bland annat innehöll bilder och startmeningar. Läraren menar att när lärarna började att använda instruktionen så fungerade den för i stort sett alla elever och tillgängligheten ökade. Fler lärare beskriver i intervjuerna att de har använt sig av visuellt stöd för att öka tydligheten, till exempel i arbetet med hållbar utveckling i gymnasieskolan eller i form av bildstöd vid barnens sittplatser under fruktstunden i förskolan. En förskollärare säger: ”Utan insatsen [Specialpedagogik för lärande] hade vi inte hamnat här, med så mycket tydlighet och stöd”. En annan lärare beskriver att tänket kring tillgänglighet har gjort att måluppfyllelsen hos eleverna har ökat.

Andra exempel på utveckling som nämns i intervjuerna är ett förbättrat arbete med övergångar, förberedelser, hur förståelse kan byggas upp, möblering i klassrummet, lässtrategier, kamratlärande, relationer, bemötande och strategier för elevers studieteknik.

I intervjuerna framkommer att utöver förändrade arbetssätt i undervisningssituationen så har Specialpedagogik för lärande exempelvis lett till förändrat samtalsklimatet i personalgruppen: ”Elever diskuteras på ett annat sätt. Vi kan alltid göra mera, vi diskuterar det mera. Vi ser mer lösningar på problem.”

Utmaningar och framgångsfaktorer i genomförandet

En återkommande utmaning i genomförandet av Specialpedagogik för lärande som framkommer i intervjuerna är bristen på tid för lärare att planera och implementera nya undervisningsmetoder. En av lärarna beskriver att insatsen ibland har upplevts som ett stressmoment på grund av hög arbetsbelastning, trots avsatt tid för inläsning. En annan lärare menar att alla inte alltid har genomfört

den aktivitet som bestämts på grund av stress och då har diskussionerna inte blivit så givande.

Ytterligare en utmaning som några lärare beskriver är att texterna i materialet upplevs som avancerade. Några lärare lyfter att vissa elevgrupper inte är tydligt framskrivna i materialet som exempelvis vuxenstuderande eller elever med mycket svår intellektuell funktionsnedsättning. Deltagarna har då fått tänka om när det gäller materialet utifrån sin elevgrupp.

Vad gäller implementering av arbetet på lång sikt nämns att det är en utmaning att lärare byts ut och att det är svårt för nya lärare att komma in i tänket: ”Vi som var med förra året har fått en ny lägstänivå, jag tror det kommer att räcka hela livet. Vi är dåliga på att ta emot nya [lärare]”.

En tydlig framgångsfaktor som tas upp i flera av intervjuerna är rektors delaktighet och engagemang. Även handledarnas roll lyfts som viktig, för att skapa en trygg samtalsmiljö, komma med följdfrågor och se till att alla kommer till tals under träffarna. Formen för insatsen lyfts av flera intervjupersoner som en framgångsfaktor. ”Det bästa har varit att vi har en bestämd tid att sitta tillsammans med kollegorna”. Det är framför allt momenten att pröva i undervisningen och att dela med sig till kollegor som anges som viktiga. ”Enbart läsningen hade inte lett till så mycket”. Det ges flera exempel på att formen har använts efter insatsen i andra sammanhang, till exempel vid läsning av annan kompetensutvecklingslitteratur.

Flera intervjupersoner menar att det har varit en framgångsfaktor att det har getts möjlighet att arbeta i nya konstellationer, vilket har lett till en ökad dialog mellan olika personalgrupper. En högstadielärare anser att insatsen har öppnat upp för samtal mellan stadierna och en gymnasielärare säger att yrkeslärare och lärare i teoretiska ämnen har fått en ökad dialog med varandra. En förskollärare beskriver att det har varit bra att många förskolor i kommunen har deltagit i insatsen, då man har kunnat inspirera varandra, prata med personer från andra förskolor och få med sig nya perspektiv till det egna arbetslaget. Insatsen har lett till en samsyn och att det är lättare att tala med varandra. ”Det finns begrepp som SFL [Specialpedagogik för lärande] har gett som vi använder”.

5. Avslutande reflektioner och arbete framåt

Detta avsnitt innehåller Skolverkets och SPSM:s reflektioner om måluppfyllelse av uppdraget, några lärdomar att ta med framåt samt tankar om fortsatt arbete.

5.1 Mot uppdragets målsättning

Specialpedagogik för lärande är en av Sveriges största nationella kompetensutvecklingssatsningar med över 60 000 deltagare och handledare från förskola till vuxenutbildning inom ramen för statsbidrag. Hur många som tagit del av kompetensutvecklingsinsatsen utan statsbidrag har Skolverket och SPSM ingen kunskap om. Över 3 000 av handledarna har deltagit i en handledarutbildning som gett dem ökad kompetens i att leda och fördjupa kollegialt lärande. Det myndighetsgemensamma uppdraget har genomförts i nära samarbete med ett stort antal forskare och materialet har spridits brett inom skolor, förskolor, lärosäten och myndigheter. Regeringsuppdraget har successivt förlängts, breddats och fördjupats och innehållet har utvecklats utifrån ny forskning, utvärderingar, samråd och förändrade förutsättningar i förskolan och skolan. Arbetet har resulterat i att deltagarna har fått nya erfarenheter, insikter och lärdomar som bidragit till utveckling av arbetssätt och förhållningssätt hos målgrupperna. Handledarnas kunskap och förmåga att leda kollegiala samtal kan bli en tillgång i förskolors och skolors fortsatta utvecklingsarbete.

Syfte och mål med Specialpedagogik för lärande har varit att stärka den specialpedagogiska kompetensen generellt i förskolan och skolan så att förskollärare och lärare samt annan personal som medverkar i undervisningen i förskolan och anpassade skolformer får ökade kunskaper om specialpedagogiska arbetssätt och förhållningssätt. Deltagarna ska kunna utforma undervisning och lärmiljö med sådan kvalitet att alla barn och elever ges den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling. All undervisning och hela lärmiljön ska planeras utifrån barns och elevers olika behov och förutsättningar. Genom att utveckla undervisningen och lärmiljön ska fler barn och elever kunna tillgodogöra sig undervisningen och därigenom kunna nå målen för utbildningen.

Utvärderingar och uppföljningar visar exempel på att deltagarna har utvecklat sin undervisning och lärmiljö för att möta elevers olika behov och förutsättningar. De har bland annat fått en ökad tilltro till sin egen förmåga att möta vilket kan underlätta för elever att tillgodogöra sig undervisningen. Handledare beskriver exempel på lärares och förskollärares förändrade undervisningsstrategier och handlingsmönster, i bland annat bemötande, där utgångspunkten är barns och elevers behov för att kunna utvecklas i sitt lärande inom ordinarie undervisning. Deltagare beskriver även att de utvecklat sitt samarbete och sin kommunikation med kollegorna vilket på sikt kan leda till en ökad samsyn och gemensamma förhållningssätt. Detta kan gynna barns elevers lärande och utveckling. Lärare har fått ökad kunskap om arbetssätt och förhållningssätt som utgår från specialpedagogiska perspektiv och elevers utveckling mot utbildningens mål.

5.2 Specialpedagogik för lärande bidrar till att forskning prövas i praktiken

I linje med skollagen ska skolans och förskolans arbete och verksamhet vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Både resultat av forskning och beprövad erfarenhet behöver omsättas i relation till lokala förutsättningar och den aktuella elevgruppen. I barngrupper och klassrum utgår förskollärare och lärare från den samlade kunskapsbasen om exempelvis relationsskapande, värdegrundsarbete, ledarskaphandlingar och olika former av stöttning. Med hjälp av sitt professionella omdöme behöver de värdera och tolka både forskning och beprövad erfarenhet för att utveckla undervisningen. Förmågan att kritiskt granska och kunna ta ställning till vilken forskning som är relevant och hur den kan omsättas i praktiken, så kallad forskningslitteracitet,³² är en central kompetens att utveckla för lärare, förskollärare och rektorer. I utveckling av forskningslitteracitet ges det kollegiala lärandet en nyckelroll, där diskussioner utgår från den egna verksamhetens behov och kontext. Detta kräver tid, engagemang från deltagarna, stöd från rektorn och hög kompetens hos handledaren. Det är avgörande att verksamheterna har tillgång till relevant forskning och det stöd de behöver för att utveckla undervisning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Skolverket och SPSM ser i sammanhanget ett behov av fler systematiska översikter inom det specialpedagogiska området som dels kan underlätta för förskolor och skolor att få tillgång till relevant forskning, dels stödja myndigheterna vid urval av forskning i kommande kompetensutvecklingsmaterial.

5.3 Långsiktighet i kompetensutvecklingsinsatser

Deltagandet i Specialpedagogik för lärande ska leda till utveckling av undervisning och lärmiljö på förskolor och skolor. De utvärderingar³³ som gjorts samt slutsatser från forskningscirkeln för rektorer³⁴ visar att kompetensutvecklingsinsatsen har gjort avtryck i praktiken. Samtidigt betonas risken att utvecklingen inte är hållbar över tid. Enstaka insatser riskerar att försvinna med enskilda individers engagemang. För att nå varaktiga förbättringar krävs ett målmedvetet, systematiskt och långsiktigt samarbete. Skolledningar och verksamheter behöver därför integrera metoderna i det dagliga arbetet och ta ett gemensamt ansvar för att utvecklingen lever vidare. Erfarenheter från forskningscirkeln³⁵ visar att innehållet i kompetensutvecklingsinsatsen behöver omsättas i praktiken på flera nivåer, hos rektor, pedagoger samt barn och elever under minst två år för att utvecklade arbetssätt ska befästs. Strategirådet konstaterade i sin utvärdering 2020³⁶ att Specialpedagogik för lärande har lett till

³² Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.

³³ Göteborgs universitet. (2020). *Rapport Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande (SFL)*.

Strategirådet AB, (2020). *Utvärdering av handledarfunktionen Specialpedagogik för lärande*. Stockholm.

³⁴ Wennergren A. (2022). *Rektors betydelse för kollegialt lärande: Erfarenheter från en forskningscirkel med fokus på hur rektors ledarhandlingar kan göra skillnad för barn i förskolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

³⁵ Ibid.

³⁶ Strategirådet AB, (2020). *Utvärdering av handledarfunktionen Specialpedagogik för lärande*. Stockholm.

tydlig utveckling hos enskilda lärare men att länken mellan individuell lärarutveckling och varaktig förändring i skolans kultur och organisation inte var tillräckligt tydlig. Därmed riskerar utvecklingen att avstanna när skolledare och lärare byts ut.

Bland annat utifrån denna bakgrund tog myndigheterna, i samband med uppdraget som innebar utökning av målgruppen, fram ett stöd för rektorer och huvudmän i hur utvecklingsarbetet kan organiseras och hur involvering och ägarskap kan öka. Kunskapen om kopplingen mellan skolorganisation, ledarskap, skolutveckling och lärande behöver förstärkas ytterligare för att kompetensutvecklingsinsatser framöver i högre grad ska göra skillnad för barn och elever.

5.4 Myndighetsgemensamt samarbete – en framgångsfaktor

Det gemensamma uppdraget mellan Skolverket och SPSM har bedrivits i nära samarbete på alla nivåer. Medarbetare från båda myndigheterna har varit representerade i samtliga arbetsgrupper och insatser och beslut har fattats gemensamt. Medarbetarna har kompletterat varandra utifrån sina olika kompetenser och erfarenheter samt utifrån myndigheternas uppdrag enligt instruktion. Samarbetet har utvecklats över tid, blivit väl integrerat och främjat en gemensam samsyn mellan myndigheterna. Erfarenheter och arbetssätt från samarbetet i Specialpedagogik för lärande har även kunnat användas i andra myndighetsgemensamma uppdrag.

5.5 Systematisk uppföljning för effektmätning och utveckling

Utöver de två större utvärderingarna från 2020 har flera mindre uppföljningar och undersökningar genomförts. Dessa har belyst hur Specialpedagogik för lärande bidragit till att utveckla förskollärares och lärares kompetens inom specialpedagogiska förhållnings- och arbetssätt samt vilka utmaningar och framgångsfaktorer som präglat innehåll och genomförande. Vid framtida professionsutvecklingsinsatser där målet är att utveckla undervisning och öka elevers måloppfyllelse, ser Skolverket och SPSM att det vore värdefullt att uppdragen omfattar systematiska uppföljningar, för att kunna mäta effekter av en insats.

5.6 Fortsatt arbete

I det fortsatta arbetet kommer Skolverket och SPSM att se över det befintliga kompetensutvecklingsmaterialet för att ta ställning till hur det kan användas framöver. På kort sikt ansvarar myndigheterna för att förvalta materialet. Innehållet i befintliga kompetensutvecklingsmoduler kan behöva struktureras om

och minskas i omfattning. Om bedömningen blir att delar av materialet ska finnas kvar över tid behöver ansvarsfördelningen för materialet klargöras och resurser avsättas för att uppdatera och ta fram nytt material utifrån aktuell forskning och förändringar i skolans styrdokument.

Bilagor

- | | |
|----------|---|
| Bilaga 1 | Verksamhetslogik för Specialpedagogik för lärande |
| Bilaga 2 | Handledares perspektiv på Specialpedagogik för lärande - en kvalitativ analys av en enkäts fritextsvar. |

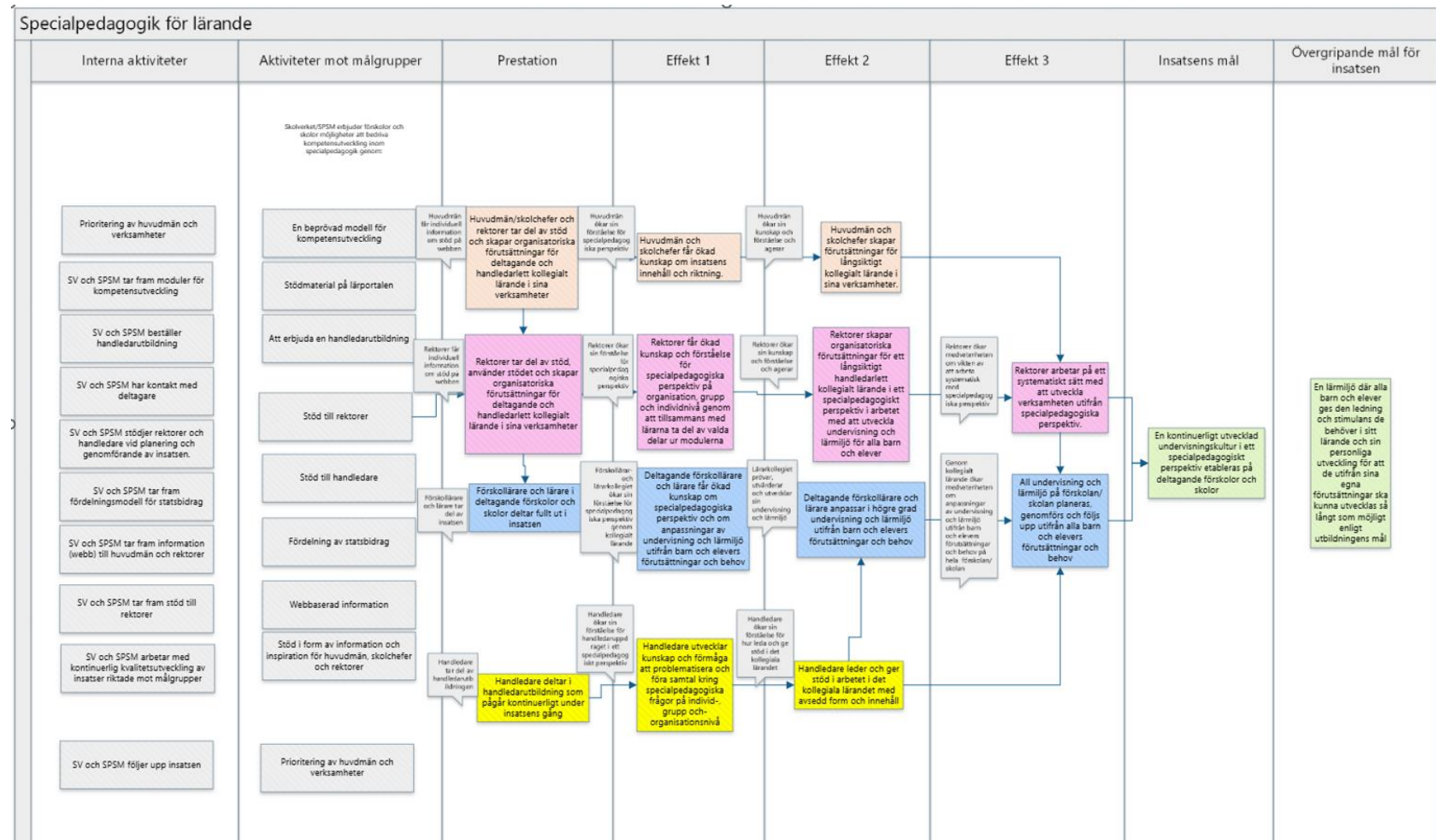
Referenser

- Göteborgs universitet (2020). *Rapport Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande (SFL)*.
- Möllås, G. (2025). *Handledares perspektiv på Specialpedagogik för lärande - en kvalitativ analys av en enkäts fritextsvar*. Jönköping University.
- SFS 2010:800 *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.
- Skolverket (2018). *Delredovisning av uppdrag att svara för fortbildning i specialpedagogik-Specialpedagogik för lärande (U2015/05783/S)*.
- Skolverket och SPSM (2020). *Delredovisning av uppdrag att svara för fortbildning i specialpedagogik-Specialpedagogik för lärande (U2018/03106/S)*.
- Skolverkets rapport 2023:1. *Kollegialt lärande fyra år efter Skolverkets lyft*
- Strategirådet AB. (2020). *Utvärdering av handledarfunktionen Specialpedagogik för lärande*. Stockholm.
- Wennergren, A. (2022). *Rektors betydelse för kollegialt lärande: Erfarenheter från en forskningscirkel med fokus på hur rektors ledarhandlingar kan göra skillnad för barn i förskolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.



Skolverket

Verksamhetslogik för Specialpedagogik för lärande





JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Handledares perspektiv på Specialpedagogik för lärande

- en kvalitativ analys av en enkäts fritextsvar

Möllås, Gunvie

Juni 2025

Sammanfattning

Under en tioårsperiod har den nationella kompetensutvecklingsinsatsen *Specialpedagogik för lärande* (SFL) genomförts i ett stort antal förskolor och skolor inom olika skolformer. Skolverket har tillsammans med Specialpedagogiska skolmyndigheten ansvarat för insatsen och huvudmän har kunnat söka statsbidrag för genomförandet. De handledare som av huvudmannen har utsetts till att leda det kollegiala lärandet i förskolor och skolor, har också erbjudits deltagande i en handledarutbildning.

Högskolan för lärande och kommunikation (HLK), Jönköping University, är ett bland flera lärosäten som har haft uppdraget att anordna handledarutbildning. I varje utbildningsomgång under perioden 2017-2025 har deltagarna i handledarutbildningen på HLK fått möjlighet att besvara en enkät vid det sista utbildningstillfället. Som en del av det insamlade enkätmaterialet finns 831 fritextsvar, vilka ligger till grund för föreliggande studie. Studiens syfte är att undersöka hur handledare inom Specialpedagogik för lärande beskriver sina upplevelser av kompetensutvecklingsinsatsens betydelse för utveckling av förskolors och skolors undervisning och lärmiljöer utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

Resultatet pekar på en samstämmighet i handledarnas upplevelser av såväl framgångsfaktorer som hinder i planering, genomförande och uppföljning av kompetensutvecklingsinsatsen. Kollegialt lärande, som utgör grundprincipen för genomförandet, har bidragit till en förändrad kommunikation mellan kollegor och en ökad kommunikation *med* barn/elever, enligt handledarna. Ett gemensamt kunskapsbyggande och ett gemensamt språk har öppnat upp för en delad förståelse och samsyn. Vidare beskrivs tecken på förändrade handlingsmönster och undervisningsstrategier där barns/elevs behov utgör utgångspunkten, samtidigt som ett fortlöpande arbete över tid anses vara nödvändigt. Handledarna beskriver sin egen utveckling i positiva ordalag, men de lyfter också fram utmaningar i sitt uppdrag. Det handlar exempelvis om att kunna motivera sina kollegor och kompensera för varierande kompetenser. Brist på tid och behovet av kontinuitet, samt rektors engagemang, stöd och möjlighet att skapa organisatoriska förutsättningar, upptar ett stort utrymme i handledarnas texter.

Studiens respondenter, det vill säga handledarna inom SFL, är själva genom sitt uppdrag som ledare för det kollegiala lärandet involverade i de processer som de beskriver och som de också känner ansvar för. Det är deras upplevelser som undersöks, men därmed inte sagt att det finns andra perspektiv på vad SFL-insatsen hittills har bidragit till. Ytterligare uppföljningar med utgångspunkt i andra aktörers upplevelser skulle alltmer kunna bredda och fördjupa förståelsen av vilken roll SFL har haft för förskolors/skolors utveckling i riktning mot målen för kompetensutvecklingsinsatsen.

Innehåll

1. Inledning	4
2. Bakgrund	5
2.1 Handledarutbildningens utformning vid HLK	6
3. Teoretiska utgångspunkter	7
4. Kollegialt lärande för skolutveckling	9
5. Metod	10
5.1 Genomförande	11
5.2 Urval av enkätfrågor	11
5.3 Etiska överväganden	12
5.4 Bearbetning och analys	12
6. Resultat	14
6.1 Synliga tecken på lärande och utveckling	14
Förändrad kommunikation och ökad delaktighet	15
Utveckling av lärmiljöer och undervisning	16
Förändrat förhållningssätt och ökad medvetenhet	17
Motstånd och hinder för utvecklingsprocesser	18
6.2 Kommunikation – en förutsättning för delaktighet och lärande	20
Kollegialt lärande för alla	22
Engagemang, stöd och ”driv”	23
Tid, kontinuitet och organisatorisk struktur	24
6.3 Uppföljning och planering för fortsatt utvecklingsarbete	26
6.4 Handledarkompetens	29
Handledares lärande och utveckling	29
Verktyslåda för kommunikation, delaktighet och lärande	33
6.5 Sammanfattning av resultat	34
7. Diskussion	36
7.1 Handledares nyckelfunktion	36
7.2 Skolutveckling - ett gemensamt uppdrag utifrån ett gemensamt syfte	37
7.3 Kommunikation som förändringsagent	39
7.4 Slutord	40
7.5 Studiens trovärdighet och metodologiska utmaningar	41
7.6 Vidare forskning	42
Referenser	43

1. Inledning

Specialpedagogik för lärande (SFL) är en nationell kompetensutvecklingsinsats som har genomförts i Skolverkets och Specialpedagogiska skolmyndighetens regi under närmare tio år. Ett stort antal huvudmän, förskolor och skolor i olika skolformer har deltagit i utvecklingsinsatsen under årens lopp.

Högskolan för lärande och kommunikation (HLK), Jönköping University, har under perioden 2017-2025 varit utbildningsanordnare för den handledarutbildning som utgör en del av Specialpedagogik för lärande. Handledarutbildningen som sträcker sig över två terminer, har genomförts sju gånger vid lärosätet under den angivna tidsperioden.¹

Utbildningsansvariga för handledarutbildningen vid HLK beslutade sig för att låta deltagarna i första årets handledarutbildning 2017/2018 göra en utvärdering vid det sista utbildningstillfället. Deltagarna besvarade en enkät bestående av flervalsfrågor och frisvarsfrågor. Utrymme fanns också för ytterligare reflektioner och egna tillägg i kommentarsfält. Förutom utvärdering av själva handledarutbildningen, fick deltagarna möjlighet att ge uttryck för vilka framgångsfaktorer och eventuella hinder eller utmaningar som de hade upplevt vid implementeringen av SFL i sina respektive verksamheter.

Från lärosätets sida var avsikten med enkäten att få en bättre förståelse och beredskap för att kunna möta nya deltagares behov i kommande utbildningsomgångar och därmed en större möjlighet att utveckla och förbättra handledarutbildningen. I enkäten tillfrågades också respondenten om hen gav sitt godkännande till att svaren arkiverades på lärosätet för en eventuell framtida forskningsstudie. På motsvarande sätt har sedan enkätsvar samlats in från ytterligare sex år.

Föreliggande studies syfte är att undersöka hur handledare inom Specialpedagogik för lärande beskriver sina upplevelser av kompetensutvecklingsinsatsens betydelse för utveckling av förskolors och skolors undervisning och lärmiljöer utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv.

Följande tre övergripande forskningsfrågor ligger till grund för analysen av respondenternas fritextsvar:

- Vilka tecken på utvecklingsprocesser har handledarna uppmärksammat i de förskolor och skolor som under ett års tid har deltagit i kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande (SFL)?
- Vilka förutsättningar krävs enligt handledarna, för att det kollegiala lärandet inom SFL ska resultera i ökade möjligheter för varje barns/elevs lärande och delaktighet?
- Hur beskriver handledarna sin egen och deltagarnas, det vill säga de handleddas, utvecklingsprocess?

¹ Ett lägre deltagarantal under "pandemiåret" 2020/2021 bidrog till ett års uppehåll för HLK som utbildningsanordnare.

2. Bakgrund

I slutet av 2015 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att genomföra fortbildning i Specialpedagogik.² Kompetensutvecklingsinsatsen fick benämningen *Specialpedagogik för lärande* och dess syfte var att

- stärka den specialpedagogiska kompetensen i förskolan och skolan så att fler barn och elever når målen för utbildningen
- flera i förskolan och skolan får ökade kunskaper om specialpedagogiska förhållningssätt, metoder och arbetssätt
- utveckla undervisning och lärmiljö för att möta barns och elevers olika behov och förutsättningar.

Förskolans och skolans huvudmän har årligen haft möjlighet att söka statsbidrag för att möjliggöra genomförandet av utbildningsinsatsen. Villkoren har förändrats något över tid, så också ansvaret för insatsen. Från och med 2018 delar Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och Skolverket på uppdraget.

Kompetensutvecklingen riktades inledningsvis till legitimerade lärare inom grundskola och dess motsvarighet vid särskilda ungdomshem och i sameskolan. Målgrupperna har senare utökats och omfattar även förskollärare och annan personal som medverkar i undervisningen inom förskola, samt förskollärare och lärare i förskoleklass och lärare i gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning. Från 2023 omfattar insatsen också lärare och annan personal som medverkar i undervisningen inom anpassad grundskola, anpassad gymnasieskola och komvux som anpassad utbildning på grundläggande eller gymnasial nivå. Syftet med utbildningen har således vidgats och omfattar både förskolebarns och elevers lärande och utveckling i olika skolformer.

SFL kan sägas bestå av två delar. Dels handlar det om kompetensutveckling inom olika skolformer för förskollärare, lärare och i vissa fall annan personal som medverkar i undervisningen. Dels har det erbjudits en handledarutbildning för de handledare som huvudmannen har utsett till att leda det kollegiala lärandet lokalt på förskole- och skolenheter i respektive kommuner. I första hand ska handledare med speciallärar- eller specialpedagogexamen och med minst ett års erfarenhet av sådan tjänstgöring ha kommit ifråga för uppdraget som handledare. Om det funnits särskilda skäl har annan legitimerad förskollärare eller lärare kunnat utses, men med krav på att hen har bedömts vara lämplig för uppgiften.

Ett antal universitet och högskolor har haft i uppdrag att utforma och genomföra utbildningen, vilken har omfattat åtta heldagar. Syftet har varit att handledarna efter avslutad utbildning ska ha fått möjlighet att

- utveckla sin förmåga att handleda kollegialt lärande i grupper av personal som medverkar i undervisningen
- fördjupa sin kompetens och reflektera över hur förskollärare och lärare kan utveckla en undervisning som är tillgänglig och anpassad för alla barn och elever

² Utbildningsdepartementet, dnr. U2015/05783/S

- utveckla sin förmåga att problematisera och analysera samt kommunicera specialpedagogiska frågeställningar på individ- grupp- och skolnivå.

Skolverket tillsammans med Specialpedagogiska skolmyndigheten står för ett omfattande forskningsbaserat stödmaterial, i form av 15 moduler som finns publicerade på Skolverkets Lärportal (Skolverket, u.å.). Materialet består av textunderlag som forskare vid olika lärosäten har bidragit med. Därutöver finns filmer, diskussionsfrågor och förslag på andra aktiviteter som deltagarna ska pröva i sina respektive verksamheter, som en del av kompetensutvecklingen. Modulerna är tillgängliga för alla och varje modul består av ett antal delar, där varje del i sin tur följer en arbetsgång med fyra olika moment A-D. Under det statsbidragsberättigade året har kravet varit att skapa organisatoriska förutsättningar på berörda förskolor och skolor, för att deltagarna skulle kunna genomföra ett visst antal moduler.

Rektorer tillhör inte målgruppen för SFL-insatsen, men de har involverats på olika sätt genom Skolverkets och SPSM:s försorg. Som ett exempel kan nämnas det digitala materialet som finns tillgängligt på Skolverkets webbsida och där rektorer och skolchefer roll och ansvar för planering och genomförande av SFL finns förtydligat (Skolverket, 2025).

En utvärdering av kompetensutvecklingen SFL genomfördes av Göteborgs universitet under 2018/2019 (Skolverket dnr 2020:153) och samma år utvärderades handledarfunktionen av Strategirådet AB (Skolverket dnr 2020:153). Vidare har Wennergren och Godolakis (2022) gjort en studie på uppdrag av SPSM. Den bygger på erfarenheter från en forskningscirkel, i vilken elva rektorer ingick under det år som deras respektive förskolor deltog i SFL. Några av de resultat och slutsatser som framkommer i nämnda rapporter, sätts i relation till föreliggande studies resultat i den avslutande diskussionen (se kapitel 7).

2.1 Handledarutbildningens utformning vid HLK

De lärosäten som har anordnat handledarutbildningen har haft relativt fria händer att utforma och organisera utbildningen. Ovan beskrivna utbildningsmål har dock utgjort en gemensam utgångspunkt som på ett övergripande plan har styrt utbildningens innehåll. Till de fastställda yttre ramarna hör också riktlinjer om utbildningens omfattning, tidsmässig utbredning över året, deltagares närvaro etcetera.

På HLK har strukturen för utbildningsdagarna och dess innehåll i stora drag varit densamma under samtliga sju årgångar. Vissa organisatoriska förändringar har varit nödvändiga och bakomliggande orsaker har legat utanför lärosätets påverkansmöjligheter. Mot bakgrund av framkomna synpunkter och erfarenheter gjordes dock under ett år ett försök med att lägga uppstartsdagen i slutet av vårterminen för att möjliggöra en bättre framförhållning och planering av insatsen på skolorna inför det nya läsåret. Det visade sig dock inte vara ett bättre alternativ, eftersom det hann ske så många personalförändringar under sommaren.

Under lärosätets första utbildningsomgång 2017/2018, framkom successivt ett behov av att involvera handledarnas rektorer, utifrån de utmaningar som flera handledare upplevde i sin roll som ledare för det kollegiala lärandet på sina respektive skolenheter. Det resulterade i att samtliga rektorer i kommande utbildningsomgångar bjöds in till uppstartsdagens föreläsningar och samtal, tillsammans med sina handledare. De fick också en inbjudan till sista utbildningstillfället på vårterminen. På agendan stod en föreläsning med efterföljande erfarenhetsutbyten och diskussioner om framtiden och hur påbörjade processer på skolorna

skulle kunna förvaltas och vidareutvecklas. Eftersom initiativet möttes av både rektorers och handledares uppskattning, har detta varit ett stående inslag i efterföljande årgångar.

Under ett år hölls utbildningsdagarna i den region som deltagarna kom från, vilket innebar att lärosätets lärare förflyttade sig istället för att samtliga deltagare skulle behöva resa till Jönköping. Pandemiåren bidrog emellertid till den största förändringen, då de fysiska utbildningstillfällena ersattes med digitala träffar. Den förändringen har sedan permanentats, vilket också innebär att upptagningsområdet för handledarutbildningen har kunnat utvidgas. Deltagarna i de sju utbildningsomgångarna har sammantaget kommit att representera stora delar av Götaland.

Utbildningsdagarna, som enligt riktlinjerna varit åtta, har sedan införandet av digitala tillfällen spridits ut som endagarstillfällen över läsåret. Under de tre första åren låg däremot dagarna parvis, fransett uppstartsdagen och det avslutande utbildningstillfället. Fysiska träffar erbjöd en större flexibilitet och gav fler möjligheter till spontana samtal mellan deltagarna och mellan deltagare och HLK-lärare. Omställningen till digital metahandledning innebar inledningsvis vissa utmaningar, men erfarenheterna har vuxit med åren och som helhet har digitala utbildningsdagar fungerat väl.

Deltagarna har från starten delats in i basgrupper som bibehållits under hela utbildningen, om så har varit möjligt. HLK-lärarna har varit knutna till var sin basgrupp för att skapa trygghet och kontinuitet. Ungefär hälften av utbildningstiden har avsatts för att låta deltagarna praktisera kollegialt lärande genom erfarenhetsutbyte och fördjupade samtal och reflektioner i sina respektive basgrupper. Avsikten har varit att utveckla och stärka deras förmåga att handleda lärargrupper på sin egen förskola/skola och/eller andra enheter. Som stöd har lärosätets lärare funnits med i basgrupperna och skapat möjligheter för metahandledning, vilken tagit sin utgångspunkt i deltagarnas upplevelser och erfarenheter från sitt handledarskap bland kollegor på respektive förskolor/skolor. I basgrupperna har flera olika samtals- och handledningsmodeller prövats.

Den andra hälften av utbildningstiden har utgjorts av föreläsningar om handledarskapets möjligheter och utmaningar, gruppprocesser och metoder för praktiskt genomförande av kollegialt lärande. Större delen av föreläsningarna och de efterföljande diskussionerna med bearbetning av föreläsningssinnehållet, har tagit sin utgångspunkt i forskning med koppling till det specialpedagogiska kunskapsområdet. Den gemensamma nämnaren har varit frågan om hur undervisningskulturer och lärmiljöer skapar förutsättningar för alla barns och elevers lärande och utveckling. Frågan har belysts utifrån perspektiv på alla nivåer, det vill säga hela styrkedjan från samhällsnivå, organisations- och gruppnivå till individens förutsättningar och behov.

3. Teoretiska utgångspunkter

Den dagliga praktiken i förskolor och skolor utgör en komplex samspelsarena eftersom den byggs upp av en mångfald av såväl formella (planerade) som informella (spontana) kontexter. I dessa språkliga och sociala sammanhang, så kallade kommunikativa kontexter, möts, samtalar och agerar olika aktörer (Ahlberg, 2015; Nordevall et al., 2009). I fokus för föreliggande studie

står handledares upplevelser av kommunikativa kontexter inom ramen för SFL och vilken betydelse dessa får för hur barns/elevs lärande och delaktighet kommer att ta gestalt. Det handlar exempelvis om kollegiala handledningsträffar på förskolor och skolor, diskussionstillfällen och metahandledning på lärosätet och samtal mellan rektor och personal ute i verksamheterna. Det kollegiala lärandet som SFL bygger på, förväntas bidra till att förutsättningar för lärande kan skapas så att fler barn/elever når målen och att lärare får kunskaper och verktyg för att utveckla undervisning och lärmiljöer (se målen kapitel 2).

Studien som presenteras i den här rapporten tar sin utgångspunkt i *det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP* (Ahlberg, 2015; Möllås, 2009; Nordevall, 2011), inom vilket det övergripande forskningsintresset riktar sitt strålkastarljus mot villkor och förutsättningar för pedagogisk inkludering (Ahlberg, 2015). Perspektivet, som är grundat i empiriska studier inom olika skolformer, vilar på sociokulturell teoribildning (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2014, 2020; Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998) och dess innehållsliga kärna utgörs av processerna *delaktighet, kommunikation* och *lärande*. Dessa processer ses som starkt sammanflätade och ömsesidigt beroende av varandra (Ahlberg, 2015). I sökandet efter förståelse av kommunikationens och samspelets betydelse för delaktighet och lärande riktas därför intresset mot *relationer*

- mellan och inom olika nivåer (samhälls-, organisations-, grupp- och individnivå)
- mellan och inom olika kommunikativa kontexter
- mellan individer eller grupper av individer
- mellan aktörer och medierande verktyg.

Samspelet mellan individ och omgivning blir därmed centralt (Möllås, 2022). Behovet av kollegialt lärande som utgår från kommunikation i form av fördjupade, pedagogiska samtalsprocesser mellan kollegor går som en röd tråd genom respondenternas beskrivningar i studien. Det handlar om kommunikation inom nivåer, exempelvis i arbetslag, men också mellan aktörer på olika nivåer. De till synes enkla frågorna om *varför, vem/vilka, vad, hur, när* och *var*, blir centrala i sökandet efter framgångsfaktorer i kompetensutvecklingsinsatsen. Vad är syftet? Vem/vilka ska delta/leda? Vad är innehållet? Hur, när och var ska de pedagogiska samtalen ske? På liknande sätt beskriver bland annat von Ahlefeldt Nisser (2021) grundförutsättningar för processinriktade samtal utifrån sin forskning. Bakom hennes resonemang kan samma frågeställningar skönjas.

Ett av den sociokulturella teoribildningens grundläggande begrepp är mediering, det vill säga människans användning av språkliga och materiella redskap för att agera, förstå, organisera och analysera sin omvärld (Säljö, 2014, 2020; Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998). Språkliga verktyg intar en särställning bland de medierande verktygen (Vygotskij, 1978) och de formas och utvecklas ständigt i olika kulturella gemenskaper (Säljö, 2020). Språket blir ett medel för människors kommunikation (den sociala nivån) men samtidigt utgör det redskap för vårt inre tänkande (den individuella nivån). Den teoretiska utgångspunkten att samtal mellan människor också formar deras tänkande, utgör därmed den grundläggande förståelsen för kommunikationens och samspelets betydelse för lärande och utveckling, såväl individuellt som kollektivt. Samtalet i en lärargrupp eller kommunikationen i en undervisningskontext med elever och lärare som aktörer, får därmed en avgörande betydelse för de inblandades delaktighet och lärande (Möllås, 2009, 2022).

4. Kollegialt lärande för skolutveckling

I såväl nationella som internationella forskningssammanhang diskuteras lärares professionella lärande som framgångsfaktor för utveckling av undervisningspraktiker, vilket i sin tur förväntas skapa förutsättningar för varje barns/elevs lärande (Blossing, 2021; Hargreaves & Fullan, 2013; Hattie, 2012; Hirsh, 2017; Lave & Wenger, 1991; Stoll, et al., 2006; Timperley, 2013).

För att beskriva kollegiala processer och dess kontexter används en rad olika begrepp i litteraturen. *Kollegialt lärande* är det begrepp som förekommer i Skolverkets olika nationella skolutvecklingsprogram. Kollegialt lärande beskrivs utgöra ”ett samlingsbegrepp för olika former av strukturerat, gemensamt arbete, där kollegor tillsammans utvecklar kunskap” (Skolverket, 2023). Samtidigt betonas att kollegialt samarbete inte är synonymt med kollegialt lärande och vidare understryker Hirsh (2017) att kollegialt lärande inte är en metod. Det handlar också om att skilja på det erfarenhetsutbyte som sker i informella kommunikativa kontexter, det vill säga det dagliga samtalet mellan kollegor i personalrum, arbetsrum eller korridorer och det professionella lärandet som sker systematiskt och strukturerat över tid i organiserade sammanhang som exempelvis handlednings- eller lärgruppsträffar (jfr Blossing, 2021; Möllås, 2009; von Ahlefeld, 2021; Wenger, 2000).

Med utgångspunkt i den sociokulturella teorin diskuterar Blossing (2021) kommunikationens betydelse i det kollegiala lärandet och hur olika redskap, likt handledarutbildningens samtals- och handledningsmodeller, kan bidra till att styra upp och stärka samtalen. Utöver frågan *hur* och behovet av kollektiva redskap, framträder betydelsen av gruppdeltagarnas gemensamma förståelse av samtalets eller arbetets syfte (frågan *varför*). Det påverkar i sin tur deras intresse för det gemensamma uppdraget och aktörernas samspel och förhållningssätt gentemot varandra. *Vem/vilka* som ingår i gruppen och därmed variationen av kompetenser, erfarenheter och värderingar som var och en representerar, får därmed betydelse för tillgången på olika kompetenser utanför den egna (jfr Vangrieken et al., 2016).

I en forskningsöversikt som omfattar 40 olika studier från olika delar av världen, konstaterar Vangrieken et al. (2016) att i varje studie bedöms kollegiala gemenskaper (teacher communities) vara värdefulla för lärares kontinuerliga kompetensutveckling. De anses utgöra effektiva verktyg för att utveckla undervisningspraktiker och förändringen startar hos lärarna själva. Analysen av studierna resulterade i tre övergripande typer av kollegiala gemenskaper. *Formella gemenskaper* tillkommer genom tidsbegränsade kompetensutvecklingsinsatser inom ett avgränsat ämnesområde. En extern aktör, som exempelvis en skolmyndighet, är ofta initiativtagare och för insatsen finns bestämda mål. *Deltagarorienterade gemenskaper* tar sin utgångspunkt i de utmaningar och behov som verksamheten och dess aktörer har identifierat, exempelvis rektorer eller lärare. Det finns uppsatta mål som handlar om att utveckla undervisningen och arbetet sker kontinuerligt över tid. *Framväxande gemenskaper* skiljer sig däremot från de båda andra typerna i flera avseenden. Här handlar det om lärare som själva driver sin kompetensutveckling. Innehållet utgörs främst av erfarenhetsutbyten och det finns inte förutbestämda mål.

Hargreaves och Fullan (2013) diskuterar möjligheter med *professionella gemenskaper för lärande* (PGL), men också hur konceptet har uppfattats och hur det har använts på mer eller mindre fruktbara sätt. Författarna pekar på tre så kallade element som de anser att PGL ska innehålla (s. 160-161). I det första elementet ”gemenskaper” tar de upp vikten av att lärare får

arbeta kontinuerligt i grupper som består över tid, att lärare har ett kollektivt ansvar för ”ett gemensamt syfte med sin undervisning” och ansvar för att förbättra praktiken i riktning mot uppställda mål. Därtill betonas att lärare har tagit på sig ansvaret ”att respektera och bry sig om varandra”. I litteratur som behandlar professionella samtal, diskuteras ofta etiska aspekter på mellanmänniska relationer inom gruppen och hur viktigt det är att skapa tillitsfulla relationer och bygga upp ett förtroendekapital i den berörda gruppen (Cederberg Scheike, 2016; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 2016; von Ahlefeldt Nisser, 2021).

Wenger (2000) beskriver tre olika dimensioner av kompetens som kännetecknar lärande praktikgemenskaper. Det handlar om *shared repertoire of communal resources* det vill säga hur deltagarna använder och förstår sin gemensamma ”verktygslåda” innehållande exempelvis språkliga och materiella redskap, metoder, rutiner, traditioner samt hur dessa påverkar och utvecklar praktiken. Han talar om ”*mutual engagement*” vilket innebär att deltagarna känner sig trygga i interaktionen och kan lita på varandra. Deras samspel innebär såväl ett givande som ett tagande. Den tredje dimensionen ”*joint enterprise: the level of learning energy*” signalerar vikten av att gruppen har en gemensam förståelse av vad projektet/uppdraget ska leda till för att alla därmed ska kunna bidra till en utveckling framåt. Det innebär också att gruppen upptäcker och är öppen för kunskapsbehov som behöver tillgodoses.

Sett utifrån ett skolsammanhang, poängterar Hirsh (2017) att den lokala skolenhetens behov måste vara utgångspunkten för utvecklingsarbetet och Blossing (2021) reflekterar på samma sätt över hur det kollegiala lärandet behöver anpassas till den specifika skolenheten. Vidare konstaterar Timperley (2013) att ”när det professionella lärandet inte baseras på elevers och lärares verkliga behov blir det ofta resultatlost” (s. 61). Hon betonar att den professionella lärandeprocessen inte endast består av att inhämta kunskaper utan att det också parallellt ges möjlighet att tillämpa dem i praktiken. Tillämpningen blir en del av hur man lär sig, vilket leder till en djupare förståelse och ökad analysförmåga. Lärportalens moduler (Skolverket, u.å.) utgör exempel på hur teoretiska resonemang mixas med aktiviteter som deltagarna i SFL får genomföra i det praktiska, dagliga arbetet.

För att de kollegiala gemenskaperna ska leda till lärares kollektiva och individuella lärande som främjar elevers framgångar, framträder ett antal faktorer som särskilt betydelsefulla enligt Vangrieken, et al. (2016). Det handlar om handledares och rektorers ledarskap, gruppsammansättning och gruppdynamik, samt ett klimat präglad av respekt och tillit (jfr Hargreaves & Fullan, 2013; Wenger, 2000 ovan). Resonemanget kan också jämföras med Jederlund (2019) som lyfter fram tillitens olika former som villkor för att lärande i kollegiala gemenskaper ska leda till skolutveckling. Förutom *kollegial tillit* och *kollektiv tillit* inför han begreppet *processtillit*. Den senare handlar om ”lärares övergripande tillit till skolutvecklingsinitiativet över tid; dess syfte, innehåll och organisering, liksom lärares tillit till ledningens hållning och tilliten i handledningsprocessen” (Jederlund, 2019, s. 20).

5. Metod

Studien har en longitudinell karaktär eftersom resultatet är grundat på ett datamaterial som har samlats in vid sju olika tillfällen, från 2018 till 2025. Läsåret 2020/2021 anordnade inte

lärosätet någon handledarutbildning. Syftet med datainsamlingen har varit detsamma (se kapitel 1) under hela perioden, liksom den valda metoden för genomförandet.

5.1 Genomförande

Samtliga deltagare som har genomfört handledarutbildningen inom SFL vid HLK, har i samband med det sista utbildningstillfället på vårterminen getts möjlighet att fylla i en enkät. För deltagare under läsåret 2024/2025, distribuerades enkäten något tidigare, i månadsskiftet februari-mars. Vid tidpunkten för insamlandet av data hade deltagarna avslutat sitt sjätte utbildningstillfälle och endast två utbildningsdagar kvarstod.

Eftersom utbildningen var förlagd till lärosätet under de två första åren användes enkäter i pappersformat. Till deltagare som var frånvarande skickades enkäten via post och den kunde sedan returneras i ett bifogat svarskuvert. Från och med 2020 har enkäterna varit webbaserade och deltagarna har därmed själva kunnat välja tid och plats för besvarandet, inom ramen för en viss tidsperiod. Som enkät- och analysverktyg har esMaker använts. Två påminnelser har skickats ut till respondenter som inte har besvarat enkäten.

Datainsamlingen har omfattat den totala populationen av handledare och något urval utifrån specifika yrkesroller eller kompetenser har inte skett. Andelen deltagande handledare som har haft speciallärar- eller specialpedagogexamen har skiftat under åren. Som lägst har andelen uppgått till 20,4% (2021/2022) av det totala antalet deltagare och som högst 79,6% (2017/2018). Medelvärde för samtliga sju utbildningsomgångar ligger på 48,8%.

Enkäten har besvarats av totalt 257 deltagare. Svarsfrekvensen varierar från år till år, men genomsnittet för de senaste fem årgångarna med webbaserad insamlingsmetod ligger på 72%.

5.2 Urval av enkätfrågor

Enkätens struktur har varit densamma för samtliga årgångar och den består av 42 flervalsfrågor. Främst handlar det om påståenden som respondenten har fått ta ställning till enligt en fem-gradig likertskala (Bryman, 2018). Två frisvarsfrågor utökades till tre från och med 2022 och samtidigt skapades ytterligare plats för fria kommentarer i fyra olika fält, kopplade till flervalsfrågorna eller till innehållet som helhet. När nya målgrupper har tillkommit inom SFL har några mindre anpassningar gjorts, för att därmed inkludera alla skolformer.

Studiens syfte och frågeställningar styrde urvalet av de enkätfrågor som skulle ligga till grund för analysen. För att möjliggöra ett mera beskrivande och fördjupat resultat framstod därför svaren som respondenterna hade formulerat med sina egna ord som mest värdefulla i förhållande till syftesbeskrivningen. Analysunderlaget avgränsades således till tre frisvarsfrågor och därutöver reflektioner och synpunkter som respondenterna hade noterat i tre olika kommentarsfält vilka framstod som relevanta utifrån studiens syfte.

Frisvarsfrågorna betecknades med HF1, HF2 och HF3 och var formulerade enligt följande:

- Beskriv de förmågor/kompetenser som du har utvecklat och alltjämt utvecklar i ditt uppdrag som handledare inom Specialpedagogik för lärande under 20XX/20XX.

- Har hela utbildningsinsatsen bidragit till mera inkluderande undervisningsmiljöer och barns/elevs ökade delaktighet på den förskola/skola där du är/har varit handledare? Beskriv i så fall hur.
- Vilka förutsättningar behövs för att en påbörjad utvecklingsprocess ska fortsätta i den verksamhet där du är/har varit handledare? Vad krävs för att hålla det kollegiala lärandet igång?

5.3 Etiska överväganden

Vetenskapligt förhållningssätt och etiska forskningsprinciper har varit vägledande för hela arbetsprocessen och slutrapporteringen (Vetenskapsrådet, 2024). Före distributionen av enkäten fick deltagarna information om dess syfte och även en förklaring till varför den innehöll en fråga där deltagaren fick möjlighet att ge sitt godkännande, eller inte, till att enkätsvaren arkiverades på lärosätet för en eventuell framtida forskningsstudie. Informationen lämnades muntligt i samband med ett utbildningstillfälle och skriftligt i enkäten.

Enkäterna som fylldes i på plats 2018 och 2019, hanterades så konfidentiellt som det var möjligt. Svar som inkom senare via post placerades direkt in i högen av övriga enkäter, för att inte röja kopplingen mellan respondenter och lämnade svar. Den valda inställningen i det webbaserade enkätverktyget innebar att svarsfrekvenser och fritextsvar presenterades för varje enskild fråga utan inbördes koppling till varandra och utan koppling till respondenternas mailadresser.

Totalt valde 13 respondenter att tacka nej till att deras svar skulle få användas för forskningsändamål. Dessa enkäter plockades bort och ingår således inte i det analyserade materialet som presenteras i den här rapporten. Därmed utgör studiens råmaterial av enkäter från 244 deltagare.

Citat som är hämtade från respondenterna återges ordagrant i resultatbeskrivningen. Svaren som lämnades digitalt, rymmer ibland skrivfel. Vid några få tillfällen där enskilda bokstäver eller korta ord har tappats bort, har en mindre språklig justering gjorts för att underlätta läsningen. Markering med hakparenteser signalerar för läsaren att så har skett, i de fall där det har ansetts vara nödvändigt. I ett enstaka fall har dessutom ett mera dialektalt uttryck bytts ut för bättre förståelse.

5.4 Bearbetning och analys

Analysprocessen kan delas in i ett antal faser som kortfattat beskrivs i det följande:

Fas 1 Råmaterialet i form av handskrivna svarstexter från 2018 och 2019 renskrevs och sparades som wordfiler. Svaren från respektive huvudfråga (kallad HF1, HF2 och HF3), hämtades från webbenkäterna i esMaker, liksom tre relevanta kommentarsfält, som i det följande benämns som FF1, FF2 och FF3. Materialet printades ut och varje årgång fick sin egen färg, för att kunna bibehålla kontrollen på vilken årgång respektive uttalande

tillhörde när materialet klipptes isär för fortsatt analys. Materialet bestod av sammanlagt 831 svar.

- Fas 2 All data tillhörande huvudfråga 1 (HF1) lästes upprepade gånger. Innehållet kodades (Kvale & Brinkmann, 2014) och proceduren upprepades för var och en av de sju årgångarna. Respondenternas svarstexter innehöll ofta delar som tillhörde olika kategorier, vilket ledde till att varje enskild svarstext från en respondent fick delas upp i mindre delar, så kallade utsagor. Pendlingen mellan helheten (samtliga årgångar) och delarna (enskilda årgångar), enligt hermeneutiska tolkningsprinciper, resulterade i mindre korrigeringar av framkomna kategorier (Se Alvesson & Sköldberg, 2008). Exempel på sådana i HF1 är: *trygghet/självförtroende, insikter och kunskap, eget förhållningssätt/perspektivtagande, att lyssna/ställa frågor samt verktyg*.
- Fas 3 Samma procedur upprepades sedan för HF2 och därefter för HF3. Som exempel på kategorier under HF2 kan följande nämnas: *pågående processer, begränsad effekt, synliga effekter* samt *utvecklad samsyn*. Under HF3 återfinns kategorier som *tid/kontinuitet, engagemang, stöd och driv, struktur/organisering, planering och uppföljning/SKA-arbete* med flera.
- Fas 4 Fria kommentarer från fält 1-3 (dvs FF1, FF2 och FF3) analyserades var för sig. Svaren granskades utifrån framkomna kategorier i föregående fas. Innehållsligt passande material infogades i dessa befintliga kategorier. Resterande data analyserades utifrån nya kodord.

Efter avslutad kodning och kategorisering av alla svarstexter i fas 2-4 återfanns 540 utsagor i kategorierna under huvudfråga 1, 419 utsagor i kategorierna under huvudfråga 2 och slutligen 500 utsagor i kategorierna under huvudfråga 3. Totalt fanns nu 1459 utsagor kategoriserade och dokumenterade i nya wordfiler, men fortfarande med bibehållen färgmarkering för respektive årgång.

- Fas 5 På nytt lästes och granskades varje kategori var för sig och sammanfattningar gjordes i form av mindmaps i de fall då kategorierna innehöll ett rikligt material. Detta gjordes för att kunna skapa en bättre överblick och djupare förståelse.
- Fas 6 Kategorierna slogs samman i ett färre antal teman, fem för HF1, fyra teman för HF2 och tre för HF3. Innehållsliga relationer mellan teman som representerade olika frågeområden framträdde. Dessa samband analyserades utifrån KoRP:s centrala begrepp, vilket sedan har bidragit till att skapa strukturen för föreliggande resultatkapitel.

Den kvalitativa innehållsanalysen innebar ett intensivt arbete med att bryta ner innehållet i mindre meningsbärande enheter och därefter sammanfoga och kombinera ihop dem till ett nytt och sammanhållet kunskapsmönster som förväntas kunna ge svar på studiens forskningsfrågor.

6. Resultat

I föreliggande kapitel presenteras resultatet av det analyserade datamaterialet.

Forskningsfrågorna som ligger till grund för studien är följande:

- Vilka tecken på utvecklingsprocesser har handledarna uppmärksammat i de förskolor och skolor som under ett års tid har deltagit i kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande (SFL)?
- Vilka förutsättningar krävs enligt handledarna, för att det kollegiala lärandet inom SFL ska resultera i ökade möjligheter för varje barns/elevs lärande och delaktighet?
- Hur beskriver handledarna sin egen och deltagarnas, det vill säga de handleddas, utvecklingsprocess?

I kapitlet används begreppet *respondent* synonymt med *handledare*. *Deltagare* syftar däremot på dem som deltar i kompetensutvecklingsinsatsen SFL i olika kommuners förskolor/skolor och som därmed ingår i respondenternas handledningsgrupper. I citaten benämns deltagarna på olika sätt, exempelvis som pedagoger, lärare och kollegor, beroende på den kontext som handledarna befinner sig i. På motsvarande sätt används olika begrepp för de grupper som handleds (lärgrupper, arbetslag, handledningsgrupper med flera).

Resultatbeskrivningen innehåller rikligt med direktcitat. Avsikten är att läsaren själv ska kunna reflektera över respondenters yttranden och ordval, samt att respondenter från varje utbildningsår ska vara representerade. Vid respektive citat anges den årgång som respondenten tillhör, för att därmed visa på vilka behov och synpunkter som lyfts fram över tid. Antalet citat från olika årgångar varierar dock, vilket beror på att årskullarna har varit olika stora, att målgrupperna för SFL har blivit flera under den angivna perioden samt att ett par tillägg av frågor gjordes från och med 2021.

6.1 Synliga tecken på lärande och utveckling

Implementering av ny kunskap, utveckling av arbetssätt inom förskola/skola och inte minst förändrade beteendemönster och förhållningssätt är processer som tar tid. Frånsett några få undantag, beskriver dock respondenterna positiva förändringar som de har uppmärksammat under det första året. Några betonar att processen är i gång men att mycket arbete återstår. Förväntningen på fortsatt utveckling är tydlig även i dessa fall.

Det lärarna har ”upptäckt” är fördelarna med elevsamtal, kollegahandledning och observationer och de önskar mer av detta, vilket jag tror bidrar på sikt till både bättre undervisning och mer inkluderande miljöer. (17/18)

Vi är på god väg! Förändring tar tid och tid behövs för att nya synsätt och metoder ska hinna provas och omprövas. Tanken behöver landa hos lärarna. Men som sagt, det kan skönjas i allt större grad att lärmiljö och planering av undervisning förändras hos oss. (19/20)

Vi jobbar mycket utefter det som vi tagit upp i modulerna. Men man kan alltid skruva på det man redan gör och bli ännu bättre. (23/24)

Ett mindre antal menar att utvecklingsprocesserna redan var igång när SFL startade upp, men att insatsen har gett dem en bekräftelse på att man är på rätt väg och för vissa enheter har allt fler i personalen kunnat involveras i det pågående förändringsarbetet genom den struktur och det innehåll som deltagandet i SFL har medfört.

Trots den begränsade tid som ägnats åt SFL, vittnar den absoluta majoriteten av handledarna om en rad förändringar som de har observerat på sina respektive enheter. De ger tydliga och övertygande svar om att det gångna året har fått positiva konsekvenser i de olika verksamheterna. Mycket av det innehåll som har ingått i SFL har prövats och implementerats i praktiken. Det har också resulterat i att andra befintliga strukturer och arbetssätt i förskolor/skolor har redigerats.

Förändrad kommunikation och ökad delaktighet

Flera handledare påtalar att stämningen och klimatet på förskolan/skolan har förändrats till det positiva och att arbetet har skapat en större vi-känsla. Kommunikationen mellan personalen har fått en annan ton och ett annat innehåll, vilket också har öppnat upp för exempelvis auskultationer hos varandra och samarbete vid planering av undervisning. Under arbetet med SFL har grupperna eller arbetslagen fått en gemensam kunskap och ett gemensamt språk, vilket underlättar diskussioner och främjar en delad förståelse.

Stämningen bland lärarna har blivit bättre och gett mjukare/mer tillåtande klimat. (19/20)

Vi har blivit mer synliga som pedagoger för varandra. Börjat prata pedagogik-didaktik. (22/23)

Kulturen har förändrats till en tillåtande samt kamratkulturen har blivit bättre med metoder som vi tagit till och kommit fram till under våra moment. Personalen har ökat sin relationskompetens och förståelse som gör att vi når eleverna närmare deras proximala zoner. (24/25)

Åtskilliga utsagor handlar om en ökad kommunikation *med* barnen/eleverna. Exempel ges också på praktiska åtgärder som anses ha ökat deras delaktighet i vardagliga aktiviteter inomhus och utomhus. Betydelsen av att lyssna till enskilda elevers upplevelser av sin skolvardag poängteras i flera fall. Under det gångna året har det vuxit fram en förståelse för hur mycket elevsamtalen kan bidra med och dess värde för lärarna. På enheter där handledare bedömer att inkluderingssträvanden redan kännetecknar verksamheten, betonas arbetet för fortsatt ökad delaktighet som det primära.

[...] Däremot jobbar vi ännu mer med delaktighet genom att ställa fler frågor till eleverna om deras syn på olika saker och deras förklaringar till varför det blir som det blir, samt deras förslag på hur vi går vidare. (17/18)

Jag har sett ökat engagemang, delaktighet och lyhördhet gentemot barnen. (21/22)

Lärarna har haft fler samtal i grupper och med enskilda elever kring sitt lärande det här läsåret. (22/23)

Pedagogerna lägger verkligen kraft på att göra barnen delaktiga och engagerade i alla förskolans aktiviteter. (23/24)

Vi kan alla se att flera elever blivit mer delaktiga och att vi kan nå fler elever på ett bättre sätt. (24/25)

”Att fostra och stötta eleverna till att fatta egna beslut och ta ansvar” (24/25) syftar till ökad delaktighet. Enkätsvaren signalerar vidare att strävan efter att göra barn/elever mera delaktiga i sitt eget lärande möjliggörs genom en förändrad syn på undervisning och utformning av lärmiljöer som karaktäriseras av pedagogisk, fysisk och social tillgänglighet. Det skapar även förutsättningar för ”goda samtal eleverna emellan” (24/25) och förändringar i kamratkulturen har iakttagits.

Barn som har haft svårt att delta i t ex lek, har inkluderats i barngruppen. (23/24)

Ja, det har lett till att vi har ökat möjligheterna till att elever besöker andra klassers rastaktiviteter. Det handlar om att öka inkludering i vår egen verksamhet men också att öka förståelsen kring olikheter och bredda normen. (24/25)

Utveckling av lärmiljöer och undervisning

Arbetet med modulernas innehåll och inte minst de pedagogiska samtalen som har utgjort en väsentlig del av SFL, har initierat utvecklingsprocesser eller förstärkt redan pågående processer, enligt handledarna.

Vi har haft fler pedagogiska diskussioner i år än vi haft på flera år vilket har lett [till] ökad samsyn och bättre undervisningsmiljöer. (23/24)

Aktiviteterna som lärarna planerat utifrån modulararbetet har gett ökad förståelse för att arbeta med inkluderande undervisningsmiljöer och delaktighet. Arbetet har fortsatt även [efter] att en aktivitet varit avslutad. (24/25)

Jag arbetar på en resursskola, så det är en speciell arbetsmiljö (små elevgrupper, och viss 1:1-undervisning). Men vi har vågat prova på nya saker och försöker att – med hjälp av modulerna- kritiskt granska och ompröva vissa av våra arbetssätt. (24/25)

Många utsagor beskriver hur lärmiljöerna har anpassats och utvecklats, vilket lyfts fram som en fördel för alla elever. Det handlar bland annat om den fysiska miljön som med relativt enkla åtgärder har ökat tillgängligheten när det gäller tillgång på material och som har skapat en tydligare struktur i klassrum och andra utrymmen. Vidare nämns större flexibilitet vid sammansättning av grupper, stöd för en fungerande kommunikation och ökad medvetenhet om pedagogers verbala och ickeverbala kommunikationsförmåga i undervisningssituationer. Det handlar även om deltagarnas medvetenhet om sitt förhållningssätt och bemötande av barn/elever och deras olika behov, men också i relationer med vårdnadshavare och kollegor.

Jag tror att den skillnad som märks mest i nu-läget är ett ännu mer strukturerat arbete för att få tydlighet och lugn i klassrummen vilket vi började med innan den här utbildningen men som jag tror fördjupats under året med denna kompetensutveckling. (24/25)

En differentierad undervisning där planeringen utgår från elevernas behov och förutsättningar beskrivs som framgångsrik. Handledarna pekar på förändringar och kännetecken i termer av nya undervisningsstrategier, kartläggningar och observationer, tydliggörande pedagogik, språkutvecklande arbetssätt, handledning av elever och att lärarna erbjuder ”aktiviteter och uppgifter som kan lösas på olika sätt men ändå vara rätt och tillräckligt” (17/18).

Lärarna har jobbat med att anpassa uppgifter till alla elever och att lära känna varje barn som individ. (18/19)

Vi har arbetat mycket med ledning och stimulans och utvecklat en gemensam lektionsstruktur på hela skolan tillsammans med eleverna. Vi vill att arbetet med SFL ska bidra till en mera inkluderande undervisningsmiljö som är så bred att våra extra anpassningar minskar. (22/23)

Ja, ökad kompetens hos lärarna [att] utgå från elevers olikheter redan i planeringen, syns i hur de utformar uppgifter. De tar nu också bättre tillvara elevernas flerspråkighet som en tillgång i undervisningen. (23/24)

Vi har arbetat med tydliggörande pedagogik tidigare men det här hjälper oss att stärka vårt sätt att arbeta med miljöerna, grupperingar, vårt bemötande och vårt sätt att arbeta med lek. ALLA tänker mer aktivt kring dessa frågor nu. En del av texterna [i modulerna] har bidragit till att vi har reviderat en del handlingsplaner. (24/25)

Handledarna pekar på utvecklingen mot ett förebyggande arbete och det som tidigare ansågs vara speciella ”insatser” för barn/elever har blivit arbetssätt och metoder som används mera regelbundet i undervisningen.

Förändrat förhållningssätt och ökad medvetenhet

Under SFL-insatsen har samtalen om barn/elever ändrat karaktär och innehållet anses ha blivit mera nyanserat och professionellt. Handledarna upplever också att samtalen har skiftat fokus, från talet om barns/elevs svårigheter och tillkortakommanden till samtal om lärarnas/förskollärarnas egen roll och lärmiljöns utformning i relation till barns/elevs olika behov. Samtalen kännetecknas i högre grad av att deltagare ger uttryck för en mera reflekterande hållning och frågor som ”Hur ska jag/vi tänka i den här situationen...?” har blivit mer frekventa.

Jag tycker att min grupp har ett fantastiskt barnperspektiv. ”Barn gör rätt om de kan”. Alla i gruppen har verkligen lyckats vända fokus till sig själva. Vad kan jag förändra hos mig själv, för att nå den här eleven... osv. (19/20)

Medvetenheten hos pedagogerna har ökat så man justerar sina prioriteringar och fortsätter granska sig själva/miljön och för att se på vilka sätt man kan förändra verksamheten för att bredda basen. (22/23)

Didaktiska och pedagogiska frågor står i större utsträckning på agendan när lärarna träffas och handledarna ger flera exempel på olika begrepp och dess innebörder som man arbetar vidare med. Som exempel kan följande nämnas: tillgänglighet, scaffolding, proximala utvecklingszonen, pedagogisk differentiering och elevers metakognition. Ett större helhetstänkande har utvecklats och pedagoger identifierar både möjligheter och hinder för barns/elevs lärande och utveckling, enligt respondenterna.

Ett genomgående tema i handledarnas beskrivningar handlar om ”ögonöppnare”, ”syn-/tankevändor”, förändrad människosyn, elevsyn, en positivare inställning till elever i svårigheter (hos såväl lärare som elever) och ökad förmåga att se på kunskap och lärande ur olika perspektiv.

Det låter som att flera lärare gjort en synvända och det hörs på hur man pratar om elever och svårigheter. Man har gått från ett kategoriskt perspektiv mot ett relationellt. (18/19)

Jag upplever att utbildningsinsatsen har öppnat upp för reflektion och vetenskaplig grund som stärkt både medvetenheten och arbetet. (24/25)

Utsagorna vittnar även om att kompetensutvecklingen (SFL) har bidragit till ett tydliggörande av lärarnas uppdrag och en ökad specialpedagogisk kompetens, vilket i sin tur anses ha medverkat till större inkludering.

Framför allt så upplever jag att det har gjort pedagogerna mer medvetna om deras ansvar att skapa en förskola för alla. (23/24)

Det har lett till att lärare arbetar mera inkluderande, mer medvetet med inkludering. Det går också att se en större diversitet i vad lärarna uppfattar som inkludering. En del i arbetet har inneburit att vända och vrida på situationer som uppkommer i praktiken. Få dem att i enlighet med dilemmaperspektivet bli en så fungerande helhet som möjligt för den enskilde eleven. (23/24)

Respondenternas svar pekar i hög grad på deltagarnas förändrade förhållningssätt och hur ”aha-upplevelser” och nya insikter om sig själva och deras relationer till andra och miljön runtomkring påverkar deras handlingar i det vardagliga arbetet, i riktning mot inkluderande lärmiljöer och ökad delaktighet.

Motstånd och hinder för utvecklingsprocesser

I enkätaterialet finns det ett mindre antal beskrivningar av förskolor/skolor som inte har haft tillräckliga förutsättningar för att kunna planera och genomföra kompetensutvecklingsinsatsen så som det var tänkt. På den direkta frågan om utbildningsinsatsen har bidragit till mera inkluderande undervisningsmiljöer och barns/elevs ökade delaktighet (se kapitel 5.2), är det endast sex av 244 respondenter som svarar ”nej” och ytterligare ett tiotal anser att det är svårt eller för tidigt att bedöma, av olika skäl. På ett individuellt plan har lärares lärande initierats, men resultatet märks ännu inte på ett kollektivt plan. Därmed inte sagt att man har gett upp eller att processen har avstannat, utan berörda handledare påpekar vikten av fortsatt arbete när det statsbidragsberättigade SFL-året är slut.

Jag är tveksam till om lärarna i fortsättningen kommer ha fördjupat sina kunskaper i tillräcklig omfattning för att på ett fördjupat sätt kunna omsätta dessa i arbetet med eleverna. (17/18)

Det vet jag ännu inte. Stort arbete följer framöver med reflektioner kring detta. (21/22)

Inte så att det märks, då vi har så många andra projekt som vår rektor har gett oss. (22/23)

Nej. Det måste landa hos personalen först. Så det är mycket bra att vi kommer att fortsätta med arbetet i höst. (23/24)

Från att se begynnande tecken på att utbildningsinsatsen får betydelse för enskilda lärares eller arbetslags lärande och utveckling, till att betrakta målen för utbildningen som uppnådda, utgör en resa vars längd varierar mellan olika förskolor, skolenheter och skolformer. Detta ställer krav på anpassat tempo och tillgång på avsatt tid för processen.

Diskussionerna har varit bra och tänket har blivit bättre men fortfarande så läggs problemet hos eleven och [bristande] resurser... En bit på vägen men inte framme... (17/18).

[... tempot är lite för högt för att arbetslagen ska ha möjlighet att verkligen befästa och landa i den nya kunskapen på sina avdelningar, innan nästa tar vid. Det blir lite för mycket nytt för att kunskapen ska rota sig och bli beständig. (21/22)

Det är en lång väg att gå för att förändra tankar och förhållningssätt i vissa personalgrupper och införliva ny kunskap och erfarenheter, och där är vi i början. Det finns en skepsis till nya/andra metoder och tankesätt man inte har för vana att göra. Mycket energi går åt att inge hopp om att det är möjligt att göra på annorlunda sätt och att det finns forskning/kunskap och beprövad erfarenhet som styrker. (24/25)

Deltagarna, inklusive handledarna själva (se kapitel 6.4), beskrivs ha fått större kunskaper om vad specialpedagogik står för, men det behövs mera tid för att värdera och omvärdera sitt eget synsätt, för att i nästa steg kunna praktisera kunskapen i klassrummet och förändra sitt förhållningssätt.

En del av handledarna upplever främst problem med att inte alla kollegor deltar och andra upplever vissa kollegors bristande motivation och engagemang som det största hindret. Uppgifter inom modulerna genomförs inte av alla och kollegor kan komma oförberedda till handledningsträffarna. Respondenterna beskriver vidare att låg förändringsvilja och begränsad insikt om att undervisning kan ske på annat sätt än det som lärarna redan praktiserar, bromsar utvecklingsarbetet. För förändrat förhållningssätt efterfrågas ”en fast hand och tydlig ledning av rektor” (19/20).

För delar av kollegiet har det bidragit till tankar och konkreta inkluderande arbetssätt, medan några bara gör för förändrings skull och ibland inte ens det, men det ser jag som en ledningsfråga och något som är svårt för mig att påverka. (23/24)

De som låg längst ifrån önskat läge är fortfarande de som har visst motstånd även om de har tagit till sig delar av tankesättet. Till fördel är att vi har fått mer gemensamt språk när vi diskuterar situationer. (23/24)

Språket som ”verktygens verktyg”, beskrivs ibland utgöra ett begränsande hinder. För många deltagare som har ett annat modersmål än svenska eller som saknar utbildning inom förskola/skola, upplevs modulernas språkliga nivå ligga på en för hög nivå.

Många har upplevt att texterna har varit för svåra och att det har varit ett för mastigt innehåll. (18/19)

All personal i förskolorna deltog och många har inte svenska som modersmål eller har gått en universitets/högskoleutbildning så språket som artiklarna var skrivna på var alldeles för avancerat för de flesta. Det var ett stort engagemang hos pedagogerna så om artiklarna hade funnits på Lätt svenska hade det underlättat oerhört. (22/23)

Deltagarna upplever att texterna förutsätter att du har en viss förförståelse för olika pedagogiska och specialpedagogiska begrepp, vilket inte alla deltagare har. Det gör det svårt för vissa att fullt ut hänga med och reflektera kring det de läser. (24/25)

Ett flertal respondenter beskriver hur de på olika sätt har försökt tillgängliggöra innehållet.

Vi har haft ett lösningsfokuserat förhållningssätt och anpassat, skalat av, förtydligat uppgifter och aktiviteter för att övervinna hinder. (18/19)

Mycket tid anses gå åt till att förtydliga och reda ut textinnehåll och anpassa materialet, vilket kräver förberedelsetid som inte alla handledare anser sig ha utrymme för.

6.2 Kommunikation – en förutsättning för delaktighet och lärande

Kommunikation utgör den gemensamma nämnaren för en rad begrepp som används av respondenterna i frisvarstexterna. Den varierade begreppsanvändningen signalerar i olika grad vilket syfte, innehåll och struktur som kännetecknar dessa kommunikativa kontexter, men vanligtvis används benämningarna mer eller mindre som synonymer. Diskussions-, samtals-, reflektions-, utvecklings- och lärgropper utgör exempel på kontexter där kommunikationen står i centrum. Samtalen beskrivs som pedagogiska, reflekterande och professionella. Andra begrepp indikerar att det är handledning som avses, exempelvis kollegahandledning.

Handledarnas utsagor vittnar om en gemensam övertygelse om att det finns ett stort behov av pedagogiska samtal, som är regelbundet återkommande och där alla deltar. De beskrivs som ”kraften” i utvecklingsarbetet.

Alla uttrycker hur bra de tycker det är att få träffa kollegor för samtal, samt hur dessa samtal bidrar till att man får upp ögonen för ett förbättringsarbete på egna avdelningen. (21/22)

Vi har varit alla anställda som deltagit i denna utbildningssatsning och vi har haft gemensamma lärgruppsstillfällen så alla har fått samma information, hört samma reflektioner och tagit del av varandras svårigheter men också varandras framgångsfaktorer. Detta i sin tur har lett till att vi väglett varandra mot olika förändringar och olika processer. (21/22)

Vi har under senare år märkt av vinsterna med att ha fördjupade pedagogiska diskussioner, även innan SFL men vi har fått till ett mer strukturerat arbete under detta läsår med SFL. (24/25)

Lärares erfarenhetsutbyte utgör en viktig del inom SFL. En annan del handlar om samtal om hur olika begrepp, vetenskapliga teorier och forskningsresultat kan tolkas och tillämpas i det dagliga, praktiska arbetet. Sammantaget bidrar detta till en ökad och delad förståelse som därmed blir utgångspunkt för kommande ställningstaganden och fortsatt arbete.

Vi tänker nu kring hur vi kan koppla det vi lärt oss till det vi i vardagen är i. Lägga till frågor utifrån Specialpedagogiken i vår processkrivning så det finns kvar och förbinder det vi fortsättningsvis kommer vara i. (21/22)

Det handlar om att tillsammans med andra reflektera över, utvärdera och utveckla sin egen undervisning. I utsagorna poängteras betydelsen av att deltagarna utvecklar en öppenhet där var och en får möjlighet att kritiskt granska, ifrågasätta, våga prova och få misslyckas.

Istället för att redovisa vad man gjort – lärare behöver träna på att utvärdera vad elever har fått ut av en lektion för att utifrån det resultatet utvärdera sin egen undervisning och om den uppfyller syfte och mål. Att diskutera ”hur” är ofta mer intressant än ”vad”. (21/22)

En handledare konstaterar efter året med SFL att: ”Det är högre i tak i våra samtal och en större benägenhet att reflektera.” (19/20) Andra talar om ett ”generöst delande” i lärgrupperna och deltagarna beskrivs oftast som engagerade och intresserade. Det gäller samtal utifrån SFL-modulernas textmaterial och filmer, såväl som vardagliga situationer och problem.

I många situationer har vi kunnat diskutera fram andra lösningar istället för att fastna i gamla invanda mönster. (23/24)

Det kollegiala arbetet och lärandet bidrar också till ett större samarbete där man hjälps åt och tid ges för att planera, reflektera och utvärdera tillsammans. (24/25)

I samtalen får kollegor möjlighet att påminna varandra, repetera och koppla samman ny kunskap med sådant innehåll som tidigare har dryftats. Samsyn är ett återkommande begrepp hos respondenterna och det lyfts i resonemang om förhållningssätt och bemötande men också i samband med frågor som rör inkludering och delaktighet. Kompetensutvecklingen har enligt flera utsagor, bidragit till en högre grad av samsyn i olika avseenden, vilket i sin tur har stärkt arbetslagen och samhörigheten på förskolor och skolor.

Kommunikation som sträcker sig utanför den egna lärgruppen eller det egna arbetslaget beskrivs också som värdefulla inslag. Det förekommer att handledare från olika enheter i en

kommun träffas för erfarenhetsutbyte. Att möta andra från olika kommuner och skolformer, i exempelvis handledarutbildningens basgruppsarbete och metahandledning, är uppskattat. Samtidigt går åsikterna isär om huruvida handledningsgrupper ska vara homogent eller heterogent sammansatta för att ge störst utbyte.

Kollegialt lärande för alla

För att förväntningarna på kompetensutvecklingsinsatser ska infrias, betonar handledarna vikten av att alla som arbetar på enheten ges möjlighet att delta. Generellt sett så vittnar resultatet om att deltagarna i förskolor och skolor är positiva till kompetensutvecklingsinsatsen. Ett av skälen till detta är möjligheten till lärande och utveckling genom interaktion med kollegor i en gemensam kontext.

En fantastisk utbildning där alla på hela förskolan fick möjlighet att delta och utvecklas tillsammans. (21/22)

En fantastisk möjlighet att tillsammans i arbetslaget få fördjupa sig och utveckla sina kunskaper. Jag har tidigare varit deltagare i mattelyft och läsluft och en hel del av det som vi gjorde då känner jag att jag har nytta av och använder nu också (ganska många år senare). (24/25)

Det omvända förhållandet med begränsade möjligheter för deltagande i kompetensutvecklingen beskrivs som problematiskt. Det kan handla om urval av enskilda personer i ett arbetslag, uteslutande av en viss yrkeskategori eller exkludering till följd av de berörda olika anställningsformer. Därför markeras betydelsen av

[...] att all personal är delaktig (även resurser och [fritids]personal). (18/19)

En viktig förutsättning när man börjar med något nytt projekt är att alla kollegor/pedagoger får samma förutsättningar och utbildning. (21/22)

Ett fördjupat arbete där hela skolan kan delta och där förändringar får ta tid. Mer tid till kollegiala samtal och samarbeten. (21/22)

Möjlighet till fortsatt kompetensutveckling kring inkluderande lärmiljöer och undervisningstillfällen för alla i arbetslaget. (22/23)

En annan central aspekt som deltagarna lyfter fram är förankringen av insatsens syfte så att förskolans/skolans personal får en gemensam förståelse av vad arbetet ska leda till.

Utbildningen kan verkligen bidra till att göra lärare mer medvetna och bättre på att bemöta alla elever men detta måste befästas av rektorn och förankras på organisationsnivå. Detta har jag saknat. (19/20)

Att syftet blir förankrat i personalgruppen för att öka motivationen. (22/23)

Engagerade rektorer som sätter sig in i arbetet kring modulerna, så det smittar av sig på alla anställda och [att] målet med modulararbetet är klart för alla. (23/24)

Rektor gjorde en kort presentation på ett ATP om ca 10 minuter för att informera om att insatsen skulle börja. I övrigt har inte rektor deltagit alls i insatsen. Insatsen är dåligt förankrad i verksamheten och saknar ett långsiktigt perspektiv i utvecklingsarbetet. (24/25)

Insatsen behöver således vara förankrad på organisationsnivå och genom rektors försorg implementerad och tydliggjord i verksamheten. Rektorsbyten noteras av flera handledare och konsekvenserna kan vara olika, beroende på vem som tar vid i ledarskapet för en skolas verksamhet.

Engagemang, stöd och "driv"

I ett stort antal utsagor betonar handledarna behovet av rektors engagemang i form av visat intresse, delaktighet och stöd. Det handlar också om att förvalta resultatet av förändringsarbetet och att stärka påbörjade processer. Rektor som aktör beskrivs ha en central roll för att driva kollegialt lärande genom att styra upp, sätta tydliga ramar och skapa förutsättningar, inte minst tidsmässiga villkor. Även om inte just rektor nämns så skriver några handledare om behovet av ett aktivt pedagogiskt ledarskap under utvecklingsprocessen. Det sker i termer av "utvecklingsledare" som en drivande kraft, eller mera vagt som "en drivande person som håller arbetet levande" (22/23).

För att en skola ska lyfta utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv krävs skolledningens aktiva deltagande. (19/20)

En engagerad rektor som ger förutsättningar samt vidmakthåller processen. (22/23)

En tydlig agenda från ledningen och att bestämma tidigt vilka områden man ska fokusera på och varför. (23/24)

Det som är viktigt för att hålla igång det kollegiala lärandet är just att ha en person som driver just den frågan. Som ser till att det blir professionella samtal med rätt fokus. (24/25)

I mängden av utsagor som rör rektorsrollen så nämns även i några fall "kommun" och "förvaltning" som exempel på engagemang på en högre nivå i styrkedjan. Vidare framhåller handledarna att rektor måste besitta förmågan att "se skolans behov", att vara påläst och kunna sätta sig in i modularbetets texter och övrigt innehåll. Detta, för att i nästa steg kunna följa upp vad som sker genom det kollegiala lärandet och införliva insatsen som en naturlig del i skolans kvalitetsarbete.

[...] att rektor tar vid och kopplar SFL till SKA arbetet på förskolan. Samt ger förutsättningar i form av tid för kollegialt lärande och reflektion. [...] Rektor tar aktiv del i det som diskuteras bland pedagoger på deras möten. Så det inte endast blir praktiska frågor som tar hela tiden utan pedagogiska dilemman, t.ex. kommer fram till en röd tråd för hela förskolans alla avdelningar. (22/23)

Rektor behöver skapa förutsättningar för att arbetet "lever vidare", att ta en mer aktiv roll som pedagogisk ledare för att hålla det kollegiala lärandet igång. (22/23)

[...] att skolläningen ger förutsättningar och deltar i diskussioner, feedback, utvärderingar och ger ut riktlinjer/skolans fokusområden för hur vi ska utveckla skolan efter SFL. (24/25)

Även om upplevelser och beskrivningar av hinder utgör en begränsad del av enkätaterialet som helhet, så finns även sådana representerade. Erfarenheterna av rektorsstödet skiftar och uttrycks exempelvis som en känsla av att "många rektorer tagit avstånd från denna kompetenshöjning" (21/22) eller att rektor "inte har velat få in någon form av info om hur utvecklingen/arbetet har gått under året" (23/24). Rektors fullständiga delegering av ansvar, bristande information eller turbulens i arbetsmiljön har för vissa handledare inneburit stora utmaningar.

För att kompetensutvecklingen ska bidra till förskolans/skolans utveckling påtalas också betydelsen av andra aktörers engagemang, utöver rektors ledarskap. Flera lyfter fram behovet av nära samarbete och fungerande kommunikation mellan lärare, förstelärare, speciallärare, specialpedagoger och elevhälsans personal. En av deltagarna sammanfattar upplevelsen av sin skolenhets goda förutsättningar på följande sätt:

Det är ultimata förutsättningar i min verksamhet; engagerade lärare som arbetar nära varandra, korta beslutsvägar; rektor som är närvarande i verksamheten och elevhälsa likaså. (24/25)

Tid, kontinuitet och organisatorisk struktur

Ett fortsatt systematiskt utvecklingsarbete, enligt den modell som använts under det år som SFL har pågått, framhålls som något man vill behålla och utöka. Det finns ett stort behov av att pedagogiska diskussioner hålls levande och att fler tillfällen för sådana skapas. Det kan handla om

... att det planeras in pedagogiska träffar utöver våra ordinarie planeringstillfällen. Dessa träffar ska då ha ett förbestämt ämne så att deltagarna ska förbereda sig innan träffen. (21/22)

[...] tydliga strukturer över vad som ska göras och när (23/24)

Jag tror att det är viktigt att behålla organisationen samt att fortsätta betoningen/görandet att vara en utvecklingsorienterad förskola. (23/24)

Utbildningen har varit mycket positivt men saknar fler tillfällen i skolans arbetsgrupp för att följa upp arbetet. (24/25)

Vissa respondenter lyfter fram den otillräckliga tiden för inläsning och bearbetning av modulinnehåll och för planering av olika aktiviteter. Vikariebrist blir ytterligare ett praktiskt hinder för lärarna, i synnerhet inom förskola. En stödjande organisatorisk struktur och rektors förmåga att styra och prioritera framhålls således som grundläggande för en fungerande utvecklingsprocess. Handledarna uttrycker en rädsla för att den påbörjade, positiva utvecklingen som följer i spåren av SFL-insatsen, kan komma att avta och i värsta fall reduceras till ett kortvarigt inslag.

Organisationen på skolan är ett hinder för fortsatt arbete då vi kommer få mycket begränsat med tid för att följa upp de idéer och tankar som kommit upp i grupperna. Då finns risk att de som inte var så positiva till lyftet kommer få bekräftelse i att detta endast var en ”punktinsats”. (17/18)

Vi har haft för många projekt/grupper med andra saker här på förskolan som gjort att personalen inte hunnit göra moment C och D. Rektor har inte prioriterat detta. (22/23)

En del av det som planerats på min skola har kullkastats för att rektorerna har kommit på annat som vi behöver arbeta [med] under den tid som varit avsatt. (22/23)

Våra träffar sker inte regelbundet och kan ändras med kort varsel så det är svårt att planera och få en bra struktur. Tiden för detta borde ha prioriterats mer och [...] planerats efter[som] detta behöver tid och behöver ske regelbundet, inte för långt mellan gångerna men inte heller för kort. (24/25)

Enligt respondenternas utsagor handlar kontinuitet om flera aspekter. Det gäller regelbundet återkommande träffar som är öronmärkta för det innehåll som har varit avsikten från början. Det handlar också om en kontinuitet vad gäller deltagarnas närvaro. Om lärare i kollegiet får andra uppdrag eller beviljas enskilda kompetensutvecklingar av rektor, uppstår krockar med den gemensamma kompetensutbildningen och dess syfte. För handledare som ansvarar för kollegiala träffar leder detta till en rad utmaningar. Även sjukfrånvaro, som inte låter sig kontrolleras, gör att handledningsgruppernas deltagarantal och sammansättning kan variera från gång till gång. Trots hinder, vittnar utsagorna om en fortsatt vilja att driva arbetet vidare.

Haft stor sjukfrånvaro bland pedagogerna och då har det medfört att modulerna inte blivit som jag hade planerat. Vi har blivit få deltagande och då har det inte blivit det kollegiala lärande som jag hade önskat. (22/23)

Tempot för skolan är väldigt högt. Det är svårt att hinna med allt. Det kommer alltid till saker på kommun/stats-nivå som vi som skola inte styr över. Jag tänker att vi har påbörjat en process som kommer [pågå] under flera år. Det är viktigt att det inte blir en utbildning som läggs på hög som en i mängden. Vi har nu sått ett frö. Nästa år ska vi göda och vattna och till slut får vi se blomningen. (21/22)

Efterfrågan på kontinuerliga och mer frekventa tillfällen för kollegiala samtal återkommer i respondenternas utsagor och det beskrivs som en avgörande faktor för att den kollegiala lärandeprocessen ska upprätthållas. Det finns en vädjan i utsagorna där man bokstavligen ropar på fler kollegiala samtal och samarbeten. Förutsättningarna varierar dock kraftigt mellan förskolor, skolor och kommuner, vilket också handledarnas svar avslöjar.

Det kollegiala lärandet ges för lite plats i skolan generellt. (18/19)

Ge tid och plats för dessa samtal under årets gång! (21/22)

Vi har rektorns fulla stöd i att få tid att planera och genomföra kollegialt arbete samt tid för pedagoger att genomföra detta. (22/23)

Som tidigare nämnts, handlar det om tid för återkommande och schemalagda tillfällen, med tydligt syfte och planerat innehåll. Respondenterna menar att de pedagogiska frågorna måste stå i centrum för hela arbetslagets lärande, vilket innebär att samtliga lärare på enheten är involverade. Flera ger exempel på att bearbetning och införlivande av nyvunnen kunskap bör vara en stående innehållspunkt i olika forum, på arbetsplatsträffar, studiedagar, i elevhälsans möten och i konferenser av olika slag. Den enskilde behöver också mer tid för egen, fördjupad reflektion och för förberedelse av egna och gemensamma dilemman.

Tid för samtal oss pedagoger emellan är guld värt, och tack vare våra lärgruppsträffar har vi fått massor av sådan tid. Det måste vi ju få hålla kvar vid på något sätt. (21/22)

Mer tid att befästa och implementera den nya kunskapen så att den hinner automatiseras mer innan nästa del tar vid. Annars blir kunskapen väldigt grund och flyktig och jag upplever att deltagarna tappar motivationen när de vet att de ändå inte kommer hinna befästa. (21/22)

...att vi får följa upp i samtal på tex konferenser för att hålla allt vi lärt oss levande medan det är aktuellt. (23/24)

Behovet av ytterligare tid för sitt handledaruppdrag och ansvar lyfts också av flera handledare. Dels handlar det om tid för egna förberedelser, dels tid för att handleda och skapa fler reflektionstillfällen och möten med arbetslagen. De efterfrågar också tid för stöd till kollegor under moment C, det vill säga det praktiska genomförandet av ett moment som tidigare har behandlats mera teoretiskt tillsammans med kollegor.

6.3 Uppföljning och planering för fortsatt utvecklingsarbete

Vid den tidpunkt då respondenterna skriver ner sina upplevelser som kommer ligga till grund för den här studien, går det första året med SFL-insatsen mot sitt slut på deras respektive enheter. I avsnittet som följer återges upplevelser och tankar om vad som ska hända härnäst.

Hur ska vi gå vidare? Hur ska vi hålla i det vi lärt oss? (19/20)

Jag tror att processen kommer att fortsätta om vi håller i det lite längre och ser att implementeringen av kunskaper och praktik synkas på ett bra sätt. (22/23)

Även om majoriteten ser positivt på framtiden, så går det att skönja en viss oro hos enstaka handledare. Den oron tycks bottna i misstankar om att nödvändiga organisatoriska förutsättningar kommer att saknas eller vara otillräckliga, för att det kollegiala lärandet ska kunna fungera som redskap för verksamhetens utveckling.

Ett tiotal utsagor signalerar att beslut om en fortsättning har tagits och hänvisningar görs i vissa fall till det systematiska kvalitetsarbetet. Det gemensamma draget för dessa beskrivningar handlar om att flera aktörer, utöver handledaren, är engagerade.

Stora insatser har gjorts och kommer komma igång till höstterminen. Området där förskolan ligger i ingår i en omfattande satsning tillsammans med tre andra fsk. Försteförskollärare har tillsatts och ska ingå i ett team med rektorer, biträdande rektor och en utvecklingspedagog. (21/22)

Specialpedagog, verksamhetsutvecklare och rektorer håller på att skissa på ett upplägg för att vi ska hålla i och fortsätta utvecklingsarbetet. För att hålla igång det kollegiala lärandet tror jag det behövs ett intresse hos rektor och en stående punkt på APT. (21/22)

Vi följer vår SKA-plan där vi har kartlagt och identifierat det vi ska fortsätta utveckla vidare mot vårt gemensamma mål. Vi kommer fortsätta arbeta med modulen även till hösten. Vi i elevhälsan fortsätter det påbörjade arbetet med planerade träffar för kompetensutveckling varannan vecka. (22/23)

Mina två rektorer jag samarbetar med har uttryckt att de vill att utbildningsinsatsen fortsätter och utökas till att omfatta fler deltagare/grupper till läsåret. Planeringsarbetet för detta är redan igång. (22/23)

Tillsammans blir vi ett team som kan börja från grunden med att kartlägga vad enhetens behov är, vad är relevant för pedagogerna, vad efterfrågar verksamheten och hur planerar vi insatser utifrån det. Vi har tittat mycket på vad som krävs för att genomföra en utvecklingsprocess utifrån implementeringsteorin. (24/25)

Övriga svar kännetecknas av handledares övertygelser och förhoppningar, vilka i sin tur är förankrade i de framgångar som arbetet har resulterat i under det gångna året. Det genomgående budskapet från dem handlar om hur viktigt det är att fortsätta det kollegiala arbetet. Behovet av att ”hålla i”, ”hålla fast”, ”hålla levande” och skapa fler tillfällen för kollegialt lärande går som en röd tråd genom handledarnas utsagor.

Vi behöver fortsätta att planera in diskussionsmöjligheter. Vi kommer inte kunna köra på i samma utsträckning som nu. Men de pedagogiska samtalen vi startat angående detta behöver fortsätta och det behöver planeras in i schemat. (23/24)

Det gäller att inte släppa taget. När det kollegiala lärandet börjat bli en del av arbetssättet måste vi fortsätta att använda oss av det i många olika situationer. Ta fram det som en viktig del av vårt arbetssätt och i utvecklingen av vår verksamhet. (24/25)

I min grupp som jag handleder har samplanering varit ett stort önskemål. Många vill jobba med differentierad undervisning, tydliga genomgångar, bildstöd och enskilda checklistor. Vi har så lite planeringstid i skolan och önskemål finns att vi under den tid som nu är kompetensutveckling för detta lyft, istället får tid till samplanering och reflektion hur vi kan göra undervisningen mer tillgänglig för alla. Att komma på idéer och att planera tillsammans blir bättre för eleverna och vi får mer gjort om vi delar på arbetet än om alla gör allt arbete själva. (24/25)

Handledarna poängterar att kollegialt lärande måste införlivas i det ordinarie systematiska kvalitetsarbetet och ”att satsningen fortlöper naturligt in i verksamheten” (23/24). Något som tydligt påpekas är vikten av kontinuerliga uppföljningar och att det påbörjade arbetet prioriteras. Det innebär att man önskar att

... få vara ifred i denna utveckling. Kanske kan andra utvecklingsområden vänta tills pedagogerna och förskolorna har arbetat in detta förhållningssätt så det sitter i kulturen på förskolan. (21/22)

Fortsatt tid, avsatt tid till kollegialt lärande i ämnet och att vi inte blir ålagda annan kompetensutveckling från kommunen. (21/22)

Att vi håller vid och fortsätter jobba aktivt med det vi redan gjort, att det följs upp i SKA arbetet på ett naturligt sätt tex hur man jobbar med de pedagogiska relationerna. Att vi fortsätter använda oss av de begrepp som vi tagit del av. (23/24)

Skolverkets utbildningsmaterial i form av Lärportalens moduler förväntas även i fortsättningen utgöra värdefulla redskap och behovet av ett specialpedagogiskt innehåll understryks. Det finns emellertid ett behov av att sänka tempot i enskilda moduler. Inför kommande läsår planerar en del förskolor/skolor för repetition och uppföljning av modulinnehåll som har behandlats tidigare. Andra har för avsikt att fortsätta med en eller flera nya moduler för att bibehålla det arbetssätt som har använts under det gångna året. En modul i Skolverkets Lärportal som särskilt nämns för fortsatt arbete är ”NPF och tillgänglig utbildning”.³

Det råder generellt en positiv syn på modulernas innehåll och föreläsningarna som ingår i handledarutbildningen är uppskattade.

Modulen för förskolan har innehållit många tillfällen till goda kollegiala läranden samt möjligheter till att utveckla vår undervisning och våra lärmiljöer, där barn får en större möjlighet till delaktighet och där inkludering blir självklart för alla barn. (21/22)

Vi fortsätter att kompetensutbilda oss i Specialpedagog för lärande. Använda modulerna som utgångspunkt [i] lärgrupperna. (22/23)

Fokusera på väl valda delar utifrån det systematiska kvalitetsarbetet, djupare och med mer tid för varje del. (22/23)

Att fortsätta arbeta med moduler och detta arbetssätt, konkret och tydligt samt uppskattat av deltagarna och ur verksamhetens behov och perspektiv. Av stor vikt att stärka arbetet berörande specialpedagogiken. (24/25)

I handledarnas utsagor framförs också önskemål om anpassningar och tillägg i modulernas innehåll. Orsaken är de dilemman som beskrivs uppstå när deltagarnas erfarenheter av sin vardagliga situation blir ett hinder för hur de kan ta till sig ett visst modulinnehåll och applicera det på sin egen verksamhet.

Alla i gruppen har verkligen lyckats vända fokus till sig själva. Vad kan jag förändra hos mig själv, för att nå den här eleven... osv. Men många upplever också att det finns en gräns. Vi står ofta själva på grupper om 30. Där hamnar många diskussioner. Jag skulle önska att fler filmer och texter handlar om hur man som ensam lärare kan jobba inkluderande. Många lärare blir provocerade av att titta på filmer där det arbetar fler lärare tillsammans i en liten grupp. Så ser det inte ut i verkligheten på många ställen. (19/20)

³ Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)

Det är även väldigt ansträngt på förskolorna med många barn som behöver mycket stöd, hög beläggning och besparingar så ibland upplever jag att texterna triggat pedagogerna för det är inte så bra som det står i texten att det ska vara. Det är fina ord som inte funkar så i verkligheten. (22/23)

”Givna ämnen” eller ”fokusområden” används ibland som begrepp för det kollegiala lärandets innehåll. Ämnesvalet ska vara aktuellt och meningsfullt för att deltagarna ska känna sig motiverade. Handledare i förskolan ger exempel på personalens behov av att diskutera vardagsnära och relevanta frågor såsom inskolningar, föräldrakontakter, pedagogiska dilemman, anpassningar och framför allt hur man säkerställer den pedagogiska kvalitén. I en del utsagor framkommer det att urvalet av ämnesinnehåll grundas på redan kartlagda och identifierade utvecklingsområden. Det är den ”befintliga verksamheten” som förväntas vara utgångspunkten.

6.4 Handledarkompetens

Alla respondenter som har deltagit i föreliggande studie, har eller har haft, rollen som handledare inom SFL på sin egen förskola/skola och/eller på andra enheter. I några få undantagsfall har handledning skett i någon annan kommuns verksamhet. Genom sitt uppdrag ger majoriteten av respondenterna uttryck för att de själva, på olika sätt och i olika grad, har utvecklats i sin roll. Det är ett begränsat antal som uppger att arbetet inte har bidragit till eget lärande.

Eftersom det är mitt första ”större” handledningsuppdrag så har jag lärt mig massor. (17/18)

Att leda det kollegiala lärandet på arbetsplatsen har varit ett utvecklande uppdrag som har verkligen berikat mig och utvecklat mig till en handledare. (22/23)

Jag har själv skapat nya tankar kring hur jag själv är som ledare och handledare, fått många nya tips kring hur man kan tänka och även provat mig fram både praktiskt inom handledarutbildningen men också som handledare i tillgänglig förskola. (23/24)

Det går alltid att utveckla sig som handledare och framför allt mer beprövad erfarenhet gör att jag utvecklas. Bra med att få flera sätt att göra det. Varje kollega behöver känna sig sedd, om jag utvecklas så gör de det också. (24/25)

Handledares lärande och utveckling

Handledarnas syn på sitt eget lärande handlar om fördjupade kunskaper, ökade färdigheter och förmågor, samt nya insikter och vidgade perspektiv. Kunskapsmässigt rör det sig först och främst om breddad och fördjupad specialpedagogisk kompetens, i såväl teori som praktik. Mera specifikt omnämns några områden som behandlar inkludering/inkluderande lärmiljöer, UDL (Universal Design for Learning), anpassning av undervisning, differentiering, barn i svårigheter, diagnoser, NPF, språkstörning, anpassad grundskola och tidiga insatser inom förskolans verksamhet.

Naturligtvis har jag lärt mig mycket om vad som fungerar och kan implementeras i skolans undervisning, både utifrån samtalen i handledningsgruppen och genom materialet. (22/23)

Innehållet i modulernas artiklar och filmer liksom handledarutbildningens föreläsningar bidrar enligt många respondenter med värdefullt, forskningsanknutet innehåll och berikande kunskaper.

Genom att tillsammans sätta ord på hur vi ska jobba och möta elever så befäster jag mina kunskaper i den fortsatta, även i andra aktuella ämnen, redan planerade handledningen. (23/24)

Ämnena har varit varierande och intressanta och mycket har jag kunnat ta med mig in och använt både i elevgrupp o i samtal med kollegor men naturligtvis även i min basgrupp. (24/25)

I ännu större utsträckning betonar respondenterna sin utveckling av själva handledarrollen. Färdigheter och förmågor som krävs för att leda samtal och fungera som handledare för en grupp kollegor får således ett stort utrymme i respondenternas berättelser. I den rikliga mängden av utsagor finns en stor samstämmighet i värderingen av sin egen utveckling som handledare, men flera uttrycker samtidigt en vilja och behov av att bli ”bli bättre” och utvecklas alltmer i sitt uppdrag. Det framkommer också önskemål om att inte bara fortsätta med nuvarande handledningsuppdrag, utan genom nya, vidgade uppdrag få möjlighet att arbeta vidare med skolutveckling.

I sammanfattande ordalag uttrycker handledarna att de inom SFL utvecklas i att kunna

- leda en grupp och bättre förstå innebörden av sin roll som handledare
- strukturera upp en fortbildningsinsats
- initiera samtal, få i gång diskussioner, tillämpa varierade handledningsmodeller
- leda deltagare som har olika förhållningssätt och pedagogiska perspektiv
- utveckla strategier för att möjliggöra perspektivbyten och tankeväxlar
- väcka och bibehålla deltagares engagemang och motivation.

Ökad lyhördhet och att aktivt och intresserat lyssna på deltagarna i gruppen är egenskaper som många anser sig ha utvecklat. Det handlar också om att ge tid för tystnad och att inte forcera fram samtalet. Det förutsätter en fingertoppskänsla för när deltagarna behöver inväntas, men också när och hur samtalet bör föras vidare för att undvika att resonemanget kör fast eller spårar ur. Detta hör samman med den förmåga som respondenterna ofta lyfter och som handlar om att kunna ställa öppna, utforskande och utmanande frågor som leder till djupare reflektioner och analyser i arbetslaget och hos enskilda individer. Respondenter beskriver olika faser i sitt eget lärande, från att ha varit ”snabb i motreflektion”, ”bombarderat deltagarna med frågeställningar och förklaringar” (22/23) till att i stället ge tid för samtal och reflektion.

Blivit allmänt bättre på att fördjupa diskussioner med öppna frågor. (17/18)

Jag var lite orolig i början över hur det skulle gå och hur min grupp skulle ta emot mig. Jag fick lära mig att mina egna tankar och åsikter faktiskt fick stå tillbaka lite för en gångs skull :). Nu var jag faktiskt där för att lyssna på vad som sägs och locka fram mer tankar och borra djupare. Det var skönt när jag kom till den insikten. Jag blev mycket bättre på att lyssna. (18/19)

Jag har utvecklat min förmåga att ställa fördjupande frågor och att problematisera och analysera specialpedagogiskt innehåll. (19/20)

Jag känner att jag lyssnar in på ett annorlunda sätt och att jag inte direkt ger råd utan att jag kan ställa typen av frågor [som]gör att ”probleminnehavaren” själv hittar en lösning eller att vi tillsammans kommer på lösningen. (23/24)

Att kunna engagera och låta alla komma till tals upplevs som oerhört viktigt, enligt respondenterna. Samtalsmodellerna som har prövats under handledarutbildningen, har enligt handledarna bidragit med nödvändiga och användbara verktyg för att fördela samtalsutrymmet, men också för att kunna stödja, inspirera och uppmuntra deltagarna att våga utmana sig själva. Det handlar om att i ödmjukhet kunna möta en variation av olikheter.

Jag har stärkt min förmåga att handleda. Skapat trygghet i grupperna, ställt fördjupande frågor och lyft reflektioner från görandet till att se vad som påverkar situationer och aktiviteter. (21/22)

[...har blivit] bättre att hålla i och under processens gång föra samman kollegor som ibland inte får så mycket plats. Skapa trygghet i grupperna för kollegor som arbetar ”ensamma”. (21/22)

Min förmåga att lyfta och ge feedback har förbättrats. (23/24)

Det handlar om att se och bekräfta, sammanfatta och knyta ihop, men också att lägga fram material på ett tillgängligt sätt. (24/25)

[...] att kunna leda följsamt. Lyssna på dem som inte tänker likadant som jag. Försöka problematisera och ge metaperspektiv. (24/25)

Som handledare framhålls vidare betydelsen av att kunna vrida och vända på perspektiv, möjliggöra ”synvänder”, följa upp och sammanfatta. Det uppskattas när rektorer återkopplar till SFL-innehållet i olika kontexter, men handledare ser också som sin uppgift och sitt ansvar att hålla modulararbetets innehåll levande genom att tillämpa nyvunnen kunskap och vidga perspektiven i vardagliga situationer.

Jag är kvar i min handledarroll vilket gör att jag kan återkoppla och påminna vilket jag tror är avgörande för att få det att leva kvar. (22/23)

Att jag som handledare/specialpedagog fortsätter att lyfta det som vi pratat om /kopplat till alla artiklar som vi läst och de aktiviteter som gjorts. Att jag hänvisar till olika moment i artiklarna och kopplar det till verksamheten som helhet eller i specifika arbetslag/barngrupper. (24/25)

Att skapa förutsättningar för deltagarnas utveckling innebär också att handledaren själv upplever sig genomgå en utvecklingsprocess under SFL-insatsen. När respondenterna sammanfattar sin egen resa så anser de sig ha blivit bättre på att lyssna och framför allt när det gäller att lyssna in dem vars synsätt skiljer sig från handledarens eget. Förmågan att vara flexibel i mötet med olika grupper, visa respekt och ödmjukhet är förhållningssätt som har stärkts.

Att "känna av" hur mkt man kan förvänta/kräva av kollegor. Man vill inte sätta dem i obekväma situationer. (21/22)

Att sätta på mig den professionella koftan och låta alla äga sin känsla utan att jag värderar. (21/22)

Jag har utvecklat och utvecklar fortsatt min förmåga att skapa ett fint samtalsklimat i gruppen jag handleder. (24/25)

Många handledare beskriver en ökad trygghet och säkerhet i handledarsituationer. Det visar sig i större mod och en ökad tillit till sin egen förmåga. Det beskrivs som att våga ta plats, ta ut svängarna och bli bekväm med att leda en grupp. Just "styrda samtal" anses öka känslan av säkerhet. Handledarna pekar vidare på en förbättrad förmåga att sätta ord på det de gör, att vara väl förberedd, att kunna strukturera och att planera tiden. Inte minst har arbetet lett till ett utökat reflekterande hos dem själva för att kunna förbereda sig inför handledningen och vara beredd på olika frågor som kan uppstå utifrån de lästa texterna.

Jag har lärt mig väldigt mycket och fått större självförtroende i min roll som handledare. Jag hade ingen erfarenhet av handledning innan så jag har kommit långt i min personliga utveckling genom detta uppdrag. Jag har provat olika samtalsformer och känner mig trygg med det. (22/23)

Jag som erfaren handledare har fått inspiration och ny kunskap som har förbättrat handledningstillfällena för mina pedagoger. Det har ökat min trygghet i rollen och i arbetet med skolverkets moduler. Jag vågar nu gå utanför mallarna och arbetar för att fördjupa samtalen på ett helt annat sätt. (22/23)

Jag reflekterar mer över handledningstillfällena för att kunna utveckla mina strategier i handledningen. (24/25)

Tydlighet är också ett begrepp som återkommer i handledarnas beskrivningar av sin utvecklingsprocess. Att vara tydlig innebär exempelvis en tydlig struktur under handledningstillfällena, att kommunicera vad som ska göras och att visualisera och konkretisera innehållet.

Jag skapar en balans mellan att hålla fast vid en tydlig struktur och även få in nya moment. (24/25)

Tack vare utbildningen känner jag att jag vågar prova fler saker och lite annorlunda upplägg. (24/25)

Oavsett om man är ny eller väl förtrogen med att vara handledare, så anses det strukturerade innehållet och genomförandet av SFL ha bidragit till en personlig utveckling. Det största värdet kan för en handledare vara att få bekräftelse på att det som görs är tillräckligt, samtidigt som den egna verktygslådan får ett och annat tillskott. Det finns dock bland utsagorna en och annan handledarröst som vittnar om vilka komplexa situationer och frustrationer som kan uppstå i skolkulturer där kollegors agerande, reaktioner och förhållningssätt krockar.

Jag har fått brottas mycket med mig själv. Att lita på gruppen, kontra att kontrollera... Med facit i hand så skulle jag i min grupp behövt vara mera kontrollerande, och på något sätt varit hårdare, för det var några som allt för många gånger kom till träffarna utan att ha gjort sina uppgifter och bara ryckte på axlarna åt det. Men hade jag varit hårdare så hade de gjort läxorna för min skull – vilket jag verkligen inte ville. Jag hade en deltagare i min grupp som efter två terminer och två moduler fortfarande anser att eleven äger problemet om den inte fungerar på hennes lektioner. Otroligt frustrerande och ett rött skynke som jag brottats intensivt med. Det får mig att missa alla som gjort fantastiska framsteg, för jag ser bara den här kollegan och vad hennes tankesätt och bemötande gör för våra sköraste elever. (19/20)

Några handledare understryker hur värdefullt det är att ha en handledarkollega, eller flera, att samarbeta och samtala med. På motsvarande sätt beskriver andra sina upplevelser av att vara ensam i sin roll och hur de saknar och efterfrågar en kollega att reflektera och diskutera med. Några få respondenter har ett avgränsat handledaruppdrag och de kommer inte alls i kontakt med deltagarnas vardagliga arbete, vilket också har sina utmaningar.

Verkttygslåda för kommunikation, delaktighet och lärande

De samtals- och handledningsmodeller som nämnts ovan, har varit uppskattade inslag i respondenternas handledningsgrupper. Därifrån har modellerna fått ytterligare spridning och nya användningsområden, exempelvis i samband med arbetslagsträffar, i undervisning och i specialpedagogers samtal med kollegor, elever och vårdnadshavare.

Har fått redskap i att hålla samtal som mina gruppmedlemmar sen i sin tur kan använda i sina elevgrupper. (23/24)

Nya modeller i handledningen, vilket gett pedagogerna nya perspektiv i sitt tänkande, gett ringar på vattnet. (24/25)

Handledarna menar att samtalsverktygen har inspirerat deltagarna, skapat variation och flexibilitet, fördjupat reflektionerna, bidragit till större fokus samt möjliggjort bättre planering och anpassning till individerna i handledningsgruppen. Utifrån handledarrollen har verktygen lett till ökad kompetens och trygghet, enligt respondenterna.

Genom att få ta del av olika handledningsmodeller, kan jag planera framöver hur jag vill ha mina handledningstillfällen, vad jag önskar att deltagarna får med sig för att det ska bli meningsfullt för dem. (24/25)

Jag har lärt mig fler taktiker och strategier för att handleda och hantera olika typer av personligheter och ageranden för att motivera och få med dem i det vi samtalar om. Jag

tar också till mig forskningen i artiklar/filmer mm vilket är utvecklande för min egen del.
(24/25)

Utöver utbildningsmaterialet i de olika modulerna, lyfter respondenterna andra konkreta verktyg som värdefulla. Här kan nämnas de observationer som deltagarna genomför i sina respektive verksamheter, enkla uppföljnings- och utvärderingsmodeller som prövas och kontrakt som skrivs av deltagarna med syfte att formulera gemensamma regler och förhållningssätt för handledningsgruppen. Metahandledningen i handledarutbildningen framhålls också som ett verktyg som utvecklar och i sin tur ger upphov till nya kompetenser.

En jättebra utbildning som gett mig massor med verktyg att ta med mig i mitt uppdrag som handledare/förskollärare! (21/22)

All metahandledning har även gett mig de verktyg i form av frågor/metodik som jag behöver. (22/23)

Önskar att alla fått möjlighet att gå utbildningen. (23/24)

Jag vill lyfta hur fantastisk bra utbildningsinsatsen har varit, både upplägg [och] struktur och vad det har bidragit med till verksamheten i relation till kompetensutveckling. All eloge till er som leder utbildningsinsatsen och vikten av att stärka och belysa specialpedagogiken. (24/25)

Flera respondenter har i avslutande kommentarer i enkäten uttryckt sina positiva upplevelser och erfarenheter av hela kompetensutvecklingsinsatsen SFL (inte bara handledarutbildningen) och dess betydelse för de utvecklingsprocesser som har initierats på deras förskolor och skolor.

6.5 Sammanfattning av resultat

Ovanstående resultat bygger på 831 analyserade svar från enkätens frisvarsfrågor och tilläggskommentarer. Sammanfattningsvis visar resultatet att respondenterna uppmärksammar tecken på att kompetensutvecklingen inom ramen för Specialpedagogik för lärande (SFL) har bidragit till förändringsprocesser inom förskola och skola. Samtidigt betonas behovet av ett fortlöpande arbete där det kollegiala lärandet får stå i centrum.

SFL-insatsen har enligt respondenterna lett till en förändrad kommunikation mellan kollegor och inte minst en ökad kommunikation *med* barn/elever. Modul innehåll och de pedagogiska samtalen har bidragit till en gemensam kunskap och ett gemensamt språk, vilket har öppnat upp för en delad förståelse och samsyn i större utsträckning. Vidare ges konkreta exempel på hur nyvunnen kunskap har lett till förändringar i den vardagliga praktiken, i form av utvecklade lärmiljöer och undervisningsstrategier där barns/elevs behov utgör utgångspunkten.

De pedagogiska samtalen har skiftat karaktär och fokus riktas i större utsträckning mot vad läraren själv och vad hen, tillsammans med sina kollegor, kan förändra och utveckla. Studiens handledare vittnar om att barn/elever mera sällan utmålats som problembärare och att det som tidigare utgjordes av specifika insatser eller extra anpassningar för enskilda individer, nu har förändrats i riktning mot en ökad förståelse för mångfalden och ett praktiskt provande för att kunna möta variationen av olikheter. Den ökade specialpedagogiska kompetensen i

kombination med strukturerade och kontinuerliga samtal om pedagogiska och didaktiska frågor beskrivs ha gett ”aha-upplevelser”, vilket i sin tur har förändrat lärares förhållningssätt och bemötande, enligt respondenterna. I vardagen synliggörs detta i konkreta handlingar som leder till mera inkluderande lärmiljöer och barns/elevs ökade delaktighet.

Det råder ingen tvekan om behovet av kollegialt lärande på förskolor och skolor, vilket beskrivs som ”kraften” i utvecklingsarbetet. Resultatet pekar på att tillfällen för kollegialt lärande som har erbjudits genom SFL är ett arbetssätt som förväntas kunna bestå och flera ser behov av ytterligare tillfällen med strukturerade, pedagogiska samtal, vars syfte är klarlagt och där innehållet är förberett. Det kollegiala lärandet skapar förutsättningar för ett utvidgat samarbete och på sikt en samsyn, ett begrepp som respondenterna ofta använder.

Vidare framträder en likartad bild av vilka förutsättningar som måste skapas för att en kompetensutveckling som SFL ska leda fram till uppställda mål. En utbildning som eftersträvar förändrade handlingsmönster och förhållningssätt i den dagliga praktiken, tar tid. Tidsaspekten och behovet av kontinuitet återkommer ständigt i datamaterialet. Vidare betonas vikten av att *alla* deltar i det kollegiala lärandet för att möjliggöra en gemensam utgångspunkt för utveckling av uppdraget inom förskola och skola. Rektors engagemang, stöd och förmåga att skapa organisatoriska förutsättningar upptar ett stort utrymme i respondenternas uttalanden.

Med få undantag, signalerar handledarna en positiv hållning till SFL-insatsen utifrån vad de har uppmärksammat i förskolors och skolors utvecklingsprocesser. Det innebär dock inte att de är befriade från utmaningar men som helhet andas deras utsagor en drivkraft, vilja och engagemang. Det kommer till uttryck i beskrivningarna av deras förhoppningar inför kommande läsår och hur arbetet ska framskrida efter det första året med SFL. Det är relativt få som ger tydliga besked om vad som planeras och i de fall som beslut har fattats är andra aktörer, utöver handledaren, delaktiga i den beskrivna planeringen. Det talas om ett ”vi”, ett team eller samarbete med rektor. Resterande handledare ger genomgående uttryck för sina övertygelser om att det pågående arbetet måste fortsätta och prioriteras. Kollegialt lärande ses som ett självskrivet medel för att komma vidare. Flera önskar fortsätta med modulernas innehåll, men det finns också behov av att den befintliga verksamheten kartläggs och att delar därifrån får utgöra det framtida innehållet, som en naturlig del av det systematiska kvalitetsarbetet. Betydelsen av kontinuerliga uppföljningar betonas.

Det finns en samstämmighet i respondenternas beskrivningar av hur de själva har utvecklats i sin handledarroll genom SFL-insatsen. De talar om fördjupad och breddad specialpedagogisk kompetens och utvecklade förmågor att planera, strukturera och leda tillfällen för kollegialt lärande, där alla får komma till tals i en trygg kontext. Handledarrollen ställer krav på lyhördhet och en förmåga att respektfullt möta och hantera variationen av deltagares erfarenheter och synsätt. Den egna språkliga kompetensen som visar sig i förmågan att ställa öppna och utforskande frågor har utvecklats och utvecklas alltjämt. Detta verktyg leder deltagarna till djupare reflektioner och perspektivbyten. Handledarna beskriver ytterligare verktyg som har kompletterat deras verktygslåda och som bidrar till ökad kompetens. Främst lyfts betydelsen av olika handledningsmodeller som de har fått prova samt kunskaper som de har tillägnat sig genom föreläsningar på lärosätet och i arbetet med modulernas innehåll.

Handledarna lyfter också utmaningar i sitt uppdrag. Det handlar om att kunna hantera motstånd och motivera kollegor som visar mindre intresse och förändringsvilja. Det uppstår också behov

av att kompensera för bristande förkunskaper hos obehörig personal inom förskola och skola samt att skapa förutsättningar för de deltagare som upplever att texter och samtal ligger på en alltför hög språklig nivå. Metahandledningen under handledarutbildningen anses ha varit ett värdefullt verktyg där handledarna tillsammans med andra har fått reflektera över hur svårigheter kan hanteras. I det fortsatta kollegiala arbetet, som handledarna förväntar sig och ser fram emot, framstår önskemål om större samverkan för att slippa hamna i en ensamroll.

7. Diskussion

Rapportens titel signalerar att det är handledares perspektiv som står i fokus i den genomförda studien och närmare bestämt handledare som erbjudits handledarutbildning vid HLK inom ramen för den nationella kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande (SFL). Avgränsningen till just detta lärosäte har sin grund i att den primära avsikten med insamlandet av enkäter var att tillvarata handledares reflektioner och synpunkter i varje genomförd utbildningsomgång. Lärosätet kunde därmed successivt bygga upp en erfarenhets- och kunskapsbas (Möllås, 2022) för att bättre anpassa handledarutbildningen till de behov som framkom i respondenternas reflektioner. Utöver den funktionen har materialet ytterligare fått betydelse som underlag för forskningsstudier, varav en studie presenteras i föreliggande rapport.

7.1 Handledares nyckelfunktion

Handledarna inom SFL har en nyckelfunktion genom sitt uppdrag som innebär ett tilldelat och påtagat ansvar för att leda det kollegiala arbetet i riktning mot förutbestämda mål (se kapitel 2). Målets innehållsliga formulering pekar på att det finns omfattande behov av specialpedagogisk kompetens i förskolor och skolor som behöver tillgodoses, för att alla barn och elever ska ges rätt förutsättningar för att kunna utvecklas och lyckas i sitt lärande. Det mandat som handledare ges innebär att de axlar en central aktörsroll i den komplexa kommunikationen som pågår mellan och inom nivåer i olika kommunikativa kontexter (Ahlberg, 2015; Vangrieken et al., 2017). Samtidigt ska uppdraget ge dem möjlighet att utveckla sin egen kompetens genom handledarutbildning och inte minst genom det praktiska genomförandet av SFL på förskolor och skolor.

Handledare hamnar ibland i korsdraget mellan olika aktörers förväntningar på vad kompetensutvecklingen ska leda till, hur den ska genomföras och vem/vilka som ska få delta. De utmaningar som handledarna måste hantera, beror enligt deras egna utsagor på att det brister i organisatoriska förutsättningar för kompetensutvecklingsinsatsens genomförande. Resultatet visar emellertid på en stark tilltro till det kollegiala lärandets ”inneboende kraft”, som Timperley (2013) uttrycker det. Handledarnas nyvunna erfarenheter och kunskaper samt engagemang och positiva förväntningar återspeglas i deras uttalanden. Det kan jämföras med Stoll och Earl som utifrån Timperleys forsknings- och utvecklingsprojekt, (Timperley, 2013, introduktion av Stoll & Earl) lyfter fram synen på professionellt lärande som en inre process,

”som kräver aktivt kognitivt, känslomässigt och praktiskt engagemang och där lärare skapar professionell kunskap på ett sätt som utmanar tidigare antaganden och skapar nya innebörder” (s.13).

Citatet ger en god bild av vad kollegialt lärande innebär och det överensstämmer med de beskrivningar som handledarna gör av sin egen och deltagarnas utveckling. Den inre resan uttrycks i termer av ”synvänder” och ”tankevänder”. Dessa perspektivskiften hos den enskilde ger näring åt utvecklingen av den kollektiva kompetensen i handledningsgruppen/arbetslaget och vice versa. Det uppstår på så sätt en ömsesidig relation och dynamik mellan det individuella och det kollektiva lärandet. På sikt utvecklas en samsyn och ett relationellt synsätt i frågor och dilemman som rör värdegrund och undervisning. I grupper för kollegialt lärande som består över tid, skapas en kontinuitet där tidigare upplevelser och erfarenheter binds samman med nuet och framtiden.

I resultatet ges exempel på hur handledare i vissa fall upplever motstånd, som beskrivs som ”förändringsovilja” eller ”bristande intresse” hos deltagare på förskolor och skolor. Timperley (2013) menar att när lärare ombeds förändra något, kan det uppstå en konkurrens mellan undervisningsstrategier, vilket påverkar lärarnas professionella identitet. Expertkunskapen, som i det här fallet handlar om specialpedagogisk kompetens, kan enligt Timperley bidra till att lösa konflikter mellan rådande teorier och synsätt på elever, lärande och undervisning, under förutsättning att lärarna betraktar expertkunskapen som relevant. Som oerfaren handledare, kanske också i kombination med begränsade specialpedagogiska kunskaper, kan handledaruppgifterna innebära utmaningar som skapar frustration. Såväl lärares som handledares synsätt och övertygelser behöver tas på allvar och utmanas på ett respektfullt sätt i sammanhang som präglas av tillit (Jederlund, 2019; Timperley, 2013; Vangrieken et al., 2016).

7.2 Skolutveckling - ett gemensamt uppdrag utifrån ett gemensamt syfte

Ordet ”gemensam” återkommer i handledarnas utsagor, men också i litteraturen när förutsättningar för framgångsrikt utvecklingsarbete i form av professionellt lärande och professionella gemenskaper diskuteras (Blossing, 2021; Hargreaves & Fullan, 2013; Wenger, 2000). Handledarna i studien talar om gemensamma lärgruppstillfällen med gemensamma mål, gemensamma dilemman, framväxten av gemensam kunskap och förståelse och inte minst betydelsen av ett gemensamt språk.

Bristen på likvärdig utbildning gör sig ständigt påmind (Malmqvist et al., 2022) vilket också bekräftas av studiens resultat. Ett dilemma som framkommer i vissa handledarsvar är den krock som uppstår i mötet mellan deltagarnas förutsättningar i den konkreta vardagen och innehållet i modulerna (se kapitel 6.3). Vissa handledare menar att man inte känner igen sig i modultexterna och att förskollärare/lärare inte ser möjligheter att överföra eller tillämpa innehållet i sin egen verksamhet (jfr Skolverket dnr 2020:153). Det skulle kunna ses som tecken på att ökade skillnader i organisatoriska, ekonomiska, personal- och kompetensmässiga förutsättningar mellan förskolor och mellan skolor utgör ett växande problem som leder till allt större olikvärdighet.

Förändringsarbete kräver ett tydligt och välgrundat syfte som visar på en gemensam riktning och som delas av aktörer på olika nivåer. Frågorna om ”varför” och ”vad”, det vill säga aktörernas förståelse för SFL-insatsens relevans, syfte och innehåll, blir centrala i förankringen av ett utvecklingsarbete. Det handlar om förankring på bred front som omfattar huvudmannanivå, organisations-/rektorsnivå och grupp-/lärarnivå. Handledarna i studien nämner dock sällan huvudmanna- eller förvaltningsnivå.

Jederlund (2019) talar om *processtillit* och med utgångspunkt i ett genomfört utvecklingsprojekt, diskuterar han bland annat betydelsen av förtroendefulla relationer mellan ledning och arbetslag, liksom rektors visioner och förväntningar på utvecklingsprocessen. Resonemanget om processtillit, kollektiv och kollegial tillit (Jederlund, 2019) går att överföra på resultatet i föreliggande studie. Avsaknaden av processtillit visar sig också i resultatet genom handledares utsagor som signalerar frustration över rektorers bristande engagemang och otillräcklig förståelse för att medarbetarna behöver fokusera på det innehåll som SFL representerar och de förbättringsprocesser som framstår som avgörande för barns/elevs välbefinnande, lärande och prestationer (jfr Hargreaves & Fullan, 2013).

I en tidigare utvärdering av Strategirådet AB (Skolverket dnr 2020:153) som också tar avstamp i ett handledarperspektiv, betonas vikten av att involvera skolledare för att insatsen ska ge ett starkare och hållbart avtryck i förskolor/skolors organisering och undervisningskultur. I ytterligare en utvärdering som genomfördes av forskare vid Göteborgs universitet (Skolverket dnr 2020:153) framkom att många lärare uppfattade rektorer som ett organisatoriskt stöd för SFL-arbetet, men att de sällan deltog aktivt. Enligt rektorerna själva, var orsaken ett pressat arbetsschema vilket medförde att de inte kunde delta i den grad de önskade eller skulle ha behövt. I Wennergrens och Godolakis (2022) rapport som också utgår från ett rektorsperspektiv, beskrivs vissa rektorer ha upplevt ett utanförskap genom att de inte har varit ”ägare” till SFL-insatsen på sina förskolor. I dessa fall har huvudmännen tagit beslut om deltagandet i kompetensutvecklingsinsatsen och utsett handledarna utan rektors delaktighet.

Hargreaves och Fullan (2013) hänvisar till metaanalyser av rektors påverkan på elevers prestationer. En faktor som framstod som dubbelt så viktig som någon av de övriga, var rektors främjande och deltagande i utbildning och utveckling av lärare. Lärande för lärare, utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, skulle därmed behöva utvidgas till att också omfatta lärande för rektorer (Hattie, 2012) och även tjänstemän och beslutsfattare. Timperley (2013) betonar, med hänvisning till tjänstemän, att den som erbjuder möjligheter till lärande för andra måste också inkludera sitt eget lärande. I forskning som utgår från KoRP (exempelvis Ahlberg, 2015; Möllås, 2009, 2022; Nordevall, 2011) betonas vikten av samspelet och kommunikationen mellan och inom samtliga nivåer. För att förstå och bedöma helheten av SFL-insatsens förändringskapacitet, behöver därför hänsyn tas till de beslut som fattas på högre nivåer i styrkedjan och hur det skapar villkor och ramar för rektorers handlingsutrymme (jfr Wennergren & Godolakis, 2022), vilka i sin tur ska skapa organisatoriska förutsättningar för handledare, förskollärare och lärare, samt upprätthålla en gemensam riktning för det kollektiva arbetet på respektive enheter.

Frågan om ”vem/vilka” berör således inte bara förskollärare, lärare och annan personal som medverkar i undervisningen eller som utgör stödfunktioner i det vardagliga arbetet. För att skapa förutsättningar för varje barns och elevs lärande i förskolor och skolor, i enlighet med vad skollagen föreskriver (SFS 2010:800) och utifrån de signaler som handledarna ger i studien,

synliggörs ett behov av en fortlöpande kompetensutveckling inom specialpedagogik som omfattar alla medarbetare, oavsett profession eller befattning.

7.3 Kommunikation som förändringsagent

Studiens resultat vittnar om att trots den begränsade tiden som SFL har pågått, uppfattar handledarna tecken på en pågående process där kommunikations- och handlingsmönster förändras på förskolor och skolor. Kommunikationen *om* barn/elever har ändrats men också utökats till att omfatta samtal *med* dem. Handledarna menar att den ökade delaktigheten leder till att barns och elevers behov i högre grad får utgöra utgångspunkten för planering, genomförande och uppföljning av undervisningen. Kunskapen som läraren får genom att identifiera och analysera barns och elevers förutsättningar blir ett redskap för utveckling av befintlig undervisning och lärares eget lärande (jfr Timperley, 2013, med flera). Handledarna beskriver kollegors förändrade förhållningssätt och ökade medvetenhet, men också att det ligger ett större fokus på förebyggande arbete och en strävan mot ökad pedagogisk, social och fysisk tillgänglighet. Det finns även handledare som har uppmärksammat att utvecklingen av undervisning och lärmiljöer har resulterat i ett minskat behov av extra anpassningar och särskilt stöd.

Det kollegiala lärandet bygger på kommunikation, men inte vilket informellt småprat som helst. Att lära av och med varandra kräver ett forum där de pedagogiska samtalen kan föras. Utöver det som redan har diskuterats ovan, det vill säga den nödvändiga förankringen, tydliggörandet av syfte och möjligheten för alla aktörers delaktighet, så blir frågan om ”när” och ”var” viktig. Det krävs rumsliga och tidsmässiga förutsättningar (Cederberg-Scheike, 2016; von Ahlefeld Nisser, 2021). Tidsaspekten får ett stort utrymme i handledarnas svarstexter och bristen på tid tycks också vara deras största farhåga inför framtiden. Tidspress och intressekonflikter uppmärksammades också i en tidigare utvärdering där lärare, handledare och rektorer deltog (Skolverket dnr 2020:153).

En förändringsprocess i allmänhet och en skolutvecklingsprocess i synnerhet är inte en ”quick fix”. Förskolors/skolors verksamhet kan vara starkt präglade av sin historiska, kulturella och sociala kontext. Det tar tid att bryta traditioner och ge utrymme för nya diskurser. Kommunikationen på social nivå mellan människor och på individuell nivå, det vill säga det inre reflekterandet (Säljö, 2020), innebär processer som kräver tid och kontinuitet. Handledarna poängterar vikten av att det arbetssätt och den form av kollegialt lärande som har utvecklats under det första året med SFL, ska bestå och gärna utökas till fler och helst schemalagda tillfällen.

Det finns också ett ”hur” och det medierande verktyg som får i särklass störst betydelse för kommunikationen och därmed kollektiva och individuella lärandeprocesser, är språket. Att definiera och reflektera över olika begrepps innebörder och teoretiska resonemang, har handledare och deltagare ägnat mycket tid åt. Handledarna framhåller hur värdefullt det är att få ett gemensamt språk som leder till en delad förståelse av texters innehåll, men som också skapar nödvändiga förutsättningar för deltagarnas förståelse och delaktighet i kollegiala samtal såväl som i vardagliga samtal. Här stöter dock förskolor och skolor på ett problem, när tillgången på personal som har nödvändiga förkunskaper och språkliga redskap är begränsad.

Slutligen så ställs vi inför ett ”vad” som handlar om kommunikationens innehåll och dess pedagogiska fokus. Studiens resultat signalerar att behovet av specialpedagogisk kompetens är alltjämt stort. Modulmaterialet har enligt handledarna varit en källa till lärande och flera har planer på att fortsätta med detta arbete. Innehållet som har behandlats under året och arbetssättet med kollegiala träffar som har använts, föreslås bli en del av förskolans/skolans kontinuerliga SKA-arbete. Samtidigt betonas att den befintliga verksamhetens behov måste vara utgångspunkten, vilket också flera forskare understryker (Blossing, 2021; Hirsch, 2021; Timperley, 2013). Därmed skulle man kunna säga att det den *formella gemenskapen* som har initierats genom SFL, rör sig i riktning mot en *deltagarorienterad gemenskap*, som kännetecknas av klargjorda mål, struktur och kontinuitet över tid, men där innehållet utgår från lärares och rektorers identifierade behov och utmaningar i deras verksamhet (Vangrieken et al., 2016). Sådana gemenskaper möjliggör deltagande i undersökande och kunskapsbildande cykler, som bidrar till professionellas och elevers lärande och utveckling (Timperley, 2013).

Den kompetens som handledarna beskriver att de har utvecklat under sitt handledaruppdrag utgör ett brett spektrum bestående av kunskaper, färdigheter, förmågor och förhållningssätt. I sitt resonemang om handledarrollen uttrycker en av handledarna att: ”Varje kollega behöver känna sig sedd, om jag utvecklas så gör de [kollegorna] det också”. I princip allt som handledarna ser som sina utvecklingsområden, kan överföras på vad förskollärare, lärare och annan personal som arbetar med barn och elever, behöver vara utrustade med. Citatet skulle kunna skrivas om utifrån en förskollärares och lärares perspektiv: ”Varje barn/elev behöver känna sig sedd, om jag utvecklas så gör de [barnen/eleverna] det också.”

Handledarnas beskrivna upplevelser av SFL-insatsens betydelse för utveckling av förskolor/skolors undervisning utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, men också de utmaningar och hinder som de ger uttryck för, bör kunna utgöra ett värdefullt underlag för fortsatta diskussioner och beslutsfattande på olika nivåer.

7.4 Slutord

Respondenternas svar visar generellt sett på en hög samstämmighet och inte heller kan markanta skillnader mellan de olika utbildningsomgångarna iakttas. Vad som upplevs som framgångsfaktorer eller begränsningar och motstånd, tycks vara likartat över tid.

Att uppnå målen för kompetensutvecklingen för SFL handlar om ett långsiktigt och kontinuerligt arbete (Hargreaves & Fullan, 2013; von Ahlefeld Nisser, 2021; Wennergren & Godolakis, 2022). Även om respondenterna efter kort tid anser sig kunna se positiva förändringar i undervisningsstrategier, förhållningssätt och kommunikationsmönster, behöver processerna ständigt underhållas och vidareutvecklas. Förskolans och skolans uppdrag är komplext och nya utmaningar klappar ständigt på dörren. Anpassningar måste göras till den snabba utvecklingstakten som präglar vårt samhälle samtidigt som genomströmningen av såväl barn/elever som personal pågår i den dagliga praktiken.

Det tycks råda en osäkerhet om hur kompetensutvecklingen på förskolor/skolor ska bedrivas fortsättningsvis, efter det statsbidragsberättigade SFL-året. Många handledare beskriver behoven, uttrycker sina ambitioner och vissa av dem tycks också ha mandat att planera för det fortsatta arbetet. De som talar om redan tagna beslut och påbörjade planeringar inför kommande

läsår utgör dock en begränsad skara. Det föreligger en risk för att utvecklingsprocessen på vissa förskolor och skolor kan avstanna eller i värsta fall dö ut, om inte förutsättningar skapas för att upprätthålla och stimulera det påbörjade arbetet. En sådan risk bekräftas också av resultat från tidigare utvärderingar och forskningsstudier (Skolverket dnr 2020:153; Vangrieken et al., 2016). Poängteras ska också att det finns förskolor och skolor som i jämförelse med andra, har en längre startsträcka att tillryggalägga och omfattande motstånd och utmaningar att övervinna. Här kan risken befaras vara ännu högre för att processen tar stopp, i synnerhet när det uppstår trängsel och konkurrens mellan olika utbildningssatsningar och projekt. Det kollektiva lärandet kan reduceras till enbart ett individuellt lärande och därmed kan sårbarheten öka vid organisatoriska och personella förändringar. Den kollektiva specialpedagogiska kunskapen och förhållningssättet som byggs upp genom kollegialt lärande i professionella gemenskaper, behöver tid och organisatoriskt stöd för att fästa.

Kollegialt lärande skiljer sig från traditionell kompetensutveckling som riktar sig till enskilda individer och där dessa främst ses som mottagare av ett specifikt ämnesinnehåll. Det känns angeläget att nämna två aspekter utifrån studiens resultat. För det första kan ett kollegialt lärande som sker kontinuerligt över tid, samtidigt och med ett gemensamt syfte och innehåll för alla medarbetare, stärka utvecklingsarbetets genomslagskraft. För det andra sker förändringsarbetet praktisknära och därmed möjliggörs ett omedelbart och naturligt sammanflätande av teori och praktik, vilket säkerställer att såväl vetenskaplighet som beprövad erfarenhet får ligga till grund för en förändrad undervisningspraktik och skolkultur.

7.5 Studiens trovärdighet och metodologiska utmaningar

Studien bygger på ett begränsat datamaterial, det vill säga 244 enkäter och med ett urval av frågor som genererat 831 fritextsvar. Resultatet måste därmed tolkas med viss försiktighet utifrån detta faktum. En kvalitativ analys av fritextsvar handlar dock inte om att hitta mätbara och generaliserbara resultat, utan att söka en breddad och fördjupad förståelse av respondenternas upplevelser och perspektiv. Handledarnas svar bygger på *deras* förståelse av insatsens effekter och en skattning av såväl sin egen som deltagarnas utveckling. En utsagas unika innehåll betraktas därmed som lika värdefull som en större andel utsagor med likartade, generella synpunkter. Den rikliga mängden citat är ett försök att ge läsaren möjlighet att själv reflektera över respondenternas utsagor och ordval.

Tretton respondenter tackade nej till medverkan i en forskningsstudie, vilket utgör en förhållandevis liten del (5%) av dem som har besvarat enkäten. Däremot finns ett större bortfall från och med 2020, då insamlingsmetoden byttes ut mot en webbenkät. Medelvärde för bortfallet under de fem senaste utbildningsomgångarna ligger på 28%. Någon närmare analys av bortfallet har inte gjorts, men tidpunkten för insamlingen infaller under en period som ofta utmärks av en hög arbetsbelastning inom skolverksamheter (vårterminens senare del) vilket skulle kunna vara en av orsakerna. Det finns till exempel ett antal påbörjade enkäter, som inte har slutförts eller skickats in. Orsaken till detta går dock inte att finna.

Studien som presenteras i den här rapporten kan uppfattas ligga i ett gränsland mellan utvärdering och forskning. Datamaterialet var i första hand tänkt som en utvärdering av

handledarutbildningen och därtill en undersökning som skulle bidra till lärosätets förståelse av respondenternas kontextuella villkor och förutsättningar för genomförandet av sitt handledaruppdrag. För att kartlägga och förstå effekten av en så komplex företeelse som en nationell kompetensutvecklingsinsats, i det här fallet SFL, behövs dock ett omfattande uppföljnings- och forskningsarbete som tar sin utgångspunkt i olika aktörers perspektiv och som också sker över tid. Den här studien kan inte ge svar på hur långt berörda förskolor och skolor har nått i förhållande till uppställda mål, men det är inte heller avsikten. Studiens målsättning är, trots sin ringa omfattning, att kunna bidra med kunskap som rör handledares perspektiv på hur kollegialt lärande kan stärka den specialpedagogiska kompetensen i förskola och skola så att fler barn och elever når målen för utbildningen.

Respondenternas beskrivningar av sina erfarenheter och upplevelser är överlag positiva och de uttrycker sig i tydliga och övertygande ordalag, vilket eventuellt kan väcka frågor hos läsaren. Har SFL-insatsen varit så bra som resultatet visar? Eftersom materialet härrör från olika årgångar tycks det dock inte vara en slumpmässig orsak, kopplad till en viss deltagargrupp. Skulle resultatet ha varit annorlunda om deltagarna hade tillhört olika lärosäten under handledarutbildningen? Utvärderingen som gjordes av Göteborgs Universitet (Skolverket dnr 2020:153), visar liknande positiva resultat bland deltagare och handledare. Flera lärosäten var representerade som utbildningsanordnare i den undersökningen.

Den forskare som i det här fallet har genomfört föreliggande studie, har varit delaktig i handledarutbildningen vid HLK. Omfattningen av deltagandet har emellertid avtagit under senare år och kontakten med deltagarna har begränsats till en enstaka digital föreläsning. För genomförandet av digitala och anonyma enkäter, är det knappast troligt att detta har haft någon påverkan.

Det finns ett tänkbart skäl som skulle kunna bidra till handledarnas positiva inställning. Knappt hälften av dem (48,8%) har en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Deltagarantalet var störst 2021-2022 på HLK och då uppgick andelen med specialpedagogisk examen till endast 20,4%. För något mer än hälften av deltagarna under perioden 2017-2025 har SFL erbjudit kunskaper och erfarenheter inom ett fält som troligen har varit ganska nytt för dem. För andra har insatsen erbjudit en uppgradering och påfyllnad, vilket också flera ger uttryck för.

Vidare har tidigare studier, utvärderingar och teoretiska resonemang bekräftat studiens resultat i stor utsträckning, vilket stärker dess trovärdighet. Transparens har dessutom eftersträvat i presentationen av studiens metod och analysarbete och som redan nämnts, genom mängden av direktcitrat från respondenterna i resultatdelen.

7.6 Vidare forskning

Endast en liten del av enkätmaterialen har använts för den här studien, vilket innebär att underlag finns för fler studier. En intressant fråga handlar om huruvida det finns skillnader mellan olika grupper av respondenter (med eller utan specialpedagogisk påbyggnadsutbildning) och givna svarstexter. Detsamma gäller eventuella skillnader beroende på vilken skolform respondenterna representerar. En del av respondenterna har lämnat kontaktuppgifter, vilket också skulle kunna möjliggöra uppföljande intervjuer om vad som hände efter det första året

med SFL. Studier av det slaget och med olika aktörer i styrkedjan, skulle kunna ge värdefull kunskap om insatsens bestående effekter.

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2021). Redskap för det kollegiala lärandet. I N. Rönnström & O. Johansson (Red.), *Att förbättra skolor med stöd i forskning* (s. 301-323). Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Cederberg-Sheike, A. (2016). *Handledning för kollegialt lärande*. Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital – att utveckla undervisning i alla skolor*. Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur & Kultur.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Natur & Kultur.
- Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 7-34.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K., & Handal, G. (2016). *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Malmqvist, J., Möllås, G., Hellberg, K., & Hammarqvist, S. (2022). Specialpedagogens arbete med likvärdighet. I A. Öhman (Red.), *Etiska perspektiv på specialpedagogers yrkesroll och värdepedagogiska praktik* (s. 201-226). Studentlitteratur.
- Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande" – En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik* [Doktorsavhandling, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation].
- Möllås, G. (2022). Kompetensutvecklingsinsatser för högre utbildning. I Å. Hirsh & J. Boesen (Red.), *Uppdragsutbildning – ett ömsesidigt lärande i samverkan* (s. 20-37). Jönköping University.
- Nordevall, E., Möllås, G., & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s.167-183). Studentlitteratur.

- Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärarens uppdrag som mentor. En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet* [Doktorsavhandling, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation].
- SFS 2010:800. *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket (u.å). *Lärportalen*. Hämtad 20 maj, 2025 från <https://larportalen.skolverket.se/>
- Skolverket dnr 2020:153. *Delredovisning av uppdrag att ansvara för fortbildning i specialpedagogik - Specialpedagogik för lärande*.
- Skolverket. (2023, 21 mars). *Kollegialt lärande*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande>
- Skolverket. (2025, 3 juni). *Roller och ansvar för rektor och skolchef i Specialpedagogik för lärande*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/roller-och-ansvar-for-rektor-och-skolchef-i-specialpedagogik-for-larande>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2020). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning* (5.uppl., s. 225-285). Natur & Kultur.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Timperley, H. (med Stoll, L. & Earl, L.). (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet dnr U2015/05783/S, 2015-12-10. *Uppdrag att svara för genomförandet av fortbildning i specialpedagogik för lärare i grundskolan, motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem och sameskolan*.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2016). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, (47-59).
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2021). *Professionella pedagogiska samtal för en inkluderande skolkultur*. Studentlitteratur.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harward University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wennergren, A.-C., & Godolakis, H. C. (2022). *Rektors betydelse för kollegialt lärande*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1724364/FULLTEXT01.pdf>

Wertsch, J.V. (1998). *Mind As Action*. Oxford University Press.