

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C- uppsats i Specialpedagogik (41-60) 10 poäng
VT 2006

Finns det anledning till handledning?

**Om lärares och skolledares syn på specialpedagogens
handledningsuppdrag i förskolan.**

Författare: Agneta German
Malin Sigurdson
Handledare: Linda Palla

**Högskolan Kristianstad
Institutionen för beteendevetenskap
2005-2006**

Finns det anledning till handledning?

Om lärares och skolledares syn på specialpedagogens handledningsuppdrag i förskolan.

Författare: Agneta German
Malin Sigurdson

Abstract

Syftet med studien är att kritiskt granska och jämföra lärares och skolledares syn på specialpedagogens handledningsuppdrag i förskolan. Utifrån syftet ställs frågorna; vilken syn finns det kring det specialpedagogiska handledningsuppdraget och ses handledning som ett redskap för kompetensutveckling?

Studien fokuserar på områden som främst rör förskola, specialpedagogik och handledning. Kvalitativa intervjuer har genomförts med åtta lärare och sex skolledare i förskolan från fem kommuner.

Utifrån syftet kartläggs följande områden i litteraturdelen: skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik, specialpedagogens uppdrag, handledning, förskola i förändring samt skolledarens roll. Kapitlet avslutas med teorier som socialkonstruktivism, social systemteori och utvecklingsekologi, som avser skapa en helhetssyn kring en människas livsvärld, andra världar runtomkring samt förbindelser dem emellan.

Studien visar att samtliga respondenter har kännedom om specialpedagogens handledningsfunktion, men synen på specialpedagogisk handledning skiljer sig åt. Skolledares syn beskrivs huvudsakligen såsom samtal, reflektion och en möjlighet till förändrat synsätt. Enstaka efterfrågar tips och idéer.

Lärarna ser handledning, som tips, idéer och efterfrågar den kunskap som specialpedagogen besitter. Någon ser reflektion som kompetenshöjande. Samtliga respondenter ser att specialpedagogisk handledning är utvecklande för yrkesrollen. En slutsats är att handledningsbegreppet bör tydliggöras för att kunna efterfrågas.

Specialpedagogisk handledning, konsultation, ges när det efterfrågas. Kontinuerlig handledning i permanenta grupper förekommer inte.

Sökord: Handledning, konsultation, relationell, utveckling, specialpedagogik.

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte med problemformulering	7
1.3 Studiens fortsatta upplägg	8
2 Litteratur	9
2.1 Skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik	9
2.2 Specialpedagogens utbildning och profession	11
2.3 Om handledning och dess tradition	12
2.3.1 Förutsättningar för handledning	14
2.4 Arbetsmiljön i förskolan	15
2.5 Förskola i förändring	15
2.6 Orsaker till specialpedagogiska insatser i förskolan	16
2.7 Skolledares ansvar för utveckling av förskolan och dess personal	17
2.8 Teoretiska utgångspunkter	18
2.8.1 Socialkonstruktivistisk teori	19
2.8.2 Social systemteori	19
2.8.3 Utvecklingsekologi	20
2.9 Problemprecisering	22
3 Metod	23
3.1 Metodövervägande	23
3.2 Etiska överväganden	25
3.3 Urval	26
3.3.1 Könsperspektivet	28
3.4 Genomförande	28
4 Resultat och analys	30
4.1 Resultatredovisning, lärare i förskolan	30
4.1.1 Lärares syn på handledningsuppdraget	30
4.1.2 Lärares syn på begreppet handledning	31
4.1.3 Lärares syn på handledning som kompetensutveckling	32
4.1.4 Vem lärarna ser som initiativtagare till handledning	33
4.1.5 Hur lärarna ser på möjlighet att nyttja handledning	34
4.1.6 Lärarnas helhetssyn	34
4.2 Resultatredovisning, skolledare i förskolan	36
4.2.1 Skolledares syn på handledningsuppdraget	36
4.2.2 Skolledares syn på begreppet handledning	37
4.2.3 Skolledares syn på handledning som kompetensutveckling	38
4.2.4 Vem skolledare ser som initiativtagare till handledning	39
4.2.5 Hur skolledare ser på möjlighet att nyttja handledning	40
4.2.6 Skolledares helhetssyn	41

4.3 Jämförelser och slutsatser	43
4.3.1 Lärares och skolledares syn på handledningsuppdraget	43
4.3.2 Lärares och skolledares syn på begreppet handledning	43
4.3.3 Lärares och skolledares syn på handledning som kompetensutveckling	43
4.3.4 Vem lärare och skolledare ser som initiativtagare till handledning	44
4.3.5 hur lärare och skolledare ser på möjlighet att nyttja handledning	44
4.3.6 Lärares och skolledares helhetssyn	44
4.3.7 Slutsatser	44
5 Diskussion	46
6 Sammanfattning	52
Referenser	53
Bilaga I	57
Bilaga II	58
Bilaga III	59

1 Inledning

Den svenska förskolan är i förändring. Nu lyfts, mer än tidigare, pedagogik och barns tidiga lärande i verksamheten fram. Med utgångspunkt i förskolans läroplan, enskilda barns och gruppens behov, är det lärarens uppdrag att se till att barnet ges optimala förutsättningar för trivsel och utveckling i verksamheten.

Skolverket (2004) anser att behovet av insatser för barn i behov av särskilt stöd ökar. Besparingar har under många år varit en del av verksamheten, vilket enligt SOU 2004/05:11 fått konsekvenser som stora barngrupper och en låg personaltäthet. Detta har i sin tur medverkat till en negativ inverkan på barns förmåga att skapa varaktiga relationer med barn och vuxna och en negativ utveckling av den egna identiteten. Detta ses som en av många förklaringar till ökade antal specialpedagogiska insatser.

Andersen och Weiss (1994) menar att lärarnas personliga resurser och förmåga att knyta kontakter och skapa relationer, påverkar hur de pedagogiska målen efterlevs och förverkligas. I förskolans miljö förändras ständigt relationer mellan läraren och barnet.

Myndigheten för skolutveckling (2005) menar att arbetsklimatet i skolan och kommunikationen mellan ledning och lärare på arbetsplatsen, kan påverka bemötandet och synen på barn i specialpedagogiska åtgärder. Hur läraren hanterar relationen mellan barn och vuxen påverkar i sin tur, hur verksamheten klarar av att möta barns skiftande behov under snabba förändringar.

I det specialpedagogiska uppdraget påtalas att specialpedagogiska insatser ska användas och initieras på organisations-, grupp- och individnivå (SFS 2001:23, SOU 1999:63).

Då specialpedagogiska insatser i förskolan ofta används i riktning mot barnet, har vi i denna studie valt att fokusera på lärarna i förskolan och ledningen för den. Vi vill se hur och om specialpedagogiska insatser, som t ex handledning, kan vara ett verktyg i förskolans arbete och utveckling.

Vi inleder bakgrunden med att beskriva förskolans huvuduppgift, skolledarens ansvar för utveckling, förskolans förändring efter införandet av Läroplan för förskolan år 1998 (Utbildningsdepartementet, 1998). Vidare åskådliggörs kort specialpedagogens handledningsfunktion och ämnets specialpedagogiska relevans samt vem studien riktas till. Därefter redovisas syftet, problemformulering och fortsatt upplägg.

Samtliga personal i förskolan tituleras som lärare, förutom i vissa stycken, där det redogörs för skillnader mellan olika personalkategorier i förskolan. De personer som ingår i ledningen för olika förskolor, benämns som skolledare.

1.1 Bakgrund

Den svenska förskolan är ett mått på den välfärd som finns i vårt land (SOU 2004/05:11). Förskolan styrs av läroplanen Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998). Fler vuxna förvärvsarbetar, barnomsorgsavgifter reduceras och fler barn har fått en ökad tillgänglighet till förskolan. Alla barn har rätt till förskola. Oavsett livsvillkor, bakgrund och social status, ska barnen få möjlighet att delta efter sina egna förutsättningar. Förskolan ska borga för trygghet, gemenskap, glädje samt en utvecklande och stimulerande miljö. Barn i behov av särskilt stöd ska vara en naturlig del av förskoleverksamheten och de har rätt till att få den hjälp och stöd som de behöver (a.a.).

I förskolan vistas barn mellan ett och fem år. Allmän, frivillig och kostnadsfri förskola för barn som fyllt fyra år, infördes i januari 2003. Barnet har rätt till 525 avgiftsfria timmar om året. Barn till föräldralediga och arbetslösa har rätt till förskola 15 timmar i veckan (Werner, 2004/2005).

SOU 2004/05:11 beskriver huvudsakligen två yrkesgrupper som arbetar i förskolan. Barnskötare med gymnasial utbildning och förskollärare som har högskoleutbildning. En av de viktigaste beståndsdelarna för förskolans utveckling är personalens engagemang och samverkan mellan olika kompetenser (a.a.).

Enligt Lärarförbundet (2005) och SOU 2004/05:11 klarläggs det, att lärare bör ha det pedagogiska ansvaret för undervisningen i förskolan. Lärarförbundet (2005) menar att förskolan är en egen skolform och att samtliga elever, oavsett ålder och skolform, ska ha samma rätt till en god undervisning med behöriga lärare. Skolan är det viktigaste medlet för att utjämna skillnader i elevers bakgrund och förutsättningar, menar de (a.a.) vidare. Detta överensstämmer med *Salamanca-deklarationen* (Unesco, 2005) som uttrycker att alla barn har rätt till undervisning på en acceptabel och jämlik nivå.

Utöver lärare och barnskötare förekommer också andra yrkesgrupper i förskolan som t.ex. specialpedagoger och psykologer. Dessa är ofta knutna till mer än en verksamhet och tas in för konsultation när verksamheten eller barns behov kräver det.

Skolverket(2004) menar, efter Lpfö, 98(Utbildningsdepartementet, 1998) införande, har lärarna i förskolan fått ta del av betydligt sämre arbetsvillkor och större arbetsbelastning, samtidigt som besparingar och omorganisationer genomförts. Ett samband ses mellan flertalet problematiska inlärningssituationer för barn i förskolan och större barngrupper. Det dagliga arbetet med barnen påverkas. Målen i läroplanen Lpfö, 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) upplevs som svåra att förverkliga. Sjukfrånvaron bland lärarna har ökat markant. Trots det visar lärarkåren en stark lojalitet gentemot arbetsgivaren och en stolthet kring det pedagogiska uppdraget i förskolan (Skolverket, 2004).

I Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1994) uttrycks det att rektor eller skolledare är ytterst ansvarig för att läroplanen efterlevs, förverkligas och att det ges förutsättningar att utveckla verksamheten så att den passar alla. I förskolans läroplan Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) finns inget beskrivet om rektors enskilda ansvar att utveckla förskoleverksamheten. Det kan tolkas som att rektors ansvar inte är reglerat i förskolan, även om förskolan lyder under skollagen (Werner, 2004/2005). Ska förskolan ha en läroplan och utgöra en egen skolform, bör också rektors ansvar kring utvecklingen vara reglerat i den, så en kontinuerlig utveckling gentemot samhället i övrigt står sig väl i förskolan (SOU 2004/05:11).

Bladini (2004) beskriver förskolan som institution betydligt yngre än skolan. Det har en stor betydelse för hur organisationen och arbetssättet i förskolan är uppbyggd, menar hon. I det pedagogiska arbetet, med barn i grupp och barn i behov av särskilt stöd, är egenarbete och segregering pedagogik ovanligt (a.a.). Detta har troligen påverkat förskolans pedagogik och grundsyn mot det *relationella* perspektivet. Att hantera barn i behov av särskilt stöd inom gruppen och att inte särskilja någon beroende på utvecklingsnivå eller särskilda specifika kunskaper, kan betraktas som att förskolan utgår från en *relationell* grundsyn. Persson (1998) beskriver att i ett *relationellt* betraktelsesätt är det viktigt att uppmärksamma vad som sker i mötet *mellan* olika grupper, t.ex. barn och personal. Det är också av största vikt att eleven ses i det sammanhang den befinner sig i och att eleven ges möjligheter så att en fullvärdig utveckling i skolan kan nås. Specialpedagogiken ska vara gemensam med all annan verksamhet i skolan (a.a.).

Wahlström (1996) menar att det finns en smärtgräns, när de resurser som står till buds inte längre räcker till. För att lärarna ska kunna tillgodose barngruppen och de individuella behov som finns inom den, behöver personalen kunna reflektera över sina yrkeserfarenheter, utvecklas och gå vidare i sin yrkesroll. Förskolan måste hela tiden höja sin kompetens för att kunna möta de krav på verksamheten som omvärlden kräver.Handledning kan ge en utveckling i yrkesrollen (a.a.).

När det råder lärarbrist i verksamheterna, är det viktigt att verka för kompetensutvecklande åtgärder. Lärare ska kunna känna att de utvecklas i sin yrkesroll och att det är angeläget att de stannar kvar inom yrket och klarar av de förändringar som samhällets förändringstakt kräver av dem (Läraryrket, 2005).

Tveiten (2003) uttrycker att specialpedagogisk handledning kan vara en hjälp i utvecklingen av förskolan. Handledning kan ha olika inriktning och funktion som t.ex. bekräftande, inspirerande, problemlösande (Holmberg, 2002). En av innebörderna kan vara att hela arbetslaget talar ut om de svårigheter som kan uppkomma i det vardagliga arbetet mellan barnen och personalen. Orlenius (2001) menar att fördjupade insikter om egna och andras brister, gör det lättare att se varje barn, mötas kring barn i behov av särskilt stöd och ta itu med andra svårigheter som ibland kan uppfattas som oöverstigliga.

Således kan handledning ses som en metod inom specialpedagogiken som bidrar till kompetensutveckling och möjliggörande av en fördjupning av yrkesrollen och uppdraget. Variationen av insatser beror på vilka behov som för tillfället finns i verksamheten (Sahlin, 2004).

Bladini (2004) menar att forskningen om specialpedagogisk handledning är begränsad. En av orsakerna till avsaknad i forskningssammanhang kring specialpedagogisk handledning kan, i analogi med Clark, Dyson och Millward (1998), vara att specialpedagogik är ett komplext ämnesområde med många olika teorier att luta sig på. Faran med detta är att specialpedagogiska insatser blir olika beroende på i vilket sammanhang de utförs och vem som utför dem. Emanuelsson, Persson och Rosenquist (2001) anser att forskning som belyser frågor i den pedagogiska yrkesutövningen inom förskolans ramar, i det närmaste är obefintlig.

Förskolan behöver utvecklas (SOU, 2004/05:11) och det är arbetslaget i förskolan som i huvudsak kommer att utveckla den verksamhet de arbetar i. Detta kräver fördjupade kunskaper kring eget förhållningssätt och personlighetsutveckling.

Med specialpedagogikens tvärvetenskapliga förhållningssätt, med bakgrund i psykologi, psykiatri, sociologi, pedagogik, kommunikation samt handikappvetenskap (Atterström & Persson, 2000; Vernersson, 2002), kan förskolan genom specialpedagogisk handledning, förhoppningsvis utvecklas till en ännu mer *relationell* verksamhet (Persson, 1998).

En *relationell* verksamhet kan innebära att hela arbetslaget tar hjälp av olika kompetenser i gruppen för att på längre sikt nå en pedagogisk samsyn med varandra (Persson, 2003). Wahlström (1996) menar att handledning kan vara ett verktyg som kan bidra till lärares möjlighet till utveckling i takt med yrkesutövningen. Att få känna tilltro till den egna kompetensen, ta del av andras erfarenheter kan ge ett helikopterperspektiv på verksamheten. Andersen och Weiss (1994) menar att lärarens personliga förmåga att hantera professionens möjligheter och fallgropar, kan bli avgörande för hur förskolan kommer att utvecklas i framtiden.

Denna studie riktas till all personal och ledning i förskolan men även för andra skolformer som önskar utöka sina kunskaper kring handledning.

1.2 Syfte med problemformulering

Syftet med studien är att kritiskt granska och jämföra lärares och skolledares syn på specialpedagogens handledningsuppdrag i förskolan. Utifrån syftet ställer vi frågorna:

- Vilken syn finns kring det specialpedagogiska handledningsuppdraget i förskolan?
- Ses specialpedagogisk handledning som ett redskap för kompetensutveckling av personal i förskolan?

1.3 Studiens fortsatta upplägg

I uppsatsens nästa kapitel, det andra, redogörs för tidigare forskning som utifrån studiens syfte anses betydelsefull. Områden såsom specialpedagogik, förskolan och handledning åskådliggörs. I det tredje kapitlet metoddelen, beskrivs metodövervägande och etiska ställningstaganden. Urval, genomförande och könsperspektivet beskrivs också. I fjärde kapitlet redogörs med citat för en jämförelse mellan lärare och skolledares syn på specialpedagogens handledninguppdrag. Kapitlet avslutas med jämförelser och slutsatser och våra kommentarer till det. I femte kapitlet för vi en diskussion om resultatet och tidigare forskning. I sjätte kapitlet avslutar vi med en sammanfattning av uppsatsen.

2 Litteratur

Denna studie fokuserar på lärares och ledares syn på specialpedagogisk handledning i förskolan. Utifrån syfte och problemformulering har litteraturavsnittet riktats in mot de delar inom specialpedagogiken som framför allt rör förskolan och handledning.

För att kunna genomföra studiens syfte och för att få en djupare förståelse kring de arbetsvillkor som personalen i förskolan arbetar i, har vi valt att beskriva följande områden. Litteraturavsnittet påbörjas med en redogörelse för skillnaden mellan specialpedagogik och pedagogik. Därefter tas specialpedagogens uppdrag upp. Begreppet handledning, olika handledningsläror och förutsättningar som behövs för att den ska bli utvecklande kartläggs också. Förskolans förändring och dess arbetsmiljö, därtill företeelser som kan tänkas motivera specialpedagogiska insatser beskrivs. Sedermera redogörs för: skolledarens ansvar för förskolans utveckling och specialpedagogiska insatser. Som avslutning på litteraturdelen görs en kort presentation av de teorier som vi upplever vara användbara ur ett specialpedagogiskt perspektiv och ur handledningssynpunkt. Därefter presenteras problempreciseringen.

2.1 Skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik

Enligt Rosenqvist (2004) är en av specialpedagogikens stora frågor, att kunna begränsa inom vilka ramar det specialpedagogiska fältet ska ligga. Ämnet specialpedagogik som forskningsområde har utvecklats från att ha varit ett snävt avgränsat disciplinärt område med medicin, psykologi och handikapp som grund, till att ha blivit mer oberoende av förankring i olika ämnesområden. Detta beror enligt Rosenqvist (a.a.) på att begreppet specialpedagogik och dess intressenter kritiskt granskat och reflekterat kring ämnet, vilket i sin tur lett till en utveckling av specialpedagogiken i sig.

Clark, Dyson och Millward (1998) beskriver specialpedagogik som “ a set of institutions, a set of categories of learner or a firm body of expert knowledge; as a system of positive discrimination or a system of social control” (a.a., sid 117). Atterström och Persson (2000) menar att specialpedagogik bör präglas av ett pedagogiskt ledarskap, där uppdraget ligger i att skapa inkluderande undervisningsmetodik och bidra till organisatoriska möjligheter för att kunna möta alla barns behov. Maltén (1991) uttrycker att det är viktigt att känna till den vanliga pedagogiken, för att förstå uppläggning och genomförande av specialpedagogik. Begreppet pedagogik kan stå för:

- undervisning, fostran och personlighetsutveckling
- konsten att undervisa
- undervisningens mål, undervisningsprocessen och utvärdering av undervisningsresultaten (a.a. sid. 18).

Persson (1998) anser att den specialpedagogiska verksamheten styrs av den vanliga pedagogikens bristande förmåga att fånga upp alla barn. Specialpedagoger bör alltså granska och utvärdera den vanliga pedagogiken såväl som specialpedagogiken för att kunna utvecklas. Därför är det viktigt att en god teoretisk kunskap kring dessa ämnesområden finns.

Specialpedagogiken måste ha en positiv och orubblig tilltro till barnets förmågor och ha en stor acceptans för att alla elever är olika och lär olika (Maltén, 1991). Inläring och utveckling ska utgå från barnets förutsättningar och möjligheter. Specialpedagogiken ska i hög grad betona helhetssynen på barn i skolan och barns behov ska vara centrum för hur metodiken utformas (a.a.)

Vernersson (2002) beskriver specialpedagogik som tvärvetenskaplig, vilken har sin bas i psykologi, filosofi, sociologi och pedagogik. Atterström och Persson (2000) lägger till medicin, kommunikation, samt handikappvetenskap till den specialpedagogiska basen.

Persson (1998) skiljer på ett *relationellt* och *kategoriskt* synsätt i specialpedagogiken (se figur 6). Det *relationella* perspektivet innebär i stora drag att undervisningen i skolan ska individanpassas och ta hänsyn till att alla elever lär på olika sätt. Hela barnets situation måste värderas när specialpedagogiska insatser kring barnet ska göras. Tolkningen bör vara att en elev befinner sig i svårigheter, när det uppstår komplikationer i mötet med den miljö barnet befinner sig i. Hur lärarna bemöter barnet, vilka långsiktiga insatser som kan göras för att tillgodose barnets behov i undervisningen, är några av de faktorer som bör uppmärksammas i ett *relationellt* perspektiv. Persson (1998) menar också att en av förutsättningarna för en långsiktig positiv inlärningsmiljö är att ta hänsyn till, att skolan som organisation inte passar alla barns behov av inläring. En av förutsättningarna för att nå en *relationell* samsyn kring barnet är att arbetslaget med stöd av rektor är väl införstådda med detta.

Enligt Persson (2003) utgår det *kategoriska* perspektivet från att elever i skolan har svårigheter eller kunskapsluckor som ska fyllas upp. Elevers svårigheter är medfödda eller bundna till dem som person. Eleven får specialpedagogisk hjälp relaterad till dess svårigheter. En av konsekvenserna kan vara att de specialpedagogiska insatserna blir kortsiktiga och ett mindre antal pedagoger är delaktiga i barnets skolgång. Denna form av specialpedagogisk undervisning leder inte till en större skolutveckling och samsyn kring elevens fortsatta utveckling och lärande (a.a.). En annan viktig aspekt som kan förbises i det kategoriska synsättet, är att ett barns beteende kan vara ett uttryck för någon annan bakomliggande orsak än den som eleven får specialundervisning för t.ex. otrygghet eller vantrivsel i skolan. Om eleven ses som bärare av en svårighet eller ett visst problem, riskeras att fokus för specialpedagogiska åtgärder läggs på eleven och inte på att se till vilka orsaker som kan finnas runt eleven i mötet med utbildningsmiljön. Persson (1998) menar att skolan inte har som uppgift att reducera barns olikheter och förmågor. Han menar vidare att risken finns att man gör kortsiktiga lösningar på akuta problem och missar det långsiktiga förändringsarbetet som behövs. På detta sätt skiljer sig ett *relationellt* och *kategoriskt* synsätt genomgripande från varandra och Persson (1998) tillstår att övergångsvis bör de båda perspektiven arbeta parallellt. Dels för att kunna lösa akuta situationer som kan uppkomma i skolan men också för att kunna ge eleven behovs och individanpassad undervisning.

Rosenqvist (2004) anser, beroende på vilket sätt beslutsfattare inom kommun, skolor mm reflekterar kring specialpedagogikens inriktningar, *kategoriska* eller *relationella*, bildar den grund för hur den specialpedagogiska undervisningen i skolan byggs upp. Båda inriktningarna måste kritiskt granskas och i synnerhet det *relationella* perspektivet på specialpedagogik eftersom forskningen kring det är relativt begränsad (a.a.)

Vernersson (2002) belyser specialpedagogiken som ett prioriterat ämnesområde vid högskoleutbildningarna, då djupare kunskaper kring barn i behov av särskilt stöd efterfrågas av samtliga yrkeskategorier inom skolan. För att skolan ska kunna ha möjlighet att möta de krav samhället ställer, vilka påverkar både elever och den dagliga verksamheten, behövs specialpedagogik. Hon påstår att samtliga lärare som arbetar med barn och ungdomar förväntas ha kännedom kring vad ett specialpedagogiskt förhållningssätt innebär i praktiken.

	<i>Relationell</i>	<i>Kategorisk</i>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff.	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter.
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön.	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet.	Kortsiktighet.
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö.	Eleven.
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter, (-lag) och lärare med aktivt stöd av rektor.	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal.

Figur 6. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval. Delvis återgiven och förminskad enligt Persson (1998) sid. 31.

2.2 Specialpedagogens utbildning och profession

Från förskola till vuxenutbildning finns ett behov av specialpedagogiska insatser. Specialpedagogen ska vara en del i det livslånga lärandet och undervisa, utreda samt utveckla den verksamhet som hon verkar i (Ekström, 2004; Werner 2004/2005; SFS 2001:23; SOU 1999:63).

Bladini (2004) konstaterar att hela pedagogkåren har en jämförelsevis låg status i vårt svenska samhälle. Det behövs tid för att samhället ska acceptera specialpedagogens roll för att kunna utveckla den till ett yrke. Detta kan vara en av förklaringarna till specialpedagogens svårigheter att förankra sin yrkesroll och arbetsuppgifter i skolan. Därför menar Malmgren - Hansen (2002) att det är viktigt att den specialpedagogiska utbildningen ger en djup teoretisk förankring hos den blivande specialpedagogen, så att denne kan tillgodogöra sig nya kunskaper tillsammans med de erfarenheter som redan finns. I stället för att ikläda sig en roll som specialpedagog ska inriktningen leda till att ha en ”specialpedagogisk identitet” (a.a., sid. 17). Med identitet menar Malmgren - Hansen (2002) att specialpedagogen kommer att sätta sin egen prägel på och utforma den verksamhet som specialpedagogen har ansvar för. En specialpedagog förväntas ha kompetenser för följande ämnesområden:

- omsätta och utveckla sina specialpedagogiska ämneskunskaper i pedagogisk verksamhet,
- identifiera och beskriva faktorer som finns i skolan och samhället i stort och som orsakar svårigheter i individens lärande och utveckling,

- på ett kvalificerat sätt genomföra pedagogiska utredningar av individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- utforma åtgärdsprogram i samarbete mellan skola och hem,
- utveckla skolans lärandemiljöer utifrån åtgärdsprogram och utbildningspolitiska styrdokument,
- utveckla principer och former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller klassen,
- utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kollegor, elever, föräldrar i pedagogiska frågor,
- genomföra kvalificerad uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling mot att kunna möta behoven hos alla elever (SOU, 1999:63 sid. 208).

I Regeringens proposition 2001/02:14 påpekas att specialpedagogens roll måste utvecklas. Specialpedagogen ska ha kvalifikation för att handleda och därigenom ges möjlighet att arbeta med utveckling av skolan, rådgivning, bevakning och analys av den egna verksamheten. Huvudmannen (kommunen) bör se till att ha specialpedagogisk handledningskompetens i skolan eftersom specialpedagogen med fördjupade kunskaper kring medicin, beteendevetenskap, samt samhällsvetenskap utgör en viktig roll i skolans framtida kvalitetshöjning av lärandemiljöerna. Sahlin (2004) menar att just handledningsmomentet är det mest omvälvande i den nya utbildningen. Det är här som man inte riktar sig till eleverna utan mot pedagogerna. Det är en stor skillnad jämfört med specialläraren vars uppgift har varit enbart elevinriktad. Specialpedagogens handledningskompetens kan ses som ett symboliskt kapital och kan bli det som ger specialpedagogen en professionalitet (a.a.).

2.3 Om handledning och dess tradition

Handledningen av idag kan sägas ha tradition redan ifrån filosofen Sokrates som ställde kluriga frågor till den som sökte hjälp, så den hjälpsökande själv kunde finna svaret (Holmberg, 2000). Handledningen i modern tid har sitt ursprung från 1920-talet då det både i USA och i Europa startade utbildningar av psykoanalytiker, psykologer och socialarbetare. Handledning är oftast obligatorisk i många av de människovårdande yrkena i Sverige, vilket kallas för utbildningshandledning. Socialtjänsten har en modell s.k. klienthandledning (a.a.). Under senare år har det blivit vanligare med handledning i yrkesutbildning (Näslund, 1998). Andersen och Weiss (1994) beskriver begreppet handledning som en av många metoder för att skapa förändringar i människors beteenden och att det behövs en sammanförd beskrivning av vad handledning står för. De menar vidare att handledning är ett professionellt samtal som ska leda till att lösa svåra arbetsuppgifter på ett bättre sätt. Gjems (1997) beskriver handledning som ett sätt att kompetensutveckla ett arbetslag. Hon menar att handledning är en form av inlärningsprocess som bygger på de medverkandes personligheter, på användandet av både intellekt och känslor, medverkan och organisatoriska faktorer, t ex närmiljö och traditioner på institutionen.

Näslund och Granström (1998) anser att all handledning ska erbjuda lärande och utveckling. De har strukturerat upp handledningen i fyra mål, vilka är kunskapsinläring, personlig- och färdighetsutveckling och det som anses viktigast nämligen integrerad yrkesskicklighet. Här görs kopplingen mellan den akademiska och den praktiska kunskapen. Det är genom att integrera teori, intuition och den praktiska vardagen som man manifesterar professionalism (a.a.). I handledning där personer med olika kunskaper möts når man den *tysta kunskapen*, d.v.s. den kunskap vi tillägnat oss genom erfarenhet och tradition (Lauvås & Handal, 2001)

Ordet handledning kan ha olika betydelser vilka Lauvås och Handal (2001) har försökt spalta upp. De svenska handledningsbegreppen innefattar en mängd engelska ord varav några finns översatta, som då preciserar vilken typ av handledning som menas. Supervision är ett ord som används i svenskan. Supervision innebär kortfattat att en person har en kompetens som de andra inte har. Handledningen tar inte upp något personligt utan är yrkesmässig och ofta obligatorisk. Konsultation är en annan form som rör sig mellan personer som har ungefär samma kompetens men handledaren kommer utifrån. Den är yrkesmässig och kommer till stånd efter önskemål och delger specialkunskaper som är aktuella för problemet. Uppsökaren har då det fulla ansvaret för utvecklingen av konsultationen (Andersen & Weiss, 1994).

Engelskans counselling, ofta översatt till rådgivning, innebär att handledaren försöker åtgärda svårigheter t.ex. personlig rådgivning eller krisintervention, men den kan också vara förebyggande och undervisande. Rådgivning skiljer sig från övrig handledning genom att den just är rådgivande vilket handledning annars inte är. Undervisning kan jämföras med konsultation men är en ren kunskapsförmedling. Terapi är personlig och bygger på att den hjälpsökande själv önskar behandling för psykiska och sociala problem (Lauvås & Handal, 2001).

I litteraturen är det individuell handledning som är mest beskriven (Näslund, 2004). I individuell handledning kommer en process till stånd genom interaktion mellan handledare och den handledde. I gruppen sker denna interaktion framförallt mellan gruppdeltagarna men också mellan handledare och grupp och handledare och enskild deltagare.

I en *kollegahandledning* (Lauvås m.fl., 1997) fungerar en pedagog som handledare i gruppen. Genom att utveckla kollegiets gemensamma kunskapsbas och praktik utvecklas professionen. Syftet är att vidareutveckla den enskildes undervisning och lärararbete och att gruppen utvecklar gemensam yrkesetik och yrkeskunskap. Detta kan ske genom reflektion, gemenskap och utforskande (a.a.). Det kan emellertid vara svårt att ha två roller. Dels som handledare och vara vaksam över att man inte låter egna åsikter styra. Dels som pedagog och vilja reflektera över sitt eget arbete. Det kan också uppstå andra dilemman som hur man hanterar grundrelationer, intressekonflikter, etiska frågor o.s.v. (Persson & Rönnerman (red), 2005).

Lärlingsmodellen (Lauvås & Handal, 2001) har en lång tradition. Lärlingar har fått handledning av en mästare som visat och instruerat hur uppgifter ska göras. Lärlingen har fått pröva och mästaren har rättat och korrigerat. I denna modell har handledningen gått ut på att det finns ett rätt sätt att lösa en uppgift på (a.a.).

Lauvås och Handal (2001) har utvecklat modellen *Handling och reflektion* som ett komplement till lärlingsmodellen. I denna modell tar man vara på sina egna yrkeskunskaper och erfarenheter som man reflekterar över. Detta är en konstruktionistisk syn eftersom individen själv har utformat kunskapen. Den handledde ska bli medveten om sin yrkeskunskap för att sedan kunna utveckla den. I denna modell ska handledaren försöka förstå den handledde och hjälpa denne att utvecklas från sina egna utgångspunkter och inte pådyvla honom sina egna uppfattningar. Även om handledaren är expert på sitt område bör denne noga avväga vad som kan vara produktivt för de handledda. Fastän modellen bygger på reflektion över yrkeskunskap så får man inte glömma att det är bra att ha en pedagogisk teori som hjälp för handledaren att organisera och artikulera kunskapen. I handledning som är organisationsutvecklande handlar det mest om att ta till vara den kompetens olika yrkesutövare har (a.a.).

Fasta trygga relationer i handledningsgruppen utgör ett viktigt tema för framgång i handledning menar Bladini (2004), *cirkuläritet* en annan. Med cirkuläritet menas att orsaken till ett svårhanterligt problem kan vara att en persons handling hör samman med många olika faktorer som måste beaktas. Då ses individen i ett *relationellt* perspektiv. Om cirkulära frågor

i handledningen används kan fokus flyttas från barnet, till barnet i relation med dem som blir handledda.

Tveiten (2003) menar att handledning är en form av *konfluent (förklaring) pedagogik* och *gestalpsykologi*, som tittar på fysiska, affektiva och kognitiva aspekter hos människan. Detta innebär i stora drag att en stor tilltro till människans egen förmåga finns och att alla människor har en inre motivation till att komma vidare och utvecklas. Dessutom påtalas hur viktiga de kommunikativa egenskaperna är eftersom pedagogyrket i huvuddrag handlar om relationer och samarbete mellan kollegor och andra människor i personens närhet.

Andersen och Weiss (1994) menar att helhetsintrycket är viktigt i yrkesmässig handledning. Handledning är uppdelad i olika faser och inleder med upprättande av kontrakt, problemprecisering, problemprövning samt analys och avslutning. Handledningen har som mål att utveckla en person i relation till sitt yrke, med fokus på pedagogens eget förfaringsätt i relation med andra.

2.3.1 Förutsättningar för handledning

För att handledningen ska bli utvecklande måste den ges vissa förutsättningar. Wahlström (1996) menar att handledaren ska ha fördjupade kunskaper i handledning, handledningsteori, konflikthantering och försvarsmekanismer för att handledningen ska ge värdefull kompetensutveckling. Maktförhållanden inom olika grupper är vanligt. Handledaren måste stoppa och inte själv ta del i beteenden som gör att andra i gruppen känner sig mindre värda. Handledaren ska se till att ett gynnsamt och tillåtande klimat råder inom gruppen som handleds. Den som handleder ska också ha en god självkänedom och vara väl insatt i den kultur och arbetsform som råder vid det aktuella handledningstillfället. Handledaren måste besitta egenskaper som mognad, stabilitet och bör ha konfronterats och blivit medveten om sina egna svagheter och brister. God lyssnarförmåga och humor är också viktiga egenskaper för en handledare som vill nå en god förändringsprocess inom gruppen (a.a.).

Gjems (1997) anser att handledaren bör ha samma bakgrund och helst samma anställningsvillkor som de handledda. Handledningen blir då jämlik och kan behandlas efter deltagarnas behov. Handledaren har god insyn i verksamheten och förmåga att se på de problem som kan komma att inverka på de medverkandes relationer till sin omgivning i vardagen. Handledning måste byggas på en frivillig basis och deltagarna måste själva vara del i och ha en önskan om att få en vidareutveckling i arbetet. Den kan initieras från andra håll t.ex. från ledning eller kollegor men får aldrig vara påtvingad (a.a.). Wahlström (1996) menar att skolledare inte ska vara delaktiga i handledningen av personalen, eftersom en person måste kunna få ventilera sina svaga sidor, utan att det för den skull chefen får en negativ syn på personen i fråga. Perssons och Rönnermans (2005) studie visar tvärt emot att det är viktigt att skolledare deltar. Skolledaren har ansvaret för kompetensutvecklingen och deltar inte skolledaren, kan lärarna uppleva att handledningen är något som skolledaren har bestämt, vilket inte ger den effekt på förändring som önskas.

Wahlström (1996) uttrycker att handledning *inte* är: att ha trevliga eller akuta samtal kring dilemman som dyker upp i vardagen, eller till för att reda ut svåra relationsproblem i arbetslaget. Då behövs istället gruppterapi för att återvinna förtroenden i gruppen menar hon. Normell (2002) är av samma åsikt då hon påstår att handledning på inga villkor ska bedrivas om arbetslaget har svåra samarbetsproblem och djupt rotade konflikter. Handledning är inte heller undervisning, där handledaren ska berätta för de inblandade om hur de ska lösa sina vardagliga problem på förskolan (Wahlström, 1996).

2.4 Arbetsmiljön i förskolan

Med det utökade barnantalet i grupperna och den förändrade arbetssituationen kan personalen i förskolan känna sig otillräcklig. När personalen arbetar med barn som är utagerande eller har psykosociala problem kan ofta otaliga konfrontationer vara en del av vardagen. Då behövs bearbetning av de känslor och reaktioner som detta väcker (Wiking, 1991). Holmberg (2000) har konstaterat att det ibland inträder en olust samtidigt som ilska irritation och stress växer fram. Läraren kan känna att vanmakten kommer allt närmare. Möjligheten att få bekräftelse i sitt arbete och få lite återkoppling, formulera frågan, ventilera sina känslor kan ge tillbaka säkerheten och självförtroendet i yrkesrollen. Crafoord (1994) menar att det är viktigt att lyfta upp och ventilera aktuella händelser i yrkesvardagen, vilket då gör att problemet ses mer hanterligt. Holmberg (2000) menar att om kontinuerlig handledning erbjuds, ges möjlighet till psykisk avlastning och inspiration i låsta lägen. Då kan utbrändhet eller kronisk trötthet förhindras.

Gjems (1997) belyser vikten av att all handledning måste ha ett stort inslag av stöd och stimulans. Hon menar att genom att lyssna och engagera sig i andras frågor skapas ett positivt samarbetsklimat som gör att problem tas upp som annars kan vara svåra att prata om.

I en studie om utbrändhet som gjorts av Jenner och Svensson (red) (2003), visade det sig att lärare fått arbetsutvidgning som låg utanför deras kompetensområde. För att inte barnen skulle bli lidande sträckte lärarna sina arbetsprestationer längre än som var rimligt. Erfarenhet och yrkeskompetens nedvärderades och man fick mindre tid till att utveckla den professionella kompetensen (a.a.). Samtidigt som läraryrket är stressande och utmanande ska läraren orka ta hand om sig själv både som privatperson och yrkesutövare. När man tillsammans med sina kollegor reflekterar över yrkesmässiga förhållanden kan det inspirera och samtidigt motverka utbrändhet (Lauvås m.fl., 1997). Kjellman; Hammarbäck m.fl. (1998) fann i sin studie, att många lärare inte sjukskrev sig i tid utan arbetade till de kollapsade. De kunde också dra slutsatsen att det fanns en stor risk för utmattning när lärarna upplevde en negativ belastning av den psykosociala arbetsmiljön samtidigt som läraren kände höga inre krav.

2.5 Förskola i förändring

1998 blev Skolverket ny tillsynsmyndighet för förskolan och en läroplan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998), antogs. Skolverket (2004) beskriver att i samband med att Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) antogs, har förskolans roll i samhället förändrats. Från att ha haft fokus på omsorg och fostran till att nu bli mer inriktad på omvårdnad, fostran och barns livslånga lärande. Förskolan utgör en naturlig del i samhället, där en gemensam grundsyn mellan de olika skolformerna i skolsystemet är viktig för barns utveckling och livslånga lärande (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998). SOU 2004/05:11 påpekar vikten av att förskolan i sin helhet blir en egen skolform. Detta ska göras för att förtydliga förskolans viktiga roll som det första steget i en av många skolformer. Att uppbära en god pedagogisk kvalitet i förskolan är att tillhandha kompetent personal, hålla barnantalet nere och därmed ha tillräckligt med vuxna i verksamheten.

Förskolans verksamhet styrs av följande mål och riktlinjer: ”Normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande, förskola och hem, samverkan med förskoleklass, skola och fritidshem” (Utbildningsdepartementet, 1998, Lpfö 98, s 4). I styrdokumentet betonas också att den personal som arbetar inom förskolan ska acceptera den livssyn och kunskapssyn som anges. Personalen ska ta avstånd från de tankar som inte är förenliga med styrdokumentet. Läroplanen (a.a.) beskriver många olika moment som lärare i förskolan ska täcka upp i sin

yrkesroll. Nedan beskrivs delar av det pedagogiska uppdraget där specialpedagogisk kunskap kan vara värdefull.

Arbetslaget skall

- ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga,
 - ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen,
 - ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag,

Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998. sid. 11 och 12).

Normell (2002) menar att samhällets förändringstakt ger avtryck i dagens skola. Av läraren krävs det många snabba beslut, stor flexibilitet och höga krav på att de ska kunna skapa goda relationer med elever. Gjems (1997) anser detsamma då hon betonar att flexibilitet och förändringsförmåga är viktiga egenskaper hos personalen när de arbetar med människor i yrket. Med samhället som förändras, förändras också individerna och kraven, vilket förutsätter nytänkande av de professionella i verksamheten. Ett professionellt arbetssätt innebär att ta tillvara på gamla traditioner och införliva nya kunskaper i verksamheten samtidigt som statens, huvudmannens och ledningens krav ska tillgodoses.

Skolverket (2004) lyfter fram att förskolan och dess personal har fått ökade krav på sig för att genomföra läroplanens strävansmål. Dels upplever personalen att en utveckling av förskolans verksamhet har tydliggjorts, medan det samtidigt har varit svårt att genomföra den p.g.a. allt för stora barngrupper. Stora barngrupper är negativt för barn i behov av särskilt stöd. Ju större grupperna är desto mer tenderar antalet barn med en negativ inlärningssituation att öka. Detta faktum, samt högre arbetskrav, har inneburit betydligt sämre arbetsvillkor och större arbetsbelastning för förskolepersonalen (a.a.).

Läraryrket (2005) och SOU 2004/05:11 avser att förtydliga lärarnas pedagogiska ansvar för barns lärande och utveckling i förskolan. Syftet med detta går ut på att lärarna ska se till att målen för förskolan efterlevs och att förskolan verkligen sörjer för barns skiftande behov. Dock behövs både lärare och barnskötare i förskolan. Olika kvalifikationer ska ingå i förskolans arbetslag och kan ge förskolan en god förbättring av verksamheten (a.a.).

2.6 Orsaker till specialpedagogiska insatser i förskolan

När lärare har en tung arbetssituation med t.ex. besparingar, stora barngrupper, lite personal eller andra problem som kan vara krävande, är det viktigt att få feedback på sitt arbete (Andersen & Weiss, 1994). Maltén (1998) beskriver feedback som en återkoppling som behövs vid alla typer av kommunikation. En förutsättning för kommunikation är att två människor möts eller samtalar. I alla samtal behövs att bekräftelse ges och tas för att samspelet ska fungera människor emellan. Kommunikation är också att kunna ge uttryck för känslor, reaktioner och få bekräftelse på det en person gör. När människor inte kommunicerar på samma nivå, pratas ord och känslor förbi varandra och ett missförstånd mellan personerna kan uppstå (a.a.).

Vid dåligt samarbete personalen emellan, finns många olika faktorer som kan vara viktiga att beakta vid ett handledningstillfälle (Andersen & Weiss, 1994). Det är ganska vanligt att personalen inte förstår eller har fått klarhet i vad som förväntas av dem i yrkesrollen och uppdraget. Olika grundutbildning, oklara eller ojämna roller i arbetslaget kan vara

omständigheter som bidrar till samarbetsproblem. Ytterligare faktorer kan vara svårigheter med att förvandla teoretisk kunskap till praktisk handling (a.a.). Lärare borde i större utsträckning få handledning för att lösa konflikter, vilket skulle bespara både lärare och barn mycket lidande påtalar Nihlfors (1998). Andersen och Weiss (1994) menar att handledning kan vara nödvändigt för att det pedagogiska arbetet ska få den struktur som behövs. Detta för att förskolepersonalen ska kunna upptäcka skillnad *och* se sammanhang mellan personligheten och yrkesrollen, d.v.s. i användandet av den egna personligheten i mötet med barnen. Nihlfors (1998) menar att det är i möten som vår värdegrund gestaltar sig och vi blir medvetna om vårt förhållningssätt. Bl.a. genom handledning ges vi möjlighet till den reflektion som ökar vår professionalism.

Ekström (2004) ställer sig frågande till om det är relationerna mellan barn och vuxna som avgör om det behövs specialpedagogiska insatser eller om det är skolsystemet i sig som föder behovet av dessa. Hon påstår också att alla elever någon gång under sin skolgång behöver extra stöd och hjälp.

Öhlmér (2001) har i ett projekt undersökt hur man kan underlätta för barn med behov av särskilt stöd. Hon menar att man generellt kan dela upp de här barnen i två grupper. De barn som behöver stöd då och då och de som behöver kontinuerligt stöd. De sistnämnda är de som bl.a. har svårigheter med självförtroende, uppmärksamhet, impulskontroll, aktivitetskontroll, social interaktion, kommunikation, språk, motorik, perception, fysiska funktionshinder (a.a.).

Nordström (2004) anser att inom förskolan är det vanligt att man lägger kraft på det som uppfattas som problem. När man inte kan hantera en situation tillkallar man t.ex. en specialpedagog som ska finna lösningen. Hon menar vidare att om man ser barn som kompetenta så stärker man deras *starka* sidor och synliggör inte de svaga, vilket gör att man får tänka annorlunda som pedagog. Man förflyttar fokus från det barnen inte klarar av, vilket kräver mera reflektion kring det pedagogiska uppdraget.

2.7 Skolledares ansvar för utveckling av förskolan och dess personal

Staten har sedan 1993 erbjudit en statlig rektorsutbildning, där en del av syftet varit att fördjupa rektorers kunskaper kring planering och genomföring av kompetensutveckling i skolan (SOU 1998: 66). I SOU 2004:116 skildras att skolledare har fått ett förändrat uppdrag i skolan. Detta har inneburit en förändring i uppdraget från att leda en skola med noggrann regelstyrning, till att leda ett målstyrt skolsystem med resultatkrav för verksamheten. Förutom att borgen för en god undervisning, goda studieresultat och en hög pedagogisk kvalitet är skolledaren ansvarig för skolutveckling, ekonomi, administration, personalvård, föräldrakontakter, medverkan i utvecklings- och ledningsgrupper, personalens arbetssituation och lönesättning. Utvecklingssamtal och lönesamtal ska utföras regelbundet för att den anställde ska kunna få ta del och ansvar för sin egen utveckling. SOU (a.a.) menar att ledarskapet inom skolan är utomordentligt viktigt för att skolan som organisation ska fungera.

Rektorn leder och styr andra, även den som själv leder och styr, samtidigt som rektorn själv blir ledd och styrd. Han eller hon står mitt emellan samhällets, politikens och den vidare skolorganisationens styrimpulser och själva den värdeskapande processen. (SOU, 2004:116, sid. 25).

SOU 2004: 116 menar att en målstyrd skola inte kan klara sig utan pedagogiskt ledarskap och en tydlig konstruktion för hur målen i skolan ska nås. Skolledarens viktigaste och mest primära uppgift är att upprätthålla fokus på pedagogiken och undervisningen i skolan för att nå målen (a.a.).

Nihlfors (2003) särskiljer uppfattningarna mellan *ledarskap* och *ledning*. *Ledarskap* fokuserar i huvudsak på kommunikationen mellan skolledare och medarbetare. *Ledning* av skolan har en mer omfattande innebörd, som innefattar samtliga de arbetsuppgifter skolledare har. De arbetsuppgifter som främst prioriterats har varit skolledarens administrativa arbetsuppgifter, vilket har gjort att den pedagogiska ledningen för skolan har eftersatts (a.a.).

Nilfors (2003) menar, under tunga besparingstider har det ofta inneburit en nedskärning av den verksamheten som skolledaren ansvarat för. Kommunerna har då sökt efter skolledare som varit lojala mot huvudmannen (kommunen) för att kunna genomföra besparingarna, istället för de skolledare som varit pedagogiskt drivande med visioner för verksamheten.

Av Skolverket (2004) framställs det faktum att den pedagogiska ledningen, personalens kompetens och möjligheter till utbildning, påverkar förskolans kvalitet betydligt mer än barngruppers storlek och personaltäthet. I många kommuner är det rektor eller förskolechef som självständigt beslutar om kompetensutbildning (SOU 2004/05:11; SOU 2004:116). Det kan därför vara stora skillnader på hur mycket kompetenshöjande medel för utveckling som ges. Regeringen anser att förskolan ska ha samma ledning som andra skolformer och att ledningens ansvar för förskolans utveckling ska förtydligas i skollagen (SOU 2004/05:11).

Tveiten (2003) menar att en hel organisation kan öka sin yrkeskompetens om skolledaren är medveten och använder sig av den specialpedagogiska kompetensen för att ge tillfälle till handledning och reflektion i arbetet. Perssons och Rönnermans (2005) studie visar att det är viktigt att skolledare tar aktiv del av handledningen. Om skolledaren är insatt i vad handledning till yrkesverksamma innebär så efterfrågas också den handledning som personalen behöver i sin kompetensutveckling.

Andersen och Weiss (1993) påtalar att det är ojämnt arbete med handledning i förskolan om ledningen är: isolerad från problemen, omgivningarna och pedagogerna som ska lösa uppgiften. Skolledaren är en viktig intressent för vidareutvecklingen i skolan, menar de uttryckligen. Holmberg (2000) menar att även om skolledare är positiva till handledning och specialpedagogen får detta uppdrag kan problem uppstå. Det kan visa sig att skolledaren, som då blir uppdragsgivare, har andra mål för handledningen än de som handleds. Det kan t.ex. skilja sig i människosyn, strategier för förändringsarbete och syn på samarbete. Därför är det också viktigt att en diskussion om handledningen förs och skolledare är insatt i vad pedagogerna behöver (a.a.).

Nihlfors (1998) påtalar att det är viktigt att rektorer har vardagskontakt i verksamheten, för att få en bild av vilket utvecklings- och förändringsarbete som pågår och för att få samma referensramar som lärare. Detta ger bättre förutsättningar för båda parter vid medarbetarsamtal. Jenner och Svensson (red; 2003) menar att, för att förebygga sjukskrivningar är det viktigt att chefen bekräftar sina medarbetare och att arbetsgruppen utvecklas tillsammans. Detta för att stödja varandra och för att kunna få ett gemensamt mål med arbetet.

2.8 Teoretiska utgångspunkter

I den specialpedagogiska yrkesrollens befattningsbeskrivning (SFS 2001:23) uttrycks att specialpedagogen ska undanröja hinder för utveckling på individ-, grupp- och ledningsnivå.

I *Socialkonstruktivistisk*, *Social systemteoretisk* och *Utvecklingssekologisk* teori riktas fokus, mycket kortfattat, kring en individs värld och andra världar runt omkring, samt relationer och dess påverkan sinsemellan (Bladini, 2004; Börjesson, 1997; Gjems, 1997; Jönhill, 1997; Luhmann, 1995; Andersson 1980, 1986). Dessa teorier belyses kortfattat då de kan vara användbara i specialpedagogisk handledning och i ett *relationellt* förhållningssätt (Persson, 2003).

I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer (a.a. sid 143).

2.8.1 Socialkonstruktivistisk teori

Enligt Barlebo Wennerberg (2001) och Bladini (2004) är *socialkonstruktivistisk* teori, en kunskapssyn som beskrivs på följande sätt: *Socialkonstruktivismen*, skapar förklaringar mellan olika system och människor så att omvärlden kan förstås. En människas kunskap eller omvärld, vilar på under vilka förhållanden, vilken tid och vilka ekonomiska förutsättningar som finns i ett samhälle vid en aktuell tidpunkt. Barlebo - Wennerberg (2001) menar att en människas erfarenhet bygger på att omgivningen är socialt uppbyggd. Det är sociala processer som gör att vår omvärld blir begriplig.

Bladini (2004) menar att i relationer med andra, skapar människan sin identitet. Interaktionen mellan två personer kan ses som en kunskap. Denna kunskap som finns vid ett specifikt tillfälle måste granskas, då det inte går att se till endast en händelse kring ett specifikt problem, utan ett problem måste ses i dess sammanhang. I det ögonblicket en människa nämner en händelse, är det endast en av många realiteter som uttalas. Enligt Bladini (2004) kan man nämna att *socialkonstruktivismen* analyserar vad en människas kunskap och erfarenheter står för. Barlebo Wennerberg (2001) menar att *socialkonstruktivism* är en god teori att luta sig mot när ett ifrågasättande och granskande av ett visst vetande ska äga rum.

Börjesson (1997) menar, beroende på vilken social grupp en människa tillhör så kan kunskaper och värderingar skilja sig åt jämfört med människor ur andra sociala grupper. Om man på grund av olika värderingar upplever världsbilden olika, kan öppenhet kring detta spegla olika kunskaper. Därmed så synliggörs en social grupps kunskap gentemot en annans och belyser de faktiska händelserna. Fokusering på vad som verkligen är en kunskap är viktigt, menar Börjesson (a.a.), istället för att försöka analysera den process som har lett till kunskapen eller problemet.

2.8.2 Social systemteori

Luhmann (1995) har skapat en teori som avser att undersöka och granska sociala fenomen i ett modernt samhälle, *Social systemteori*. Hans teori erbjuder en förklaring till, att vårt nutida samhälle är ett sammansatt system av olika sorters kommunikation. Denna kommunikation, samhällen och människor emellan, har i sin tur åstadkommit skillnader i olika sociala system och skillnader i världen.

Den *Sociala systemteorin* (Bladini, 2004, Gjems 1997, Jönhill, 1997; Luhmann, 1995) fokuserar kring människor, dess relationer, samt ömsesidig påverkan dem emellan. Jönhill (1997) och Luhmann (1995) menar att samhället delas in i olika system. En människa är aldrig ett eget system, utan en enhet i ett större system. Å andra sidan menar Schødt och Fagerland (1994) att en enskild individ kan utgöra ett system i sig. Vad som ska avgränsas som ett system, är beroende av vad som ska fokuseras på. De menar vidare att ett av sociala systemteoriens dilemman är att tolkningen av den blir olika beroende på vem och vilka syften den personen har som för tillfället tolkar den.

Jönhill (1997) påstår att när en person placerar sig i olika roller, alstras relationer och då kan människan vara en del av ett socialsystem, t ex en familj. Ett system är aldrig bestående, utan ständigt i förändring. Personerna som är del i olika system påverkas av dem och relationerna i systemet. Schødt och Fagerland (1994) menar att man inte kan använda systemteorin för att

förklara orsaker till specifika händelser, utan teorin fungerar som ett redskap för att organisera kunskap och att möjliggöra nya tankar och förhållningssätt.

Den *sociala systemteorin* är en teoribildning som handledningen kan lita sig på menar Bladini (2004). Den specialpedagogiska handledningens fokus ligger på *vad* som händer i samspelet mellan människor och *vad* som kan förbättras. Det kommunikativa förloppet mellan en och flera människor bidrar till att ett problem inom t.ex. en arbetsgrupp kan utvecklas så objektivt som möjligt. Läran beskriver en kraftfull, ömsesidig påverkan i handledningssamtalen. Teorin bygger på, liksom den *socialkonstruktivistiska* teorin, att skapa förklaringar mellan olika system för att få en djupare förståelse kring handledning (Barlebo Wennerberg, 2001)

Lundahl & Öquist (2002) påstår när utveckling och utvärdering av en pedagogisk verksamhet ska äga rum, är det viktigt att beakta barns helhetssituation i och utanför skolan. För att kunna möta barns specifika behov, förbättra yrkesutövningen samt utveckla yrkesrollen, behövs en så bred avgränsning av systemet runt barnen som möjligt för att se till helheten runt individen.

Bladini (2004) har hämtat tre områden ur systemteorin som har till syfte att kunna ge en djupare förståelse kring vad som händer i handledningssamtalen och hur det påverkar relationerna mellan de personer som deltar.

Observationsposition innebär att iakttagaren och dess observationer ses som underlag för hur universumet indelas i system. I *observationsposition* skiljs det på första och andra ordningen. I första ordningen är allt som händer och äger rum i handledningssamtalen självbestämt av observatören (handledaren). I andra ordningen är observatören inbegripen i det system hon observerar. Detta innebär att handledaren blir partisk eftersom hon inte kan skilja på hur hon upplever en viss företeelse och hur hon beskriver fenomenet i sig.

System, tar tillfatta på hur de olika sociala systemen och dess omvärld skiljer sig från varandra. Ett systems gränser bestämmer omvärldens och vice versa. Ett system kan t.ex. här vara barngrupper i förskolan. Det som ligger utanför detta system saknar systemgränser och kan inte kallas för en sammanhängande helhet. Det som skapar en mening mellan människor är det som påverkar var ett systems gränser ska ligga. Människan har många fördelar genom att dela in sin omgivning efter system. Den är också alltid en del i ett större system och ingen människa kan någonsin se helheten påstår Bladini (2004). I handledningen återger deltagarna en bild av sitt yrkesliv och utifrån det synliggörs det ämne som är mål för handledningen. Därmed har samtliga deltagare inte bara beskrivit det som är föremål för handledningen utan också en bit av sin egen personlighet, sig själva. Detta ger deltagarna en möjlighet att kunna vidga sin egen verklighet och få mer insyn i andras (a.a.). Bladini (2004) nämner, när en specialpedagog ska lösa ett problem tillsammans med andra i en handledningssituation är det mycket viktigt att avgränsa problemet.

En *distinktion*, dvs. en begränsning av ett specifikt ämne bevaras genom att specialpedagogen ställer frågor runt sådant som är relevant för det specifika problem som för tillfället tas upp (a.a.).

2.8.3 Utvecklingsekologi

En amerikansk forskare som är influerad av utvecklingspsykologi och sociologi är Bronfenbrenner (Andersson, 1980, 1986, Hwang, Nilsson, 1998). Han har utvecklat idén om utvecklingsekologi. Bronfenbrenner (a.a.) menar att det som påverkar och utvecklar människan hänger samman i en serie olika miljöer. Tillvaron blir en serie sammanhängande kretsar.

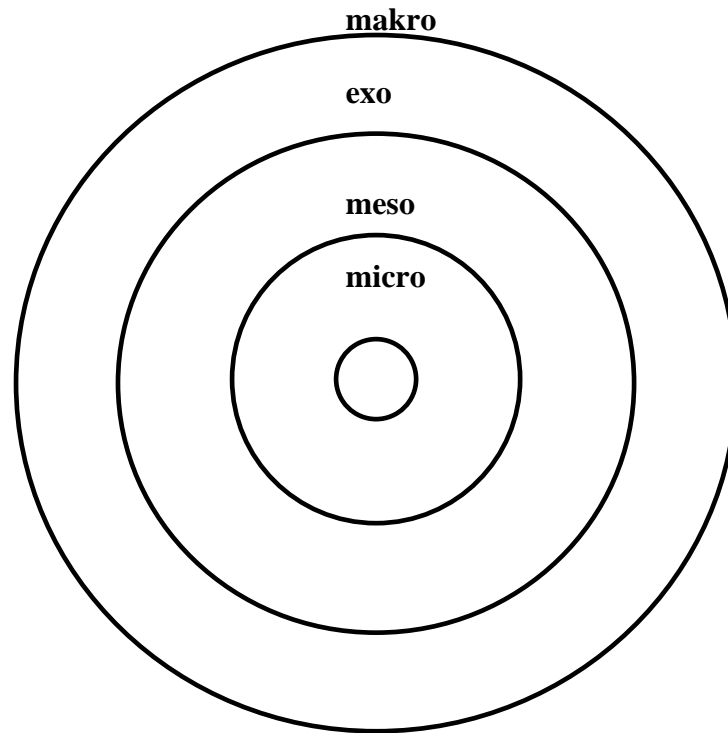
I ett barns psykologiska utveckling är det omgivningarna och barnet i samspel som avgör hur fruktbar utvecklingen kommer att bli. Med utveckling menas innehåll i vardagen, vad barnet förstår, vill, oroar sig för och lär sig. Barnet och dess beteende påverkas av den omgivning som existerar i dess närhet. Bronfenbrenner (Andersson, 1980, 1986) menar, för att kunna främja ett pedagogisk utvecklande arbetssätt till fördel för barnets framtida utveckling, är det viktigt att lärare visar förståelse för hur olika miljöer som existerar runt barnets vardag samverkar. Det kan också ge en förklaring och en djupare förståelse för om en negativ inlärningssituation uppstår kring barnet menar Bronfenbrenner vidare (Andersson, 1980, 1986).

Bronfenbrenner (Andersson, 1980, 1986) har utvecklat en modell (se nedan) för att synliggöra betydelsen av olika miljöers påverkan i en människas vardag. I barnets vardag är familjen, personer och olika positioner *micromiljöer*. I dessa miljöer bildas ett nätverk av relationer, som i sin tur påverkar det lilla barnets utveckling. Allt eftersom barnet växer, får fler sociala och emotionella kontakter, ökar också barnets *micromiljöer*. Ju fler individer barnet skapar relation med, desto fler *micromiljöer* är barnet delaktig i. Alla dessa *micromiljöer* och relationerna i dem bildar ett större system; *mesosystem*, där barnet är centrum i en helhet. Ett exempel kan vara; förskolevardagen och alla dessa relationer med skolkamrater och vuxna som inträffar under en dag i skolan. Hur dessa relationer är, påverkar barnet och finns kvar när hos barnet när det kommer hem. Relationerna i hemmet influerar också barnets skolvardag menar Bronfenbrenner (a.a.).

Ett sätt att låta barnen vara delaktiga i olika *mesomiljöer* är t ex fadderverksamhet i skolan, där barnet får möjligheter att lära känna äldre elever samt den miljön som de är delaktiga i. Det är viktigt att barnet förstår sina relationer, sina miljöer och samspelet i dessa för att kunna utvecklas vidare. Vikten av att ha någon vuxen att tala med och som kan hjälpa en att bygga broar över olika system är nödvändigt för en god utveckling. Om barnet inte har någon att samtala med eller som kan göra omvärlden begripligt för barnet, kan detta påverka barnets utveckling i negativ riktning.

När barnet växer upp och tar del av samhällslivet, är det institutionernas påverkan som är en del i barnets utveckling, utan att barnet är i direkt förbindelse med den. Barnet blir en del i ett *exosystem*, där t.ex. otydlig ledning av en förskola, kan leda till dåliga arbetsförhållanden på en institution. Kraftig personalomsättning är ett annat exempel på hur *exomiljön* kan påverka barnet på lång sikt. Genom täta personalbyten kan en av effekterna bli att barn och vuxna får sämre möjligheter att vara delaktiga i närande relationer. En försämring av skapande och relationer kan ge en sämre utveckling för barnen (Andersson, 1980, 1986).

I *Macrosystemet* är det t.ex. politiska beslut såsom besparingar i form av större barngrupper i förskolan, som till slut kan påverka det lilla barnets villkor att bli sedd i förskolan. Det kan också påverka lärarnas förmåga att upprätthålla kontakter mellan barn/barn och vuxna. Till slut kan arbetssättet på förskolan komma att förändras. På detta sätt hänger allt i samhälle samman, ett litet barn kan komma att påverkas av politiska beslut, familjens struktur och kontakt med samhället i övrigt. Detta är av betydelse för barns och vuxnas utveckling i livet menar Bronfenbrenner (a.a.).



Figur 1. Bronfenbrenners ekologiska miljömodell. Delvis återgiven enligt Andersson (1980, sid 27).

2.9 Problemprecisering

Förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) framhåller att det i första hand är personalen som med sin kompetens ska förmå det lilla barnet att växa i förskolan. Arbetet på en förskola innebär ofta att läraren måste vara flexibel, kreativ och ständigt vara beredd på att förändra verksamheten för alla. Förskolans kvalitet är avgörande för hur personalen hanterar förändringar på sin arbetsplats och hur personalen bemöter barn i behov av särskilt stöd (SOU 2004/05:11). Vidare påtalas att personalens kompetens är en viktig beståndsdel för barns välbefinnande i förskolan. Personalens förmåga att kritiskt diskutera, förhålla sig till pedagogiska yrkeserfarenheten och tillgodogöra sig den, är av betydelse för att det pedagogiska arbetet ska utvecklas (a.a.). Utifrån syfte och problemformulering ställer vi därför frågorna.

- Vad ses som handledning?
- Vem ses som initiativtagare till handledning?
- Hur ser lärare på sina möjligheter att nyttja specialpedagogens handledning?

3 Metod

Med utgångspunkt från studiens syfte, problemformulering, problemprecisering samt litteraturbakgrund lämnar vi nu litteraturavsnittet och går vidare till den empiriska delen av uppsatsen. Här redogörs för val av den metod vi anser lämpligast för uppsatsen. Detta följs av en genomgång av etiska överväganden, urval, genomförande och analys av intervjumaterialet.

3.1 Metodövervägande

Redan med studiens syfte och ämnesval d.v.s. den syn som ledning och lärare i förskolan har på specialpedagogens handledningsuppdrag i förskolan, gjordes en första reduktion i uppsatsen. Vi gjorde en *distinktion* (Bladini, 2004), vilket innebar att en begränsning av ämnesvalet gjordes. Genom att studera *specialpedagogers handledningsuppdrag i förskolan* lyftes ett specifikt ämne fram för observation. Detta innebar att andra viktiga ämnen som skulle kunna undersökas fick stå tillbaka och inte bli åskådliggjorda. Vi var medvetna om att vi endast belyst ett litet område inom specialpedagogiken men det var också studiens syfte.

I diskussionerna kring vilken metod som kunde vara lämpligast, övervägde vi en kvantitativ undersökning för att få en bredare kännedom i hur specialpedagogisk handledning i förskolan förekom. I en kvantitativ studie kan man få översikt och se statistiska samband (Eliasson, 1995). Emellertid var inte avsikten att få reda på hur förekommande handledning var, utan vilken syn och uppfattning som fanns hos respondenterna kring specialpedagogisk handledning.

Utifrån ämnesvalet ansåg vi att det behövdes en personlig kontakt under intervjun för att kunna genomföra dem och ställa följdfrågor. Vi befarade att det annars skulle kunna bli felaktiga tolkningar kring specialpedagogiska handledningens, för oss, vida koncept.

Vi valde därför att göra en *kvalitativ* studie med en semistrukturerad intervjuform. Kvalitativ intervjumetod är ett hjälpmedel och en möjlighet för forskare att ta del av de kunskaper som respondenten besitter (a.a.). Närvanen (1999) påstår att kvalitativ forskning är en metod som liknas vid en skapande process. Eliasson (1995) menar, en intervjuare i en kvalitativ studie ges en möjlighet att ta del av andras människors omgivning. När intervjuaren får ett sammanhang och blir delaktig i respondentens utsagor, ges en möjlighet till en djupare kunskap kring ett specifikt ämne än vad kvantitativa intervjuformulär är kapabla att få fram(a.a.). Hon menar att kvalitativ metod kan ge ny kunskap kring kända och okända områden. Därmed kan känd kunskap i ett ämne befästas och ge tyngd åt tidigare forskning. Får man med kvalitativa metoder kan vara att forskaren avsiktligt eller oavsiktligt gör ideologiska avskiljningar i datainsamlingar och analys (a.a.). En undersökning kan också bestå av både kvantitativa och kvalitativa metodgenomförande. Om forskarens mål både är att få en översiktlig kunskap kring ett visst ämne och om forskaren vill försöka förstå ämnets karaktär på ett djupare plan, kan en kvalitativ metod vidareutveckla den kvantitativa (Eliasson, 1995).

Den kvalitativa forskningsregionen har under ett antal år varit splittrat (Kvale, 1997). En av orsakerna till det är att det funnits begränsat med metodlitteratur och varierande bedömningsgrunder kring vad den kvalitativa forskningen kunnat lita på. Vidare belyses att avsaknaden till teoretiska förankringar bidragit till en underlåtenhet att utveckla teorierna och metoderna kring kvalitativ metod. Kvale (a.a.) uttrycker därtill att en kvalitativ forskningsmetod står för en ny sorts kunskap, en annan syn på verklighet i det sociala livet än vad kvantitativ rådata gör.

Det rör sig inte längre om att kvantifiera objektiva data utan om att tolka meningsfulla relationer (Kvale, 1997, sid.17).

Enligt Clark, Dyson och Millward (1998) är ett av specialpedagogikens grundproblem att det inte finns någon fast förankrad teori i den. I och med att specialpedagogiken har ett tvärvetenskapligt förhållningssätt tenderar också insatserna bli därefter.

I vår undersökning kunde det innebära att specialpedagogisk handledning blev varierande, beroende på vilken teori handledaren lutar sig på. Genom en kvalitativ undersökningsmetod kring en specialpedagogisk fråga, kunde den kunskap vi fann hos våra respondenter, ge oss nya insikter kring hur specialpedagogik i förskolan kunde vidgas. Kvale (1997) menar att kvalitativa fakta kan bidra till att förbättra verkligheten för någon.

Det fanns en medvetenhet kring valet av semistrukturerade intervjuer. Genom detta val blev det lättare att jämföra skollära och lärares svar då dessa intervjuer är enhetligt uppbyggda. De ger den intervjuade möjligheten att formulera sig i egna ord och utveckla svaren (May, 2001, se bilaga I och II). Enligt May (a.a.) är semistrukturerade frågesamtal en form, där frågorna är detaljerade och det finns en stor möjlighet för intervjuaren att få en dialog med respondenten under intervjun. Därigenom får forskaren möjlighet att få ut värdefull kunskap ur respondentens erfarenheter kring ett karakteristiskt ämne. Denscombe (2000) menar att i en semistrukturerad intervju bör respondenten få utrymme att utveckla de ämnen som forskaren avser att granska.

Dock ställer semistrukturerade intervjuer större krav på intervjuaren. Det krävs att intervjuaren är väldigt medveten om sin egen roll i intervjun, hur frågorna ställs och vilka konsekvenser eget handlande kan få för intervjuaren (May, 1997).

Trost (1993) menar att syftet i uppsatsen ska ligga till grund för intervjuguiden. Intervjuguiden ska styra ordningen under intervjun. Det är intervjuaren som ska låta respondenten vara den som styr ordningen i samtalet.

Intervjuaren bör ha en lista över lite större frågeområden och vara inläst i ämnet. Ibland kan det därför vara nödvändigt att ändra ordningsföljden på intervjufrågorna efter första intervjun. Trost (1993) anser, följdfrågorna ska komma som ett resultat av svaren. Att följa respondenternas tankar under intervjun, ses som primärt för intervjuaren. Intervjuare bör undvika att föra fram egna tankar kring ämnet. Om ett flertal forskare ska genomföra liknande intervjuer så måste intervjuguiderna vara likvärdiga. Dock behöver de inte vara identiska, men guiden ska passa undersökningen och de som utför den (a.a.)

Kvale (1997) menar att kvalitativa intervjuer är ett samtal med ett särskilt syfte, där intervjuaren har makten och där det inte råder någon jämlikhet mellan intervjuaren och respondenten.

Ämnesvalet för uppsatsen, syftet och problemformulering påverkade hur frågorna formulerades i intervjuguiden och hur de framfördes under själva intervjun.

I intervjuanalysen valde vi att använda oss av olika tekniker för att skapa djupare innebörd d.v.s. "ad hoc" (Kvale, 1997, sid.184). Det räknades, studerades mönster och jämförelser gjordes. Vi kompletterade vår kvalitativa metod och dess genomförande med kvantitativa sifferbenämningar såsom en eller flertal.

Vi kompletterade vår kvalitativa metod och dess genomförande med kvantitativa sifferbenämningar såsom en eller flertal för att tydliggöra intervjuunderlaget kring de frågeställningar som vi avsett att utveckla. För studiens resultat, ansåg vi det vara av betydelse, att noga delge vem som sa vad kring frågeställningarna. Vi ansåg att det var betydelsefullt för studiens validitet att intervjuunderlaget var så begripligt som möjligt.

3.2 Etiska överväganden

En förutsättning för att en god och tämligen neutral forskning, är med stöd av May (2001) och Närvanen (1999) att forskaren inte överidentifierar sig, d.v.s. är alltför personligt engagerad i ett specifikt ämne som lyfts fram för undersökning. Undersökare måste kunna hålla en distans till ämnet för att kunna vara neutral och objektiv. Närvanen (1999) menar att när en forskare fördjupar sig sin egen yrkesutövning kan det innebära svårigheter att evaluera och förtydliga intervjumaterialet så det blir opartiskt.

Vi har sedan många år tillhört förskolan och känner väl till dess verksamhet, arbetssätt och mål. Våra erfarenheter står för förskolan som institution och inte för hur specialpedagogisk handledning i förskolan genomförs och upplevs av lärare och rektorer. Därför ansåg vi oss kunna hålla den distans till ämnet som krävdes för att uppsatsen och dess innehåll skulle bli så sakligt som möjligt (May, 2001). Det fanns dock en risk att vi med vår specifika yrkesbakgrund, vår utbildning och våra erfarenheter kom att färga och belysa våra ställningstaganden. May (2001) menar att en forskare alltid färgas av sina och andras värdeomdömen trots att ett ojävigt forskarperspektiv ska vara grunden i forskning. Det råder alltid ett samband och ett utbyte av kunskaper kring vetenskapen och samhällsliga uppfattningar. Denscombe (2000) förtydligar följande:

Det är i synnerhet intervjuarens *kön, ålder* och *etiska* ursprung som inverkar på hur mycket information som människor är villiga att ge och hur ärliga de är i sin information. Data påverkas med andra ord av forskarens personliga identitet.
(a.a., sid 138)

Vi upplever att medvetenheten om detta medfört att vi i vårt arbete med uppsatsen intagit en analyserande ståndpunkt från början till slut.

I en studie av social art kan det vara till fördel att författarna kan se de intervjuades situation ur samma perspektiv (Eliasson, 1995). För vår del innebar det att vi som intervjuare hade en elementär kännedom om hur arbetssättet på förskolor i allmänhet bedrivs.

I de allra flesta fall upplevde vi att det fanns ett stort intresse och en glädje över att få delta i vår studie. Syftet med vår undersökning bemöttes i hög grad som positivt. En del av respondenterna uttryckte osäkerhet ifråga om att det kunde hjälpa oss och ifrågasatte om de hade tillräckliga kunskaper kring specialpedagogisk handledning. Vi menade att vår uppgift var att ta reda på vilken kännedom respondenterna hade kring det specialpedagogiska handledningsuppdraget och då upplevdes det inte längre som några tveksamheter i att delta.

Om respondenten noggrant informeras om de riktlinjer som gäller för den forskning de själva är delaktiga i, är det enligt Närvanen (1999) undantagsvis någon av respondenterna som har något att invända mot det färdiga materialet. Däremot måste undersökaren fundera kring att de antaganden som görs i en uppsats, kanske kan upplevas som obehagliga eller kränkande för respondenten, samt beakta vilka konsekvenser detta kan få för samtliga inblandade i framtiden.

Denscombe (2000) menar om forskaren har en förmåga att kunna se olika panorama, lyfta problem, erfarenheter, nya kunskaper, samt förhålla detta till den tidigare forskning som finns i ett specifikt ämne, är en studie tillförlitlig.

Under forskningsarbetet har vi utgått från Vetenskapsrådets direktiv (2002, Denscombe, 2000; Eliasson, 1995; Kvale, 1997; Trost, 2005) för samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning, vilket innebär *informationskrav*, *samttyckeskrav*, *konfidentialitetskrav* och *nyttjandekrav*.

Vi anser oss ha uppfyllt *informationskravet* genom att vid första kontakten med respondenterna informera om vilka vi var och vilket syfte vi hade, att deltagandet var frivilligt och att det fanns möjlighet att avstå.

Samtyckeskravet är uppfyllt genom att vi upplyst om att vi var två författare som hade tillgång till intervjumaterialet, att vi använde bandspelare för att lättare kunna bearbeta materialet. Respondenterna kunde avböja om så önskades. Kvale (1997) menar att vid informerat samtycke är det ett problem kring vem som ska ge sitt godkännande till en intervju eller dylikt. Vi valde medvetet att inte både kontakta skolledare och lärare som arbetade i samma verksamhet. Vi ville att lärarna, utan inblandning från ledningens sida skulle kunna berätta och delge oss sina erfarenheter av specialpedagogisk handledning, för att få så uppriktiga svar som möjligt.

Konfidentialitetskravet tillgodosåg vi genom att behandla all data som framkom under studien med största sekretess, vilket vi också informerade respondenterna om. Med data avser vi bandinspelningar, anteckningar och utskrifter som kan identifiera respondenten. Kvale (1997) påstår att det föreligger en schism mellan etiska metoder såsom *konfidentialitet* och kontroll av forskningen. De resultat som en specifik forskning kommit fram till kan vara svår att verkligen granska, eftersom källan alltid ska vara anonym. May (1997) anser att en forskares etiska åsikter påverkas av att forskaren tar kontroll över ett visst material som ska undersökas. Utvecklingsgången i själva forskandet, påverkar de moraliska beslut som undersökaren tar under studiens gång. Trost (2005) menar att det är viktigt med *anonymitet*, d.v.s. ingen ska kunna tolka att information kommer från en viss person och att det är forskarens plikt att se till att de löften som utlovas också förverkligas. Av hänsyn till *Konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, 2002) så ströks en del ordval och personliga bakgrunder i intervjusvaren som med lätthet skulle ha kunnat röja en persons identitet eller ett kommundamn.

Nyttjandekravet uppfylldes genom att vi informerade respondenten om studiens syfte och hur den skulle redovisas, att deltagarna hade möjlighet att återkomma till oss, om det var något uttalande som respondenterna ångrade eller ville förtydliga. Vi erbjöd respondenten att ta del av den färdiga studien om så önskades. Trost (2005) menar att intervjuerna är undersökarens egendom och det är omöjligt att veta vilken spridning studien kommer att få. Rent principiellt ska försäkran om en färdig uppsats utlovas och hållas. Han rekommenderar inte att erbjuda respondenten studien, men om respondenten ber om den bör man naturligtvis utlova den. Det kan vara viktigt att ha med i beräkningarna att det kan inträffa många saker på vägen som gör att rapporten inte blir klar.

Vi valde dock att göra det, som tack för att respondenterna deltagit i intervjuerna och för att vi tagit respondenternas tid i anspråk. Det kändes som ett naturligt led i metodprocessen. För att förtydliga våra respondenters rättigheter, delgavs *informationskrav*, *samtyckeskrav*, *konfidentialitetskrav* och *nyttjandekrav* (Vetenskapsrådet, 2002), nedskrivet på Bilaga III innan intervjuerna.

Kvale (1997) menar att undersökaren som person har ett viktigt uppdrag att fylla i forskningssammanhang. Forskaren måste stå för en känslighet, ha en god kunskap om vad ett etiskt förhållningssätt innebär, samt att kunna omsätta sina teoretiska kunskaper i praktiken när den ställs inför etiska problem under forskningen. Han menar också att forskaren använder sig själv som redskap i intervjun och forskaren som person påverkar i sin tur hur resultatet kommer att bli.

Vi hoppades att vårt etiska ställningstagande skulle bli så neutralt som möjligt i mötet med lärarna i förskolan och ledarna som hade ansvar för verksamheten.

3.3 Urval

Vårt val av ämne styrde valet av respondenter och vårt val av kvalitativ intervjumetod. Vi började med att fundera kring ett *icke-sannolikhetsurval*. Detta innebär att forskare förvärv

ett gott urval genom att koncentrera sig på en naturlig grupp, d.v.s. kluster som i detta fall var lärare i förskolan deltagit specialpedagogisk handledning. Men så blev inte fallet eftersom vi hade svårigheter med att hitta respondenter som hade deltagit i specialpedagogisk handledning.

Av vår förförståelse och erfarenhet förstår vi att det specialpedagogiska handledningsbegreppet inte är vidare känt inom förskolan. För att undvika att respondenten missförstod vårt och studiens syfte blev ett *subjektivt urval* ett ställningstagande vi gjorde, vilket innebar att lärare som deltagit i specialpedagogisk handledning tillfrågades.

Utifrån ämnesval, syfte, problemformulering samt problemprecisering ansåg vi oss tvungna att göra denna avgränsning. May (2003) menar att det är viktigt att respondenterna som deltar i intervjun har den kunskap som studien kräver. Då respondenter handplockas menar Denscombe (2000) att urvalet är *subjektivt*, dvs. partiskt. May (2001) påstår att begreppet *subjektivitet* inte är omgivningens uppfattning av ett bra urval, utan det subjektiva urvalet är den betydelse som människor tillskrivs.

De sex skolledare som intervjuades, tillfrågades i egenskap av skolledare inom förskolan som hade ansvar för verksamheten inriktad mot barn i åldrarna mellan ett och fem år. Yrkesbakgrunden hos skolledare varierade. En del startade sin yrkeskarriär med att vara barnskötare och läste sedan vidare till förskollärare, därefter blev det ledningsposition på förskolor. Någon hade teknisk bakgrund och någon hade arbetat som fritidspedagog och lärare. Samtliga skolledare hade en pedagogisk yrkesbakgrund och utbildning. Antal år i skolledarrollen varierade från tre till 26 år.

Vi ställde inte kravet att skolledarna skulle ha deltagit i handledning, utan ville veta vilken syn som fanns omkring det specialpedagogiska handledningsuppdraget och om det fanns ett behov av detta utifrån skolledares tankesätt och livsvärld (Kvale, 1997). Skolledarna blev också handplockade för studiens syfte och därmed var urvalet subjektivt.

De åtta lärare som var mål för denna studie, arbetade med barn i åldrarna ett till sex år på olika förskolor i fem kommuner. Flertalet av lärarna hade en barnskötutbildning och hade därefter läst till förskollärare. Någon var just inne på sitt första år som förskollärare och andra hade en yrkeserfarenhet upp till 25 år. Ingen av förskolorna hade någon speciell inriktning, men de pedagogiska metoderna för att nå strävansmålen i läroplanen skiljde ändå sig åt. Gemensamt för samtliga förskolor var att lärarna betonade vikten av att synliggöra barns lärande i verksamheten. Av de åtta respondenter som tillfrågats så är det två som inte har erfarenhet av specialpedagogens handledningsuppdrag trots att detta var kriterier för intervjun.

Orsaken till olika antal respondenter, i yrkeskategorierna, var att vi upplevde att rektorerna hade mer utförliga svar på de frågeställningar vi ställde. Vi fick ett gedignare intervju-material att arbeta med från första intervjun.

När det gällde lärarna så var en del av svaren inte fullt så utförliga. Denscombe (2000) påstår att ett urval kan komma att varieras då forskaren inte anser sig fått tillräcklig upplysning om det ämne som ska undersökas. Vi kan också ställa oss frågan om vi skulle ha utvecklat intervjuguiden på ett mer utförligt sätt, kanske var våra frågeställningar otydliga och borde ha varit mer framställande.

Vi hade som mål att med de semistrukturerade frågorna att de skulle vara jämförbara, trots följdfrågorna och förtydligande, så att vi enkelt skulle kunna sammanställa lärares och skolledares svar om synen på specialpedagogisk handledning. Vi valde att genomföra så många intervjuer tills vi ansåg oss ha fått ett tillräckligt material att arbeta med.

3.3.1 Könsperspektivet

När vi genomfört samtliga intervjuer så ställdes vi inför det faktum att alla respondenter utom en, var kvinnor. Det hade slumpvis blivit så genom vårt selektiva urval, dvs. att vi vänt oss till lärare och skolledare som var verksamma inom förskolan. Vi har konstaterat att på de arbetsplatser vi besökt, har de flesta lärare varit kvinnor, även de i ledningsposition inom förskolan. Det är dock viktigt att fundera över om könsperspektivet haft någon inverkan på de svar vi förvärvat.

Resultatet kan ha blivit annorlunda om vi medvetet vänt oss till män som arbetar inom förskolan och ledningen för den. May (1997) menar att det är viktigt att ta hänsyn till vilket forskningsperspektiv som ska föreligga i en undersökning. Trost (2005) tar upp dilemmat med att kvinnor intervjuar kvinnor. En risk finns att båda parter tar varandra för givna och att det i sin tur kan påverka resultatet.

Vi kan inte förneka det faktum att vi upplevt att förskolan och dess personal av tradition mest består av kvinnor. Vi anser att förskolan och dess verksamhet (Utbildningsdepartementet, 1998), utgör en viktig del i vårt samhälle. Därför bör förskolan och specialpedagogiken i verksamheten synliggöras för att kunna utvecklas, oberoende på vilket kön som arbetar inom verksamheten. Vad vi kan vara vaksamma på är våra egna fördomar och kunskaper, så att de inte avspeglas i analys, resultat och diskussion.

3.4 Genomförande

Vårt syfte var att hitta så många lärare i förskolan med erfarenheter kring specialpedagogisk handledning som behövdes för att vi skulle få svar på våra frågor (Kvale, 1997). Därför var antalet respondenter inte bestämt vid inledningen av intervjuerna. Tillvägagångssättet för att få kännedom om kvalificerade respondenter skedde på olika sätt. Då intervjuerna inte på förhand kände till någon som hade specialpedagogisk handledning fick kollegor och andra personer i kommunens tjänst förfrågan om de kände till någon, för att på det sättet finna de respondenter vi sökte.

Den första kontakten med förskolorna togs via telefon och det var då i första hand lärare i förskolan som efterfrågades. Förutom studiens syfte och en förfrågan om ett deltagande, informerades de blivande respondenterna om att vår studie lutade sig på de riktlinjer som råder inom samhällsvetenskaplig forskning samt att allt material skulle spelas in på en bandspelare.

Efter godkännande till att delta i intervjun, skickades information ut till respondenterna om vår forskning samt en kort presentation av oss, vårt och studiens syfte. (Vetenskapsrådet, 2002, Bilaga III sid. 57). Samtliga respondenter fick denna information skickad med post eller E-post, förutom en som inte nåddes. Vid kännedom om detta fick respondenten informationen muntligt vid intervjutillfället.

Skolledare som var tilltänkta för intervjun hittades utan svårigheter och kontaktades per telefon eller personligen. Därefter fick de samma information som skickades via post och E-post (se bilaga III) eller upplästes muntligen vid intervjutillfället.

Samtliga deltagare fick bestämma var intervjun skulle äga rum. Intervjuerna utfördes under januari och februari 2006 på respondenternas arbetsplats. Intervjuerna tog mellan 20 min och 45 minuter att genomföra. Skillnader i intervjutiden kan bero på hur utvecklande respondenten var i svaren på frågorna, men också hur mycket vi som intervjuade ställde följdfrågor beroende på hur samtalet flöt under intervjun.

Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av bandspelare. Ett flertal av respondenterna uttryckte ett mildt obehag kring att bli inspelad på band men när vi förklarar syftet, nämligen

för att slippa anteckna och att vi inte ville missa någon viktig information, så var det helt i sin ordning. Nackdelen med en bandpelare, menar May (1997), är att respondenterna kan bli dämpade av den. Fördelen är att kunna göra en noggrann översättning av intervjun och att man som forskare har en försäkran om att det verkligen är respondentens ord som uttalas (a.a.).

De rum som användes för intervjuerna var arbetsrum eller rum som fanns i förskolemiljön, vilka var valda av respondenterna. Vid två tillfällen blev vi avbrutna. Under en intervju ringde en telefon ett flertal gånger. Respondenten ville visa respekt genom att inte svara, men intervjuaren sa att det gick bra. Bandspelaren stängdes av och efter telefonsamtalen fortsatte intervjun.

Vid ett annat tillfälle kom barn in i rummet för att hämta lite kläder. Detta upplevdes inte som ett problem från vår sida utan fanns med i beräkningen eftersom vi av erfarenhet vet att detta kan ske när man har barn i sin arbetsmiljö. Bandspelaren stängdes av och efteråt fortsatte intervjun. Denscombe (2000) menar att det är viktigt att få ha en ostörd miljö när man intervjuar och att det kan vara svårt att få tag på sådana platser i en offentlig miljö. Våra respondenter hade valt rum med förutsättning att vi skulle bli ostörda under intervjun. Vad vi kan se som viktigt är att vi som intervjuare tillmötesgår de behov som uppstår vid sådana här tillfällen.

Efter varje intervju transkriberades materialet ordagrant, fråga för fråga. I vissa fall gjordes ändringar i språket får att materialet skulle bli läsbart. De ändringar som genomfördes var t.ex. de istället för dom osv. Det var ingenting som kom att påverka det som respondenten hade uttalat sig om, utan det var helt enkelt så att det talade språket ibland skiljer sig från det som skrivs. Därefter avidentifierades och kodades samtliga intervjusvar. Lärarnas koder löd under benämningen L1 till L 8. Skolledarnas koder benämndes med R 1 till R 6. Vi ansåg att det var viktigt för oss och för läsaren att vi tydliggjorde vilken yrkeskategori som sa vad i analysfasen av uppsatsen. Vid avidentifieringen gjordes också en del ändringar, där enstaka ord byttes ut av hänsyn till *Konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, 2002) byttes ut.

När intervjumaterialet var nedskrivet genomlästes det av båda författarna. Utifrån studiens syfte, problemformulering tolkades materialet för att se om vi kunde hitta mönster i intervjusvaren. Fanns det något i lärarnas svar som var förenligt med skolledarnas, eller var deras syn på specialpedagogens handledningsuppdrag helt skild från varandra?

När vi upplevde oss ha hittat mönster kring våra respondenters utsagor, sammanställdes dessa efter olika färger, var yrkeskategori för sig för att vi lättare skulle kunna se skillnader eller likheter i intervjusvaren. Utifrån studiens syfte, problemformulering och intervjumaterialet gavs olika rubriker, beroende på vilket innehåll vi ansåg speglades i dem. Varje kapitel avslutades med reflektioner relevanta för stycket. Slutligen så sammanställdes de slutsatser vi funnit i intervjumaterialet och de olika yrkeskategorierna jämfördes och granskades.

När intervjuerna och utskrifterna var färdiga, hade vi använt oss av den syn erfarenheter som fanns kring det specialpedagogiska handledningsuppdraget, hos verksamma lärare och skolledare inom fem kommuner i södra Sverige.

4 Resultat och Analys

Vi har nu tagit steget till den del av uppsatsen som framställer respondenternas svar kring synen på specialpedagogisk handledning i förskolan. Utifrån studiens syfte och problemformulering har vi delat in kapitlet på följande sätt: Vi inleder med beskrivning av hur lärarna ser på handledningsuppdraget, vad de ser i begreppet handledning, samt hur och om de ser sin egen utveckling i yrkesrollen. Vi fortsätter med specialpedagogens handledningsuppdrag, vem som ses som initiativtagare till den och det ses på möjligheten att använda sig av specialpedagogisk handledning. Vi avslutar lärarnas resultatredovisning med att belysa lärarnas helhetssyn på barn i förskolan. Under varje rubrik visar vi citat från våra intervjuer. Samtliga kapitel avslutas med sammanfattande reflektioner. Resultatet från skolledarna redovisas under samma rubriker. Likheter och skillnader i svaren mellan de olika yrkeskategorierna presenteras och slutsatser av resultatdelen åskådliggörs.

4.1 Resultatredovisning lärare i förskolan

Nedan redovisas resultatet av de intervjuer som gjorts med 8 lärare i förskolan.

4.1.1 Lärares syn på handledningsuppdraget

I specialpedagogens befattningsbeskrivning SFS (2001:23) uttrycks att specialpedagogen har en handledningsfunktion. För att få förståelse för respondenternas svar valde vi att börja med att fråga hur väl de känner till detta uppdrag. Alla respondenterna har kunskap om att specialpedagoger har en handledningsfunktion men visar ändå en stor osäkerhet, som kan bero på frågans framställning. Trots att flertalet av våra respondenter har deltagit i handledning, definierar och utvecklar de inte svaren.

Jag vet att de har handledning, men så mycket kännedom har jag ju inte.

L 3

Två respondenter uppger att de har en djupare kunskap kring att specialpedagogen har ett handledningsuppdrag och för en av respondenterna innebär handledning den största arbetsuppgiften för specialpedagoger.

Egentligen är väl specialpedagogens största uppgift handledning? Du ska inte gå in som speciallärare! Du ska ju inte gå in som speciallärare som det nog tyvärr är på många ställen. Att specialpedagogen går in och tar eleverna. Jag läste specialpedagogik i min specialisering och då var det liksom; tänk nu på att det är handledning, rådgivning inte på själva barnet i sig, utan det hela som man ska gå in i. Inte bara fokusera på barnet utan på omgivningen, hur man arbetar som pedagog.

L 1

Samtliga respondenter som tillfrågas känner till specialpedagogens handledningsuppdrag.

Sammanställda reflektioner

- Alla åtta respondenterna i vår undersökning kan se att de har kännedom om att specialpedagogen handleder i sin profession.

- Två av respondenterna uppger att de inte har någon erfarenhet kring handledning, trots att detta var kriterier för intervjun.
- En av de två respondenter som säger sig ha djupare kunskaper kring specialpedagogens handledningsuppdrag, har förvärvat den i sin utbildning till förskollärare.

4.1.2 Lärares syn på begreppet handledning

Vi är intresserade av att se vad synen på handledning innebär för våra respondenter och frågar därför hur handledningen de deltar i bedrivs. Svaren vi får visar att handledning kan vara allt ifrån föreläsningar, olika tips kring enskilt barn, samt förslag på förbättringar i miljön och arbetssätt, till grupphandledning. Merparten av respondenterna som har handledning tillsammans med sitt arbetslag uppger att de kan sitta ned och lyfta aktuella frågeställningar tillsammans med specialpedagogen. Gemensamt är att det ofta upplevs positivt med handledning och att lyfta upp vardagliga händelser i verksamheten till diskussion.

Den handledning jag har fått har mest varit en liten ventil, en ventil och få sitta ner hela arbetslaget. Det har känts väldigt viktigt att vi har fått tid att sitta allihop och kunna delge och kanske inte bara delge utan få lätta själv på sina egna känslor som dom här barnen i behov av särskilt stöd ofta ger en. Att man ger mycket och får bekräftelse på att jag gör bra saker för det barnet av mina kollegor, för jag kan inte säga att själva handledaren, t.ex. har gett så mycket. **L4**

Handledning kan också ses som en möjlighet att se till helheten i verksamheten.

Deltog i grupphandledning. Det var både och. Alltså både det specifika för det barnet och då allmänt runt om och de sakerna som man egentligen kan använda som är bra för alla barn. Så att vi hade otroligt stor glädje av det. **L2**

Möjlighet att lyfta upp ett aktuellt dilemma i arbetslaget, uttrycka känslor och funderingar kring något som varit arbetsamt är en del i handledningen för en respondent. En lärare talar om att de har regelbunden handledning av specialpedagog och menar att det är viktigt med reflektion i sin yrkesroll.

Hon kommer ju ut. Vi har kontakt med henne och hon är ute och handleder oss en gång i månaden här för något utan av barnen. Då kan man få mycket till sig, då har man själv egna tankar men ibland är det att man behöver fräscha upp dem och få lite nytt till sig när man kört slut på. **L5**

Enstaka respondenter har en annan syn på handledningen. Syn och förväntningar på handledning, skiljer sig från den de själva deltar i. Beskrivningen av handledningen kan i vissa fall tolkas som en besvikelse.

De handledningar vi har fått har vi alltid varit lite frågande till vad det gav oss mer än att vi kände att vi fick ventilerat ut saker tillsammans som inte var lätt att ta under arbetstid när alla barnen är närvarande. Så jag känner inte att det är någon handledning som har lett till någonting. **L4**

Samma respondent förväntar sig mer konkreta förslag på förändringar i t.ex. närmiljön för att möjliggöra utveckling av verksamheten. Dessa förväntningar kommer från fler respondenter som efterfrågar tips och idéer. Handledaren som person nämns inte specifikt.

Jag upplevde att vi fick mycket tips och idéer och så, man blir ju starkare i rollen, man får mer kunskap och så. **L3**

Men det har inte heller varit någon speciell. Vi har väl haft förväntningar på mer tips och förslag på mer saker vi kunde hjälpa barnet med. Förslag på förändringar på miljön och på aktiviteter som skulle kunna stötta barnet än vad vi har fått. **L4**

För flertalet av lärarna ses handledning en effektivisering i yrket.

Ja, att det blir mer kraft, det får man. Det blir mer spännvidd för barnet, och man själv får mycket med sig, även till andra barn, man blir aldrig fullärd. Är det något som händer så kan det bli så och så som du kan göra. Det är jättebra. **L5**

Sammanställda reflektioner

- Flertalet av lärarna verkar inte ha fått någon information om syftet med handledning och ramar kring hur handledningen ska gå till.
- Många respondenter har med sina svar visat att de vill ha nya idéer, inspiration och en annan kunskap än den som de själva besitter.
- Vissa svar tyder på att reflektion inte ses som det viktiga i handledningen, utan det är råd och kunskap som är mer efterfrågat d.v.s. lösning på ett specifikt problem.
- Handledarens roll, personlighet och engagemang ses och nämns inte som betydelsefull i handledningen, däremot den kunskap som specialpedagogen har i sin utbildning kring barn i behov av särskilt stöd vill respondenterna tillvarata och fördjupa sina egna kunskaper med.
- Huvuddelen av respondenterna säger sig se att den handledning de deltar i bidrar till en mer effektiv verksamhet.

4.1.3 Lärarnas syn på handledning som kompetensutveckling

När vi frågar våra respondenter om de kan se vad handledning ger dem i egenskap av lärare så är svaren varierande. En respondent menar att handledning ger henne en inre trygghet att lita på sig själv och man måste vara öppen för diskussioner, för att kunna ta till sig ny kunskap.

Den har gett mig oerhörd kunskap om barn med speciella behov. Men jag tror att man måste ha ett speciellt intresse för att ta till sig kunskapen. Jag tror att alla skulle behöva specialpedagogik. Vi förskollärare är så dåliga att sätta ord på vad som händer med barnen och det har jag lärt mig av specialpedagogen. Jag har lärt mig att rucka på gränserna och allt behöver inte vara som när vi blev uppfostrade. Bara man håller de inre gränserna. **L 6**

De flesta respondenter kan se att handledning genererar goda framsteg och en tydlighet i yrkesrollen. Ett förändrat tänkande blir i sin tur till ett förändrat arbetssätt. Deras förnyade förhållningssätt ger positiva resultat som gagnar enskilda barn i behov av särskilt stöd, barngruppen och pedagoger.

Man växer som person, man får nya saker till sig som man kan gagna till många barn inte bara barn i behov av särskilt stöd. Och man får lite att välja på, lite att ta på. Jo jag tycker det ger mycket för en själv. Och mer man själv vet ju säkrare blir man, starkare blir man på nått vis, det blir man ja. Man kan ju aldrig bli fullärd på någonting. Jag tycker det är väldigt givande. **L5**

Sammanställda reflektioner

- Genom att arbetslaget ges tillfälle att diskutera och reflektera tillsammans skapas en process.
- Genom handledning förvärvar lärarna mycket kunskap.
- Tydlighet i sin yrkesroll är ett viktigt redskap för att nå framgång.
- Bekräftelse i sin yrkesroll ger en större säkerhet.
- Av intervjuvaren kan vi utläsa att den handledning våra lärare deltar i, ses som en form av kompetenshöjning och en vidareutveckling av pedagogrollen.

4.1.4 Vem lärarna ser som initiativtagare till handledning

Av intervjuvaren kan vi se att specialpedagog i första hand kontaktas i samband med problematiken kring barn i behov av särskilt stöd. Detta sker på varierande sätt. I vissa fall är det efter diskussion med arbetslagsledare eller skolledare som specialpedagoger kontaktas. Ibland är det arbetslaget själva som initierar kontakten. Merparten av lärarna har resursteam knutet till sin kommun eller skola. En respondent uppger att hon har haft kontinuerlig handledning under en hel termin. Det var på en förälders initiativ då barnet har en specifik sjukdomsbakgrund. Våra respondenter menar att närhet till specialpedagoger är viktigt för att få den hjälp som man är i behov utav.

Nu den handledningen vi har, var det faktiskt föräldrarna som till barnet som ville att vi skulle ha. Sen har vi även haft handledning som arbetslagsledaren då ville att specialpedagogen skulle komma ut. De är olika. **L5**

I en del fall har man en träff i början av terminen med resursteam, i vilka olika yrkesgrupper kan ingå och samverka med varandra. Exempelvis kuratorer, psykologer, läkare och specialpedagoger kan samverka. Teamet bedömer om handledning av specialpedagog kommer att behövas. Andra tar kontakt vid behov. Många av respondenterna uttrycker att det finns en lättillgänglighet och en möjlighet att kunna kontakta specialpedagogen vid behov och rådfråga. Ibland initieras kontakt av specialpedagog. Det ger en trygghet att ha ett nära samarbete med specialpedagog.

Vi ringer direkt till specialpedagogen. Så kommer hon ut. Ibland blir det bara lite uppbackning per telefon. Chefen behöver vi inte kontakta. **L8**

Vi ringer specialpedagogen när vi känner att vi behöver. I början på termin har man en träff med specialpedagogen, psykolog, logoped, chefer m fl. och pratar då om utredda barn och bestämmer redan då vilket stöd som behövs. **L6**

Sammanställda reflektioner

- Handledning initieras inte efter något särskilt mönster men görs huvudsakligen av arbetslaget och skolledare och mer sällan av andra instanser, såsom psykolog och föräldrar. Ibland är det specialpedagogen som tar initiativet. Den vanligaste anledningen till initiering av specialpedagogisk handledning är barn i behov av särskilt stöd
- Flertalet av lärarna har tillgång till resursteam i kommunen. Närheten till dessa påtalades som något positivt. De respondenter som har specialpedagoger och/eller

resursteam knutet till sin verksamhet, är också mest tillfreds med den handledning de deltar i.

- Finns specialpedagoger tillgängliga, efterfrågas också specialpedagogisk handledning.

4.1.5 Hur lärarna ser på möjlighet att nyttja handledning

Om det finns ett intresse och ett behov hos lärarna att delta i handledning, så ställer vi oss frågan hur de ser på sina möjligheter är att få det. De flesta lärarna beskriver att möjligheten att delta är stor. Övervägande antalet uttrycker att de får handledning när behovet finns.

Vi får handledning så ofta vi behöver. Ibland en gång i månaden ibland två, beroende vilka barn man har. **L6**

En del respondenter använder sig av andra kompetenser när det gäller handledning än den som utförs av specialpedagoger. Av lärarnas svar att döma är det relativt vanligt med handledning av psykolog som ofta är knuten till det specifika området läraren arbetar i. Även elev- och hälsa- ansvarig inom området upplevs vara en tillgång i den dagliga verksamheten och vid upprättande av åtgärdsprogram.

Lättillgängligt, vår elev- och hälsa-ansvarig jobbar varje dag. Hon har en tjänst som elev- och hälsaansvarig till hela skolans och förskolans rektorsområde. Så det är faktiskt bra. Hon är även med när vi gör åtgärdsprogram. **L5**

En lärare har haft enskild handledning av didaktiker, som först gjorde en observation av läraren. Läraren menar att det viktigaste med att få handledning är just reflektion och möjlighet att tänka till kring eget handlande. Samarbete mellan olika kompetenser är viktigt för att öka förståelsen för vad ett gemensamt arbete kan ge på längre sikt.

Förra veckan så satt vi här och med specialpedagogen och föräldrarna och att hon informerade då att vi är ett team här och det finns psykolog, det finns kurator, det finns alla dom här bitarna om man skulle behöva det. Det tycker jag är bra att det finns under samma tak. Och föräldrar också får reda på att det finns. **L2**

Sammanställda reflektioner

- Merparten av lärarna upplever att de har möjlighet att använda sig av handledning när behov finns.
- Flertalet av lärarna nyttjar den kompetens som finns tillgänglig. Samtliga kompetenser är efterfrågade och anses viktiga.
- Olika kompetensers samarbete ger en insikt i vad gemensamt arbete kan generera i.

4.1.6 Lärarnas helhetssyn

Genomgående ser man att diskussionerna i specialpedagogisk handledning rör barn i behov av särskilt stöd. Handledningen genomförs i huvudsak i delar av eller hela arbetslaget. Skolledaren kontaktas ofta för bekräftelse över oro för specifika barn eller problem som uppkommer i verksamheten. Specialpedagoger kontaktas när personalen känner oro kring ett speciellt barn och då på uppdrag av skolledare eller på eget initiativ. Arbetslaget som helhet

verkar ha en stor betydelse för hur personalen hanterar barn i behov av specialpedagogiska åtgärder.

Då pratar vi oss samman i arbetslaget och sen är det arbetslagsledaren som beslutar om ur man ska gå vidare. Eftersom vi jobbar som vi gör. Alla ser ju olika grejor, t.ex. men så gör han inte när han är där inne. Så man ser ju olika grejor. Man får en hel bild. **L3**

Att förändra verksamheten utifrån barns specifika behov är något som genomlyser samtliga intervjuer. Barn i behov av stöds behov ger ofta ton för resten av barngruppen.

Vi arbetar hela arbetslaget. Jag gick in och tog ett barn istället för den personliga assistenten. Dom har ju ofta inte utbildningen. Vi jobbar i gruppen. Jag jobbar mycket i leken. Jag tar tillvara de tips och anvisningar jag får av specialpedagogen och omsätter dem i leken. Jag är lekpedagog. Specialpedagogen talar om vilken nivå barnet står på. När man arbetar i arbetslaget ser barnen att vi är olika och att vi får vara olika. **L6**

Genom frågeställningarna kring synen på handledning så uppkommer bland annat förändringar i miljön och personals tänkande som viktiga faktorer för att kunna undanröja hinder för barns och personals utveckling.

Det är det här med lärstilar och lärmiljöer, att det har förändrat vår syn på något sätt. **L2**

En lärare uttrycker att hon upplever det dagliga arbetet på förskola förändrat. Som personal ska man passa på att ta del av nya kunskaper för att orka med de krav som yrkesrollen ställer på läraren i förskolan.Handledning är en möjlighet att orka gå vidare.

Alltså allt nytt man får till sig är A och O. Och just det här, att det är viktigt att man får nånting till sig. Att man inte bara kör i samma spår, då blir inte jobbet roligt. Stressigt jobb, det ser man på vissa som går ner sig, det syns ju utanpå. Man är ju trött hur gärna man än hade velat. Då blir inte jobbet roligt. Man är inte mottaglig då. **L5**

Sammanställda reflektioner

- Specialpedagog kontaktas vid oro utöver det vanliga i arbetet med barnen.
- Handledning ses som viktigt för att orka hantera vardagen och en förändrad yrkesroll.
- Barn i specialpedagogiska åtgärder och deras behov, anses av personalen vara viktiga för alla barn.
- Arbetslaget och ledningen samarbetar nära för att tillgodose det enskilda barnets behov. Förändringar i barnets olika närmiljöer eller eget förändrat förhållningssätt är redskap för att för att kunna möta barn i specialpedagogiska åtgärder.

4.2 Resultatredovisning, skolledare i förskolan

Nedan redovisas svaren på de intervjuer som gjorts med sex skolledare i förskolan.

4.2.1 Skolledares syn på handledningsuppdraget

Specialpedagogens arbetsuppgifter inriktas på individ-, grupp- och ledningsnivå, (SFS 2001:23). Vidare anges också att en av arbetsuppgifterna är att vara en kompetent samtalspartner, där handledning kan utgöra en beståndsdel i utvecklingen av förskolan. Med bakgrund i detta frågar vi skolledarna om vilken kännedom de har om specialpedagogens handledningsuppdrag och hur de ser på det. Det visar sig att hälften av respondenterna har god kännedom om handledningsuppdraget medan den andra hälften känner sig mera tveksamma. Ingen skolledare uppger att de inte hade någon kännedom.

Inte tillräckligt mycket. Jag vet att den nya utbildningen innehåller mycket av handledning och den nya specialpedagogen ska jobba nära och mycket mot ledningen. **R5**

Fyra av sex respondenter uttrycker på något sätt att de vet att specialpedagogens insatser riktar sig mot personalen i förskolan.

Min uppfattning är att specialpedagoger är ett stöd till personalen, med barnen. **R3**

Hur skolledarna fått sin kännedom och syn om specialpedagogens handledningsuppdrag varierade. Ett par har fått en djupare inblick genom kontakter med specialpedagoger som arbetar i enheten, en del har i sina studier läst om specialpedagogik generellt och någon hade erhållit kunskapen genom att delta i rektorsutbildningen. En skolledare tillägger att hon inte känt till specialpedagogens handledningsfunktion när hon arbetade som förskollärare.

Det tycker jag att jag har. Men jag hade det inte som förskollärare, det kan jag ju säga. Utan det är ju när jag har läst vidare, när jag har jobbat på lärarhögskolan och nu går jag rektorsutbildningen, så det är ju därigenom. Genom att träffa specialpedagoger, det är ju klart. **R2**

Samma skolledare menar, i synen på att handledningsuppdraget, att det är mycket viktigt att specialpedagogisk handledning synliggörs så verksamheterna vet vad de ska fråga efter. Respondenten säger sig vara positiv till att handledning utförs av specialpedagog.

Nej det enda är ju att jag hoppas att det är något som kommer att komma. Och att ni kommer att bli viktiga personer, men jag förstår att det blir en bit att slå sig fram, men det är ju kanske nått som vi måste fråga efter och det är nog bra att ni är ute som ni är nu och visar er och berättar om ert yrke, det är det här vi kan erbjuda och det är ju faktiskt det som förskolan frågar efter. Om du hade frågat mig bara, vad är det förskolan behöver? Jo pedagogisk handledning. Och det är ju det som ni kan bidra med i allra högsta grad. **R2**

Det som också kan noteras är att flertalet skolledare spontant nämner skillnaden mellan specialpedagog och speciallärare, i samband med att de besvarar frågan om handledningsuppdraget.

Sammanställda reflektioner

- Samtliga skolledare uppger i synen på handledningsuppdraget att de har kännedom om specialpedagogens handledningsuppdrag. De som säger sig ha en djupare kännedom är i huvudsak de som kommer i kontakt med specialpedagoger i den dagliga verksamheten.
- De flesta skolledare säger sig uppleva att specialpedagogens handledningsuppdrag i första hand inriktar sig mot personalen.
- Så gott som alla skolledare uttalar sig positivt om handledningsuppdraget för personalens och förskolans utveckling.

4.2.2 Skolledares syn på begreppet handledning

Då vi vet hur synen kring specialpedagogens handledningsfunktion visar sig, vill vi få en djupare kunskap kring vad termen handledning egentligen innebär för respondenterna och vad de ser som syftet med den. När skolledare talar om handledning väljer de ofta ordet samtal. De talar om förändrade synsätt, nya infallsvinklar och reflektion. De ser att syftet med handledning kan innebära tips och idéer, specialpedagogen ses som ett bollplank, gamla rutiner behöver brytas. Ingen nämner att de själva deltar i handledningen.

Det kan vara att personalen måste ändra arbetssätt, att man måste ändra miljön, lekmaterial. Alltså jag ser detta som ett mycket positivt arbete när specialpedagogen är ute och handleder personalen. **R6**

Hon bollar och ger lite idéer. **R5**

En skolledare talar om hur viktigt det är att någon utanför arbetslaget kan se dess behov. Då det är svårt att vara objektiv om man som lärare arbetat många år på samma arbetsplats. Vikten av pedagogiska diskussioner och tid för reflektion, ses som en nödvändighet för att handledningen ska utvecklas till kunskap. Detta för att kunna förändra verksamheten efter de behov som barngruppen har just nu.

Väldigt ofta, är det väldigt bra att ha förändrade ögon in i en grupp som kan se att personalen har fastnat ibland i sitt agerande. Det är hur dom handskas med barnet, med gruppen, dom själv skapar ett problem, personalens sätt att fungera med barnen, barnens sätt att fungera ihop skapar ett problem och man kan säga att det finns en hemmablindhet som hämmar utvecklingen kanske, man måste ha någon utifrån. Specialpedagogen har en funktion där, att se och bistå, än vad en förskollärare kan göra. Man måste ha tid för reflektion för att få nya infallsvinklar, man måste få en stimulans utifrån, bryta om dina tankar har fastnat. Har vi tänkt på det här viset? Att ert arbetssätt här fungerar kanske inte bra, de (barnen, förf. anm.) har varit här i tre fyra år, dom har kanske utrymmen, samma leksaker som när dom var ett år, och nu är dom fyra och ett halvt. Samma rutiner, termin efter termin. **R3**

En skolledare talar om att specialpedagogiken måste implementeras i förskolan för utvecklingens skull. Och det är just den pedagogiska handledningen som kan vara redskapet för den. Utvecklingen ligger då främst på hur lärarna bemöter barnen i den dagliga verksamheten.

Det handlar ju mycket om attityder och värderingar från oss vuxna. Det är det som präglar barnens hela värld ju. Har du en attityd och har dömt ett barn innan den ens har fått en chans då kommer man inte vidare det spelar ingen roll vilken miljö den är i. Men det är mycket pedagogerna man måste jobba med också. **R2**

Handledning ska inte enbart utgå från att vara problembaserad.

Jag tror att den här pedagogiska handledningen är väldigt viktig, där kommer ju specialpedagoger ha en stark roll. Det är ju inte bara i problematiska fall, utan det handlar om utvecklingen för hela förskolan. Och det måste någon gå i spetsen för. **R2**

En skolledare delger oss att de haft hjälp av handledning när personalen hade olika uppfattning kring värdegrunden. Hon menar att man kanske ska skilja på att arbeta med barnen och personalen och att arbeta med att lösa samarbetsvärigheter.

Men däremot har vi haft handledning på en av förskolorna där det varit meningsskillnader, olika synsätt utifrån värdegrunden. Jag tycker det var bra. Men det var inte med specialpedagogen. Vi har diskuterat det här. Jag tror nog inte att man ska ha samma specialpedagog som arbetar med personalen och konflikter, som arbetar med barnperspektivet och personalen. **R6**

Sammanställda reflektioner

- Skolledarnas syn på handledning är: samtal, möjlighet till återspeglning och ett sätt och en möjlighet att bryta negativa mönster i arbetslaget. Någon enstaka uppger att specialpedagogen är ett bollplank som ger tips och idéer under själva handledningen.
- Flertalet av skolledarna menar att personalen i förskolan behöver vägledning. Genom reflektion för kan personalen utvecklas och lättare möta alla barn. Genom lärarnas utveckling, utvecklas hela förskolan.
- Samtliga skolledare menar att specialpedagogens synsätt på frågor i vardagen kan bidra till en attitydförändring hos personalen i förskolan.
- Ingen skolledare nämner att de själva bör delta i handledningen.

4.2.3 Skolledares syn på handledning som kompetensutveckling

I skolledaruppdraget ligger att tillgodose lärares behov av kompetensutveckling (SOU 2004:116). Vi har valt att fråga skolledarna, hur de i egenskap av ledare, ser på hur de medverkar till en kompetenshöjning av lärare i förskolan. De talar då ofta om pedagogiska diskussioner som utvecklande. Skolledarna nämner föreläsningar som inspirerar bl.a. av specialpedagog. Flera nämner också arbete med Lpfö98 (Utbildningsdepartementet, 1998), där pedagogiska diskussioner utvecklar medvetenheten hos lärarna. Att få nya utgångspunkter i arbetet är en form av kompetensutveckling. De påpekar också att kompetensutbildning måste vara bred, individuell och övergripande. En skolledare menar att personalen ska ha en portfolie, som belyser hur de hade tänkt kring sin utveckling och annat som hade betydelse för yrkesrollen. Planeringstid och reflektionstid är komponenter som är nödvändiga för att genomföra ett bra arbete. Flertalet av skolledarna uppger att de i egenskap av ledare, är viktiga som personer för att ge personalen en adekvat personlig utveckling i sitt arbete.

Det gör man genom medarbetarsamtal där man lägger en handlingsplan för varje medarbetare. Man måste penetrera vad har du för utbildning, vilken kompetens behöver du för fortsatt arbete? Det handlar inte bara om den enskilde utan vad behöver hela skolan. **R4**

Hur ledningen hjälper till att skapa möjligheter för förändringar är viktiga för denna respondent.

Man har ju en jättestor bit där, ett oerhört ansvar att se till att det verkligen blir en utveckling och se till att pedagogerna får möjlighet till att utvecklas. Det är min uppgift på något sätt kan jag tycka. För om inte de utvecklas så som att komma vidare så är det inte lätt för dem att utveckla en barngrupp heller. **R2**

Ett par skolledare uttalar att de ser specialpedagogens handledning som kompetenshöjande.

Det kan man göra med dessa konferenser med barnteamet för det är inte alltid samma personal med. Det är där vi tar upp problemen och man kan säga det blir en indirekt kompetenshöjning. När man tänker fortbildning. **R6**

Sammanställda reflektioner

- Samtliga skolledare beskriver olika former av diskussioner och reflektioner som utvecklande.
- Föreläsningar, medarbetarsamtal och insikt hos medarbetare om eget framåtskridande genererade utveckling.
- Merparten av skolledare anser att de har stor betydelse för att skapa förutsättningar för personalens möjlighet till utveckling.
- Handledning ses i vissa fall som kompetenshöjning av yrkesrollen.

4.2.4 Vem ser skolledare som initiativtagare till handledning

Skolledare tillfrågas om vem som ses som initiativtagare till specialpedagogisk handledning. Flertalet av skolledarna menar att, vanligen initieras kontakt med specialpedagog när lärarna i förskolan möter barn i behov av särskilt stöd som de behöver hjälp med och upplever problem utöver det vanliga. Det är tydligt att handledning eller andra specialpedagogiska insatser kan initieras på olika sätt i samma förskola. Hälften av respondenterna uppger team som en möjlighet till att få handledning av specialpedagog. En träff med teamet är ofta aktuell när skolledaren eller personalen får vetskap om att barn har behov utöver det vanliga genom att t.ex. BVC, föräldrar och barnhabiliteringen har påtalat dilemmat. Dessa team ser lite olika ut men specialpedagog ingår nästan alltid. Vid dessa sittningar bestäms vilken roll specialpedagogen ska ha kring barnet.

Jag har haft två specialpedagoger i var sitt arbetslag som även varit i förskolan vissa dagar. De gick ut där och såg behoven. Från och med i höst så har kommunen satsat på centrala specialpedagoger. De har tillhörighetsförskolor där de går ut och inventerar behovet. Pratar och ger handledning och förskolorna får fylla i blanketter om de vill ha ytterligare insatser. **R4**

När personal på förskolan upplever att ett barn har behov av stöd utöver det vanliga, så initieras kontakt med specialpedagog på olika sätt. Flera rektorer uppger att specialpedagogen ambulerar mellan sina förskolor, observerar och samtalar med personal och inventerar på så sätt behoven. Andra sätt kan vara att avdelningspersonalen tar direkt kontakt med specialpedagogen eller rektor, som i sin tur kontaktar specialpedagogen. I något fall har rektor insisterat på att specialpedagog ska kontaktas. Vid ett tillfälle uppger en skolledare att det är viktigt skolledaren tolkar lärarnas behov av specialpedagogiska insatser till att kanske bilda en specialpedagogisk tjänst i området.

Eftersom vi inte har någon specialpedagog i området så skulle jag kunna tolka förskolepersonalens behov av hjälp till att vi skulle behöva någon slags insats. Förskolepsykologen eller förskolekonsulten skulle jag initiera och att jag skulle ta

kontakt med min chef, vi har dessa och dessa behov. Finns det möjligheter inom den befintliga budgetramen att skapa en sådan tjänst? **R 3**

Sammanställda reflektioner

- I respondenternas uttalade svar finns inget reglerat system för vem som initierar kontakt med specialpedagog, utan det beror på situationen.
- Fyra av sex rektorer är på något sätt inblandade i kontakten med specialpedagogen.
- Vid initiering av specialpedagogisk handledning bedrivs samverkan mellan rektorer, lärare och specialpedagog.

4.2.5 Hur skolledare ser på möjlighet att nyttja handledning

En av förutsättningarna för att specialpedagogisk handledning ska kunna erbjudas är att det finns tillgång till specialpedagog i verksamheterna. Vi väljer då att ställa frågan hur skolledarna agerar i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. I svaren kan vi utläsa att skolledare har möjlighet att använda sig av specialpedagogens kompetens. Hälften av skolledarna uppger att de har tillgång till team, där specialpedagog oftast ingår, och därigenom kan de erbjuda lärarna någon form av handledning. Det innebär en etablerad kontakt, en möjlighet och en lättillgänglighet att få handledning.

Vi tar upp det i barnteamet. Där sitter jag, psykolog, specialpedagog och personal från avdelningarna. Då har jag en personal från var avdelning. **R6**

Den andra hälften av respondenterna har inget team att vända sig till. När handledning anses behövlig använder de sig av de kompetenser som finns tillgängliga inom området och som de har en befintlig kontakt med. Oftast är det handledning av psykolog och inte specialpedagog. Någon uttrycker att det är just specialpedagogisk kompetens som saknas.

Nej det enda är ju att jag hoppas att det är något som kommer att komma. Och att ni kommer att bli viktiga personer, men jag förstår att det blir en bit att slå sig fram. Men det är ju kanske nått som vi måste fråga efter och det är nog bra att ni är ute som ni är nu och visar er och berättar om ert yrke, det är det här vi kan erbjuda och det är ju faktiskt det som förskolan frågar efter. Om du hade frågat mig bara, vad är det förskolan behöver? Jo pedagogisk handledning. Och det är ju det som ni kan bidra med i allra högsta grad. **R2**

Vanligtvis tas kontakten med specialpedagogen för att personalen ska få stöd i sitt arbete med ett specifikt barn i svårigheter. Specialpedagogen upplevs som en samarbetspartner av skolledaren.

Jag är glad att jag fått den här specialpedagogen nu för hon kan ju avlasta mig mycket i samtal med personalen för det är där som man behöver mycket hjälp. Som jag ser det är så behöver man kanske ändra synsätt på hur man gör med de här barnen. Det är inte så lätt om man inte får någon vägledning. **R5**

Flertalet av skolledarna menar att det ofta är ekonomin som spelar roll i om det finns tillgång till specialpedagogisk tjänst på rektorsområdet eller i kommunen. Ibland nämner rektorer att de ekonomiska resurserna är små, specialpedagogen har för lite tid, man får handledning i den mån det finns resurser osv. Trots detta verkar det finnas en automatik i att när lärarna på förskolan känner behov av specialpedagogiska insatser så får man det. Det finns ingen som nämner att man har nekat någon. Den handledning som inte finns resurser till upplevs vara kontinuerlig handledning. Vid frågan om vem som initierade specialpedagogisk kontakt kunde vi urskilja vilken inställning skolledarna har till att godkänna lärarnas önskemål om

handledning. Det visar sig att alla är positiva till det och att de respekterar lärarnas behovsbedömning.

Jag har aldrig avslagit en ansökan. Den kan aldrig vara onödig. Det kanske är något annat som de ber om hjälp om. **R6**

Flera förskolor har regelbundna besök av specialpedagogen, som därmed blir lättillgänglig för lärarna.

Pedagogisk handledning, när det gäller de barnen som bedöms ha egna behov, där vi har resurstilldelning då kommer handledning automatiskt genom helheten. Men sen finns det tillfällen då man kanske går in och handleder personalen, antingen på regelbunden basis, eller att vi gör det genom man har ett samtal. **R3**

Sammanställda reflektioner

- Hälften av respondenterna uppger att närhet till team också innebär nyttjande av specialpedagogiska resurser. Handledning är en av många tjänster teamet kan bidra med.
- Andra hälften av skolledarna, som inte har tillgång till team, använder sig av de resurser som står till buds för tillfället. Oftast blir det psykolog som är knuten till förskolan som ger handledning.
- Trots att det talas om knappa resurser verkar det finnas tillgång till specialpedagogiska insatser t.ex. handledning när medarbetarna behöver det. Skolledarna var villiga att tillgodose lärarnas önskemål om handledning.
- Kontinuerlig handledning är mest ekonomiskt kännsbar och ges mer sällan.
- Ingen respondent nämner att lärarnas bedömningar är grundlösa.

4.2.6 Skolledares helhetssyn

I de svar vi får av respondenterna om syn på handledning och på barn i behov av särskilt stöd framkommer den helhetssyn som finns kring barn och personal. Med inriktning på lärarna, används uttryck som att lyfta diskussioner, förändra synsätt och diskutera värdegrunden. Merparten av skolledarna menar att genom detta utvecklas personalen i sin yrkesroll och detta visar sig kunna hjälpa barnen i verksamheten. Skolledarna kontaktas ofta av lärarna för att få stöd eller för att få hjälp att gå vidare kring ett specifikt problem. Många gånger leder det till kontakt med ett team med specialpedagog, där flera kompetenser kan förenas i att se till barnets bästa. Handledning av specialpedagog är ett av redskapen för att synliggöra personalens förhållningssätt gentemot barn i behov av särskilt stöd. Andra redskap är klasskonferenser, skolpsykolog, barnhabilitering.

Det beror på arten. Man tar upp det på klasskonferenser och penetrerar det och man har också elevteam psykolog, skolsköterska och logoped och inventerar barn med speciella behov. Söka assistenter måste göras av förvaltningen. Jag stöttar hela tiden medarbetarna. Jag kan också ge nya infallsvinklar, har du tänkt på det och det eftersom jag är pedagog. **R4**

Genomgående talar man om hur viktig föräldrarnas delaktighet är för att få till stånd ett samarbete kring barnen i förskolan och deras hem. Samarbete mellan hem, personal, specialpedagog och rektor ger det bästa resultatet i arbete med barn i behov av särskilt stöd.

Men det är ju oftast så att mina medarbetare talar om att vi är bekymrade här. Och så får man då titta utifrån, var någonstans befinner sig föräldrarna i det här, ser dem att det finns ett behov? Då är det enkelt att få dem att ta kontakt med psykolog och då kan det bara rulla på. Sen har vi ju möjligheten till skolpsykolog också och sen även på habiliteringen om det är den typen av problem. **R1**

Många skolledare talar om förändringar i miljön för att förskolan ska passa alla barn och vilken betydelse det har att personalen förstår och personligen är delaktiga i utvecklingen av förskolan.

Se hur vi kan förändra situationen i gruppen, miljön för att skapa så bra som möjligt för individen, för i år har vi de individerna, som behöver de stödet. Man får ju lite rikta verksamheten efter behovet. **R2**.

Skolledarna åskådliggör också att det finns ett tydligt förhållningssätt där man försöker se helheten för barnet. Man kan tänka sig att göra förändringar i miljön för att underlätta för alla, inte bara för barn i behov av särskilt stöd.

Det bygger väldigt mycket på en totalupplevelse, det som finns runt barnet, och det är det viktigaste att få med föräldrarna för att få en förståelse för det egentliga: Att vi för tillfället inte kan tillgodogöra det som barnet har behov av. Det kan man diskutera vad som är gruppens och individens behov men det viktigaste är att få barnet att fungera socialt och om det finns svårigheter att lära sig saker. Det har mindre med gruppen att göra, det är mer med individens behov att göra, det finns olika problematik runt varför man tillkallar hjälp. **R3**

Det är väldigt viktigt att man gör sig oumbärlig för verksamheten när man är specialpedagog. Det är synd om fritidspedagogerna, de har en mycket svag ställning. De har inte gjort sig oumbärliga för en verksamhet. De skulle ha kunnat utveckla en del starka samspel inom skolans värld. Man skulle ha kunnat omprioritera och konvidera skolbarnomsorg och fritids. Både den fackliga och den professionella insikten om att en högskoleutbildning som nästan gått till spillo fattas. Man går miste om många manliga inslag i skolan. **R3**

Sammanställda reflektioner

- Skolledarna går ofta vidare med personalens oro till ett team eller specialpedagog för att få helhetssyn genom olika kompetenser. Olika yrkesgrupper ska komplettera varandra och göra sig behövliga för verksamheten.
- Handledning upplevs vara ett av många redskap för att utveckla förskolan.
- Merparten av skolledarna poängterar vikten av samarbete mellan olika miljöer, barnets hemmiljö och t.ex. förskolemiljö, som leder till en maximal framgång i arbetet med barn i behov av särskilt stöd.
- Skolledarna framställer medarbetarnas goda kompetens att bedöma när det behövs specialpedagogiska insatser i förskolan.

4.3 Jämförelser och slutsatser

Vi har kommit till den del i uppsatsen som belyser skillnader och likheter i lärares och skolledares syn på specialpedagogens handledningsuppdrag i förskolan. Utifrån syftet görs en jämförelse mellan de olika yrkeskategoriernas uppfattningar. Jämförelserna synliggörs under samma rubriker som i analysdelen. De slutsatser som framkommit redovisas i punktform.

4.3.1 Lärares och skolledares syn på handledningsuppdraget

I vår förfrågan till lärare och skolledare om de vill ingå i en intervju, så är kriteriet för lärarna att de har deltagit i specialpedagogisk handledning. Det visar sig ändå vid intervjuerna att flera av dem inte har erfarenhet men alla har kännedom. Studien visar sig också att det är ganska slumpartat hur man fått kännedom. Flera uppger att de fått kännedom om handledningskompetensen genom att de studerat t.ex. rektorsutbildning eller förskollärautbildning andra har fått det genom kontakt med barnhabiliteringen. Flera skolledare än lärare uttrycker på något vis att specialpedagogen arbetar mot personalen.

4.3.2 Lärares och skolledares syn på begreppet handledning

Det visar sig i vår undersökning att de olika yrkesgrupperna har skild syn på vad handledning är.

För skolledare innebär den huvudsak samtal kring förhållningssätt, en möjlighet till återspeglning av arbetet, reflektioner i yrkesrollen och möjlighet att förändra synsätt hos personalen. Svaren tyder på att handledning till stor del ses som ett diskussionsforum kring pedagogiska dilemman. Enstaka skolledare ser handledaren som bollplank för personalen som ger tips och idéer för verksamheten.

Handledning kan också innebära att specialpedagogen delger lärarna specialpedagogisk kunskap kring ett visst ämne, vilken kan ske i form av föreläsning. Lärarna uttrycker att deras syn på handledning är att de får tips och idéer av specialpedagogen och får ta del av den kunskap som specialpedagogen har kring barn och barn i behov av särskilt stöd. Enstaka lärare menar att reflektioner i handledningen inte tillför något. I lärarnas syn på handledning framgår att det t.ex. kan ingå föreläsningar, diskussion kring ett tema eller materialdemonstration. Handledning kan bedrivas med alltifrån en lärare till hela arbetslaget.

4.3.3 Lärares och skolledares syn på handledning som kompetensutveckling

Alla skolledare anser att deras egen funktion är viktig för utvecklingen av förskolan och dess personal. Flera av respondenterna menar att det ingår i deras profession att skapa förutsättningar för utvecklande processer. Detta kan ske på olika sätt men man menar att det finns knappa ekonomiska resurser till just utvecklingsarbete. Flera ger dock exempel på hur man har pedagogdagar då man reflekterar över det pedagogiska arbetet. Någon skolledare påpekar också att det är viktigt att skapa utvecklingsmöjligheter på alla plan, för läraren personligen, för arbetslaget och för förskolan. Några menar också att det inte går att skapa en process om lärarna inte är inbegripna och positiva till utveckling. Vi kan i nästan alla intervjuer konstatera att skolledarna anser att handledning ger både en utveckling av yrkesrollen och är kompetenshöjande. Lärarna poängterar framförallt att den kunskap de förvärvar vid handledning är kompetenshöjande. Flera ser också att när arbetslaget ges möjlighet att diskutera och reflektera tillsammans så startar det en utvecklande process. Respondenterna menar också att den bekräftelse de får i handledningen, ger en säkrare och tryggare yrkesroll, vilket kan ses som en utveckling av yrkesrollen.

4.3.4 Vem lärare och skolledare som initiativtagare till handledning

Av skolledarnas svar att döma så finns det inget uttalat tillvägagångssätt hur man initierar kontakt med specialpedagog och inte heller för vem som ska göra det. Fyra av sex skolledare uppger att de är inblandade i den första kontakten till handledning som ofta innebär att specialpedagogen kontaktas via ett team, där många olika yrkesgrupper ingår. Det framgår tydligt att det finns en god samverkan mellan rektor, lärare och specialpedagog. Lärarna uppger inte heller något speciellt system för kontakt med specialpedagog utan det är situationen som får bestämma. De menar att de har stort utrymme att själva bestämma och de flesta anser att de kan ta kontakt då de känner ett behov. Detta sker ofta i samband med ett specifikt barn som anses vara i svårigheter vilket också skolledarnas svar bekräftar.

4.3.5 Hur lärare och skolledare ser på möjlighet att nyttja handledning

Hälften av skolledarna har tillgång till resursteam i kommunen, som är sammansättningar av olika kompetenser, vilka kan erbjuda handledning. Detta verkar ske per automatik då man är i svårigheter. Andra hälften har ett uppbyggt nätverk av olika kompetenser som verkar lättillgängligt. Lärarna upplever också att det finns goda möjligheter till handledning. Lättillgängligheten gör att det känns enkelt att ta kontakten vid behov. Skolledarna upplevs respektera de bedömningar av handledningsbehov som lärarna gör, vilket verkar överensstämma med lärarnas uppfattning då ingen nämnt något om att de blivit nekade. En lärare påpekar att det är viktigt att få handledning för att orka hantera vardagen.

4.3.6 Lärares och skolledares helhetssyn

Skolledarna vänder sig ofta till ett team när lärarna påkallat hjälp. Genom teamet får man många olika kompetensers kunskap vilket ger en bra helhetssyn på barnet. Många gånger förändras miljön i förskolan för att underlätta för barnen. Lärarnas synsätt behöver kanske förändras för att kunna möta och tillgodose barns olika behov. Det påpekas också att det är viktigt att föräldrarna är involverade. Lärarna menar också att förändringar i miljö och det egna förhållningssättet speglar lärarnas pedagogik i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Detta gav också utslag i hela barngruppen. Både skolledares och lärares syn visar att det är viktigt med samarbete mellan alla instanser för att se till barnens bästa i verksamheten. En av skolledarna påtalar vikten av att alla kompetenser bör värna om sin yrkesroll. Det dras en parallell mellan specialpedagoger och fritidspedagoger, där han menar att det är viktigt att alla yrkesgrupper synliggör sina kompetenser för att kunna utvecklas maximalt och att vara behövda. Respondenten menar att fritidspedagogernas kompetens riskerar att gå förlorad, de har inte längre den plats i pedagogiska sammanhang som de borde ha. Därför menar skolledaren att specialpedagoger måste synliggöra sin kompetens för att bli behövda och därigenom erhålla en anställning i framtiden.

4.3.6 Slutsatser

- Specialpedagogens handledningsfunktion upplevs inte vara tydliggjord.
- Lärare ser inte någon skillnad mellan handledning och konsultation.
- Skolledare ser handledning som möjlighet till reflektion i yrkesrollen, någon enstaka respondent ser handledning som ett bollplank för personalen.

- Lärare ser handledning som en möjlighet att få tips och idéer till verksamheten. Någon enstaka talar om reflektion som utvecklande för yrkesrollen.
- Lättillgänglighet till specialpedagog upplevs ge ökade specialpedagogiska insatser såsom handledning.
- Fördelen med långsiktliga, *relationella* specialpedagogiska insatser hos personalen, såsom kontraktsbunden handledning nämns inte.
- Kontraktsbunden handledning i konstanta grupper förekommer inte.
- Merparten av lärare och skolledare säger sig uppleva att specialpedagogisk handledning är utvecklande för yrkesrollen.

5 Diskussion

Studiens syfte är att kritiskt granska vilken syn skollära och lärare i förskolan har på specialpedagogisk handledning. Vi är intresserade av vilken syn som finns kring uppdraget och hur lärare och skollära ser på handledning. Intressant är också att få veta om synen skiljer sig åt mellan yrkeskategorierna. Vi vill också ta reda på i vilken mån lärare ser sig kunna nyttja specialpedagogisk handledning, vem som ses som initiativtagare och om den specialpedagogiska handledningen ses som utvecklande och kompetenshöjande.

Den metod som vi anser som mest adekvat är en kvalitativ studie med personliga intervjuer och semistrukturerade frågor.

Eftersom vi är två författare som varit ensamma vid intervjutillfällena, har vi använt oss av en detaljerad frågeguide för att frågeställningarna ska bli så lika och jämförbara som möjligt. De följdfrågor som ställts har dock skiftat med författarna till studien. Denscombe (2000) menar att forskares personlighet avgör hur berikande intervjuvaren blir, beroende på vem som utför den. Vi är medvetna om att svaren och tolkningarna blivit annorlunda om vi varit båda författarna vid varje intervjutillfälle eftersom vi har olika förförståelse. Samtidigt upplever vi att det ges en mer jämlik situation under själva intervjun om man är en respondent och en intervjuare eftersom det ändå alltid är intervjuaren som har övertaget under själva intervjun, som Kvale (1997) menar.

Vi vill framhålla att vi inser att vårt resultat inte är förenligt med samtliga skolläres och lärares syn på specialpedagogens handledningsuppdrag i allmänhet. Vi har reflekterat över att merparten av respondenterna i undersökningen är kvinnor, vilket i sin tur kan ha påverkat intervjuvaren. Vi vill också betona att vi som författare till denna studie har haft ett granskande förhållningssätt till oss själva, från inledning till slutet på uppsatsen. Utifrån vår bakgrund, våra erfarenheter och vår utbildning kan vi ha haft inverkan på de respondenter vi träffat och de svar vi förvärvat. Men avsikten har varit den motsatta. Vi väljer att beskriva vårt eventuella inflytande på respondenterna och svaren såsom May (1997) beskriver forskarperspektivet. Nämligen att en forskare vid varje tillfälle färgas utifrån sina erfarenheter trots att avsikten är att vara neutral. Fördelen med att vara två författare, dessutom med god relation, är att vi kritiskt granskat varandras texter och därmed fått ett neutralare perspektiv på innehållet.

Genom urvalet av respondenter så tillfrågade och intervjuade vi sex skollära och åtta lärare i förskolan. Det högre antalet lärare beror på att intervjuunderlaget kändes för tunt och behövde kompletteras. Vi valde därför att komplettera med ytterligare två intervjuer i enlighet med Denscombes (2000) riktlinjer, där han påvisar att ett urval kan komma att varieras om inte forskaren fått tillräckligt underlag för sin studie. Vi har fått omfattande svar från samtliga skollära.

För att få djupare och mer utförliga svar borde vi ha utformat intervjuguiden för lärarna annorlunda. Vi vill också påpeka att vi inte är professionella intervjuare men att vi ser dessa intervjuer som tillfällen att förkovra oss i intervjuteknik och få dela andra människors erfarenheter.

Specialpedagogen ska undervisa, utreda och utveckla den verksamhet hon arbetar i (SFS 2001:23). Enligt examensförordningen ska specialpedagogen kunna ha pedagogiska samtal kring pedagogiska frågor med kollegor och föräldrar (a.a.)

Vår undersökning visar att alla respondenter har kännedom om att specialpedagogen handleder i sin profession men vad innebörden i handledning står för skiljer sig mellan olika respondenterna. Erfarenheterna av specialpedagogisk handledning skiftar också. Skollärdarna uppger en större förtrogenhet om handledningsuppdraget i sina svar, än lärarna i sina mer eftertänksamma.

Introduktionen av handledning i yrkesrollen, skiljer sig åt i de båda grupperna. Lärarna har bl.a. erhållit vetskapen om handledning genom andra professioner, såsom barnpsykolog, skolledare mm. I vissa fall har specialpedagoger berättat om sitt uppdrag.

Vi tror att en av anledningarna till att specialpedagogerna inte förespråkade handledning, kan vara, att de inte funnits så länge i kommunens tjänst. Skolledare har fått vetskapen genom t.ex. rektorsutbildning eller genom att specialpedagog presenterat sitt uppdrag och sin kompetens vid exempelvis tjänstetillsättning. Specialpedagogutbildningen har funnits sen 1990 och vi försökte därför se ett samband i att de skolledare som har lång yrkeserfarenhet skulle ha en sämre kännedom om specialpedagogens uppdrag än de som är nyare i sin profession och i fas med specialpedagogutbildningen. Snarare kan vi konstatera att de mer erfarna har en bättre kännedom.

Av lärarnas svar kan vi uppleva att synen på specialpedagogens uppdrag är mer svävande. En anledning till det kan vara att specialpedagogutbildningen fortfarande är relativt ny för lärare i förskolan och att specialpedagogens handledningsuppdrag förmodligen inte är tillräckligt tydliggjort. Skillnaden mellan handledning och konsultation behöver tydliggöras för att kunna efterfrågas. Detta menar vi är ett uppdrag som både befintliga specialpedagoger och ledning för förskola borde ha till uppgift, för att kunna utveckla förskolan till en mer *relationell*, dvs. långsiktig och utvecklande arbetsplats för personalen i förskolan. Detta också för att medvetandegöra förskolepersonalen om att specialpedagogens arbetsuppgifter är att verka på individ- grupp och ledningsnivå (SFS 2001:63).

Bladini (2004) påpekar att fasta, trygga relationer i handledningsgruppen är nyckeln till framgång i arbetslaget och för individen i handledningsgruppen. I vår undersökning visar det sig att handledning kan bedrivas enskilt, i arbetslaget eller att man turas om. Handledningen ger tips, idéer och anvisningar om hur man ska arbeta med ett specifikt barn. Det förekommer också diskussioner och reflektioner kring arbetssätt. Denna form av handledning kan ses som konsultation, eller ibland undervisning, då den är rent yrkesmässig och delger specialkunskaper för ett aktuellt problem (Lauvås & Handal, 2001). Eftersom antalet deltagare i handledningsgruppen skiftar, så kommer handledningen ibland att vara individuell och ibland i grupp. Detta medför att interaktionen mellan handledare och den handledde förändras mellan olika handledningstillfällen (Näslund, 2004). Ges enbart enskild handledning så upplever vi att erfarenheter inte möts. Om deltagarna i grupphandledning ständigt skiftar, finns risken att gruppen inte blir trygg och utvecklingsprocessen förloras. Som Andersen och Weiss (1994) beskriver, riskerar helhetsintrycket av handledning bli ofruktbart om inte gruppen är beständig och de olika delarna i handledning genomförs och utvärderas. Då handledningens primära syfte är att utveckla en människa i yrket, måste eget och kollegors förhållningssätt till olika dilemman synliggöras.

Våra betänkligheter kring handledningsbegreppet visar sig till viss del stämma överens med verkligheten. Handledning betyder olika beroende på vem som framställer den. Handledningens innebörd och vad den kan leda till behöver förtydligas för samtliga instanser innan själva handledningen startar. Malmgren - Hansen (2002) belyser vikten av tydlighet i yrkesrollen som specialpedagog. En specialpedagog bör ikläda sig "*en specialpedagogisk identitet*" (a.a., sid. 17), vilket innebär att förankra teoretisk kunskap till praktiska erfarenheter. Alltså bör specialpedagogen sätta egen prägel på det arbete som ska utföras och som det finns behov av i verksamheten. Vi menar att specialpedagogen har ett ansvar att tydliggöra sitt uppdrag för lärare och skolledare i förskolan. Att definiera handledningsbegreppet, klargöra skillnader mellan handledning och konsultation ses som en nödvändighet för att handledning ska kunna efterfrågas och kunna ge personal och skolledning kunskap om vad handledning kan bidra med i utveckling av yrkesrollen och förskolan. En större kunskap om vad konsultation innebär, kan ge både lärare och skolledare en klarare insikt i vad de kan förvänta sig av specialpedagogen när denne konsulteras i

verksamheten. Vi anser att en djupare kännedom kring vad dessa begrepp innebär gör att specialpedagogisk kompetens kommer att användas mer långsiktigt och förebyggande, istället för kortsiktigt och vid tillfälliga problem i verksamheten som denna studie visar.

I vår studie bekräftar skolledare och lärare Skolverkets (2004) rapport om att det tenderar att bli fler barn i svårigheter, att arbetsmiljön förändrats och att det blivit fler krav på yrkesrollen genom bl.a. individuella utvecklingsplaner och läroplanens införande. I undersökningen kan vi se att merparten av skolledare har en förståelse för och ser belastningen på sina medarbetare och hur de påverkas av den. Skolledare är medvetna om de krav som ställs på förskolans personal och ser sig själva som viktiga komponenter för personalens utveckling.

När flertalet lärare och skolledare beskriver arbetet med barn i svårigheter så framstår det att deras perspektiv är relationellt (Persson, 1998). De beskriver hur miljön i förskolan förändras, hur man ändrar grupper, använder olika kompetenser och samarbetar med föräldrar för att kunna erbjuda en god verksamhet för barn i behov av stöd. I detta tar man hjälp från en specialpedagog för att få veta hur man ska hantera det enskilda barnet och dess behov. Merparten av lärarna förändrar verksamheten och gör specialarrangemang. Flertalet av lärarna får också elevrelaterad tillfällig handledning av en specialpedagog. Detta sker istället för att kontinuerligt ha en handledning som tar vara på lärarnas ofta gedigna yrkeserfarenhet och omvandlar den till kunskap och kompetenshöjning för alla. Ett par lärare och nästan alla skolledare, betonar vikten av delaktiga föräldrar för ett barns utveckling, men nästan ingen sätter detta i samband med handledning och den eventuella teori som handledningen grundar sig på för att se helheten kring barnet.

Undersökningen visar att skolledarna känner och tar ansvar för lärarnas kompetensutbildning (SOU 2004/05:11, SOU 2004:116). Studien åskådliggör också att handledning inte förekommer i konstanta och kontraktsbundna handledningsgrupper. Merparten av de respondenter som deltar, säger sig uppleva, att handledning är utvecklande för yrkesrollen. Samtliga lärare som deltar i denna studie visar att de är mycket medvetna om de mål som styr verksamheten. Några lärare menar att yrket som lärare i förskolan är pressande och i synen på handledning efterfrågas ofta tips och idéer och en djupare kunskap kring barn i behov av särskilt stöd önskas. Lärarna beskriver en vardag full av ställningstaganden för att kunna utveckla lärande situationer för alla barn i verksamheten och en vilja att samtidigt försöka utvecklas i sin yrkesroll. Flertalet lärare menar att handledning är utvecklande och bidrar till en mer effektiv verksamhet. Vad är det då som gör att lärarna säger sig se detta? Trots att ingen deltar i kontraktsbunden handledning och i homogena konstanta grupper.

Vi upplever att handledningen ger lärarna en möjlighet att sitta ned tillsammans och diskutera aktuella dilemman i vardagen. Tillsammans med en neutral samtalspartner ges potential att få bekräftelse, en bekräftelse i att någon eller några lyssnar på det en enskild individ vill lyfta upp i samtalsgruppen. Alla har lika stor plats i gruppen och lika stort inflytande på det som sägs. Detta kan ge deltagarna en likvärdig grund att stå på, större säkerhet och gruppen kan få ett samförstånd, ett mer tydligt mål att arbeta efter. Vi menar att tydliggjorda mål, ger en tydlighet i yrkesrollen. En tydlighet som kan ge arbetslaget kraft att lättare hantera tunga vardagssituationer på en förskola. Vilket i sin tur kan ge en utveckling av förskolan, en vilja och en trygghet i yrkesrollen att möta barnens och omvärldens krav på förändringar i verksamheten. De flesta skolledare ser också handledning som kompetensutvecklande, men utgår i första hand från att handledning ska ske genom samtal och reflektion. Någon enstaka skolledare ser handledaren som någon som kan bolla med personalen och ge tips, samt idéer för verksamheten. Med andra ord så är förhållandet i synen på vad handledning innebär för lärare och skolledare motsatta. Trots att båda yrkeskategorierna ser att det ger en kompetensutveckling. Vad beror detta på? Vi upplever att skolledare är vana att se till helheten för verksamheten och att många skolledare under

intervjuerna uttrycker att läroplanen är ett primärt mål att arbeta mot. Kan det vara så att rektorerna har sett en utveckling av lärarnas yrkesroll genom de pedagogiska diskussioner de säger sig ha sett i arbete med läroplanen? Utifrån skolledarnas sätt att arbeta och se sina medarbetare, kan detta vara ett av skälen till att synen ser olika ut. Andra skäl kan vara att de olika yrkeskategorierna har olika behov av handledning. Lärare upplever kanske att de behöver en förnyelse, ett nytt sätt att se på saker och ting, då är tips och idéer behövliga. Skolledarna ser kanske en utveckling av sin personal genom att låta dem reflektera och diskutera i arbetslagen. Vi upplever att båda yrkeskategorierna strävar mot en utveckling av yrkesrollen och förskolan, men vägen dit ser olika ut beroende på vad de olika yrkeskategorierna ser sig behöva. En slutsats kan vara att denna undersökning speglar lärares och skolledares syn och behov på vad de anser sig behöva för en utvecklande förskola.

Enligt Nihlfors (1998) är det viktigt att rektorer har en inblick i det vardagliga arbetet i förskolan för att se utvecklings- och förändringsarbete vilket vi också kan se i den förståelse och det stora engagemang skolledarna visar för förskolearbetet. Det kan påpekas att samtliga skolledare har pedagogisk bakgrund. I studien visar det sig att med snäva ekonomiska resurser för fortbildning, har flera skolledare fokuserat på Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) och det påtalas hur viktiga de pedagogiska diskussionerna är för utveckling av lärarna i yrkesrollen och för att möta barns individuella behov i gruppen. Den främsta anledningen till att lärarna initierar till, eller får handledning är, när de känner sig oroliga eller otillräckliga för ett specifikt barn, som de bedömer är i särskilda svårigheter. Skolledarnas svar verifierar lärarnas, då de menar att det är just under dessa omständigheter lärarna efterfrågar stöd och handledning. Den form av handledning som då ofta efterfrågas av lärarna är just den konsultativa. Även i enstaka fall efterfrågas den av skolledare. Studien visar att de är ute efter att få den speciella kunskap som specialpedagogen besitter kring barn i behov av särskilt stöd. Det är tips och idéer om arbetssätt och material som efterfrågas. Vi kan uppleva att lärarna är fokuserade på barnen och det direkta arbetet med dem och att bara ett fåtal lärare anser att reflektioner om arbetssätt och synsätt utanför barngruppen kan ge mycket kunskap. Vad vi kan utläsa menas då den modell av handledning som Lauvås och Handal (2001) utvecklat, där lärare tar vara på sina yrkeskunskaper och reflekterar över dessa. Denna modell som är konstruktivistisk analyserar den kunskap lärare tillskansat sig och de erfarenheter man har.

Enligt Nordström (2004) är det vanligt att förskolepersonalen lägger kraft på problemet och tillkallar specialpedagog, istället för att förstärka de starka sidorna hos barnet. Med en utveckling av yrkesrollen skulle pedagogerna kanske vara mer benägna att arbeta utifrån den tanken. Kanske kan specialpedagogisk handledning bidra till detta. Andersen och Weiss (1994) anser att förutom de kvalifikationer de olika yrkeskategorierna har, krävs det handledning för att det pedagogiska arbetet ska få struktur. Den kan också synliggöra skillnader och sammanhang i lärarnas personligheter som de använder i mötet med barnen. I undersökningen nämner inte lärarna något om att de använder sin personlighet i arbetet med barnen. Trots upprepade följdfrågor om de känner behov av handledning för sin egen del så återkopplas frågan till barnperspektiv. Lärarna tänker utifrån sin yrkesskicklighet och nämner inte sin egen personlighet i sammanhanget.

De flesta skolledare verkar se betydelsen av personligheten ur ett annat perspektiv då nästan alla talar om att förändra synsätt, reflektera över sin yrkesroll, värdegrund osv. Någon enstaka ser handledning som ett forum för tips och idéer. Möjligt är att skolledare är mer förtrogna med styrdokumentet som bl.a. påtalar att personal inom förskolan ska acceptera den livssyn och kunskapssyn som anges (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 1998) och därför ser det som viktigt att en utvecklingsprocess fortgår. Skolledarnas kunskap om specialpedagogisk grupphandledning verkar inte vara så djupgående att de kan se vad effekterna på en sådan satsning kan bli. Vår undersökning är inte på något sätt heltäckande för specialpedagogik inom förskolan men vi kan ändå konstatera att de skolledare som deltagit i denna

undersökning inte använder specialpedagogisk handledning som förebyggande av framtida dilemman. Skolledare medverkar gärna till att lärare får specialpedagogisk handledning men ingen har tagit steget fullt ut och prioriterat kontinuerlig handledning. En av slutsatserna vi gör är, om specialpedagogisk handledning ska användas för utveckling, bör skolledarna få en mer djupgående information om vad grupphandledning kan leda till på lång sikt. Det är specialpedagogens ansvar att förtydliga vikten av handledning för de skolledare de kommer i kontakt med (SFS 2001:23).

Undersökningen visar att både skolledare och lärare menar att den specialpedagogiska handledningen är kompetenshöjande. Skolledare anser att det sker en förändring i synsätt, ett nytänkande. Några lärare har samma uppfattning men de flesta syftar på att det är den specifika kunskapen de får av specialpedagogen som är kompetenshöjande. I handledningen kan man då använda sig av den sociala systemteorin. Man möter då barnets specifika behov och främjar dess utveckling bättre, i och med att man utvecklar yrkesrollen och förbättrar yrkesutövningen. I Bronfenbrenners (Andersson, 1980, 1986) utvecklingsekologiska teori befästs också vikten av att se barnet ur olika perspektiv. Han menar att barns utveckling hänger ihop med hur kommunikationen mellan olika miljöer fungerar och det är viktigt att lärare känner till dessa. Barnet som utgår från sin *micromiljö* blir i förskolan delaktig i ett *mesosystem* och kommer också att påverkas i det *exosystem* det befinner sig igenom de relationer den har med personalen i förskolan. Alltså är lärarens personlighet och mående viktigt för barns utveckling. Utökade barngrupper, personalneddragningar och utmattning påverkar i hög grad barnet och är inte bara en arbetsmiljöfråga för personalen. I vår undersökning påpekar en lärare just att när jobbet är stressigt blir man blir trött så det syns utanpå. Det är då handledningen är viktig. Holmberg (2000) poängterar också att om personalen får psykisk avlastning genom handledning samtidigt som den inspirerar så kan kronisk trötthet förhindras.

Handledaren som person har i vår undersökning visat sig ha liten betydelse för utvecklingen av handledningen men de specialkunskaper som specialpedagogen har erövrat i sin yrkesutbildning efterfrågas.

SFS 2001:23 och SOU 1999:63 belyser att specialpedagogen bör arbeta övergripande och samarbeta med alla instanser för att en god lärande miljö ska nås och att det ska komma samtliga elever till gagn. Vi menar att specialpedagogen bör ha ett helikopterseende i verksamheten och behöver därmed synliggöra sin egen roll i handledningen. Ur ett helhetsperspektiv menar vi att ett *socialkonstruktivistiskt*, *social systemteoretiskt* och *utvecklingsekologiskt* (Barlebo Wennerberg, 2001; Bladini, 2004; Gjems, 1997; Jönhill, 1997; Luhmann, 1995; Andersson, 1980, 1986) tänkande, kan komplettera specialpedagogens kunskaper och förhållningssätt vid handledning. Öquist (2002) menar att vid utvärdering av den pedagogiska verksamheten är det viktigt att beakta elevens helhetssituation och där tror vi att specialpedagogen också kan behövas. Handledning är något som specialpedagogen utför i sin profession och liksom i alla yrken, menar vi att det är viktigt att reflektera över sin yrkesroll i jämförelse med andras. I handledning finns möjlighet att lyfta ”*circulära*” (Bladini, 2004) frågor kring en specifik händelse. Om ett cirkulärt perspektiv tas i handledning, innebär det att fokus i ämnet t.ex. barnet och dess unika behov, flyttas till att se på barnet och dess relation till omgivningen.

Att kritiskt granska och förhålla sig till ett problem, kan ur handledarens synvinkel vara viktigt för att kunna ge gruppen som handleds möjligheter att utvecklas. Med ett socialkonstruktivistiskt förhållningssätt, kan handledarens kunskap om andra människors världar, leda till en ökad insikt och förhållningssätt kring vad ett problem verkligen står för (Barlebo Wennerberg, 2001).

Då den sociala systemteorin synliggör vad som händer i mötet människor emellan och vad som kan förbättras (Bladini, 2004, Jönhill, 1997; Luhmann, 1995) upplever vi att det är i

möten med andra och deras livsvärld som man skaffar sig kunskap och ser på ett problem ur flera perspektiv. Att lyfta upp vardagliga händelser ger möjlighet till en utveckling som kan innebära att deltagarna kan se att det är viktigt att delge varandra sina erfarenheter och använda sig av varandras kompetens. Att se sig själv som en del i en helhet och ur utvecklingsekologisk synvinkel (Andersson, 1980, 1986) är viktigt, för att förstå sin egen situation.

Ingen av respondenterna nämner handledarens som person som viktig för hur handledningen bedrivs. En slutsats vi drar av vår undersökning är att handledaren i allra högsta grad är en viktig länk för att lyfta den kompetens och kunskap som finns inom en grupp. Det är specialpedagogens uppgift att synliggöra sin egen roll i handledningsprocessen. Enligt Tveiten (2003) så kan hela organisationen öka sin yrkeskompetens om skolledare använder den specialpedagogiska kompetensen till handledning och reflektion i arbetet.

Undersökningen visar att lärarnas möjlighet till handledning är ganska stor. De kan vända sig direkt till specialpedagogen inom kommunen eller till ett team som innehåller flera kompetenser. I det senare fallet går vägen ofta via rektor som förmedlar kontakt eller sitter med i teamet. Närheten till specialpedagog upplevs av lärarna ge ökade specialpedagogiska insatser. I vår referenslitteratur har vi sett att det finns både för- och nackdelar med att skolledare deltar i handledning. Å ena sidan bör skolledare vara inbegripna i problemet men å andra sidan är skolledare uppdragsgivare och kan inverka hämmande på lärarna. I vår studie bekräftar ingen av skolledarna att de deltar i handledning. I vilket fall som helst så bör skolledare vara insatta i vad handledning till yrkesverksamma är, för att kunna efterfråga den handledning lärarna behöver (Persson & Rönnerman, 2005).

Många av våra respondenter har lång, gedigen yrkeserfarenhet som under god handledning skulle leda till mycket samlad kunskap. Denna kunskap borde ge vinst i kompetenshöjning och positivare arbetsklimate, anser vi, men detta ses tydligen inte som ekonomisk lönsamt. Sahlin (2004) menar att handledningskompetensen kan ses som ett symboliskt kapital, vilket vi tolkar som att det blir återbäring på den kunskap handledningen tar tillvara.

Vid kortvariga specialpedagogiska insatser, såsom tillfällig handledning, kan förskolan tendera att behandla barn i behov av särskilt stöd mer *kategoriskt* (Persson, 1998). Detta p.g.a. av att mindre antal pedagoger är delaktiga i barnets behov. Hur inlärningssvårigheter kan uppstå i interaktion mellan barnets olika miljöer och samverkan dess emellan, kan också gå förlorad om inte hela arbetslaget är införstått med, hur barnets olika miljöer kan påverka varandra, menar Bronfenbrenner (Andersson, 1980, 1986).

Med studien som bakgrund upplever vi oss uppnått syftet med uppsatsen och svar på problemformulering samt problemprecisering. Vi har också fått svar på den fråga vi ställde oss i titeln på uppsatsen. *Finns det anledning till handledning?* Svaret är ja från samtliga respondenter, trots att både kännedom och erfarenheter skiljer sig åt. Vår slutsats är att de respondenter som deltagit i vår studie, tar till sig olika delar av den handledning de deltagit i eller har erfarenhet av. De viktigaste är just det att personalen i förskolan och skolledare visar att de vill och är öppna för att släppa in andra yrkesgrupper i förskolan. De tar hjälp av de kompetenser som är aktuella för tillfället för att hjälpa barn i behov av särskilt stöd. Ett samtal eller en erfarenhet kan bidra till ny kunskap, ett deltagande i en människas livsvärld. Specialpedagogisk grupphandledning skulle kunna bidra till att samtliga kompetenser som arbetar inom förskolan nyttjades till fullo.

Vårt förslag på fortsatt forskning är följande: Vilken roll har specialpedagogen för initiering av specialpedagogik i förskolan? Hur kan skillnaden mellan specialpedagogisk handledning och konsultation tydliggöras? Ger kontinuerlig och kontraktbunden grupphandledning en utveckling av förskolan?

6 Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att kritiskt jämföra skolledares och lärares syn på specialpedagogens handledningsuppdrag i förskolan. Det är också att undersöka vilken syn som finns på uppdraget och vad respondenterna ser som handledning. Hur ser man på möjligheten till handledning, vem ses som initiativtagare och ses handledning som kompetenshöjande är frågor vi vill ha besvarade. Uppsatsen inleds med en förklaring till vårt intresse för ämnet.

I litteraturavsnittet förklarar vi skillnaden mellan specialpedagogik och pedagogik och ser på specialpedagogens utbildning och profession. Därefter tittar vi på begreppet handledning och förutsättningar för den. Förskolans förändringar och dess arbetsmiljö följer därefter. En kort redovisning av orsakerna till specialpedagogiska insatser ges sedan och vilket ansvar skolledare har för verksamheten. Avslutningsvis ger vi exempel på teorier som kan främja specialpedagogisk handledning. Problempreciseringen visar de frågor som vi valt att inrikta oss på, en fördjupning av syftet.

I metoddelen motiveras valet att göra en kvalitativ undersökning med semistrukturerade intervjufrågor. Vidare redogörs för våra etiska övervägande och urval. Vi har intervjuat åtta lärare och sex skolledare som inte arbetar inom samma förskola och kommer från fem olika kommuner. Därefter följer en beskrivning hur undersökningen genomfördes och hur materialet bearbetades. I intervju svaren sågs mönster som gavs rubriker och som kopplades till problempreciseringen.

I redovisningen presenteras först resultatet av våra intervjuer med lärare under sex rubriker med tillhörande kommentarer. På samma sätt redovisas intervjuerna av skolledare. Därpå följer en jämförelse av intervju svaren med kommentarer. Undersökningen visar att det i viss omfattning skiljer i synen på specialpedagogisk handledning mellan lärare och skolledare. Lärarna menar att handledning bör vara konsultativ med inslag av reflektion och efterfrågar mest tips och råd. Skolledare menar att handledning är reflekterande och utvecklande men erbjuder inte lärare en kontinuerlig handledning. Båda kategorierna har kännedom om det specialpedagogiska handledningsuppdraget men alla har inte erfarenhet av handledning. Lärarna menar att de kan få specialpedagogisk handledning när de så önskar och kan ofta initiera den själva. Skolledarnas svar bekräftar detta men menar att de ofta är inbegripna i handledningen. Antingen genom att de förmedlar uppdrag till specialpedagogen eller till team men även genom att de finns med i teamet. Alla respondenter är överens om att handledningen är både utvecklande och kompetenshöjande men av olika anledningar. Visst finns kännedom om handledning men inte i första hand den handledning som är reflekterande och framförallt kontinuerlig. Handledningen ses först och främst som redskap i arbetet med ett specifikt barn i behov av särskilt stöd och inte som utvecklingsmöjlighet för pedagogrollen. Samtliga respondenter har en mycket positiv syn på specialpedagogisk handledning.

I diskussionens början ges synpunkter på uppsatsens genomförande. Därefter görs kopplingen mellan litteratur och resultat med egna synpunkter, där vi vill framhålla att skillnaden mellan handledning och konsultation behövs tydliggöras för att kunna handledning ska kunna efterfrågas. Kapitlet avslutas med förslag på forskning om hur kontinuerlig handledning kan utveckla förskolan. Vi anser oss ha fått svar på frågorna i vår problemprecisering genom de fjorton intervjuer som gjorts med lärare och skolledare och därmed är syftet uppnått.

Referenser

- Andersen, J., Weiss, S. (1994). *Handledning i Barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B.-E.(1980). *Bronfenbrenners utvecklingsekologi*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik vid lärarutbildningen.
- Andersson, B.-E.(1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H., Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Barlebo Wennerberg, S.(2001). *Socialkonstruktivism- positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: University studies 2004:64.
- Börjesson, M. (1997). Om skolbarns olikheter. *Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelser*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. Routledge: ISBN 0-415-14751-4.
- Crafoord, C. (1994). *Människan är en berättelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera*. Göteborg: Kompendiet.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Kalmar: Leanders.
- Gems. L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P, Nilsson, B. (1995). *Utvecklingspsykologi. Från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Holmberg, U. (2000) *Handledning i praktiken* Uppsala: Konsultförlaget.
- Jenner, H, Svensson, I. (red) (2003). *Perspektiv på utbrändhet, om orsaker och motkrafter*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Jönhill, J-I. (1997). *Samhället som system och dess ekologiska omvärld*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjellman, M., Hammarbäck, L., Backman L., Setterlind, S. (1998). *Rehabilitering till egenvård för lärare med stressrelaterade sjukdomar – utveckling av en modell*. Yrkesmedicin. www.orebroll.nu
- Lauvås, P, Lycke, K: H:, Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 98. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Lundahl, C., Öquist, O. (2002). *Iden om en helhet. Utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (2005). <http://www.lararforbundet.se/>
- Malmgren- Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - Nybyggare i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Maltén, A (1991). *Specialpedagogen och arbetslaget*. Malmö: Gleerups.
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber Distribution.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nihlfors, E. (1998). *Mot att leda en skola i utveckling*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Nihlfors, E. (2003). *Skolchefen i skolans styrning och ledning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Nordström, E. (2004). *Lärande samtal som redskap i handledning – några tankar och erfarenheter i anslutning till ItiS*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Delegationen för IT i skolan.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid: Om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur
- Näslund, J., Granström, K. (1998). *Professionell utveckling hos lärare genom handledning*. Linköping: FOG RAPPORT nr 40 Institutet för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Näslund, J. (2004). *Utveckling genom handledning*. Linköping: Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den*. Stockholm: Runa förlag.
- Persson, B (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborg: Institutionen för specialpedagogik vid Göteborgs universitet.
- Persson, B. (2003). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, S & Rönnerman, K (red.). (2005). *Handledningens dilemma och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 2001/02: 14. *Regeringens proposition. Hälsa, lärande och trygghet*. Stockholm: Liber Distribution.
- Rosendahl Lendahls, B., & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma: en utmaning för skolan och högskolan*. Skolverkets serie: Forskning i fokus. ISBN 91-85009-18-0.
- Rosenkvist, J. (2004). *Specialpedagogiska institutet. Forskningstrender inom det specialpedagogiska området*.
<http://www.sit.se/net/specialpedagogik/Forskning+och+utveckling/artiklar/Forskning>
- Sahlin, B. (2004). *Utmaning och omtanke*. Stockholm: HLS Förlag.
- Schødt, B, Egeland, T.-A.(1994). *Från systemterapi till familjeterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS.2001:23.(2001). *Förordning om ändring i Högskoleförordningen*. Stockholm:
www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3910-27k
- Skolverket. (2004). Rapport 239. *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm
- SOU 1998:66. *Funkis- funktionshindrade elever i skolan. Slutbetänkande av Utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU. 2004:116. *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Elanders Gotab AB.

- SOU 2004/05:11. *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tveiten, S. (2003). *Yrkesmässig handledning – mer än ord*. Lund: Studentlitteratur
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action. On special needs*.
- Verneresson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Isbn: 91-7307-008-4.
- Werner, L. (2004/2005). *Grundskolans regelbok 2004/2005*. Stockholm: Norstedts Juridik Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural organisation.
- Wahlström, G. (1996). *Handledning och samverkan i pedagogernas värld*. Malmö: Runa Förlag.
- Wiking, B. (1991). *Bråkiga barn*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Öhlmér, I. (2001). *Med eleven i centrum*. Västerås: I Ö RESPONS.

Lärare i förskolan

1. Hur många år har du arbetat i förskolan?
2. Vilken utbildningsbakgrund har du?
3. Vilken kännedom har du kring specialpedagogers handledningsuppdrag?
4. Hur förekommande är handledning i er verksamhet?
5. Hur bedrivs handledning du är delaktig i?
6. Hur arbetar du/ditt arbetslag med barn i behov av särskilt stöd?
7. På vems uppdrag ges specialpedagogisk handledning?
8. I egenskap av lärare i förskolan, vad ger handledning dig?

Skolledare/rektorer för förskolan.

1. Hur många år har du arbetat som skolledare/ rektor i förskolan?
2. Vilken utbildningsbakgrund har du?
3. Vilken kännedom har du om specialpedagogens handledningskompetens?
4. Hur agerar du i egenskap av skolledare/rektor för ett barn i behov av särskilt stöd?
5. På vilket sätt höjer du dina medarbetares kompetens?
6. Vilken betydelse har du i egenskap av ledare för utvecklingen av förskolan?
7. Vilken betydelse har du i egenskap av ledare för utvecklingen av lärarna i förskolan?
8. Vem initierar en kontakt med specialpedagog?
9. På vems uppdrag ges specialpedagogisk handledning?

Bilaga III

Hej _____

Tack för att du vill delta i vår studie om *Specialpedagogens handledningsuppdrag i förskolan*.

Vi är två studerande vid Högskolan Kristianstad, som läser specialpedagogik år 3. Den C-uppsats du valt att vara delaktig i, är ett examensarbete som kommer att leda till en specialpedagogiks examen (med någon tilläggskurs vill säga).

Vi som valt att skriva om "*Finns det anledning till handledning*", fann att vi ville utöka våra kunskaper inom området specialpedagogisk handledning och hur handledning ser ut i förskolan. Vi (författarna) har båda vår bakgrund inom förskolan, men har aldrig tagit del av specialpedagogisk handledning. Därför är det extra intressant att få ta del av dina erfarenheter och kunskaper kring specialpedagogisk handledning.

Här kommer lite information som du som deltagare i "*Finns det anledning till handledning?*" kan behöva känna till:

- Du har när som helst rätt att avböja om du inte längre vill vara en del av denna studie.
- Allt material kommer att spelas in på bandspelare, för att vi ska kunna lyssna koncentrerat på vad Du har att säga. Dessutom underlättas utskriften av intervjun om allt är inspelat på band. Allt material avidentifieras och behandlas med största sekretess. Detta gäller såväl under arbetet med materialet som efteråt.
- Om vi besöker din arbetsplats så berättar vi *inte* vad vårt ärende är, det är upp till dig att berätta för ev. undrande kollegor. Du har rätt till det färdiga materialet och du har rätt att ändra något under bearbetningen om det skulle vara så att du ångrar något uttalande. Inga namn nämns på kommuner eller skolor som du arbetar/bor i.
- Den färdiga uppsatsen skickas till dig, om du så önskar.

Vänligen

Agneta German

Malin Sigurdson

agneta.german@post.utfors.se

malin.sigurdson@tele2.se