



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Pedagoger vet vad som skulle göra en skillnad

En studie om pedagogers behov av handledning med utgångspunkt i deras yrkesvardag

Pedagogues know what would make a difference

A study about pedagogues' need of tutoring based on their professional everyday

Sofia Ericsson

Eva Garnö

Examensarbete:

15 hp

Sektion:

Lärarytildningen

Program:

Speciallärarytildningen/
Specialpedagogprogrammet

Nivå:

Avancerad nivå

Termin/år:

VT 2012

Handledare:

Anita Bengtsson Tingvar

Examinator:

Ann-Elise Persson

Pedagoger vet vad som skulle göra en skillnad

En studie om pedagogers behov av handledning med utgångspunkt i deras yrkesvardag

Pedagogues know what would make a difference

A study about pedagogues' need of tutoring based on their professional everyday

Högskolan i Kristianstad
Specialpedagogiska programmet

Abstract

Med utgångspunkt från hur pedagoger upplever sin yrkesvardag, är syftet med denna studie att belysa pedagogers behov av handledning.

Arbetet ger en översikt av tidigare forskning gällande handledningen som begrepp och dess syfte. Likaså presenteras lärarrollens komplexa uppdrag. De teoretiska perspektiven för studien står främst att finna i teorin om KASAM, vilken innebär att känslan av sammanhang är avgörande för att människor ska utvecklas positivt, samt i systemteorin vilken talar om att vi ingår i ett ständigt samskapande, i ett cirkulerande växelspel där en del i systemet ger effekt i andra delar av systemet. Därtill presenteras det socialkonstruktivistiska perspektivet, vilket utgår ifrån att vi skapar och konstruerar vår verklighet utifrån sociala konstruktioner i mötet med andra.

Pedagogers behov av handledning belystes med hjälp av data från tio pedagogers utsagor, utifrån semistrukturerade intervjuer. Undersökningen visar att den handledning pedagogerna efterfrågar, ska innehålla konkret rådgivning av någon som kan tillföra mer kunskap, i syfte att hjälpa eleverna att nå målen. Pedagogerna uttrycker också en önskan om att samtala med andra om situationer som uppstår kring det pedagogiska och relationella arbetet med eleverna. Vi menar att dessa samtal kan finna sin plats i det vi kallar den reflekterande handledningen. Respondenterna tror att handledning kan ge ny kunskap och fler verktyg till pedagogerna. De menar också att handledning ger möjlighet att prata sig samman med andra, att få hjälp och samtidigt hjälpa andra. De uttrycker att en av effekterna kan vara att skapa samsyn på skolan och menar vidare att handledning kan skapa trygghet och minska känslan av stress. Vår tolkning är att pedagoger ser vad som skulle hjälpa dem att hantera vardagen på ett bättre sätt, men har inte tid att ta emot det. Resultatet av studien kan bidra till att rektorer och annan ledningspersonal får en större kunskap kring hur den specialpedagogiska kompetensen kan användas och då i synnerhet kompetensen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor.

Nyckelord: behov, handledning, pedagoger, rådgivning, specialpedagog, systemteori

Sofia Ericsson
Eva Garnö

Handledare: Anita Bengtsson Tingvar
Examinator: Ann-Elise Persson

FÖRORD

Vi vill först och främst rikta ett stort tack till de pedagoger som tagit sig tid att delta i vår studie. Det har varit ett stort privilegium att få lyssna till era berättelser och ta del av era tankar och vi förstår att det har krävts prioritering av er tid, för att möjliggöra våra möten.

Ett varmt tack till vår handledare Anita, som bidragit med kloka synpunkter kring alla delar av vårt arbete och verkligen fungerat som en kvalificerad samtalspartner.

Till sist en tacksamhetens tanke till varandra, för alla intressanta och givande diskussioner, för alla skratt och för möjligheten att få dela sitt engagemang med någon annan.

Kristianstad, maj 2012

Sofia Ericsson och Eva Garnö

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
1.1	Bakgrund	8
1.1.1	Vår definition av handledning	10
1.2	Syfte och problemformulering	11
1.3	Studiens avgränsning	11
1.4	Studiens upplägg	12
2	LITTERATURGENOMGÅNG	13
2.1	Läraryrollen	13
2.2	Handledning som begrepp	15
2.3	Handledningens syfte	17
2.4	Handledarrollen	20
2.5	Specialpedagogen som handledare	22
3	TEORETISKA PERSPEKTIV	23
3.1	KASAM	23
3.2	Systemteoretiskt perspektiv	24
3.3	Socialkonstruktivistiskt perspektiv	25
3.4	Vad innebär handledning utifrån ett systemteoretiskt perspektiv?	25
3.5	Vad innebär handledning utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv?	27
4	METOD	28
4.1	Metodövervägande	28
4.2	Val av metod	29
4.3	Pilotstudie	30
4.4	Undersökningsgrupp	30
4.5	Genomförande	31
4.6	Bearbetning	32
4.7	Tillförlitlighet och giltighet	32
4.8	Etik	33
5	RESULTAT OCH ANALYS	34
5.1	Presentation av pedagogerna	34
5.2	Hur upplever pedagoger sin yrkesvardag?	34
5.2.1	Analys	37
5.3	Vilken förståelse har pedagoger av handledning?	38
5.3.1	Analys	39
5.4	Vilken handledning efterfrågas av pedagoger?	40
5.4.1	Analys	45
5.5	Vilka effekter tror sig pedagoger kunna se av handledning?	47
5.5.1	Analys	50
5.6	Slutsats	51

6	DISKUSSION	53
6.1	Metoddiskussion	53
6.2	Pedagogers upplevelse av sin yrkesvardag	54
6.3	Pedagoger och handledning	57
6.4	Specialpedagogisk kompetens i förhållande till pedagogers behov	60
6.5	Tillämpning	62
6.6	Fortsatt forskning	62
7	SAMMANFATTNING	64
	REFERENSER	
	BILAGOR	A - B

1 INLEDNING

Reflektion enskilt eller tillsammans med andra lyfts i den forskning och de pedagogiska artiklar vi tagit del av under specialpedagogutbildningen, som en ovärderlig faktor för att höja professionaliteten och kvalitetssäkra vardagsarbetet i skolan. Lärarutbildningens slutbetänkande (SOU, 1999:63) slår fast att pedagogerna i skolan måste ges möjlighet att reflektera över sitt arbete och koppla vardagens arbete till teorier och forskning. Killén (2008) menar att det i handledning i grupp finns möjligheter att utveckla det yrkesspråk som behövs för att skapa möten mellan teori och praktik och känna att det är i kommunikationen vi kan skapa förståelse och se möjligheter. Andersen (2001) uttrycker att det i handledning utifrån ett systemteoretiskt perspektiv är fokus på språket och konversationen och samtidigt ett forum där pedagoger kan träffas för att dela med sig av sin upplevelse av vardagen och på så sätt skapa energi. Denna energi är viktig för att bidra till verksamhetens positiva utveckling, menar Augustinsson och Brynolf (2009).

Granström (2009) menar att handledning är en naturlig del av vardagen för flera människoyrken, där relationer ses som en viktig del, dock ännu inte inom pedagogyrket. Vi menar att det borde vara så, dels med tanke på de positiva effekter som beskrivs i litteratur och forskning och dels utifrån vad vi själva upplevt. Det behövs dock ett paradigmskifte för att kunna se handledning som ett stöd för att öka professionaliteten och utveckla yrkeskunskapen i ett holistiskt perspektiv, där förändring av andra ordningen dominerar och där vi kan förändra systemet, genom att hitta nya förklaringsmodeller och nya perspektiv till dilemmat som leder till ett nytt tänkande och ett nytt agerande, menar Lindsjö (2010). Där man också övergett tanken på att handledning hänger ihop med någon form av misslyckande och endast initieras då en pedagog eller ett arbetslag inte lyckas hitta lösningar för en grupp eller individ. Det är viktigt att handledningen utgår från pedagogens behov och inte utifrån det behov verksamhetschefen ser eller upplever. Vid handledning beslutad av verksamhetschef finns ofta ett krav på obligatorium, trots att forskningen pekar mot att den bör vara frivillig för deltagaren, för att nå bästa effekt, menar Lindsjö (2010).

Enligt Åberg (2009) är en av anledningarna till att handledning ännu inte är en naturlig del av alla pedagogers vardag, att det råder förvirring kring vad begreppet handledning står för. Det finns bland pedagoger och skolledare en mängd olika uppfattningar kring vad handledning är och vem som har kompetens att hålla i den. De handledningsformer som används i skolan kan se mycket olika ut, alltifrån mera terapilikhande samtalsformer till mycket strukturerade åtgärdsinriktade pedagogiska samtal. I sin studie av rektorers syn på grupphandledning för yrkesverksamma lärare har Åberg identifierat tre huvudtyper av handledning, *verksamhetsinriktad*, *professionsutvecklande* och *personalstödjande* handledning. De olika handledningstyperna visar tydligt vilka olika former som idag förekommer och bidrar på så sätt till att skapa en diskussion kring vilken typ av handledning skolans pedagoger behöver för att utveckla verksamheten och sig själva, i sin profession (a.a.).

1.1 Bakgrund

Vi har, under specialpedagogprogrammet vid Högskolan i Kristianstad, studerat och praktiserat, funktionen som kvalificerad samtalspartner och handledare. Parallellt med vår utbildning finns speciallärarutbildningen och innehållet i de båda utbildningarna är, vid jämförelse av examensordningarna, till stora delar lika. Generellt sett inriktar sig speciallärarens utbildning i större utsträckning mot individen och specialpedagogens mot individ, grupp och organisation. Specialläraren förväntas också fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare, men då i frågor som rör deras specifika inriktning. I respektive examensordning skrivs:

För specialpedagogexamen...

– visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, (SFS 2007:638).

För speciallärarexamen...

– visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör språk-, skriv-, läs- och matematikutveckling, (SFS 2007:638).

Det som skiljer de båda utbildningarna åt i detta avseende är att specialpedagogen förväntas visa *fördjupad förmåga* och då i *pedagogiska* frågor, vilket får tolkas som ett bredare uppdrag, än speciallärarens som förväntas visa *förmåga* när det gäller *språk-, läs- och matematikutveckling*. I det sistnämnda preciseras tydligt vilka frågor specialläraren förväntas arbeta inom, då det gäller uppdraget som kvalificerad samtalspartner. Utifrån examensordningarna är uppdragen avgränsade, men hur respektive högskola väljer att utforma sina utbildningar varierar. Av vår specialpedagogutbildning, ägnas en tredjedel av studietiden åt handledning. Vi förstår att det är en medveten tanke från Högskolan i Kristianstads sida, att lägga en betydande del av utbildningen på samtalspartners betydelse och samtidigt visa på vikten av att samtalspartnern är just kvalificerad för uppdraget. Det handlar om att ge specialpedagogen verktyg, att i samtal kunna stärka pedagogen på fältet och därigenom bidra till att skapa *en skola för alla*, enligt Salamancadeklarationens (UNESCO, 2006) intentioner, med högt ställda mål och tydliga förväntningar.

Salamancadeklarationen undertecknades 1994 och är ett uttryck för en gemensam ståndpunkt mellan medlemsländerna i FN och samtidigt en uppmaning till länderna att arbeta efter deklarationens innehåll. Deklarationen är att ses som politisk, snarare är juridisk. Det är dock ett internationellt dokument, vilket syftar till att påverka inriktningen på arbetet kring elever i behov av särskilt stöd, såväl på lokal som på nationell nivå. I Salamancadeklarationen beskrivs bland annat vikten av att lärarutbildningen arbetar för att lärare ska utveckla färdigheter att kunna möta alla elever utifrån sin nivå. Vidare skrivs att det är betydelsefullt att det inom skolan råder ett positivt förhållningssätt och att viljan till samarbete präglar undervisningen. Forskningens roll i pedagogernas arbete, ses som en viktig del och man talar om ett nära samarbete mellan universitet och lokala skolor, med syfte att utveckla undervisningen genom en koppling mellan forskning, teori och praktik. Det talas om att fortbildning till lärare är betydelsefullt och att den främst ska äga rum på skolnivå, i form av undervisning och under ledning av en handledare.

På nationell nivå har vi nyligen fått en ny skollag i vilken man fastslår att alla barn ”ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.” Vidare i samma avsnitt skriver man, att elever som har lätt att nå de

uppsatta kunskapskraven, ”ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling” (SFS 2010:800, kapitel 3, paragraf 3).

I samband med den nya skollagen upprättades också en ny läroplan, Lgr 11. I läroplanen understryks de demokratiska värden undervisningen ska vila på och att skolan ska stimulera varje elevs egen kreativitet och lust att lära. ”Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet” (Lgr 11, s. 9). Enligt läroplanen ska skolan vara en god miljö för lärande och utveckling, och eleven ska få möta en variation av arbetsformer och innehåll. Verksamheten ska ständigt prövas, menar man och lärarnas professionella ansvar, tillsammans med den pedagogiska ledningen, är förutsättningar för skolans kvalitativa utveckling. Det framgår tydligt vad läraren ska göra och vad rektor har ansvar för. Då det gäller fördelningen av resurser, har rektor ansvar för att ”resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör” (Lgr 11, s. 19). Rektor har också ansvar för att ”personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter” (Lgr 11, s. 19). Rektor ska även se till att de som arbetar i skolan har kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige förbundit sig att ta hänsyn till i utbildningen.

Pedagogerna i skolan befinner sig i en verklighet där de utifrån olika former av styrdokument ska fullfölja sitt uppdrag som lärare. De är myndighetspersoner, satta att leda och stimulera varje barns personliga och kunskapsmässiga utveckling. Utgångspunkten för skolan är, att alla elever ska uppnå de uppsatta målen, vilka är lika för alla, vid samma tidpunkt. Undervisningen ska ske i grupp utifrån ett individuellt perspektiv. Det innebär stora krav på den enskilde pedagogen, att möta denna komplexa vardag i skolan och samtidigt arbeta för att skapa en skola för alla. Många av de pedagoger vi mött och möter, bär på en känsla av otillräcklighet. De står ofta ensamma i att fatta en mängd beslut på kort tid, utan att ha någon att samtala med. Våra kollegor på skolorna står just nu i en situation där de ska implementera ovan nämnda läroplan, Lgr 11, och samtidigt förväntas ha alla delar färdigbearbetade inför föräldrar och elever. Mottagaren har förväntningar att de ska bli rättvist bedömda och att läraren direkt ska veta vad skrivelser i kunskapskrav och centralt innehåll står för och hur det ska tolkas. Tiden som ägnas åt att förstå och förbereda sig för det nya, varierar mellan skolorna. Vi kan se att det här vilar ett stort ansvar på organisationen, på både nationell, kommunal och lokal nivå, att se den specialpedagogiska kompetensen som en tillgång i detta arbete.

Under denna vår har Skolverket påbörjat en satsning på så kallade ”superlärare”. Satsningen är tänkt att pågå under de kommande tre åren och syftar till att höja resultaten i tio utvalda skolor, utifrån pedagogiska och vetenskapliga metoder. Tanken är att kvalificerade handledare ska anlitas av Skolverket och att de ska arbeta i de utvalda skolorna (Alfredsson, 2012). Hur god denna tanke än är och vilka kvalifikationer dessa handledare än besitter, innebär det att den kompetens som redan finns på skolorna, uppenbarligen inte efterfrågas eller tas till vara. Detta är vår personliga tolkning, det ska framhävas. Vi undrar dock vad det gör med den enskilde pedagogen som redan och nästan dagligen, möts av en mängd negativ kritik genom massmedias bevakning av skolan. Hur känner pedagogen det, som varje dag står i en verklighet där hon får höra att ”pengarna inte räcker” och samtidigt vet vad som skulle göra skillnad, då Skolverket satsar 60 miljoner på tio skolor? Ökar det tilliten hos den enskilde pedagogen och dennes förmåga?

Det har under utbildningens gång blivit alltmer uppenbart för oss att det behövs specialpedagogisk kompetens och då framför allt kompetensen som kvalificerad

samtalspartner, för att möta den komplexa vardag våra pedagoger idag står inför och bidra till att de får verktyg att levandegöra de styrdokument de är satta att följa. I början av 2000 - talet uttryckte Claesson (2001) att pedagoger behöver stöd som kan ge kurage att hantera det glapp som är synligt mellan höga välformulerade mål, i skollag och kursplaner, och de möjligheter och resurser pedagoger upplever är tillgängliga, allt i syfte att förverkliga en demokratisk skola för alla. Vi arbetar båda som specialpedagog/speciallärare inom grundskolan och har tillsammans lång erfarenhet av skolans värld och den verklighet pedagoger och elever befinner sig i. Vi kan dagligen se att pedagogens förmåga att skapa det goda mötet, har en avgörande betydelse för elevens skolframgång. Detta påvisar även Hattie (2009) i sin forskning, då han drar slutsatsen att pedagogens förmåga i mötet med eleven, är den mest avgörande faktorn för effektivt lärande och skolframgång för eleven. I lärarrollen ingår således att skapa goda relationer, där samspel och interaktion mellan elev och pedagog har en avgörande roll för elevens kunskapsutveckling. Persson (2008) påpekar vikten av att pedagogerna inom ett arbetslag har samma grundsyn på eleverna och deras utveckling, för att möjliggöra utformandet av en pedagogik som når alla elever. Normell (2008) talar om att vi gått från en lydnadskultur till en ansvarskultur inom skolan, vilket ställer helt nya krav på de pedagoger som arbetar där. De behöver en kompetens, som innebär att de kan klara av att lägga tonvikten vid vad som sker i mötet med eleven. En kompetens som vi sällan talar om hur den kan eller ska förvärfvas. Vidare menar Normell att orsaken till dagens skolproblem är bristen och kunskapen om att dagens lärare behöver ägna tid åt att utveckla sin egen emotionella och relationella förmåga. Normell (2002) menar att det finns tre förutsättningar för ett professionellt förhållningssätt som skapar en skillnad i den framgång pedagogen upplever i sitt uppdrag, en personlig mognad, en trygg yrkesidentitet och ett intresse för uppgiften.

1.1.1 Vår definition av handledning

I vår studie och då vi presenterar vårt resultat, väljer vi att förenkla användandet av begreppet handledning och använder oss därför av två definitioner då vi pratar om olika handledningsformer. Vår första definition gäller den *rådgivande handledningen*, vilken innebär att någon med mer kunskap inom ett visst område handleder en grupp pedagoger eller en enskild pedagog. Denna handledning kan ledas av en specialpedagog på den egna skolan eller av någon annan resursperson utifrån, såsom specialpedagog, kurator, psykolog eller skolsköterska med adekvat utbildning. Den rådgivande handledningen är begränsad i tid, vilket innebär att den erbjuds ett fåtal tillfällen under en relativt begränsad tidsperiod, exempelvis under en termin, eller över längre tid, men då med längre intervaller, exempelvis en gång per termin. Syftet med denna handledning är att öka kunskapen hos de handledda, utifrån det område man sökt handledning kring. Det kan exempelvis gälla hur man ska arbeta med elever med olika diagnoser.

Vår andra definition av handledning benämner vi som den *reflekterande handledningen* eller *reflektionshandledning*. Denna handledning leds av någon med gedigen handledarutbildning och syftar till att skapa ett reflektionsrum, där de handledda, enskilt eller i grupp, ska få tillfälle till reflektion och genom detta utvecklas i sitt yrke, få redskap att hantera specifika problem samt uppnå ökad självkänedom. Handledaren intar här rollen som samtalsledare och inga krav finns på att denne ska inneha några expertkunskaper, utöver de som krävs när det gäller gruppprocesser och kompetensen som handledare. Handledarens roll är här att utmana och bidra till ett vidgat perspektiv, genom att inte värdera det som sägs utan istället inta en icke-vetande position. Att lyssna, spegla och bekräfta blir i denna handledningsform viktiga

ingredienser. Denna handledningsform är den vi själva använt oss av under vår specialpedagogutbildning.

I vår föreliggande studie vill vi få en bild av vilka behov pedagogerna själva säger sig ha när det gäller handledning, utifrån den vardag de befinner sig i. Specialpedagogens uppdrag, att fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare, innebär att relationen med pedagogerna i verksamheten, är en viktig del i fullgörandet av detta uppdrag. Samarbetet mellan specialpedagog och pedagog är betydelsefullt, för att möjliggöra en utveckling av pedagogiken. Vi anser, att första steget i ett samarbete är att lyssna till vilka behov som finns och utifrån detta ta ställning till hur man ska gå vidare. Vi tror att den kunskap vi tar del av genom denna studie, bidrar till att öka vår professionalitet som specialpedagoger i mötet med pedagoger. Det är också viktigt att utifrån den samhällsdebatt som syns i media, lyssna till pedagogerna själva och deras behov.

1.2 Syfte och problemformulering

Med utgångspunkt från hur pedagoger upplever sin yrkesvardag, är syftet med vår studie att belysa pedagogers behov av handledning. Vi söker svar på följande frågeställningar:

- Vad ska handledning innehålla som pedagoger uttrycker ett behov av?
- Hur vill pedagoger att handledning ska utformas?
- Vilka effekter anser pedagoger att handledning kan ge?
- Vilka hinder kan finnas för handledning?
- Hur påverkar pedagogers arbetssituation synen på handledning?
- Hur överensstämmer specialpedagogens uppdrag, att fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare, med det behov pedagogerna uttrycker?

1.3 Studiens avgränsning

Då syftet med vår studie är att belysa pedagogers behov av handledning, anser vi det naturligt att vända oss direkt till pedagogerna för att söka svar på våra frågeställningar.

Det hade också varit intressant att belysa skolledares syn på våra frågeställningar och göra en jämförelse med det behov pedagogerna säger sig ha. Då skolledare har ansvar för verksamheten och är med och skapar dess förutsättningar, hade jämförelsen kunnat användas för att hitta gemensamma beröringspunkter, mellan arbetsgivare och arbetstagare, då det gäller handledning.

Det skulle också vara givande att vända sig till specialpedagoger, som arbetar med handledning och be dem belysa vilket behov pedagogerna, på deras skolor, säger sig ha av handledning. Att vända sig till skolledare och specialpedagoger skulle dock, enligt vårt sätt att se det, gett oss information i andra hand och endast bygga på deras tolkningar. Med tanke på tidsramen som står till vårt förfogande, väljer vi att begränsa vårt urval till pedagogerna.

1.4 Studiens upplägg

I kapitel två redovisas forskning och litteratur som beskriver lärarrollen, handledningen som begrepp, dess syfte, handledarrollen samt specialpedagogen som handledare.

I kapitel tre följer en presentation av de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för vår studie, nämligen teorin om KASAM, det systemteoretiska perspektivet och det socialkonstruktivistiska perspektivet. I detta avsnitt presenterar vi också vad handledning innebär utifrån det systemteoretiska perspektivet och det socialkonstruktivistiska perspektivet.

Det påföljande avsnittet, kapitel fyra, ägnas inledningsvis åt vilka metoder vi övervägde att använda oss av i vår studie. Därefter presenteras vald metod, den kvalitativa intervjun, och undersökningens olika delar beskrivs, pilotstudie, hur urvalet gjordes, studiens genomförande samt hur bearbetningen av intervjumaterialet gick till. Kapitlet avslutas med en presentation av studiens tillförlitlighet och de etiska överväganden som vi utgått ifrån i vår studie.

Därefter följer resultatredovisning och analys i kapitel fem. Vi redovisar här resultatet av de intervjuer vi genomfört samt vår analys och tolkning av dessa. Avsnittet avslutas med en slutsats av vad intervjuerna visat och vilka svar vi fått på våra forskningsfrågor.

Diskussionen återfinns i kapitel sex och innehåller en diskussion kring metod och resultat med avstamp i forskning, teori och våra egna ställningstaganden. Kapitlet avslutas med våra funderingar kring studiens tillämpning samt förslag på fortsatt forskning. En sammanfattning av hela rapporten återfinns slutligen i kapitel sju.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Lärarrollen

År 2011 fick Sverige en ny skollag och en ny skolförordning med ett förtydligt uppdrag både för rektorer och lärare. För att möta detta fick vi en ny lärarutbildning och beslut om ett införande av en lärarlegitimation inom de närmaste åren. Läroplanen, Lgr 11, är fylld av direktiv kring vad läraren ska uppnå, men dessa måste oftast brytas ned i lokala planer och planeringar utifrån lokala förutsättningar.

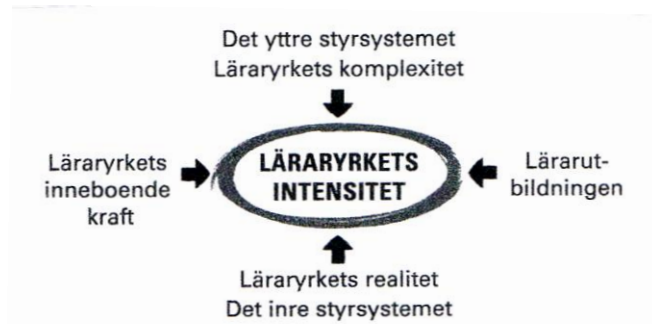
Enligt Brynolf, Carlström, Svensson och Wersäll (2012) styrs inte läraruppdraget bara av officiella dokument, såsom skollag och nationella läroplaner med tillhörande kursplaner, utan samhällets utveckling påverkar också och leder till sekundära krav och förväntningarna på skolan. Pedagoger måste hela tiden skaffa sig nya kunskaper i pedagogiska metoder och uppdatera sig, rörande nya juridiska, etiska, sociala, specialpedagogiska, ekonomiska och psykologiska frågor. Vidare ska lärare ha sunt förnuft, livserfarenheter och ”rätt attityd”, intuition och känsla för elevernas behov och inte minst kunskaper som tål kritisk offentlig granskning. Nurman (i Brynolf m.fl. 2012, s. 215) beskriver uppdraget med att:

”En professionell lärare, på ett helt annat sätt än tidigare, måste kunna samarbeta med andra i skolan, utforma lokala arbetsplaner utifrån skolan och samhällets planer, kunna dokumentera och utvärdera, kunna producera ny teoretisk kunskap om lärandet och forska i skolans vardag. En lärare skall sprida studieresultat till flera olika grupper: elever, föräldrar, skolpolitiker och allmänhet. Läraren skall även ha inlevelseförmåga (empati), känna engagemang, och stimulera elever till mod, nyfikenhet och kunskapsörst”.

Till detta läggs också att läraren måste kunna analysera samhällsförändringar och anpassa sig efter detta.

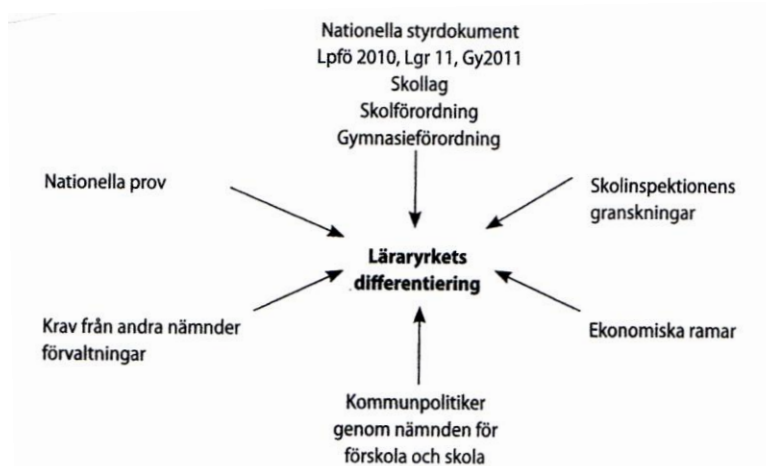
Granström (2009) gör en distinktion när han menar att det specifika med lärarrollen, i jämförelse med andra människovårdande yrken, är att läraren i sin funktion möter eleven i en kollektiv situation, men förväntas bemöta eleven ur ett individuellt perspektiv för att tillgodose dennes behov. Granström menar vidare att detta är förenat med specifika svårigheter. Vilka elevers behov ska tillgodoses först och vilka ska få vänta eller kanske inte uppmärksammas alls? Vem avgör vad som är etiskt riktigt i rådande stund? (a.a.). Vi kan förmoda att dessa val sätter stor press på pedagogen, som ofta får ta beslut utan djupare reflektion eller stöd av andra.

Brynolf m.fl. (2012) vill skapa en bättre förståelse för vad det innebär att vara lärare och förklarar lärares situation genom att använda begreppen *intensitet* och *diffrentiering*. *Intensiteten* beskrivs som ett begrepp som innefattar fyra faktorer för att illustrera lärarens yrkesroll.



Figur 1. Lärarkets intensitet. Hämtad ur Brynolf m.fl. (2012, s. 25).

”Som framgår av figuren ser vi alltså läraryrket och dess samhällsuppdrag som mycket dynamiskt” (Brynolf m.fl. 2012, s. 25). Samtidigt vill Brynolf m.fl. (2012) peka på att lärarrollerna till viss del ter sig olika beroende på det inflytande som kommuner eller privata aktörer har av utformningen. Men också av att förutsättningarna blir unika för varje skola och klass för pedagogen att arbeta i. *Differentieringen* innebär att lärarrollen till viss del har olika innebörd och krav beroende av var läraren tjänstgör.



Figur 2. Lärarrollens differentiering. Hämtad ur Brynolf m.fl. (2012, s. 26).

”Läraren måste som framgår ovan, i sin praktiska verksamhet ta hänsyn till den enskilda skolans situation, dess kultur, elever, kolleger och övriga aktörer” (Brynolf m.fl. 2012, s. 26). Detta innebär att lärarrollen innehåller många krav och stora förväntningar vilar på den enskilde pedagogens kompetens och personlighet, men rollen har också möjligheter som få andra yrken. Augustinsson och Brynolf (2009) försöker förklara svårigheterna med att känna hanterbarhet i lärarrollen. De menar att samtidigt som riksdag, regering och kommuner försöker mekanisera och kvantifiera skolan, genom att skapa regler och förordningar vilka alla är satta att följa, blir följden att vi försöker styra en icke- mekaniserad verklighet som om den var mekaniserad. Denna styrning står enligt Brynolf m.fl. (2012) i stor kontrast till de här- och- nu- situationer där uppkomna problem måste lösas, beslut måste tas och åtgärder måste genomföras under tidspress. Pedagogens uppdrag blir mer och mer styrt av händelser i det dagliga arbetet. Samtidigt lyfter författarna vikten av att det skapas energi och en atmosfär där

vi kan se möjligheter i samspelet mellan människor. Att vi möter människor där de är och inte där de "borde" vara. Enligt Ahrenfelt (2001) är människan den minsta aktiva och agerande delen i helheten, organisationen. Går människan hem finns inte organisationen kvar. Detta gör ledarskapet för organisationen till en humanistisk aktivitet med ett stort ansvar (a.a.). Augustinsson och Brynolfsson (2009) skriver att den målstyrda skolan gör att vi får pedagoger som undervisar utifrån de uppsatta målen och inte utifrån de elever de möter. De skriver att vi bör undvika allt för stark målinriktning eftersom risken då finns att vi missar *allt det där andra*.

2.2 Handledning som begrepp

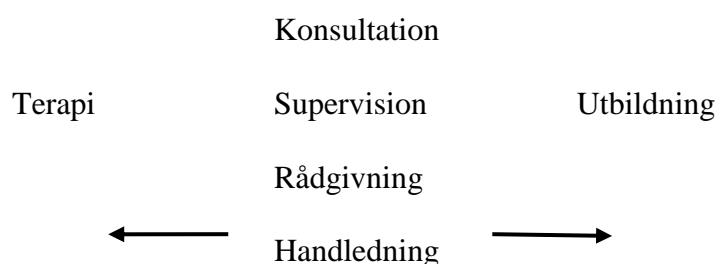
Begreppet handledning är inte helt enkelt att avgränsa från närliggande områden. Ibland använder vi begreppet som ett samlingsbegrepp och ibland tänker vi handledning när vi talar om ett specifikt syfte eller innehåll i en specifik samtalsform. Utifrån Lauvås och Handal (2001) kan handledning definieras som konsultation, rådgivning och undervisning. Själva handledningen sker i form av ett samtal mellan handledare och en grupp eller en enskild individ. Tanken med handledningen är att den ska leda till ett vidgat perspektiv, reflektion och utvecklande av gruppens eller individens arbetssätt (a.a.).

En vanlig indelning inom handledningsområdet är Näslund och Ögrens (2010) indelning i handledning av yrkesverksamma och handledning i utbildningssammanhang. Olsson och Arnoldsson (2010) menar att handledning ska kännetecknas av att vara en mötesplats mellan en eller flera personer för utbyte av idéer och erfarenheter utifrån en utbildnings- eller yrkessituation i ett förändringsarbete, vilken syftar till att bibehålla eller utveckla professionell kompetens.

En generell definition av handledning som används av Gordan (1992) innebär att handledning är en pedagogisk metod, där en mer erfaren person utbildar eller fortbildar en mindre kunnig person inom området. Denna definition av handledning som kan innehålla undervisning, vägledning eller konsultation leder oss till tanken att handledaren innehar mer kunskap och att det sker med en tydlig målsättning under en begränsad tid. Näslund (2004) menar att då vi använder begreppet handledning kan vi också tala om en handledningsform som innebär att arbetet har fokus på självreflektion och självinsikt, i en samtalsform som präglas av jämlikhet och reflekterande och som sker över längre tid. Författaren menar att handledning inte kan användas som ett generellt begrepp, utan måste preciseras för varje bestämd typ av handledning.

Att begreppet handledning är mångfacetterat och har olika innebörd, innebär problem då vi ofta tror att vi alla tolkar och tänker lika runt begreppet eftersom vi alla tror oss veta vad begreppet innebär. Detta kan lätt skapa besvikelser och förvirring då förväntningarna för ett arbete i handledning kan se olika ut och ha olika innebörd.

Inom det pedagogiska handledningsfältet för yrkesverksamma, har Lauvås och Handals (2001) modell röjt framgång med sitt integrativa arbetsätt. En handledningsmodell som bygger på flera modeller och som talar om arbetsallians, parallellprocesser, ett lärande men också om kontextens betydelse för att skapa förståelse (Näslund & Ögren, 2010).



Figur 3. Hämtad ur Lauvås och Handal (2001, s.45).

Med *konsultation* menas att en person konsulterar en annan yrkesutövare, med liknande kompetensnivå, för att av denne få råd kring hur man ska agera i en viss situation eller kring ett visst problem. Syftet med konsultationen är att leda till en lösning på problemet samt att kompetensen hos den handledde ökar. Handledaren är inte delaktig eller ansvarig kring själva genomförandet, utan detta ansvar vilar på den handledde. *Supervision* innebär att en handledare med mer kompetens och högre status handleder en grupp eller en individ. Deltagandet är ofta obligatoriskt och handledaren har ansvar för hur de handleddas arbete utförs samt rätt att bestämma över det och samtidigt bedöma det. *Rådgivning* innebär att en person ber en kollega eller någon med större kompetens om råd kring en specifik situation eller arbetsuppgift. Med *undervisning* menar man en arbetsform där inlärningsprocessen i större utsträckning är planerad i förväg, jämfört med handledning. Syftet är detsamma som vid handledning, att den handledda ska öka kompetensen inom sitt yrke eller i sina studier. *Terapi* är en behandlingsform där en patient själv söker hjälp kring psykiska problem. I terapi fokuserar man på privata och personliga områden till skillnad från handledning, där man fokuserar på händelser och situationer i yrkesarbetet. Känslor bearbetas i vidare och djupare utsträckning än vid handledning (Lauvås & Handal, 2001).

Figur 3 ovan, av Lauvås och Handal (2001), visar att handledningen är en påverkansform som ligger mellan terapi och undervisning.

Handledning av yrkesverksamma beskrivs av Lauvås och Handal (2001) med hjälp av sex punkter.

- Den äger rum mellan två eller ett fåtal personer
- Den ingår i en professionellt präglad yrkespraktik
- Den knyter an till yrkesutövarens egen verksamhet
- Den syftar till att utveckla den handleddes egen ”praktiska teori”.
- Den bedrivs i en samtalsform som präglas av reflektion över praxis och som (delvis) är frikopplad från handlingstvånget.

Handledning används inom vården och omsorgen för att öka det professionella förhållningssättet gentemot de människor man möter i vardagen i sitt uppdrag. Inom terapiområdet har det utvecklats handledningsformer som flyttat fokus från individen till omgivande system där intresset för språkets funktion i samtalet vuxit sig allt större, enligt Söderquist (2002). Näslund (1995) menar att undervisning, handledning och terapi är pedagogiska metoder vars syfte är att påverka människor och det som skiljer formernas påverkan åt, är interventionsdjupet.

Om man tänker att terapi och utbildning är motpoler i handledningssammanhanget kan vi samtidigt tänka att olika handledningsmodeller ligger olika nära polerna beroende på handledningens innehåll och utformning. Vilken handledningsmodell eller form som används och hur den benämns förknippas med teorier, traditioner och syftet med handledningen (Lauvås & Handal, 2001). Handledning över tid glider ofta mellan de olika formerna, menar Normell (2002).

Vi skiljer på om vi med handledning syftar på individuell handledning eller på grupphandledning. Killén (2008) menar att vi bör se grupphandledning som ett komplement till individuell handledning och gör vidare följande uppdelning av olika former inom grupphandledningen, handledning av studenter, utövare, kollegial handledning i vardagen i form av att gruppen är ett arbetslag, eller om gruppen har andra kriterier för sin sammansättning.

2.3 Handledningens syfte

Handledningen, detta komplexa fenomen innehåller en mängd begrepp och klär sig i olika former beroende på vilket syfte handledningen har och vart fokus ligger. Hagström och Redemo (2000) menar att handledningen kan ha både ett instrumentellt och ett emotionellt syfte men med olika tyngdpunkt. Det överordnade syftet i olika handledningsformer upplevs vara att öka förståelsen för de olika tolkningar vi gör i de olika sammanhang vi befinner oss i. En gemensam faktor för alla handledningsmodeller inom pedagogisk verksamhet är dock att skapa en större professionell säkerhet i yrkesprofessionen hos den handledde och i stort är alla former av handledning överens om att ha tredje part för ögonen (a.a.). Handledningens gemensamma syfte kan för alla olika typer av handledning enligt Näslund och Ögren (red.) (2010), delas in i fyra områden med en målsättning av kunskapsinläring, färdighetsutveckling, personlig utveckling och integrerad yrkesskicklighet.

Gjems (2007) tar upp två teoretiska perspektiv på handledning, socialkonstruktivism och systemteori. Dessa teorier ligger nära varandra och presenteras här endast kortfattat. Inom socialkonstruktivismen är interaktion, processer och social praktik det som ligger i fokus när det gäller kunskapsutveckling. Den sociala verkligheten konstrueras i samarbete och dialog med andra. Meningsskapandet sker mellan alla deltagare. I handledning med systemteoretisk utgångspunkt, är det relationerna som är i fokus. Det handlar dels om relationer till andra personer och dels om relationer till metoder, material och rutiner. Handledning utifrån detta perspektiv uppmärksammar den handleddes yttre landskap, de människor och verktyg som finns där och hur man påverkar dessa samt hur andras reaktioner i sin tur påverkar en själv. Gjems (1997) uttrycker, att i en systemteoretisk handledning har relationen mellan människor primärt fokus och menar att handledning i professionsgrupper är ett samtal som är deltagarstyrt på lika villkor och som sträcker sig över tid, i syfte att öka kvaliteten i arbetet med målpersonerna. Yrkesarenan speglas för att skapa förståelse av samspelet och att utveckla helhetsperspektivet på den egna verksamheten. I likhet med Gjems (1997) beskriver Killén (2008) handledning genom att betona vikten av en handledning som innebär att reflektera och hitta förhållningssätt tillsammans med andra. Hennes forskning genom åren visar att sättet vi hanterar våra relationer på, har en avgörande betydelse för utvecklingen av professionell integritet och vårt professionella lärande. Denna handledning skapar kunskaper och förståelse kring de existerande psykosociala processerna och den egna attityden till dessa (a.a.).

Gjems (2007) menar att handledning är en lärprocess där både den handledde och handledaren deltar och utvecklas. Dessa båda parter måste samarbeta i att skapa förståelse och insikt i den handleddes verklighet, praktik. Språket är det centrala och ses både som ett interaktivt och ett individuellt redskap. Syftet med handledningen är att skapa mening, ny förståelse och möjliga alternativ till handling i yrkessammanhang. Fortsättningsvis skriver Gjems, att handledning är viktigt för utveckla och förstå våra tankar kring vår yrkesvardag. Handledarens frågor, utforskande och utmaningar kan leda till att den handledde vidgar sitt perspektiv och finner nya möjligheter att förstå och också handla i sitt yrke. Förutsättningen är att den handledde vill ha en förändring och att handledaren kan bidra till att den handledde förstår att dennes uppfattningar bygger på egna tolkningar av en verklighet. Dialogen mellan handledaren och den handledde är viktig och det måste finnas en viss grad av symmetri och likvärdighet mellan parterna. Tankandet sker både individuellt och i gemenskap (a.a.).

Furman tar klart ställning för en handledningsform som innebär att gruppen aktivt söker praktiska och användbara lösningar på de problem som är aktuella i vardagen för deltagarna. ”Vi skulle kunna säga att en sådan handledning är lösningsfokuserad i stället för problemfokuserad.” (Furman, i Bergman & Blomqvist 2004, s.8) Pertoft och Larsen (1991) menar att grupphandledning innebär att lyfta gruppens samlade kompetens och gör definitionen grupphandledning med beskrivningen att det gäller en grupp personer som är verksamma inom människovårdande yrken och som träffas regelbundet på en bestämd tid och de trycker på att gruppens handledare inte ska tillhöra verksamheten. Syftet för gruppens arbete är att ta tillvara den samlade kompetensen, det inneboende kunnandet som finns inom gruppen, allt för att underlätta och öka förmågan att möta tredje part. Här markerar Gjems (1997), Killén (2008) och Pertoft och Larsen (1991) tydligt, att kunskapen finns inom gruppen och handledarens roll blir att hjälpa till att synliggöra denna kunskap.

Bernler och Johansson (2000), skiljer mellan det vi kallar processhandledning, (verksamhetsinriktad handledning) och metodhandledning, (professionsutvecklande). Båda handledningsmodellerna bygger på att se relationernas betydelse i ett trepartsmöte i en påverkansprocess, mellan handledd, handledare och tredje part. Dessa modeller har sin bas inom psykosocialt arbete men finns i olika former inom den pedagogiska verksamheten (a.a.).

Normell (2002) uttrycker att om vi ska klara det pedagogiska uppdraget, måste vi lyfta det emotionella som väcks i vardagen hos pedagoger, tillsammans med den instrumentella uppgiften. Vi måste våga sätta ord på de känslor vi upplever och tillsammans med andra hitta användbara förhållningssätt. Allt lärande har inte bara med intellektet att göra utan också med känslan och i handledning finns möjligheter att sätta ord på känslor. Vidare pekar Normell på tre förutsättningar för ett professionellt förhållningssätt hos pedagoger nämligen personlig mognad, trygg yrkesidentitet och ett intresse för uppgiften och hon menar att handledning kan vara ett sätt att stärka pedagoger i denna professionella utveckling.

Efter att ha studerat hur rektorer ser på och använder grupphandledning i sin verksamhet, gör Åberg (2009) en indelning av den pedagogiska handledningen i tre delar, i sin studie:

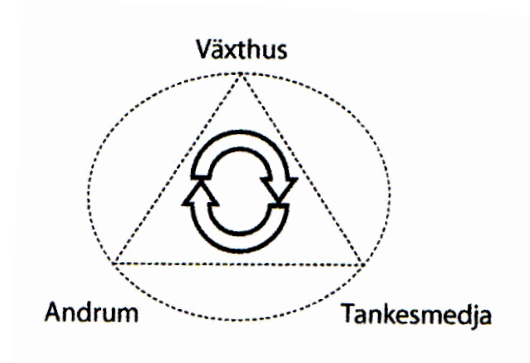
- *den verksamhetsinriktade handledningen* - där syftet utgår från ett specifikt behov med ett förutbestämt innehåll och där handledningen är obligatorisk och ibland kan ha formen av en korttidsinsats. En av de vanligaste formerna är ärendehandledning och där handledningen kan ingå i det specialpedagogiska uppdraget.
- *den professionsutvecklande handledningen* - där syftet är att stärka lärarprofessionen i vid bemärkelse utifrån pedagogernas egna funderingar och intressen, att kunna sätta ord på sin yrkest teori. Handledningen är frivillig och handledaren hämtas oftast utför verksamheten.
- *den personstödande handledningen* - där syftet är att stärka individen och förebygga utbrändhet och Åberg (2009) menar att det är en form som är svårare att urskilja än de andra och att handledaren hämtas ur flera yrkeskategorier.

Ett annat samlingsbegrepp som vuxit fram under de senare åren i det pedagogiska handledningssammanhanget både individuellt och i grupp och som har en tydlig markering på arbetsmodell och innehåll, är begreppet reflektion och vi hittar följande skrivning i våra styrdokument: ”Reflektionen skapar förutsättningar för förståelse av undervisningsstoffets struktur, för elevers tänkande och för olika lärandemiljöer samt för vad som begränsar elevers lärande – och sociala utveckling. Reflektionen medför dessutom ökad självkänedom och personlig utveckling hos den enskilde läraren” (SOU 1999:63). Røkenes och Hanssen (2007) menar att alla människor har en inneboende medfödd kompetens, vilken kan utvecklas genom samverkan med andra människor och reflektion. De menar också att det är en livslång process och att det är viktigt att man skapar förutsättningar för och stödjer denna, i pedagogiska sammanhang. Författarna talar om vikten av att lära känna sig själv och bli medveten om sin personlighet och sina egenskaper samt i detta upptäcka sina egna utvecklingsmöjligheter.

Tiller (2009) uttrycker att professionell utveckling i lärande miljöer, handlar om att omsätta teori till praktik, i ett sammanhang där erfarenheten finns som en utgångspunkt. Ett erfarenhetsbaserat lärande som bygger på forskning och teorier, allt i syfte att skapa trygghet för pedagogen i handlingsdomänen. För att nå dit krävs möjligheter till ny kunskap och reflektion både enskilt och tillsammans med andra utifrån ett gemensamt yrkesspråk. Tiller lyfter vikten av det erfarenhetsbaserade lärandet, lärandet i vardagen. Han menar att vi måste träna oss i att se hur vårt eget lärande påverkas av omvärlden och hur vi påverkar omvärlden genom vårt lärande, ett relationsbaserat lärande. Härigenom får vi tänkande organisationer när de som deltar i arbetet reflekterar runt det som sker och inte sker. Enligt Tiller är reflektionen på många sätt den bärande kraften vari erfarenheterna konverteras till lärande. Att ta vara på erfarenhet och bygga vidare från, vad vi faktiskt vet och kan, ökar möjligheten att synliggöra all den tysta kunskap som finns hos pedagoger. En värdefull kunskap som vi kan sätta ord på när vi träffas i olika reflektionsformer (a.a.).

Normell (2002) pekar på att i handledning ges utrymme för reflektion och lärande i ett synliggörande av berättelsens och bekräftelsens betydelse i ett sammanhang av meningsskapande. I det reflekterande samtalet menar Juul och Jensen (2003) att det finns möjlighet för pedagogen att inte ”sälja” sin sanning utan att samtala med ömsesidighet och dynamik, där allas sanningar är lika mycket värda. Kunskap och förståelse skapas i samspelet, dialogen och konversationen. Genom en reflekterande handledning kan vi öka förståelsen och plötsligt förstå varför människor handlar som de gör (a.a.). Normell (2002) menar att genom att pedagoger får möjlighet att ingå i en reflekterande handledning, där bekräftelsen och det

icke-värderande förhållningssättet råder, leder det till att det skapas bra relationer till eleverna och deras föräldrar.



Figur 4. Grupphandledning över tid som en kombination av andrum, tankesmedja och växthus. Hämtad ur Näslund och Ögren (red.). (2010, s. 163).

I Näslund och Ögren (red.) (2010) skapas begreppen *andrum*, där syftet är att skapa möjlighet till återhämtning för att kunna gå vidare till, *tankesmedjan* där de handledda reflekterar över sin arbetsituation utifrån ett utvecklingsperspektiv för att skapa den mest gynnsamma utvecklingsmiljön, *växthuset*. Grupphandledning är en kombination av begreppen och bör över tid ha olika fokus beroende på arbetsrelaterade krav och förväntningar (a.a.).

En helt annan ingång har Steinberg (2011) som ser reflektionssamtalen som en samtalsform som kräver systematik med en strukturerad arbetsgång, till exempel ett studiematerial, allt för att skapa en dramatisk kvalitetsförbättring i samtalen med fokus på undervisningen. I denna form av reflektion blir observationen ett viktigt inslag. Steinberg skiljer på informell och formell reflektion. ”Nog finns det gott om idéer att främja reflektion. Utmaningen är att göra det systematiskt och med stor disciplin, för det är först då som det leder till resultatförbättring. Men det är ofta där det brister” (Steinberg, 2011, s.35).

2.4 Handledarrollen

En faktor som Olsson och Arnoldsson (2010) menar starkt påverkar handledningen är om handledaren har rollen som expert, med fokus på att tillföra en viss kunskap och råd, eller om rollen är som samtalsledare med fokus på processer och personlig utveckling i ett jämlikt förhållande. Berg och De Jong (2003) har tillsammans med flera kollegor byggt upp ett förhållningssätt i behandlingsarbete, där man observerar och reflekterar över ett helhetsperspektiv tillsammans med klienten. Klienten är experten på sitt liv, det skapas tilltro till den egna förmågan och behandlaren förväntas inte att ha lösningar, utan möjligheterna till förändring växer fram i det gemensamma samtalet. Istället för att fokusera på problemet lägger man energin runt förhoppningar och tydliga mål. Arbetets kärna blir kring hur en positiv framtid skulle kunna gestalta sig och hur uppsatta mål kan uppnås. I samtalen ligger

huvudvikten på det som fungerar hellre än det som inte fungerar i ”här och nu.” Utifrån Berg och De Jongs (2003) tankar har det växt fram en handledarroll där den samskapande reflektionen är basen. Vi får en handledare som arbetar i ett här och nu- perspektiv som ger möjlighet till ett lekfullt, utmanade och gränsöverskridande samtalsforum, där de icke-vetande frågorna skapar berättelserna. De menar att det är viktigt att ställa frågor som hela tiden bygger på det den handledde sist svarade, så kallade cirkulära frågor. Det visar enligt författarna att frågor och svar ger nya möjligheter och insikter samt att man arbetar inom den handleddes egen referensram. Frågorna syftar till att få mer information om det den handledde nyss sagt och att det är utifrån dessa svar lösningarna byggs upp. Det blir handledarens uppgift att möta den handledde där hon är, i ett möte utifrån den handleddes behov i förhållande till dennes arbetsituation.

Även handledning inom det pedagogiska fältet har påverkats av Berg och De Jongs (2003) tankar, i olika handledningsmodeller.Handledningsstudier (Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 2002; Lauvås & Handals, 2000) visar att förväntningarna och kraven är stora på handledaren, som bör ha en gedigen yrkeskompetens, en handledarkompetens som för grupphandledning innebär kunskap om gruppprocesser och en viss kulturkompetens som innebär kunskap om den organisation man handleder i. En distinktion görs också om handledaren har samma yrkesbakgrund eller är kollega på samma arbetsplats som den grupp denne handleder, så kallad kollegiehandledning. Näslund och Ögren (2010) menar att denna kollegialhandledning ofta tenderar att ha sin utgångspunkt i yrkets krav och utveckling.

I den pedagogiska reflektionshandledningen menar Hammarström - Lewenhagen och Ekström (2002) att de reflekterande samtalen ger en metakognitiv förmåga, en medvetenhet om och en uppmärksamhet på hur man kan tänka kring olika företeelser och problem. De trycker också på att handledaren använder en indirekt observationsmetod som innebär att praktiken observeras genom att den handledde återberättar och ger handledaren möjligheten att inta den icke-vetande positionen. Till skillnad från den konsultativa metoden som oftast innefattar observationer i samband med samtalen (a.a.). Killén (2008) menar att förutsättningen för att kunna bidra till en trygg utvecklingsprocess är att handledaren utgår från ett helhetsperspektiv, besitter relationskompetens och är tryggt förankrad i den egna yrkesidentiteten. Vidare nämner Killén vikten av att handledningen är en ”tvåvägsprocess” där handledarens och den handleddes relation är grunden för utvecklingsprocessen. För att det ska bli möjligt förutsätter det att handledaren intar en icke-vetande position. Røkenes och Hanssen (2007) menar att handledarens förståelse av sin yrkesroll visar sig just genom att denne intar en icke-vetande roll, undviker att ge råd, uppmuntrar klienten att reflektera över sina handlingar och att vara nyfiken, samt utmanar till nya insikter och olika synsätt.

Normell (2002) uttrycker att samtalets struktur och form har stor betydelse och därför är det av största vikt att handledaren tillsammans med den handledde eller de handledda, har skapat klara och trygga förutsättningar för samtalen, där syftet med samtalen är tydligt. Normell talar om ett stabilt ramverk. Detta utformas bäst i ett kontrakt, oftast skriftligt som upprättas gemensamt i samförstånd av parterna före samtalsstart (a.a.). Kontraktet hjälper till att skapa struktur och mening. ”Avsikten är att konkretisera och medvetandegöra avsikten med handledning, ramar och förutsättningar” (Tveiten, 2003, s.78). Killén (2008) pekar på att kontraktet bör användas vid utvärderingar av gruppens arbete och att man då kan ställa sig frågan om vi gör det som är tänkt att vi ska göra. En av handledarens uppgifter blir att hålla i ramverket.

Många med erfarenheter av handledning menar att för att handledningen ska fungera måste det finnas en bestämd avsatt tid som inte får användas för andra syften än dessa samtal. Här måste ledning och verksamhet prioriteras. Normell (2002) pekar på att om grupphandledning ska ge effekt på sikt måste den ske regelbundet och bör fortgå över tid, mellan ett och tre år. Viktigt för arbetet är också att det råder trygghet, en moralisk sekretess mellan handledare och handledare eller i grupphandledning, inom gruppen, för att arbetet ska utvecklas i positiv riktning. Handledningssamtal har höga krav på ett etiskt och respektfullt förhållningssätt (a.a.).

2.5 Specialpedagogen som handledare

Bladini (2004) påvisar i sin avhandling, där hon undersökt hur ett antal specialpedagoger genomför och beskriver handledning, att det förekommer i huvudsak två beskrivningar av handledning. Dels som ett verktyg för att förbättra barns villkor och dels som ett rum för reflektion. Specialpedagogerna som deltagit i Bladinis studie menar att: "...pedagogerna behöver få ösa ur sig eller berätta för någon som lyssnar" (s.85). De säger också: "Att orka lyssna på pedagogernas beskrivningar ställer krav på närvaro, på mod samt ett intresse för det som berättas..." (s.85). Specialpedagogerna i studien berättar att pedagoger de haft handledningssamtal med menar att bekräftelsen blir stark då någon lyssnar och engagerar sig, samtidigt som denne ställer frågor kring problemet. Samtliga pedagoger i Bladinis studie, beskriver att deras handledande funktion är att skapa förändring. I analysen framkommer två sätt att tala om förändring samt att dessa kan kopplas till ovan nämnda beskrivningar. Det ena sättet handlar om att ge pedagogerna råd och kopplas till dem som beskriver att handledning är ett verktyg för att förbättra barns villkor. Det andra sättet, att vidga pedagogens perspektiv, kopplas till dem som beskriver handledning likt ett rum för reflektion (a.a.).

Bladini (2004) menar att utmaningen ligger i att skapa rum för reflektion för pedagoggruppen på bekostnad av synsättet att handledning är ett rådgivande verktyg. Den handledning som specialpedagoger ofta rör sig inom finns i första ordningens cybernetik, ett positivistiskt traditionellt synsätt med objektiva observationer och mera sällan i andra ordningens cybernetik som är språkssystemisk, där det är omöjligt att vara objektiv och synsättet är att vi påverkas av våra observationer, vilket krävs för att skapa genuin förändring. Förändring står som huvudsyfte i ovan nämnda handledningssamtal och Bladini kopplar detta också till förändring som kommer utifrån, respektive inifrån. Den inifrån kommande förändringen menar författaren, kan illustreras genom handledaren som ställer frågor till sin klient, för att skapa möjlighet att förändra sitt sätt att tänka, förstå och känna.

Ahlberg (et al. 2001) har också bedrivit en studie utifrån specialpedagogers handledning. Studien har genomförts inom grundskolan och fokus har legat på matematikundervisningen och elevernas lärande. Forskare har följt specialpedagogens handledningssamtal under ett år i syfte att se om dessa samtal bidrar till att ge pedagogerna verktyg att förstå, förklara och utveckla sin egen undervisning. Ahlbergs forskning har visat att handledningssamtalen ger lärare möjlighet till nya insikter och att reflektera över sin egen undervisning. De leder också till att lärare ser saker de tidigare inte varit uppmärksamma på. Ahlberg menar att då lärare prioriterar dessa samtal och upplever att de är meningsfulla, kan det leda till utveckling. Möjligheten till reflektion minskar, om parterna är fokuserade på att hitta en snabb lösning på det beskrivna problemet (a.a.).

3 TEORETISKA PERSPEKTIV

Denna studie har som syfte att med utgångspunkt från hur pedagoger upplever sin yrkesvardag, belysa pedagogers behov av handledning. Vi har valt att utgå från följande teorier, då vi tolkar respondenternas berättelser: Antonovskys (2005) teori om känslan av sammanhang (KASAM), systemteorin där vi lagt tyngdpunkten samt den socialkonstruktivistiska teorin. Anledningen till att vi väljer dessa teorier, är att vi ser att den verklighet vilka pedagogerna i vår studie befinner sig i och den handledningsform de efterfrågar, kan hitta sina grunder och tolkas utifrån dessa teorier. Enligt Antonovskys teori om KASAM, för att se betydelsen av att skapa mening och motivation, med utgångspunkt från det salutogena och hälsofrämjande perspektivet. Systemteorin, utifrån att den hjälper oss att skapa förståelse för sammanhanget och relationernas betydelse, samt socialkonstruktivismen, vilken tydliggör för oss att den verklighet vi upplever är ett resultat av våra egna konstruktioner.

Vi inleder med att beskriva teorin om KASAM, vilken innebär att känslan av sammanhang är avgörande för att människor ska utvecklas positivt och där strävan blir att skapa sammanhang som är begripliga, meningsfulla och hanterbara samt i bästa fall påverkbara. Vidare fördjupar vi oss i systemteorin utifrån Bateson (i Bladini, 2004), vilken kan användas för att förstå komplexitet, enligt Bladini (2004) och människors samspel. ”Systemteorin och systemiskt tänkande har visat sig vara värdefulla när man ska försöka förstå människors samverkan med varandra” (Røkenes & Hanssen 2007, s. 230).Handledningslitteraturen hänvisar ofta till systemteorin som en fruktbar teori i handledningsarbetet. Gjems (1997) skriver att en av grundstenarna i systemteoretisk handledning blir att man som professionell yrkesutövare skall börja med att utveckla och förändra sig själv. Här ger också handledningen möjlighet till att frigöra och utveckla den kompetens som deltagarna har. Den tredje teorin vi använder oss av i vår analys är den socialkonstruktivistiska teorin utifrån Berger och Luckman (1966), vilken hjälper oss att förstå och förklara hur vi tänker och handlar. Teorin menar att vi skapar, konstruerar vår verklighet utifrån sociala konstruktioner i mötet med andra.

Ett av de gemensamma orden, kanske det viktigaste för alla teorierna, blir att skapa förståelse.

3.1 KASAM

Antonovsky (2005), professor i medicinsk sociologi, har beskrivit en människas behov av delaktighet och sammanhang i begreppet KASAM. Begreppet står för känslan av sammanhang, vilket vi nämnt ovan och utgår från det salutogena synsättet. Känslan av sammanhang hänger ihop med graden av hur vi uppfattar vår omgivning i fråga om begriplighet, hanterbarhet och inte minst, meningsfullhet, vilket skapar motivation. KASAM beskriver känslan av hur vi upplever vår inre och yttre värld under livets gång, att det som händer oss och det vi är en del av blir *begripligt*, att det blir *hanterbart* för oss och att resurserna som krävs för detta liv finns tillgängliga samt att kraven som ställs på oss känns *meningsfulla*. I sin forskning har Antonovsky funnit att den upplevda känslan av sammanhang har en avgörande betydelse för hälsa och välbefinnande. Denna känsla ärvs inte, utan är resultatet av individens samspel med sin omgivning och kan därför påverkas. Enligt Antonovsky hänger möjligheterna att komma igenom svåra påfrestningar och möjligheterna att växa och utvecklas, starkt ihop med graden av KASAM, både för unga och gamla. Vi

uppmannas att titta på faktorer som skapar den goda hälsan, det salutogena. *Salus* betyder hälsa på latin och Antonovsky har i sin forskning ställt sig frågan: Vilka faktorer är det som gör att människor upplever god hälsa, kan växa och utvecklas, ibland trots svåra påfrestningar? Som motsats till detta står det *patologiska* synsättet, där vi söker svar på frågan: Vilka faktorer är det som gör att människor upplever sjukdom och ohälsa? Svaren som Antonovsky fått genom sin forskning är att motståndskraften mot ohälsa hänger ihop med graden av KASAM. Antonovsky menar vidare att de problem vi ställs inför, alltid ingår i ett sammanhang med den miljö de upplevs i, vilket innebär att en yttre förändring av miljön kan skapa förutsättningar för en inre förändring hos individen vilken är en del av denna miljö (a.a.).

3.2 Systemteoretiskt perspektiv

Systemteorin, utifrån Gregory Batesons tankar, ”mind is social”, enligt Gjems (1997), menar att allt händer i relationen. Det frigör oss från den patologiska bilden, där vi ser orsaken till sjukdom, till förmån för det salutogena, hälsofrämjande synsättet. Systemteorin utgår ifrån att vi människor bildar öppna system utifrån de grupper vi lever i under en längre tid. Dessa sociala system består av delar, människor, vilka står i relation till varandra. Relationerna mellan människorna håller ihop systemet enligt Gjems (1997). Varje system har relationer till andra system menar Bateson och Bronfenbrenner (i Gjems, 1997).

I systemteorin finns det ingen objektivitet, kartan är inte detsamma som terrängen, utan det är våra individuella rammar som styr hur vi uppfattar verkligheten. Vi är alltid en del av det vi beskriver. Tanken är att vi blir till i samspel med andra, genom de relationer vi skapar. Det är genom dessa relationer vi skapar vår identitet och lär oss hur världen omkring oss fungerar, menar Hedges (2005). I detta samspel blir språket och kommunikationen avgörande. Den systemteoretiska kommunikationsteorin utifrån Watzlawick m.fl. och Bateson (i Gjems 1997), bygger på, enligt Gjems att då mellanmänsklig kommunikation äger rum, får beteenden en innebörd. Vi delar med oss av vår upplevelse och vi skapar innebörden tillsammans, med fokus på samspel och kontext mellan de som kommunicerar. Kommunikationen förekommer alltid på två plan, innehållsplanet och relationsplanet. Vi kommunicerar på båda planen samtidigt, enligt Røkenes och Hanssen (2007). ”Man kan säga att språket skapar personen liksom personen återskapar eller omskapar språket”(Andersen 2001, s 135).

Bateson, ser kretslopp och förespråkar ett cirkulärt tänkande, enligt Hedges (2005), där vi släppt det linjära som bygger på orsak och verkan perspektivet och som svarar på frågan varför. Detta kretslopp bygger på en ömsesidig påverkan, vi påverkas och påverkar omgivningen i ett samskapande, i ett ständigt cirkulerande växelspel, där en del i systemet ger effekt i andra delar av systemet. Cirkuläritet innebär att allt, människor och händelser ingår i den ömsesidiga påverkansprocessen. Det är utifrån dessa sammanhang vi skapar mening enligt Bateson, men stela gränser eller inga gränser alls mellan system leder till att system fungerar dysfunktionellt (Hedges, 2005).

Gjems (1997) pekar på att systemteorin är en tvärvetenskaplig teori. Enligt författaren visar teorin att olika sociala system hänger ihop och påverkar varandra i vardagen. Hon beskriver att personalen i skolan kan utgöra ett system och eleverna ett annat. Systemen är i rörelse i en ömsesidig påverkan av varandra genom feedback och återkoppling. Systemteorin ser till helheten och menar att helheten är mer än summan av delarna och att varje handling får effekt i andra delar i systemet. Systemteorin ger möjlighet att skilja ut system från omvärlden, allt

för att skapa förståelse (a.a.). Hedges (2005) menar att vi som enskilda individer aldrig kan ha full kontroll över det system vi är en del av, vilket innebär att vi inte kan skylla på eller förklara de svårigheter vi möter, enbart på någon annan eller på oss själva.

3.3 Socialkonstruktivistiskt perspektiv

Socialkonstruktivismen med fokus på sociala relationer, hjälper oss att förstå och förklara hur vi tänker och handlar. Teorin beskrivs av Berger och Luckman (1966), vilka menar att vi skapar och konstruerar vår verklighet utifrån sociala konstruktioner i mötet med andra, både individuellt, socialt/kulturellt och ämnesteoritiskt. Inom socialkonstruktivismen är interaktion, processer och social praktik det som ligger i fokus när det gäller kunskapsutveckling. Den sociala verkligheten konstrueras i samarbete och dialog med andra (a.a.). Meningsskapandet sker mellan alla deltagare, vilket innebär att vi bygger våra verkligheter genom samspel och språk, menar Goolishian och Anderson (1992) och det gäller att inse att den objektiva sanningen inte finns och att vi alla är en del av ett sammanhang som är påverkligt. Detta innebär att socialkonstruktivismen menar att det finns lika många verkligheter som det finns människor och att alla är lika möjliga och lika sanna. Det betyder att det inte finns en sanning utan ett oändligt antal sanningar, där alla är lika möjliga och lika sanna. Synsättet gör att världen upplevs mer komplex och komplicerad, men det öppnar också upp för ett oändligt antal möjligheter enligt Wächter (2001). Vidare menar författaren att mänskligt samspel är oerhört komplext och svårbegripligt och för att förstå, reducerar vi ofta tänkbara möjligheter och förenklar förklaringar, vilket skapar mellanmänniska konflikter. Morgan (2004) beskriver förenklade förklaringar som tunna slutsatser vilka hon menar ofta uttrycks som sanningar om personer och händelser, utan att man forskat i alternativa synsätt och nya möjligheter att förhålla sig till problemet.

3.4 Vad innebär handledning utifrån ett systemteoretiskt perspektiv?

Handledning inom det pedagogiska fältet innebär oftast integrativa handledningsmodeller, skriver Näslund och Ögren (2010). Med detta som utgångspunkt, samt Killéns (2008) tanke, att handledning är att göra teoretisk kunskap användbar, har vi valt att försöka tydliggöra ett antal begrepp inom systemteorin, vilka vi upplever vara tongivande för systemteoretisk handledning, nämligen *förståelse* och *relationer*, *lyssnande* och *frågan*, samt *utforskande av skillnad* och *undantag*.

Enligt Berg och De Jong (2003) blir handledarens roll, i en handledning präglad av systemteoretiska tankar, att hjälpa människor att hitta de krafter och förmågor de har inom sig genom att ställa frågor i ett utforskande syfte, för att hitta undantagen till problemtillfällena. Ur detta skapas en handledningsmodell som innebär att den handledde är experten på sitt eget dilemma och sina egna behov och oftast själv har kunskapen inom sig hur man kan och bör gå vidare. Det gäller att upptäcka kunskapen och bli medveten om vilka verktyg som kan vara användbara för att utveckla och underlätta. Handledaren i den systemteoretiska handledningen intar en nyfiken och "icke-vetande" position, i syfte att utforska och skapa förståelse (a.a.). Avgörande för arbetsprocessen menar Gjems (1997) är synen på inlärning och synen på kunskap och ett väsentligt element är att arbeta utifrån ett här- och nu- perspektiv.

Målet med systemteoretisk handledning är att skapa *förståelse* för samspelets betydelse i en samskapande betraktelse av situationer och händelser från många olika vinklar, för att finna perspektiv och möjligheter. Systemteoretisk handledning handlar om utvecklande av många olika perspektiv och klargörande, menar Söderquist (2002). Andersen (2001) beskriver handledning utifrån den systemteoretiska tanken med fokus på språket och konversationen.

Gjems (1997) menar att i systemteoretisk handledning riktas uppmärksamheten utåt mot *relationer* man har till andra, kollegor, målgrupp, metoder och närmiljö. Handledningen fokuserar på effekter av handling och blir därigenom styrd av deltagarna. Man pratar här om den handleddes yttre och inre landskap, strävan efter en cirkulär orsaksverkan, det relationella och ömsesidiga mellan människor och omgivning. Kroksmark och Åberg (2007) lyfter att systemteoretisk handledning bidrar till att öka förståelsen. Det blir en utmaning för handledaren att stödja den handledde i att utforska egna antaganden, tankesätt och insikter samt att undersöka vad de bygger på och finna konstruktiva vägar för att finna ett förhållningssätt för ett konstruktivt lärande. Instrumentellt hjälper samtalen till att hantera och lösa praktiska problem samtidigt som handledningen emotionellt syftar till att uppmärksamma de känslor som väcks i det dagliga arbetet (Hagström & Redemo, 2000). Normell (2002) pekar på att allt lärande inte bara har med intellektet att göra utan också med känslan och att handledning ger möjligheter att sätta ord på känslor. Modern hjärnforskning har visat att det inte går att skilja mellan tänkande och känslor som två olika fenomen utan de hänger intimt ihop. Förutsättningen är att den handledde vill ha en förändring och att handledaren kan bidra till att den handledde förstår att dennes uppfattningar bygger på egna tolkningar av verkligheten. En av grundstenarna i den systemteoretiska handledningen är att man som professionell yrkesutövare skall börja med att utveckla och förändra sig själv (a.a.).

Gjems (1997) menar att det i systemteoretisk grupphandledning ges möjlighet att frigöra och utveckla den kompetens deltagarna har och alla i gruppen har en jämlik status inberäknat handledaren, ett symmetriskt förhållande. Detta innebär att alla har samma rätt att definiera vad som är rätt eller fel. Praktiken finns som en källa att hämta erfarenhet ifrån och att pröva nya handledningssätt i. Berättelser som vi delger varandra och som vi tillsammans skapar mening och sammanhang i (a.a.). Hammarström-Lewenhagen och Ekström (2002) lyfter att det är i samspelet mellan reflektion och handling som grunden till ett lärande med hjälp av handledning utvecklas.

I det systemteoretiska samtalet har *lyssnandet och frågandet* en central roll, med syfte att vidga perspektivet och förtäta berättelsen, menar Gjems (1997). Strävan i samtalet är att skapa öppna frågor, frågor som ställs för att skapa mer information och som gör att den andre delar med sig av sina upplevelser, känslor och åsikter. Den systemteoretiska teorin arbetar med öppna frågor som vad, var, vem, hur, när, vilka och på vilket sätt (a.a.). Røkenes och Hanssen (2007) lägger till frågan varför. Det cirkulära frågandet hjälper till att sätta fokus på den handledde och det aktiva lyssnandet. Att lyssna och inte bara höra, blir avgörande för handledaren. Ett lyssnande som innebär för vem och för vad, som är viktigt för personen, ett lyssnande som sker utan filtrering genom egna referensramar samt med noggrannhet och respekt, menar Berg och De Jong (2003) eller som Crafoord (2005) uttrycker det, utan egenintresse. Att ställa cirkulära frågor innebär att försöka flytta fokus från individen till interaktionen, samt att lyfta fram betydelsen av relationer och att söka efter skillnader i relationer och sammanhang, menar Hedges (2005).

Systemteorin och den lösningsinriktade teorin lyfter fram att *utforska skillnader och undantag*. Hedges (2005) pekar på vikten av att söka efter skillnader mellan människor,

beteenden, händelser och relationer. Systemteorin talar om tre skillnader, men menar att det är bara en som utgör en skillnad, nämligen den lämpliga, den skillnad som upplevs lagom ovanlig. Det vill säga, den skillnaden som gör en skillnad, som Andersen (2001) uttrycker det. Det sker bara en förändring om upplevelsen av skillnaden inte är för vanlig eller för ovanlig. Skall skillnaden utgöra en genuin förändring måste det finnas balans och stabilitet mellan trygghet och utmaning. Det blir en utmaning för handledaren att skapa en handledningsform som genererar utveckling och förståelse i den kontext samtalen befinner sig och inte hamna i en form av handledning som saknar drivkraft eller realitet för sammanhanget. Det gäller för handledaren att utmana, men att vara "lagom" annorlunda (a.a.).

Vi är inte, utan *beter* oss utifrån den situation vi befinner oss i, vilket gör att vi kan agera helt olika beroende på de sammanhang som utgör vår kontext. "The verb "to show" helps us work with interactional processes (unlike the verb "to be")" (Hedges 2005, s.26). Synsättet kan göra att den enskilda människan kan släppa skuld känslor, utan att lämna ansvaret ifrån sig för sitt handlande.

3.5 Vad innebär handledning utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv?

Systemteorins tankar hänger väl ihop med socialkonstruktivismens, där utgångspunkten är att språket i sig skapar och omskapar oss och våra relationer och vårt handlande. Det finns många likheter mellan de båda teorierna, som att se sammanhang, kontextens betydelse, vikten av att skapa förståelse, tänka i cirkularitet och språkets betydelse. Detta gör att teorierna samspelar och handledning glider mellan dem. Det finns dock en del distinktioner kring handledning utifrån socialkonstruktivismen (Normell, 2002).

Handledning utifrån socialkonstruktivismen innebär att "De redskap som handledningens deltagare använder när de ska konstruera mening och skapa ny förståelse för praktik och yrkeshandlingar är samtal och det talade språket" (Kroksmark & Åberg, 2007, s. 69). Vi bär alla med oss emotionella ryggsäckar som i högsta grad påverkar vårt sätt att relatera till andra och tror vi att vårt eget bagage är identiskt med andras kommer vi att stöta på problem, menar Wahlström (1996). Kunskap och förståelse skapas i samspelet, dialogen och konversationen, menar Andersen (2001). Genom handledning kan vi öka förståelsen och plötsligen förstå varför människor handlar som de gör (a.a.).

Røkenes och Hanssen (2007) beskriver att för att förstå en annan människa krävs att vi har en inblick i hennes världsuppfattning och samtidigt kan vi ha svårt att förstå våra medmänniskor eftersom vi inte uppfattar världen på samma sätt. Den socialkonstruktivistiska handledningen tar hjälp av Michael Whites narrativa metod, vilken innebär försök att externalisera problemet genom att se problemet som problemet och inte personen som problemet, allt i syfte att skapa makt över problemet. Inom den narrativa skolan används dekonstruktion, ett sätt att dissekera "självklarheter", som ett redskap att synliggöra vilka maktstrukturer som påverkar problemet, menar Morgan (2004). Den narrativa metoden, vilken har berättelserna som utgångspunkt, har fokus på det unika. Utgångspunkten är att försöka hitta och utforska alternativen till den dominerande berättelsen som existerar om händelser eller personer, för att ge ett vidgat perspektiv och en ny förståelse (a.a.). Eller som Söderquist (2002) förtydligar, ingen historia berättar hela historien.

4 METOD

Kapitlet inleds med en beskrivning av vilka metoder vi övervägde att använda oss av i vår undersökning. Därefter presenteras metoden vi valde för vår studie och slutligen redovisas genomförandet av undersökningen.

4.1 Metodövervägande

Då man väljer att genomföra en undersökning inom den samhällsvetenskapliga forskningen, är det av största vikt att man inför valet av metod utgår från studiens syfte och den tid som står till förfogande, menar Bell (2006). Syftet med vår studie var att med utgångspunkt från hur pedagoger upplever sin yrkesvardag, belysa pedagogers behov av handledning. De datainsamlingsmetoder vi inledningsvis främst funderade över att använda oss av i vår studie, var enkät eller intervju.

Enkätundersökning / surveyundersökning är den metod som ofta används vid exempelvis marknadsundersökningar och kännetecknas av att man samlar in data från en relativt stor grupp individer, enligt May (2001). Författaren menar att målet med dessa undersökningar är att ta reda på egenskaper och uppfattningar hos en grupp människor och valet av undersökningsgrupp blir därför viktigt. Man använder sig av ett standardiserat frågeformulär, både när det gäller intervjuer och enkäter, för att resultaten ska kunna jämföras. Bell (2006) skriver att resultaten i dessa fall blir mätbara och kvantifierade samt leder till att man får fram någon form av statistik. Melén (2011) menar att fördelen med denna metod är att man får in en stor mängd data från en grupp individer och alltså generellt sett kan dra större slutsatser. Genomförandet och bearbetandet av resultaten går relativt snabbt och det största arbetet läggs på utformandet av frågorna i enkäten. Nackdelen med en enkätundersökning är att det inte ges utrymme för djupare beskrivningar eller förklaringar från respondentens sida, menar May (2001). Vidare menar författaren att det inte heller är möjligt för intervjuaren att veta om respondenten tolkat frågorna rätt, då det inte finns möjlighet till dialog eller samspel mellan forskaren och respondenten.

Utifrån May (2001) finns det generellt sett fyra olika intervjumetoder, vilka är skilda från varandra och ett forskningsprojekt kan bestå av en blandning av flera typer. De metoder författaren beskriver är strukturerad intervju, semistrukturerad, fokuserad intervju och gruppintervju. Då vi övervägde metod, rörde sig vårt val mellan enkät, vilket vi beskrivit ovan, eller någon form av individuell intervju. Gruppintervjun, vilken utförs i grupp och där intervjuarens roll är att lyssna och upprätthålla ett samtal kring det aktuella ämnet, ansåg vi således inte aktuell. I den *strukturerade intervjun* är man bunden till ett frågeformulär och det finns inget utrymme till förklaringar eller för intervjupersonen att svara med egna ord. Det vill säga, svaren måste kunna rymmas i någon av de på förhand skapade kategorierna. Det handlar om en formell standardisering och metoden utgår från en kvantitativ ansats, där egna tolkningar av intervjuaren eller förklaringar inte finner något utrymme, utan endast då det krävs, ett upprepande av frågan. Metoden gör att svaren är jämförbara och används ofta vid marknadsundersökningar och då i form av telefonintervjuer (a.a.).

Den *semistrukturerade intervjuformen* är en mellanform av den strukturerade och den fokuserade intervjun. Intervjun utgår ofta från specificerade frågor och intervjuaren har stor möjlighet att fördjupa och försöka utveckla de svar som ges. Frågor kan förtydligas och

intervjun får mer karaktären av en dialog. De som blir intervjuade har också möjlighet att besvara frågor utifrån egna formuleringar, vilket den strukturerade formen inte möjliggör. En semistrukturerad intervju gör det också möjligt att jämföra resultaten i större utsträckning än vad som är möjligt vid den fokuserade intervjun (May, 2001).

Den *fokuserade intervjun* är av öppen karaktär och syftar till att nå ett större djup, menar May (2001). Formen är flexibel och gör det möjligt att nå ett kvalitativt djup, då respondenten har frihet att prata om ämnet utifrån sin egen referensram. Intervjuaren får således en djupare förståelse för individens perspektiv. Bell (2006) menar att den fokuserade intervjun kräver kunskap och erfarenhet från intervjuaren, för att ge all den information som är möjlig. Analysen och även själva genomförandet av dessa intervjuer kan sammantaget ta lång tid i anspråk, menar författaren.

4.2 Val av metod

I en kvalitativ ansats ligger fokus på helhet och sammanhang där viktiga utgångspunkter blir att beskriva och förklara. Den kvalitativa ansatsen syftar till att ge en djupare förståelse och skapa kunskap kring ett problem eller frågeställning. I en kvantitativ ansats vid bearbetandet av materialet, är man ute efter att räkna, mäta och skapa generaliserbara fakta (Rallis & Rossman, 2003). Vår strävan efter förståelse och önskan om att personligen få möjlighet att lyssna till pedagogernas utsagor, gjorde att enkäten valdes bort som datainsamlingsmetod. Vi ansåg att den inte kunde ge oss de data vi sökte för att uppnå syftet med vår studie.

Vi valde att använda oss av den kvalitativa forskningsintervjun, vars kännetecken är att kunskapen skapas i det sociala samspelet mellan intervjuare och respondent, enligt Kvale och Brinkmann (2009). Vidare menar författarna att det krävs god kunskap kring ämnet hos intervjuaren, främst då det handlar om att ställa relevanta följdfrågor utifrån det respondenten svarar. Kunskap och goda färdigheter kring intervjutekniker, utgör viktiga förutsättningar för att kvaliteten på de data som produceras ska bli hög (a.a.).

Då syftet med studien var att belysa pedagogers behov av handledning ansåg vi det naturligt att med en kvalitativ ansats, använda oss av den kvalitativa intervjun som metod. May (2001) skriver att det är viktigt att välja metod utifrån studiens syfte och av relevans för hur materialet ska bearbetas. Vi var ute efter att beskriva verkligheten genom våra intervjupersoners utsagor, enligt Fejes och Thornberg (2009). Då både tiden, som fanns till vårt förfogande samt vår erfarenhet av att intervju, var begränsade, valde vi att använda oss av det May (2001) kallar den semistrukturerade intervjuformen. Då handledning är ett vitt begrepp och föreställningarna kring vad det innebär mycket skiftande, ansåg vi det viktigt att ha möjlighet till förklaringar och nyanseringar, från båda parter, under själva intervjutillfället. Det är av största vikt att intervjupersonen har tillgång till den information man söker. En semistrukturerad intervju, vilket vi valde att använda oss av, kan förebygga att det uppstår en diskrepans i förståelsen, menar May (2001).

May (2001) menar vidare att det är viktigt att intervjupersonen förstår vad som krävs och förväntas av denne i rollen som respondent, för att uppleva situationen som positiv. Det är också viktigt, för att intervjun ska lyckas, att respondenten upplever motivation inför intervjutillfället och känner att svaren och deras bidrag till studien är värdefulla. Detta ansåg vi skulle underlättas om vi valde att utföra den semistrukturerade intervjun och inte skicka ut

en enkät, vilket vi inledningsvis funderade över. Den fokuserade intervjun valdes också bort på grund av den tid som fanns till vårt förfogande. Vi var dessutom två som skulle utföra intervjuerna, vilket gjorde att vi ansåg det svårt att uppnå någon form av jämförbara resultat i den öppna intervjuformen.

4.3 Pilotstudie

Då vår erfarenhet av att intervjua var begränsad, ansåg vi det lämpligt att inledningsvis genomföra en pilotstudie, bestående av var sin intervju. Vi ville pröva om våra frågor fungerade, vilket Bell (2006) menar är viktigt och samtidigt ta reda på om tiden vi angett till respondenterna, var tillräcklig. Våra farhågor gällde också om vi själva skulle kunna hålla oss till frågorna och inte alltför lätt fångas av pedagogernas berättelser och därigenom hamna i intressanta samtal kring pedagogernas utsagor, men för studiens syfte ovidkommande. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det krävs övning för att bli en god intervjuare och att det handlar både om att vara insatt i ämnet och att besitta färdigheter kring tekniker och intervjuetoder. Syftet med pilotstudien var således att testa frågorna och att avgöra om den avsatta tiden skulle räcka till.

Efter genomförd pilotstudie ansåg vi att vår frågeguide fungerade och att tiden vi angett räckte till. Vi valde därför att inte göra några ändringar, vilket ledde till beslutet att låta våra två pilotintervjuer ingå i själva huvudstudien.

4.4 Undersökningsgrupp

För att nå vårt syfte, att belysa pedagogers behov av handledning, föll det sig naturligt att intervjua verksamma pedagoger inom grundskolan. Vår strävan var att försöka få en spridning bland respondenterna och intervjua pedagoger från alla tre stadierna, låg-, mellan och högstadiet.

Vi valde var och en ut tre F-9- skolor, inom ett geografiskt område som var och en ansåg rimligt, med tanke på genomförandet av intervjuerna. Via skolornas hemsidor hämtade vi mejladresser till pedagogerna och därefter skickades personliga mejl till samtliga pedagoger på de utvalda skolorna. Mejlet innehöll en presentation av vår studie och en förfrågan om deltagande, genom en intervju (*bilaga A*). Då vi, utifrån hemsidorna, inte kunde utläsa vilka som var lärare, förskollärare, fritidspedagoger eller elevassistenter, var vi medvetna om att ett antal mejl skickades till personer som inte var berörda av vår studie, då vi vände oss till lärare inom grundskolan skolår 1 till 9. Då dagens lågstadium ofta är organiserat utifrån arbetslag, där både en förskollärare och en fritidspedagog ingår, utöver en lärare, visste vi alltså att ett antal personer som fick mejlet inte skulle vara aktuella för studien. Mejl skickades också till skolornas specialpedagoger och till rektorer, för kännedom om studien. Totalt skickades 273 mejl ut och då var eventuella elevassistenter, förskollärare och fritidspedagoger medräknade. Det var svårt att uppskatta hur många detta rörde sig om och hade krävt ytterligare efterforskning. Av de 273 svarade 31 på vårt mejl. Några svarade att de var tjänstlediga och inte kunde medverka, andra svarade att de på grund av sin arbetsbörda inte kunde delta. Tre svarade men kunde inte delta på grund av sjukskrivning grundad på arbetsbelastning. Ett par av de som svarade föll utanför vårt urval, men meddelade att de var villiga att ”ställa upp” om

vi behövde fler respondenter. Resterande svarade att de inte kunde delta men angav ingen orsak.

Utifrån de mejl som skickades ut, svarade tio pedagoger att de ville delta i vår studie och samtliga av dessa intervjuades. Man kan på så sätt säga att urvalet av intervjupersoner skedde slumpmässigt, även om Bell (2006) menar att det i ett mindre projekt är svårt att få ett riktigt slumpmässigt urval och att man ibland tvingas använda sig av de personer som finns tillgängliga eller är villiga att ställa upp i en undersökning. Vilket alltså var fallet i vår studie. De pedagoger som svarade på vårt mejl representerade alla tre stadierna, det vill säga lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet, även om det visade sig vara några fler från lågstadiet. Detta gjorde alltså att vår inledande intention, att få en spridning bland respondenterna, infriades trots att vi inte gjorde något egentligt urval, då vi intervjuade samtliga som svarade. Alla pedagoger i studien har lärarexamen.

4.5 Genomförande

Efterhand som pedagogerna besvarade vårt mejl och meddelade att de ville delta i vår studie, mejlade vi tillbaka, tackade för deras intresse och föreslog samtidigt tid för intervju. Samtliga intervjuer bokades via mejl och genomfördes på respektive respondents arbetsplats. Alla intervjuer genomfördes ostört och pågick under ca 45 minuter. I samband med vårt inledande brev (*bilaga A*) gavs också information om studiens syfte samt vilka etiska regler som vi beaktade i vår studie. Denna information gavs även i inledningen av varje intervju, då respondenten fick tillfälle att ställa frågor kring studien och dess syfte.

Vid intervjuerna använde vi oss av en semistrukturerad intervjuform och till vår hjälp hade vi en intervjuguide med huvudfrågor, samt ett antal underfrågor (*bilaga B*). Intervjuguiden skapades utifrån studiens syfte samt våra problemformuleringar och gjordes för att i större utsträckning skapa en likvärdighet mellan intervjuerna. May (2001) menar att det är viktigt för att bidra till att samma frågor och ämnen tas upp med samtliga respondenter. Underfrågorna fungerade som ett stöd för oss vid intervjutillfällena, för att vi lätt skulle kunna kontrollera att vi fått med det vi önskade.

I inledningen av intervjuerna var vi noga med att tacka för att de tagit sig tid att delta i vår studie och poängterade samtidigt att det var viktigt för oss att träffa pedagoger som befann sig ”mitt i smeten”, det vill säga pedagoger med ansvar och arbetsuppgifter likt de flesta av dagens lärare.

Samtliga intervjuer spelades in på diktafon och enligt Bell (2006) innebär en inspelning att man kan ägna full uppmärksamhet åt det respondenterna säger och är till stor hjälp då man ska göra en innehållsanalys. Respondenterna försäkrades om att intervjuaren var den ende som skulle ta del av det inspelade materialet och att det sedan skulle förstöras. Bell (2006) menar att de respondenter som spelas in har sin fulla rätt att veta syftet med inspelningen och hur den ska användas. Respondenterna blev också informerade om att intervjuerna skulle transkriberas och att dessa utskrifter skulle läsas av oss båda, för att underlätta analysen av materialet.

4.6 Bearbetning

Vi transkriberade samtliga intervjuer, vilket vi ansåg värdefullt för att enklare kunna ta del av varandras intervjuer och på så sätt underlätta analysen. Kvale och Brinkmann (2009) menar att utskriften av intervjuerna är början på den analytiska processen och att syftet med studien avgör utskriftens innehåll. För att spara en del tid vid transkriberingen, valde vi i utskriften att sammanfatta vissa delar som inte direkt berörde vårt syfte eller våra frågeställningar. I övrigt gjordes utskrifterna så lika respondenternas svar som möjligt. Vissa uttryck, likt suckar och hummanden togs bort, i syfte att underlätta läsandet av utskriften. Namn eller annan information som kunde röja identitet togs också bort vid utskrifterna och ersattes av en förklaring inom parentes. I resultatredovisningen betecknade (...) en tankepaus hos respondenten och tecknet //...// innebar att en del i respondentens berättelse togs bort, för att tydligare markera kärnan i citaten. Bell (2006) uttrycker att flera forskare hävdar att det är av största vikt att intervjuerna transkriberas, för att möjliggöra att materialet kan granskas i efterhand.

Materialet, det vill säga våra utskrifter av intervjuerna, lästes flera gånger. Först läste vi igenom våra egna intervjuer flera gånger och sedan läste vi varandras, även där gjordes flera genomläsningar av materialet. Detta för att vi båda skulle känna oss bekanta med samtliga respondenters svar. Det blev tydligt för oss att varje genomläsning bidrog till nya upptäckter i respondenternas svar och att det May (2001) skriver om, att intervjuer är ”levande samtal”, verkligen stämde. Då vi läste igenom varandras intervjuer, skapades också en bild av respondenten och dess situation, vilket överensstämde väl med den bild intervjuaren fått vid intervjun. Genomläsningarna ledde till att vi grupperade respondenternas svar under fyra olika kategorier, vilka återfinns i resultatredovisningen. Utifrån kategoriseringarna tittade vi sedan på vad pedagogerna svarat och vilka likheter och skillnader som fanns i deras svar. Därefter gjordes ett urval, utifrån vad som var relevant för syftet, kring vad som skulle presenteras i resultatredovisningen.

4.7 Tillförlitlighet och giltighet

May (2001) menar att en studies reliabilitet eller en studies tillförlitlighet uppnås om en annan forskare gör om samma undersökning under liknande omständigheter och då når samma resultat. I kvantitativa studier är detta generellt sett lättare att uppnå, då undersökningsteknikerna är mer standardiserade och därigenom lättare att jämföra. Vid en kvalitativ undersökning, vilket vi använt oss av, är reliabiliteten svårare att mäta, då varje intervjusituation är att betrakta som unik och beroende av sammanhang, både gällande intervjuare och gällande respondent. Bell (2006) menar att det är mycket som kan påverka intervjupersonens svar under en intervju. Respondenten kan nyligen ha upplevt saker som leder till svar i en viss riktning eller påverkats av andra faktorer i respondentens sammanhang. Det är också viktigt att fundera över om två intervjuare kan uppnå samma resultat, då man sammanställer intervjuens frågeformulär (a.a.). Kvale och Brinkmann (2009) menar att olika intervjuare kan få fram likartade intervjusituationer, då de går tillväga på liknande sätt och använder sig av samma frågeguide. Med utgångspunkt av detta försökte vi, då vi var två som utförde intervjuerna, att genomföra intervjuerna på liknande sätt, så långt det var möjligt.

En undersöknings validitet eller giltighet, är ett mer komplicerat begrepp menar Bell (2006). I den kvalitativa forskningen ligger tonvikten på validiteten, menar Kvale och Brinkmann

(2009) och begreppet innebär att man försäkras sig om att man med hjälp av den metod man valt, verkligen undersöker det man vill undersöka utifrån studiens syfte. Vidare menar författarna att en studie kan visa på en något större validitet, om intervjuarens förhållningssätt leder till att samspelet mellan intervjuare och respondent ökar, samtalen får flyta och svaren ges möjlighet att utvecklas. För att säkerställa att man undersöker det man vill undersöka behöver tankarna kring validitet finnas genom alla delar av undersökningen, menar Kvale och Brinkmann (2009). Under arbetet med vår studie skedde detta genom att vi kontinuerligt återgick till vårt syfte och de frågeställningar vi sökte svar på.

4.8 Etik

Inför vår studie var vår utgångspunkt att följa Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska huvudprinciper gällande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan följer en förklaring till vad varje krav innebär samt hur vi gick tillväga för att tillgodose dessa. Ingen av respondenterna ifrågasatte några av de etiska utgångspunkterna.

Informationskravet: ”forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte”. Detta gjordes dels skriftligt i det brev som skickades ut med förfrågan om deltagande och dels muntligt vid intervjutillfället. (*bilaga A*)

Samtyckeskravet: ”deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan”. Denna information delgavs i brevet och förtydligades också vid intervjutillfället. Respondenterna blev informerade om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan, även efter det att intervjun genomförts.

Konfidentialitetskravet: ”uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem”. Anonymiteten försäkrades i brevet och förtydligades vid intervjutillfället, då vi informerade om att vi skulle ta bort namn och övrig information som kunde röja anonymiteten, vid utskriften av materialet.

Nyttjandekravet: ”uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål”. Denna information gavs i brevet.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Vi inleder med att ge en kort presentation av de tio pedagoger vi intervjuat och därefter följer en sammanfattning och en analys av innehållet i intervjuerna. De underrubriker som återfinns nedan, efter presentationen, är ett resultat av den kategorisering som skedde under analysen av materialet. Analysen hittas under egna underrubriker.

5.1 Presentation av pedagogerna

Med utgångspunkt från vårt syfte har vi valt att ange hur många år varje pedagog arbetat som lärare samt vilket stadium de arbetar på. De pedagoger som deltar i vår studie har alla lärarexamen och samtliga arbetar på skolor där det finns en eller flera specialpedagoger anställda.

Pedagog A	har arbetat ca 14 år som lärare och arbetar idag på lågstadiet.
Pedagog B	har arbetat ca 20 år som lärare och arbetar idag på högstadiet.
Pedagog C	har arbetat som pedagog i ca 20 år och de senaste 6 åren som lärare på lågstadiet.
Pedagog D	har arbetat som lärare i ca 25 år och arbetar idag på lågstadiet.
Pedagog E	har arbetat som lärare i ca 14 år och arbetar idag på högstadiet.
Pedagog F	har arbetat som lärare i ca 25 år och arbetar idag på lågstadiet.
Pedagog G	har arbetat som lärare i 7 år och arbetar idag på högstadiet.
Pedagog H	har arbetat som lärare i ca 14 år och arbetar idag på mellanstadiet.
Pedagog I	har arbetat som lärare i 40 år och arbetar idag på lågstadiet.
Pedagog J	är nyutbildad och har arbetat som lärare i ca 3 månader och arbetar idag på mellanstadiet.

För enkelhetens skull har vi valt att benämna samtliga pedagoger för henne, i texten nedan. I citaten som följer nedan står P för pedagog och I för intervjuare.

5.2 Hur upplever pedagoger sin yrkesvardag?

Flertalet av de intervjuade pedagogerna har tillsammans en lång yrkeserfarenhet. Sju av dem har arbetat som lärare i 14 år eller mer. Två i studien har sex till sju års erfarenhet av läraryrket, varav en dessutom har arbetat flera år inom ett annat pedagogiskt yrke. En av de intervjuade är nyutbildad. Då vi intervjuar pedagogerna ger de oss en liten inblick i hur deras vardag som lärare ser ut. De delar med sig av sina berättelser och beskriver saker som de

finner angelägna att förmedla till oss. Pedagogerna beskriver både brister i sin yrkesvardag, men också vad de ser som tillgångar för att vardagen ska blir mer hanterbar. Då det gäller bristerna talar de främst om tid, otillräcklighet och ensamhet. Man talar också om en tung arbetsbelastning och ökade krav på lärarna. Tillgångar utgörs främst av ett arbetslag där man har möjlighet att prata av sig och känner förtroende för varandra, men också av att exempelvis ha en specialpedagog som bollplank i frågor som rör yrkesvardagen.

Tiden är något som nämns av så gott som samtliga pedagoger, då de beskriver sitt arbete som ”komplex och stressigt”. De efterfrågar stöd från ledningen i att prioritera bland mängden uppgifter som de har ansvar för och menar samtidigt att prioriteringen är svår att göra, då mycket känns viktigt.

P: //...//bara springer förbi varandra, stirrar som en idiot, vi har ju ett väldigt stirrigt och stressigt yrke.

Pedagog C

P: - Ja det är tiden... Vi har aldrig den tiden i arbetslagen. Om man säger det till ledningen så säger de att då får man prioritera om. Vad ska jag prioritera om ska jag ta bort lektionerna eller utvecklingssamtalen eller ska jag ta bort rättningen? Ja det får vi lösa säger de, men jag behöver bara lite tid.

Pedagog E

Flera pedagoger berättar om sin känsla av *otillräcklighet*, att inte hinna med alla elever som behöver hjälp eller ha möjlighet att utveckla verksamheten till det bättre. Man uttrycker samtidigt en önskan om att någon ser vad man gör och hur man som pedagog kämpar för att hinna med och räcka till. Tilldelningen av resurser tas upp och hur omöjligt det kan kännas att klara av uppdraget, att alla elever ska nå målen. Även i situationer där man får någon form av handledning, menar man att det ibland också behövs extra resurser för att man ska hinna med som pedagog. Klasserna är för stora och en pedagog klarar inte alltid att fylla alla behov som finns i gruppen, menar man.

P: - Jag som ansvarig känner mig oerhört otillräcklig, mer än jag någonsin har gjort i min yrkeskarriär.//...// någon skulle in och titta, dels se eleverna och se vilka problem de har, men också hur vi försöker hjälpa dem och försöker att få ihop det här. Det är inte så lätt. //...// det som är utöver...”så här ska du göra den eleven och så med den”...det kan inte jag göra, det är helt omöjligt. Då behövs det resurser. Det fixar man inte själv med så många. //...// Alla försöker nog verkligen göra så bra man kan. //...// men ibland känns det som att man inte vet ut och in till slut.

Pedagog F

Andra nämner *ensamheten* i yrket och svårigheten att ha tid att planera och samarbeta med sina kollegor. En av pedagogerna berättar att hon regelbundet får handledning, eller konsultation som hon själv benämner det som, av en psykolog. Hon menar att syftet med konsultationen är att hon inte ska ”braka in i väggen” på grund av de problem som finns i gruppen hon undervisar. Specialpedagogen nämns av vissa som ett stöd i vardagen och fungerar som ett bollplank. Det ges exempel på situationer då ledningens stöd saknats och att detta ökat ensamhetskänslan.

P: - Ja. Jag kan tänka mig att många lärare som klasslärare, man är ofta ensam, i alla fall har jag känt det så ofta. Att man har haft specialpedagogen som ett bollplank...

Pedagog H

P: - När jag kom hit fick jag en fyra själv med (nämner antal) elever, helt ensam, med ett barn som hade haft assistent under de tre första åren. Då fick jag en klapp på axeln av ledningen, du har ju varit på (nämner annan skola). Det tyckte jag var fruktansvärt, jag kände mig jätteensam.

Pedagog A

Flera uttrycker att *kraven* på lärarna ökar, att *arbetsbelastningen* är tung och att uppdraget ibland upplevs omöjligt. Man framhäver att det både handlar om att hantera sociala relationer, och att undervisa i sitt eller sina ämnen. Uppgifter som återkommer varje dag och som samtidigt ökar, en uppfattning de inte är ensamma om att ha, utan delas av kollegor på skolan. Bedömningens dilemma berörs, hur svårt det är att möta alla elever på deras kunskapsnivå och samtidigt bedöma dem utifrån en annan. Lärarnas hemarbete tas upp, hur man använder helgen för att hinna ifatt med arbetsuppgifter och vilken påverkan det har på den egna familjen. Man menar att lärare tvingas ansvara för svåra situationer, utan att få handledning, varken kring vad man ska göra eller hur man ska förhålla sig till det som sker. Samtidigt säger ett par också att det är ett fantastiskt yrke och att man egentligen inte vill ha något annat, men att det krävs förändringar för att folk ska orka eller vilja arbeta som lärare i framtiden. Specialpedagogutbildning till alla nämns och man menar att det handlar om att kunna se möjligheterna.

P: - Ja verkligen stora krav, det blir mer och mer vår bit, det hör jag kollegor också säga, att ta tag i det sociala och ta detta varje dag. Det är inte bara undervisning utan allt runt omkring och det ska vi ta utan handledning med vad vi ska göra eller hur vi ska tänka.

Pedagog E

P: - man kan aldrig känna att nu är jag färdig och kan gå hem lugn.

Pedagog A

P: - Vi har en tung arbetsbörda, jättetung. Jag tänker så skönt att det snart är helg då hinner jag jobba undan. //...// Sonen säger, jag är så trött på att ha pappa som lärare, du jobbar ju alltid. //...// Ja jag vill inte ha något annat. Vi har världens bästa jobb.

Pedagog G

P: - Alltså det är ett djävulskt komplext uppdrag vi har. När man läser i skollagen och läroplanen. Jag ställer mig, ja det finns inte en möjlighet att klara det. Jag har barn i min egen klass ... De är jättegöa, //...// det finns ingen rimlig möjlighet att de ska nå målen. //...// vi ska bemöta dem och ta hand om dem på den nivån där de är, men ändå ska vi bedöma dem. //...// det kommer att sluta med att vi behöver specialpedagogutbildning alla för att ro skolan i hamn. Om man inte hittar andra förändringar.//...// Ja, för lite av specialpedagogens styrkor tycker jag ju är att ... i alla fall det jag har stött på här, är ju att man går utanför boxen va. Att man kan se de möjligheterna.

Pedagog B

Det är egentligen bara Pedagog D och I som inte direkt talar om den komplexa vardagen i någon större utsträckning. Detta gör inte heller Pedagog J, vilket får förklaras med att hon inte arbetat så länge i yrket. Pedagog D och I framhäver dock båda arbetslaget som en tillgång och att det fungerar som en form av avlastning och ett stort stöd. Det är viktigt att ha någon att samtala med, för att undvika ensamhetskänslan. Under intervjuerna framgår att strukturen som finns i deras arbetslagsmöten, bidrar till att skapa tid för förtroendefulla och stödjande samtal kring yrkesvardagen.

P: - När man möter problem i jobbet så är det ju viktigt att man har någon att dela det med så att man inte känner sig ensam. Att man inte tänker jag ska klara det själv. Det är väldigt viktigt tycker jag. //...//Vi pratar väldigt mycket med varandra inom arbetslaget om undervisningen och barnen och det är ju ett stort stöd och då känns inte som man är helt ensam med det. //...// Vi har

ju tid för arbetslaget och har en dagordning, men vi pratar hela tiden med varandra under den arbetsförlagda tiden.

Pedagog I

P: - Föregående år har vi haft lite andra kollegor med hetare diskussioner och sinnen och det är på ett sätt positivt. Men det är ganska skönt tycker jag att det kan varvas ner och att man känner det här förtroendet och att man kan prata om barnen utan att man vet att hela den andra personalgruppen vet det. //...// Att man kan...här inne sitter vi alltid och man kan liksom ventilera.

Pedagog D

5.2.1 Analys

En klar majoritet av pedagogerna i studien har lång erfarenhet av skolans värld. Det de säger och uttrycker i intervjuerna kring sin vardag, är sprunget ur egna upplevelser och av att ha mött flera kollegor och ett stort antal elever under åren. Vi upplever i intervjuerna att de pedagoger vi intervjuat är engagerade och ambitiösa pedagoger, vilka lägger ner mycket tid och arbete på att få vardagen att fungera. De har alla sina egna skäl till varför de deltar i studien, någon svarar att hon tycker att hon lär sig på att vara med, andra nämner ingen anledning. Det står ändå för något, tänker vi, att man vill vara med i en studie av det här slaget. Vi funderar över om man på något sätt vill vara med och påverka eller man helt enkelt vill vara snäll och ”ställa upp”. Det som blir tydligt för oss i intervjuerna är att de allra flesta har ett stort behov av att berätta om hur de har det. De vill att någon lyssnar.

Utifrån pedagogernas berättelser drar vi slutsatsen att de anser att deras vardag är komplex. Resultatet faller inom ramen för det vi själva förväntade oss, vilket innebär att deras erfarenheter överensstämmer med det vi hör och tar del av i vår egen vardag i skolans värld. De berättar om en stressig tillvaro där de tvingas prioritera vad tiden och resurserna ska användas till och att de många gånger upplever att de står ensamma i dessa beslut. Det framgår tydligt för oss att de ber om hjälp i att hantera de uppgifter de står inför och på så sätt göra vardagen mer hanterbar. Det är intressant att avsaknaden av handledning tas upp och av en pedagog som inte tidigare deltagit i handledning. För oss är det intressant att man saknar något man inte direkt upplevt och samtidigt verkar veta att det skulle göra skillnad. Vi funderar samtidigt över om syftet med studien och hela intervjun, påverkar pedagogen att svara i en viss riktning. Om så är fallet, har vi kanske medverkat till att skapa nya tankeprocesser.

Det kan finnas flera anledningar till att Pedagog D och I inte pratar så mycket om det komplexa uppdraget som lärare, allt ifrån att de anser att det inte hör hemma i intervjun till att de kanske upplever att de på något sätt har ett verktyg att hantera sin yrkesvardag. Regelbunden tid för att ventilera och reflektera med sina kollegor innebär, i deras fall, att det finns ett tryggt forum där vardagen verkar bli lite mer hanterbar.

Pedagog J ger inga tydliga exempel på skolans komplexa vardag, utifrån egna erfarenheter, vilket får förklaras med att hon endast varit anställd några månader vid intervjutillfället. Däremot framgår det under intervjun, att hon sett att stöd av andra är viktigt, både för egen del och för att lärare ska orka i allmänhet. Hon framhåller under intervjun att stödet från en mer erfaren pedagog, så kallad mentor, skulle underlätta hennes väg in i yrket.

5.3 Vilken förförståelse har pedagoger kring handledning?

Då vi inledningsvis frågar pedagogerna vilken bild de har av handledning, uttrycker samtliga på något sätt, att det handlar om att få råd, stöd eller hjälp. Flertalet uttrycker också specifikt att det handlar om att gå vidare och att utveckla, både sin egen yrkesroll och konkreta lösningar i klassrummet. De förmedlar en positiv bild av handledning och beskriver samtidigt att deras uppfattning är att det sker både enskilt och i grupp, och då i arbetslaget, samt av specialpedagog, en kollega eller annan yrkeskategori såsom kurator eller psykolog. Några av de tillfrågade uttrycker att handledning ska innehålla någon form av observation i elevgruppen och att den sedan ska fungera som utgångspunkt för ett samtal. Denna observation kan ske antingen av specialpedagog eller av en kollega, menar man.

Endast en av de tillfrågade, Pedagog A, nämner inledningsvis att handledning handlar om reflektionstid. Vidare är det två av respondenterna som menar att handledning för dem, handlar om mentorskap och då i fråga om nyanställda eller personer som är under utbildning. Det är Pedagog I och Pedagog J som uttrycker detta, vilka varit lärare längst, respektive kortast tid av de intervjuade pedagogerna. Det bör dock framhållas att Pedagog I menar att hon under flera år haft ett stort stöd av arbetslaget och att hon anser att detta fungerar mycket bra.

Då pedagogerna berättar om sina erfarenheter av handledning visar det sig att de flesta, sju av tio, får eller har fått ta del av någon form av handledning. Alla sju har mött handledning vid minst två tillfällen under sina år som lärare och då av olika yrkesgrupper, exempelvis specialpedagog, kurator eller psykolog. Det handlar, i en klar majoritet av de nämnda handledningstillfällena, om elever i behov av särskilt stöd och det har i samtliga av dessa fall handlat om, vad vi tolkar som en rådgivande handledning. Ett fåtal av dessa har fått eller får handledning av skolans specialpedagog, medan majoriteten av de som säger sig ha fått handledning, har fått det av en specialpedagog eller psykolog utifrån, exempelvis från barnhabilitering eller från en central kommunal resursenhet. I de fall, då man fått handledning av en specialpedagog eller psykolog utifrån, har det rört sig om ett fåtal eller några träffar och tidsperioden har varit alltifrån en termin till en träff per termin under ett antal år.

P: - Ja jag har fått lite handledning kring ett barn med (nämner diagnos) och även ett barn med dyslexi. Kring barnet med (nämner diagnos) handlade det mycket om bemötande, hur man bemöter...då var det den typen man fick där.

I: - Var det någon som kom utifrån då?

P: - Ja. Det är bra. Det behöver vi alla ha som möter dem. Likadant det här med dyslexi, då fick jag nog mer konkreta saker. Till exempel läsa in på band, få talböcker, kanske få lite andra former av uppgifter som ändå inte krävde så mycket mer tid av mig. Då var det den typen av handledning, lite tips och idébank...//Det var några gånger...// Sen har vi ibland fått råd och så av våra egna (specialpedagoger), men det är lite mer sporadiskt. ”Har du något som jag kan göra här?” //...// Jag tänker mig att när det är handledning, att det är mer än en gång. För det andra är lite mer man har på skolan, man möts vid en planering och har lite snabba frågor och lösningar. //...// Handledning är mer långsiktigt känner jag, det är något som mer ska ge en effekt, inte bara för den här lektionen.

Pedagog F

Pedagog B och Pedagog H berättar att de får eller har fått kontinuerlig handledning av skolans specialpedagog under en längre tid. Hos Pedagog B ingår specialpedagogen i samma arbetslag, vilket beskrivs som en tillgång och ger naturliga tillfällen till samtal och stöd. Pedagog H pratar också om att begreppet handledning inte används vid de tillfällen hon refererar till, utan att specialpedagogen gått in i klassen och stöttat, bland annat genom observation och att hon då upplevt detta som handledning.

P: - Det var så att hon, på grund av problem i klassen, så var hon med på lektionerna, mycket var det så att hon var med och observerade barnen och observerade med mig och sedan pratade vi om det efteråt. //...// Ja det var under en längre tid, flera gånger i veckan. //...//... hon har liksom varit med och handlett under tiden eller efteråt har vi suttit ned och pratat. Det har även varit med alla som är inblandade i klassen och då har hon varit med och handlett. //...// Det har varit både enskilt och i grupp. //...// Det har inte varit så där att ”nu har vi handledning så”, utan mer att vi... Det var mer nu när du frågade mig som jag började tänka, ”ja det är ju det jag har fått”.

Pedagog H

P: - Vi har en specialpedagog här som jag tycker är fruktansvärt duktig och hon är med i mitt arbetslag som tur är. Och det blir ju emellanåt att vi diskuterar enskilda elever, hur vi ska förhålla oss och vad vi kan kräva och så, så det blir på ett rätt naturligt sätt.//...// ...vi resonerar fram hur vi ska kunna hjälpa denne eleven vidare. Så där är mycket stöd och handledning där.

Pedagog B

Endast en av de tillfrågade, Pedagog C, berättar att hon deltagit i en grupphandledning, vilken inte riktat sig specifikt till elever i behov av särskilt stöd, utan mer haft inriktning av reflektionstid samt endast erbjudits under en kortare tid. Denna handledning påtalas som positiv och har trots ett fåtal träffar haft effekter för arbetslaget.

P: - Jag har varit med i en grupp, ett arbetslag som har haft handledning av en person som gick en utbildning, som kom till skolan. Det var få gånger och ganska länge sedan, men det kändes jättebra och gav effekter för arbetslaget och det kostade inget.//...// Vi fick tid att prata oss samman, men det var alltför få gånger.

Pedagog C

Tre av de sju vi nämnt ovan, har även deltagit i kollegial handledning som då inneburit att man deltagit på en kollegas lektioner och sedan samtalat om det efteråt. Detta har då initierats av ledningen och har varit något hela arbetsplatsen tillämpat under en viss tidsperiod. Av de som har erfarenhet av detta, beskrivs det som något positivt och lärorikt.

P: - Det hade vi på min gamla skola, två gånger per läsår skulle vi auskultera på andra stadier eller i andra klasser. Där fick man bara sitta med, inte gå runt och hjälpa till. //...// ”se så här kan man ju också göra eller ha det i klassrummet”, eller också kunde man som lärare be, ”notera hur mycket jag ger killarna eller tjejerna ordet eller kolla in vad den här killen verkligen gör på en lektion”. Att man fick något uppdrag, det var jättegivande tyckte jag.

Pedagog A

Tre av de tillfrågade, Pedagog E, G och J, säger sig alltså inte fått ta del av något de själva benämner som handledning. Pedagog G menar att det endast handlat om att rektor besökt ett antal lektioner och att de sedan pratat om det. Pedagog J menar att det enda erfarenhet hon har av handledning är den hon kommit i kontakt med under sin nyligen avslutade lärarutbildning och då i samband med verksamhetsförlagd praktik.

5.3.1 Analys

Pedagogerna har liknande erfarenheter av handledning, då samtliga som delger oss information kring detta, talar om att få råd och stöd av någon som kan mer, det vill säga har mer utbildning och/eller mer erfarenhet inom det aktuella området de sökt handledning kring. Det vi skulle kalla för en rådgivande handledning. Denna handledning har dessutom varit sporadisk och inneburit träffar ett fåtal gånger. Med tanke på att flera av respondenterna

arbetat ett stort antal år som lärare, är det anmärkningsvärt att de inte har fler erfarenheter av handledning, över huvud taget. Endast en av de tillfrågade talar om reflektionstid, vilket är intressant och kan tyda på att ordet inte förekommer i någon större utsträckning inom skolans värld idag. Även om flera under intervjuerna talar om att prata av sig, att "bolla med någon annan", "ventilera" och så vidare, vilket just skulle kunna betecknas som reflektion.

Det är intressant och förvånande, att nyutbildade Pedagog J, inte hört ordet handledning annat än i sammanhanget kring verksamhetsförlagd praktik och kring mentorskap för nyutbildade. Handledning som reflektionstid har alltså, enligt henne, inte förekommit eller nämnts under hennes utbildning. Med tanke på att specialpedagoger är en yrkesgrupp hon sannolikt kommer att träffa, är det anmärkningsvärt att det inte nämnts under utbildningen vad denna yrkesgrupp kan bidra med då man är ny i sitt yrke. Vi kan dock inte dra för långtgående slutsatser av detta, då hon är den enda som kunnat bidra med denna information i studien.

Vi drar slutsatsen, att den handledning Pedagog C berättar om ovan, fungerat som en form av reflektionshandledning och alltså inte den rådgivande handledning som övriga berättar om. Av det som framkommit under intervjun, drar vi slutsatsen att detta är det enda tillfälle som kan beskrivas som reflektionshandledning och liknar den handledning vi själva arbetat med under vår specialpedagogutbildning. Det är också intressant att begreppet handledning inte använts i de situationer Pedagog H talar om, varken av specialpedagog eller av pedagoger. Kanske kan detta tolkas utifrån att det är ett vitt begrepp och att det är svårt att definiera vad det faktiskt är. Samtidigt verkar intervjun bidra till att Pedagog H tänker att det är handledning hon fått ta del av, trots att ingen definition av begreppet görs av intervjuaren, utan att det endast utgår ifrån hennes egna reflektioner i samtalet.

Flera nämner att de pratar mycket med kollegor och att det är värdefullt att ha ett arbetslag som fungerar, vilket vi menar tyder på att lärare är öppna för att bolla tankar med andra och att förutsättningar för att implementera handledning i allt större utsträckning, finns bland lärare idag. Resultatet tyder på att pedagoger har förtroende för sina kollegor och att de upplever att dessa kan bidra med lösningar på problem och fungera som ett bollplank i svåra situationer. Det finns alltså, menar vi, en tillit mellan pedagogerna, både när det gäller yrkesmässig kompetens och personligt stöd.

5.4 Vilken handledning efterfrågas av pedagoger?

Resultatet av intervjuerna visar att samtliga pedagoger säger sig ha behov av handledning och uttrycker på något sätt, att det handlar om att de ska utvecklas som pedagoger. Av respondenterna är det sex som uttrycker behov av handledning kring enskilda elever och då gällande elever med diagnos och/eller elever i behov av särskilt stöd. Tre av de resterande respondenterna, specificerar inte handledning kring enskilda elever, utan uttrycker ett behov av att hitta vägar för att *alla* elever ska nå målen. Pedagog B talar om att hitta verktyg för att klara sitt uppdrag som lärare, både kring bemötande och för att alla elever ska nå kunskapskraven. Pedagog J, med endast några månader i yrket, uttrycker även hon önskan om stöd för egen del och då genom att ha tillgång till en mentor med mer yrkeserfarenhet.

P: - Man kan ju få handledning så att man får fler verktyg och därmed blir bättre som pedagog //...// Det tror jag väl att framtiden kommer att kräva, för nästan, just att det är vårt ansvar, att det är vi som bär skyldigheten gentemot barnen. Det börjar också bli rätt starkt uttalat. Vi kan inte säga att han vill inte. ”Okej hur många sätt har du försökt på då? Men jag har gjort det och det.” Det går inte att sitta och säga och lägga problemet hos barnen längre. Det har vi nog gjort förr. //...//Men nu är det vårt problem.

Pedagog B

Några av respondenterna nämner också att de vill att handledningen ska innehålla en observation av dem själva i klassrumssituationen, för att på så sätt få respons på vad de gör och vad de skulle kunna förändra, både gällande sitt eget sätt att agera, men också i fråga om att hitta andra arbetsformer. Samtidigt pratar man om att det inte bara kan handla om handledning och i detta fall åsyftas en rådgivande form, utan att det också måste finnas resurser att möta de behov som finns i gruppen.

P: - ...ja...det är inte bara direkt vad jag ska göra//...// det kan finnas olika arbetssätt... Man ser ju inte riktigt vad man gör själv, om någon är inne och att man kanske kan se att...”om man arbetar mer så här eller delar klassen så här när X är inne” till exempel. Att man ser det med andra ögon. //...//Det kan vara bemötandet även med de här barnen. Det är inte helt enkelt alla gånger. //...// där behövs kunskap också. Man kan ju få tips på böcker och föreläsningar i ett sånt här sammanhang, så att man lär sig mer //...// det får inte vara så enkelt att nu kommer vi ut och talar om för lärarna eller pedagogerna hur de ska göra och sen är det bra. Sen står man där utan...det kräver personal.

Pedagog F

En av pedagogerna nämner också att hon vill ha handledning kring allt det nya som skolan står inför och syftar då på ny läroplan bland annat. Pedagog C är den enda av respondenterna som utöver handledning kring specifika elever, även efterfrågar ett forum med andra lärare, från samma yrkesgrupp, där man kan erkänna styrkor och brister samt delge varandra råd och tips.

Då det handlar om handledningens *ramar*, det vill säga, hur ofta den ska erbjudas, när den ska förläggas, hur lång tid det behövs vid varje tillfälle, vem som ska delta, var samtalet ska äga rum och så vidare, har pedagogerna liten uppfattning om detta. Det blir först under intervjuens gång som flera av pedagogerna för första gången reflekterar över frågor rörande handledningens form och struktur. Den handledning pedagogerna i studien möter i sin vardag, har som syfte att underlätta i mötet med elever i behov av särskilt stöd. Detta medför att pedagogerna i intervjun ofta avstår från att svara eller har osäkra svar på frågor som rör handledningens ramar. Pedagogerna är dock samstämda om att handledningen ska komma till stånd på initiativ av pedagogerna själva och att det bästa är om den är återkommande.

P: - Ja att man kallar på handledning när man behöver hjälp, när man känner sig dålig. Jaha du klarar inte av det, du måste ha handledning, negativt, istället för att det ska vara en tillgång.

Pedagog E

P: - Nej...inte när chefen säger det (skratt), nej. Jag tror att det kan börja när ett behov finns, ja. Sen så tror jag nog att man gillar det och då blir det nog ringar på vattnet, jo och så vill man prata om detta och om detta vill jag prata, men jag tror att vi fått för många saker lagda på oss, det ska ni göra, det ska ni göra, det ska ni göra.

Pedagog I

Pedagog D lägger till att det är bra om den erbjuds till den som upplever en svår arbetssituation.

P: ...du behöver ju extra mycket handledning när du har det extra tufft i din klass och då kanske du inte orkar efterfråga det själv.

Pedagog D

Pedagogerna i intervjun är överens om att det är viktigt att den individuella handledningen är frivillig. Eftersom kunskapen är liten hos intervjupersonerna om grupphandledning i annan form än den konsulterande/rådgivande, blir det självklart att se arbetslaget som utgångspunkten för denna handledningsform. Pedagog D och F är mycket tveksamma då det handlar om grupphandledning och huruvida den ska vara frivillig eller obligatorisk. Man resonerar sig fram till att om det ska fungera, måste handledningen vara obligatorisk annars blir det svårt att hantera om inte alla är med. Man talar om informationsmissar, men också om känslor av utanförskap och osäkerhet om inte alla i arbetslaget deltar. Pedagog B och H är tveksamma till om den kan vara obligatorisk och menar då att det sällan blir bra om man tvingar någon, samtidigt som pedagog B pekar på utanförskapet.

P: - Men å andra sidan handledning och du är dittvingad och du inte vill gå, vad ger det? Nä det får va frivilligt. Och att ställa sig utanför det då, då ställer man sig utanför gruppen ju så det skulle ju kännas lite dumt om nån väljer va det, så nä tvingande kanske.

Pedagog B

Svaret från pedagog B visar att det inte är lätt att svara på om handledning ska vara obligatorisk eller frivillig. Bara pedagog J är tydlig med att handledning alltid måste vara frivillig. Medan pedagogerna A, C, E och G svarar tydligt med att arbetslagshandledning ska vara obligatorisk och pedagog A förtydligar med att det ska komma uppifrån och pedagog G menar att rektor måste besluta så att alla deltar även om det finns motstånd.

En av pedagogerna tar upp deltagarnas profession som viktig i grupphandledningen. Pedagog C säger att för att grupphandledning ska ge de bästa effekterna bör deltagarna i gruppen ha samma yrkesprofession med undantag av den rådgivande handledningen, för elever i behov av stöd.

P: - Jag känner nu att jag tycker lärarna (syftar på deltagarna i handledningsgruppen). Det är där man tillsammans men kanske upplever stress inför något, man har olika uppdrag, så jag tycker det är bäst att man har samma yrkesgrupp.

Pedagog C

Några pedagoger pratar om att handledning ska ske regelbundet med korta intervaller varannan eller var tredje vecka och tänker nu både på den konsulterande/rådgivande handledningen, men också på ett handledningsforum vars syfte är att ge möjlighet att prata av sig, bolla och hitta lösningar på vardagsproblem tillsammans med andra. Pedagog B föreslår handledning varje vecka, tillsammans med olika handledare från olika yrkesgrupper och pedagog D föreslår cirka tre tillfällen varje termin, där observation av eleven eller pedagogen ingår. Pedagog J som vill använda ordet mentorskap istället för handledning, menar att det ska ske utifrån ett behov och kan vara så ofta som flera gånger i veckan om behovet finns.

P: - Jag tänker efter behov vissa skulle tycka det var skönt att ventilera en gång i veckan, kanske oftare, andra en gång i månaden.

Pedagog J

Alla intervjupersonerna tar upp tiden som ett problem och menar att det egentligen inte finns någon tid över i dagens arbetsituation för handledning. De som svarar på frågan hur långt varje tillfälle bör vara, svarar mellan en och en och en halv timma för att det ska ge något. När det gäller frågan när på dagen och under vilken arbetstidsform handledningen ska ligga,

nämns elevtid, planeringstid eller konferenstid. Oavsett under vilken tid den ligger anser pedagogerna att för att handledningen ska komma till stånd måste någon annan arbetsuppgift strykas. Här skiljer sig pedagog C och pedagog I något genom att pedagog C svarar att hon tror att pedagogerna skulle se många vinster med handledning och uppleva mindre stress och därför borde prioritera samtalen om erbjudandet kom. Pedagog I tror att arbetslagstiden skulle räcka till för handledning var tredje vecka.

Sekretessen är en känslig fråga och pedagog H menar att det också kan vara givande att diskutera med kollegor som står utanför den aktuella situationen. Alla tillfrågade menar att det är viktigt att man känner trygghet i handledning och att man vet att det som sägs i rummet, stannar där om inget annat blir sagt. Någon pedagog lyfter dock att det är viktigt att informera andra pedagoger, vilka inte deltar i den konsulterande handledningen om den kunskap som mötet genererar, för att vara till hjälp i mötet med eleven. Pedagog E tar upp frågan genom att uttrycka att hon menar att ibland vill man att ledningen ska veta och få kännedom, för att kunna stödja och hjälpa. Pedagogerna B och E menar att det generellt finns för mycket sekretess mellan skola och socialförvaltning vilken är till nackdel i arbetet med eleverna.

P: - Sen kan jag hata socialtjänstens sekretess. Det kan göra mig vansinnig, att det finns folk som vet om grejer som jag skulle vetat om för att kunna bemöta någon på bästa sätt.

Pedagog B

P: - det är alldeles för mycket sekretess i skolan och tänker att vi inte vet och kan därför inte göra något åt det Ja, fasen om jag bara vetat detta då hade jag agerat. Jag tycker inte det ska vara för mycket sekretess.

Pedagog E

De pedagoger som har någon tanke kring var handledningen ska ske lokalmässigt, menar att det viktiga är att det ska vara enkelt att genomföra och därför bör vara på arbetsplatsen. Pedagog E menar dock att individuell handledning blir bäst om pedagogen får byta miljö.

Hälften av respondenterna tar upp handledarens kompetens som viktig. De menar att det är viktigt att handledaren har någon form av utbildning, både kring att handleda och gärna kring det innehåll de önskar handledning kring, det vill säga någon form av specialkompetens. Intervjupersonerna kan tänka sig att handledaren är specialpedagog, kurator, skolsköterska eller psykolog, utifrån de behov som finns. Endast pedagog G uttrycker att hon hellre ser en specialpedagog eller en ämneslärare i handledarrollen, än en psykolog, kurator eller någon från högskolan. Pedagogerna är i övrigt öppna för olika yrkesgrupper i handledarrollen och ser inte specialpedagogen som en given samtalspartner i handledningssammanhang. Man återkommer ofta till att det ska vara en person som kan tillföra ny kunskap och det kan vara en person som både kan komma från ”stället” och utifrån.

P: - Det har mindre betydelse om det är någon på skolan eller någon utifrån. Det viktiga är att man har lite mer utbildning kring de här sakerna som specialpedagoger. För den kunskapen måste man med ta vara på.

Pedagog F

Ingen av de tillfrågade pedagogerna tycker att rektor ska leda handledningen, men pedagog D säger att rektor bör vara med vid något tillfälle för att bättre kunna förstå och därigenom fördela resurserna på ett bättre sätt. Pedagog F och H talar om att rektor kan vara med i inledningsskedet av handledningen. Pedagog E uttrycker dock att den typ av handledning där reflektionen är i fokus, kräver en handledare utifrån. Pedagog C nämner att det bästa är om handledaren kan komma utifrån, men tror samtidigt att det överordnade är handledarens

kompetens och att personkemin stämmer. Det är pedagogerna C, H, som tar upp att personkemin är viktig mellan handledd och handledare, för att det ska bli bra.

P: - ...att mycket handlar om personkemi också, att den funkar, mellan den som handleder och den som blir handledd.

Pedagog H

Den intervjuade pedagogerna har en mängd tankar och förslag på vad som krävs och vilka hinder de kan se för att handledning ska bli en naturlig del av vardagen, inom skolans värld. Flera av pedagogerna i intervjun betonar att lärarna måste vilja och vara positiva till handledning för att samtalen ska upplevas som givande och ha effekt. Samtliga pedagoger uttrycker på olika sätt att det största hindret, för att handledning ska komma till stånd, är bristen på tid inom skolan. Pedagog C nämner dock att hon kan se tidsvinster med den reflekterande grupphandledningen. Man upplever att den tid som krävs för handledning generellt inte finns inom nuvarande organisationsupplägg utan att prioriteringar och omfördelningar av arbetsuppgifter måste ske innan handledning kan bli ett naturligt inslag i pedagogers vardag. Detta trots att det samtidigt finns ett stort behov av att få hjälp och stöd i att möta de krav som dagens skola ställer på sina pedagoger.

P: - Tid för det första, i dagsläget ser jag inte att det skulle fungerat, det måste finnas tid. Man måste ha avsatt tid för det.

Pedagog G

P: - ...men många är ju överstressade. Jag tror egentligen att personalen hade tyckt just nu, även om det var till deras gagn åh nej inte en sak till!

Pedagog E

Ledningen har ett stort ansvar och samstämmigheten är total i intervjuerna att det är rektors uppgift att skapa förutsättningar för att lösa det praktiska upplägget runt handledning och som pedagog D säger, att ledningen måste visa med tydlighet att handledning är viktigt. Pedagog F uttrycker rektors roll för att handledning ska komma till stånd och menar att det måste ligga i rektors intresse.

P: - Rektor är delaktig i att vi ska få det. Det måste ligga i rektors intresse att det fungerar och att allt fler barn når målen och att vara oss behjälpliga. Både med att få handledning och resurser egentligen.

Pedagog F

För att arbetslagshandledning ska komma till stånd trots att alla inte är positiva i arbetslaget krävs det, menar pedagog G att rektor ”pekar med hela handen” och tar beslut om att alla i arbetslaget ska ingå i handledningsgruppen. Pedagog C tar också upp att det kan finnas rädslor hos rektorer, då personalen kan upplevas ha ”gaddat ihop” sig i handledning, men tror att det största problemet är att det råder stor okunskap om vad handledning innebär och vilka effekter det ger för verksamheten. Ekonomin är en annan faktor som lyfts fram som ett hinder. Pedagog C och G lyfter ekonomin direkt som en avgörande faktor.

P: - Ja det låter kanske dumt, men jag tror att det bara är pengar, jag tror inte någon av lärarna skulle säga nej, jag ska inte säga men jag tror inte.

Pedagog C

Alla pedagoger utom pedagog I, menar att handledning måste ligga utanför vanlig arbetslagstid, då denna redan är in-tecknad av andra gemensamma punkter. Pedagogerna ser det som en avgörande förutsättning att ny tid skapas, för att samtalen regelbundet ska komma

igång. Pedagogerna har en bild av att många kollegor skulle möta handledningserbjudande med ett motstånd för att inte få fler uppgifter som ska trängas i almanackan och som ska härbärgeras i sinnet. Pedagog I menar att handledningen bör ligga på arbetslagstid för att det inte ska bli ett nytt forum. Som viktig faktor betonar pedagog A, C, E och I att man generellt måste ha mer kunskap om vad handledning kan innehålla och innebära, ute i verksamheten. Pedagog E uttrycker det med att peka på vikten av att folk förstår konceptet med handledning.

Då kunskapen är liten om grupphandledning och erfarenheten i stort sett obefintlig av den reflekterande handledningen, menar några av pedagogerna i studien att man kan börja med individuell handledning för att bereda vägen för grupphandledning. Pedagog I menar att handledning kan introduceras i grupp och användas som ett arbetsätt i arbetslaget.

P: - Jag tror ändå att det ska vara i arbetslagen, det tror jag i så fall att vi fick lite kunskap om handledning för att föra det till arbetslagen, för jag tror inte att det ska vara ett forum till, utan att någon kom och berättade för oss, Tänk på att ni är viktiga för varandra och kan hjälpa varandra med detta och //...// att vi blir stärkta i att detta är rätt men det är inte ledningen alltid så bra på, ni gör allting bra säger de så kvickt.

Pedagog I

Pedagog A och E tar också upp att det måste börja i det lilla, i ett arbetslag eller annan gruppering på skolan. Pedagog D talar om att det gör en skillnad om lärare själv önskar och ber om det och pedagog E menar vidare att det krävs några entusiastiska pedagoger som går i bräsch. Flera pedagoger talar om att tryggheten är viktig för att gruppen ska fungera som det stöd man önskar och Pedagog J är tydlig och menar att tryggheten i gruppen är en förutsättning för att grupphandledning ska fungera.

P: - Så på skolan krävs det att det är några pedagoger som är riktigt intresserade av det som kan implantera det hos andra.

Pedagog E

Pedagog B tar upp att det finns ett problem med att vissa pedagoger ibland är alltför fokuserade på sitt eget ämne och inte på det sociala samspelet på samma sätt som andra pedagoger och att detta kan ses som ett hinder för att komma igång med handledningen. Helhetssynen är viktig, menar man.

5.4.1 Analys

Av resultatet att döma drar vi slutsatsen att pedagoger har behov av handledning i sitt dagliga arbete och att de också ser handledning som en väg till utveckling. Pedagoger är öppna för att någon observerar dem i klassrumssituationen och de har ofta en önskan om att någon ska bistå och stödja dem för att de ska kunna utvecklas i sitt yrke. I samtliga intervjuer framgår det tydligt att behovet är stort av att hitta vägar för att hantera den komplexa tillvaron i skolan. Att uttrycka att man vill ha stöd och att man hela tiden kan utvecklas, tyder på, en stor öppenhet och prestigelöshet. Pedagoger vill att elever ska lyckas och att skolan ska vara en skola för alla.

Vår slutsats blir också att majoriteten av pedagogerna önskar handledning kring det specifika och att det är elever med diagnoser och elever i behov av särskilt stöd, som pedagogerna önskar mest handledning kring. Kanske beror detta på att en del av pedagogerna anser att antalet elever i behov av särskilt stöd ökat under de senaste åren och att detta gör att behovet av handledning kring detta efterfrågas i större utsträckning. Eftersom deras erfarenheter av

handledning till stor del handlar om rådgivande handledning och konsultation, kan vi se det logiskt att de efterfrågar specialkompetens hos handledaren. Det är endast Pedagog C som har erfarenhet av en handledning liknande reflektionshandledning. Hon skiljer sig också något åt från de andra, då de får beskriva sina önskemål kring handledningens innehåll. Utifrån detta drar vi slutsatsen att det är lättare att efterfråga något man har någon form av positiv erfarenhet av, även om denna erfarenhet är relativt liten. Vi tolkar det också som att det forum Pedagog C efterfrågar, hade funnit sin form i den reflektionshandledning vi själva använt oss av under specialpedagogutbildningen. Vi kan tolka det C säger utifrån att det upplevs viktigt att deltagarna kommer från samma yrkeskategori, då man ska titta på och spegla sig själv och samtidigt visa styrkor och brister. Arbetslaget innebär, på vissa stadier, att flera olika yrkeskategorier ingår, vilket gör att igenkänningsfaktorn och förståelsen för varandras vardag kanske inte blir lika hög som i en grupp där alla står i samma situation. Även om alla arbetar med samma elevgrupp, verkar liknande yrkesroll och ansvar vara viktiga faktorer att ta hänsyn till, då det gäller deltagare i en handledningsgrupp.

Resultatet förvånar oss till en del då vi trodde att pedagogerna skulle ha fler tankar och vara tydligare med hur de önskar handledning när det gäller tid, plats, av vem och så vidare. Vi tolkar det som att pedagogerna egentligen inte tidigare har haft tid att reflektera och fundera över hur ramarna ska se ut, för att leda till den goda handledningen. Ibland kan det också vara svårt att göra en tolkning av svaren om den intervjuade talar om individuell handledning eller om grupphandledning.

Pedagogerna i studien är överens om att handledningen ska erbjudas kontinuerligt i verksamheten men man vill själv avgöra när behovet finns. Man vill också att andra ska se när man har det svårt och då påminna om möjligheten till handledning. Eftersom pedagogerna främst har den rådgivande handledningen i tankarna, använder de ofta begreppet behov och tänker inte främst på handledning i förebyggande syfte eller handledning som finns tillgänglig över tid och då inte är knuten till specifika elever. Vi kan dock höra att man under intervjuerna, alltmer börjar se möjligheter i reflektionshandledningen.

Flera pedagoger har svårt att svara på om handledning ska vara obligatorisk, men menar att om arbetslag deltar i grupphandledning är det svårt om någon väljer att inte delta. När vi samtalar om grupphandledning är det arbetslaget de intervjuade pedagogerna talar om. Vi kan dra slutsatsen att pedagogerna har ett stort behov av att prata sig samman runt det konkreta pedagogiska uppdraget, istället för organisatoriska och administrativa frågeställningar, vilka ofta finns på dagordningen för konferenserna. De kan se att handledningssamtalen kan innehålla konkreta frågeställningar i vardagen.

Vi förvånas över att det för de flesta pedagoger inte är viktigt eller avgörande om handledaren finns i verksamheten eller kommer utifrån. Man trycker istället på rätt kunskap och kompetens hos handledaren och att det är rätt person. En orsak kan vara att man inte har reflektionshandledning i tankarna. Det finns en stor öppenhet för vilken yrkesgrupp (psykolog, kurator, specialpedagog) handledaren kommer ifrån och man talar påfallande ofta om kollegial handledning i olika former. Det sistnämnda visar att man har ett stort förtroende för kolleger inom verksamheten och möjligen har man en känsla av att kollegor inom samma yrkesgrupp har lättare att förstå och känna igen sig i problemen. Rektor eller personer i ledningsfunktion är den enda yrkesgrupp som pedagogerna utesluter i handledarrollen. Man nämner att det kolliderar med lönesättning och att det därmed hämmar gruppens öppenhet. Resultatet kan också visa, att man inte har det förtroende för ledningen som krävs i dessa samtal.

Tolkningen blir att pedagoger är så arbetsbelastade att de upplever sig inte att ha tid till djupare reflektion över det pedagogiska uppdraget eller ha tid för att uppleva hjälp och stöd från andra i en handledningsform. Vid anblicken av resultatet ger det upplevelsen av att pedagoger befinner sig i ett moment 22. Trots att pedagogerna samstämmigt kan se positiva effekter, vilka skulle underlättat i vardagen efter handledning. Den upplevda stressen och avsaknaden av tid hos pedagogerna påverkar förmodligen elevernas skolframgångar negativt.

Vi kan se att pedagogerna i vår studie lägger ett stort ansvar på rektorerna samtidigt som man inte tror att kunskapen i handledningsfrågor är speciellt stor hos ledningspersonal, vilket är ett stort problem då rektorernas inställning förmodligen har en avgörande betydelse för om handledning ska erbjudas pedagogerna eller inte.

5.5 Vilka effekter tror sig pedagogerna kunna se av handledning?

Pedagogerna i vår studie beskriver samstämmigt att de tror att handledning kan ge en ökad kunskap i att hantera vardagssituationer. Man menar att handledningen kan vara ett forum där man får ny kunskap, i form av råd och tips kring hur man ska agera i vardagen, för att bättra nå eleverna och hos dem skapa en positiv utveckling och ett bättre resultat. Behovet av råd, tips och idéer upplevs som stort och efterfrågas främst i mötet med elever i behov av särskilt stöd, inte minst i mötet med elever med olika diagnoser, men också generellt i mötet med elevgrupper. Effekterna av handledningen blir att förståelsen och kunskapen kring dessa elever ökar och att samtalen kan generera ett förändrat bemötande gentemot eleverna. Pedagogerna är tydliga med att handledaren måste inneha mer kunskap inom det aktuella området, än pedagogerna själva, för att handledningen ska ge dessa effekter.

P: - Ja, men genom att jag får ett ökat kunnande och en ökande handlingsberedskap och flera verktyg i min verktygslåda, så kan jag förmodligen hjälpa fler barn fram så att de når sina mål. Vilket egentligen är mina mål också ju, att de ska klara sin skola.

Pedagog B

P: - Ibland så gör man eller jag saker för jag tror att det är rätt, men så kan jag få en teori bakom, som gör att man får mer stöttning av det, alltså jag är inne på rätt väg eller nä, det här var helt galet.

Pedagog A

Pedagogerna efterfrågar en konsulterande eller en förmedlande handledningsform som kan ske både individuellt och i grupp, där gruppens sammansättning oftast förväntas bli arbetslaget. Tanken är att handledningen ska ge ny kunskap och fler verktyg till pedagogerna i mötet med elever i behov av särskilt stöd. Handledningen kan ledas av en specialpedagog med kunskap i problemställningen eller någon med expertkunskap utifrån. Pedagog A och F, tar upp och betonar att för att handledningen ska upplevas riktigt meningsfull och ge mesta möjliga positiva effekt, det vill säga ge möjlighet till ett nytt synsätt och en ny handlingsberedskap i mötet med eleverna, krävs det att handledaren parallellt med handledningen också gör observationer i klassrumssituationen. Detta med syftet att förstå problematiken för att kunna ge adekvat handledning.

P: - //...// jättepositiv till handledning och ser det som ett stöd men jag kan också säga att jag fick handledning av psykologen //...//och hon försökte ge tips eller råd, fast jag upplevde det bara som pekpinnar. Man kan inte bara tro att det ska hjälpa barnet. Jag vill att någon ska ha sett det jag upplever.

Pedagog A

P: - Man ska ha tid till det och man ska återge det på samma sätt. Det tror jag är en förutsättning. Sen vill ju jag tro på det att inte bara, jag tror egentligen att man borde ha en observation också, att handledaren observerar också, för att lite... Jag vet att de kan mycket om det här, när man förklarar hur det är. Tror ändå att det hade varit bra med en observation plus vår berättelse, och att alla är med. Det är den viktigaste förutsättningen.

Pedagog F

Pedagog C har deltagit i grupphandledning tillsammans med sitt arbetslag, då de blev erbjudna samtal av en person som i utbildningssyfte praktiskt skulle öva handledningsmetodik. Hon berättar att det trots att det var länge sedan och alltför få gånger har det satt djupa spår och gett henne mersmak för handledning i grupp då hon kan se tydliga positiva effekter.

P: - //...// tid för reflektion, (...) jag tänker bara så här att man tillsammans sitter på oerhört mycket kunskap och erfarenhet, så jag känner att som pedagog utvecklas och få lite tips och idéer, alla kan lite grann om varje //...// om man kan få en trygg handledningsgrupp där man vågar och kan lyssna och vågar så tror jag att det kan öppna upp för andra inom skolan. Ibland kan det vara så på en skola att det är väldigt tillknäppt att man varken vågar säga det ena eller andra, antingen för att verka för duktig eller för dålig då tror jag att man vågar dela med sig mer där ute och gör man det så tror jag att man har en, ja att hjälpas åt, finna lösningar.

Pedagog C

P: - Ju mer jag tänker på det själv ju mer hoppas jag att det ska komma igång. Jag känner ett behov av det.

Pedagog C

Flera av pedagogerna nämner ordet trygghet som en effekt av att erbjudas handledning, inte minst för elever i behov av olika former av stöd och menar att om vi blev bättre på att möta dessa elever skulle mycket vara vunnet för alla elever.

P: - Barn som har det jobbigt socialt...där bara känner jag att, där skulle jag behöva, för att få någon effekt, det är kanske mer för min egen skull, att man skulle känna sig lite tryggare och lugnare, för när man tittar på barnen hur de har det, då kan man nästan börja gråta...

Pedagog D

P: - Jag tror just det här, den inre tryggheten, är pedagogen trygg blir eleverna trygga, att man vet sin roll, nu har jag fått handledning i något jag tycker är jobbigt ...

Pedagog E

Två av respondenterna, Pedagog B och E, lyfter fram att vi ibland saknar fokus på de högrepresterande eleverna och hur vi ska stimulera dem och menar att handledning kan skapa positiva effekter även för dessa elever. Alla pedagogerna kan se positiva effekter i form av en ökad samsyn i arbetet med eleverna och möjligheter för nya lösningar, då arbetslaget eller andra personalkonstellationer erbjuds handledning. Man lyfter fram att här finns möjlighet att skapa en bättre förståelse för varandras situation och att handledningen kan bli ett forum att hinna prata sig samman i bemötandet av eleverna, vilket kommer eleverna till gagn. Pedagogerna kan hjälpa varandra och kan känna stöd av varandra i mötet med eleverna.

P: - Mer samsyn, jag tror det blir säkrare för barnen också med mera samsyn, tänk på de här barnen med speciella behov, man bemöter dem på samma sätt med en pedagogik eller en tanke bakom. //...// För den enskilde eleven blir det samma, som vet att vem jag än får ett utbrott inför, så blir det samma, det blir bra för hela gruppen som också känner trygghet.

Pedagog A

P: - //...// allting där man diskuterar och kommunicerar med andra kring ett innehåll, gör ju att man får större förståelse för varandra. Så även handledning skulle ju skapa en större enighet på en skola. Det är jag rätt övertygad om.

Pedagog B

Det framkommer att det finns ett stort behov hos alla pedagogerna att få bolla, ventilera, prata sig samman med andra och ibland menar man att det räcker med att få prata av sig. Man tar upp att ensamheten är stor hos många pedagoger i skolan. Några pedagoger använder också ordet hjälp, att få hjälp men också att hjälpa andra som effekt av handledning. Samtliga pedagoger lyfter att tiden är alltför knapp och man återkommer flera gånger till avsaknaden av tid, under intervjuerna. Samtidigt kan man se att tiden kan finnas i grupphandledningen, för att få möjlighet att prata av sig och prata sig samman.

P: - Trygghet, förståelse, Jag har väl en tro, att alla innerst inne är snälla, att man faktiskt vill hjälpa varandra, men att man inte hinner för att man inte ens hinner lyssna, jag känner att man måste....

Pedagog C

P: - Ja ja, jobbet är ju ensamt och man ska klara av alla de här (antal) elevernas utbildning, sen är det ingen som tittar på en själv... man behöver lite uppmärksamhet själv... Ja ibland kan det faktiskt räcka med att höra att någon annan säger jag har samma problem med dem, du är inte ensam. Det är ju faktiskt skönt att höra//...// eller att man bara får prata av sig äh ...man behöver prata av sig om sitt jobb och det vill man inte plåga dem där hemma med hela tiden.

Pedagog E

P: - Ett bättre resultat. Vi är här för att de ska nå målen, lugnare klimat, att man har tid att prata om eleverna med varandra//...//På gruppnivå, ett bättre samarbete. Har lärarna bra samarbete, får eleverna det bättre.

Pedagog G

P: - När man möter problem i jobbet så är det ju viktigt att man har någon att dela det med så att man inte känner sig ensam. Att man inte tänker jag ska klara det själv. Det är väldigt viktigt tycker jag.

Pedagog I

När det gäller frågan vad ledning och organisation kan uppleva för positiva effekter, om handledning finns tillgängligt, finns en samstämmighet i att det skulle skapa olika former av trygghet och minska stress för organisationen i stort. Pedagogerna A, I, och J pekar på att handledning kan ha en klart uttalad hälsofrämjande effekt, när det gäller exempelvis sjukskrivningar. Pedagog A uttrycker att det krävs ett stöd, för att utföra undervisningsuppdraget, där handledning kan vara ett forum och en förutsättning för att pedagoger ska orka stanna i yrket.

P: - //...// om lärare inte får den här handledningen eller reflektionsrummet så kanske man krokmar tröttnar, man sjukskriver sig eller blir utbränd //...// det finns ju friskvårdspengar som man kan använda till motion, massage allt i förebyggande syfte, då tänker jag att man kan tänka på samma sätt när det gäller handledning.

Pedagog J

P: - Ja de måste väl alltid vinna på att ha en tryggare personal, ja som blir mer och mer kompetent eller så och kan se olika vinklar på allting.

Pedagog I

P: - Det skulle bli mindre stress. Ja jag tror mindre sjukskrivningar, att man får ut, att man blir tryggare i sig själv som pedagog eller som ledare//...// bra om det finns kontinuerligt. En gång i månaden eller var tredje vecka //...// men jag tror att många behöver ventileras och bara prata ut, kontinuerligt//...//för att överleva måste vi få stöd annars kommer vi inte att orka till pension. Jag tycker att det blivit mycket tuffare på dessa fjorton år jag arbetat, bara fler och fler barn som mår dåligt och vi möter samma barn som socialtjänsten, bara det att vi har dem här varje dag.

Pedagog A

5.5.1 Analys

Vi kan se att pedagogerna ibland upplever det svårt, att möta elever som på olika sätt är i behov av särskilt stöd. De efterfrågar hjälp och råd kring att stötta dessa elever på ett bättre sätt. Känslor av att inte räcka till återkommer ständigt och de är utlämnade till en uppgift som de inte upplever att de har tillräcklig kunskap för eller möjlighet att utföra, på det sätt de önskar på grund av att resurserna är för knappa. Generellt upplever vi i intervjuerna att pedagogerna är väldigt öppna inför besök och observationer av kollegor eller resurspersoner. Man vill få bekräftelse på och tillit till, att andra ser hur man har det och att det kan vara svårt att bara genom att beskriva sin vardag känna att det skapar rätt förståelse hos den som ska ge råden, ge stödet eller fördela resurserna. Många pedagoger skulle behöva höra ”jag ser att du har det svårt” som en bekräftelse, för att kunna gå vidare och hitta möjligheter, istället för att lägga energin på att berätta om sina svårigheter i syfte att övertyga andra om hur det faktiskt ser ut. Pedagogerna kan se att den konsulterande handledningen kan bidra med denna bekräftelse och att det kan underlätta om den kombineras med observationer i elevgrupp.

Resultaten visar tydligt att pedagogerna i studien efterlyser att den konsulterande och rådgivande handledningen ska finnas tillgänglig vid behov, i arbetet med elever. Vi tolkar resultatet utifrån att det dels handlar om att den typen av handledning anses ge positiva effekter i mötet med eleverna och att förståelsen för elever i svårigheter ökar och dels gör vi tolkningen att det kan hänga ihop med att det är den handledningsform man har mest erfarenhet av.

Eftersom pedagog C är den pedagog som har erfarenhet av en handledning i grupp med annat syfte än den rådgivande, skiljer sig hennes svar från svaren i övrigt. Hon har en kort erfarenhet av reflektionshandledning i grupp, där handledaren inte fungerat som expert i sakfrågorna, utan istället innehaft kompetens inom handledningsmetodik och grupprocesser. I hennes svar kan utläsas en tydlighet i att hon kan se att summan av gruppens gemensamma kunskaper, är mer än summan av varje enskild pedagogs kunskaper och att hon därmed ser att kunskapen finns hos gruppen i denna handledningsform, där handledarens uppgift blir att leda gruppen framåt utan att vara en expert.

Vi förvånas över att kunskapen är så stor hos pedagoger om vilka effekter man kan se av handledning i grupp, trots att man inte deltagit i någon form av grupphandledning förutom den konsulterande handledningen. Behovet är enormt stort att hitta forum där det är möjligt att ventileras, bolla, lyssna, få stöd, ge stöd och hitta lösningar, att samarbeta och samskapa tillsammans med kollegor. Man ser här en lösning och vet att det underlättar att få samtala med andra. Vi ser tydligt i intervju svaren att pedagogerna efterfrågar den handledningsform som vi kallar reflektionshandledning utan att begreppet är klart för de intervjuade

pedagogerna eller att man vet att denna typ av handledning finns som en handledningsform. Vetenskapen om denna kunskap ger oss många nya tankar i vårt fortsatta arbete.

Respondenterna i intervjun är medvetna om att om pedagoger har samsyn gynnar det eleverna och verksamheten. Vi har inte mött lika mycket kunskap, tydlighet och tankar i våra intervjuer om vad den personlighetsutvecklande handledningen kan ge för effekter, men vi ser att många efterlyser att få hjälp och stöd för att kunna utvecklas personligen och tillsammans med andra utan att förknippa det med handledning av andra ordningens cybernetik, där förhållningssättet över tid blir avgörande.

I citaten kan vi se att flera pedagoger tar upp att om inte pedagogerna mår bra och har en hanterbar situation kommer det att ge negativa effekter för eleverna. Man menar att organisationen i stort vinner på att erbjuda sin personal handledning och man pratar om så stora positiva effekter som att det är en förutsättning för att orka stanna kvar i yrket. Vi förvånas över de väldigt tydliga svaren från pedagogerna i vår studie om att man kan se sambandet mellan handledning och ett hälsofrämjande synsätt.

Sammanfattningsvis ser vi att pedagogerna är hårt belastade av sin arbetssituation och till en del har en önskan om att någon ska komma utifrån och berätta hur man kan göra och hur problemen ska lösas. Inte för att man vill komma enkelt undan, utan för att man saknar mycket av självtillit genom alla dagliga känslor av tillkortakommanden. Vår bild efter att ha tagit del av resultaten är att man känner stor osäkerhet, otrygghet och ensamhet i de val och beslut man tvingas ta i det pedagogiska uppdraget, och att man önskar ökade kunskaper. Vår tolkning är att pedagoger saknar förståelse och stöd från ledning och organisation, samtidigt som man har stort förtroende för sina kollegor och tror att arbetet hade blivit mer hanterbart och meningsfullt om man fått samarbeta och samskapa mer med dessa. Ett sätt kan vara handledning i grupp.

5.6 Slutsats

Utifrån våra forskningsfrågor har det framkommit att den handledning pedagogerna efterfrågar, ska innehålla konkret rådgivning av någon som kan tillföra mer kunskap i syfte att hjälpa eleverna att nå målen. Den rådgivande handledningen efterfrågas utifrån specifika situationer kring elever i klassrummet och kan erbjudas under en längre eller kortare tidsperiod, för att bidra med ny kunskap kring exempelvis diagnoser eller funktionshinder. Kunskapen kan finnas hos specialpedagogen på skolan, hos en extern resursenhet såsom BUP, barnhabilitering eller kommunens resursenhet bestående av specialpedagoger och psykologer med viss specialkompetens.

Pedagogerna vill att handledningen ska finnas återkommande och att det ska skapas tid för det inom ramen för arbetstiden. I första hand menar pedagogerna att handledningen ska erbjudas inom arbetslaget, men att det även ska finnas utrymme för individuell handledning. Frivilligheten är viktig, men det uttrycks samtidigt det värdefulla i att hela arbetslaget deltar för att det ska generera verklig utveckling och ett gemensamt förhållningssätt. Handledningen ska ledas av någon med handledarkunskaper och gärna med någon form av expertkunskaper. Rektors roll i handledningen beskrivs som den som skapar förutsättningar för att det ska komma till stånd och man framför att det är viktigt att rektor ser vikten av handledningen.

Pedagogerna tror att handledning kan ge ny kunskap och fler verktyg till pedagogerna. De menar också att handledning ger möjlighet att prata sig samman med andra, att få hjälp och samtidigt hjälpa andra. De uttrycker att en av effekterna kan vara att skapa samsyn på skolan och menar vidare att handledning kan skapa trygghet och minska känslan av stress. Några av pedagogerna uttrycker tydligt att handledning kan ha en klart hälsofrämjande effekt. Handledning kan skapa förståelse för elever i behov av särskilt stöd, menar man och överlag ge positiva effekter kring bemötandet av alla elever. Man framför också att handledning kan ge avlastning och bidra till att man slipper ta med sig tankarna kring arbetet hem.

Då det handlar om vilka hinder pedagogerna kan se för handledning, nämner de okunskap både hos pedagoger och hos rektorer kring vad handledning innebär. Bristen på tid för att kunna genomföra handledning, upplevs också som ett hinder. Ekonomin likaså och att det kan vara svårt att prioritera det i förebyggande syfte, med tanke på skolans ekonomiska situation. Pedagoger uttrycker att det är viktigt att man vill delta i handledning och någon säger också att rädsla kan vara ett hinder, att man är rädd för att delge andra det man själv tycker är svårt.

Pedagogerna i studien ger oss, på olika sätt, berättelser kring sin arbetssituation i skolan. Vi förstår utifrån deras beskrivningar, att de befinner sig i en vardag där de i första hand tänker i ett här- och nu- perspektiv och inte har förutsättningar eller ges möjlighet, att i någon större utsträckning tänka förebyggande. Deras arbetssituation leder till att de i första hand efterfrågar handledning utifrån en nu- situation och inte en förebyggande handledning. De ser däremot vad som skulle hjälpa dem att hantera vardagen på ett bättre sätt, men har inte tid att ta emot det. Pedagogerna söker ett samtalsforum, vilket innebär att man tillsammans med andra kan reflektera över situationer som uppstår kring arbetet i vardagen. Detta samtalsforum finner, enligt oss, sin plats i det vi valt att kalla reflektionshandledning. Vi ser ett tydligt behov hos de pedagoger vi intervjuat att det erbjuds tid för reflektion på arbetstid och att denna tid gärna leds av en handledare med specifik utbildning kring att handleda. Denna handledning ska vara regelbunden och erbjudas alla, anser vi.

Utifrån studien är vår slutsats att specialpedagogens uppdrag, att fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor, väl överensstämmer med det behov som respondenterna uttrycker.

6 DISKUSSION

6.1 Metoddiskussion

Vi har mött tio pedagoger och tagit emot tio berättelser. Det har varit ett stort privilegium, att möta dessa engagerade pedagoger och lyssna till vad de har behov av och längtar efter i sin vardag. Självklart måste vi fundera över om de vi mött, kan ses som representativa för sin yrkesgrupp eller om de på något sätt är unika. Att svara på en förfrågan om intervju, kan i sig ses som en vilja att berätta och ett engagemang för sitt yrke. Tio pedagoger är dock ett för litet antal för att vi ska kunna dra några större slutsatser av vår studie. Deras beskrivningar av vardagen, återkommer hos de pedagoger vi möter i andra sammanhang, vilket gör att det behov de uttrycker, rent sannolikt återfinns hos fler pedagoger än de som deltagit i vår studie. Vi kan nog med ganska stor sannolikhet säga att tillförlitligheten i studien finns, då vi tror att de skulle gett samma svar till en annan intervjuare. Samtidigt får vi vara lite självkritiska och säga att vi är medvetna om att vi visar ett stort intresse för deras berättelser och att det säkert bidragit till att de varit öppna med sina funderingar. Även om vår vana att intervjua varit begränsad, är vår vana att ställa frågor i cirkuläritet och lyssna aktivt större, vilket troligtvis bidragit till resultatet. Vi har inlett intervjuerna med att berätta att deras deltagande i studien varit viktigt för oss och att vi förstått att det krävts prioritering av arbetstiden, för att göra det möjligt. Denna inledning och vårt aktiva lyssnande, tror vi har påverkat deras vilja att samtala på ett positivt sätt. Detta stöds också av May (2001) som menar att det är viktigt att respondenten upplever motivation inför intervjutillfället.

Den semistrukturerade intervjuformen har fungerat väl för studiens syfte, menar vi. May (2001) uttrycker att denna intervjuform ofta utgår från specificerade frågor och att intervjun sedan ger möjlighet att fördjupa och utveckla de svar som ges. Möjligheten att ställa följdfrågor har, enligt oss, bidragit till vårt resultat. Vi har vid flera tillfällen, dels fått utveckla det vi själva frågat om och dels bett respondenten utveckla sitt svar. Det har både handlat om förtydliganden, men också om tillfällen då vi av nyfikenhet velat ta reda på mer. Våra cirkulära frågor har funnits sin plats i denna intervjuform och vi menar att det funnits ett samspel mellan intervjuare och respondent. Vår frågeguide med underfrågor, har varit ett stöd under intervjuerna. Det har varit bra att kunna kontrollera att respondenten svarat på det viktigaste, då vi ibland hamnat i samtal rörande exempelvis situationer de velat beskriva. Alla respondenter har inte kunnat svara på alla underfrågor, vilket inte heller varit meningen, men frågeguiden har möjliggjort en likvärdighet mellan intervjuerna, så långt det varit möjligt.

En strukturerad intervju, enligt May (2001), där man håller sig strikt till ett frågeformulär och respondenten måste svara inom givna kategorier, hade inte gett någon möjlighet till vidareutveckling av intervjupersonens svar. Den formen hade således inte fungerat för vårt syfte. Inte heller den fokuserade, vilken används för att nå ett större djup (a.a.). Den hade tagit betydligt större tid i anspråk, både när det gäller genomförandet och analysen av resultatet, menar vi och stöder oss i detta fall på Bell (2006). Enkätundersökning, vilket vi inledningsvis funderade över, hade varit svår att genomföra utifrån vårt syfte, menar vi. Vi hade visserligen fått in en större mängd data, vilket hade gett möjlighet till större generaliseringar, utifrån Melén (2011). Det hade dock krävt mycket arbete att formulera enkätens frågor och vi hade dessutom inte fått någon kännedom om respondentens tolkning av frågorna. Enkäten hade inte möjliggjort något samspel mellan intervjuare och respondent, vilket bekräftas av May (2001). Samspelet och dialogen ansåg vi vara viktigt för att nå studiens syfte. Att kunskapen skapas i det sociala samspelet mellan intervjuare och respondent, är kännetecknet för den

kvalitativa forskningsintervjun, enligt Kvale och Brinkmann (2009). Denna kunskap tror vi inte bara skapats hos oss, utan också hos dem vi intervjuat. Vi har stundtals befunnit oss i situationer under intervjuerna, då vi berättat eller förtydligat vilka olika former av handledning det kan finnas. Då vi pratat om detta har vi märkt att respondenterna reflekterat över det vi sagt och att någon form av process startat hos dem. Det är endast våra egna tankar och inget vi fått bekräftat av dem, däremot har vi tolkat situationen på ett sådant sätt, att vi förstått att vi också bidragit med något nytt till dem. Intervjun har inte varit ett forum att på något sätt göra reklam för den reflekterande handledningsformen, det är viktigt att framföra. Vi har dock, i vissa fall, gett dem information som de inte haft tidigare och det tror vi kan leda till något positivt. Om vi breddar kunskapen kring handledning, kan det också leda till att efterfrågan blir annorlunda, att medvetenheten ökar kring att olika former av handledning möter olika behov.

Samhällsdebatten kring skolan har kanske också bidragit till att de velat uttrycka sina behov. Vi tolkar det som att de funnit det viktigt att någon lyssnar och att deras tankar kanske bidrar till något, om än litet. Vi får självklart också fundera över om vårt eget intresse för skolan färgar vår tolkning av resultaten på något sätt. Vi är säkerligen färgade av debatten som pågår kring skolan och vill bidra till att våra kollegor på något sätt blir hörda. Som personer drivs vi av att göra skillnad och det påverkar troligtvis vad vi ser och väljer att lyfta fram, även om vår utgångspunkt och vilja är att presentera resultaten på ett objektivt sätt.Handledning är ett område som ligger oss varmt om hjärtat och det kan leda till att vi omedvetet söker bekräftelse på att det är det pedagogerna har behov av. Samspelet mellan intervjuare och respondent utgör utgångspunkt för den kunskap som skapas, i den semistrukturerade intervjuformen, enligt Kvale och Brinkmann (2009). I vårt fall har detta samspel utgått från kunskap samt ett genuint intresse för ämnet och pedagogernas berättelser, delvis utifrån igenkännandet i vår egen yrkesvardag.

6.2 Pedagogers upplevelse av sin yrkesvardag

Pedagogerna i vår studie berättar om sin vardag och deras beskrivningar visar på en mängd arbetsuppgifter av skilda slag. Denna komplexitet skapar stress, känslor av otillräcklighet, krav att prioritera och ofta en ensamhetskänsla. Pedagogerna berättar att de tvingas att fatta en mängd beslut under en arbetsdag, där de ofta bara har sig själva att rådfråga. Vi ser i studien att pedagoger behöver hjälp med att avgränsa sina arbetsuppgifter och se vad som faktiskt är möjligt att göra i ett yrkesuppdrag som inte har några klara avgränsningar. Normell (2002) menar att pedagoger behöver en trygg yrkesidentitet som en av förutsättningarna för ett professionellt förhållningssätt i ett yrke som hon menar är klart undervärderat, i fråga om hur övriga samhället ser på den insats som krävs.

Respondenterna i studien talar om skolans måluppfyllelse som en stressfaktor och att de upplever att det är på den som ledning och organisation har störst fokus, men utan att tillföra de resurser pedagogerna anser sig behöva för att nå de förväntade resultaten. Här kan man se en osäkerhet i yrkesrollen för pedagogerna, när det gäller att inte fullt ut känna att organisationen har förtroende för deras kunskaper och inte tar deras erfarenheter på allvar, åtminstone inte när det uppstår problem, konflikter eller ett behov av ytterligare resurs efterfrågas. Detta kan ses som märkligt, då Lgr 11 fastslår, att rektor har ansvar för att ”resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör,” (Lgr 11, s.

19). I läroplanen uttrycks en tillit till pedagogens kompetens, var återfinns den i den enskilde pedagogens vardag, undrar vi?

Vi funderar också över vad som händer med människor, vilka ständigt ska bekräfta andra och som lever med otillräcklighetskänslor och känslor av tillkortakommanden i en värld där beskrivningen av verkligheten har företräde, framför verkligheten själv och där det stöd man upplever sig behöva för att hantera uppdraget anses som en lyx enligt Granström (2009). Scherp och Scherp (i Augustinsson & Brynolf, 2009) pekar på att ett av skolans problem är att det saknas hänsynstagande till hur praktiken faktiskt ser ut. Hur ska vi kunna utveckla en skolas verksamhet och dess ledarskap om vi utgår från en idealbild? Detta synsätt har förödande konsekvenser för alla och inte minst specialpedagogens möjligheter att hantera sitt uppdrag. När beskrivningen av en verklighet blir viktigare än den faktiskt upplevda verkligheten stannar vi vid Claessons tankar om ”Det är väl inget fel i att ha vackra mål eller att tänka positivt om man inte för de höga målens skull blir blind för rådande realiteter och om positivt tänkande grundas på förljugen varseblivning, då är det inte utveckling vi bygger utan livslögn ” (Claesson 2001, s. 8).

Det förvånar oss att det finns ett så stort behov av den rådgivande handledningen, hos pedagogerna i studien, efter att ha arbetat som lärare i många år. Det kan tyda på att tilliten till sig själv minskat i takt med att vardagen blivit alltmer komplex. Det kan också innebära att skolan som organisation behöver förankra metoder, undervisning och förhållningssätt i en erfarenhetsbaserad forskning enligt Tiller (2009) och göra det till en naturlig del av pedagogers vardag, för att skapa en större känsla av professionalitet hos lärare. Vi kan se i resultatet av intervjuerna att den respondent som bara arbetat en mycket kort tid, gärna vill ha en mentor i form av en mer erfaren kollega. Pedagogen betonar dock flera gånger att det samtidigt är ytterst viktigt att man hittar sin egen väg, med sina egna modeller och metoder. Vi menar att lärarutbildningar har ansvar att framföra till studenterna att det finns mycket att lära av verksamheten, genom att titta på allt det goda som dagligen sker i mötet mellan pedagog och elev och därigenom skaffa sig verktyg. Dessa verktyg kan efterhand modifieras eller förkastas, ju tryggare man blir i sin yrkesidentitet. Vi vet alla efter några års erfarenhet vad det innebär i mötet med eleverna när verktygsväskan upplevs som tom. Vi menar att den kritiska granskningen från studenters sida av pedagoger i verksamhet inte behöver ha slagsida mot det negativa, vilket också i förläggningen förmodligen påverkar tilliten till lärarprofessionen, utan som systemteorin förespråkar göra mer av det vi ser som fungerar (Hedges, 2005). Enligt Tiller (2009) har den pedagogiska forskningen i ringa grad studerat ”experterna” i klassrummet. Han menar att en expert inte behöver använda sig av regler, utan en rad av upplevda händelser och situationer utgör erfarenheten, som ger strategier för beslut och handlanden.

Pedagoger måste få hjälp att våga låta sig överraskas av det oförutsägbara (Augustinsson & Brynolf, 2009). Om skolan ska möta de krav som ställs måste organisation och ledning snarast tänka om och ta ett gemensamt ansvar tillsammans med pedagogerna och externalisera problemen från den enskilda pedagogen och visa den enskilda pedagogen tillit och omsorg. Morgan (2004) talar om externalisering i den narrativa terapin, ett förhållningssätt som innebär att skilja problem från personen, genom att se problemet som problemet. Systemteoretiska handledningsmodeller ger pedagoger känslan av att de är experter inom sitt område och kan se sina egna behov.

Intervjuerna har berört oss och ett uttalande i synnerhet, där avsaknaden av hanterbarhet blir tydlig, då pedagogen trots 25 år i yrket upplever en stor osäkerhet i sin vardagssituation och

uttrycker det med orden, ”ibland känns det som att man inte vet ut och in till slut”. Här framkommer den svårighet pedagogerna ser i att möta varje elev individuellt utifrån dennes förutsättningar, i ett kollektivt sammanhang. Att klara av att arbeta i dessa paradoxer, skriver Augustinsson och Brynolf (2009), de formella kraven på uppdraget som finns i styrdokument och ”samhällsförväntan” och de faktiska möjligheter som pedagoger upplever i sin vardagliga situation, kräver stöd och möjligheter för att göra uppdraget hanterbart och därigenom meningsfullt. Denna upplevelse visar också på, enligt vår tolkning, att allt för många omorganisationer, förändringar och pedagogiska modeller, utifrån första ordningens cybernetik enligt Bladini (2004), utan genuin förankring ute i verksamheten, gör att mening och förståelse för uppdraget kommer till korta och avsaknaden av Anonovskys (2005) KASAM får konsekvenser i mötet med eleverna.

Ett alltmer förekommande uttryck och synsätt i våra arbets- och personalrum och som även framkommer hos våra respondenter, är att den uppkomna situationen kräver dokumentation. Mening för detta skapas, genom att denna dokumentation ger oss känslan av att ha ryggen fri. ”Kommunernas roll som utvecklare av skolan har också allt mer övergått till att bli en kontrollfunktion. Det innebär att den ideologiska, politiska styrningen fått lämna plats för mer ekonomi och juridik” (Brynolf m.fl. 2012, s. 19). Vi menar att mycket av den dokumentation som idag utförs av pedagoger och som respondenterna i vår studie menar tar allt för mycket tid från reflektioner och utveckling av praktiken, görs för att tillfredsställa systemet. Principen blir att ”beta” av uppgifter, att fylla i dokument, skriva planeringar, bedömningar och utvärderingar, utan någon djupare reflektion eller samskapande tillsammans med andra. Augustinsson och Brynolf (2009) menar att alla våra planer som likabehandlingsplan, antimobbningsplan, jämställdhetsplan, utvecklingsplan och så vidare ofta förväxlas med handling och vi tror att vi har åtgärdat problemet för att vi har skrivit en plan, vilket kan få förödande konsekvenser. Vi flyttar fokus från att se att vi är här för våra elever och att vi bör agera i uppkomna situationer, för att skapa lösningar och ge energi med utgångspunkt för deras bästa, till att tillfredsställa systemet för att få en försäkran om att vi i dokumentationen gör och har gjort rätt. Ur det systemteoretiska perspektivet kan vi se att dessa tankegångar också når elever som idag utsätts för fler bedömningar och omdömen än i tidigare läroplaner och skolsystem. Det erfarenhetsbaserade lärandet efterlyses av Tiller (2009) som sker i utbyte med andra och som bygger på systemteorins tanke om ömsesidighet, hur jag påverkar andra och hur andra påverkar mitt lärande och mitt handlande.

Pedagogerna i studien talar om vikten av ett tydligt ledarskap som innebär att ledaren ser och förstår och kan fördela resurser efter behov. De uttrycker också att de alltför ofta saknar ett reellt stöd i svårigheter från sina rektorer, samtidigt som man uttrycker förståelse för ledarskapets krav på många hänsynstaganden mot olika aktörer. Ett viktigt förhållningsätt hos den goda ledaren är att ta människor på *allvar* genom att lyssna in när medarbetaren i organisationen upplever sig vara i svårigheter eller har tankar och ideér för att förändra och utveckla den verksamhet man känner sig vara en del av, även om detta inte stämmer med ledarens eget synsätt och referens. Ledaren måste se olikheterna som en tillgång för verksamheten. Hargreaves och Fink (2008) menar att värdet av hur man värderar varandra speglar sig i de undervisningsmodeller för eleverna man använder sig av. Hållbarhet kräver mångfald, inte likriktning och konkurrens för att skapa social rättvisa. Vi har i intervjuvären sett att flera av pedagogerna uppfattar att rektorerna saknar tid att sätta sig in i vardagliga problemsituationer på ett gediget sätt. Upplevelsen är att rektorer ofta dra snabba slutsatser och ger lösningar utan en välbehövad bakgrundskunskap för genomtänkta beslut. Dessa slutsatser kallar Morgan (2004) för tunna slutsatser, då de saknar en fördjupad utforskning av problemet för att skapa en bättre förståelse som kan utmynna i adekvata beslut som gynnar

elever och pedagoger. Ledarskapet måste visa nyfikenhet och stöd för medarbetarna, i medarbetarsamtalen och i andra samtal, vända på perspektivet och ställa frågan: *Vad kan vi som organisation göra för att du som pedagog ska växa, utvecklas och generera energi?* I förlängningen för att förhållningsättet ska komma eleverna till godo. Många pedagogers engagemang och rädsla inför att inte räcka till och ha möjlighet att göra ett gott arbete, tolkas av organisationen alltför ofta som negativism och ett bakåtsträvande. Hur en rektor pratar om sin personal berättar egentligen om hur eleverna har det. Specialpedagogen kan här göra skillnad som en resurs, inte bara för eleverna utan för hela verksamheten.

I intervjuerna talar respondenterna vid flera tillfällen om bristen på tid, att det inte finns tid till nya saker om inte arbetsuppgifter först lyfts bort. De nämner att det i vissa fall skulle vara svårt att prata med sina kollegor om exempelvis handledning, även om det skulle underlätta, just för att tiden inte upplevs finnas där. Det visar på lärarens komplexa uppdrag, menar vi. Samtidigt får vi se det återkommande samtalet om bristen på tid som en varningsklocka för skolan som organisation. Utifrån den systemteoretiska tanken, vilket Hedges (2005) skriver om, att varje del i ett system påverkar ett annat, innebär det att om alla eller flera pratar om att tiden inte finns, leder det till att den tid som faktiskt finns i vardagen, försvinner i den allmänna uppfattningen om att ”vi har inte tid.” Här ser vi att vi specialpedagoger har en viktig roll i att bidra till något annat genom att försöka undvika att prata om tidsbrist och högar av arbete och istället formulera möjligheter. Att möta pedagoger med ett lugn och ett lyssnande, i ett möte utifrån där pedagogerna är, och inte borde vara, tror vi medverkar till ett bekräftande som de enligt Normell (2002) så väl har behov av. Vår önskan är att lärarkåren inte tystnar eller krokmar, utan att de får uppleva att de är en värdefull del av en helhet, ett system där behov möts och respekteras.

6.3 Pedagoger och handledning

Pedagogerna i vår studie uttrycker en klart behov av handledning och vi kan inte undgå att förundras över att man ska behöva be, så tydligt, efter det mest självklara. I ett yrke där relationer står i fokus och elevens kunskapsutveckling står i förhållande till pedagogens förmåga att hantera mötet med eleven, vilket Normell (2008) talar om, borde det vara en självklarhet att få vara en del av ett forum där man har möjlighet att prata om kärnan i sitt uppdrag. Vad säger det om dagens skola, att pedagogerna i studien, efterfrågar det mest självklara? Tyder det på att mötet mellan elev och pedagog är det som det idag ägnas minst tid åt? De efterfrågar inte stöd i att dokumentera eller att skriva åtgärdsprogram, vilket visserligen inte innebär att de upplever att de behärskar det eller finner tid för det, utan de vill ha tid att prata, tid att ventilera, tid att reflektera över det som fortfarande måste ses som kärnan i en pedagogs uppdrag – undervisningssituationen.

Den handledning pedagoger i första hand efterfrågar, är den rådgivande, där handledaren bidrar med merkunskap utifrån en specifik situation. Studien visar att respondenterna önskar att handledningen ska erbjudas pedagoger vid behov och över tid. Detta är en handledningsform som borde vara självklar, för att hjälpa pedagogerna att hitta metoder och förhållningssätt för att möta eleverna i klassrummet på ett bättre sätt. Oftast efterlyser pedagoger samtal kring elever i behov av särskilt stöd och då inte för att lämna problemen ifrån sig eller komma enkelt undan, utan för att man känner att man behöver mer kunskap för att kunna möta elever i svårigheter, på ett professionellt sätt. Pedagoger vill att någon med mer kunskap håller i denna handledningsform och man talar i studien om specialpedagogen

som en möjlig resurs för denna uppgift. Allt för att situationen i gruppen ska upplevas som hanterbar i ett här- och- nu perspektiv enligt Antonovskys (2005) KASAM och i ett systemteoretiskt perspektiv där man tillsammans med eleverna vill skapa ett bättre arbetsklimat för alla. Respondenterna tror, att tryggare pedagoger i möten med elever i behov av stöd, kommer alla elever i klassrummet till gagn och de kan se att del i systemet ger skillnader i andra delar av systemet, vilket Gjems (1997) kallar en ömsesidig påverkan och stämmer väl överens med ett systemteoretiskt perspektiv. Vi tolkar det som att organisationen inte har det självklara synsättet att känna ansvar för att erbjuda den rådgivande handledningsformen på ett sätt så att den kommer alla pedagoger till del, vilka upplever ett behov av detta. Istället ser vi i vår studie att man ofta lägger tillbaka uppdraget på pedagoger som känner stor osäkerhet inför uppgiften och ibland svag tillit till sin egen förmåga att hitta lösningar.

Som stöd för detta framkommer det i studien att pedagogerna vill ha besök och observationer i klassrummet i syfte att visa ”hur det faktiskt är”, då känslan finns att en beskrivning inte räcker som underlag för att insatser och stöd ska komma till stånd. Detta trots att hela organisationens upplägg bygger på beskrivningar i dokument som kvalitetsredovisningar av olika slag. Detta synsätt står helt i kontrast med den systemteoretiska tanken enligt Hedges (2005), att människor vet sitt eget bästa och att människor ska få tillgång till att se sin inneboende kraft att förändra genom att känna tillit till sina förmågor för att utvecklas och växa i sin uppgift. Systemteoretiska handledningsmodeller ger pedagogerna känslan av att de är experter inom sitt område och kan se sina behov. Som Berg och De Jong (2003) uttrycker det blir handledarens roll att hjälpa till att hitta den inneboende kunskapen, kraften och förmågorna som finns inom varje pedagog, i syfte att skapa en ökad förståelse för samspelets betydelse.

Vi ser i respondenternas svar att de har en stor tillit till sina kollegor och arbetslag och söker efter tillfällen att tala med dem om vardagen, det som händer här och nu. De vill få möjlighet till nya perspektiv och samtidigt få verktyg att hantera vardagens undervisningssituationer på ett bättre sätt. De vill ha verktyg för att nå alla elever och de säger att deras egna kollegor kan bidra till detta. Man vill samtala i grupp tillsammans med en utbildad handledare. ”Tryggheten i gruppen ökar om deltagarna vet att det finns en fast struktur som är den samma varje gång” (Normell, 2002, s. 89). Normell menar vidare att det är en trygghet som behövs för att gruppen ska kunna reflektera på en djupare nivå och som hänger ihop med känslan av sammanhang. Det blir tydligt i vår studie att pedagogerna efterfrågar ett forum där reflektionen är i fokus, utan ett värderande över vad som är rätt eller fel och som genomsyras av nyfikenhet och ett tillåtande klimat. Gjems (1997) uttrycker att i en systemteoretisk handledning har relationen mellan människor ett primärt fokus. Man pratar här om den handleddes yttre och inre landskap, strävan efter en cirkulär orsaksverkan, det relationella och ömsesidiga mellan människor och mellan människor och omgivning, i syfte att öka förståelsen.

Vi gör tolkningen att pedagoger efterlyser den reflekterande handledningen utan att kunna förhålla sig till begreppet, då bara en pedagog i vår studie vet att denna handledningsform existerar. Reflektionshandledning är ett utmärkt forum för den dialog som författarna Juul och Jensen (2003) lyfter, ”Konflikter i mellanmänniskliga relationer bearbetas och löses bäst genom dialog” (s.245). Författarna menar vidare att sättet som pedagogerna löser konflikter på har en avgörande betydelse för hur eleverna hanterar sina inbördes konflikter och hur de bedömer pedagogernas kompetens. Enligt författarna bör vi eftersträva en dialog där jag som pedagog inte ”säljer” min sanning. Konkret erbjuder den reflekterande handledningen ett samtalsforum

där man tillsammans med andra kan reflektera över situationer som uppstår kring arbetet i vardagen genom att samtala, ventilera och tillsammans hitta förhållningssätt och lösningar, både rörande pedagogiska och relationella frågor där helheten blir mer än summan av delarna i ett gemensamt samskapande. I handledning finns det möjlighet att skapa möten mellan teori och praktik, vilket är ett villkor för genuin skolutveckling och Killén (2008) skriver om att handledning innebär att göra teoretisk kunskap användbar. Kroksmark och Åberg (2007) lyfter att systemteoretisk handledning bidrar till att öka förståelsen och det blir en utmaning för handledaren att stödja den handledde i att utforska vad egna antaganden, och tankesätt bygger på och finna vägar för ett konstruktivt lärande. Vi kan se i vår studie att flera av respondenterna uttrycker att de kan se specialpedagogen som handledare i denna handledningsform.

Trots att forskningen (Ahlberg, 2001; Bladini, 2004; Näslund, 2004) under en lång tid visat att handledning i grupp eller enskilt kommer pedagogen till gagn, vilket därigenom gynnar eleven och verksamheten, har inte handledning fått någon naturlig och förebyggande plattform inom skolvärlden till skillnad från socialtjänsten. Åberg (2009) menar att orsaken till handledningens starka ställning inom socialtjänsten anses vara att handledning stärker organisationens legitimitet och ger ett intryck av en verksamhet med ett professionellt förhållningssätt. Här anser vi att handledning kan bidra med att höja den professionsstatus som pedagogkåren så väl behöver. För att nå hit krävs en medveten satsning från organisationens sida, en klar målsättning för innehållet med synliggjorda förväntningar byggd utifrån pedagogernas behov och en god utbildning hos handledaren.

Pedagogerna i studien anser att det krävs information och kunskap om handledning, samt tid, för att handledning ska komma till stånd. Respondenterna menar att det är viktigt att medlemmarna vet vad den handledning de erbjuds kommer att innehålla. Ett sätt, menar en av respondenterna, är att specialpedagoger kommer ut på arbetslagsträffar och berättar om handledning och reflektion. Även rektorer och övriga personer i ledningsfunktion behöver grundlig information eftersom okunskapen är stor även hos rektorer. Vi ser dock att det också behövs någon form av direktiv från skolmyndigheter för att kommuner och deras organisationer ska satsa på handledning, eftersom rektorer redan idag säger sig vara positiva till handledning i olika former enligt forskningen, utan att handledningen för den skull kommer till stånd.

Något förvånande är att bara någon av pedagogerna i intervjun talar om att det är en fördel om handledaren kommer utifrån enligt Lauvås och Handals (2001) modell, vilket innebär att det är en förutsättning för att handledaren ska kunna inta den icke-vetande positionen. Vi menar att detta skulle kunna lösas om specialpedagoger gör ett byte genom att handleda på annan skola än den egna. När det gäller frågan om obligatorium eller frivillighet menar respondenterna att individuell handledning alltid måste vara frivillig. Man uttrycker att frågan är svår att svara på då handledning av arbetslag, både för den rådgivande och för den reflekterande handledningen, är värdefull för hela arbetslaget att delta i, om det ska generera verklig utveckling och samsyn.

Resultatet av studien visar att handledning måste erbjudas över tid helt i enlighet med Normells (2002) tankar där hon talar om handledningsperioder mellan ett till tre år om det ska ge något på sikt. Handledning måste erbjudas till pedagoger och anses vara en förebyggande åtgärd för att utveckla och stödja verksamheten. Strävan måste vara att komma till samma synsätt som det som finns inom socialtjänsten, där handledning ofta anses vara en förutsättning för att uppnå professionalitet förhållningssätt. Handledningen ska ledas av någon

med handledarkunskaper och gärna med någon form av expertkunskaper anser respondenterna i studien och som vi tidigare nämnt har man ett stort förtroende för specialpedagogen som handledare om bara denne fått specifika handledarkunskaper. Rektors roll i handledningen beskrivs av respondenterna som den som skapar förutsättningar för att det ska komma till stånd och man framför att det är viktigt att rektor ser vikten av handledning. Pedagogerna i studien menar att rektor inte ska hålla i handledningen, eftersom han har lönesättande uppgifter och några respondenter menar dessutom att rektorer ofta saknar kunskap om praktiken, vilket kan ses som anmärkningsvärt då rektor är skolans pedagogiska ledare.

”Det kan tyckas som att handledningsgrupper är lösningen på alla problem. Så är det naturligtvis inte. Handledningsgruppen är ett möjligt forum för att språkliggöra och bearbeta praktiken” (Granström 2009, s. 206).

6.4 Specialpedagogisk kompetens i förhållande till pedagogers behov

I Lärarutbildningskommitténs betänkande framförs att skolan som helhet behöver specialpedagogiskt stöd, bland annat i arbetslag, för att utveckla den sammanhållna verksamheten (SOU 1999:63). Ahlberg (2001) tar upp vikten av att det på den enskilda skolan, finns en fungerande struktur när det gäller ledning och samarbete, för att fullgöra skolans uppdrag. Hur skolan styrs och organiseras, är en mycket viktig del i elevens skolsituation. Skolan som helhet behöver specialpedagogiska insatser för att skapa goda inlärningsmiljöer. Persson (2008) tar också upp den specialpedagogiska kompetensen och framhåller vikten av att arbetslagen fungerar väl och att det finns specialpedagogisk kompetens inom arbetslaget. Det är av största vikt att pedagogerna inom arbetslaget delar samma grundsyn på eleverna och dess utveckling, för att på så sätt utforma en pedagogik som når alla barn. Författaren framhåller vikten av att den specialpedagogiska verksamheten utgår från ett relationellt perspektiv och att det som sker hos eleven sker i relation till olika delar av dess omgivning och inte handlar om att det är eleven som är bärare av problemet.

Specialpedagogisk kompetens innefattar, enligt våra tankar, både specialläraren och specialpedagogen, även om det inte uttrycks på det sättet i examensordningen. Det närmaste vi kommer är att det uttrycks att specialpedagogen ska ”visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik” (SFS 2007:638). Utifrån examensordningen för specialpedagoger respektive speciallärare, efterfrågar pedagogerna i vår studie båda yrkesrollernas specifika kompetens. Respondenterna vill ha den rådgivande handledningen, vilken närmast är att knytas till den kompetens specialläraren ska besitta enligt examenstexten. Där skrivs att specialläraren ska visa *förmåga* att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare när det gäller *språk-, läs- och matematikutveckling* (SFS 2007:638). Enligt vår tolkning sammanfaller detta väl med det behov respondenterna uttrycker, i fråga om att öka pedagogernas kompetens att hjälpa eleverna att nå målen. Respondenterna i vår studie uttrycker också ett behov av att samtala med andra, kring det relationella och pedagogiska arbetet med eleverna. Utifrån vår studie har vi tolkat det som att deras behov skulle kunna mötas i reflektionshandledningen och då med hjälp av kompetensen från en specialpedagog med handledarutbildning. Examensordningens text visar på att det finns ett bredare uppdrag för specialpedagogen, då denna ska visa *fördjupad förmåga* att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare när det gäller pedagogiska frågor (SFS 2007:638). Detta uppdrag kräver en djupare handledarutbildning och förväntas täcka flera dimensioner av det pedagogiska uppdraget,

enligt vår tolkning. Vi menar att detta väl skulle finna sin plats i den reflekterande handledningsform vi tagit del av under vår specialpedagogutbildning. Utifrån Högskolan i Kristianstads tolkning av examensordningen, ser man detta som specialpedagogens viktigaste uppdrag, då en tredjedel av utbildningen ägnas åt handledning, både individuellt och i grupp (SFS 2007:638). Detta med syfte att ge specialpedagogen verktyg att i samtal kunna stärka skolans pedagoger och på så sätt bidra till att skapa en skola för alla.

Samtliga pedagoger i vår studie arbetar på skolor där det finns en eller flera specialpedagoger anställda. Det innebär att de, rent teoretiskt, har det de efterfrågar ”rakt framför näsan”. Kompetensen att möta pedagogernas behov, finns alltså i deras vardag. Det är dock inte detsamma som att det finns förutsättningar för dem att ta del av denna kompetens. Vi vet att många specialpedagoger idag arbetar mycket med elever och elevgrupper, vilket innebär att de snarare arbetar utifrån examensordningen för speciallärare, än den för specialpedagoger. Arbetsituationen för specialpedagoger i dessa fall, leder helt naturligt till att tiden för handledning minskas eller rentav försvinner. Av egen erfarenhet, av specialpedagoger i handledning, vet vi att man ofta frågar *hur man skaffar mandat att handleda*. Det visar att specialpedagoger behöver ett starkt kunskapsmandat i personalgruppen, både med kunskap i teori, men också med kunskap i handling. De pedagoger i studien som talar om specialpedagogens roll, uttrycker sig mycket positivt kring det stöd och den hjälp de får av sin egen specialpedagog, det måste understrykas. Vi vet dock inte om de specialpedagoger de möter, på sina respektive skolor, har adekvat utbildning kring handledningsuppdraget eller om de har specialpedagogutbildning över huvud taget. Det är inget vi undersökt i vår studie. Att de bidrar till något positivt för pedagogerna och eleverna, framkommer dock av det pedagogerna berättar. Det är ändå intressant att se att endast en av pedagogerna i studien, har erfarenhet av den handledning vi kallar reflektionshandledning. Det bekräftas av det Bladini (2004) tar upp i sin avhandling hur liten genomslagskraft handledningen har fått inom skolans värld. Även om det skiljer i tid mellan Bladinis studie och idag, kan vi konstatera att det fortfarande inte fått den genomslagskraft man skulle önska. Vi kan dock inte dra några större slutsatser utifrån vår studie, då den är för liten för att göra några vidare generaliseringar utifrån. Vi kan dock konstatera att vi möter samma verklighet som Bladini mötts av.

Vi ser att det är av största vikt att specialpedagogutbildningen finns kvar parallellt med speciallärarutbildningen, även i framtiden. Vår förhoppning är att Högskoleverket i sin pågående utredning kommer till samma slutsats, då vi kan se att båda rollerna behövs eftersom fokus i uppdragen är olika. Vi tror dock att det krävs ett förtydligande av arbetsuppgifterna och en tillit till specialpedagogernas förmåga att göra en skillnad genom samtal. Vi tror att högskolor som utbildar specialpedagoger måste ha en enad linje om värdet av välutbildade specialpedagoger som har en gedigen utbildning, för att bli de kvalificerade samtalspartner som gör en skillnad. Vi menar att likvärdig utbildning över landet kan leda till att specialpedagoger får en reell möjlighet att fullgöra sitt uppdrag utifrån examensförordningen, att bidra till utveckling av det pedagogiska uppdraget och samtidigt se till att lärare ges möjlighet att reflektera över sitt arbete och koppla vardagens arbete till teorier och forskning (SOU 1999:63). Persson (2008) talar om att specialpedagogiken kan ses som teorilös och i första hand betraktas som en verksamhet och att detta ”teoretiska tomrum” av välförankrade teorier måste fyllas, för att inte specialpedagogiken ska få en ”kvasivetenskaplig” prägel. Vi menar att detta ställer stora krav på välutbildade specialpedagoger med kunskaper väl förankrade i forskning och utveckling inte minst i den erfarenhetsbaserade forskningen som Tiller (2009) skriver om. Detta i syfte att ge trovärdighet och mandat till specialpedagoger att bli en positiv kraft i det pedagogiska sammanhanget, vilket såväl elever som pedagoger behöver. Specialpedagogen, vilken i sin

examensbeskrivning har skolutveckling tillsammans med rektor, kan här vara en länk i att bygga broar mellan dåtid, nutid och förväntad framtid genom att hon har ett helikopterperspektiv över verksamheten. De systemteoretiska tankarna, i detta sammanhang beskrivna av Andersen (2001) hjälper inte minst specialpedagogen i sitt uppdrag att se möjligheter, mönster och att hitta samband, tillsammans med strukturer som kan göra en skillnad i elevers lärande och sociala utveckling.

Specialpedagogens möjligheter hänger också självklart ihop med ledningens intentioner, vilken kunskap som finns kring handledning hos rektorer och andra ledningspersoner inom skolområdet eller kommunen. Rektorernas kunskap kring vad specialpedagogens utbildning innehåller, är säkert lika varierande som kunskapen kring detta hos pedagogerna. Vi ser också att okunskapen om handledning och reflektion är stor hos många rektorer och i organisationen i stort. Enligt Åberg (2009) kommer inte längre rektorer i sin utbildning att komma i kontakt med de professionsutvecklande handledningssamtalen, då dessa kommer att uteslutas ur kursinnehållet. Detta trots att Åberg pekar på att rektorerna i hennes avhandling uppger ett stort behov av handledning för egen del och vi menar att det gör en skillnad för utbredningen av specialpedagogers handledningsuppdrag, om rektorer själva erbjuder handledning i sin yrkesutövning.

Utmaningen vi nu står inför, efter att ha avslutat vår studie, är att förvalta vetskapen om att pedagoger vet vad som skulle göra en skillnad.

6.5 Tillämpning

Vi anser att studiens resultat bidrar till att ge blivande specialpedagoger en större beredskap att fungera som en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor. Kunskapen kring pedagogernas behov, ger en insikt i vilken referensram pedagogerna utgår ifrån då vi specialpedagoger möter dem i det dagliga arbetet.

Resultatet av studien kan bidra till att rektorer och annan ledningspersonal får en större kunskap kring hur den specialpedagogiska kompetensen kan användas och då i synnerhet kompetensen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor.

Vi tror också att studien kan bidra med kunskap kring vilken effekt handledning kan ha, både för den enskilde pedagogen och för den lokala skolan samt vilken roll handledningen kan spela i utvecklingsarbetet.

Förhoppningsvis bidrar studien också till att stärka handledningens roll i det förebyggande och hälsofrämjande arbetet.

6.6 Fortsatt forskning

Utifrån det resultat som framkommit av vår studie, skulle det vara intressant att göra en fördjupad studie kring hur lärare upplever sin yrkesvardag och en vidare insamling av en större mängd data. Det skulle vara givande att se om resultatet visar på samma sak och i så fall vilka konsekvenser det skulle kunna få för det nationella utvecklingsarbetet i skolan.

Man skulle också kunna bedriva aktionsforskning inom handledningsområdet, för att se om vi skulle kunna hitta en handledningsform där man tydligt knyter forskning till praktiken, för att bidra till att öka lärares professionalitet. En handledningsform som ligger närmare utbildning än terapi.

Vi har under arbetets gång också funderat över vad det är som egentligen gör att man inte känner tillit till lärares kunskaper och erfarenheter. Vilka faktorer påverkar och hur kan vi bidra till att tilliten kring lärarnas förmåga ökar?

En långtidsstudie där man följer en handledningsgrupp och ser vilken påverkan den har i pedagogens vardag, skulle också vara intressant och förhoppningsvis bidra med nödvändig kunskap i arbetet med att införa handledning som en naturlig del av pedagogers vardag.

7 SAMMANFATTNING

Med utgångspunkt från hur pedagoger upplever sin yrkesvardag, är syftet med vår studie att belysa pedagogers behov av handledning. Vi söker svar på följande frågeställningar:

- Vad ska handledning innehålla som pedagoger uttrycker ett behov av?
- Hur vill pedagoger att handledning ska utformas?
- Vilka effekter anser pedagoger att handledning kan ge?
- Vilka hinder kan finnas för handledning?
- Hur påverkar pedagogers arbetssituation synen på handledning?
- Hur överensstämmer specialpedagogens uppdrag, att fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare, med det behov pedagogerna uttrycker?

Som syftet anger väljer vi att inrikta oss på pedagogerna. Det är de som har till uppgift att arbeta närmast eleverna och vars uppdrag är att förverkliga styrdokument och gällande förordningar. Vårt uppdrag som specialpedagoger inbegriper att fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare för, bland annat våra kollegor och bistå dem i det dagliga arbetet med eleverna. Vi valde ut tio pedagoger för att samla in data till denna studie. Vid urvalet ställdes inga krav på tidigare erfarenhet av handledning, utan vårt krav var att de skulle inneha lärarexamen och vara verksamma inom grundskolan. Vi använde oss av kvalitativa intervjuer, då vi var ute efter att beskriva verkligheten utifrån våra intervjupersoners utsagor. Intervjuformen var semistrukturerad eller halvstrukturerad, med öppna frågor som gav respondenterna möjlighet att fritt berätta. Till vår hjälp vid intervjutillfällena hade vi en frågeguide med ett antal huvudfrågor och underfrågor. Frågeguiden var ett sätt för oss att säkerställa att våra respektive intervjuer genomfördes på liknande sätt, då vi var två som intervjuade. Intervjuerna spelades in och transkriberades sedan till text, vilken därefter utgjorde underlag för analysen av resultatet.

I vår studie väljer vi att beskriva de teorier vi valt att utgå ifrån i vår undersökning och visa på deras tillämpning i handledningssammanhanget. Antonovskys (2005) teori om känslan av sammanhang för att skapa mening KASAM, som vi menar är ett genomgripande synsätt utifrån det salutogena perspektivet på verksamheten som helhet. Helhetens betydelse ser vi i systemteorin som innebär att delar i ett system påverkar andra delar i systemet, men att summan av delarna alltid blir mer än helheten och visar samspelets betydelse (Hedges, 2005). Till detta kommer den socialkonstruktivistiska teorin (Berger & Luckman 1966), som trycker på att vi konstruerar våra verkligheter med utgångspunkt av de erfarenheter vi bär med oss. Anledningen till att vi väljer dessa teorier är att vi kan se betydelsen av att skapa mening och motivation i det komplexa och föränderliga uppdrag som utgör pedagogers vardag.

Läraryppdraget styrs av både nationella och lokala styrdokument och det finns många förväntningar på läraren, vilka bland annat beskrivs av Brynolf m.fl. (2012). För att skapa klarhet i läraryppdragets mångfald använder sig författarna av begreppen intensifiering och differentiering. I vår litteraturred bekräftas att handledning är ett komplext fenomen som inte är enkelt att avgränsa från närliggande områden. Handledningens mångfacettering gör att det blir svårare att med säkerhet veta, om vi talar om samma form och innehåll när vi använder begreppet. Innehållet i handledning kan variera från terapisaamtal till utbildningssamtal. För att skapa en tydlighet kring vad vi menar, då vi pratar om handledning och dess olika former, väljer vi att förenkla begreppet och definierar två olika former. Vår första definition gäller den *rådgivande handledningen*, vars syfte är att öka kunskapen hos de handledda, utifrån det

område man sökt handledning kring. Någon med mer kunskap inom ett visst område, handleder en grupp pedagoger eller en enskild pedagog. Denna handledning kan ledas av en specialpedagog på den egna skolan eller av någon annan resursperson utifrån. Den erbjuds vid ett fåtal tillfällen och är begränsad i tid. Vår andra definition av handledning benämner vi som den *reflekterande handledningen* eller *reflektionshandledning*. Denna handledning leds av någon med gedigen handledarutbildning och syftar till att skapa ett reflektionsrum, där de handledda, enskilt eller i grupp, ska få tillfälle till reflektion och genom detta utvecklas i sitt yrke, få redskap att hantera specifika problem samt uppnå ökad självkänedom. Handledaren intar här rollen som kvalificerad samtalsledare.

Då vi möter våra respondenter förstår vi att flera av dem har ett stort behov av att beskriva sin vardag och att någon har tid att lyssna. Vi förstår utifrån deras beskrivningar, att de befinner sig i en vardag där de i första hand tänker i ett här- och nu- perspektiv (Gjems 1997) och inte har förutsättningar eller ges möjlighet, att i någon större utsträckning tänka förebyggande. De uttrycker behov av två former av handledning. De efterfrågar först och främst mer kompetens kring hur de ska bemöta elever som befinner sig i svårigheter och då i form av rådgivande handledning. Detta vi tolkar utifrån att det är den handledning de flesta har erfarenhet av. Trots att alla respondenter i studien, utom en, har arbetat många år i yrket som lärare har de en mycket ringa erfarenhet av handledning och bara en pedagog i studien har kommit i kontakt med det vi definierar som reflektionshandledning. Tre av pedagogerna har ingen erfarenhet alls av handledning, annat än under sin utbildningstid. De efterfrågar också, enligt vår tolkning, det vi benämner som den reflekterande handledningen. Denna efterfrågan är dock inte lika tydlig eller medveten hos pedagogerna, mer än hos en av respondenterna, vilken samtidigt är den enda som har erfarenhet av denna handledningsform. Behovet av den reflekterande handledningen, är vår tolkning utifrån de berättelser de ger oss. Vi ser i vår studie att man har ett stort förtroende för sina kollegor och en stark önskan om att få tid att ventilera och samtala med varandra, för att hitta lösningar kring det pedagogiska och relationella arbetet med eleverna. De vill ha ett forum där de kan mötas och önskar att detta stöd finns kontinuerligt och prioriteras in i arbetstiden.

Även om pedagogerna har liten erfarenhet av handledning menar de att den kan ge ny kunskap och fler verktyg till att utveckla undervisningen. De menar att handledning ger möjlighet att prata sig samman med andra, att få hjälp och samtidigt hjälpa andra. De uttrycker att en av effekterna kan vara att skapa samsyn på skolan och menar vidare att handledning kan skapa trygghet och minska känslan av stress. Några av pedagogerna uttrycker tydligt att handledning kan ha en klart hälsofrämjande effekt i form av färre sjukskrivningar. Handledning kan skapa förståelse för elever i behov av särskilt stöd, menar man och överlag ge positiva effekter kring bemötandet av alla elever. Man framför också att handledning kan ge avlastning och bidra till att man slipper ta med sig tankarna kring arbetet hem. Slutsatsen blir att pedagogerna i vår intervju ser vad som skulle hjälpa dem att hantera vardagen på ett bättre sätt, men har inte tid att ta emot hjälpen. Bristen på tid för att kunna genomföra handledning, upplevs som ett stort hinder, kanske det största. Då det handlar om fler hinder som pedagogerna kan se för handledning, nämner de okunskap både hos pedagoger och hos rektorer kring vad handledning innebär. Ekonomin likaså och att det kan vara svårt att prioritera det i förebyggande syfte, med tanke på skolans ekonomiska situation. Pedagoger uttrycker att det är viktigt att man vill delta i handledning och någon säger också att rädsla kan vara ett hinder, att man är rädd för att delge andra det man själv tycker är svårt.

Flera pedagoger uttrycker att de inte känner att organisation och ledning har tillit fullt ut till deras förmåga och kunskap och det framkommer att tvivel finns till den egna förmågan att

hitta tillfredsställande lösningar. Samhället har, menar vi, bidragit till känslan av osäkerhet i dagens lärarroll och syftar då på den misstro till skolan som ofta gestaltas i media på olika sätt. Pedagoger känner sig osäkra inför alla de uppgifter de står inför och efterfrågar råd och tips kring hur de ska lösa vardagens bekymmer. Inte för att komma lindrigt undan, det vill vi understryka, utan för att det finns en osäkerhet kring hur man ska göra. Man famlar och försöker hantera ännu en uppgift, samtidigt som flera andra uppgifter väntar på att utföras.

Organisation och ledning måste tänka om och se efterfrågan av handledning, inte minst reflektionshandledning i grupp, utifrån perspektivet att man som pedagog vill vara professionell och efterfrågar kunskap och utveckling, för att ha möjlighet att göra en god arbetsinsats. Organisationen har alla möjligheter att förändra synsättet genom att erbjuda olika handledningsformer över tid, till alla pedagoger. Eftersom pedagogyrket är minst lika utsatt som andra människovårdande yrken borde det vara en självskriven rättighet att få delta i professionell grupphandledning (Granström, 2009).

Vi ser glädjande nog i vår studie att pedagogerna menar att kunskap och erfarenhet, tillämpliga för att utveckla skolans uppdrag i positiv riktning, finns inom organisationen. Dels hos pedagogerna själva med hjälp av rätt verktyg och dels i den kontext de befinner sig i, i form av undervisande kollegor och specialpedagoger/speciallärare, alla i ett samskapande med syftet att hjälpa varandra till att bli superpedagoger.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd: att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Alfredsson, K. (2012, april, 21). Miljonsatsning på superlärare. *Kristianstadsbladet*, s. A4.
- Andersen, T. (2001). *Reflekterande processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap. Komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Insoo K. & De Jong, P. (2003) *Att bygga lösningar: En lösningsfokuserad samtalsmodell*. Stockholm: Mareld.
- Berger, Peter L & Luckmann, Thomas. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
- Bergman, S. & Blomqvist, C. (2004). *Uppskattande samtalskonst. Om att skapa möjligheter i samtalsvärlden*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernler, G. & Johansson, L. (2000). *Handledning i psykosocialt arbete*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstads universitet.
- Brynolf, M., Carlström, I., Svensson, K-E. & Wersäll, B-L. (2012). *Lärarkyrkans många ansikten*. Stockholm: Liber.
- Cajvert, L. (1998). *Behandlarens kreativa rum. Om handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, C. (2001). *Tiga eller tala*. Lund: bookLund.
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse: tankar om samtalskonst*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 77-97). Lund: Studentlitteratur.

- Goolishian, H. A. & Anderson, H. (1992). *Från påverkan till medverkan*. Stockholm: Mareld.
- Gordan, K. (1992). *Psykoterapihandledning inom utbildning i kliniskt arbete på institution*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Granström, K. (2009). Förändring av roller och arbetssituationer. I G. Berg & H-Å. Scherp (red). *Skolutvecklingens många ansikten*. (s. 179-206). Myndigheten för skolutveckling: Stockholm.
- Hagström, U. & Redemo, E. (2000). *Låter sig skyddsänglar organiseras?* Stockholm: Gothia.
- Hammarström – Lewenhagen, B. & Ekström, S. (2002). *Det mångtydliga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hedges, F. (2005). *An introduction to systemic therapy with individuals*. Hampshire: Palgrave Mac Millan.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *På egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lindsjö, L. Föreläsning 17 september 2010, Högskolan Kristianstad.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Melén, M. Föreläsning 8 december 2011, Högskolan Kristianstad.
- Morgan, A. (2004). *Vad är narrativ terapi?* Stockholm: Mareld.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid: om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Normell, Margareta. (2008). *Från lydnad till ansvar: kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Näslund, J. (1995). *Handledning för yrkesverksamma. Centrala aspekter*. Linköpings universitet. FOG- rapport nr 26. Forum för organisation och gruppforskning.

Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Linköping: Filosofiska fakulteten Linköpings universitet.

Näslund, J. & Ögren, M-L. (red.). (2010). *Grupphandledning. Forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, H. & Arnoldsson, C. (2010). *Samtal kring handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2008). *Elevers olikheter: och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, S. & Rönnerman, K. (red.) (2005). *Handledningens dilemman och möjligheter – erfarenheter från förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Pertoft, M. & Larsen, B. (1991). *Grupphandledning med yrkesverksamma*. Stockholm: Liber.

Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the Field. An introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Productions.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2007). *Bära eller brista. Kommunikation och relationer i arbetet med människor*. Gleerups.

SFS 2007: 638. *Examensförordningen för specialpedagogexamen*. Svensk författningssamling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS (2010:800). *Skollagen*.

SOU, 1999:63. Utbildningsdepartementet, Lärarutbildningskommittén, U97:07 *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676>

Steinberg, J. (2011). *Hitta lärarnas guldstunder. När handledning och utveckling står i centrum*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Söderquist, M. (red.). (2002). *Möjligheter. Handledning och konsultation i systemteoretiskt perspektiv*. Stockholm: Mareld.

Tiller, T. (2009). *Aktionslärande Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Liber.

Tveiten, S. (2003). *Yrkesmässig handledning - mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO (2006). *Salamanca-deklaration*. 2/2006. Svenska Unescorådet skriftserie.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wahlström O. G. (1996). *Handledning och samverkan i pedagogers värld*. Hässelby: Runa.

Wächter, A. (2001). *Samtal pågår*. Lund: Studentlitteratur.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Hej!

Vi är två pedagoger, verksamma inom grundskolan i Kristianstad respektive Malmö, som just nu läser vår sista termin på Specialpedagogprogrammet vid Högskolan i Kristianstad. Den här terminen ägnar vi åt vårt examensarbete i ämnet handledning.

Vi har, under vår utbildning till specialpedagoger, tagit del av en mängd litteratur och forskning, vilka pekar på handledningens och reflektionens positiva effekter för den enskilde pedagogens arbete. Vi har själva positiva erfarenheter av handledning och ser handledning som ett stöd, samt ett sätt att möjliggöra och bidra till utveckling, både för den enskilde pedagogen och för skolan.

Ett antal studier är gjorda i ämnet, flera av dem med fokus på organisationens syn på handledning, där rektorer eller andra ledningschefer intervjuats. Då syftet med vår studie är att belysa vilket behov pedagoger har av handledning, samt vilket önskemål de har om vad handledningen ska innehålla och hur den ska utformas, anser vi det värdefullt att få ta del av era tankar och funderingar kring ämnet.

Vi vänder oss nu till utbildade pedagoger inom grundskolan 1-9, med fast anställning och som arbetar som klasslärare eller har mentorskap i sin tjänst. Vi är mycket tacksamma om du har möjlighet att medverka i en intervju, någon gång under vecka 8-12. Intervjun beräknas ta mellan 30-45 min och vi träffas på en plats som passar dig. Ditt deltagande är självklart frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan. De uppgifter du lämnar behandlas med konfidentialitet och används enbart i den här studien. Resultatet av studien kommer att finnas tillgängligt för dig, senare i vår.

Vår förhoppning är att du mailar oss ett svar, **senast fredag i vecka 7**, den 17 februari, att du har möjlighet att vara med. Vi återkommer därefter till dig för att boka en tid.

(mailadress)

(mailadress)

Vänliga hälsningar

Eva Garnö, Malmö
mobil: (nummer)

Sofia Ericsson, Kristianstad
mobil: (nummer)

Intervjufrågor

Bakgrund och tidigare erfarenheter

- Är i yrket? Utbildning?
- Arbetar med åldersgrupp?
- Vad innebär begreppet handledning för dig?
- Det finns flera olika definitioner av handledning. Har du mött någon form av handledning, vilken i så fall?

Forskningen säger att handledning och reflektion tillsammans med andra underlättar för och utvecklar, den enskilde pedagogen.

Vad skulle den handledning innehålla som skulle efterfrågas av dig?

- utveckling av yrkesrollen
- utveckling av den pedagogiska verksamheten
- möjlighet att titta på sig själv och sitt agerande i olika yrkessituationer
- hitta gemensamma förhållningssätt i ex arbetslaget
- stöd och hjälp i att hitta vägar till elevers lärande
- Vad skulle den inte innehålla?

Hur skulle den handledning, du pratat om tidigare, utformas?

- Vem skulle leda den?
 - Specialpedagog, på skolan, från annan skola? Kurator? Psykolog?
- Vem skulle delta i handledningen?
- På vems initiativ skulle den starta?
- Frivillig? Obligatorisk?
- Hur ofta? Var?
- Sekretess?
- Vilken roll skulle rektor eller motsvarande ledningsperson, ha i handledningen?
 - Skapa förutsättningar? Leda? Delta? Ta del av processen?

Vilka effekter tror du att du skulle kunna se av handledning?

- på pedagognivå?
- på gruppnivå?
- på organisationsnivå?
- på elevnivå, tredje part?

Vilka förutsättningar kan du se krävs för att handledning ska komma till stånd?

- för dig, på din skola?

Vilka hinder skulle du kunna se för att genomföra handledning?

- ledningens inställning/kunskap kring handledning?
- tiden? ekonomi? otydligt begrepp?
- negativ bild av vad det är, att det är till för dem som inte klarar sitt uppdrag?

Finns det något du vill tillägga, innan vi avslutar intervjun?