

Examensarbete

Våren 2009

Sektionen för lärarutbildning
Specialpedagogutbildningen

Specialpedagogen som handledare

Att handleda med reflektion och
utveckling i fokus.

Författare

Cecilia Talik
Marie Torstensson

Handledare

Ann-Elise Persson

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Sektionen för lärarutbildning

Specialpedagogutbildningen

VT 2009

Specialpedagogen som handledare

Att handleda med reflektion och utveckling i fokus.

The special pedagogue as a supervisor

To supervise with reflection and development in focus.

Författare: Cecilia Talik

Marie Torstensson

Handledare: Ann-Elise Persson

Abstract

Syftet med arbetet är att undersöka specialpedagogers syn på vilka de viktigaste processerna i handledning är samt vilka effekter och utvecklingsmöjligheter den kan ge. Vi ämnar rikta in oss på specialpedagoger som arbetar i förskola och skola år F-9. Vi vill undersöka utvecklingsmöjligheterna på individ- arbetslags- och skolnivå. Vi vill även ta reda på vilken syn specialpedagogerna har på sin egen roll som handledare. Med tanke på att handledning verkar förekomma ganska sparsamt är även frågeställningen om specialpedagogens kompetens i handledning tas tillvara intressant för oss.

Arbetet ger en översikt över tidigare forskning om olika perspektiv på specialpedagogik, om handledning, om handledarens legitimitet att handleda samt om reflektion. I arbetet lyfter vi fram några viktiga teorier såsom socialkonstruktionism, fenomenologi, systemteori och KASAM. I vårt val av teorier har studiens syfte och frågeställningar varit i fokus. Dessa utvalda teorier är användbara för att kunna tolka och förstå verkligheten samt i arbetet med att förstå hur en individs handlingar inom ett system påverkar och står i relation till andra individers handlingar och andra system. Med hjälp av intervjuer har vi utifrån sex specialpedagogers perspektiv undersökt deras syn på handledning.

Sammanfattningsvis pekar resultaten i vår undersökning på att våra respondenter ser reflektion och samtalet i sig som viktiga processer i handledning. Möjligheterna till utveckling genom handledning är flera t ex en ökad medvetenhet om den egna rollen, en ökad yrkestrygghet, bättre samarbete och samsyn. Specialpedagogerna ser sig själva som ett bollplank, en som ska se på verksamheten med nya ögon och en som ska förlösa redan existerande kunskap. Specialpedagogernas kompetens i handledning används sparsamt. På de skolor som kompetensen används finns det en tydlig arbetsbeskrivning för specialpedagogen och handledningen är inarbetad i verksamheten.

Nyckelord: Handledning, specialpedagogik, reflektion, utveckling.

Förord

Vi vill tillägna er specialpedagoger ett stort tack för att ni gjort det möjligt för oss att fullfölja denna undersökning. Ert intresse och engagemang från första mötet underlättade för oss under hela intervjuprocessen. Era kunskaper och erfarenheter har varit oumbärliga och ni har bidragit med mycket intressant information om hur vardagen ser ut kring handledning.

Vår handledare Ann-Elise Persson har funnits med under resan in i skrivandets värld och du har verkligen berikat oss med din kunskap på allra bästa sätt. Du har bekräftat oss samt visat på god handledning vilket har varit av stor vikt med tanke på att vi i arbetet fokuserat på handledandets konst. Ett stort tack till dig Ann-Elise, utan dina snabba insatser hade vi inte varit där vi är idag.

Tack till alla er i vår omgivning, familj, vänner och kollegor som har stöttat oss i diskussioner, med litteraturtips och med andra praktiska bitar. Er förståelse har varit en stöttepelare under denna intensiva period av vår utbildning.

Cecilia Talik & Marie Torstensson

20 april 2009

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
1.1	Bakgrund	7
1.2	Syfte och frågeställningar	9
1.3	Studiens avgränsning	9
1.4	Studiens upplägg	9
2	LITTERATURGENOMGÅNG	11
2.1	Definition av begrepp	11
2.2	Styrdokument	11
2.3	Specialpedagogik	12
2.4	Vad är handledning?	13
2.4.1	<i>Handledningens funktion och syfte</i>	<i>14</i>
2.4.2	<i>Handledarens roll och egenskaper</i>	<i>16</i>
2.4.3	<i>Handledning som ett led i kompetens och skolutveckling</i>	<i>18</i>
2.4.4	<i>Handledning och reflektion</i>	<i>20</i>
2.5	Handledning kopplad till olika modeller	22
2.5.1	<i>Individuell handledning</i>	<i>22</i>
2.5.2	<i>Grupphandledning</i>	<i>22</i>
2.5.3	<i>Kollegahandledning</i>	<i>23</i>
2.5.4	<i>Reflekterande handledningsmodell</i>	<i>23</i>
2.6	Legitimitet att handleda	24
2.7	Sammanfattning av litteraturgenomgången	25
3	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	27
3.1	Socialkonstruktionistisk teori	27
3.2	Fenomenologi	28
3.3	Systemteori	29
3.4	KASAM	30
3.5	Specialpedagogik ur ett teoretiskt perspektiv	31
4	METOD	33
4.1	Allmänt om metod	33
4.2	Val av metod	34
4.3	Pilotstudie	35
4.4	Undersökningsgrupp	35
4.5	Genomförande	36
4.6	Bearbetning	37
4.7	Studiens tillförlitlighet	38

4.8 Etik	39
5 RESULTAT	41
5.1 Specialpedagogernas nuvarande arbetsituation	41
5.2 Vilka är de viktigaste processerna i handledning?	42
5.2.1 Möjligheter till utveckling för individen	42
5.2.2 Möjligheter till utveckling för arbetslaget	43
5.2.3 Möjligheter till utveckling för skolan	44
5.3 Hur ser specialpedagogen på sin roll som handledare?	44
5.4 Tas specialpedagogens kompetens i handledning tillvara på skolorna?	45
5.5 Sammanfattning av resultaten	46
6 ANALYS OCH SLUTSATSER	49
6.1 Viktiga processer i handledning	49
6.1.1 Möjligheter till utveckling för individen	49
6.1.2 Möjligheter till utveckling för arbetslaget	50
6.1.3 Möjligheter till utveckling för skolan	51
6.2 Specialpedagogens syn på sin roll som handledare	52
6.3 Tas specialpedagogens kompetens i handledning tillvara på skolorna?	52
7 DISKUSSION	55
7.1 Viktiga processer i handledning samt möjligheter till utveckling för individ, arbetslag och skolan som helhet	55
7.2 Specialpedagogens syn på sin roll som handledare	58
7.3 Tas specialpedagogens kompetens i handledning tillvara på skolorna?	59
7.4 Diskussion kring metodval och genomförande	61
7.5 Tillämpning	62
7.6 Förslag på fortsatt forskning	63
8 SAMMANFATTNING	65
REFERENSER	
BILAGOR	

1 INLEDNING

Arbetet handlar om handledning samt vilka effekter och processer handledning kan sätta igång hos den enskilda individen, i ett arbetslag samt i en skolorganisation. Handledning är ett begrepp och ett arbetssätt som används inom många olika yrkesområden. Varje yrkesområde har sin tolkning av handledning och syn på hur den ska användas och arrangeras. Enligt Bladini (2004) är skolan ett yrkesområde där handledning som begrepp och metod används men författaren menar att det i skolan inte är särskilt tydligt vad handledningen innebär, vem som ska vara handledare samt vad den kan leda till. Enligt Högskoleförordningen (SFS, 1993:100) är en av specialpedagogens roll att arbeta med handledning. I förordningen beskrivs att specialpedagogen ska bidra till skolutveckling genom att vara en professionell samtalspartner för kollegor, elever och föräldrar. Det är den rollen som Bladini (2004) menar är vag och otydlig för specialpedagogerna själva, för skolläring samt för skolans kollegium.

Skolan är en organisation i ständig utveckling där det sker många möten mellan människor med olika erfarenheter och yrkesroller. Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) är det skolans ledare och pedagoger som ansvarar för att skolan utvecklas. Utvecklingsarbetet måste kännetecknas av ett samarbete mellan skolans kollegium, elever, hemmet och samhället. För att alla kompetenser ska kunna användas och utvecklas krävs det kompetensutveckling och förståelse för varandras uppdrag. Wahlström (1996) skriver att för pedagogerna handlar det om att se till vilka resurser som finns inom var och en och att plocka fram professionen i möten med kollegor, elever och föräldrar. Det är också viktigt enligt författaren att pedagogerna får förutsättningar att växa och utvecklas i sin yrkesroll. Skolan måste ge pedagogerna möjligheter att stötta varandra och handledning kan verka som ett forum där det kan ske. Men handledningen har även den betydelsen att pedagogerna får syn på sin egen och på kollegornas kunskaper vilket möjliggör förändring och utveckling. För att nå dit måste handledarens profession tillåtas att ta plats i skolan och vara ett redskap för utveckling av hela verksamheten.

1.1 Bakgrund

Undersökningar (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Rosenqvist 2007) har visat att specialpedagoger i många fall inte får möjlighet att arbeta med det som de utbildats inom på det specialpedagogiska programmet. En av anledningarna till det är att förväntningarna på specialpedagogen färgas av hur det enligt tradition har varit tidigare. Då skulle elever i behov av särskilt stöd med utgångspunkt i det kategoriska perspektivet åtgärdas av specialpedagogen. Det har även visat sig att det ofta är klassläraren som bestämmer och beslutar vilka åtgärder som ska sättas in. Persson (2007,a) beskriver att specialpedagogens kompetens och arbetsuppgifter tidigare i huvudsak var inriktad på undervisning av elever med någon typ av svårighet t ex läs och skrivsvårigheter medan den handledande och skolutvecklande funktionen gavs mindre utrymme. Efter att speciallärarutbildningen 1990 ersattes av specialpedagogutbildningen har innehållet i utbildningen förändrats. Persson betonar att specialpedagogen inte enbart aktivt ska arbeta med undervisning av elever utan även med utredning, med att skapa goda lärandemiljöer, med handledning samt skolutveckling på ett övergripande plan. Specialpedagogen ska arbeta ur ett helhetsperspektiv på individ- grupp- och organisationsnivå.

Rosenqvist (2009) beskriver att år 2008 startade en ny speciallärarutbildning parallellt med specialpedagogutbildningen. Skillnaderna mellan de båda är att specialläraren till största delen ska arbeta med läs- skriv och matematikundervisning med enskilda elever eller med mindre

grupper. Specialpedagogen däremot ska vara en "förändringsagent" (Rosenqvist, 2009 s.12) med hela skolan i fokus vilket innebär elever, personal, skolledning och lärandemiljön. Specialpedagogen ska i nära samarbete med skolledningen vara aktiv i arbetet att driva utvecklingen av skolan och ett sätt är att vara handledare och samtalspartner för kollegor.

Våra egna erfarenheter visar dock att förväntningarna på specialpedagogen i många fall är att den, likt speciallärarens tidigare och kommande roll, ska undervisa och åtgärda eleven. Vi har uppmärksammat att den handledande funktionen inte är så utbredd. Det verkar finnas en osäkerhet både hos pedagoger och hos skolledare över vilken roll och kompetens en specialpedagog har. Denna osäkerhet är något som Bladini (2004) belyser i sin undersökning. Hon menar att eftersom det inte finns någon lång forskningstradition inom ämnet, specialpedagoger och handledning, samt att det inte är självklart vilka teorier som är användbara ur ett specialpedagogiskt perspektiv blir handledaruppdraget luddigt och osäkerheten i rollen stor. Ofta är det upp till den enskilda specialpedagogen att utifrån egna tolkningar beskriva vad handledning är och hur den ska genomföras. Otydligheten märks även bland ledningsorganisationen i skolan vilket kan leda till att specialpedagogen får svårt att få mandat att handleda på sin arbetsplats (Bladini, 2004). Samtidigt menar Lauvås och Handal (2001) att handledning bland yrkesverksamma är något som efterfrågas och ökar allt mer. Framför allt ser författarna ett större krav från pedagoger att deras skolledare ska arbeta mer med det handledningsuppdrag som ingår i en skolledares arbetsuppgifter. Vårt eget intresse för specialpedagogen i en handledande funktion blir därför intressant. Finns det verkligen tid och resurser för en skolledare att kontinuerligt arbeta med handledning eller är det här som specialpedagogen har en roll att fylla? I SOU (1999:63) står det att specialpedagogen måste knytas mer till skolledningen för att kunna arbeta som handledare och skolutvecklare. Är kopplingen till skolledningen så tydlig i verkligheten som det står i SOU eller är det här det brister? Bladini (2004) har studerat flera artiklar i tidningen *Specialpedagogik* och funnit att skribenter tagit upp att specialpedagoger måste knytas i större utsträckning till skolledningen, att specialpedagogens kompetens i handledning borde användas mer och det går även att läsa att specialpedagoger har svårt att få mandat att handleda både från skolledning och från kollegor. Vi tolkar det som att handledning är ett viktigt område inom specialpedagogik och att det efterfrågas men att formen för det har brister. Uppdraget handledning, utformningen av det och förståelsen för dess funktion behöver tydliggöras för att leda någonstans. Därför ser vi det som viktigt att göra en undersökning om det.

I Högskoleförordningen (SFS, 1993:100) står att specialpedagogen efter erlagd examen ska kunna

...vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet ...

Med bakgrund av dessa förordningar som säger en sak och utredningar, undersökningar och artiklar som visar på något annat ställer vi oss frågan om specialpedagogens kompetens inom handledning används? Finns det en medvetenhet inom skolans organisation vilken möjlighet till utveckling på individ- grupp- och organisationsnivå som handledning kan generera?

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet är att undersöka specialpedagogers syn på vilka de viktigaste processerna i handledning är samt vilka effekter och utvecklingsmöjligheter den kan ge. Vi ämnar rikta in oss på specialpedagoger som arbetar i förskola och skola år F-9. Vi vill undersöka vilka utvecklingsmöjligheter specialpedagogerna kan se på individ- arbetslags och skolnivå. Vi vill även ta reda på vilken syn specialpedagogerna har på sin egen roll som handledare. Med tanke på att handledning verkar förekomma ganska sparsamt är även frågeställningen om specialpedagogens kompetens i handledning tas tillvara intressant för oss. Vi har valt att undersöka följande frågeställningar:

- Vad anser specialpedagogerna vara de viktigaste processerna i handledning och vilka utvecklingsmöjligheter ger handledning på individ- arbetslags- och skolnivå?
- Hur ser specialpedagogerna på sin roll som handledare?
- Tas specialpedagogernas kompetens i handledning tillvara i skolorganisationen?

1.3 Studiens avgränsning

I litteraturgenomgången har vi fördjupat oss i några olika handledningsmodeller för att öka vår egen förståelse för handledningsprocessen samt för att få en helhetsbild av den. Det hade varit intressant att i intervjuerna gå djupare in på vilka handledningsmodeller specialpedagogerna använder och syftet bakom de valen. Likaså har vi i litteraturgenomgången belyst användandet av specialpedagogens kompetens och förväntade effekter av handledning ur några olika perspektiv men i undersökningen har vi valt att utgå från specialpedagogens perspektiv. Det hade varit intressant att genom intervjuer undersöka även skolledarnas och pedagogernas syn på användandet av specialpedagogen som handledare. Men med tanke på detta arbetes omfattning fanns det inte utrymme för det. Det är således en medveten avgränsning.

1.4 Studiens upplägg

I nästa del av arbetet, litteraturgenomgången definierar vi först några viktiga begrepp och undersöker vad våra styrdokument säger om ämnet för att sedan gå djupare in på vad specialpedagogik och handledning innebär. I det tredje kapitlet beskriver vi några teorier som vi kunnat koppla till specialpedagogens roll som handledare och till vad handledning förväntas ge för effekter. Det fjärde kapitlet som är vår metoddel behandlar först några av de ställningstaganden en forskare måste göra vid sitt metodval. Vi går sedan vidare för att beskriva och motivera de val vi har gjort, vi lämnar en redogörelse över genomförandet av undersökningen samt hur vi bearbetat det insamlade materialet. Även studiens tillförlitlighet och de etiska övervägandena vi gjort redovisas i detta kapitel. I kapitel fem redovisar vi de resultat vi fått fram och går sedan vidare för att i kapitel sex analysera dem och dra slutsatser. I vår diskussion som finns i kapitel sju kopplar vi samman studiens olika delar, teori, metod och resultat samt ger förslag på fortsatt forskning. Arbetet avslutas i kapitel åtta med en sammanfattning. I bilagorna finns missivbrev samt intervjuguiden.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Efter en beskrivning av ett par viktiga begrepp fortsätter vi detta kapitel med att klargöra vad våra styrdokument säger om specialundervisning, specialpedagogens ansvar och skolutveckling. Därefter går vi in på själva ämnesområdet specialpedagogik och dess funktion. Eftersom detta arbete handlar om handledning är det en stor del av våra litteraturstudier. Med hjälp av litteratur och aktuell forskning har vi försökt fördjupa våra kunskaper och utifrån det beskriver vi handledningsbegreppet, dess syfte samt handledarens roll. Handledning bör ges ur kompetens och skolutvecklingssyfte och det beskrivs i en del av kapitlet. Avslutningsvis ges en beskrivning av vilken betydelse reflektionen har i handledning samt några exempel på handledningsmodeller.

2.1 Definition av begrepp

Vi har nedan valt att göra en mycket kort definition av några begrepp som är av stor vikt för undersökningen. Begreppen kommer att beskrivas mer ingående och ur flera olika perspektiv längre fram i undersökningen.

Specialpedagogik – Specialpedagogik är ett pedagogiskt område som utvecklats som ett komplement till skolans vanliga pedagogik. Specialpedagogiken har även influerats från andra vetenskaper såsom medicin och sociologi. Specialpedagogiken används när den vanliga pedagogiken inte anses räcka till för att lösa svårigheter kring elever i behov av särskilt stöd och lärandesituationer (Persson, 2007,a).

Handledning – Handledning kan definieras på flera sätt såsom rådgivning, konsultation och undervisning. Handledningen sker oftast i samtalsform mellan en handledare och en enskild individ eller en grupp. Handledningen ska bl a leda till reflektion, ett vidgat perspektiv och en utveckling av personens/gruppens arbetssätt (Lauvås & Handal, 2001).

2.2 Styrdokument

Verksamheten i skolan lyder under och regleras av en rad olika styrdokument. Det finns både internationella och nationella styrdokument. Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 1996) är ett internationellt dokument som beskriver vilken inriktning undervisning av elever med behov av särskilt stöd bör ha samt hur skolan och lärarna bör arbeta för att alla elever ska få tillgång till den utbildning som de har rätt till. Det står bl a annat att det redan i lärarutbildningarna måste arbetas för att lärarna ska kunna anpassa sin undervisning så att den kommer alla elever till gagn. Det står även att skolpersonalen måste ha ett positivt förhållningssätt gentemot eleverna och varandra samt att personalen ska vara villiga att samarbeta med varandra för att skapa den bästa undervisningen. Utbildning och fortbildning av skolans personal är en viktig faktor för att utveckla undervisningen och Salamancadeklarationen föreslår att den fortbildningen bl a sker på skolnivå nära den dagliga verksamheten, t ex med stöd från en handledare. Den förordar även ett nära samarbete mellan universitet och skolor där universitetet dels kan bistå med rådgivning men även med att göra en koppling mellan forskning, teori och praktik.

På nationell nivå finns bl a Skollagen (SFS, 1985:1100). I kapitel 2, 7§ står att kommunen ansvarar för att planera och ge pedagogerna kompetensutveckling. Kompetensutvecklingen ska bl a leda till ett ökat ämneskunnande, arbetslagsutveckling samt en övergripande utveckling av hela skolans verksamhet. I kapitel 2, 2§ tydliggörs rektorns ansvar genom att

den måste vara väl insatt i skolans dagliga verksamhet samt att rektorn måste arbeta för att skolan och undervisningen utvecklas.

Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) är skolans ledare i samarbete med skolans pedagoger ansvariga för att skolan utvecklas. Men samarbetet måste även sträcka sig utanför skolans väggar och omfatta både hemmet och samhället. En del i skolutvecklingsarbetet är att allas olika erfarenheter och kunskaper tas tillvara, används och utvecklas. För att det ska kunna ske krävs kompetensutveckling och förståelse för varandras uppdrag. På så sätt får alla möjlighet att arbeta på ett professionellt sätt. Lärarutbildningens slutbetänkande (SOU, 1999:63) beskriver att pedagogerna i skolan måste ges möjlighet att reflektera över sitt arbete och sätta det i relation till teorier. En möjlighet för att kunna genomföra det är att använda sig av specialpedagogens kompetens. Specialpedagogen ska enligt Högskoleförordningen (SFS, 1993:100) arbeta som en handledare och professionell samtalspartner för sina kollegor och arbeta på individ- grupp och organisationsnivå.

2.3 Specialpedagogik

Att ge en specifik definition och förklaring på vad specialpedagogik betyder är enligt Persson (2007,a) inte helt problemfritt. En av anledningarna till det är att specialpedagogiken inte har någon egen teoretisk bakgrund utan vilar på teorier från andra områden såsom medicin, psykologi och sociologi. En annan anledning är att definitionen påverkas av samhällets rådande inställning till individer som avviker på något sätt och av att förväntningarna på hur, när och var specialpedagogik ska användas inte är tydliggjort (Persson, 2007,a). Ur en historisk vinkel har synen på specialpedagogik genomgått förändringar och varit föremål för olika tolkningssätt beroende på vilken utgångspunkt och forskningsanknytning som varit rådande i samhället (Clark, Dyson & Millward, 1998; Nilholm, 2003; Persson, 2007,a).

Definitionen av vad specialpedagogik är må vara komplicerad men dess funktion är något tydligare. Specialpedagogiken kom till när den vanliga skolan inte klarade av att hantera alla elevers olikheter. Elever med svårigheter särskiljdes då från den vanliga undervisningen och fick specialundervisning eller placerades i specialskolor. Specialpedagogiken används således när den vanliga pedagogiken inte fungerar i full utsträckning (Nilholm, 2003; Persson, 2007,a). I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999:63) står det att det

...är en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter att bidra till att personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Specialpedagogik är i dagens skola ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete. Det handlar då om varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov. (s.193).

Vilken typ av specialpedagogiska insatser som är att föredra blir på grund av den vaga teoretiska definitionen av specialpedagogik svår att fastställa. Clark, Dyson och Millward (1998) menar att det kanske inte ska finnas en enda lösning. De hävdar snarare att genom dialog ute på fältet bland de verksamma pedagogerna kan olika idéer ventileras och konfronteras mot varandra.

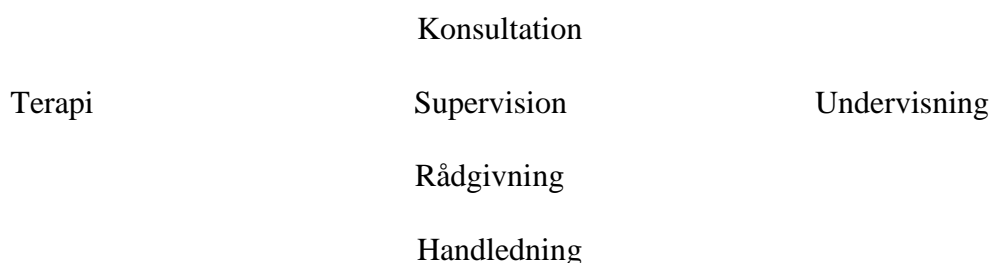
Genom dialog och samtal kan förståelsen för varandra, för svårigheterna samt för möjligheterna öka och de specialpedagogiska metoderna utvecklas (Persson, 2007,a). Persson skriver vidare att de specialpedagogiska insatserna kan delas in utifrån två olika perspektiv,

det kategoriska och det relationella perspektivet. I det kategoriska perspektivet utgår de specialpedagogiska insatserna från att det är eleven som har svårigheter och det är därmed eleven som ska åtgärdas. Ansvaret på att åtgärda eleven vilar på specialpedagogen eller specialläraren. I det relationella perspektivet sätts elevens svårigheter i relation till omgivningen. Ett helhetsperspektiv där samspelet mellan elev, lärare och den omgivande miljön är utgångspunkter för hur undervisningen utformas. I det relationella perspektivet delas ansvaret för de specialpedagogiska insatserna mellan arbetslaget i samarbete med rektorn. Det stämmer väl överens med hur Lärarutbildningskommittén (SOU, 1999:63) skriver att det specialpedagogiska stödet ska utformas. Där står att

...skolan som helhet behöver specialpedagogiskt stöd i bl a arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten. Det är arbetslagets gemensamma och mångfacetterade kompetens som lärarutbildningen skall utbilda för. (SOU, 1999:63. s.192).

2.4 Vad är handledning?

Enligt Lauvås och Handal (2001) väcker begreppet handledning många olika associationer beroende på vilken yrkestillhörighet och erfarenhet du har. Det är ett begrepp som har många olika men ända ganska snarlika definitioner vilket gör det svårt att göra en fast avgränsning. Eftersom handledning är ett begrepp även i andra länder kan förvirringen kring definitionen bli än större. Några exempel på begrepp som ibland används för att beskriva handledning är rådgivning, konsultation, vägledning och supervision. Detta är dock begrepp som har egna definitioner och kan inte appliceras helt på handledningsbegreppet (Lauvås & Handal, 2001). Lauvås och Handal (2001) hänvisar till Caplans beskrivning av handledningsbegreppet och åskådliggör det på följande sätt.



Figur 2.1 Olika former av handledning (Lauvås & Handal, 2001. s.45).

Konsultation innebär att en yrkesutövare på eget initiativ konsulterar en annan yrkesutövare med ungefär likartad kompetensnivå för att få råd om hur den ska handla i ett specifikt ärende eller problem. Konsultationen ska leda till att problemet löses, att den handledde ökar sin kompetens men det ligger på den handleddes ansvar att ta till sig och agera utefter konsultationen eller avfärda den. Handledaren har således inte något ansvar för det som den handledde i nästa skede genomför.

Supervision utförs av en handledare som har mer kompetens och högre status än de handledda och ofta är deltagandet obligatoriskt. Handledaren har ansvar för och rätt att bestämma hur de handleddas arbete ska utföras samt en möjlighet att kontrollera och bedöma det.

Rådgivning, vilket Lauvås och Handal (2001) kallar kollegialt stöd, innebär att en yrkesutövare ber en kollega eller en person med större kompetens om råd i en specifik

arbetsuppgift. Handledaren och den handledde arbetar tillsammans med problemet och delar ansvaret för lösningen och det arbete som sedan utförs.

Undervisning definieras som en arbetsform där inlärningsprocessen är mer planerad i förväg jämfört med i handledning. Syftet är dock precis som i handledning att den handledda ska öka sin kompetens i sitt yrkesutövande eller i sina studier.

Terapi beskrivs som en behandlingsform av en patient som själv sökt hjälp för att komma till rätta med psykiska problem. I terapi behandlas och bearbetas känslor i mycket större och djupare utsträckning än i handledning. Terapin fokuserar på personliga och privata områden medan handledning fokuserar på händelser i vardagsarbetet (Lauvås & Handal, 2001).

2.4.1 Handledningens funktion och syfte

Bladini (2004) förklarar att handledning som arbetsmetod förekommer inom flera olika områden såsom vård, utbildning och skola. Inom varje område utformas den och fyller sin funktion på olika sätt beroende på vem den riktas mot t ex en vårdtagare, lärarstuderande, elev, kollega o s v. Syftet med handledning kan sammanfattas med att den är ett sätt att påverka, att stödja, ett sätt att vidga den handleddes perspektiv och kunskaper, att ge råd samt att göra en koppling mellan teori och praktik. Den handledda ges på så sätt möjligheter till egen utveckling och lärande vilket i sin tur bör leda till att det egna arbetet förbättras (Bladini, 2004). Wahlström (2005) beskriver handledning som en process i skolans verksamhet där pedagoger träffas regelbundet under en längre tid för att tillsammans utveckla sina professioner. Deltagarna får möjlighet till att spegla känslor och upplevelser. I handledningen sker en kompetenshöjning och pedagogerna reflekterar och utbyter erfarenheter. Professionell handledning hjälper till med att vinkla och visa en tydlighet av individens handlande här och nu och i ett framtidsperspektiv. Det som blir nytt för den handledde är att gamla och inarbetade handlingsmönster, som är svåra att se med egna ögon, granskas med hjälp av en handledare. Genom att lyssna till varandras berättelser skapas det ett energifält som ger kraft tillbaka till den enskilda individen. Handledningen fyller även en funktion i att individen kan lägga vardagliga händelser och problem åt sidan för att sedan ta upp det vid handledningstillfället (Wahlström, 2005).

Lauvås och Handal (2001) skriver att handledning ska ha en tydlig koppling mellan teori och praktik och den ska förankras till den yrkesverksammas vardagliga arbete både ur ett individuellt (vad och hur gör jag) och kollektivt (vad och hur gör vi) perspektiv. Författarna betonar vikten av att som yrkesutövare kunna använda sina teoretiska kunskaper på ett medvetet sätt i praktiken, att bli medveten om sina handlingar och vad som ligger till grund för dem. I handledning finns det alltid förutom handledaren och den handledde en tredje part t ex en elev eller en skolklass och det är den tredje parten som handledningen ska ge positiva effekter för. Även Gjems (1997) skriver att handledningen ska mynna ut i att arbetet med tredje part ska få bättre kvalitet. Hon betonar att för att kunna nå målet med handledningen måste deltagarna kunna granska sig själva, de relationer som finns på arbetsplatsen och vilken påverkan de har för arbetet. Deltagarnas vidgade förståelse och helhetsperspektiv är en förutsättning för att nå syftet med handledningen.

Handledning menar Handal och Lauvås (2000) blir som bäst när önskemålet kommer från pedagogerna själva och när hänsyn tas till deras villkor. Pedagogernas egna villkor kan förklaras med vad de själva har för avsikter med handledningen och vad som för dem är viktigt och relevant att samtala om. Är bägge parter överens om handledningens spelregler,

syfte och tillvägagångssätt blir framgången med handledningen större. En ömsesidig förståelse inför varandras uppgifter anser Handal och Lauvås (2000) är viktigt för att tillsammans kunna utveckla både form och innehåll i dialogen. Det gäller för handledaren att ha en egen strategi för handledningen men den får inte vara så dominant så att den handledda inte känner sig tillfreds med situationen. Innehållet i handledningen är av stor betydelse för såväl pedagog som handledare. Till sist är det ändå den som handleds som i ett självständigt tänkande och utförande ska komma till insikt och dra egna slutsatser.

Under handledningsprocessen kan det enligt Persson och Rönnerman (2005) lätt uppstå dilemman. Dessa frågor som kanske inte går att lösa direkt får föras fram i en långtgående process i samtalen. Det ger en möjlighet att samarbeta och att tillsammans se på problematiken. I handledningen är det fritt för deltagarna att utvidga och formulera sig kring sin kunskap men författarna för fram att ett ömsesidigt samspel och ett bra förhållningssätt måste till för att det ska fungera i handledningen. Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2005) menar att den handledningsstrategin som utövas med yrkesverksamma pedagoger är av reflekterande och analyserande art. Pedagogernas olika sätt att hantera och handla i olika vardagsituationer offentliggörs. Det som är syftet med den pedagogiska handledningen är att ifrågasätta val och synliggöra arbetssätt.

Lauvås och Handal (2001) delar in handledning i fyra olika områden. Det första är *yrkesinriktad handledning* som sker i det aktiva yrkesutövandet eller under utbildningen till ett yrke. Det andra är *uppsatsinriktad handledning* och den sker när en student som t ex skriver en uppsats eller en rapport får handledning i ämnet och i skrivandet. Det tredje är *studie- och yrkeshandledning* vilken är informationsinriktad och ges till studenter som ska välja utbildning eller yrke. Det fjärde handledningsområdet är *personlig handledning* och rådgivning. Den ges till människor som har sociala problem och svårigheter men som inte är i behov av professionell hjälp från t ex psykolog eller terapeut. Den handledning som författarna valt att fokusera på är den yrkesinriktade handledningen eftersom det är den som fyller syftet att koppla teori till det praktiska arbetet för att öka och utveckla den individuella och kollektiva kompetensen. Författarna gör följande övergripande definition på vad yrkesinriktad handledning är. Den sker mellan två personer eller i en liten grupp och den är en del av en utbildning eller sker i den handleddes yrke. Handledningen förenar teori och praktik inom den handleddes yrke, den kopplas till den handleddes egen verksamhet och vardagliga arbete för att utveckla den praktiska yrkesteorin. Den yrkesinriktade handledningen sker i samtalsform med reflektion som ett viktigt element (Lauvås & Handal, 2001).

Bladini (2004) väljer att utifrån Näslunds resonemang dela in handledningens syfte i fyra grupper, *kunskapsinläring*, *färdighetsutveckling*, *personlig utveckling* och *integrerad målsättning*. Den sista gruppen, integrerad målsättning är en kombination av de tre första. Bladini förklarar dessa syften som att kunskapsinläring innebär att den som blir handledd ska få ökade kunskap om något. Den typen av handledning sker huvudsakligen från en lärare till en elev/student. Färdighetsutveckling innebär att den som blir handledd ska öka sin medvetenhet om sitt eget handlande i sitt vardagliga arbete. Att sätta ord på sina tankar och på sitt arbete så att någon annan förstår gör att det blir tydligare för en själv. Personlig utveckling är ett genomgående syfte för all handledning vilket innebär att det är processen som sker inom den enskilda människan som belyses. Integrerad målsättning som Bladini även benämner integrerad yrkesskicklighet uppnås bäst i grupphandledning. I grupphandledning kan händelser ur det dagliga arbetet belysas från flera olika yrkesverksamma och ur flera olika perspektiv. I en grupphandledning används språket som ett verktyg för att sätta ord på

verkligheten, teoretiska begrepp kopplas till verkliga händelser och styrkan att ha handledningen i grupp är att deltagarna kan utveckla ett gemensamt språk. Med ett gemensamt språk ökar förutsättningarna för att handledningen ska ge effekter även i det vardagliga arbetet (Bladini, 2004).

Åberg (2007) beskriver tre funktioner för handledning av pedagoger i skolan. Det första är att handledning är ett *verktyg för pedagogernas lärande och utveckling*. Hon beskriver att synen på vad som ska läras in och hur inlärningsprocessen går till har förändrats. Tidigare skulle pedagogerna lära allt som rörde det specifika ämnet och stå beredd att möta alla olika typer av uppgifter och problem. Nu är det vanligare att med hjälp av handledning se lärandet i skenet av att ifrågasätta rutiner och kunskaper och på så sätt skapa förändring och utveckling av verksamheten. Det blir även vanligare att se lärandet som en process som sker i pedagogens verklighet och alltså inte är isolerad till studiedagar eller enstaka kurser. I handledningen ges pedagogerna möjlighet till kontinuerlig utveckling och lärande i den verklighet som står dem nära. Åbergs beskrivning av den andra funktionen, *handledning som medel för anpassning* innebär att pedagogerna får möjlighet att tillsammans reflektera över och arbeta med skolans nationella och lokala krav, riktlinjer och mål. Handledningen bör mynna ut i goda relationer, en ökad förståelse för varandra och den bör skapa en gemensam plattform så att pedagogerna kan arbeta vidare med och utveckla skolans verksamhet. Den tredje funktionen är handledning som ett *trygghetskapande medel*. Det innebär att handledningen ges som ett stöd för den enskilda pedagogen eller gruppen. Många pedagoger arbetar under stor press, höga krav och ständiga förändringar och för att klara den situationen kan handledningen ge ett slags andrum där stöd och bekräftelse är viktiga faktorer. Åberg (2007) sammanfattar även handledningens syfte utifrån en undersökning där skolledare har fått ge sin syn på vad syftet med handledning är. Syftet är att öka pedagogernas förmåga att lösa problem, att öka och utveckla den pedagogiska kompetensen samt ge tillfälle till reflektion. Syftet är även att öka och utveckla samarbetet i och mellan olika grupper i skolan och slutligen att ge den enskilda pedagogen möjlighet till personlig utveckling och stöd.

2.4.2 Handledarens roll och egenskaper

Crafoord (2005) skriver att det är i benämmandet av händelser som de blir synliga och tydliga för oss. Att inför någon annan sätta ord på sina tankar bringar klarhet och kan leda till förändringar i sättet att handla. Samtal mellan människor förs hela tiden men samtals syfte varierar. Han beskriver det professionella samtalet som något som sker mellan en yrkesutövare som har i uppdrag att samtala med en annan människa om dennes liv, erfarenheter eller speciella frågor. Det går inte att förutsäga vad som kommer upp till ytan i ett samtal vilket innebär att du som handledare eller samtalspartner måste vara totalt närvarande, vara aktivt lyssnande samt ha respekt för samtalet och för den som berättar. Förmågan att kunna lyssna är en flerbottnad kunskap som ställer höga krav. Crafoord menar att några grundförutsättningar för att kunna vara professionell i ett samtal är att vara i harmoni med sig själv samt ha god psykisk hälsa. I handledande samtal måste all energi riktas mot deltagarna och inte mot egna eventuella bekymmer. Det aktiva lyssnandets konst innebär att kunna lyssna på berättarens tankar och reflektioner men även att lyssna på sina egna reaktioner på det som kommer fram i samtalet och vilken inverkan det får på sättet att handleda (Crafoord, 2005).

Precis som det är komplicerat att beskriva vad specialpedagogik är kan det vara lika komplicerat att beskriva vilken roll en handledare ska ha. Nilholm (2003) skriver att det inte finns en enda rätt metod eller lösning för att definiera specialpedagogik. Lauvås och Handal

(2001) skriver att det inte heller finns ett enda rätt sätt att utöva ett yrke. Som handledare finns det en mängd olika handledningsmodeller att följa och du kan även befinna dig i en situation där en uppdragsgivare har specifika önskemål för deltagarnas handledning. Men oavsett vilken modell eller vilket uppdrag handledaren har är det viktigt att kunna avläsa och anpassa sig till sammanhanget som råder både ur det stora perspektivet som rör hela arbetsorganisationen men även ur arbetslagets och individens perspektiv. Handledaren måste utgå från varje enskild individ och den punkt där den befinner sig, synliggöra den och arbeta med att blicka framåt med fokus på att skapa sammanhang och helhet så att kompetensen hos individen och arbetslaget utvecklas. För att de handledda ska öka sin kompetens måste handledaren bl a guida dem igenom ett par processer. Lauvås och Handal (2001) beskriver att det första steget i processen innebär att handledaren tillsammans med deltagarna synliggör den existerande kunskapen, erfarenheterna och olika teorier. På så sätt kan varje deltagare tillgodogöra sig ny kunskap. Författarna formulerar det som ”att bekantgöra det främmande” (Lauvås & Handal 2001, s.212). Nästa steg i processen innebär att handledaren arbetar för ”att främmandegöra det bekanta” (Lauvås & Handal 2001, s. 212). I det momentet ska handledaren få den handledda att synliggöra det omedvetna, det som den tar för självklart, det som ligger till grund för ens handlande. Först när det är medvetandegjort finns förutsättningar för förändring och utveckling. I hela arbetsprocessen är det viktigt att handledaren inte ger några färdiga riktlinjer och lösningar och utan banar väg för att deltagarna själva ska kunna se sambandet mellan egen kunskap, teorier och hur det visar sig i praktiken.

Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2005) presenterar en sammanfattning av handledarrollens ideal som den som lyssnar in och bekräftar det sagda samt tolkar och tydliggör frågeställningar. En annan roll är att vara en teoretiker och analytiker vilken ser på problemet ur olika perspektiv och själv kommer med teorier och analysredskap för dessa. Handledaren som medforskare har rollen som hjälper pedagogen att se på egna handlingar med en ökad förståelse. Den sista presenteras som didaktikern vilken visar pedagogen på olika vägar, förklarar pedagogernas analyser och hjälper till att införliva nytt tänkande. Detta visar på att handledaren kan tillskriva sig olika roller men den vanligaste rollen är den teoretiska handledare som utmanar, undervisar och fungerar som rådgivare.

Gjems (1997) definierar handledarrollen genom att först klargöra att sättet att handleda är beroende av vilken syn på kunskap och inläring handledaren har. Är handledaren av inställningen att en människas inläring och kunskapsutveckling sker genom traditionell undervisning, överföring av kunskap och färdiga lösningar kommer handledarrollen få en lärar- och expertbetoning. Är istället synen att människans inläring och kunskapsutveckling sker genom att den själv får vara aktiv, reflektera, prova sina teorier i praktiken och komma fram till egna lösningar blir handledarrollen en annan. I det senare fallet menar Gjems att handledarens roll går ut på att stödja och utmana de som blir handledda till att tänka i nya perspektiv och tillsammans skapa ny kunskap. Handledaren har även i uppgift att hjälpa deltagarna att få syn på relationerna inom det egna arbetslaget och vilken påverkan de har på hur arbetet fungerar inom gruppen. Men handledaren måste även kunna byta perspektiv och knyta an det deltagarna tar upp till yttre styrande faktorer såsom lagar, styrdokument och ekonomi (Gjems, 1997).

Wahlström (2005) menar att handledarens största uppgift bland pedagoger är att hjälpa till med att få människorna att se på sina inneboende resurser som någonting värdefullt och att den individuella kunskapen är utvecklande för alla i verksamheten. Wahlström (1996) skriver att handledaren bör ha ”kulturkompetens”. Med det menar Wahlström att den som handleder bör ha kunskaper inom den verksamhet som hon handleder kring. Det underlättar för

handledaren om den kan se och förstå vad som sitter i skolans väggar, det som pedagogerna bara tar för givet i sitt handlande, i sitt kunnande och i sin verksamhet.

Enligt Handal och Lauvås (2000) är det viktigt att inte fastna i ett perspektiv utan vara flexibel i sitt sätt att möta och se på olikheter. Handledaren kan hjälpa pedagogen med att se i mikro och makro-perspektiv d v s att ställa in siktet både på det snäva kontra det vida perspektivet. Tillåta sig att skifta mellan olika perspektiv är kreativt för den som handleds, men en förutsättning för detta är att handledningen hela tiden måste tangera det som pedagogen upplever som utvecklande. För att få pedagoger till att vara reflekterande och självutvecklande krävs ett gemensamt arbete mellan handledaren och pedagogerna i handledningssituationen.

2.4.3Handledning som ett led i kompetens och skolutveckling

Under 1990-talet genomfördes en rad reformer som gav stora förändringar i skolan. Skolan kommunaliserades och gick från att vara regelstyrd av staten till att vara målstyrd vilket bl a innebar att varje skola numera själva beslutar om hur målen i läroplanen ska uppfyllas. Varje skola ansvarar även för den egna skolutvecklingen, vilka satsningar som ska prioriteras, vilken kompetensutveckling som behövs samt hur den ska utformas och genomföras. Reformerna bygger på att det är de som dagligen arbetar i verksamheten som har de bästa förutsättningarna att driva utvecklingen av den. Beslutsmakten har således decentraliserats från staten till kommunen och den enskilda skolan (Folkesson, Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004).

Historiskt sett har lärarrollen varit ett enmansarbete, lärarens individuella kunskap skulle överföras till eleverna men hur det gjordes var det inte så många som hade någon större insyn i. Undervisningen skedde bakom stängda dörrar och det har inte funnits någon tradition att tillsammans se på varandras erfarenheter och kunskaper och definitivt inte att dela med sig av dessa. Men nu är det andra krav och arbetsuppgifterna har förändrats. En lärare ska förutom att undervisa, samarbeta med andra lärare och yrkesgrupper, den ska vara med och utveckla goda lärandemiljöer, utarbeta lokala arbetsplaner samt vara del i hela skolans utvecklingsarbete (Folkesson m fl, 2004; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997).

Decentraliseringen av beslutsmakten har enligt Persson (2005) gett förutsättningar för pedagogerna att vara mer delaktiga och själva aktivt fatta beslut om sin kompetensutveckling. Därför har den individuella kunskapsutvecklingen kommit i centrum för skolutvecklingen, där det blir den enskilde pedagogen som får skaffa sig nya idéer och kunskaper. Handledning är ett sätt att skapa denna förändring och kunskapsutveckling. Kan alla pedagoger se handledning som meningsfullt blir den gemensamma utvecklingen för skolan större. Lauvås m fl, (1997) och Lauvås och Handal (2001) anser att kunskapen om varandras sätt att arbeta måste bli större, kunskaperna måste få utmana och komplettera varandra och samspelet mellan det vardagliga arbetet, teori och vetenskap måste utvecklas. För att kunna ta del av, använda och utveckla varandras och därmed hela skolans kompetens och kvalitet är handledning ett bra verktyg. I handledning inom ett arbetslag i skolorganisationen kan deltagarna sätta ord på, betrakta och reflektera över sitt eget sätt att arbeta och hur den gemensamma yrkeskulturen styr och påverkar arbetet. På så sätt blir alla ansvariga för skolans utveckling och det finns det goda möjligheter till förändrade och förbättrade arbetssätt.

Även om pedagogens individuella kunskap är viktig har arbetslaget och den gemensamma kunskapen nu fått en given plats i skolan och pedagogen är idag mer beroende av ett

arbetslag. Den gemensamma kunskapen och öppenheten mellan skolans dörar är varje pedagogs verktyg i undervisningen och skolutvecklingen (Gjems, 1997). I och med att arbetslaget har fått genomslagskraft hävdar Folkesson m fl (2004) att ansvaret att uppfylla mål, öka kompetensen och driva skolutvecklingen blir en gemensam utmaning där allas kunskaper och erfarenheter kan användas. Ansvaret vilar dock inte enbart på arbetslaget utan skolledaren tillskrivs en mycket viktig roll i skolutvecklingsarbetet. Skolledaren ska i egenskap av att vara en pedagogisk ledare vara med och driva arbetet. Den ska ställa krav, stödja, utmana och samarbeta med skolans arbetslag. Skolledaren ska vara förtrogen med det arbetssätt och den kompetens som finns inom väggarna och inte minst skapa möjligheter för arbetslagen att ta del av varandras kompetenser (Folkesson m fl, 2004). Lauvås och Handal (2001) skriver att det är skolledaren som måste lyssna av vilka behov av kompetensutveckling som finns både ur kortsiktiga och långsiktiga perspektiv samt ur pedagogernas individuella och kollektiva behov.

Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2005) beskriver handledning, skolledarens roll och skolutveckling på följande sätt. De menar att relationen mellan handledare och den som handleds måste utvidgas till en tredje part och det är skolans ledare som måste representera denna aktör. Var och en besitter olika roller och för att kunna driva handledning som en del av skolans kompetensutveckling krävs att alla parter är delaktiga. Lendahls-Rosendahls och Rönnermans (2005) studie visar att skolledaren måste vara delaktig och visa engagemang och förståelse för vad handledning kan resultera i. Ledaren måste ge stöd och vara med när processen förankras i verksamheten hos pedagogerna. Det kan underlätta när handledning efterfrågas av pedagogerna annars kanske det kan upplevas som att det är ledaren som kommer med direktiven inför handledningen. Sammantaget gäller det för skolledningen att se vad det är som ska problematiseras, vilka personer som är inblandade samt vilket sammanhang problematiken ingår i.

Folkesson m fl (2004) har i några projekt om kompetens och skolutveckling undersökt vilken effekt handledda samtal har på den individuella, den kollektiva samt hela skolans utveckling. Undersökningarna visade att när pedagogerna får tid och möjlighet att under regelbundet återkommande och strukturerade former samtala med varandra ger det positiva effekter för hela skolans utveckling. Samtalen gav en möjlighet för deltagarna att dela med sig av sina egna kunskaper och ta del av andras. På så sätt synliggjordes den kollektiva kunskapen. Lärandet, förändringen och skolutvecklingen kommer till stånd när den gemensamma kunskapen används till att diskutera både aktuella och mer långsiktiga pedagogiska frågor. En viktig faktor för att samtalen ska leda till utveckling är att det finns en handledare i samtalet som kan ställa frågor utifrån ett nytt perspektiv och få deltagarna att se på situationen ur nya infallsvinklar.

Åberg (2007) har sammanfattat de konstaterade effekter som hon sett efter handledning med olika lärargrupper. Hon synliggör effekterna på tre nivåer: organisation- grupp- och individnivå.

På organisationsnivå gav handledningen bl a följande effekter:

- undervisningen utvecklades och förbättrades
- de specialpedagogiska insatserna påverkades
- samsynen på skolan ökade och alla arbetade tydligare efter skolans mål

På gruppnivå gav handledningen bl a följande effekter:

- samsynen i gruppen ökade och alla arbetade tydligare efter skolans mål

- reflektionen, relationer, samarbetet och ett gemensamt yrkesspråk utvecklades
- beredskapen och kunskapen att möta och hantera problem och svårigheter ökade
- förståelsen för andra yrkesgrupper och deras arbete inom skolan ökade

På individnivå gav handledningen bl a följande effekter:

- den egna yrkesrollen blev säkrare och undervisningen utvecklades och förbättrades
- den egna reflektionen samt förmågan att kritiskt granska det egna arbetet ökade
- beredskapen att möta problem förbättrades
- de egna uppdraget kunde tydliggöras och därmed hanteras bättre

Folkesson m fl (2004) sammanfattar, med erfarenhet av resultatet från olika projekt, handledning och handledarens roll ur ett skolutvecklingsperspektiv. De olika tillvägagångssätten är alla exempel på hur handledare såg på sin roll som en del i skolutvecklingsarbetet. Författarna kan urskilja fyra handledningsmodeller och handledarroller och sammanfattar de enligt följande:

- i den första handledningsmodellen kännetecknas processen av att deltagarna får sätta ord på och bearbeta sina egna tankar och handlingar samt lyssna på sina kollegors berättelser.Handledningsgruppen utgör en källa till ny energi, uppmuntran, bekräftelse och råd. Utgångspunkten är det dagliga arbetet och handledarens roll är att lyssna, bekräfta och tydliggöra deltagarnas berättelser.
- i den andra modellen utgår handledningen från specifika och konkreta undervisningssituationer som analyseras och kopplas till teorier. Teorierna ska bidra till att läraren kan se på sin undervisning från ett utifrånperspektiv och därmed kunna utveckla undervisningen.Handledarens roll är att stödja läraren i analysarbetet, komma med nya perspektiv och befästa arbetet i teorier.
- i den tredje modellen står förändring och aktiv handling i fokus.Handledningen kännetecknas av att hela gruppen beskriver och systematiserar sina tankar. Det ska leda vidare till aktiva handlingar i det vardagliga arbetet.Handledarens roll är att vara den drivande kraften, den som hjälper till att tolka tankarna men som även kan visa på hur arbetet kan fortskrida.
- i den fjärde modellen utgår handledningen från ett ämne eller område som deltagarna uttrycker att de vill få mer kunskaper om. Deltagarna är med och bestämmer vilken roll handledaren ska ha och handledarens uppgift är att på bästa sätt möta de behoven. Det kan t ex gestalta sig i att tipsa om litteratur, berätta om ny forskning, föreläsa och ge sin infallsvinkel på deltagarnas arbete (Folkesson m fl, 2004).

2.4.4 Handledning och reflektion

Ordet reflektera har latinskt ursprung och det betyder att vända tillbaka eller åter. Begreppet kan definieras på olika sätt och används inom många olika områden (Bengtsson, 2007). Vi har valt att beskriva några av dem som stämmer in på pedagogik och på hur reflektion kan användas samt vilken betydelse den har vid handledning.

Danielsson och Liljeroth (1996) beskriver reflektion som att människan återupplever en händelse och i ljuset av det ska den analyseras på ett djupare plan. Att tänka tillbaka ska vara

en distansskapande handling så att människan i analysen ska kunna se på händelsen ur ett annat, nytt perspektiv. Att reflektera själv är fullt möjligt men det är en stor fördel att göra det tillsammans med andra. I samspel med någon annan eller i en grupp vidgas perspektivet och de andra kan bistå med att tolka, sortera och spegla känslorna och reaktionerna i händelseförloppet. För att reflektionen ska leda till förståelse och ett förändrat arbetssätt menar författarna att det är viktigt att våga sätta in sig själv och sitt agerande i händelseförloppet samt att själv tillåta att andra kritiskt granskar det (Danielsson & Liljeröth, 1996). Om reflektionen utförs på det sättet kan den leda till hur Maltén (2000) beskriver reflektionens betydelse och mening för professionen. Meningen är att pedagogen utvecklas i yrkesverksamheten så att professionen lyfts till nästa dimension. I reflektionen sker det genom ett granskande och i nästa steg en fördjupning av den egna kompetensen. Ainscow (1998) beskriver reflektionens betydelse på ett liknande sätt. Han menar att pedagogerna genom att reflektera över och kritiskt granska sin undervisning ges möjligheter att utveckla den. Persson (2007,b) menar dock att det finns flera hinder för pedagogen att reflektera över sin undervisning. Han tar bl a upp att skolan inte aktivt organiserar och ger pedagogerna tid att reflektera. Ett annat hinder är av ren kognitiv art. Han beskriver att pedagoger har svårigheter att reflektera över sina egna val, beslut och känslor i sin undervisning.

Rodgers (2007) har sin utgångspunkt i filosofen Deweys arbete när hon beskriver reflektion. Reflektion är enligt det synsättet en process som länkar samman erfarenheter och idéer till ett meningsfullt sammanhang. För att kunna reflektera krävs det att människan är öppen för att noggrant granska sina erfarenheter. Även Rodgers menar att det kan göras på egen hand men att reflektera i interaktion med andra människor i en reflektionsgrupp har flera fördelar. När en människa sätter ord på och förmedlar sina tankar och erfarenheter så att andra förstår dem blir de tydligare för en själv. I en reflektionsgrupp kan andra deltagare bekräfta de egna tankarna samt belysa aspekter som gör att den egna erfarenheten och förståelsen för det upplevda ökar. Processen att reflektera innehåller olika faser som ska leda fram till förståelse och handling. Första fasen innebär att människan upplever eller får en erfarenhet av något. I den andra fasen ska erfarenheten på ett så objektivt sätt som möjligt beskrivas för att i fas tre analyseras. I den avslutande fjärde fasen är det dags att skrida till verket och använda det som kommit fram i tidigare faser i en ny handling. Reflektion ska alltså leda till en aktiv handling. Den nya handlingen ger i sin tur nya erfarenheter vilket leder till nya reflektioner. Reflektion kan således enligt Rodgers (2007) beskrivas som en cyklisk process.

Även Lauvås och Handal (2001) hänvisar till Dewey för att beskriva vad reflektion är. Deras tolkning är att reflektion är en medveten handling som hjälper människan att skapa mening, förståelse och sammanhang i det som händer. Genom den aktiva reflektionen får människan möjlighet att förändra och utveckla sin egen förståelse. Lauvås och Handal väljer att dela in reflektionsprocessen i tre olika faser. I den första fasen står själva undersökandet av upplevelsen och erfarenheten i fokus. Vad, vem och hur är frågor som kan ge struktur i reflektionsprocessen. Författarna poängterar att det är viktigt att avgränsa reflektionen till en specifik erfarenhet med en tydlig början och ett tydligt slut annars kan det bli svårt att svara på ovanstående frågor. I den andra fasen ligger fokus på vilka känslor som upplevelsen utlöste. Både positiva och negativa känslor är viktiga att belysa eftersom de på olika sätt bidrar till reflektionsprocessen. De positiva känslorna ger en grund att arbeta vidare med medan ett bekräftande av de negativa känslorna gör att de inte står i vägen i det kommande arbetet i reflektionen. I den tredje och avslutande fasen används informationen och insikterna från de två första faserna till att bedöma och omvärdera erfarenheten. Denna fas är meningsskapande och framtidsinriktad. Insikterna skapar förståelse och mening åt det som har

hämt men ska även ge hjälp att agera på ett annat och förhoppningsvis bättre sätt i framtiden (Lauvås & Handal, 2001).

2.5Handledning kopplad till olika modeller

Lauvås och Handal (2001) och Åberg (2007) beskriver handledning ur handledarens och ur den handleddes perspektiv. De skriver även att det finns olika modeller av handledning och att valet av modell beror på syftet med handledningen, handledarens sätt att arbeta samt deltagarens önskemål. Nedan har vi valt att beskriva några handledningsmodeller samt vad de har för syfte och förväntade effekter.

2.5.1 Individuell handledning

Bladini (2004) förklarar att i ett handledningssamtal ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ges den handledda möjlighet att sätta ord på och på så sätt återskapa det som den upplever som svårigheter och problem i det vardagliga arbetet. Eftersom människan utgår från sina egna personliga upplevelser och erfarenheter kommer samma svårighet att beskrivas på flera olika sätt av olika människor. Orsaken till och upplevelsen av ett problem har således inte en sanning utan flera beroende på vem som beskriver den (Bladini, 2004). Handledaren har ur det socialkonstruktionistiska perspektivet en inställning att den som blir handledd själv är med och konstruerar sin kunskap. De nya insikterna och den nya kunskapen kan inte överräckas av handledaren utan det är något som den handledde med hjälp av handledaren själv skapar (Lauvås & Handal, 2001).

2.5.2 Grupphandledning

Wahlström (1996) belyser att flertalet pedagoger arbetar i arbetslag med grupper av elever. Handledning i grupp kan då bli en naturlig förebild för arbetet i det egna arbetslaget och i elevgruppen. I en grupphandledning ges möjlighet till att t ex. titta på hur konflikter löses i elevgrupp kontra personalgrupp. Wahlström (2005) betonar även att det som sker i en grupphandledning är att alla får vara lika delaktiga på lika villkor. Gemensamma tankar och utvecklingen av dessa ger mycket energi och stora vinster jämfört med den enskilda handledningen. Författaren poängterar hur viktigt det är att se till att relationen och kommunikationen fungerar i gruppen, dessa byggstenar utvecklas utifrån en del olika faktorer såsom t ex antal deltagare i gruppen, könsfördelningen och vilken utbildning deltagarna har.

Enligt Gjems (1997) bör handledning ur en systemteoretisk modell ske i grupp eftersom det är ett systems relationer och samband som ska synliggöras. En grupp ger möjlighet för deltagarna att lära av och ta del av varandras kunskaper och erfarenheter. Gjems menar även att det är att föredra om gruppens deltagare kommer från olika sociala system men gärna med samma eller likartad yrkestillhörighet. Om alla i gruppen arbetar inom samma system är det lätt att låsa sig vid de inarbetade strukturer och rutiner som finns rotade i det egna systemet, det blir svårt att få nya infallsvinklar och se vilka utvecklingsmöjligheter som finns. Det kan även vara svårt att på ett nyanserat sätt beskriva vardagliga företeelser för människor som man träffar och arbetar med dagligen. Om deltagarna däremot kommer från olika sociala system men med likartad yrkestillhörighet ökar möjligheten enligt Gjems till att få nya perspektiv. De andra deltagarna kan ställa frågor som utgår från deras verklighet och sociala system men som ändå tack vare yrkestillhörigheten har relevans för frågan. Deltagarna kan stödja och bekräfta varandra eftersom de har liknande upplevelser men de kan också hjälpa

till att synliggöra vari kunskapen, problemet eller svårigheten ligger eftersom de själva inte är en aktiv del av den.

Gjems (1997) skriver att en systemteoretisk handledning utgår från det som deltagarna vill samtala kring men ur ett relations- och sambands fokus. Det är viktigt att resonera kring hur företeelser har visat sig samt vilka utvecklingsmöjligheter som finns istället för att fokusera på varför det har hänt. Om utgångspunkten ligger på varför företeelser har inträffat är det lätt att gruppen fastnar i dåtidens tänkande istället för ett här och nu tänkande, som systemteorin förordar. Eftersom det är deltagarna i handledningsgruppen som bestämmer vad samtalet ska röra sig om ligger det ett stort ansvar på dem när det gäller själva kunskapsutvecklingen. Författaren menar att det är gruppens samlade kunskaper som ska bidra till den enskilda individens kunskapsutveckling. Handledaren ska givetvis inte låta gruppen styra helt utan den har en viktig roll att fylla genom att få gruppen att följa handledningssamtalets ramar, att skapa ett tryggt klimat i gruppen så att alla vill och vågar dela med sig av sina erfarenheter och tankar samt att få alla delaktiga. Det är grundläggande faktorer som måste vara uppfyllda för att kommunikationen i gruppen ska fungera. För att det ska ske någon kunskapsutveckling i gruppen måste även handledare kunna lyssna, vara engagerad, kunna stödja och utmana deltagarna i deras problemställning samt ställa relevanta frågor där deltagarna får beskriva sin verklighet ur flera perspektiv. All den information som kommer fram i handledningen måste handledaren kunna sätta in ett större perspektiv, belysa påverkansfaktorer både inom det egna systemet men även från externa faktorer. Den samlade bilden har i syfte att få deltagarna att se sig själva, sitt arbete och problemet ur ett helhetsperspektiv det bidrar i sin tur till att förståelsen och möjligheten till förändring och utveckling ökar (Gjems, 1997).

2.5.3 Kollegahandledning

I en kollegahandledning menar Lauvås m fl (1997) att det är en pedagog som handleder övriga deltagare. Syftet med kollegial handledning är att den enskilde pedagogen tillsammans med övriga kolleger vidareutvecklar och medvetandegör sin kompetens genom att dela med sig och kritiskt granska yrkesetik och yrkeskunskap. Författarna förklarar kollegahandledning i skolans verksamhet som ett medel att synliggöra behoven för att bättre kunna tolka sin yrkesutövning tillsammans med andra människor. Det är en fördel att kunna se på varandras kompetenser som en resurs i handledningen och som ett led i att öka på med ny kunskap. Genom att utforska och reflektera över gemensamma erfarenheter och tankar kan detta komma till stånd. Får pedagoger insyn i varandras verksamheter kan det upplevas befriande att flera kan hjälpas åt med samma eller liknande problematik.

2.5.4 Reflekterande handledningsmodell

Lauvås och Handal (2001) poängterar att i reflekterande handledning får den eller de som blir handledda möjlighet att på ett strukturerat sätt reflektera över sitt handlande i det vardagliga arbetet. Gamla kunskaper och handlingsmönster blir föremål för kritisk granskning, tolkning och reflektionen vilket förhoppningsvis leder till större medvetenhet om de egna kunskaperna. Men syftet med den reflekterande handledningsmodellen är också en start till yrkesmässig och personlig utveckling. Den reflekterande handledningsmodellen kan användas både vid enskild handledning och vid grupphandledning. Om den reflekterande handledningen sker i grupp får deltagarna möjlighet att beskriva sina upplevelser och kunskaper för varandra. I gruppen kan deltagarna jämföra vardagens händelser och problem, bekräfta varandra och tillsammans med handledaren samla ihop och synliggöra gruppens gemensamma kompetens. Kroksmark (2007) menar att reflekterande grupphandledning kan ses ur ett fenomenologiskt perspektiv.

De samlade erfarenheterna i gruppen både de individuella och de kollektiva är det som utgör grunden i handledningen. I handledningsprocessen blir dessa olika erfarenheter synliga och deltagarna kan för sig själva och tillsammans med de andra deltagarna reflektera över vari olikheterna ligger och varför det är så.

Handal (2007) skriver att i en reflekterande handledningsmodell bör samtalet ske på en relativt jämlik nivå, det är viktigt att handledaren i sin roll inte försöker utöva makt mot deltagarna och komma med facit. Handledaren ska istället inta en roll som stödjer, bekräftar, analyserar, utmanar och ifrågasätter deltagarnas handlande. Detta ska ske med eftertanke och med handledarens goda kunskaper i olika teorier med koppling till vardagen och verkligheten. För att kunna utmana och kritisera måste handledaren värna om de handleddas personliga integritet, förvissa sig om att det råder ett förtroendefullt klimat i gruppen samt ge sig i kast med uppgiften med stor empatisk förmåga.

2.6 Legitimitet att handleda

Att handleda andra människor kräver enligt Folkesson m fl (2004) inte bara teoretiska kunskaper om hur handledning går till utan även en god förmåga att manövrera ett samtal och en grupp. Hur bra handledaren än är får handledningen ingen effekt om handledaren inte har legitimitet att handleda. Legitimitet kan beskrivas med behörighet eller att vara erkänd och det är något handledaren måste arbeta för, erövra och förtjäna. I handledningssammanhang beskrivs två typer av legitimitet, formell och reell. Den formella legitimiteten innebär att handledaren har teoretiska kunskaper om handledning samt utbildning i och erfarenheter av det den ska handleda om. Den formella legitimiteten är den som finns på pappret. Den reella legitimiteten är kopplad till hur själva handledningsprocessen fungerar och hur den tas emot av deltagarna. Deltagarna måste känna förtroende för handledaren och känna att de har en anledning till att lyssna på och lära av handledaren. Handledarens reella legitimitet är ett förtroende som den måste förtjäna. Författarna menar att för att få legitimitet att handleda är det viktigt att alla deltagare och handledaren klargör vad handledning betyder för dem samt vilka förväntningar de har (Folkesson m fl, 2004). Wahlström (2005) hävdar att det är gruppens deltagare som accepterar handledaren och ger denne legitimitet att leda. Allra bästa förutsättning har den handledare som är utsedd både av skolledaren och av pedagogerna i verksamheten. Det är viktigt att deltagarna tror på handledarens mål med handledningen, att deltagarna upplever handledaren som äkta och att den anses vara rätt person för uppdraget. Maltén (2000) tydliggör legitimiteten med att det är när handledaren får handleda utifrån sin yrkesroll och kan delge sin kompetens och sina kunskaper. Handledarens kvaliteter och personliga egenskaper är en förutsättning för att kunna skaffa sig legitimitet. Reell legitimitet är förtjänad av pedagogerna i handledningsgruppen.

Enligt studier av Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2000) är det centrala i legitimiteten handledarens funktion, roll och profession. I studien skriver författarna om handledarens uppdrag, vem det är som beställt handledningen och hur det fungerar att vara skolledarens förlängda arm. Erfarenheter från studien visar att det inte är helt enkelt att vara den som handleder. Handledarens legitimitet sågs på olika nivåer, både formell och reell. Den formella legitimiteten får handledaren av skolledaren och den erövrade, reella legitimiteten skaffar sig handledaren av de pedagoger som handleds. Handledarens formella uppgift är att utföra det som skolledaren beställt, t ex att ge pedagogerna möjlighet att utvecklas i takt med skolans uppdrag men pedagogernas förväntningar kan vara en annan. Oberoende av vem som handleder är det ofta diskussion om den formella kompetensen t ex om handledaren har kunskaper om den verksamhet som den ska handleda i. Den reella legitimiteten som

handledarens själv måste erövra infinner sig i de möten som sker mellan handledare och pedagoger. ”Handledning bygger på förtroende”, säger en av handledarna i studien, ”och det kan ta tid att bygga upp det” (s.22). Ett ömsesidigt förtroende är en förutsättning för att handledningen ska kunna leda någon vart.

Enligt Lauvås och Handal (2001) finns det några grundförutsättningar som ökar sannolikheten för att få legitimitet att handleda. Handledning som arbetsmetod måste vara väl förankrat hos rektorn. Rektorn måste veta vad handledning är och hur den kan användas. Rektorn i egenskap av pedagogisk ledare kan själv vara handledare men enligt författarna är det en fördel om någon annan, extern eller intern person har den rollen. En extern handledare kan bidra med helt nya utifrånperspektiv medan en intern handledare har stora kunskaper om skolans struktur, organisation och dagliga verksamhet. Rektorns ansvar är att vara delaktig i att organisera och förankra handledningen bland kollegiet.

2.7 Sammanfattning av litteraturgenomgången

Enligt Clark, Dyson och Millward (1998) har synen på hur specialpedagogik ska definieras samt hur den ska användas förändrats över tid. Synsättet påverkas bl a av politiska, samhällseliga och ekonomiska faktorer. Flera forskare (Nilholm, 2003; Persson, 2007,a) beskriver att dessa förändringar påverkar hur den specialpedagogiska undervisningen bedrivs samt hur specialpedagogen används. Enligt Högskoleförordningen (SFS, 1993:100) ska en specialpedagog bl a fungera som en handledare och professionell samtalspartner för sina kollegor och verka på individ- grupp- och organisationsnivå.

Handledning är enligt Lauvås och Handal (2001) ett begrepp som väcker många associationer. Begreppet finns inom flera olika yrkesområden men kan ha något olika innebörd och utformning. Konsultation, supervision, rådgivning och undervisning är begrepp som ibland används för att beskriva handledning. Författarna menar dock att det finns skillnader mellan dessa begrepp. Bladini (2004) beskriver att syftet med handledning är att påverka, att stödja, ett sätt att vidga den handleddes perspektiv och kunskaper samt att göra en koppling mellan teori och praktik. Wahlström (2005) menar att handledning är en process som ska leda till att den handledde utvecklar sin profession genom att först synliggöra det egna handlandet för att sedan reflektera över det.

Enligt Lauvås och Handal (2001) måste en handledare kunna anpassa sin handledningsmodell och sitt sätt att handleda efter det sammanhang som råder för den eller de som deltar i handledningen. Handledaren måste se till varje enskild individ och samtidigt kunna inta ett vidare perspektiv där ett helt arbetslag och organisation ingår. Gjems (1997) menar att handledarrollen kännetecknas av att den ska stödja och utmana de som blir handledda till att tänka i nya perspektiv och tillsammans skapa ny kunskap. Författaren betonar även att handledaren ska få deltagarna att få syn på de inbördes relationerna inom gruppen och vilken påverkan de får på det dagliga arbetet. Wahlström (2005) skriver att en handledarens roll går ut på att få deltagarna att få syn på sina egna resurser och kunskaper. Att öka förståelsen för att den individuella kunskapen är värdefull och utvecklande för alla i verksamheten.

Flera forskare (Lauvås m fl 1997; Lauvås & Handal, 2001) betonar att handledning är ett verktyg för kompetens och skolutveckling. Handledning i arbetslag ger deltagarna möjlighet till att sätta ord på och reflektera över sitt eget sätt att arbeta. Den egna skolans yrkeskultur synliggörs och det kan ge effekter på arbetssättet i hela skolan. Åberg (2007) ser flera positiva effekter som handledning gett på organisations- grupp- och individnivå, bl a att samsynen på

skolan ökat, att relationer, samarbetet och förmågan att reflektera förbättrades samt att pedagogens egen undervisning utvecklades. Reflektion har enligt Maltén (2000) och Ainscow (1998) stor betydelse för utvecklandet av professionen. De menar att pedagogen kan utveckla sin undervisning genom att reflektera över och kritiskt granska den. Persson (2007,b) beskriver dock att pedagoger sällan ges tillfälle att göra det under organiserade former såsom t ex i handledning.

Det finns olika typer handledningsmodeller och i valet av modell är det handledningens syfte som måste få styra. Bladini (2004) beskriver individuell handledning ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Gjems (1997) beskriver grupphandledning ur ett systemteoretiskt perspektiv. Lauvås m fl (1997) tydliggör vad kollegahandledning är och Lauvås och Handal (2001) beskriver den sk reflekterande handledningsmodellen. Folkesson m fl (2004) menar att oavsett vilken modell handledningen utgår från måste handledaren erövrat och förtjänat en legitimitet att handleda. Det innebär att deltagarna känner att handledaren förutom den formella kompetensen inger ett förtroende så att de känner sig trygga att berätta, att lyssna och lära tillsammans med handledaren.

3 Teoretiska utgångspunkter

En viktig aspekt i all forskning är enligt May (2001) att förstå grunden till varför samhället ser ut som det gör. Befintliga teorier hjälper oss att tolka och förstå verkligheten och det är även med hjälp av teorierna som samhället kan förändras och utvecklas. Teori och forskning går hand i hand och det är i samspelet dem emellan som grunden för samhällsutveckling sker. Vilken teori som är den bästa utgångspunkten för den enskilda forskaren beror på en mängd olika ställningstagande och beslut men May rekommenderar forskaren att kontinuerligt reflektera över sambandet mellan teori och forskning samt över undersökningens syfte.

För vår del har det resulterat i att vi beskrivit fem teoretiska utgångspunkter. I *socialkonstruktionism*, *fenomenologi* samt *systemteori* placeras individens upplevelser och utforskande i den egna och andras världar i centrum. Relationer och förståelse för varandra är i dessa teorier viktiga utgångspunkter. Utforskandet av världarna bildar en vetenskap som sätts in i sitt sammanhang och på detta vis blir verkligheten tydlig för den enskilda individen (Bladini, 2004). Vi tar även upp KASAM som beskriver några av människans behov såsom begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet och dess betydelse för att individen ska kunna skapa hälsa och välbefinnande (Antonovsky, 2005). Slutligen belyser vi, med inspiration av bl a Clark, Dyson och Millward (1998) och Nilholm (2003), specialpedagogik ur ett teoretiskt perspektiv. Anledningen till att vi beskriver dessa teorier är att de kan ses som användbara och förberedande för specialpedagogen under handledningssamtalen och givetvis även i valet av handledningsmodell. Vi menar att den socialkonstruktionistiska teorin kan kopplas till vårt syfte och frågeställningen om vilka processer som handledning kan bidra till samt vilken roll handledaren har. Teorin betonar att kunskap bildas tillsammans med andra människor och språket och samtalet har en avgörande funktion. Detta är delar som finns i en handledningsprocess. Fenomenologin såg vi som intressant i den bemärkelsen att den studerar hur människan upplever olika fenomen samt att det är en variation i upplevelsen av dem. I en handledningssituation ges individen tillfälle att reflektera och sätta ord på sina upplevelser och erfarenheter. Därför kopplade vi fenomenologin till vår frågeställning om viktiga processer i handledningen. Även teorin om KASAM kopplar vi till de processer som individen och gruppen går igenom i en handledning. I valet av systemteori ville vi göra en koppling till syftet och frågeställningen om möjligheterna till utveckling på olika nivåer i skolans system samt om specialpedagogens handledande kompetens tas tillvara. Teorin tydliggör vilken relation och påverkan olika delar inom ett system har på varandra och det är just dessa vi vill undersöka. Det teoretiska perspektivet på specialpedagogik anser vi att alla specialpedagoger ska ha som utgångspunkt i sitt arbete. I vår undersökning kopplar vi den specialpedagogiska teorin främst till frågeställningen om vilka utvecklingsmöjligheter specialpedagogen ser att handledning kan ge på individ- arbetslags- och skolnivå.

3.1 Socialkonstruktionistisk teori

Gustavsson (2000) förklarar att människans verklighet är en social konstruktion. Konstruktionen och skapandet av verkligheten sker i mötet med andra människor. Kommunikationen, samtalet om varandras uppfattningar och tolkningar om världen är byggstenarna för den ständigt pågående processen att konstruera verkligheten. Sohlberg (2009) menar att verkligheten karaktäriseras av att den beskrivs och konstrueras både utifrån objektiva fakta och från subjektiva tolkningar. Alla individers tolkningar av verkligheten bygger i viss mån på hur andra människor gjort sina tolkningar av verkligheten. De tidigare tolkningarna kan ha blivit så rotade i samhället att de kan ses som objektiva fakta t ex normer och synen på män och kvinnor. De subjektiva tolkningarna är resultatet av hur människan

förstår och agerar utifrån objektiva fakta. Den enskilda individens subjektiva tolkningar och tankar provas och utvecklas i samspel med andra människor. Bladini (2004) lyfter fram att, i den socialkonstruktionistiska teorin är människan delaktig i och medskapare av den verklighet hon lever i och hon ska kritiskt granska sådan kunskap som tas förgiven. Historia, kultur, ekonomi och sociala förhållanden påverkar hur människans verklighet skapas och den egna identiteten formas i interaktion med andra människor. Bildandet av kunskap är en social process som sker människor emellan och i den processen har språket och samtalet en framträdande roll. Med hjälp av språket kan människan sätta ord på livet och tillsammans med andra skapa och forma verkligheten. För att sätta ord på verkligheten måste människan först göra sin egen personliga tolkning av den vilket innebär att verkligheten kommer att beskrivas utifrån och färgas av varje enskild människas perspektiv och erfarenheter (Bladini, 2004). Även Gjems (2007) skriver med hänvisning till den socialkonstruktionistiska teorin att när människans kunskap formas och utvecklas sker det i sociala sammanhang i interaktion med andra. Det sociala sammanhanget är utgångspunkten medan språket och samtalet har den avgörande funktionen för att forma verkligheten. Då varje människas erfarenheter och upplevelser av världen ser olika ut kommer det sociala mötet bli bestå i att synliggöra de egna tankarna, beskriva och argumentera för dem men det innebär även att lyssna på andra människors beskrivningar. Genom att lyssna på andra får den enskilda individen även möjlighet att sätta sina egna tankar i kontrast till andras tankar. Det kan öka möjligheten till att tänka i nya banor och därmed agera på ett nytt sätt. Det kan även leda till en bekräftelse av de egna tankarna vilket genererar en trygghet i sättet att agera. Detta växelspel och utbyte av tankar, känslor och idéer ger möjlighet att tillsammans skapa ny kunskap. Ahlberg (2007) menar att eftersom människan är delaktig i att skapa sin verklighet är det också människan som genom påverkan av kultur, tradition, politik mm lägger grunden till den rådande människosynen. Vad som t ex ses som normalt kontra avvikande skapas enligt den socialkonstruktionistiska teorin i samtalet människor emellan.

3.2 Fenomenologi

Kroksmark (2007) förklarar att ordet fenomen betyder ”det som visar sig självt” (s. 299). Han beskriver att inom fenomenologin handlar det om att beskriva de fenomen som visar sig. Husserl (2004), som är en av dem som utvecklat fenomenologin menar att den är en beskrivande filosofi. Genom en medvetenhet och reflektion kan människan beskriva sina upplevelser. Upplevelserna blir subjektivt beskrivna och sätts i relation till den värld som människan lever i och på så sätt skapas och beskrivs människans verklighet.

Fenomenologin är enligt Marton och Booth (2000) en filosofi som studerar människans erfarenheter av ett fenomen. För att förklara fenomenologi kan det vara viktigt att beskriva vad det innebär att erfara ett fenomen. Enligt författarna är erfarenheten av ett fenomen inte kopplad till endast en specifik situation. Erfarenheten av ett fenomen kan sägas vara den upplevelse människan får då erfarenheterna från olika situationer kopplas samman i ett meningsskapande syfte. Det innebär att människan sammanbinder och reflekterar över flera olika situationer som den upplevt. Kroksmark (2007) beskriver att de fenomenologiska tankarna utgår från våra tidigare upplevda erfarenheter. Det som vi redan har upplevt ligger till grund för hur vi tolkar nya fenomen. Det går enligt författaren inte att dela upp människan, fakta och den världen vi lever i olika delar utan allt hänger samman och ger en helhet i vårt sätt att erfara. Han menar att ”Det är genom att vara i världen som vi erfar den”(Kroksmark, 2007, s. 298).

Marton och Booth (2000) skriver vidare att fenomenologin syftar till att utforska och beskriva egna och andras erfarenheter på ett rikt sätt. Beskrivningen av erfarenheten ska ges utifrån flera olika aspekter och sättas i relation till den värld som människan befinner sig i. Ur fenomenologin kan fenomenografin sägas ha utvecklats. Författarna beskriver att fenomenografin är en forskningsansats som har i syfte att beskriva en människas erfarenheter av olika fenomen. I fenomenografin, liksom i fenomenologin, utgår forskningen från människans ”sätt att erfara någonting” (Marton & Booth, 2000 s. 146) men målet med fenomenografin är att tydliggöra den variation som finns i människans sätt att erfara världen samt innebörden av denna variation. För att få förståelse för hur en människa t ex hanterar ett problem måste det först till en förståelse för hur människan erfar problemet. Det sätt som människan hanterar problemet på och agerar utefter är en konsekvens av hur den har erfart problemet. Författarna skriver att, ”Man kan bara agera i relation till världen såsom man erfar den” (s.146). Författarna menar att fenomenografin har en stark koppling till pedagogik i avseendet att öka förståelsen för elevers sätt att angripa uppgifter i skolarbetet.

Marton och Booth (2000) beskriver två perspektiv som världen kan beskrivas på, första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv innebär att sättet att erfara och konsekvensen av det är förutbestämt. Det kan tydliggöras med ett exempel från skolans värld. Det finns t ex en matteuppgift med en rätt lösning som pedagogen är medveten om. Svaret är givet eftersom någon annan räknat ut det tidigare och enligt den första ordningens perspektiv är elevens väg till att få fram svaret av föga intresse. Enligt den andra ordningens perspektiv är det de bakomliggande erfarenheterna till hur människan resonerar som är viktiga. Hur tänker t ex eleven när den ska räkna ut talet och varför tänker den så? Finns det olika sätt att komma fram till svaret och vari ligger variationen? Hur och varför tänker människan som den gör samt analysen av det är i fokus i den andra ordningens perspektiv.

3.3 Systemteori

Inom systemteori är syftet att förklara den verklighet vi lever i genom att dela in den i olika system och delar för att studera och förstå relationen och interaktionen dem emellan. Alla ingår i något system t ex familj, skola, arbetslag och samhälle (Bladini, 2004). Gjems (1997) skriver att när systemteorin används inom det samhällsvetenskapliga området används ofta begreppet sociala system. Det innebär att systemet är en grupp människor som spenderar tid tillsammans över en längre period, t ex en familj, ett arbetslag eller en handledningsgrupp. I varje system finns människor som påverkar och samverkar med varandra och det är kommunikationen och handlingarna som gör att systemet kan utvecklas. Enligt teorin påverkas och styrs systemets utveckling av varje människas handlingar i relation till andra människors handlingar, s k inre styrning. Men det finns även en påverkan och styrning från yttre omständigheter såsom politik, ekonomi och andra system. För att kunna beskriva, förstå och utveckla ett system måste det granskas ur ett helhetsperspektiv där alla delar inom systemet liksom delar utanför systemet tas i beaktande. Gjems (2007) menar att systemteori bör användas ur ett cirkulärt tankesätt där relationer mellan människor i samma eller olika system är utgångspunkten men hänsyn ska tas både till systemets inre och yttre påverkansfaktorer. För att skapa den cirkulära tankeprocessen menar författaren att människan bör komma ifrån det linjära orsak och verkan tänkandet och istället tänka vidare i ett cirkulärt perspektiv. Det innebär att många olika små delar påverkar helheten och helheten påverkar i sin tur de små delarna. Gjems (1997) skriver att allt hänger ihop och ger önskvärda eller icke önskvärda konsekvenser och i den cirkeln är den enskilda människan en viktig faktor. Den enskilda människans beteende och handlingar skapar reaktioner på olika plan inom systemet vilket i sin tur skapar reaktioner och handlingar hos andra människor i systemet, negativa som

positiva. För att skapa förändring och utveckling inom systemet är det därför viktigt att den enskilda människan kan se sin egen roll och inverkan samt vilka konsekvenser det ger på andra människor i systemet och på systemet som helhet. Men förändring och utveckling kräver även att människan blir medveten om vilka yttre omständigheter den själv påverkas av. Dessa yttre omständigheter kan t ex vara politiska beslut och ekonomi men det kan också röra sig om att andra människors sätt att vara upplevs som provocerande vilket får konsekvenser för det egna handlandet. Enligt Ritzén (2005) kan skolan sättas in i ett systemteoretiskt perspektiv. I det perspektivet ses skolan utifrån hela organisationen och utifrån alla delarna såsom klass, arbetslag, ledningsgrupp o s v. Alla delar i skolans organisation är lika viktiga och beroende av varandra och skolan som organisation har även ett samspel med andra instanser i samhället, t ex socialtjänsten som den påverkas av och kan påverka.

3.4 KASAM

Antonovsky (2005) har arbetat fram begreppet KASAM och det står för känsla av sammanhang. Han menar att en människa behöver ha en känsla av sammanhang i sitt liv för att kunna må bra. En god eller hög KASAM ger välbefinnande. Bakgrunden till myntandet av begreppet är Antonovskys syn på hur den enskilda människan men även professionella kan arbeta hälsofrämjande. Antonovsky har en övertygelse om att om en människa som drabbats av sjukdom, traumatiska upplevelser eller andra svårigheter ska bli frisk och välmående igen är det viktigt att tänka i positiva banor, att tänka mot det friska samt att utgå från det som fungerar och är bra. Han menar att personen och de som eventuellt arbetar med den bör inta ett salutogent perspektiv i motsats till ett patogent perspektiv. I det patogena perspektivet är sjukdomen, svårigheten och orsakerna till dem utgångspunkten medan det i det salutogena perspektivet är det friska, det som skapar hälsa som är utgångspunkten.

Begreppet KASAM består av tre viktiga delkomponenter; *begriplighet*, *hanterbarhet* samt *meningsfullhet* och det är dessa tre samt relationen dem emellan som spelar en avgörande roll för människan och hennes välbefinnande. Med *begriplighet* avser Antonovsky att människan med sitt intellekt kan förstå, strukturera, förutsäga och greppa information och händelser. Det kan vara yttre händelser t ex våldsbrott och sjukdom men det kan även handla om inre psykologiska processer. *Hanterbarhet* är det sätt på vilket människan upplever att hon kan möta olika händelser i livet. Det är dels den egna förmågan att t ex möta stress men det handlar även om ett yttre skyddsnät där t ex familj, vänner, läkare och kollegor kan utgöra viktiga delar för att kunna göra världen hanterbar. *Meningsfullhet* är den komponent som riktar sig mot människans känslomässiga upplevelse. Det är människans förmåga att känna att det finns en mening i livet även om hon eller han drabbas av svårigheter. Meningsfullheten gör att människan tar sig igenom svårigheterna istället för att låta sig slås ned av dem. Antonovsky betonar att alla delar är viktiga och att de hör ihop men han kan likväl se att meningsfullhet är den som är allra viktigast. I meningsfullheten ligger människans vilja och motivation och den är i sin tur en förutsättning för att kunna skapa begriplighet och hanterbarhet (Antonovsky, 2005).

En människa föds inte med en hög eller låg grad av KASAM utan det är något som Antonovsky (2005) menar utvecklas från spädbarnsåren fram till människan är ca 30 år. Under de levnadsåren har människan utsatts för så mycket händelser, positiva och negativa som på ett eller annat sätt påverkar hur KASAM fungerar. Författaren skriver även att miljö, kön, uppväxtvillkor och andra sociologiska faktorer påverkar utvecklandet av KASAM.

Antonovsky ger en sammanfattande definition av KASAM;

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang. (Antonovsky, 2005. s.46)

3.5 Specialpedagogik ur ett teoretiskt perspektiv

Enligt Persson (2007,a) har inte specialpedagogiken någon egen teoretisk bakgrund utan vilar på teorier från andra områden såsom medicin, psykologi och sociologi. Den teoretiska anknytningen påverkas av samhällets rådande inställning till individer som avviker på något sätt vilket i sin tur påverkar hur specialpedagogiken används. Clark, Dyson och Millward (1998) beskriver att synsättet på elever i svårigheter och på vilket sätt de ska undervisas har förändrats över tid. Synsättet följer de politiska, samhällsliga och ekonomiska svängningarna. En konsekvens av det är en viss otydlighet i vad ämnet innebär. Författarna beskriver att det underlättar för specialpedagogen och ger mer tyngd till ämnet specialpedagogik om det finns teorier och forskning att luta sig mot. Möjligheterna för specialpedagogen att påverka ökar om det finns en teoretisk anknytning men författarna menar att de självklara teorierna i stor utsträckning saknas just inom det specialpedagogiska området. Ahlberg (2007) möter dock kritiken mot att specialpedagogiken saknar en egen teori och metod genom att poängtera att eftersom specialpedagogiken är tvärvetenskaplig vilar den på många olika teorier. Det leder i sin tur till att ämnet och arbetsmetoderna belyses ur flera olika perspektiv vilket kan ge en positiv effekt för utvecklingen av ämnet. Nilholm (2003) beskriver specialpedagogik ur tre olika forskningsperspektiv, det kompensatoriska, det kritiska och dilemma perspektivet. Det kompensatoriska perspektivet utgår från den medicinsk/psykologiska forskningen. Inom den medicinsk/psykologiska forskningen är sökandet efter symptom för att sedan diagnostisera och kompensera bristerna centrala moment. Inom specialpedagogik får det kompensatoriska perspektivet konsekvenserna att individens problem och svårigheter lyfts fram för att förklaras med neurologiska eller psykologiska diagnoser. När individen fått en diagnos kan bristerna kompenseras med specialpedagogiska insatser såsom specifika lästräningsprogram, specialklasser och medicinering. Det kritiska perspektivet har sin utgångspunkt i socio/politiska intressen. Bladini (2004) benämner detta som ett miljörelaterat perspektiv. I detta perspektiv sätts individens svårigheter i relation till omgivande krav och faktorer. Nilholm (2003) skriver att politiska och ekonomiska faktorer påverkar specialpedagogiken i det kritiska perspektivet. Begreppen en skola för alla och inkludering är väl inarbetade slagord i skolpolitiken men i verkligheten har det inte realiserats. Nilholm menar att skolan har misslyckats i sin ambition att ta emot och anpassa miljön och undervisningen till alla elever. Misslyckandet i sig gör att behovet av specialpedagogik som verksamhetsområde och specialpedagogen som profession berättigas och finns kvar. Om omgivningens inställning till individer i svårigheter och om de ekonomiska och politiska faktorerna förändrades skulle det enligt Nilholm inte behöva finnas någon specialpedagogik (Nilholm, 2003). De specialpedagogiska insatserna i det kritiska eller miljörelaterade perspektivet innebär att specialpedagogen letar efter de faktorer i den omgivande miljön som gör att svårigheterna uppstår för att sedan kunna undanröja dem (Bladini, 2004). Nilholm (2003) anser att det specialpedagogiska verksamhetsområdet inte kan beskrivas utifrån antingen ett

komparatoriskt eller kritiskt perspektiv. Han menar att de specialpedagogiska insatserna i de perspektiven alltför starkt betonar en enda lösning på problemet, en individrelaterad eller miljörelaterad lösning. Dilemmaperspektivet blir därför Nilholms utgångspunkt för att definiera specialpedagogik. Det innebär att skolans uppgift och utmaning är att ge alla elever en likvärdig utbildning samtidigt som skolan måste kunna anpassas till alla elevers skiftande behov. Det kan inte finnas endast en lösning för elever i svårigheter utan olika vägar måste provas beroende på hur sammanhanget ser ut. Clark, Dyson och Millward (1998) delar synsättet att det inte finns en enda definition på specialpedagogik och lösning på hur undervisningen ska bedrivas. Olika vägar måste provas och de anser att det bästa sättet att göra det är i den praktiska verkligheten. Ainscow (1998) menar att de som forskar om specialpedagogik bör göra det i ett nära samarbete med skolans personal. Det är genom att aktivt delta i och studera verkligheten som teorier kan bildas. Björck-Åkesson (2007) anser att det under senare år har blivit en tydligare tendens att specialpedagogik ses ur ett helhetsperspektiv där den tvärvetenskapliga kunskapen tas till vara. Påverkansfaktorer såsom ekonomi, samhälle, miljö, grupp och individ tas i beaktande och studeras i relation till varandra vilket skapar olika lösningar för varje svårighet.

4. METOD

Metoddelen inleds med en kort presentation av olika metoder för datainsamlande. Därefter bearbetar och motiverar vi vårt val av metod. Vi redovisar hur vi gick tillväga i urvalet av de specialpedagoger som vi ville intervjua. Våra förberedelser av intervjuerna, både före, under och efter processen diskuteras under genomförande och bearbetning. Avslutningsvis tittar vi på studiens tillförlitlighet och de etiska regler som styr oss i vårt arbete.

4.1 Allmänt om metod

Forskning har en viktig roll i samhället eftersom den ser till så att våra kunskaper sätts i centrum för ifrågasättande. I samhällsforskning lyfts den enskilda individen liksom samhället upp för granskning och därigenom skapas en fördjupning och utveckling av dessa (Vetenskapsrådet, 2002).

May (2001) skriver att inom den samhällsvetenskapliga forskningen ska forskaren välja den datainsamlingsmetod som är relevant för studien samt för hur materialet ska bearbetas. Exempel på datainsamlingsmetoder är intervju, observation och enkät. Vårt att poängtera är att oberoende av vilken datainsamlingsmetod forskaren väljer så påverkar det arten av framkomliga data. May skiljer kvalitativ och kvantitativ data åt med att se på det generella för arbetets form och på var fokus ligger i bearbetningen av materialet.

Patel och Davidson (1994) förklarar skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ data i sättet att bearbeta materialet. Kvantitativa data bearbetas statistiskt för att åskådliggöra siffror som mäter och visar på resultat. Kvalitativ data representerar det material som frambringar en djupare förståelse och kunskap kring ett problem eller frågeställning. I den kvalitativa bearbetningen är helheten viktig.

Om forskaren väljer en metod som innebär ett möte med människor är det upp till forskaren att utifrån sin kunskap och erfarenhet kunna föra samtal och utveckla dem i en för forskningen gynnsam riktning (May, 2001). Krag-Jacobsen (1993) skriver att för den samhällsvetenskapliga forskningen har intervjun fått en framträdande roll, den ses som ett viktigt instrument för forskaren i syfte att kunna ta till sig information och bearbeta den. Intervjun kännetecknas av att den behandlar erfarenheter, upplevelser och attityder och ger ny fördjupad kunskap. Författaren belyser kommunikationen som sker under intervjun. Det finns en skillnad mellan samtal och intervju och det är den givna rollfördelningen som finns under intervjun. Intervjun sägs omfatta tre personer, den som intervjuar, en respondent som svarar och en åskådare som är den eller de personer som tar del av undersökningen och gör nya tolkningar av informationen och det upplevda. En god intervju kännetecknas av ett växelspel mellan respondent och intervjuare. Det är viktigt att respondenten känner att det är för hennes skull intervjuaren är där och att den är intresserad av ämnet. Den som intervjuar måste även behärska konsten att hålla kvar intervjun i syftet samtidigt som den ställer frågor och sätter sig in i respondentens svar (Krag-Jacobsen, 1993).

Kvale (1997) menar att den kvalitativa forskningsintervjun speglar de vardagliga händelserna. Respondentens berättelse åskådliggör en livsvärld. Den professionella forskaren vill skapa förståelse för respondentens erfarenheter och kunskaper. I en kvalitativ intervju kan ny kunskap skapas och det är i denna process som samspelet mellan teori och metod kan utvecklas. I den kvalitativa intervjun är det intervjuarens uppgift att förstå sig på innebörden i

samtalen och i respondentens svar. Den kvalitativa metoden ger forskaren nyansrika beskrivningar av förhållanden i vardagslivet.

Alvesson och Sköldberg (2008) skriver om reflekterande forskning. Informationen som kommer fram via intervjuer är den data som utsätts för tolkning och reflektion. Tolkning och reflektion är två element som används i den reflekterande forskningen. Författarna menar att tolkningar är det tillvägagångssätt som används för att kunna göra en konstruktion av data. De påpekar även att både forskare och respondent intar en tolkande roll. Forskaren tolkar det som redan är tolkat av respondenten. Reflexiviteten utgår från forskarens egna upplevelser, eget tänkande och språk. Dessa interagerar med det beforskade och hjälper till att skapa en begriplighet.

Enligt May (2001) finns det olika sätt för forskaren att ställa frågor i en intervju och valet beror på syftet med studien. Semistrukturerade intervjufrågor ger en större frihet åt respondenten att fördjupa sig i svaren och för intervjuaren att kunna ställa följdfrågor och utveckla det sagda. Resultatet blir att forskaren får en mer djupgående information av respondenterna. Det kan jämföras med de strukturerade intervjufrågorna där syftet är att få fram respondentens svar utan tolkningar och åsikter. Krag-Jacobsen (1993) skriver att intervjuguidens frågor måste bearbetas grundligt. Författaren skriver även att när en vetenskaplig studie genomförs med hjälp av intervjuer krävs det av forskaren att den noggrant kan redovisa metoder och resultat. De läsare som ska ta del av studien granskar och kan kritiskt ifrågasätta resultaten därför måste genomförandet och allt material redovisas.

Ett annat sätt att samla information är observationer. May (2001) beskriver observation som en metod där forskaren som observatör försöker förstå sig på handlingar direkt kopplade till vardagliga sammanhang och situationer. Graden av forskarens delaktighet i de observerade situationerna beror på studiens utformning och syfte. Bladini (2004) menar att som observatör intar forskaren en passiv roll och ges möjlighet att tolka för att sedan bearbeta och analysera det som upplevs och beskrivs i situationen. Det finns för och nackdelar med att vara en observatör. Risken att observatörens närvaro kan påverka dem som observeras och vice versa finns alltid med. Det kan t ex visa sig genom en viss osäkerhet och obekvämlighet i situationen.

Patel och Davidsson (1994) tar upp enkätundersökning som ett redskap för att samla information. Författarna förklarar att enkäter liksom intervjuer bygger på frågor. En intervjuundersökning och en enkätundersökning utgår ifrån samma förutsättningar för respondenten. Det är viktigt att informera respondenten att dennes bidrag i sammanhanget är viktigt för studien och att enkäten är den valda metoden för insamling av material. Antal besvarade enkäter är av stor betydelse för studiens helhet och tillförlitlighet. Ett stort bortfall av enkäter gör att den specifika kunskapen inte kan presenteras i den utsträckning som var tänkt.

4.2 Val av metod

Utifrån undersökningens syfte d v s, att undersöka specialpedagogers syn på handledning samt om deras kompetens i handledning tas tillvara gjorde vi precis som Bladini (2004) en distinktion i vår undersökning. I denna begränsning lyfter vi fram ett specifikt ämne att undersöka vilket har relevans för vårt arbete. Utifrån undersökningens syfte och med hänvisning till bl a Krag-Jacobsen (1993) samt May (2001) valde vi intervjuer som datainsamlingsmetod för att kunna få ta del av sex specialpedagogers kunskaper, erfarenheter

och synpunkter inom det specifika ämnet. Vi bedömde intervjun som lämpligast för vår studie, dels för att få ut så mycket som möjligt av respondenternas svar och dels för att vi såg flest fördelar med att genomföra intervju. Vi anser att en av fördelarna med intervjun är att ett personligt möte med respondenten underlättar i arbetet med att fördjupa sig i ämnet, i vårt fall i ämnet handledning. Ännu en stark anledning till valet av intervju som metod var att vår erfarenhet visar på att det inte är många specialpedagoger som handleder. Genom att välja intervju som metod kunde vi i urvalet av respondenter försäkra oss om att de faktiskt arbetar med handledning.

I valet av semistrukturerade intervjuer tog vi hjälp av hur Bladini (2004) resonerade i sin studie där hon skriver att intervjuaren och respondenten tillsammans skapar ny kunskap i en intervju. Vi såg möjligheten att i en semistrukturerad intervju ställa följdfrågor och att utveckla samtalet för att få ett vidare och djupare perspektiv på vårt ämne. När vi gör våra egna tolkningar är det lättare att utgå från en personlig kontakt med respondenten än utifrån t ex en enkätundersökning. Vi bedömer att risken att vi gör feltolkningar är mindre vid en semistrukturerad intervju än vid en enkätundersökning eftersom vi vid intervjutillfället har möjlighet att få förtydligande av svaren.

4.3 Pilotstudie

Intervjuaren är den person som kan träna och öva upp konsten i att ställa frågor och föra samtal under intervjun. Intervjuaren besitter en profession att kunna möta en annan människa och hjälpa till att utveckla samtalet och dess innehåll (Kvale, 1997). Innan vi gick ut för att möta våra respondenter gjorde vi en pilotstudie för att testköra vår intervjuguide. Vi ville vara säkra på att det material vi hade dvs de frågor vi hade i intervjuguiden var tydliga och inte kunde missuppfattas. Vi ville se hur frågorna föll ut och att de var relevanta för vårt syfte och vår problemformulering. Vi ville även att våra respondenter skulle känna sig trygga med våra frågor. I pilotstudien använde vi oss av kollegor på våra arbetsplatser, de informerades om syftet med arbetet och syftet med pilotstudien. Kvale (1997) menar att ifall pilotstudien genomförs innan projektintervjuerna så bäddar vi för att skapa ett tryggt och stimulerande samtal. Våra testpiloter dvs våra kolleger som hjälpte till med att se på frågornas konstruktion föreslog ett par ändringar i intervjuguiden. Vi tog detta till oss och gjorde omformuleringar av de aktuella frågorna. De frågor som kom i fokus för förändring, fråga nio och fråga tio i intervjuguiden behövde omformuleras till en mer öppen karaktär.

Frågor kan vara öppna eller slutna och det är frågans utformning som styr vidden på svaret. I en öppen fråga har respondenten större möjlighet att utveckla svaret medan en slutna fråga riktar in respondenten på bestämda svar. När det gäller kvalitativa studier då frågor ska besvaras är det viktigt att ge utrymme åt flexibilitet. Frågorna får inte heller vara för allmänt strikta och otydliga, de ska ge rättvisa åt arbetet och kunna visa på en variation i svarsmaterialet (Närvänen, 1999).

4.4 Undersökningsgrupp

För att kunna genomföra undersökningen letade vi aktivt efter ett fåtal specialpedagoger som arbetade med handledning av pedagoger. Vi kände till ett fåtal specialpedagoger som arbetade med handledning i större utsträckning och genom dessa fick vi vidare tips på specialpedagoger med handledande funktion. I våra beslut kring urvalet ville vi försäkra oss om att det blev tillräckligt många respondenter som kunde ge oss den information som var ämnad för undersökningens syfte för att sedan kunde bearbeta informationen och dra

slutsatser. Vi valde att intervjua sex specialpedagoger. Specialpedagogerna arbetar själva i skolans verksamhet med elever från år F-9. Två av specialpedagogerna arbetar i årskurs F-3. En specialpedagog arbetar i årskurs 1-6. Två specialpedagoger arbetar i årskurs 6-9. En specialpedagog arbetar enbart med handledning av personal. Alla sex specialpedagoger arbetar med handledning av personal som arbetar med barn och ungdomar i åldrarna 0-16.

4.5 Genomförande

Krag-Jacobsen (1993) menar att intervjuprocessen startar när den första kontakten med respondenten tas. Den första kontakten såg vi som avgörande för att få med intresserade specialpedagoger till vår studie. Fyra av respondenterna kontaktades vid ett direkt möte och två av respondenterna kontaktades via e-mejl. Vi berättade vilka vi var och att vi skulle undersöka specialpedagogens handledande funktion i skolan. Samtliga var positivt inställda till att medverka i undersökningen. Därefter skickade vi ut ett missivbrev (bilaga A) som förklarade undersökningens syfte och information gällande det individskyddskrav som respondenten skyddas av (Vetenskapsrådet, 2002). I brevet framgick att vi skulle återkomma med att boka tid för intervju. Kvale (1997) förtydligar informerat samtycke med att det visar på att respondenterna är delaktiga i vad som gäller kring den information som de ger oss under intervjuerna, att de är insatta i undersökningens syfte samt hur arbetet är upplagt.

I missivbrevet klargjorde vi att respondenterna skulle få ta del av en intervjuguide (bilaga B) i god tid innan intervjun. Intervjuguiden kännetecknas av en lista med frågor som ska vara ett redskap både innan och efter intervjun. Den intervjuguide som vi iordningställde bestod av öppna frågor i en ordning som kändes bra för oss och för personerna vi gjorde pilotstudien på. Enligt May (2001) är intervjuguidens huvudsakliga syfte att den är en hjälp så att samma ämne och frågor kan tas upp med de olika respondenter som ingår i undersökningen. Med denna kunskap ställde vi frågorna utifrån intervjuguiden för att i bearbetningen kunna se på likheter och skillnader i informationen. Vi skickade intervjuguiden via e-mejl till respondenterna ca en vecka innan intervjuernas genomförande så att de i lugn och ro skulle kunna förbereda sig i ämnet.

Vi som intervjuare har ansvar för att intervjusituationen blir så bekväm och behaglig som möjligt för respondenten. Känner respondenten sig bekväm så har vi förutsättningar för en bra intervju som känns meningsfull och ger undersökningen ett utförligt material att arbeta med (Krag-Jacobsen, 1993). Hänsyn togs till respondenternas önskemål gällande den plats där intervjun skulle genomföras. Vi träffade respondenterna och genomförde intervjuerna under februari 2009 på respondenternas respektive arbetsplatser. Vid ett tillfälle genomfördes intervjun i respondentens hem. Den tid vi avsatte för intervjuerna var 1 timme. Detta visade sig vara lagom, den åtgångna tiden för intervjuerna varierade mellan 50 minuter och 1 h och tio minuter.

Vår ambition var att båda två skulle vara närvarande vid intervjutillfällena, en skulle intervjua och den andra skulle ansvara för att sköta bandspelaren, eventuellt föra anteckningar, kunna vara behjälplig med att ställa följdfrågor och få förtydligande av svaren. Vi såg även att bearbetningen av svaren kunde underlättas om båda hade varit närvarande vid intervjun. Vi insåg dock att detta var svårt att genomföra. Det var svårt att hitta tider som passade för alla tre så vi beslöt oss för att, med respekt för respondentens arbete och villighet att ställa upp i undersökningen, rätta oss efter när de kunde. Det fick till följd att vi genomförde intervjuerna ensamma. Denna förändring från informationen i missivbrevet var något som respondenterna informerades om.

Vid insamlandet av informationen använde vi oss av bandspelare, vilket är ett av de vanligaste sätten att registrera samtal på (Kvale, 1997). Under tiden som samtalet spelas in kan intervjuaren slappna av och vara aktiv i diskussionen. Med hjälp av bandinspelningen kunde vi gå tillbaka i det bandade materialet och höra på nyanser i språket såsom pauser, ordens betydelse och respondentens tonfall. Bandspelaren gjorde även så att vi fullt ut kunde koncentrera oss på att vara aktivt lyssnande till respondenten. Detta upplevde vi som ett par av fördelarna med att använda bandspelare. Bandinspelning har både sina för och nackdelar menar May (2001). Det som karaktäriserar detta påstående är bl a att utskriften av intervjuerna är en lång och tidskrävande process. Fördelen med bandinspelning är att ur tolkningssynpunkt är det bättre för intervjuaren att både kunna koncentrera sig på samtalet och samtidigt se på respondentens kroppsspråk (May, 2001).

4.6 Bearbetning

Efter varje intervju transkriberades materialet. Vi lyssnade noggrant på bandinspelningarna och skrev ner svaren. I arbetet med det var vi noga med att tänka på att respondenterna ska skyddas enligt konfidentialitetskravet. Skyddet ska gälla både i hanteringen av den insamlade datan och vid förvaring av det färdigbearbetade materialet (Vetenskapsrådet, 2002).

Utifrån vad Kvale (1997) menar så sker en tolkning redan i utskriften av materialet. Slutprodukten av intervjuerna är en konstruktion av information och finns till vårt förfogande för tolkningar, reflektioner och analys (Kvale, 1997). I vissa fall har vi gjort någon omformulering från talspråk till skriftspråk för att göra svaret mer begripligt för andra läsare. I dessa fall var vi dock noga med att inte ändra på själva innebörden av det respondenten sagt. Vid genomlyssnandet var vi även noga med att skriva ner eventuella följdfrågor som vi ställt i intervjun. Enligt Kvale (1997) sker en förvandling i samband med utskriften då det talade språket omvandlas till skriftspråk. Samtalet under intervjun är levande och en pågående process som efter intervjun ska skrivas ut. I samband med att det skrivs ut ändras inlevelsen i det muntliga samtalet till att tappa nyanser och gester. Det försvårar för den som läser utskriften att få känslan och inlevelsen av samtalet vilket kan försvåra arbetet med efterföljande tolkningar.

I nästa process av bearbetningen diskuterade vi hur vi skulle organisera respondenternas svar för att kunna analysera och tolka dem. Vi beslöt oss för att i möjligaste mån gruppera och inordna varje intervjufråga under någon av de frågeställningar som vi har i syftet. Det resulterade i följande områden: vilka de viktigaste processerna i handledning är samt vilka utvecklingsmöjligheter specialpedagogen kunde se att handledning ger på individ- arbetslags och skolnivå, hur specialpedagogen ser på sin egen roll som handledare samt om deras handledarkompetens tas tillvara. Några av frågorna kunde passa under mer än en frågeställning. Svaren på intervjuguidens tre första frågor beslöt vi att göra en sammanfattning av för att få en kort presentation av varje respondent. I sammanställningen av det var vi noga med att inte röja någons identitet. I bearbetningen och i det fortsatta arbetet har vi valt att benämna specialpedagogerna för A, B, C, D, E och F. De övriga svaren placerade vi in under syftets frågeställningar. Eftersom intervjufrågorna i vissa fall kunde passa under mer än en frågeställning såg vi samma mönster i respondenternas svar. I svaren på den sista frågan där respondenten gavs möjlighet till övriga tillägg har vi placerat svaren under den frågeställning som vi ansåg vara den mest lämpade. Specialpedagogerna i vår undersökning arbetar med handledning av pedagoger i förskola, skola och barnomsorg men under bearbetningen beslöt vi oss för att använda begreppet skola som ett enhetligt namn för alla tre verksamheter.

När arbetet med att tolka och analysera resultatet påbörjades beslöt vi oss för att använda oss av samma rubriksättning som i resultatdelen, vilka de viktigaste processerna i handledning är samt vilka utvecklingsmöjligheter specialpedagogen kunde se på individ- arbetslags- och skolnivå, hur specialpedagogen ser på sin egen roll som handledare samt om deras handledarkompetens tas tillvara. Vi lyfte fram de delar av resultatet som vi ansåg vara de mest relevanta för undersöknings syfte och i det momentet var vi noggranna med att få med svar från samtliga respondenter under varje frågeställning. Svaren organiserade och tydliggjorde vi i punktform och sedan analyserade vi dem. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) är det viktigt att forskaren reflekterar över det material som den fått fram i undersökningen. Ett öppet tolkningsförfarande ska bidra med att resultatet ska kunna visa på en bredd och variation. Detta hade vi i åtanke när vi tolkade svaren. Vi försökte vara öppna, objektiva och inte färgas av förutfattade meningar eller tidigare erfarenheter och kunskaper. Våra tolkningar och analysen av dem ledde fram oss till våra slutsatser. Slutsatserna är kopplade till varje frågeställning i syftet och presenteras i direkt anslutning till analysen av resultaten.

4.7 Studiens tillförlitlighet

Vår undersökning är en kvalitativ studie, där intervjun har en avgörande betydelse för resultatet. Enligt Patel och Davidson (1994) innebär ett metodval att undersökningen granskas i dess reliabilitet och validitet. Det reliabla i studien visar på intervjuans tillförlitlighet. May (2001) förklarar att en undersökning anses vara reliabel om en forskare uppnår samma resultat om undersökningen görs om på samma sätt vid ett annat tillfälle. En undersöknings validitet innebär att forskaren ska försäkra sig om att svaren är sanningsenliga så att undersökningen faktiskt mäter det som framgår i syftet. Kvale (1997) belyser att intervjuarens förhållningssätt till respondenten kan öka undersökningens validitet. Ges goda förutsättningar för respondenten där samspelet med intervjuaren och samtalet får flyta på samt om svaren tillåts utvecklas av inlevelse och frispråkighet kan undersökningen visa på en något större validitet. Frågornas relevans och respondentens möjlighet att välja bort eller lägga till är av vikt då forskaren ska fastställa validiteten (Kvale, 1997).

Vi som intervjuare har ett ansvar gentemot undersökningens tillförlitlighet genom att försäkra oss om att det som undersöks syftar till att stärka undersökningen, dess validitet. Vi försäkrade oss om att respondenterna hade erfarenhet av och arbetade med handledning för att göra undersökningen så valid som möjligt (Patel & Davidson, 1994). Svaren som respondenterna gav oss kan visa på ett sant värde och/eller ett felvärde. Vi anser att respondenterna var sanningsenliga vid överlämnandet av informationen. Vad som stämmer överens med verkligheten blir en tolkningsfråga. Undersökningens validitet skulle kunna öka om vi hade intervjuat fler specialpedagoger. Validiteten skulle även kunna öka om vi förutom specialpedagogerna även hade intervjuat andra yrkeskategorier såsom rektorer och pedagoger om deras syn på specialpedagogens roll som handledare. Studiens begränsning föranledde oss dock att rikta in oss specifikt på specialpedagoger och deras perspektiv. Vi anser att undersökningen är relativt reliabel. Det grundar vi på att resultaten stämmer överens med tidigare undersökningar av t ex Bladini (2004) samt Åberg (2007). Det är dock svårt att försäkra sig om att resultaten blir samma vid senare undersökningar eftersom situationen för specialpedagogen som handledare ständigt är i förändring. Vi ifrågasätter om vår undersökning med de givna resultaten hade sett annorlunda ut om vi båda medverkat under intervjun? Det skulle kunna leda till svar med fler nyanser och eventuella följdfrågor.

Bandspelaren blev för oss en stor hjälp och ett sätt att kunna gå tillbaka i det inspelade materialet och bearbeta ytterliggare.

I bearbetning och tolkning av resultat är vi medvetna om att det är lätt att vi själva kan påverka och lägga in egna värderingar men vi har försökt hålla oss så objektiva som möjligt. Kvale (1997) skriver att om båda intervjuarna skriver ut samma bandinspelning och jämför sina tolkningar av svaren kanske det skulle visa på olikheter i utskriften. Tolkingen av ordens betydelse och på vilket sätt vi som intervjuare uppfattar och tar till oss det som lyssnas av kan ge ytterliggare nyanser och då även öka undersökningens reliabilitet (Kvale, 1997). Detta förfaringssätt med en jämförelse av utskriften och tolkningarna av det inspelade materialet skulle kunna ökat reliabiliteten i vår undersökning.

Eftersom vi har intervjuat specialpedagoger som arbetar med handledning och eftersom vi varit två som kunnat diskutera och analysera de intervjuvar och resultat vi fått fram anser vi att denna undersökning är tillförlitlig. Under arbetets gång har vi varit noggranna med att ha syftet som en röd tråd i litteraturgenomgången, i val av metod, bearbetning, analys samt i presentationen av materialet. Vi har inspirerats av Kvale (1997) som betonar och skriver att det är forskarens uppgift att se till så att syftet får en genomgående karaktär i arbetet.

4.8 Etik

Enligt Kvale (1997) sker etiska överväganden under hela processens gång. Från allra första början, redan innan intervjun sätter igång, gäller det att ta de etiska kraven till sig och beakta deras syfte. Vi som representanter för undersökningen har ett personligt ansvar att föra fram arbetet ur ett forskningsetiskt perspektiv. Utifrån vår profession ska vi kunna avgöra när etiken är som mest sårbar och vad det innebär för undersökningen, respondenterna och oss själva. Som intervjuare intar vi forskarens roll och med den har vi en stor uppgift i att hålla kvaliteten på det vi ska undersöka och bearbeta i intervjun.

Vi har vid förberedelserna och genomförandet av vår undersökning därför tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer vilka är gällande inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vid vårt tillvägagångssätt när det gällde att skydda respondenternas identitet valde vi att utgå från de fyra huvudkraven;

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Informationskravet använde vi oss av vid den första kontakten med respondenterna, via det direkta mötet samt via e-mejl, då vi vill försäkra oss om det fanns ett intresse från deras sida att ställa upp som respondenter under undersökningens process. Med deras medgivande informerade vi de tilltänkta respondenterna om deras uppgift i sammanhanget och om undersökningens bakgrund och syfte. Genom missivbrevet gjorde vi ett förtydligade gällande undersökningens syfte och dess genomförande, respondenternas rättigheter vid medverkan samt att undersökningen fanns till deras förfogande när den var färdigställd. Informationen innefattade även deras frivilliga medverkan och deras rättighet att när som helst hoppa av undersökningen om de så önskar. Vid informationen till respondenterna ville vi så tidigt som möjligt att de skulle känna ett inflytande och en delaktighet av att deras medverkan var värdefull för undersökningen. Inga som helst påtryckningar utifrån oss speglade

respondenternas val, varken vid deras beslut att delta eller när och var intervjun skulle genomföras. Härigenom uppfyllde vi *samtyckeskravet*. *Konfidentialitetskravet* uppfylls genom den tystnadsplikt vi har gentemot respondenterna. I vårt ansvar ligger att se till så allt material skyddas från omvärldens påtryckningar, ingen ska kunna identifiera och härleda personerna i vår undersökning varken till namn, ort eller till skola. Genom att samla in allt material som framkommit genom intervjuerna och att endast använda oss av det i undersökningens färdiga slutprodukt så hanterar vi även det sista *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002).

5 RESULTAT

Resultatet redovisas under fyra rubriker. Under den första rubriken redovisas specialpedagogernas nuvarande arbetssituation. Under de övriga tre rubrikerna redovisas resultatet med koppling till de frågeställningarna vi har i syftet. Rubrikerna lyder: vilka är de viktigaste processerna i handledning, hur ser specialpedagogen på sin roll som handledare och tas specialpedagogens kompetens i handledning tillvara?

5.1 Specialpedagogernas nuvarande arbetssituation

Med hänsyn till konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002) har vi valt att redovisa svaret om specialpedagogernas grundutbildning som grupp. Fyra av specialpedagogerna är förskollärare från sin grundutbildning, en är lågstadielärare och en är mellanstadielärare.

Specialpedagog A har arbetat som specialpedagog i 5.5 år. A arbetar med undervisning av elever i en liten grupp årskurs 1-6. A arbetar även som handläggare av olika ärenden som rör barn i behov av särskilt stöd och det gäller barn i åldrarna 0-12. Tjänsten är delad så att 70 % av tiden är undervisning i klass och 30 % av tiden är till arbetet som handläggare. I arbetet som handläggare ingår uppgifter såsom att göra utredningar, ge förslag på placering av barn i behov av särskilt stöd, upprätta och följa upp åtgärdsprogram samt elevhälsa. I handläggaruppdraget ingår även handledning.

Specialpedagog B har arbetat som specialpedagog i tolv år. B arbetar med undervisning av elever från årskurs F-3. Den mesta av tiden är undervisningstid men även handledning ingår i uppdraget. Specialpedagog B hade svårt att uppskatta i procentsats hur mycket tid som gick till handledning men påpekade att det var väldigt lite. Handledningen är för personal som arbetar med barn i årskurserna F-6.

Specialpedagog C har arbetat som specialpedagog i tio år. C arbetar med undervisning av elever i årskurserna 6-9 på 75 % av sin tjänst. 25 % av tiden är C handledare och handleder personal som arbetar med barn och ungdomar i årskurserna F-9.

Specialpedagog D har arbetat som specialpedagog i tolv år. D arbetar 80 % i en liten grupp med elever i behov av särskilt stöd. 20 % av tiden är till arbetet som handläggare. I arbetet som handläggare ingår att göra utredningar angående placeringar av barn och elever i behov av särskilt stöd. I handläggaruppdraget ingår att handleda.

Specialpedagog E har arbetat som specialpedagog i sex år. E arbetar med personal som arbetar med barn och elever i åldrarna 1-12. Specialpedagog E hade svårt att i procentsats precisera hur stor del som går åt till handledning. I uppdraget som specialpedagog ingår att handlägga och utreda remisser angående barn i behov av särskilt stöd, upprätta åtgärdsprogram med kontinuerlig uppföljning samt handleda arbetslag. Det ingår även att delta vid föräldrasamtal, samarbeta med andra instanser såsom habiliteringen och barnhälsovård samt utveckla verksamheten.

Specialpedagog F har arbetat som specialpedagog i nio år. F arbetar med undervisning av elever i årskurserna 6-9 på 50 % av sin tjänst. 40 % av tiden arbetar F med handledning och ledarskap och 10 % som specialpedagogisk ledare där skolutveckling ingår. F handleder personal som arbetar med elever i årskurserna 6-9. Ett nära samarbete med biträdande rektorn ingår inom området av ledarskap.

5.2 Vilka är de viktigaste processerna i handledning?

Specialpedagogerna tar upp flera viktiga processer som sker i handledning. De ser att deltagarna blir stärkta i och av processen genom att de får möjlighet att reflektera, att gå in i sig själva på djupet och utveckla sitt sätt att se på saker och ting. De får tillfälle att samtala med varandra och sätta ord på sina ärenden. Handledningen kan definieras som ett kreativt samtal vilket ska starta en utveckling och process hos den som handleds så den kommer åt och blir medveten om den kunskap som den besitter.

...att bara få säga det, benämningens kraft. – Jaha, det var så jag eller hon tänkte och hur kan vi förhålla oss till detta? (B)

...att plocka fram det som man har inom sig och som man inte har kunnat uttrycka i ord tidigare. (E)

Många gånger har pedagogerna redan de pedagogiska redskapen i ryggraden men de har fastnat i något annat... (F)

En av specialpedagogerna beskriver att de i handledningen tittar på processer, relationer och det sociala samspelet i handledningsgruppen och i klassen. De tittar även på samspelet mellan personal, mellan barn och personal samt mellan barn och barn. Det beskrivs att en del av pedagogerna är duktiga på att fundera och reflektera över vad de själva kan göra för att situationen ska bli bättre.

Förskolepersonal är duktiga på att fundera på vad kan vi göra och inte vad är det för fel på barnet. Vi ser att han inte mår bra, kan vi göra på ett annat sätt? De ställer sig ofta den frågan. (A)

Handledningen ska väcka frågor hos den handledda, de ska få syn på sig själva, sina attityder och på sin verksamhet. Samtal om arbetssituationen, den egna rollen och synen på lärandet ryms i handledningen. Den ska få den handledda att fokusera och tänka på sådant de gör som är bra. De ska känna att de tar makt över situationen och kan behärska den. Genom samtalet kan den handledda börja tänka på och komma till insikt i sitt eget handlande och se på vilka kunskaper och erfarenheter som ligger till grund för ett förändrat beteende.

...att de ska få syn på sig själv i mötet med eleven och att öka deras förståelse för varför eleven beter sig på det här sättet. Om de förstår eleven kan man också anpassa sitt eget beteende. (C)

Att sätta sin roll i fokus och titta till sig själv. (E)

En viktig del i handledningen är att få sitta ner och samtala om arbetssituationen, sin roll och vilken syn på lärande och arbetssätt individen och gruppen har. Tryggheten att våga uttrycka sig är viktiga i samtalsprocessen. Många gånger kanske det handlar om att få prata av sig och sedan kommer själva handledningsprocessen igång allteftersom.

5.2.1 Möjligheter till utveckling för individen

Specialpedagogerna beskriver den utveckling hos den enskilda individen de kan se och hoppas på. De säger att handledningen leder till en insikt hos individen om sitt sätt att vara

och tänka samt hur det påverkar omgivningen. Den leder även till en insikt i att de kan, klarar av saker och kan stå för det de gör. Den enskilda individen som vågar tro på sig blir stärkt i sig själv och det sker en yrkesutveckling. Om handledningen sker kring en viss problematik ökar individens kunskap kring den. Handledning kan göra så att individen vågar prova på nya arbetsätt. Handledning kan även leda till ett förändrat och utvecklat arbetsätt. Det kan även vara en förberedelse för pedagogen inför upprättande av åtgärdsprogram och inför samtal med föräldrar.

...många blir också jätteupplyfta och stärkta i det här när de upptäcker att, - jaha, det här kunde vi redan. (A)

...det är en utveckling, inte bara i synen kring en enskild elev utan att de utvecklar sig som människor i sitt sätt att se på saker och ting. (C)

När jag lyfter individen så lyfter de sig själva och den utvecklingen ser du. (F)

En av specialpedagogerna beskriver att hon uppnått målet med sin handledning när den enskilda individen känner att den har utvecklats så långt att den klarar situationen själv. När den enskilda individen kan se till sina egna redskap och vågar använda sig av dessa så har man utvecklats mycket genom handledningen.

...att en dag säga att, - nu behöver jag inte dig mer för nu har jag kommit så pass långt i mina tankeprocesser så att jag kan utveckla min egen verksamhet och kan stötta den här eleven. (C)

5.2.2 Möjligheter till utveckling för arbetslaget

I arbetslagen ser specialpedagogerna en möjlighet till att utveckla en förståelse för varandra, ett gemensamt synsätt, en generell yrkesutveckling samt att de blir stärkta som arbetslag. De beskriver att utvecklingen kan ta olika lång tid beroende på hur väl fungerande arbetslaget är. En del arbetslag är mer förändringsbenägna än andra i sitt sätt att utveckla undervisning, material och synsätt. I de arbetslag som inte fungerar kan handledningen sätta igång just de diskussioner som behövs för att kunna utvecklas. Handledning i arbetslag blir ett sätt att byta perspektiv från den enskilda individen i arbetslaget till att se på hur hela arbetslaget fungerar och är organiserat.

I de arbetslag som inte fungerar kan jag se att de tycker att det är barnet som är problembärare. (A)

Pedagogerna blir genom handledning lyfta av den som handleder och av varandra i arbetslaget. Arbetslaget får möjlighet att våga gå utanför och vidare i sina vanliga samtal. Det som den enskilda individen känner sig stark i och vågar agera utifrån ger en positiv utveckling för hela arbetslaget.

...att deltagarna ska få nya insikter och att de ska gå vidare och utvecklas i sitt arbetslag men även i sin personliga utveckling. ...Personlig utveckling utvecklar i förlängningen arbetslaget.(E)

5.2.3 Möjligheter till utveckling för skolan

Specialpedagogerna beskriver handledning som en form av kompetensutveckling som kan komma hela skolan till gagn. Handledning kan ses som ett förebyggande arbete. Skolans pedagoger kan få igång ett arbetssätt över gränserna där de känner ett större ansvar för hela skolans verksamhet. Behoven synliggörs och diskussionerna pedagogerna emellan förenklas på ett för verksamheten betydelsefullt sätt. Pedagogerna blir de aktiva aktörerna i hela skolans organisation, flexibiliteten ökar i organisationen och det blir fler vuxna som ser till varandras behov. Den kunskap och utveckling som sker på individ och arbetslagsnivå sipprar ut som ringar på vattnet till övriga skolan. De beskriver att föräldrar och barn märker av förändringar. Men de påtalar även att det kan ta lång tid innan en skola förändrar ett arbetssätt eller ett beteende.

...jag tipsar om att använda det (arbetssättet) på andra elever också. Ibland gör specialpedagogerna den kopplingen också och på så sätt knyter man ju ihop kunskapen att kring de här eleverna gäller det här synsättet o s v. Förhoppningsvis utvecklar det skolan också. (C)

...det ger ringar på vattnet. På alla nivåer är det utvecklande. Det märks i hela verksamheten. (E)

5.3 Hur ser specialpedagogen på sin roll som handledare?

Specialpedagogerna beskriver sin roll som handledare som en stötta, ett bollplank, en som bekräftar och tydliggör det pedagogerna säger, en medarbetare och en samtalspartner som tillsammans med den handledda ska tänka i nya banor, ge nya infallsvinklar och komma fram till lösningar. Den handledande rollen går även ut på att försöka hjälpa pedagogerna att utveckla sig själva, att ge pedagogerna verktyg för att klara av en svårighet så att deras trygghet ökar. De ser sig även som en person som kan komma in och se på verksamheten med nya ögon, som en person som kan stärka handledningsgruppen i deras yrkesprofession och yrkesstolthet samt som en person som ska lyfta fram alla saker som är bra. Det är viktigt att framhålla sin egen roll som specialpedagog och handledare. Vara tydlig gentemot de som handleds att det är de som är experter i sitt ämne, detta för att kunna bygga upp ett förtroende.

Det finns så himla mycket kunskap ute och nästan alla sitter på sina lösningar. Många gånger gäller det bara att få syn på det och få det bekräftat, så vet dom... Men de vågar kanske inte tro på det själva eller behöver ha en liten puff eller ett stöd... Inte komma med färdiga lösningar. (A).

Handledaren är den som ställer utmanande frågor så att det startar en process hos den handledda men ska även kunna komma med tips och idéer på arbetssätt och material. Själva specialpedagogiken kommer in i verksamheten av sig självt efter hand som pedagogerna handleds och det blir möjligt att lyfta pedagogerna att bli självständiga.

Mitt uppdrag som specialpedagog är att öppna dörrar som har stängts...jag vet att du har kunskapen.(D)

Jag ska kunna arbeta bort min roll som specialpedagog...
...vara den positiva kraften som lyfter pedagogen så pass
mycket så att de förlitar sig på sig själva. (F)

En av specialpedagogerna handleder utifrån en specifik problematik och ett beteende. I denna situationsbundna handledning ser specialpedagogen sig som en som ska ge pedagogerna förståelse för varför barnet agerar som det gör. I nästa skede handlar det om att ge pedagogerna verktyg för att hantera det, arbeta med hur de kan bemöta eleverna och hur de kan anpassa undervisningen. En beskriver även sig som en som genom handledning kan arbeta förebyggande. Att se svårigheter innan de faktiskt blir ett stort problem.

5.4 Tas specialpedagogens kompetens i handledning tillvara på skolorna?

Specialpedagogerna beskriver att deras kompetens i handledning inte tas tillvara. Flera påtalar att de blir uppbundna i verksamheten med undervisning på det sätt som en speciallärare arbetar och att de har alldeles för lite tid kvar för att handleda. Tiden för att handleda kollegor varierar och den är organiserad på olika sätt. Några har rutiner som fungerar så att pedagogerna får boka tid med specialpedagogen medan det för andra sker mer som ett hastigt samtal när man möts i korridoren eller på en konferens. Specialpedagog F känner att kompetensen används fullt ut och har utvecklat handledningen så långt att skolans pedagoger ser det som en självklar del i verksamheten. Pedagogerna vet att det inte sker samtal ute i korridorerna utan allt ska ske under organiserade former. Specialpedagogerna på skolan arbetar i team och de är väldigt tydliga gentemot skolans ledare och pedagoger vad specialpedagogik är och vad handledning generar.

Två av specialpedagogerna beskriver att det sällan finns arbetsbeskrivningar på hur en specialpedagog ska arbeta utan det är något som de själva får utforma. Men både skolledare och pedagoger förväntar sig att specialpedagogen ska ha undervisning. Två av specialpedagogerna har en tydlig arbetsbeskrivning som är upprättad i samarbete med skolledarna. Arbetsbeskrivningen underlättar så att pedagogerna vet vad de kan förvänta sig av specialpedagogen och att specialpedagogen själv vet vilka uppgifter som ska utföras. Fem av specialpedagogerna beskriver att specialpedagogen själv har en stor roll att fylla i lanserandet av handledning.

...det var så lätt att haka på de förväntningar som fanns,
att gå in och jobba som speciallärare och sen rullar det på.
...vi har en ganska stor frihet att utforma det (tjänsten)
själva, men i takt med att våra scheman fylls krymper
ju också möjligheten att vara fria i uppdraget för vi
förväntas ju också att ha undervisning. Vi förväntas fylla
de luckor som finns och det är ju inte bara pedagogerna
utan det är ju ledarna med. Vi måste själva påtala vikten av
det (handledning). (B)

Jag försöker ha lobbyverksamhet för det (handledning)
hela tiden. Jag tar upp det vid medarbetarsamtal (med rektor).
(A).

Det handlar om att sälja in sig och skaffa ett förtroende.
Vi få aldrig glömma att arbeta som specialpedagog

innebär att det är mycket man ska kunna. (D)

...jag ska ha med mig så många som möjligt på tåget
och "så frön" under hela vägen. (F)

Samtidigt ser specialpedagogerna att behovet av handledning är väldigt stort och att det kommer mer och mer på skolorna. De uttrycker dock att det skulle behövas mycket mer handledning i arbetslagen än vad som finns idag. Skolan har för dålig tilltro till vad handledning kan generera och specialpedagogerna upplever att när det är kärvt i ekonomin är det handledningen som får stå tillbaka.

5.5 Sammanfattning av resultaten

På frågeställningen kring vilka de viktigaste processerna i handledningen är sammanfattar vi resultaten enligt följande. Specialpedagogerna tar upp flera viktiga processer som sker i handledning där den egna reflektionen har en stor betydelse. I handledningen tittar specialpedagogerna på processer, relationer och det sociala samspelet i handledningsgruppen och i klassen. De ser att deltagarna blir stärkta i och av handledningsprocessen genom att de får möjlighet att reflektera. Handledningen definieras som ett kreativt samtal vilket startar en utveckling och process som en hjälp för den handleddes yrkesutveckling. Specialpedagogerna säger att handledningen leder till en insikt hos individen, den leder till att de vågar tro på sig själva, de blir medvetna om sitt sätt att agera samt om hur det påverkar omgivningen.

På individnivå såg specialpedagogerna följande utvecklingsmöjligheter. Den handledde vågar tro på sig själv, den blir stärkt i sig själv och i sin yrkesroll. Om handledningen sker kring en viss problematik ökar den handleddes kunskap kring den. Handledning kan göra så att den handledde vågar prova på nya arbetsätt. Det kan även vara en förberedelse för pedagogen inför upprättande av åtgärdsprogram och inför samtal med föräldrar. En av specialpedagogerna beskriver att hon uppnått målet med sin handledning när den enskilda individen känner att den har utvecklats så långt att den klarar situationen själv.

På arbetslagsnivå såg specialpedagogerna följande utvecklingsmöjligheter. Handledning gav en möjlighet till att utveckla en förståelse för varandra, ett gemensamt synsätt, en generell yrkesutveckling samt att de blir stärkta som arbetslag. Specialpedagogerna beskriver att utvecklingen kan ta olika lång tid beroende på hur väl fungerande arbetslaget är. Handledning i arbetslag blir ett sätt att byta perspektiv från den enskilda individen i arbetslaget till att se på hur hela arbetslaget fungerar och är organiserat. Pedagogerna blir genom handledning lyfta av handledaren och av varandra i arbetslaget. Det som den enskilda individen känner sig stark i och vågar agera utifrån ger en positiv utveckling för hela arbetslaget.

På skolnivå såg specialpedagogerna följande utvecklingsmöjligheter. Specialpedagogerna beskriver handledning som en form av kompetensutveckling som kan komma hela skolan till gagn. Handledning kan ses som ett förebyggande arbete. Skolans pedagoger kan få igång ett arbetsätt över gränserna där de känner ett större ansvar för hela skolans verksamhet. Flexibilitet i organisationen ökar och fler vuxna kan se skolans olika behov. Den kunskap och utveckling som sker på individ och arbetslagsnivå sipprar ut som ringar på vattnet till övriga skolan. Men specialpedagogerna påtalar även att det kan ta lång tid innan en skola förändrar ett arbetsätt eller ett beteende

Under frågeställningen kring hur specialpedagogen ser på sin roll som handledare fick vi fram följande resultat. Specialpedagogerna beskriver sin roll som handledare som en stötta, ett bollplank, en som bekräftar och tydliggör det pedagogerna säger, en medarbetare och en samtalspartner som tillsammans med den handledda ska tänka i nya banor, ge nya infallsvinklar och komma fram till lösningar. Handledaren är en person som kan stärka handledningsgruppen i deras yrkesprofession och yrkesstolthet och den ska kunna lyfta fram alla saker som fungerar bra. Specialpedagogerna ser vikten av att lyfta fram de handleddes egna kunskaper och de betonar att det är de handledda som är experter i sitt ämne. Handledaren är den som ställer utmanande frågor så att det startar en process hos den handledda men den ska även kunna komma med tips och idéer på arbetssätt och arbetsmaterial. En av specialpedagogerna handleder utifrån en specifik problematik och ett beteende. I denna situationsbundna handledning ser specialpedagogen sig som en som ska ge pedagogerna förståelse för varför barnet agerar som det gör. I nästa skede handlar det om att ge pedagogerna verktyg för att hantera det, att arbeta med hur de kan bemöta eleverna och hur de kan anpassa undervisningen. En specialpedagog beskriver även sig som en person som genom handledning kan arbeta förebyggande. I den rollen ska specialpedagogen kunna se svårigheter innan de faktiskt blir ett stort problem.

Specialpedagogerna beskriver att deras kompetens i handledning inte tas tillvara. Flera påtalar att de blir uppbundna i verksamheten med undervisning på det sätt som en speciallärare arbetar och att de har alldeles för lite tid kvar för att handleda. Tiden för att handleda kollegor varierar och handledningen är organiserad på olika sätt. Några har rutiner som fungerar så att pedagogerna får boka tid med specialpedagogen medan det för andra sker mer som ett hastigt samtal när man möts i korridoren eller på en konferens. Specialpedagog F känner att kompetensen används fullt ut och har utvecklat handledningen så långt att skolans pedagoger ser det som en självklar del i verksamheten. Specialpedagogerna på den skolan arbetar i team och de är väldigt tydliga gentemot skolans ledare och pedagoger vad specialpedagogik är och vad handledning genererar. Två av specialpedagogerna beskriver att det sällan finns arbetsbeskrivningar på hur en specialpedagog ska arbeta utan det är något som de själva får utforma. På flera skolor förväntar sig både skolledare och pedagoger att specialpedagogen ska ha en stor del undervisning. Två av specialpedagogerna har en tydlig arbetsbeskrivning som är upprättad i samarbete med skolledarna. Arbetsbeskrivningen underlättar så att pedagogerna vet vad de kan förvänta sig av specialpedagogen och specialpedagogerna vet själva vilka uppgifter som ska utföras. Fem av specialpedagogerna beskriver att specialpedagogen själv har en stor roll att fylla i lanserandet av handledning.

Specialpedagogerna uttrycker att behovet av handledning är väldigt stort och att det kommer mer och mer på skolorna. De anser dock att det skulle behövas mycket mer handledning i arbetslagen än vad som finns idag. Skolan har för dålig tilltro till vad handledning kan generera och specialpedagogerna upplever att när det är kärt i ekonomin är det handledningen som får stå tillbaka.

6 ANALYS OCH SLUTSATSER

Vi presenterar vår resultatanalys och ger kommentarer under tre huvudrubriker: viktiga processer i handledning samt vilka utvecklingsmöjligheter specialpedagogerna ser att handledning kan ge på individ- arbetslags- och skolnivå, specialpedagogens roll som handledare samt om kompetensen i handledning tas tillvara. I analysen har vi valt att lyfta det för våra frågeställningar mest väsentliga och presenterat de i punktform. Under samtliga frågeställningar har vi lyft fram synpunkter från alla sex specialpedagoger. Därefter följer våra kommentarer samt våra slutsatser.

6.1 Viktiga processer i handledning

Specialpedagogerna tar upp reflektion och samtalet i sig som viktiga processer i handledning. Reflektions och samtalsprocessen uttrycks på olika sätt av specialpedagogerna. Vi har sammanfattat svaren i punktform.

- De handledda ser på sig själva, sitt handlande, sin kunskap och sina attityder.
- Även relationer och samspelet mellan individer lyfts i samtalen.
- Samtalet är en kreativ process. Språket i sig, benämningens kraft och själva samtalet är viktiga komponenter för reflektionen.

Alla specialpedagogerna tar upp processer som sker inom den enskilda individen men även att det startar processer i hela arbetslaget. Egen reflektion kring sitt sätt att agera, sin arbetssituation mm men även reflektion i grupp där den gemensamma kunskapen och gruppens tankar synliggörs i handledningen. I svaren ser vi även att själva språket och samtalsprocessen har en stor del i handledningen. Vikten av att få sätta ord på saker, att benämna, formulera och inte minst bara att få prata av sig är återkommande svar från flera av specialpedagogerna. Vi tror att specialpedagogerna ser handledningen som en lång process där den handledde får arbeta med sig själv och med sig själv i relation till andra. Det verkar finnas en tydlig linje att lyfta fram och samtala om redan befintlig kunskap och därigenom skapa ny kunskap.

Slutsats

Vår slutsats är att reflektion och samtalet kring den egna rollen, egen kunskap och erfarenheter är viktiga processer i handledningen och att de ligger till grund för vidare förändring och utveckling. Handledningen i sig är en process som gör att individen dels kan se inåt sig själv men även se sig i relation till andra och sin omgivning. Språket och samtalet är viktiga komponenter i reflektions och utvecklingsprocessen. Vi menar att en förutsättning för att dessa processer ska kunna starta är att pedagogerna får tid att under organiserade former få delta i handledning. Vi menar även att det tar tid innan processerna sätter igång och kan få effekt vilket innebär att handledningen måste pågå under en längre tidsperiod.

6.1.1 Möjligheter till utveckling för individen

Möjligheterna till utveckling är flera och kan ses på alla nivåer. På individnivå utläser vi följande utvecklingsmöjligheter.

- Att komma till insikt.

- Att bli stärkt och tro på sig själv.
- Att få en ökad yrkestrygghet och våga agera.
- Att utveckla sitt sätt att se på saker och ting.
- Att medvetandegöra dolda resurser och kunskaper.
- Att få nya redskap.

Samtliga specialpedagoger kunde rada upp flera möjligheter till utveckling på individnivå och det var en samstämmighet i att varje individ redan besitter mycket kunskap som med handledningens hjälp kunde förlösas. Det är intressant att flera av specialpedagogerna framhöll möjligheten till att de handledda blir stärkta, trygga och att de vågar tro på sig själva och sin existerande kunskap genom handledningen. Är det så att det finns en osäkerhet och otrygghet hos pedagoger i hur de kan hantera både vardagliga och svåra situationer? Varför är det så? Vi tror att det kan bero på att man som pedagog sällan sätter ord på sin kunskap och sitt arbete, det är även ovanligt att få andras bekräftelse på arbetet. Det kan även vara så att det saknas tid för diskussion och reflektion tillsammans med andra.

Slutsats

För den enskilda individen ser vi många utvecklingsmöjligheter både för den personliga utvecklingen och för yrkesrollen. Vi ser en utvecklingslinje där tryggheten och medvetenheten om det egna agerandet är grunden som gör att individen vågar uttrycka sig, granska sig och stå för sina handlingar. I nästa steg kan individen tänka nytt i ett bredare perspektiv, den vågar prova nya saker vilket kan leda till en yrkesutveckling. Förutsättningen för detta är enligt oss att pedagogen får tid för handledning.

6.1.2 Möjligheter till utveckling för arbetslaget

För arbetslaget utläser vi följande utvecklingsmöjligheter.

- Att utveckla förståelsen för varandra.
- Att skapa en samsyn.
- Att underlätta samarbetet i det egna arbetslaget och mot andra arbetslag.

Att utveckla förståelse, samsyn och samarbete var begrepp som flera av specialpedagogerna lyfte fram. I arbetet med att handleda arbetslag tog specialpedagogerna upp både möjligheter och svårigheter. De märkte en skillnad på utvecklingsmöjligheter i mer eller mindre förändringsbenägna arbetslag. Synen på eleven som problembärare var vanligare i de arbetslag som inte fungerade inbördes. Detta är ett intressant resultat som vi har funderat kring. Vi kom fram till att om det finns en otrygghet i arbetslaget där pedagogerna inte vågar granska sig själva och varandra blir det även svårt att se sin egen och arbetslagets roll och inverkan på problemet. Då ses eleven som problembärare och arbetslaget fråntar sig till viss del ansvaret. I detta förhållningssätt kan vi koppla pedagogernas tankesätt till det kategoriska perspektivet där eleven ses som problembärare och ska åtgärdas. Men i våra resultat ges även exempel på arbetslag som granskar och reflekterar över sig själva. Det ökar förståelsen för varandra och pedagogerna vågar sätta sin egen roll i fokus och fundera kring vad de kan förändra t ex i förhållningssätt och arbetssätt. Detta synsätt kopplar vi till det relationella perspektivet där svårigheterna sätts i relation till omgivningen i ett helhetsperspektiv.

Förändringar i arbetslagen tog även längre tid jämfört med förändringar på individnivå. Dessa svårigheter var inget som belystes på individnivå men den personliga utvecklingen sågs som ett sätt att inleda förändringar även i arbetslaget.

Slutsats

Den genomgående effekten av handledning är ett bättre samarbete främst inom det egna arbetslaget men även mot andra arbetslag. En annan vinst med handledning i arbetslagen är att samsynen och förståelsen för varandra ökar vilket gör att arbetslaget stärks. Utveckling och förändring i arbetslag kan ta tid men handledningen ger en möjlighet till att skifta perspektiv från enskilda individer till hur hela arbetslaget fungerar. Vi menar att specialpedagogen som handledare i arbetslag har möjlighet att sprida ett relationellt perspektiv som gynnar utvecklingsmöjligheterna både för arbetslaget och för eleven som tredje part.

6.1.3 Möjligheter till utveckling för skolan

När det gäller skolan som helhet kan vi utläsa följande utvecklingsmöjligheter.

- Handledning är en form av kompetensutveckling.
- Handledning leder till ett gränsöverskridande arbete.
- Handledningen gör att flexibiliteten ökar.
- Handledning är ett förebyggande arbete.

Vi upplever att specialpedagogernas svar kring skolans utveckling är något vagare än för individ och arbetslagsutveckling. De har ”förhoppningar” om att handledningen ska utveckla hela skolan men endast två av specialpedagogerna gav ett tydligt svar att de sett en utveckling. Dessa två var de som hade en tydlig arbetsbeskrivning och där handledning var en naturlig och inarbetad del i verksamheten. Vi tror att på de skolor där det fanns en arbetsbeskrivning har handledning som arbetsmetod och specialpedagogen som handledare en formell legitimitet. Det har skapats genom specialpedagogens samarbete med skolledaren. Vi tror att den formella legitimiteten är nödvändig för att handledningen ska kunna ses som en övergripande kompetensutveckling för hela skolan. Alla specialpedagoger betonar dock att det tar lång tid innan en skola förändras och utvecklas. Anledningen till att specialpedagogerna betonar det är att vi tror att de är medvetna om att förändringarna måste börja på individnivå för att sedan spridas vidare till de andra nivåerna. Det är en process som tar lång tid och måste få tillåtelse att göra det.

Slutsats

Vår slutsats är att utvecklingen går som en röd tråd i hela organisationen. Fungerar handledningen på individnivå sipprar kunskapen och effekterna av den ut som ringar på vattnet på alla delar i skolans organisation. Det gränsöverskridande arbetet innebär och leder till att flera vuxna ser varandra och varandras behov samt att alla känner ett större ansvar för hela verksamheten. Vi ser en klar koppling att om det finns en tydlig arbetsbeskrivning för specialpedagogen ger handledningen större utvecklingsmöjligheter på alla nivåer. Med stöd av det menar vi att det är viktigt att som specialpedagog kräva att få en arbetsbeskrivning av sin rektor. För att inte det handledade uppdraget ska falla bort tror vi det är en fördel att specialpedagogen är med och utformar och påverkar den arbetsbeskrivningen.

6.2 Specialpedagogens syn på sin roll som handledare

Specialpedagogernas svar på denna frågeställning har vi sammanfattat enligt nedanstående punkter.

- Ett bollplank
- En stötta
- Samtalspartner
- Rådgivare
- En som ”öppnar dörrar”

I resultatet framgår det att en specialpedagog ska kunna väldigt många saker. Rollen som handledare beskrivs på flera olika sätt men vi urskiljer att de främst ser sig som en medarbetare som kan hjälpa till att synliggöra den existerande kompetensen. En likhet mellan samtliga svaren är att rollen som handledare präglas mycket av att komma in med nya ögon, lyfta fram sådant som är bra och fungerar, arbeta lösningsfokuserat och vidga pedagogernas perspektiv. Beroende på vilket uppdrag specialpedagogen fått inför handledningen samt vilka behov och förväntningar handledningsgruppen har skiftar sättet att handleda. Specialpedagogerna beskriver att det kan innebära att ha en rådgivande funktion men även att bara lyssna. Vi ser att några av specialpedagogerna har en tanke i att de ska ”arbeta bort” sig själva eftersom målet är att pedagogerna ska använda sig av specialpedagogik som en naturlig del i undervisningen. Att som handledare kunna uttrycka det ser vi som ett tecken på att medvetenheten om den egna rollen är stor. Enligt resultatet ser specialpedagogerna sig inte som några experter som ska komma med färdiga lösningar, vi ser snarare att de har en ödmjukhet inför de handleddas kunskaper. Det är intressant att specialpedagogerna har en tydlig uppfattning om vad deras roll som handledare är och att den kan variera från uppdrag till uppdrag, trots att några av dem inte handleder särskilt mycket. Det tolkar vi som att dessa specialpedagoger är medvetna om handledningens positiva effekter, de är medvetna om de handleddas resurser och kunskaper samt att de har en vilja och vision om att som specialpedagoger få handleda mer.

Slutsats

Samtliga specialpedagoger hade en klar bild av vad deras roll som handledare är. I den handledande rollen ser specialpedagogerna sig som någon som kan komma in med nya ögon, ett bollplank, en samtalspartner, en rådgivare, en stötta och en som kan hjälpa till med att synliggöra den existerande kunskapen. Det är således ett uppdrag som kräver en stor kompetens vilket citatet om att en specialpedagog ska kunna väldigt många saker belyser. De ser sig inte som några experter utan vill istället betona och lyfta fram de handleddas kompetenser. Vi hävdar att specialpedagogen måste bekräftas av sin skolledare i sin roll som handledare för att kunna behålla yrkesprofessionen.

6.3 Tas specialpedagogens kompetens i handledning tillvara på skolorna?

Vi har tolkat resultatet på följande sätt.

- Det finns ett stort behov av handledning men specialpedagogernas kompetens tas inte tillvara.
- Flertalet arbetar som en speciallärare med mycket undervisning.

- För många specialpedagoger saknas det en tydlig arbetsbeskrivning.
- Kompetensen tas tillvara fullt ut och är en naturlig del av verksamheten.
- Kompetensen tas tillvara bättre om det finns ett nära samarbete mellan specialpedagog och skolledning.

Det som genomsyrar svaren är att kompetensen inte tas tillvara såsom den borde. Behovet av handledning finns men förväntningarna är att specialpedagogen även ska arbeta med undervisning. För många verkar undervisningen med elever vara en övervägande del av arbetet. Detta tror vi beror på gamla traditioner inom skolan vilka innebär att specialpedagogen får arbeta enligt en speciallärares uppdrag. Det finns en oklarhet hos skolledare, pedagoger och till viss mån även hos specialpedagoger vad det är för skillnad mellan en speciallärares och en specialpedagogs uppdrag. Vi tolkar det som att specialpedagogerna vill arbeta mer med handledning men att de själva får driva den frågan. Det kom dock fram att kompetensen kan tas tillvara om handledningen är organiserad på ett tydligt sätt samt om specialpedagogen och skolledaren har upprättat en arbetsbeskrivning för specialpedagogen. Vi tror att arbetsbeskrivningen gör att handledning som arbetsmetod och specialpedagogen som handledare får formell legitimitet vilket skapar möjligheter att använda specialpedagogens kompetens i handledning på ett effektivt sätt. Det verkar även vara en fördel om flera specialpedagoger på samma skola/område tillsammans är eniga och trygga i sin roll som specialpedagog och som handledare samt är samstämmiga kring vad specialpedagogik och handledning innebär.

Slutsats

Den övervägande delen av specialpedagogerna arbetar mer som speciallärare med relativt mycket undervisning än som en handledande specialpedagog. Behovet av handledning är stort men specialpedagogernas kompetens i handledning tas i många fall inte tillvara så mycket som den skulle kunna. Det finns en vilja hos specialpedagogerna att arbeta mer med handledning. I de fall där kompetensen används på ett fungerande sätt är specialpedagogernas arbetsbeskrivning tydlig och upprättad tillsammans med någon skolledare. Vi menar att specialpedagogens kompetens i handledning inte tas tillvara men att en arbetsbeskrivning skulle kunna tydliggöra specialpedagogens uppdrag och skapa en formell legitimitet att handleda. Vi anser att det kan vara en fördel för specialpedagoger att träffas i någon form av team eller nätverk för att diskutera och utveckla den specialpedagogiska rollen och i synnerhet den handledande rollen.

7 DISKUSSION

I detta kapitel inleder vi med att föra en diskussion kring de resultat vår undersökning gett och kopplar ihop dem med tidigare forskning och de litteraturstudier vi gjort. Vi går sedan vidare med att diskutera vårt metodval och genomförandet av undersökningen samt hur vårt resultat kan tillämpas. Avslutningsvis ger vi förslag på fortsatt forskning.

Syftet med arbetet är att undersöka specialpedagogers syn på vilka de viktigaste processerna i handledning är samt vilka effekter och utvecklingsmöjligheter handledning kan ge på individ- arbetslags- och skolnivå. Vi ville även ta reda på vilken syn specialpedagogerna har på sin egen roll som handledare. Med tanke på att handledning verkar förekomma ganska sparsamt var även frågeställningen om specialpedagogens kompetens i handledning tas tillvara intressant för oss.

7.1 Viktiga processer i handledning samt möjligheter till utveckling för individ- arbetslag- och skolan som helhet

Enligt Wahlström (2005) är handledning en arbetsmetod som kan ses som en process där deltagarna ges möjlighet att reflektera över sitt vardagliga arbete och det egna handlandet. Genom att utbyta erfarenheter och kunskaper med andra finns goda chanser till en yrkesutveckling. Bladini (2004) menar att handledning ger en möjlighet för den handledda att göra en koppling mellan teori och praktik vilket kan leda till en förbättring och utveckling av arbetet.

Vår undersökning syftade bl a till att undersöka vilken syn specialpedagoger har på vilka processer som är viktiga i handledning samt vilken utveckling handledning kan generera på individ-, arbetslags- och skolnivå. Möjligheten för pedagogerna att reflektera över sitt arbete är en av de processer som specialpedagogerna i vår undersökning lyfte fram. Att reflektera betyder enligt Bengtsson (2007) att vända tillbaka eller att vända åter. Resultatet visar att deltagarna genom reflektion i handledning fick syn på och blev medvetna om den kunskap som de besitter och saker de utför i sitt arbete som är bra. Detta synliggörande ledde enligt specialpedagogerna till en yrkesstolthet, en trygghet och en förmåga att hantera svårigheter. När tryggheten och känslan av att kunna hantera situationen hade infunnit sig kunde processen gå vidare till att utveckla arbetssätten både för den enskilda individen och för arbetslaget. Vi ser flera kopplingar mellan vårt resultat, tidigare forskning och teorier. Att reflektera är enligt Ainscow (1998) ett sätt för pedagoger att granska sin undervisning på och i nästa steg ett sätt att utveckla den. Lauvås och Handal (2001) skriver att genom reflektion får människan möjlighet att skapa mening, förståelse och sammanhang i det som händer. Vi ser även en koppling till Antonovskys (2005) resonemang kring KASAM. Han beskriver att en människa behöver uppleva en känsla av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet för att må bra. Vi tror att genom att i handledningen reflektera över eventuella svårigheter kan pedagogerna få möjlighet att hantera dem. I undersökningen fick vi fram att pedagogerna i handledningen kunde lyfta fram sådant i arbetet som fungerar bra. Det ser vi som att pedagogerna intar ett salutogent perspektiv liksom Antonovsky rekommenderar. Han menar att individen ska fokusera på det som fungerar bra eftersom det gagnar en positiv känsla och skapar möjligheter för utveckling.

Bladini (2004) skriver att enligt socialkonstruktionismen bildas kunskap i en social process människor emellan. Med hjälp av språket kan människan sätta ord på verkligheten och i samtalet med andra skapas och formas den. Ett första steg i det är att människan först måste

göra sina egna tolkningar av verkligheten. Alla människor har olika erfarenheter vilket gör att tolkningarna av verkligheten kommer se olika ut. I vårt resultat ser vi att samtalsprocessen i sig är en viktig komponent i handledningen. Specialpedagogerna tar upp benämningens kraft, att i samtalet få sätta ord på sina tankar och sin kunskap. Resultaten visar även på att den handledda i samtalen får syn på hur andra människor tänker. Gjems (2007) hävdar att genom att synliggöra egna tankar och lyssna på andras beskrivningar sker ett växelspel och utbyte som gör att ny kunskap bildas. Vi kan dra paralleller mellan den socialkonstruktionistiska teorin och samtalsprocessen som sker i handledning. Att sätta ord på sina egna tankar och kunskaper samt att lyssna på andra människors upplevelser kopplar vi även till fenomenologin och fenomenografin. Enligt Husserl (2004) syftar fenomenologin till att människan beskriver sina erfarenheter i relation till den värld hon lever i och på så sätt skapas verkligheten. Fenomenografin ska enligt Marton och Booth (2000) påvisa och förtydliga den variation människor har i upplevelsen av ett fenomen. Att reflektera tillsammans med andra i handledning tror vi kan tydliggöra denna variation i upplevelsen av ett fenomen. Vårt resultat visar på att de handledda i samtalen fick syn på och kunde öka sin förståelse för hur andra tänkte och resonerade i vissa ärenden. I resultatet kom det även fram att den handledda genom reflektion kunde öka sin förståelse för varför en elev beter sig på ett specifikt sätt. Även detta kopplar vi till fenomenografin och det som Marton och Booth (2000) beskriver som den andra ordningens perspektiv. I det perspektivet studeras de bakomliggande erfarenheterna till hur en människa agerar och på så sätt ska förståelsen för agerandet öka.

I våra resultat framgår det att specialpedagogerna kunde se att handledning gav möjligheter till utveckling på individ-, arbetslags- och skolnivå. På individnivå framhölls att handledning ledde till en medvetenhet om det egna handlandet, en förståelse för andras handlande, en yrkestrygghet, ett utvecklat synsätt samt nya redskap både gällande nytt arbetsmaterial men även redskap för att kunna hantera sådana situationer de upplevde som svåra. Vi ser flera likheter med de resultat Åberg (2007) fått fram i sin undersökning om konstaterade effekter som handledning gett för olika lärargrupper. På individnivå lyfter hon bl a fram att yrkesrollen blev säkrare och undervisningen utvecklades och förbättrades samt att beredskapen att hantera problem förbättrades. Hon konstaterar även att individens egen reflektion samt förmågan att kritiskt granska det egna arbetet ökade. Reflektionens betydelse för individens utveckling såg även vi i våra resultat. Även på arbetslagsnivå har våra resultat stora likheter med de resultat Åberg (2007) konstaterat. Våra resultat pekar på att utvecklingsmöjligheterna för arbetslaget ligger i att utveckla en förståelse för varandra, att skapa en samsyn inom arbetslaget samt att samarbetet inom det egna och mot andra arbetslag ökade. Åbergs (2007) undersökning visar att handledning i arbetslag bl a gav en ökad samsyn, relationerna förbättrades och samarbetet utvecklades. Hon tar även upp att reflektionen på arbetslagsnivå förbättrades. Vi kan dra slutsatsen att reflektion är ett återkommande begrepp i tidigare forskning, i tidigare undersökningar och i vår egen undersökning. Persson (2007,b) menar dock att pedagoger ofta inte ges tid till att under organiserade former reflektera över sin undervisning samt att de kan ha svårigheter att reflektera över sina val och beslut. Vi tolkar det som att behovet av reflektion är stort och det ger konstaterade positiva effekter för individ och arbetslag. Men för att effekterna ska uppnås tror vi att det krävs en organiserad handledning, under en längre tidsperiod, där pedagogerna får möjlighet att reflektera enskilt och i grupp.

Bladini (2004) beskriver att systemteori är ett sätt att förstå och förklara den verklighet vi lever i. Gjems (1997) förklarar att inom ett system t ex ett arbetslag påverkar och påverkas individerna av varandra och det är den interaktionen som gör att systemet kan utvecklas. För att kunna utveckla ett system krävs ett helhetsperspektiv där även andra systems påverkan tas i beaktande. Gjems (2007) poängterar att relationerna inom ett system samt varje enskild

individens handling får effekt för systemet, det kan vara både positiva och negativa effekter. Vi kan applicera systemteorin på ett arbetslag. I våra resultat kom det fram att relationerna, förståelsen för varandra, samsynen och samarbetet var de områden som kunde utvecklas i arbetslaget genom handledning. Vi tror det är viktigt att i arbetslaget tänka i ett systemteoretiskt perspektiv för att synliggöra den enskilda individens roll och arbetslaget som helhet. Det tror vi ger förutsättningar för förändring och utveckling. Att i handledningen inta ett socialkonstruktionistiskt perspektiv menar vi kan förbättra förståelsen för varandra, samsynen, samarbetet och relationerna. Enligt Gjems (2007) skapas och utvecklas kunskap i sociala sammanhang i interaktion med andra. Mötet med andra går enligt socialkonstruktionismen bl a ut på att beskriva sina egna tankar och upplevelser men även på att lyssna på andra människors berättelser. Enligt oss kan detta möte skapas vid handledningstillfället och där ges deltagarna möjlighet att reflektera över sig själva, över andras tankar och över arbetslaget som helhet. Genom samtalet kan arbetslaget gemensamt synliggöra sin kunskap och skapa ny kunskap.

Enligt Åbergs (2007) undersökning visade det sig att handledning gav effekter för skolan i form av att samsynen ökade och att undervisningen utvecklades och förbättrades. Detta jämför vi med våra resultat som visar på att handledning utvecklade möjligheterna för ett gränsöverskridande och flexibla arbete. Det gav även en generell kompetensutveckling. Vår slutsats kring skolans möjligheter för utveckling är att det går en röd tråd genom skolans alla olika delar och handledning kan göra att alla tar ett större ansvar för hela verksamheten. Detta kopplar vi till Ritzén (2005) som beskriver att skolan ska ses ur ett systemteoretiskt perspektiv där alla delar är lika viktiga och beroende av varandra. Gjems (2007) menar att enligt systemteorin påverkar många olika små delar helheten och helheten påverkar i sin tur de små delarna. Även om specialpedagogerna i vår undersökning ibland handledde enskilda individer eller mindre arbetslag kunde de se handledningens effekter som en kompetenshöjning för hela skolan. De satte således in skolan i ett systemteoretiskt perspektiv såsom Ritzén beskriver.

Individ	Arbetslag	Skola
<ul style="list-style-type: none"> • Komma till insikt • Tro på sig själv • Yrkestrygghet • Utveckla synsätt • Medvetandegöra resurser och kunskaper • Få nya redskap 	<ul style="list-style-type: none"> • Utveckla förståelse för varandra • Skapa samsyn • Underlätta samarbetet 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetensutveckling • Gränsöverskridande arbete • Ökad flexibilitet • Förebyggande arbete

Figur 7:1 Sammanfattning av slutsatser kring specialpedagogernas syn på utvecklingsmöjligheter för individ, arbetslag och skola.

I vårt resultat framgår det att handledning sågs som ett led i kompetensutveckling vilket gav möjligheter för skolutveckling. I Skollagen (SFS, 1985:1100) står det att kompetensutveckling ska leda till att skolan som helhet utvecklas och i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) står att all personal ska vara ansvariga för och delaktiga i skolutvecklingsarbetet. Vi upplever att de specialpedagoger vi intervjuat ansvarade för och vara delaktiga i skolans kompetensutvecklingsarbete genom att vara handledare precis som

våra styrdokument säger. Enligt Högskoleförordningen (SFS, 1993:100) ska en specialpedagog arbeta på individ- grupp- och organisationsnivå. Enligt Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999:63) behöver skolan som helhet kompetensutveckling och specialpedagogiskt stöd för att utvecklas samt för att kunna möta alla elevers olikheter. I vår undersökning kom det fram att specialpedagogerna kunde se att handledning gav utvecklingsmöjligheter på skolans alla olika nivåer. De kunde således se på verksamheten och sitt eget uppdrag ur ett helhetsperspektiv. Undersökningen visade även att en del arbetslag var mindre förändringsbenägna och hade ett tydligare kategoriskt perspektiv på specialpedagogik såsom Persson (2007,a) beskriver det. Men vi tror att medvetenheten hos specialpedagogen att detta synsätt kan råda samt förmågan att se skolan ur ett helhetsperspektiv ger goda möjligheter till en förändring till förmån för utveckling av det relationella perspektivet. Men en förutsättning för det är att specialpedagoger tillåts att arbeta som handledare och att deras kompetens i handledning tas tillvara.

7.2 Specialpedagogens syn på sin roll som handledare

Enligt Bladini (2004) är det i skolan inte så tydligt vad handledning är, vad den kan leda till samt vem som ska vara handledare. Hon skriver att den specialpedagogiska rollen som handledare är vag och otydlig för specialpedagogen, för pedagogerna samt för skollädaingen. Att organiserandet av det handledande uppdraget i sig är otydligt och att handledning inte riktigt fått genomslagskraft än något som vi också sett i vår undersökning. Vi tycker däremot att specialpedagogerna i vår undersökning själva har en tydlig bild av vad deras roll som handledare är och vad handledning kan generera. Specialpedagogerna beskriver sig som en stötta, ett bollplank, en samtalspartner, en rådgivare, en som kan se på verksamheten med nya ögon och en som ”öppnar dörrar”. I resultatet framgår även att de i sin roll som handledare vill synliggöra den existerande kunskapen, att vidga pedagogernas perspektiv och få de handledda att tro på sig själva. Utifrån vårt resultat kan vi göra flera kopplingar till den litteratur som vi har studerat. Lauvås och Handal (2001) betonar att en av handledarens roll är att synliggöra den existerande kunskapen. Wahlström (2005) skriver att handledarens största uppgift är att få pedagogerna att se på sina inneboende resurser som något värdefullt och att deras kunskaper är viktiga och utvecklande för hela verksamheten. Vår undersökning visade att specialpedagogerna intog olika roller beroende på vilket uppdrag de fått i samband med handledningen. Ibland hade de en rådgivande roll ibland var det en bekräftande och stöttande roll. Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2005) beskriver just detta, att vara handledare innebär att inta olika roller beroende på sammanhanget och uppdraget.

Det gemensamma för alla specialpedagoger i vår undersökning var att alla uttryckte att de inte såg sig som några experter som skulle komma med färdiga lösningar. De hade snarare en mycket ödmjuk och respektfull inställning till de handledda, deras kunskaper och resurser. Med utgångspunkt i specialpedagogernas sätt att resonera kring de handleddas kunskaper drar vi paralleller till socialkonstruktionismen. Gustavsson (2000) beskriver att enligt socialkonstruktionismen är kommunikation och samtalet viktiga byggstenar för att tolka verkligheten och skapa kunskap. Bladini (2004) förklarar att människan är delaktig i att skapa sin verklighet och bildandet av kunskap sker i samspel med andra. Om specialpedagogerna har synen att de inte är en expert som ska komma med färdiga lösningar utan istället tillsammans med den handledda lyfter fram allas kunskaper och hittar lösningar ser vi det som ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Bladini skriver även att i socialkonstruktionism har samtalet en framträdande roll. Att vara samtalspartner var en av de roller som specialpedagogerna i vår undersökning hade. Crafoord (2005) menar att en professionell samtalspartner och handledare måste besitta en stor respekt för själva samtalet och för den

som berättar. Vi tror att den inställningen är en förutsättning för att kunna arbeta som handledare och för att kunna förtjäna det som Folkesson m fl. (2004) beskriver som reell legitimitet. Lauvås och Handal (2001) skriver att en handledare inte ska komma med färdiga lösningar utan istället bana väg för de handledda att själva komma till insikt. Gjems (1997) uttrycker att handledaren ska låta den som handleds vara aktiv, få reflektera, prova sina teorier i praktiken samt komma fram till egna lösningar. Detta synsätt verkar vara en grundinställning som de specialpedagoger som deltog i vår undersökning hade.

7.3 Tas specialpedagogens kompetens i handledning tillvara på skolorna?

Enligt Skollagen (SFS, 1985:1100) ansvarar varje kommun och skola för att ge pedagogerna kompetensutveckling. Målet med kompetensutveckling är bl a att den enskilda pedagogen ska få ett ökat ämneskunnande, att arbetslagen utvecklas samt att skolan som helhet utvecklas. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) står att all personal i skolan är ansvariga för och ska vara delaktiga i skolutvecklingsarbetet. Skolan kan utvecklas om allas erfarenheter och kunskaper tas tillvara. Lärarutbildningens slutbetänkande (SOU, 1999:63) betonar vikten av att pedagogerna får möjlighet att reflektera över sitt arbete samt att koppla teori till praktik. Högskoleförordningen (SFS, 2007:638) visar att specialpedagogen ska arbeta som en professionell samtalspartner och handledare för sina kollegor. Vi anser att styrdokumentet och riktlinjerna (SFS, 1985:1100; SFS, 2007:638; SOU, 1999:63; Utbildningsdepartementet 2006) är tydliga i frågan om vilken kompetens en specialpedagog ska ha samt hur den ska användas men våra egna erfarenheter, tidigare forskning och resultaten av vår undersökning pekar på något annat. Resultaten av vår undersökning visar att specialpedagogens kompetens i handledning inte används i den utsträckning som den skulle kunna. Flera av specialpedagogerna arbetar mer med undervisning likt en speciallärare än med handledning och skolutveckling. De uttrycker även att både pedagoger och skolledare har förväntningar på dem att de ska undervisa i stor utsträckning. Resultatet stämmer väl överens med de undersökningar som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) samt Rosenqvist (2007) gjort där det beskrivs att specialpedagoger p g a tradition och förväntningar till stor del arbetar som en speciallärare med undervisning.

Vi blev inte så förvånade att vi fick fram dessa resultat. Glädjande nog kunde vi se två specialpedagoger som arbetade mycket med handledning samt utvecklingsarbete för hela verksamheten. Dessa specialpedagoger var även de som hade en tydlig arbetsbeskrivning som var upprättad tillsammans med skolledaren. I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999:63) betonas starkt att en specialpedagog måste vara nära knuten till skolledningen för att kunna arbeta med handledning och skolutveckling. Även Rosenqvist (2009) skriver att en specialpedagog i nära samarbete med skolledningen ska driva utvecklingen av skolans verksamhet. I de fall i vår undersökning där specialpedagogernas kompetens tas tillvara kanske kopplingen till och samarbete med skolledningen är bättre och tydligare än i de andra fallen? Vi såg att tydligheten i det specialpedagogiska uppdraget var klargjort i de fall där kompetensen i handledning togs tillvara. Denna tydlighet i uppdraget för sig själv, för kollegor och för skolledare var något som flera av de andra specialpedagogerna efterlyste för att kunna driva igenom handledningen på det sätt de önskade. Det resonemanget ser vi även i Bladinis (2004) undersökning. Hon beskriver att specialpedagogens handledande uppdrag ofta är luddigt uttryckt både för skolledningen och för specialpedagogen. Hon skriver även att i många fall är det specialpedagogen själv som får tolka, driva igenom och organisera handledningen. Efter detta resonemang ser vi att skolledare och specialpedagogen har ett delat ansvar för att kompetensen i handledning ska kunna användas. Men vi ställer oss frågande till om dessa båda parter har samma inställning till vikten av handledning för personalen i

skolan? Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2005) skriver att en skolledare måste visa engagemang och förståelse för vad handledning är och vad det kan resultera i. Skolledaren måste även vara delaktig och fungera som en stötta för specialpedagogen när handledningen ska förankras i verksamheten. Vi uppfattar det som att om specialpedagogens kompetens i handledning ska kunna tas tillvara bör alla på skolan ha ett systemteoretiskt synsätt. Skolledaren har tillsammans med specialpedagogen en viktig funktion att fylla genom att se skolan ur ett helhetsperspektiv för att kunna skapa förändring och utveckling. Gjems (1997) och Ritzén (2005) betonar att i systemteorin ses organisationens alla delar som lika viktiga. Vi är övertygade om att handledning är en del i verksamheten som måste förankras och fungera i samspel med skolans övriga delar om systemet ska kunna utvecklas. Men det finns flera faktorer som påverkar om handledningen fungerar. Enligt Lauvås och Handal (2001) måste en specialpedagog skaffa sig legitimitet att handleda. En förutsättning för det är enligt författarna att handledning som arbetsmetod är väl förankrat i verksamheten. Enligt Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2000) är en annan förutsättning för legitimitet att specialpedagogen själv kan bygga upp ett förtroende inför de som ska handledas. Specialpedagogerna i vår undersökning verkade alla ha skaffat sig legitimitet att handleda genom att de byggt upp ett förtroende gentemot sina kollegor och de hade kunskaper i att handleda. Där kompetensen inte togs tillvara fullt ut såg vi att handledning som arbetsmetod inte var så väl förankrat hos skolledningen eller i skolans arbetslag. Vi tolkar det som att där specialpedagogens kompetens i handledning togs tillvara hade specialpedagogerna det som Lendahls-Rosendahl och Rönnerman (2000) kallar formell och reell legitimitet. På de skolor där kompetensen inte användes fullt ut saknades en del av den formella legitimiteten. Vi hävdar att den formella legitimiteten kan skapas genom att skolledare och specialpedagog tillsammans upprättar en arbetsbeskrivning där handledning är en självklar del. Samarbetet bör även mynna ut i att handledning som metod förankras i skolans verksamhet.

Ett glädjande resultat var att vi upplevde att specialpedagogerna såg behovet av handledning, hade en vilja och kompetens att handleda samt såg vilken utveckling det kunde leda till. Det tror vi ger goda förutsättningar för att utveckla och ta tillvara specialpedagogens roll som handledare.

Kompetensen tas inte tillvara	Kompetensen tas tillvara
<ul style="list-style-type: none"> • Stort behov av handledning men specialpedagogens kompetens tas inte tillvara • Specialpedagogen arbetar som speciallärare med mycket undervisning • Tydlig arbetsbeskrivning saknas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tydlig arbetsbeskrivning • Samarbete med skolledningen • Handledning är en naturlig del av verksamheten.

Figur 7:2 Sammanfattning av vad som ligger bakom om specialpedagogernas kompetens i handledning tas tillvara.

7.4 Diskussion kring metodval och genomförande

Vi vill i metoddiskussionen kritiskt granska de val vi gjort, genomförande och bearbetning. Vi vill se om andra val och tillvägagångssätt skulle ge studien en annan karaktär och ett annat resultat.

Undersökningen är av kvalitativ art och för att kunna göra en kvalitativ bearbetning anser vi att intervju var den metod som var mest lämpad. Vårt syfte med intervjuer som datainsamlingsmetod och en kvalitativ bearbetning av materialet var att på ett djupare sätt fokusera och analysera respondenternas svar och i dessa kunna göra tolkningar och slutsatser. May (2001) skriver att ur bearbetningssynpunkt är metodvalet avgörande. Krag-Jacobsen (1993) menar att intervju är en bra metod att använda sig av för att kunna ta till sig information och bearbeta den. Kvale (1997) menar att den kvalitativa forskningsintervjun speglar de vardagliga händelserna hos respondenterna. I våra intervjuer speglades specialpedagogernas vardagliga arbete i handledning och utifrån det har vi gjort våra tolkningar. Det skulle vara möjligt att använda enkäter som undersökningsmetod men vi valde bort det eftersom risken för bortfall är relativt hög. En annan anledning till att vi valde bort enkäter var att vi inte trodde vi skulle kunna få så uttömmande och djupa svar genom enkätfrågorna samt att vi skulle gå miste om möjligheten att ställa följdfrågor. Observationer valde vi bort eftersom den formen för datainsamling inte passade för våra frågeställningar. I det beslutet stödjer vi oss på May (2001) som hävdar att forskaren ska välja den datainsamlingsmetod som är relevant för undersökningen. Efter detta resonemang samt utifrån vårt resultat anser vi att vi genom att välja intervju som datainsamlingsmetod fattade rätt beslut.

I urvalet av intervjupersoner var vi noga med att hitta specialpedagoger som verkligen arbetar som handledare och har den specifika kunskap vi eftersökte. Utifrån undersökningens resultat ser vi att vårt val av respondenter var lyckat eftersom intervjuerna gav ett rikt och relevant material. Det kan ha varit en fördel att specialpedagogerna arbetade med handledning av pedagoger från olika verksamheter såsom förskola, skola och barnomsorg. På så sätt tror vi att fick vi ett bredare perspektiv på handledning. Vi ställer oss frågande till om resultaten skulle ha sett annorlunda ut om vi valt att intervjua fler specialpedagoger? Bladini (2004) beskriver att hon i sin undersökning fick arbeta hårt med att hitta specialpedagoger som arbetade med handledning på det sätt som passade syftet med undersökningen. Vi har delvis stött på samma problematik. Det var inte svårt att hitta sex specialpedagoger som arbetade med någon form av handledning men det var svårt att hitta specialpedagoger som hade det som en stor del i sin tjänst. Resultaten kring viktiga processer i handledning, möjligheter till utveckling samt handledarens roll kanske hade blivit annorlunda om vi hade intervjuat fler specialpedagoger som hade mer handledning som en del av sin tjänst. Samtidigt tycker vi att vårt urval speglar verkligheten på ett bra sätt och att resultaten i frågeställningen om den handledande kompetensen tas tillvara ges rättvisa genom urvalet. Vi tycker oss se att undersökningen ger en tillräckligt stor bredd och variation i svaren för att utifrån vårt syfte kunna dra slutsatser. Vårt resultat har även stora likheter med tidigare forskning och undersökningar, därför tror vi inte att ett större antal respondenter skulle ha förändrat resultatet. Vi vill även påpeka att undersökningens omfång har föranlett oss att göra vissa begränsningar.

Vi gav respondenterna samma utgångsläge under hela intervjuprocessen. Respondenterna fick frågorna skickade till sig i god tid så det fanns utrymme för dem att förbereda sig väl inför intervjun. Respondenternas tid till eftertanke innan intervjun kan spegla sig i resultaten. Vi tror att det var positivt för vår undersökning eftersom respondenterna kunde tänka igenom

sina svar vilket ledde till en djupare beskrivning av deras arbetssituation och tankar kring handledning. Vi använde oss av en intervjuguide med semistrukturerade frågor. May (2001) skriver att semistrukturerade frågor ger möjlighet till att ställa följdfrågor, utveckla samtalet i ett vidare perspektiv och få en djupare information. Det tog vi fasta på när vi valde den semistrukturerade formen för att ställa frågor. Hade vi valt frågor i enkätform eller strukturerade frågor tror vi att svaren hade begränsats avsevärt. Vi anser att utifrån syftet med undersökningen var intervju och semistrukturerade intervjufrågor rätt val.

I inledningen i arbetet med att planera intervjuerna var vi eniga om att vi skulle vara med båda två vid alla intervjutillfällen. Vår tanke med det var att en av oss skulle intervjuas medan den andra förde anteckningar och kom med eventuella följdfrågor. Men vi insåg ganska snart att det inte gick att fullfölja. Anledningen till det var att det var svårt att hitta tider som passade oss alla. Vi har reflekterat över om resultatet hade blivit annorlunda om vi medverkat båda två. Ur tolkningssynpunkt hade det kanske varit en fördel om vi båda hade varit med men vi tror att intervjusituationen kan vinna på att det bara är en intervjuare eftersom det blir ett naturligare samtal. Vi använde oss av bandspelare under intervjuerna och vi betonar att den blev ett nödvändigt komplement som ersatte den person som skulle föra anteckningar. May (2001) menar att bandspelare kan ha sina för och nackdelar men vi upplevde bara fördelar eftersom samtalen var avslappnade och vi kunde koncentrera oss fullt ut på respondenten.

I vårt tolkningsförfarande har vi försökt hålla oss så objektiva som möjligt för att ge rättvisa åt respondenternas svar. Enligt Alvesson och Sköldbberg (2008) ska forskarens tolkningar öka förståelsen och skapa en begriplighet både för sig själv och för andra. Vi är fullt medvetna om att vår bakgrund med egna värderingar, tidigare erfarenheter och kunskaper är lätta att föra över i en undersökning av denna art. Men vi tror att genom att vara två författare så har vi kunnat hjälpas åt i diskussioner och tolkningar och på så sätt hålla undersökningen så neutral som möjligt.

Vår uppgift har varit att hålla kvaliteten på undersökningen på ett professionellt plan. Enligt Kvale (1997) krävs det en förmåga av att hålla sig kvar i undersökningens syfte. Det har vi haft i åtanke under hela undersökningens gång. Vi har utgått ifrån syftet i val av litteratur, val av metod, genomförande och hur vi har presenterat resultaten och slutsatserna. Vår förhoppning är att läsaren ska kunna se en röd tråd genom hela arbetet.

7.5 Tillämpning

Resultatet i vårt arbete har många likheter med tidigare undersökningar som gjorts kring specialpedagogen och handledning. Vi anser att det är viktigt att lyfta fram att specialpedagogerna i vår undersökning hade en klar uppfattning om sin egen roll som handledare. Det tror vi har stor betydelse i arbetet med att tydliggöra specialpedagogens roll som handledare för andra och i arbetet med att förankra handledning som arbetsmetod i skolan. Undersökningen visar även på exempel där handledning fungerar bra och där specialpedagogens kompetens i handledning tas tillvara. Dessa exempel tror vi kan ge andra specialpedagoger och skolledare motivation och energi att faktiskt satsa på handledning. Resultaten visar att det finns stora utvecklingsmöjligheter för såväl den enskilda individen, för arbetslaget och för skolan som helhet.

7.6 Förslag på fortsatt forskning

Ungefär samtidigt som vi beslöt oss för att skriva om specialpedagogen i den handledande rollen startades en ny speciallärarutbildning. Detta gav oss många tankar kring vår framtid. Kommer dessa båda yrkeskategorier komplettera varandra så att specialläraren arbetar med undervisning medan specialpedagogen kan ägna sig mer åt handledning och skolutveckling? Eller kommer specialpedagogen inte efterfrågas i så stor utsträckning längre? Det hade varit intressant att undersöka om och i så fall hur specialpedagogens arbetsbeskrivning förändras när de nya speciallärarna kommer ut på fältet. Kommer den handledande kompetensen tas tillvara på ett annat sätt än idag?

Som vi beskrivit i litteraturgenomgången är handledning något som används inom flera olika yrkesområden såsom vård och utbildning. Inom dessa områden är det vanligt att handledaren t ex en samtalsterapeut eller en psykolog får handledning på sin egen handledning. Vi tror inte att den arbetsmetoden är så utbredd inom det specialpedagogiska området. Det kan bero på att specialpedagogen som handledare inte är så inarbetad i skolorganisationen ännu men det hade varit intressant att undersöka specialpedagogen syn på detta och vad det finns för förutsättningar för det.

I vår undersökning har vi utgått från specialpedagogens perspektiv på handledning, sin roll som handledare och utvecklingsmöjligheter. Det hade även varit intressant att undersöka vilken syn pedagogerna och skolledarna i skolan har på handledning och på specialpedagogens roll i det. Har de olika yrkesgrupperna samma tankar kring handledning eller ser det olika ut?

8 SAMMANFATTNING

Syftet med arbetet är undersöka vilken syn specialpedagoger har på vilka de viktigaste processerna i handledning är samt vilka utvecklingsmöjligheter den kan ge på individ- arbetslags- och skolnivå. Syftet är även att undersöka vilken syn specialpedagoger har på sin roll som handledare och om deras kompetens i handledning tas tillvara. Anledningen till att vi valt att undersöka just detta område är att vi båda har ett stort intresse för handledning och vi tror att handledning kan ge många positiva effekter för den enskilda individen och för skolorganisationen som helhet. Men vi har under vår utbildning kommit till insikt i att specialpedagogen inte används som handledare i särskilt stor utsträckning. Detta har vi förstått dels genom att studera tidigare forskning men även genom erfarenheter från den praktik vi gjort under utbildningen.

I kapitel två beskrivs vad styrdokumentet säger om specialpedagogens roll som handledare. I samma kapitel lyfter vi även fram specialpedagogikens funktion, en beskrivning av handledning, dess funktion och syfte samt handledares roll och egenskaper. I litteraturgenomgången lyfter vi även fram vilka konstaterade effekter handledning gett på individ, arbetslags- och skolnivå i tidigare undersökningar samt vilken betydelse reflektionen har i handledningsprocessen. Avslutningsvis beskriver vi några olika handledningsmodeller och vad det innebär att ha legitimitet att handleda.

Enligt May (2001) hjälper befintliga teorier oss att förstå och tolka verkligheten och med hjälp av teorierna kan samhället förändras och utvecklas. Med detta och undersökningens syfte i åtanke har vi i kapitel tre lyft fram fem teoretiska utgångspunkter, socialkonstruktionism, fenomenologi, KASAM, systemteori samt specialpedagogik ur ett teoretiskt perspektiv. I dessa teorier är människans upplevelser, tolkningen av verkligheten, relationer och förståelse för varandra viktiga utgångspunkter. Systemteorin beskriver även att varje individs enskilda handling påverkar andra människor och andra människors handlingar påverkar den enskilda individen. Specialpedagogik ur ett teoretiskt perspektiv ligger som en grund för allt arbete som en specialpedagog utför och kan ses som en hjälp att motivera och förstå specialpedagogens arbete.

Det fjärde kapitlet behandlar metodval. Som datainsamlingsmetod användes semistrukturerade intervjuer där materialet bearbetades kvalitativt. Vi har intervjuat sex specialpedagoger som arbetar med handledning för pedagoger i förskola, skola och barnomsorg. I kapitlet beskrivs hela bearbetningen, genomförandet, etiska ställningstaganden samt undersökningens tillförlitlighet. I kapitel fem redovisas resultatet av det insamlade materialet. Inledningsvis ges en kort beskrivning av varje respondent. Resultatet redovisas sedan under rubriker som kan kopplas direkt till frågeställningarna i syftet. Redovisningen lyfter fram många olika citat för att åskådliggöra respondenternas svar och utöver dem har vi gjort en sammanfattning av svaren. Resultaten analyseras i kapitel sex och i samband med det drar vi även våra slutsatser.

Resultaten visar att specialpedagogerna är överens om att reflektion är en av de viktigaste processerna i handledning. De beskriver även att samtalet i sig, benämmandets kraft och möjlighet att få sätta ord på sin verklighet är viktiga moment i handledningen. Specialpedagogerna tar upp möjligheter till utveckling på alla nivåer, individ- arbetslag- och skola. För individen anser de att handledning leder till en ökad tro på sig själv, en yrkestrygghet, de kommer till insikt, deras synsätt utvecklas, dolda resurser och kunskaper blir medvetandegjorda och de får nya redskap att hantera olika situationer i sin vardag.

Utvecklingsmöjligheterna för arbetslaget är enligt specialpedagogerna att förståelsen för varandra och samsynen ökar. Även samarbetet inom det egna och mot andra arbetslag förbättras och utvecklas. När det gäller utvecklingsmöjligheter för skolan som helhet menar specialpedagogerna att handledningen gör att det gränsöverskridande arbetet och flexibiliteten ökar.Handledning sågs även som ett förebyggande arbete och som ett led i kompetensutvecklingen på skolan. Samtliga specialpedagoger hade en klar bild över vilken deras roll som handledare var. De beskriver sig som ett bollplank, en stötta, en samtalspartner, en rådgivare och en som öppnar dörrar. Specialpedagogerna betonar att deras roll är att synliggöra den existerande kunskapen, att lyfta fram sådant som fungerar bra i verksamheten, att arbeta lösningsfokuserat och att få de handledda att vidga sina perspektiv. I samtliga svar framkommer det att den handledande rollen inte präglas av att specialpedagogen ska inta någon expertroll, de uttrycker snarare en stor respekt inför de handleddas existerande kunskaper. På frågan om specialpedagogens kompetens i handledning tas tillvara kom det fram en del intressanta och olika resultat. Resultaten visar att kompetensen inte tas tillvara, att flertalet arbetar som speciallärare med mycket undervisning, att många saknar en tydlig arbetsbeskrivning, att kompetensen tas tillvara fullt och att handledning är en naturlig del av verksamheten. Vi har således fått olika resultat från specialpedagogerna. I vår analys och slutsats har vi kommit fram till att det till stor del beror på hur specialpedagogens samarbete med skollädaingen ser ut samt om det finns en tydlig arbetsbeskrivning. Där kompetensen i handledning används har specialpedagogerna tillsammans med skollädaingen arbetat fram en tydlig arbetsbeskrivning och handledning som arbetsmetod ses som en naturlig del av verksamheten. Där kompetensen inte togs tillvara fullt saknades denna tydlighet i hur uppdraget skulle utformas och handledning var ingen inarbetad och strukturerad arbetsmetod.

I kapitel sju förs en diskussion kring de resultat undersökningen gett och de kopplas till tidigare forskning samt till de teorier som vi kan se kopplingar till. Här lyfter vi även fram våra egna tankar och reflektioner. Vidare förs en kritisk diskussion kring metodval, genomförande, bearbetning och redovisning. Målet har varit att under arbetets gång vara tydliga med syftets frågeställningar för att läsaren ska kunna se en röd tråd genom hela undersökningen. Kapitlet avslutas med vår syn på hur undersökningen kan tillämpas och avslutningsvis ger vi förslag på fortsatt forskning.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (ss.66-78). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ainscow, Mel. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising Special Education*. (ss.7-20). London: Routledge.
- Alvesson, M & Sköldbäck, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2:a uppl). Stockholm: Natur och Kultur.
- Bengtsson, J. (2007). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I C. Brusling, & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. (ss. 81-95). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (ss. 85-93). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Universitetsstryckeriet.
- Clark, C; Dyson, A. & Millward, A. (red). (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I; Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Folkesson, L; Lendahls Rosendahl, B; Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (ss. 77-97). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi – Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Whalström & Widstrand.
- Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän? I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (ss. 19-31). Lund: Studentlitteratur.

- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor – En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Husserl, E. (2004). *Idéer – till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Krag-Jacobsen, J. (1993). *Intervju – Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2007). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmodern fenomenologisk grund. I T. Krokmark, & K. Åberg (Red), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (ss. 291-318). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P; Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls-Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2000). *Dilemmafyllda möten*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Lendahls-Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Handledning i mötet mellan högskola och skola. I S. Persson, & K. Rönnerman (Red.), *Handledningens dilemman och möjligheter*. (ss. 15-42). Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007,a). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Persson, S. (2007,b). Handledning i forskningscirkel. I T. Krokmark, & K. Rönnerman (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (ss. 119-142). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2005). Den nye läraren eller makten över våra tankar. I S. Persson, & K. Rönnerman (Red.), *Handledningens dilemman och möjligheter*. (ss. 133-158). Lund: Studentlitteratur.

- Persson, S. & Rönnerman, K. (2005). (red). *Handledningens dilemman och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ritzén, A. (2005). Bro över stormigt hav. I S. Persson, & K. Rönnerman (Red.), *Handledningens dilemman och möjligheter*. (ss. 77-102). Lund: Studentlitteratur.
- Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. I C. Brusling, & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. (ss 49-80). Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, J. (2009). Partipolitik bakom ny speciallärutbildning. *Specialpedagogik*. (1). (ss. 12-13).
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner om specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (ss. 36-47). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS. (1985:1100). *Skollagen*.
www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100 (13/5-2009).
- SFS. (1993:100). Högskoleförordningen. (2007:638).
www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?bet=1993:&nid (14/2-2009).
- Sohlberg, P & B-M. (2009) *Kunskapens former – Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.
- SOU. (1999:63). *Att lära och leda: En lärutbildning för samverkan och utveckling*. Lärutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska Unescorådet. (1996). *Salamanca deklARATIONEN*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo94*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Wahlström O, G. (2005). *Samspel och ledarskap*. Stockholm: Runa förlag.
- Wahlström O, G. (1996). *Handledning och samverkan i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper – för vad och vem? I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (ss. 77-97). Lund: Studentlitteratur.

Hej!

Vi, Cecilia Talik och Marie Torstensson läser sista året på Specialpedagogiska programmet vid Högskolan i Kristianstad. I vårt examensarbete har vi valt att skriva om specialpedagogens roll som handledare.

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur specialpedagogen används och arbetar som handledare.

För att kunna genomföra undersökningen vore vi tacksamma för din medverkan i en intervju. Intervjun beräknas ta ca 60 min. Vid intervjutillfället deltar vi båda två, en intervjuar och en för anteckningar. För att få med allt och lättare kunna bearbeta svarsmaterialet önskar vi med ditt godkännande även spela in intervjun.

Allt material hanteras konfidentiellt och dina svar kommer att avidentifieras. Din medverkan är frivillig och du har all rätt att avbryta ditt deltagande om du vill. Önskar du ta del av uppsatsen så skickar vi den till dig när den är färdigställd.

Vi skickar intervjufrågorna till dig några dagar innan intervjun så att du kan sätta dig in i vad den kommer att handla om. Vi kontaktar dig via telefon för att boka tid.

Har du några frågor är du välkommen att kontakta oss.

Vi är tacksamma för ditt deltagande!

Med vänliga hälsningar

Cecilia Talik
XXXX-XXXX
cecilia.talik@xxxxxxxxxx

Marie Torstensson
XXXX-XXXX
marie.torstensson@xxxxxxxxxx

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som specialpedagog?
2. Vilken grundutbildning har du?
3. Vilka årskurser arbetar du med?
4. Beskriv dina arbetsuppgifter som specialpedagog. Hur stor del av din tjänst används till handledning?
5. Hur definierar du handledning?
6. Hur ser du på din roll som handledare och vilka mål har du?
7. Vilka handleder du och vem är initiativtagare/uppdragsgivare?
8. Hur upplever du att du som handledare tas emot av dina kollegor?
9. Ser du att handledning ger någon utveckling och i så fall vilken för;
 - individen?
 - arbetslaget?
 - skolan som helhet?
10. Hur upplever du att specialpedagogernas kompetens i handledning används på skolorna?
11. Har du gjort något speciellt för att få in handledning som en av dina arbetsuppgifter?
12. Har du någonting som du vill tillägga som vi inte tagit upp under intervjun?

