



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Specialpedagogisk handledning

**En studie av hur lärare verksamma inom  
grundskolans senare år erfar och hanterar  
specialpedagogisk handledning**

**Johan Jonsson**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2012  
Handledare: Anita Franke  
Examinator: Martin Molin  
Rapport nr: HT12-IPS-08 SPP600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2012  
Handledare: Anita Franke  
Examinator: Martin Molin  
Rapport nr: HT12-IPS-08 SPP600  
Nyckelord: Specialpedagogisk handledning, kompetensutveckling, hermeneutik, personalstöd, lärande, lärare, professionsutveckling.

---

**Syfte:** Syftet var att studera hur lärare verksamma inom grundskolans senare år erfar och hanterar specialpedagogisk handledning.

**Teori och metod:** Studien vilar på hermeneutisk forskningsansats och studien är genomförd som en kvalitativ studie med intervjuer med åtta lärare yrkesverksamma inom grundskolans senare år.

**Resultat:** Handledningens utformning beskrivs av lärarna variera beroende på arbetsplats, uppdrag och handledare. Vissa organisationer har ett inarbetat system för handledning, där handledning finns som ett naturligt inslag i verksamheten, medan andra organisationer normalt inte tillämpar handledning.

Studien visar på en distinktion mellan individuell konsultativ handledning och grupphandledning. Dessa två handledningsformer skiljs åt i syfte, initiering och utformning.

Denna studie visar att handledarens roll kan ha stor påverkan på lärarnas lärande i relation till handledning. Samtliga lärare beskriver att handledning där handledaren intar en önskad roll fyller en trygghetsskapande funktion både i gruppen och i relation till den egna yrkesrollen, samtidigt som yrkeskompetensen och tilliten till den egna yrkesrollen hos lärarna ökar.

Lärarnas åsikter om en önskvärd roll under grupphandledning överensstämmer med den roll handledarlitteratur förespråkar, där handledningsgruppens reflektioner är i centrum och där handledaren inte ger råd utan att de är välgrundade och önskade.

Under individuell konsultativ handledning som initieras av lärarna, uttrycks ett önskemål om en mer rådgivande handledarroll. Handledningen har i denna utformning fokus på metod och utarbetande av arbetsmetoder och arbetsmaterial utifrån den enskilda lärarens behov och önskemål.

Lärarna ger uttryck för att de lär sig i relation till andra genom både sina egna och andras reflektioner. Förutom att yrkeskompetensen utvecklas, beskriver lärarna att de utvecklar förmågan att hantera de känslor och konflikter som uppstår i vardagsarbetet.

Lärarna beskriver även problem, hinder och svårigheter med handledning. Negativa erfarenheter av handledning anses bero på dåliga förutsättningar i form av tung arbetsbörda eller olämplig gruppammansättning, men anses även bero på handledare som inte är tillräckligt professionella i sitt handledande.

## **Förord**

Samhället och skolan är i ständig förändring precis som min yrkesroll och yrkesidentitet. Specialpedagogisk handledning förefaller efter denna studie för mig som något spännande, utmanande och krävande. I min strävan efter att utvecklas kunskapsmässigt och erfarenhetsmässigt har denna studie gett mig mycket jag kan använda mig av i min framtida yrkesroll som specialpedagog. Studien har även gett mig en inblick i erfarenheter från specialpedagogisk handledning som är få förunnad.

Denna studie har varit en stor del av mitt liv och har upptagit både tankar och tid, vilket påverkat och involverat många i min närhet.

I och med detta vill jag tacka lärarna som under studien delat med sig av sina erfarenheter.

Jag vill tacka min handledare Anita Franke för genomtänkt, tydlig och givande vägledning.

Jag vill även tacka min fru för stöttning och tålamod genom hela min utbildning.

# Innehållsförteckning

<b>Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
<b>Syfte</b> .....	<b>5</b>
Frågeställning .....	5
<b>Litteraturgenomgång</b> .....	<b>5</b>
Specialpedagogisk forskning .....	5
Allmänpedagogisk forskning.....	7
Grupphandledning .....	7
Organisation/utveckling.....	12
Hinder, problem och svårigheter .....	13
Lärandeperspektiv .....	14
Specialpedagogisk handledning och lärares lärande .....	16
<b>Metod</b> .....	<b>17</b>
Forskningsansats.....	17
Intervju .....	18
Utformning och genomförande .....	18
Urval och avgränsning.....	18
Bearbetning, analys och tolkning .....	19
Etiska överväganden.....	20
Studiens trovärdighet.....	20
<b>Resultat och analys</b> .....	<b>21</b>
Handledningens utformning .....	21
Individuell konsultativ handledning .....	21
Grupphandledning .....	22
Handledningens initiering.....	23
Handledningsuppdrag .....	24
Handledningsuppdragens avslut .....	25
Handledarens roll och uppgifter .....	25
Handledning och lärares lärande .....	27
Problem, hinder och svårigheter.....	28
Resultatsammanfattning .....	30
<b>Diskussion</b> .....	<b>31</b>
Metoddiskussion.....	31
Resultatdiskussion .....	32
Handledningens utformning .....	32
Handledning och lärares lärande.....	34
Problem, hinder och svårigheter .....	35
Förslag till fortsatt forskning .....	36
<b>Referenslista</b> .....	<b>37</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>40</b>
Bilaga 1/1 Intervjuguide .....	40

## Bakgrund

Under min yrkesverksamma tid har jag näst intill uteslutande arbetat med barn i behov av stöd, både inom behandlingsverksamhet och inom skolverksamhet. Detta har lett till att jag under denna tid har medverkat vid handledning ledd av psykologer, gestaltterapeuter, familjeterapeuter, specialpedagoger och systemterapeuter, däribland en av pionjärerna inom systemteori, systemterapeuten Peter Lang, som även är en av grundarna av KCC foundation i England, vilka utbildar systemterapeuter och handledare inom skola och behandling. Jag har även medverkat vid kollegial handledning, samt har erfarenhet av att under min utbildning inom ramen för det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet bedriva handledning av arbetslag. Min erfarenhet är att specialpedagogisk handledning genomförs i många olika former, exempelvis som individuell coachning, konsultativ handledning, grupphandledning och verksamhetsinriktad handledning, samt att handledningens utformning är beroende av handledarens utbildning, erfarenhet, personlighet och uppdrag. Detta styrks av Åberg (2009), som i sin avhandling beskriver att handledning ges i olika former och med olika syften, beroende på bland annat skiftande uppdrag från skolledarna (ingressen). De tre huvudtyper av handledning som identifierades var professionsutvecklande, personalstödande och verksamhetsinriktad handledning (s. 169).

Enligt SFS (2007:638, s.5), ska specialpedagoger ”visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda”. Gjems (1997) och Stiwne (2005) menar att den specialpedagogiska handledningens huvudsyfte är att utveckla lärarnas professionella kompetens/yrkeskompetens via reflektioner.

Åberg (2009) beskriver att handledning både fungerar som katalysator till organisationsutveckling (s. 170-171), som redskap för att förtydliga och utveckla yrkesprofessionen (s. 176), samt som stöd för att kunna hantera den stress som kan uppstå inom läraryrket (s. 179-180). Högberg (2005) antyder dock att handledning ibland används som avlastning för ledningen och för hantering av personalens oro.

Hur lärare själva erfar och hanterar specialpedagogisk handledning kan ha betydelse för deras förutsättningar att utföra sitt uppdrag med eleverna. Mot denna bakgrund är det intressant och relevant att studera specialpedagogisk handledning ur lärares synvinkel, särskilt då det även saknas forskning ur lärares perspektiv enligt Åberg (2009). En studie av detta slag kan bidra till en problematisering av specialpedagogisk handledning bland lärare inom grundskolans senare år i relation till deras lärande.

Utifrån min framtida yrkesroll som specialpedagog ser jag det intressant att undersöka hur lärare erfar och hanterar specialpedagogisk handledning.

## Syfte

Syftet är att studera hur lärare verksamma inom grundskolans senare år erfar och hanterar specialpedagogisk handledning.

## Frågeställning

För att ge bättre insikt i problemet (Backman, 1998, s. 27), samt för att visa inriktning i forskningsarbetet, har följande frågeställning formulerats.

- Hur erfar och hanterar lärare yrkesverksamma inom grundskolans senare år specialpedagogisk handledning?
- Hur beskriver lärarna att den specialpedagogiska handledningen påverkar deras lärande och yrkeskompetens?

## Litteraturgenomgång

I detta kapitel ges först en beskrivning av den specialpedagogiska forskningen internationellt och i Sverige, samt sammanfattningar av specialpedagogiska perspektiv som är aktuella inom det specialpedagogiska forskningsfältet i Sverige. Därefter behandlas handledning utifrån ett allmänpedagogiskt perspektiv. Sedan belyses olika lärandeperspektiv och avslutningsvis i kapitlet ges en sammanfattning utifrån studiens syfte och frågor.

## Specialpedagogisk forskning

Dyson (2006) framhåller problematiken med att olika vetenskapliga teorier används i olika kontexter, trots att de utgår ifrån undersökningar utförda i och kopplade till en specifik kontext. Ett begrepp som exempelvis inkludering, behöver inte betyda samma sak i två olika länder eller skolsystem. Begreppet används utan nyansering och i olika kontexter, trots att det ändrat innebörd över tid (s. 1) och även om skolsystemen har olika förutsättningar (s. 12). Det finns inte någon specifik formulering för vad begreppet inkludering innebär (s. 9). Tidigare kallades det integrering, då elever i behov av stöd gick kvar i sin ordinarie skolform. Språkbruket har nu skiftat från att handla om integrering, till inkludering, trots att man ofta menar samma sak (s. 9). Exkludering innebär inte enbart att elevens undervisning sker utanför ordinarie lokaler. Elever är även exkluderade om de inte erhåller den likvärdiga undervisning och kvalitet de har rätt till (s. 10), trots att de undervisas i samma kontext som övriga elever. Därmed blir det komplext och missvisande att diskutera inkludering/exkludering, utan att först definiera vad man menar med begreppen. Utifrån detta resonemang, är det relevant att använda sig av forskning utförd på den arena, inom vilken begreppet skall användas.

Detta styrks av Ann Ahlberg (2009), som menar att forskning får ”betraktas som tillfälliga sanningar, vilka inte är givna en gång för alla. De kan komma att revideras och förändras” (s. 10). De är dessutom kopplade till den kontext inom vilken forskningen är utförd. Detta är viktigt att tänka på då man försöker koppla internationell forskning till den lokala arenan.

Persson (2007) påpekar att begreppet *special needs education*, som historiskt lett till exkluderande lösningar för barn i behov av stöd inte använts överallt. I Norge, Danmark och på Island anses begreppet förlegat och dessa länder strävar istället för totalintegrering av elever i behov av stöd. I Danmark och Norge benämns inte specialpedagogik i den ordinarie lärutbildningen. I dessa länder görs det alltså inte någon skillnad på vanlig undervisning och undervisning av elever i behov av stöd. Därmed finns inte heller den uppdelning av pedagogik

och specialpedagogik, som finns i Sverige. Begreppet används nu inte längre i Sverige i styrdokument, utan anses förlegat.

Alan Dyson (personlig kommunikation, 18 mars 2010) menar att det inte finns något västerländskt skolsystem som helt kunnat eliminera exkluderande skolformer. De exkluderande skolformerna växer och krymper däremot utifrån skoldirektiv, samt gällande politik och samhällstrend. Skillnaden rent historiskt är dock att större delen av Europa nu strävar aktivt efter att eliminera exkluderande lösningar, till skillnad från tidigare. Nilholm (2003) nämner att den svenska specialpedagogiska forskningen inte har haft något avgörande internationellt inflytande (s. 100).

Ahlberg (2009) framhåller att det inom specialpedagogiken inte finns någon egen stor vetenskaplig teori, vilket lett till att det forskats mycket om hur den specialpedagogiska forskningen går till, samt vilka intentioner som ligger bakom (s. 17). Däremot finns det kontextuella teorier (s. 18), samt specialpedagogiska perspektiv, som exempelvis relationellt-, kompensatoriskt-, sociologiskt- eller kategoriskt perspektiv.

Ann Ahlberg (2007) är även själv grundare till det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (s.20). ”Den teoretiska grunden tas i det sociokulturella perspektivet samt i fenomenografi och variationsteori” (s. 75). Fokus ligger på människan och de olika sammanhang hon ingår i. Den teoretiska förankringen inom perspektivet gör det möjligt att koppla personliga erfarenheter till skolans och samhällets villkor.

Carlsson (2009, s. 233) och Berndtsson (2009, s. 259) beskriver att den specialpedagogiska forskningen handlar ofta om att beskriva personers personliga upplevelser och dagliga situation, som exempelvis en persons upplevelser av att leva med ett funktionshinder. Därför är livsvärldsfenomenologi en vetenskaplig ansats som passar i många studier. Ansatsen har även många begrepp för att synliggöra och beskriva det som vi i vardagen tar för givet, vilket är till god hjälp för forskaren under forskningsprocessen. Syftet är dock inte att helt uppgå i en annan människas värld, utan forskningens syfte är att synliggöra den, förstå den och närma sig den. Ansatsen tar därför en ödmjuk inställning till de som medverkar i undersökningen och tar inte på sig någon bestämmanderätt över vad som är rätt och fel, eller påstår sig förstå personernas livsvärld fullt ut. Berndtsson (2009) menar att forskare inom livsvärldsfenomenologisk forskning ska värna om relationen till deltagarna och lägga stor vikt vid forskningsetiken (s. 271).

Siv Fischbein (2007), framhåller att den specialpedagogiska forskningen har gått från att mestadels vara kvantitativ, till att ofta numera vara kvalitativ och tvärvetenskaplig. Anledningen är att det visat sig vara många faktorer som påverkar inlärning, vilka kräver djupare förståelse och är svåra att kvantifiera. Exempel på förutsättningar är: psykiska, medicinska och miljörelaterade förutsättningar (s. 22, 23). Numera är vetenskapsteoretiska och forskningsmetodiska pedagogikkurser ofta riktade mot kvalitativ forskning, ibland även med inslag av ”ett förakt för en tidigare dominerande positivistisk och kvantitativ forskningstradition” (s. 23). Rosenqvist (2007) styrker även denna uppfattning om förändring från kvantitativ till kvalitativ forskning, samt förändringen från ett kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv och menar att forskningen skiftat från individfokus till samhällsfokus. Begränsande förutsättningar sätts nu i relation till omgivningen och anses inte längre bero på en individs medicinska förutsättningar. Svårigheterna som yttrar sig ställs nu i relation till andra påverkande faktorer, både inom skolsystemet och samhället. Personen ses alltså inte längre som ”bärare av problemet”. Detta synsätt betyder även att forskning om

personer i svårigheter måste ske i den aktuella kontexten (s. 39). Detta vidare synsätt har enligt Ahlberg (2007, s. 68), lett till att det sociokulturella perspektivet och socialkonstruktionistiska teorier fått större genomslag inom pedagogisk forskning. Många senare genomförda studier har även en eklektisk ansats och redovisar olika teorier som kopplas till det empiriska materialet. Det är inte heller ovanligt med kopplingar till systemteori. Vidare har även forskare med annan teoretisk grund genomfört och granskat forskning som gränsar till den pedagogiska arenan.

Rosenqvist (2007) framhåller dock att det fortfarande genomförs specialpedagogisk forskning utifrån ett kategoriskt perspektiv, men antyder samtidigt att den forskningen är på väg att försvinna. Som exempel nämns att "samtliga specialpedagogiska projekt som beviljades medel från Skolverket år 2000 byggde på forskningsplaner med ett tydligt relationellt perspektiv" (s. 47). Rosenqvist (2007, s.43) påtalar även att det under senare tid forskats kring den specialpedagogiska yrkesrollen, samt menar att det är bra om denna forskning fortsätter. Det visar sig bland annat att de yrkesaktiva specialpedagogerna ibland arbetar med arbetsuppgifter som är mer lämpade för en speciallärare. Persson (2007, s. 64) anser även att det är viktigt att det forskas vidare om de pedagogiska konsekvenserna i koppling till den specialpedagogiska yrkesrollen.

Nilholm (2003) beskriver ett dilemmaperspektiv där man är intresserad av de dilemman som uppstår utifrån sociokulturella förutsättningar. Dessa dilemman anses vara mer eller mindre olösliga. Som exempel kan nämnas dilemmat att försöka undvika kategorisering samtidigt som kategorisering ibland är nödvändig.

Nilholm (2003) redogör även för det kritiska perspektivet som moraliskt ifrågasätter det kompensatoriska perspektivets utgångspunkter. Inom det kritiska perspektivet menar man att elevens påstådda problem ägs av skolan eftersom skolan bör vara formad så att alla elevers behov tillgodoses. Inom detta perspektiv ifrågasätts även diagnosers implementering och användbarhet.

## **Allmänpedagogisk forskning**

### **Grupphandledning**

Inom ramen för specialpedagogens yrkesroll är specialpedagogisk handledning den mest givna situationen då specialpedagogen kan verka som kvalificerad samtalspartner.

Handal och Lauvås (2001) menar att både handledning och terminologin kring handledning har utvecklats parallellt inom de yrken vilka handledning använts. Därmed är det svårt att ge en enkel beskrivning av vad handledning är, då handledning har olika betydelse inom olika verksamheter. Inom skolvärlden brukar ordet pedagogisk handledning användas, troligtvis för att markera att det är en särskilt kvalificerad person som bedriver handledningen, trots att pedagogisk handledning kan skifta i utformningen. Därför kan det vara relevant att den specifika handledningen, dess utformning och dess syfte beskrivs noggrannare (s. 42-47).

Även Birnik (2010) påtalar att ordet handledning är förvirrande, då det används till många olika sorters samtal, som egentligen inte är handledning, exempelvis undervisning, rådgivning och coachning. De olika samtalsformerna kräver olika form och innehåll, samt kräver olika roller och arbetssätt. Ordet har så bred innebörd att den som talar om handledning ytterligare behöver precisera vad som menas med ordet i det sammanhang i vilket det används (s. 9-10).



Bladini (2007) beskriver specialpedagogiska handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. Hon beskriver att specialpedagoger sedan 1990 har utbildats för att inte enbart stödja elever, utan också lärare, samt verka som *förändringsagenter*. Syftet är att allas lärande inom organisationen ska utvecklas, vilket även ska leda till skolutveckling (s. 200). Detta vidgade uppdrag ska specialpedagogen utföra med hjälp av bland annat handledning som verktyg. Uppdraget är dock illa definierat i styrdokument, vilket medfört att specialpedagogerna har fria händer att utveckla handledningen så som de finner lämpligt. Vidare förtydligas att det inom detta område finns ett tomrum inom forskningen och att det därför finns osäkerhet för hur specialpedagogisk handledning idag är utformad (s. 201). Bladini (2007) framhåller även att eftersom detta uppdrag är löst definierat, kan skolans perspektiv på specialpedagogiska lösningar påverkas och förstärkas utifrån specialpedagogens perspektiv, både i önskvärd och icke önskvärd riktning (s. 202).

Dessa valmöjligheter kring utformningen av handledning, som handledaren har, beskriver även Emsheimer (2007), som menar att handledaren måste ta ställning till bland annat hur styrande roll handledaren ska ha under handledningen, samt hur mycket fokus som ska läggas på arbetsuppgifter och relationer (s. 342-243). "Handledaren väljer sitt handledningskoncept – medvetet eller omedvetet" (s. 352). Vissa av dessa val är beroende institutionens ramar, medan andra val är fria, vilket innebär att handledningens utformning i viss mån är beroende av handledarens personlighet (s. 352).

Handal och Lauvås (2001) menar att handledning utförd av en utbildad person skiljer sig så mycket från handledning utförd av en kompetent handledare att "man nästan kan prata om två olika verksamheter" (s. 25). Handledning är inte bra per automatik, utan den potential som finns behöver förvaltas av handledaren. Som exempel nämns sekretess inom handledning, som i sig är bra, men även har negativ potential, då den kan leda till att deltagarna känner att de inte behöver engagera sig, eftersom handledningen är fri från insyn (s. 27). Sekretess kan även leda till att personliga problem diskuteras, vilket inte är bra, men i vissa fall nödvändigt, då våra personliga problem både kan ha organisatoriska orsaker och organisatoriska effekter (s. 40).

Åberg (2009), beskriver i sin avhandling av skolledares erfarenheter av handledning att handledning ges i olika former och med olika syften, beroende på bland annat skiftande uppdrag från skolledarna (ingressen). De tre huvudtyper av handledning som identifierades under studien var professionsutvecklande, personalstödande och verksamhetsinriktad handledning (s. 169). Dessa tre typer är dock inte uttalade av skolledarna, utan skolledarna bedöms i studien sakna gemensamma begrepp för att beskriva handledningens uppdrag och utformningen (s. 168, 169). Den professionsutvecklande handledningen syftar till att öka deltagarnas profession genom att och under denna handledning tar deltagarna själva initiativ och styr både innehållet och besluten som fattas under handledningen (s. 176). Under verksamhetsinriktad handledning styr handledaren syftet och innehållet i handledningen (s. 170-171). Personalstödande handledning syftar till att hjälpa handledningsgruppen att hantera den psykiska stress som arbetet kan medföra (s. 179-180).

Enligt Åberg (2009) bedrivs handledningen inom skolorna vilken avhandlingen studerat främst av specialpedagoger inom organisationen, men även i vissa fall av kurator, psykolog, skolledaren själv, eller inhyrd konsult. Beslutet att sätta in handledning som arbetsmetod görs oftast av skolledaren som både beslutar om handledning som akutlösning och i syftet att erbjuda kontinuerlig kompetensutveckling i form av reflektionsinriktad handledning. I de fall handledningen är avsedd att lösa ett akut ärende är handledningen inte kontinuerlig, utan

avbryts då ärendet anses färdigbehandlat (s. 113). Under denna typ av handledning intar handledaren en expertroll och handledningen beskrivs som metodhandledning (s. 114). Som resultat av handledningen nämner Åberg (2009) förbättrat samarbete i gruppen, ”att kompetenserna i arbetslaget utnyttjas bättre, och att gruppen börjar sträva mot samma mål” (s. 141), utvecklad reflektionsförmåga och handlingsberedskap hos lärarna, samt ökat förtroende hos lärarna för den egna förmågan att lösa problem som uppstår i arbetet (s. 141).

Högberg (2005) beskriver att ”handledningen har två institutionella rötter, lärlingstraditionen och psykoterapitraditionen” (s. 212). Lärlingstraditionen innebär att det finns mästare-lärlings roller under handledningen och handledningen syftar till att utveckla lärlingens yrkesskicklighet, medan psykoterapihandledningen historiskt syftar till att ”få en djupare förståelse för av mellanmänskliga processer” (s. 213). Denna form av handledning syftar även till att hantera av den oro och osäkerhet som ”genereras av de professionella arbetsuppgifterna (s. 213).

Lindén (2005) beskriver att handledning av yrkesverksamma ofta benämns som professionshandledning. Professionshandledning riktas till yrkesaktiva för att utveckla professionen, samt säkerställa kvalitet för ”klienterna”. Klienterna, eller kunderna kan vara exempelvis vårdtagare eller elever. Inom socialt arbete intar handledaren ofta en expertroll. Inom denna typ av handledning diskuteras problematik som uppstår inom det professionella fältet, i det dagliga arbetet. Inom patientfokuserade handledningsrelationer framträder ofta en hierarkisk relation mellan handledaren och de som handleds, även om det är de handledda som med sina behov som grund skapar inlärningssituationen. Inom relationsinriktad handledning är dock handledaren och de handledda mer jämbördiga. Handledningen spelar en central roll i att stärka den professionella identiteten och fungerar även som kompetensutveckling och fortbildning (S.21-24).

Liv Gjems (1997) beskriver systemteoretisk handledning och menar att handledning ska vara frivillig, behovsrelaterad och utgå från de önskemål och behov handledningsgruppen har (s. 36). Handledningen bör ge ”maximalt utbyte för den enskildes arbetssituation”, samt ”minimalt merarbete” (s. 43). För att detta ska kunna uppnås måste handledningen vara deltagarstyrd. Deltagarna ska själva bestämma vilka pedagogiska situationer/dilemman som skall behandlas. Ämnena som behandlas ska vara kopplade till handledningsgruppens yrkesverksamhet (s.45). Huvudsyftet med handledning är att utveckla den kompetens personalgruppen besitter, samt att utveckla ett helhetsperspektiv på den egna verksamheten (s. 21). Helhetsperspektivet uppstår genom att relationer, roller, och etiska överväganden blir explicita. Därmed blir samtal om relationer ett viktigt inslag i handledning (s. 26). Det är handledarens uppgift att flytta fokus från enstaka situationer, till förhållningssätt, roller, värderingar och annat bakomliggande som kan gynna handledningsgruppen i fler liknande situationer, istället för att enbart diskutera en specifik händelse. Gjems (1997) framhåller att detta ska ske genom att utifrån systemteoretisk grund rikta fokus mot ”olika relationer och samband mellan händelser och personer” (s. 56). Detta gör handledaren genom att ställa olika frågor. Utvecklandet av helhetsperspektivet ger även deltagarna möjlighet att tänka cirkulärt och se verksamheten utifrån andras perspektiv (s. 113).

Även Birnik (2010) beskriver det systemiska perspektivet, vilket innebär att handledaren utgår från antagandet att förändringar som sker i en del av systemet påverkar helheten. Förändringarna kan vara när relationer mellan människor förändras, samt när handlingsmönster och förutsättningar förändras (s. 22-23).

Stiwne (2005, s. 125-126) framhåller följande syften/mål för handledning av professionella

- Förbättra verksamheten genom att bredda och fördjupa kunskap
- Erfarenhetsutbyte genom reflektion
- Bibehålla och utveckla professionell kompetens
- Motverka stagnation, demoralisering och utbrändhet
- Att för individen synliggöra sin del i processen och hjälpa till att utveckla en personlig stil

Ahlberg (2007, 2) beskriver att syftet med handledning ofta är att utveckla en kollektiv kompetens (s. 242). Detta sker genom reflektioner kring arbetsituationer och undervisningsinnehåll, i syfte att medvetandegöra deltagarna. Hon framhåller även att detta är extra viktigt då lärare arbetar med elever i behov av särskilt stöd, då ”skolans sätt att bemöta dessa elever kan vara avgörande för hur eleven klarar målen (s. 243). Denna reflekterande handledning behöver öppenhet och flexibilitet för att de handledda ska kunna distansera sig i syfte att uppnå självreflektion (s. 244).

Kling Hult (2012) framhåller i sin magisteruppsats inom specialpedagogiska programmet att de av specialpedagoger ledda handledningssamtalen i studien innehåller ”både inslag av tips och rådgivning samt konkreta förslag på metoder och undervisningssätt.” från specialpedagogerna (s. 30). Vidare framhålls att ”Det framkommer uttryck av förväntningar om att få hjälp och stöttning utifrån in i verksamheten av en utomstående, i det här fallet en specialpedagog som kommer till verksamheten i egenskap av en rådgivande och stödjande person” (s. 32).

Enligt Gjems (1997) har handledning vissa inslag av undervisning och rådgivning, men detta sker naturligt i mötet mellan handledningsdeltagarna. Handledaren har inte som roll att varken undervisa eller att rådgiva (s. 38).

Birnik (2010) anser att handledaren bara bör ge råd om de är väl grundade, men anser även att handledaren inte bör ha en dogmatisk inställning till att aldrig ge råd. I vissa fall kan det vara lämpligt att ge väl underbyggda råd, men det är samtidigt viktigt att klienten har ansvar för sitt eget handlande och att klientens reflektion ska vara i fokus (s. 57).

Handal och Lauvås (2001) menar att det är den handleddes reflektion som ska vara i centrum och att handledaren bör akta sig för att styra för mycket, genom att öppet ta över reflektionen och exempelvis ställa råd. Syftet med handledning är att hjälpa den ”enskilde att komma fram till det bästa sättet att utöva yrket på utifrån de värderingar, kunskaper och erfarenheter vederbörande har” (s. 76). Den som får handledningen ska vara i fokus, inte handledaren. Därmed är det inte sagt att handledaren aldrig får ge råd. Handledaren bör dock alltid sträva efter att inte ge råd innan den som besitter problemet gett en tillräckligt tydlig beskrivning av problemet. Risken vid för tidiga råd, är att problemet bagatelliseras. Istället för att ge råd kan handledaren exempelvis hjälpa personen att analysera olika handlingsalternativ, eller hjälpa personen att förtydliga problemet, vilket kan leda till nya lösningar (s. 287-291)

Även Stiwne (2005) menar att det inte är handledarens roll att ge direkta råd, utan istället vid eventuell uppmaning av råd, fråga den handledde hur personen själv anser att han/hon kan gå vidare (s. 136). Handledaren skall inte heller ta en sådan roll i gruppen att handledaren får tolkningsföreträde (s. 133).

Gjems (1997) framhåller att det är till fördel om deltagarna kommer från olika organisationer. Det skapar bättre förutsättningar för deltagarna att ställa givande frågor om organisationen och organisationskulturen, som kan vara svåra att ställa om deltagarna är från samma organisation (s. 38). Inom systemteoretisk handledning är det viktigt att handledaren fokuserar på framtiden och påverkbara faktorer, istället för att leta efter orsaker till händelser och relationer som redan uppstått (s. 27).

Gjems (1997) framhåller följande strukturella ramar som framgångsfaktorer

- Två klocktimmar till förfogande, inklusive eventuell kort paus (s. 46)
- Fasta handledningsgrupper på mellan fyra och tio medlemmar inklusive handledaren (s. 46, s. 131)
- Fasta tider och samma plats (s. 46)
- Jämna intervall, förslagsvis om fjorton dagar (s. 46)

Vidare är handledarens roll enligt Gjems (1997 s. 54-74) att

- Leda samtalsstrukturen och skapa förutsättningar för samspel
- Rikta handledningen mot målen
- Upprätthållande av överenskommen struktur
- Hjälpa deltagarna att utveckla ett helhetsperspektiv
- Ställa frågor som synliggör skillnader, roller, konsekvenser, värderingar mm

Handledarrollen förtydligar Gjems (1997) genom att framföra vikten av att kombinera en symmetrisk och komplementär relation till deltagarna. Detta innebär att handledaren skall ha störst kunskap och befogenhet att leda mötet, men samtidigt inte ta över mötet och exempelvis ange vilka ställningstaganden gruppen bör ta i en viss fråga.

Birnik (2010) anser att handledaren bör ha ett ödmjukt och ärligt förhållningssätt till handledningsgruppen. Om inte handledaren kan hjälpa till med att arbeta fram en lösning på ett visst problem bör handledaren vara öppen med detta och inte tro sig förstå saker för att verka duktig. Konsekvenserna av detta blir att klienten känner sig intressant, respekterad och tagen på allvar (s. 65-73). Handledaren bör dock hålla fast vid överenskomna regler och ramar för handledningen och ha mest kunskap och erfarenhet av att leda handledning (s. 75).

Handal (2007) beskriver handledarrollen utifrån två ytterligheter, där den ena handledarrollen är en *guru-roll* i vilken handledaren instruerar och korrigerar den handleddes utövande av yrket, för att den handledde ska agera som handledaren själv gör. Handledaren har då intagit en expertroll och vill inta en maktposition till dem som handleds. För att få legitimitet för detta handledarskap krävs stor yrkeskunskap hos handledaren. Den andra rollen som beskrivs kallar författaren för *kritisk vän*. Utifrån denna roll ämnar handledaren vägleda den handledda med hjälp av "begrepp, perspektiv och modeller från teorin" (s. 21), samt med sina egna erfarenheter för att vägleda personen och utveckla den handleddes analysförmåga och därigenom skapa en förberedelse inför de dilemman och problem som kan uppstå inom yrkesutövandet. Handledningen av en handledare med guru-rollen har fokus på handlingar, medan handledningen ledd av en handledare med den sistnämnda rollen har fokus på reflektion (s. 21). Därmed krävs det olika egenskaper av handledaren, beroende på vilken roll handledaren använder sig av (s. 23). Oftast finns det inslag av båda dessa handledarroller (s. 23), men då slutmålet är att handledda inom pedagogisk verksamhet skall bli "reflekterande praktiker" bör handledning riktad till pedagoger vara mer inriktad på reflektion, än specifika handlingsmönster (s. 24).

Blomquist (2005) beskriver att det finns ytterligare en dimension, nämligen att handledaren behöver bemöta både de önskemål och förväntningar som finns i handledningsgruppen, samtidigt som handledaren behöver erbjuda det som handledningsgruppen behöver. Däri kan det ibland finnas en motsättning (s. 153).

Bladini (2004) genomförde intervjuer och deltagande observationer av specialpedagogisk handledning inom förskolan, där specialpedagoger framhöll följande framgångsfaktorer för handledning; Att samtalets ram regleras i ett kontrakt, att tillitsfull relation mellan parterna upprättas och att samtalet utgår från observationer, alternativt pedagogernas erfarenheter (s. 77-80).

Bladini (2004) framhåller att specialpedagogerna anser att huvudsyftet med handledning är att ge stöd och stöttning till pedagogerna, så de kan skapa positiva förändringar, som leder till att barnen kan få det bättre (s. 81-87). Detta sker genom att pedagogerna utvecklar sin yrkesroll genom att reflektera över sitt arbete (s. 87). Vidare beskrivs specialpedagogernas intentioner att inge hopp och skapa en situation, utifrån vilken de handledda känner att arbetet blir roligare och lättare (s. 90). Samtliga specialpedagoger uttrycker att de försöker skapa detta genom att utgå ifrån den handledde och ställa frågor, men att de då och då delger sina egna erfarenheter (s. 96).

Bladini (2004) framhåller att samtalen ibland, men inte alltid är deltagarstyrd. I de fall handledningen inte är deltagarstyrd leder specialpedagogen diskussionen, genom att exempelvis vid inledningen av mötet återknyta till ett tidigare samtalsämne (s. 133). Resultatet visar även att specialpedagogerna ger direkta och indirekta råd till handledningsgrupperna (s. 139-144).

Birnik (2010) beskriver kort hur ett handledningsuppdrag kan/bör gå till. Först börjar *startfasen* under vilken relationer bildas och handledningsformen kristalliseras. Först upprättas ett kontrakt mellan handledaren och handledningsgruppen, där förväntningar, förhoppningar, roller och arbetssätt ska framgå. Syftet med detta är att skapa en gemensam målsättning och arbetsgång för handledningsträffarna. Efter denna fas vidtar *mellanfasen*, under vilken handledningen bör kunna ske utifrån de överenskomna formerna, dock med flexibilitet. Sista fasen är *avslutningsfasen* då handledningen utvärderas och avslutas (s.27-30).

## **Organisation/utveckling**

Berg (2003) beskriver skolans möjlighet att utvecklas och omorganisera som en möjlighet att utnyttja det frirum som finns mellan statens yttre stipulerade organisatoriska ramar och skolans inre organisatoriska ramar. Detta frirum kan utnyttjas bland annat genom att använda sig av den verksamhetsinriktade handledning som Åberg (2009) beskriver. Vidare beskriver Blossing (2008) att en organisations kultur och förändringsbenägenhet bland annat är beroende av organisationens kommunikationssystem, normsystem, målhanteringssystem, beslutssystem och belöningssystem. Därmed är synen och implementeringen av handledning kopplat till skolutveckling varierande utifrån rådande organisationskultur.

Åberg (2009) beskriver utifrån sin avhandling den verksamhetsinriktade handledningen som obligatorisk för deltagarna, samt inriktad på organisationsutveckling. Denna handledning initieras och genomdrivs av skolledarna utifrån ett redan förutbestämt syfte (s.170-171). Under dessa handledningar kan handledningsgruppen exempelvis fungera som en studiegrupp, där syftet är att implementera ett skolutvecklingsprogram. Vidare beskriver

Ahlberg (2007) att handledning att grupphandledning för lärare ”har potential att främja positiv skolutveckling (s. 92).

Ahlberg (2007) beskriver att lärandet börjat betraktas som ”ett sätt att skapa förändring och utveckling inom verksamheten” (s. 79) och att lärande idag ses som en ”pågående process som är integrerad i det dagliga arbetet” (s. 79). Genom att diskutera erfarenheter och definiera problem i en trygg och öppen kultur kan handledning bidra till positiv skolutveckling (s. 93). Vidare beskrivs att handledning kan leda till en mer samstämmig grupp anställda som strävar mot samma mål, vilket gynnar organisationens utveckling och effektivitet, samt skapar en ökad anpassning till arbetsplatsens krav och förväntningar (s. 81). Därmed bör även professionsutvecklande handledning ge organisatoriska effekter och indirekt leda till skolutveckling, även om det inte är huvudsyftet.

Handal och Lauvås (2001) menar att den handledning som är organisationsinriktad har syftet att förvalta och utveckla de gemensamma kompetenser som finns inom organisationen. Vidare nämns även handledning på ledningsnivå, där ledare inom olika *sektorer* har möjlighet att dra nytta av varandras kompetens, vilket kan leda till att de barriärer som kan finnas mellan olika sektorer minskar (s. 39).

## **Hinder, problem och svårigheter**

Stiwne (2005, s. 131-132) framhåller att handledning inte nödvändigtvis alltid är positivt. Då det inte finns en vilja att medverka vid handledning, eller tid och ork, kan handledning få negativa konsekvenser. Det kan även finnas gruppkonstellationer som är högst olämpliga för handledning, där relationerna i gruppen omöjliggör det klimat som krävs för lyckad handledning. Enligt Åberg (2009) anser en av de intervjuade skolledarna i studien att en redan existerande konflikt mellan två personer som ingår i samma handledningsgrupp utifrån hans erfarenheter kan förvärras av handledning, genom att ”saker och ting sägs som man aldrig kan ta igen” (s. 144).

Stiwne (2005, s. 131-132) beskriver vidare att det är även viktigt att handledaren kan erbjuda det handledarens klienter efterfrågar. Om de efterfrågar utbildning och istället får handledning, blir det svårt för handledaren att uppfylla handledningsgruppens behov. Det är även viktigt att handledaren står fast vid den roll som passar för handledningen och inte hamnar i en expertroll, även om det är vad handledningsgruppen initialt efterfrågar. Vilket även nämnts tidigare anser Blomquist (2005, s. 153) att vad handledaren erbjuder utifrån vad handledaren anser att gruppen behöver, ibland står i konflikt med de önskemål och förväntningar som handledningsgruppen har.

Högberg (2005) har länge arbetat som handledare inom olika organisationer och beskriver handledning utifrån ett kritiskt perspektiv. Hon menar att det finns en risk att handledning institutionaliseras och ofreflekterat sätts in som åtgärd och därmed till synes blir en enkel lösning på underliggande problematik, medan de verkliga problemen lever kvar under ytan (s. 210-211). Handledningen riskerar då att ge sken av en förändring, som i verkligheten inte äger rum. Vidare beskriver Högberg (2005) att löftet om oroshantering blivit en drivande kraft i handledningens institutionalisering (s. 213), samt att pedagogisk handledning ofta syftar till att ”hantera och neutralisera” (s. 214) de *skador* som arbetet och organisationer orsakat. Därmed tjänar även handledningen som ett slags avlastning för chefen (s. 214). Genom att under handledningen diskutera organisationens handlingsprocesser kan handledare utan ledningsmandat inom vissa organisationer utöva ett dolt ledarskap utan att bli ifrågasatta eller kritiserade (s. 215). Där handledning är institutionaliserad ses handledning som en rättighet,

snarare än en väl avvägd insats för att säkra och utveckla yrkeskompetens inom organisationen.

Handal (2007) nämner att det kan vara svårt för en person med begränsad erfarenhet av ett yrke att inta den reflekterande rollen som krävs av viss handledning (s. 23). Vidare nämner Åberg (2009) att det kan finnas en risk för ”om handledningen är konsultativ och handledaren är snabb med att komma med råd, att vad de handledda lär sig är att deras egna förmågor inte räcker till, vilket kan befästa en känsla av otillräcklighet:” (s. 142). Det finns även en risk att skolledaren inte får den legitimitet som behövs om skolledaren själv tar rollen som handledare. Flera av skolledarna i studien ställer sig även bakom författarens åsikt att ”Skolledarens närvaro kan förhindra öppenhet och ärlighet bland deltagarna” (s. 172). Åberg (2009) förtydligar att denna problematik inte behöver uppstå om handledningen är verksamhetsinriktad (s. 173).

Birnik (2010) anser att grupphandledning inte alltid är att föredra, då det finns risk för att klienterna inte får tillräckligt stort talutrymme. Risken finns även att handledningstiden går åt till att lösa konflikter mellan deltagarna (s. 94).

## Lärandeperspektiv

Åberg (2009) beskriver att synen på lärande i vuxen ålder kopplat till arbetet har förändrats. Förr var lärandet inriktat på konformitet och handlingsmönster. De anställda skulle alltså anpassas utifrån tidigare angivna handlingsmönster som redan finns inom organisationen. Under senare tid har synen på lärandet skiftat till att ses som en naturlig del av arbetet, men syfte att främja personliga egenskaper, som organisationen såväl som individen har nytta av. Exempel på sådana är förmågan att samarbeta, samt förmågan att kunna se helheter (s. 172). Detta är förmågor som i synnerhet är viktiga inom organisationer där många mellanmänniska interaktioner är en del av vardagen.

Kvale (2007) beskriver *livslångt lärande* i relation till *handledning* utifrån ett samhällsperspektiv och menar att inget av begreppen är nya, men att kopplingen i och med samhällets förändring har blivit tydligare (s. 61), samt att båda företeelser är nödvändiga i praktiskt taget alla samhällen (s. 64). Han anser att diskussionen aktualiserats utifrån att samhällets ständiga och snabba förändringar (s. 66) har medfört ett ökat personligt ansvar för att fatta egna val, samt att kravet på egenreflektion har ökat (s. 63). Kraven på anpassningsförmåga och flexibilitet har även ökat (s. 66). Denna ständiga samhällsförändring skapar alltså krav på individnivå att ständigt förändras och utvecklas, men skapar samtidigt en livslång otrygghet och rastlöshet (s. 67).

Handal (2007) framhåller att handledning och reflekterande samtal bygger på det sociokognitiva antagandet att lärande har en stark koppling till språket, med hjälp av vilket vi utvecklar vår förståelse av vår omvärld. Genom kommunikation kan vi både före och efter en situation reflektera, för att dra lärdom av faktiska eller fiktiva situationer och därmed i förlängningen utveckla vår yrkespraktik (s. 23).

Längsjö (1996) beskriver att aktiv reflektion är ett bra hjälpmedel för att medvetandegöra och utveckla kunskap. Detta kräver dock att reflektionen sker under ordnade former, eftersom det är svårt att reflektera under pressade situationer (s. 126-127).

Folkesson (1996) menar att självreflektion och analysförmåga är kvalitéer som krävs hos lärare för att de ska kunna utvecklas i sin yrkesroll. Utveckling sker inte naturligt genom nya erfarenheter, utan det krävs ett aktivt agerande och intresse för att utvecklingen ska ske. Erfarenheterna måste förvaltas och aktivt tas till vara. Resultatet av denna önskade utveckling, eller progression, leder till ett förändrat handlande. Därmed är det inte sagt att ett nytt handlingsmönster nödvändigtvis grundar sig i en bakomliggande utveckling (s. 9-13). Eftersom lärande och utveckling inte sker spontant, är den kontextuellt bunden och varierar utifrån rådande organisationskultur (s. 14) och är beroende på hur interaktionen sker med omgivningen (s. 28). Organisationsfaktorer som påverkar denna utvecklingspotential skulle enligt Blossing (2008) kunna vara organisationens kommunikationssystem, samt belöningsystem. Om de anställdas professionsutveckling värderas högt inom en organisation och belönas med exempelvis högre lön, bör det hos de anställda generera en benägenhet att sträva efter professionsutveckling.

Rönnerman (2007) redogör för handledning kopplat till aktionsforskning och skolutveckling. Här möter vetenskap vardagskunskap under handledningen, då handledningsgruppen resonerar utifrån erfarenheter, traditioner och sunt förnuft, samt utifrån pedagogiska teorier. Därmed möts olika perspektiv i diskussion, vilket berikar och utmanar deltagarnas antaganden (s. 106). Under handledningen uppnås därmed "kollektiv kunskap man inte kan nå enbart med självreflektion" (s. 107).

Lindö (1996) belyser potentialen i kollegial handledning och anser att den kollegiala dialogen innehåller en stor potential till att öka lärandet. Genom dialog kan kollegor reflektera över undervisningssituationer, vilket leder till självinsikt och därmed individuellt lärande och professionsutveckling (s. 33-35). Detta kan ske under både organiserade former och spontana samtal. För att lärandet ska ske krävs ett positivt, öppet och värderingsfritt samtalsklimat (s. 47-50).

Franke (2011) redogör för handledning inom högskoleutbildning och beskriver handledning som en "kunskaps- och relationsprocess" (s. 9), där syftet oavsett utformning är att bidra till det individuella lärandet hos deltagaren. Fokus bör ligga på att medvetandegöra den egna lärprocessen, både hos handledaren och deltagarna för att möjliggöra utveckling och förändring (s. 10). Handledaren beskrivs som en aktiv del av handledningsprocessen och handledarens olika handledarroller påverkar de studerandes förutsättningar till lärande (s. 33).

Handal och Lauvås (2001) beskriver *reflektionsmodellen* för handledning, som innebär att yrkesutövarna reflekterar kring arbetsituationer i syfte att medvetengöra deltagarna om deras yrkeskunskap för att utveckla denna kunskapsbas, vilket i förlängningen ska leda till att deltagarna blir bättre utövare av sitt yrke (s. 73-75). Tanken är att handledaren ska bidra "till det perspektivseende som kan leda till att upplevelser ombildas till nytt lärande" (s. 83). Denna modell har stora likheter med vad Åberg (2009) kallar professionsutvecklande handledning.

Vidare beskriver Åberg (2009) utifrån sin studie och tidigare forskning inom forskningsfältet att "handledarnas förhållningssätt är av avgörande betydelse för vad som sker i handledningssamtalen, och för vilket lärande som kommer ut av det" (s. 193).



## Specialpedagogisk handledning och lärares lärande

Avslutningsvis ger jag nedan en sammanfattning av vad forskningen kommit fram till gällande specialpedagogisk handledning och vuxnas lärande i yrket med fokus på lärares lärande, kopplat till studiens syfte och frågeställning.

Åberg (2009) och Högberg (2005) beskriver att handledning numera ses som ett naturligt inslag inom skolan och Högberg (2005) beskriver även de negativa konsekvenser institutionalisering kan leda till. Åberg (2009) framhåller att det finns begränsad forskning för hur specialpedagogisk handledning utförs och Bladini (2007) menar att det på grund av detta finns en osäkerhet för hur specialpedagogisk handledning idag är utformad. I mitt sökande efter forskning av specialpedagogisk handledning har jag även funnit att det finns ett tomrum inom forskningen för hur lärare erfar och hanterar specialpedagogisk forskning, utifrån lärarnas synvinkel. Forskning om handledning i olika pedagogiska kontexter finns, men det råder brist på forskning av specialpedagogisk handledning. Detta beror sannolikt på att specialpedagogisk handledning är ett relativt nytt fenomen inom skolor i Sverige, medan handledning har lång tradition inom exempelvis vårdsektorn.

Ahlberg (2007, 2) beskriver att syftet med handledning ofta är att utveckla en kollektiv kompetens, samt kan fungera väl för utveckling av lärares yrkesprofession, vilket i förlängningen leder till att lärare bättre kan hantera sitt uppdrag. Forskningsfältet skulle dock gynnas av ytterligare forskning inom detta område, då effekterna av specialpedagogisk handledning är vagt dokumenterad.

Franke (2011) menar att syftet med handledning oavsett utformning är att bidra till det individuella lärandet hos deltagaren/deltagarna. Längsjö (1996), Folkesson (1996) och Lindö (1996) beskriver lärares lärande kopplat till handledning och menar att lärandet inte sker spontant, utan kräver aktiv efterreflektion inom ordnade former, som under exempelvis handledning. Därmed är det intressant att studera om lärare upplever att de får möjlighet till denna ”organiserade” reflektion, eller om handledaren själv tar över reflekterandet, vilket Bladini (2007) framhåller ibland är fallet.

Högberg (2005) menar att den positiva potentialen handledning innebär kan misskötas och anser att oöverbörd handledning kan leda till att handledningen endast används som oroshantering. Handledning har även enligt Handal och Lauvås (2001) potential att verka som katalysator vis organisationsutveckling, medan Högberg (2005) menar att handledning ibland kan ge sken av att förändringar sker, när problemet i själva verket kvarstår. Anser lärare med erfarenhet av specialpedagogisk handledning att det sker en verklig förändring genom handledning, eller är denna förändring som ibland beskrivs konstlad och överdriven?

Handal och Lauvås (2001) och Birnik (2010) påtalar att begreppet handledning kan innebära olika saker i olika kontexter. Åberg (2009) har i sin avhandling identifierat tre huvudtyper av handledning, vilka är professionsutvecklande-, personalstödande- och verksamhetsinriktad handledning. Specialpedagogerna i studien bedriver enbart professionsutvecklande och personalstödande handledning.

Bladini (2007) menar att handledningsuppdragen specialpedagoger bedriver är oklart definierade, vilket gett en möjlighet för specialpedagogen att utforma handledningen utifrån egna kunskaper och erfarenheter. Även Emsheimer (2007) beskriver denna möjlighet för handledaren att utforma handledningen både medvetet och omedvetet utifrån handledarens

erfarenhet, utbildning och personlighet. Vidare beskriver Handal och Lauvås (2001) att utbildning och erfarenhet har så stor betydelse för utformningen att handledning att handledning ledd av icke utbildad handledare knappast kan kallas för handledning. Uppfattar lärarna att handledningens utformning skiftar beroende på vem som handleder och i så fall hur?

Specialpedagogisk handledning kan ha stor positiv potential, samtidigt som felaktigt genomförd handledning kan leda till negativa konsekvenser. Specialpedagogernas oklart definierade uppdrag riskerar att i förlängningen leda till negativa konsekvenser för elevernas och lärarnas lärande. Både uppdraget och begreppsbyggnaden av specialpedagogisk handledning är tämligen oklart definierat, då det saknas uttalade nationella riktlinjer för hur specialpedagogisk handledning ska utformas. Inom Göteborgs Universitet förmedlas en önskan om att de blivande specialpedagogerna ska använda sig av en systemiskt inriktad handledning i form av professionsutvecklande grupphandledning. Mot bakgrund av att det saknas tydliga riktlinjer för den specialpedagogiska handledningen och även forskning av denna handledning är det intressant och relevant att undersöka hur lärare själva erfar och hanterar specialpedagogisk handledning, samt hur lärarna ser på sin egen yrkeskompetens i förhållande till denna handledning.

## Metod

I detta kapitel beskrivs de metoder med vilka studien är genomförd. Syftet är att ge läsaren förståelse för hur studien är genomförd, för att möjliggöra granskning, värdering och utförande av studien i sin helhet, samt för att möjliggöra tolkning av resultatens trovärdighet och tillförlitlighet. Kapitlet redovisar metoder för insamling och tolkning av empiri, analys och bearbetning, samt avslutas med en redovisning för etiska överväganden i studien.

Mot bakgrund av studiens syfte genomförs studien som en kvalitativ studie med kvalitativa intervjuer som metod och med hermeneutisk tolkningsansats.

## Forskningsansats

Ödman (2007) beskriver att det utifrån en hermeneutisk ansats sker tolkning av empiri. Det underlättar om tolkaren har viss förförståelse inom ämnet, vilket jag anser mig ha. Syftet med hermeneutik är att tolka och skapa förståelse och självreflektion hos läsaren. Enligt hermeneutik finns det flera sätt att förstå verkligheten och även flera sätt att undersöka densamma. Avsikten med hermeneutisk forskningsansats är därför inte att generalisera, utan att endast beskriva och lyfta fram det studien visar. Hur vi tolkar, förstår och förmedlar den insamlade empirin utgår ifrån både det insamlade materialet och vår förförståelse i ämnet (s. 13-14). Detta understryker Ödman (2007) genom att framhålla att ”>>förutsättningslös tolkning<< är en orimlighet” (s. 26). Detta innebär dock inte att forskning med hermeneutisk tolkning saknar validitet, då forskningen sker i syfte att skänka mening åt en företeelse, eller med andra ord ge en förklarande tolkning av insamlad empiri, samt att öka läsarens kompetens att bearbeta och ta ställning till liknande problem (s. 109).

Den förståelse som skapas av att läsa en studie är enligt hermeneutiken personlig och subjektiv. Som undersökare finns möjligheten att tolka och ”överbygga barriären” mellan undersökningsobjekt och läsaren genom språket, men det är läsaren som gör den slutliga tolkningen av studien och därmed skapar sig sin egen subjektiva förståelse (Ödman 2007, s. 14, 24). Det finns även ett dialektiskt samspel mellan förförståelse, förståelse och intentionalitet (s. 103).

Ödman (2007, s. 25-26) förtydligar detta genom att framhålla att vår tolkning och förståelse står i relation till "vår värld", som består av vårt sätt att uppleva och förstå omvärlden utifrån vår historik. Förståelse och tolkningen står i ständigt samspel med varandra.

Vidare beskriver Ödman (2007) att hermeneutiska tolkningar av texter inte skall ske genom ett intellektuellt sökande i detaljer, utan utifrån ett öppet övergripande förhållningssätt, där "man låter en värld öppna sig" (s. 30). I tolkningsprocessen ingår även ett kontrollmoment, då forskaren kontrollerar inre och yttre logik, vilket bland annat innefattar sökande efter motsägelsefulla tolkningar (s. 110-111). Enskilda tolkningar och tolkningsprocessen i sin helhet, ska kunna förklara delarna utifrån helheten och helheten utifrån delarna. Det ska alltså finnas en tydlig linje i tolkningarna, mellan de olika nivåerna (s. 238-239).

## **Intervju**

Mot bakgrund av studiens syfte genomförs studien som en kvalitativ studie med intervju som metod.

Kvalitativ forskning syftar till att framhålla individers uppfattningar (Backman, 1998, s. 48). "Kvalitativa intervjuer utmärks bland annat av att man ställer enkla och raka frågor och på dessa enkla frågor får man komplexa svar" (Trost, 2010, s 25). Detta innebär i sin tur att forskaren får ett stort material att analysera, utifrån vilket forskaren kan finna intressanta "skeenden, åsikter, mönster och mycket annat" (Trost, 2010, s 25). Kvalitativa studier är även lämpande för studier om handlingsmönster, där avsikten inte är att kvantifiera eller generalisera (Trost, 2010, s 32), vilket är i linje med denna studie.

## **Utformning och genomförande**

Intervjun genomfördes som semistrukturerad intervju med öppna fasta frågor utifrån frågeområden relevanta till studiens syfte och frågeställning, vilket Stukat (2005) anser är en bra intervjumetod, i de fall då intervjuaren vill inta en flexibla roll än vad som är möjligt under en strukturerad intervju. Denna metod ger även möjlighet att gå in djupare kring vissa frågeområden, som exempelvis handledningens utformning, utan att intervjun tappar fokus. Detta sker genom att följdfrågor och förtydligande frågor ställs vid behov. Vissa frågor har även omformulerats under intervjuernas gång för att förtydliga i de fall intervjupersonen ställt kontrollfrågor för att försäkra sig om att de förstått frågan rätt.

De frågeområden som ingick i intervjuguiden (Bilaga 1) var Handledningens utformning,Handledning och lärares lärande, samt Problem, hinder och svårigheter. Dessa frågeområden valdes, då tidigare forskning antyder att det inom dessa frågeområden finns relevanta frågor att problematisera kring i ljuset av studiens syfte. I slutet av varje intervju ställdes sammanfattande frågor, om möjliga fördelar och nackdelar med handledning och därefter tillfrågades intervjurespondenterna om de ville tillägga någonting.

Samtliga intervjuer utfördes på enskilda kontor på lärarnas arbetsplatser. Intervjuerna spelades in med hjälp av mikrofon. Längd på intervjuerna varierade mellan 30 och 60 minuter. Samtliga intervjuer avslutades innan på förhand utsedd tidsram, vilken var 90 minuter.

## **Urval och avgränsning**

För att få relevant och tillfredsställande empiri har följande avgränsningar gjorts i studien:

Studien är genomförd med enskilda kvalitativa intervjuer med åtta lärare, yrkesverksamma inom grundskolans senare år, med erfarenhet av specialpedagogisk handledning. Trost (2010) framhåller dock att det inom de flesta studier finns möjlighet att utöka antalet intervjupersoner under arbetets gång, även om kvalitén på intervjuerna påverkar resultatet mer än storlek på undersökningsgrupp. En sådan utökning har inte ansetts nödvändig.

Avgränsningen till grundskolans senare år grundar sig på att behoven och utformningen av den specialpedagogiska handledningen bland högstadiets lärare under grundskolans senare år är mindre utforskad inom detta forskningsfält.

I enlighet med Trost (2010) har urvalet gjorts utifrån nyckelpersoner (s. 140), i det avseende att lärare med så stor erfarenhet som möjligt söktes upp, då studiens avsikt inte är att generalisera (s. 137), utan att få fram så mycket erfarenhetsbaserad empiri som möjligt kopplat till studiens syfte.

Jag har även använt mig av "bekvämlighetsurval" (s. 140) genom att fråga efter frivilliga genom mitt professionella kontaktnät i närhet till min geografiska lokalisering.

Kvalitén på empirin är bland annat beroende på hur mycket erfarenhet de specifika lärarna har av specialpedagogisk handledning. Samtliga intervjurespondenter har erfarenheter av mer än en handledare från mer än en organisation. Samtliga lärare har även haft handledning under hela, eller större delen av sitt yrkesliv.

Urvalet består av åtta lärare med lärarexamen, samtliga verksamma inom grundskolans senare år i Västsverige. Fyra av lärarna är män och fyra är kvinnor. Fem av lärarna har utbildning avsedd för den ålder av elever de undervisar, medan tre av lärarna har utbildning inriktad mot yngre elevålder. Samtliga ordinarie skolämnen förutom Idrott och Hälsa, samt Moderna Språk är gemensamt representerade hos lärarna med åldersadekvat utbildning. Medelåldern hos lärarna är 43 år och medianåldern är 41 år. Genomsnittlig arbetslivserfarenhet är 13 år och medianen för samma variabel är 11 år.

## **Bearbetning, analys och tolkning**

Efter genomförda intervjuer lyssnades intervjuerna igenom. Varje intervju transkriberades i sin helhet. Under denna process aidentifierades och anonymiserades empirin.

Därefter lästes empirin flertalet gånger för att utifrån individernas individuella uttryck upptäcka en helhetsbild av hur lärarna erfar och hanterar specialpedagogisk handledning.

Inom ramen för intervjuens frågeområden upptäcktes ett gemensamt mönster för vad lärarna uttryckte. En tydlig relation framträdde mellan handledningens utformning, handledningens problem, hinder och svårigheter och den eventuella effekten på lärarnas lärande. Vidare framträdde beskrivningen av två handledningsformer: individuell konsultativ handledning, samt grupphandledning. Då studiens syfte inte var att särskilja olika handledningstyper har dessa två handledningsformer inte valts som huvudrubriker i resultatredovisningen.

Analysen och tolkningen av empirin baseras på förförståelsen för ämnet och presentationen ämnar redovisa gruppens samlade uttryck så tillförlitligt som möjligt.

Resultatet och analysen av empirin redovisas i resultatkapitlet. Resultatredovisningen innehåller analys i form av kommentarer med citat från de kvalitativa intervjuerna. Citaten från lärarna (L1-

L8) och intervjuaren (I) ämnar förtydliga och underbygga de analytiska kommentarerna. För att nyansera och fördjupa resultatredovisningen används även litteraturanknytning.

## **Etiska överväganden**

De intervjuade har enligt Trost, (2010) under hela undersökningsprocessen rätt till sin integritet och värdighet. Detta säkerställdes bland annat genom anonymisering av insamlad empiri. I studien framgår inte heller detaljer kring social status, specifik ålder eller liknande personlig information. Det är även gruppens samlade uttryck som presenteras, inte individernas enskilda avvikande uttalanden, då dessa riskerar att bli utpekande, vilket är i linje med Trost (2010).

Intervjurespondenterna informerades i enlighet med Trost (2010) vid första kontakten, samt innan intervjuerna om studiens syfte och om deras rättigheter under och efter studiens genomförande. Dessa rättigheter är enligt Vetenskapsrådet (2011), att all forskning utförd i Sverige ska innefattas av rätt sekretess (s. 67), tystnadsplikt (s. 67), anonymitet (s. 68) och konfidentialitet (s. 69). Intervjurespondenterna lämnade därefter sitt samtycke till att medverka i studien i förståelse att de när som helst kan avbryta sin medverkan, vilket är i linje med Trost (2010). Detta medgivande finns inspelat med mikrofon.

Vidare anser Trost (2010) att forskaren även skall ta i beaktande vilka konsekvenser forskningens slutprodukt kan få för den enskilda individen (s. 123). Detta kommer att säkerställas, genom att jag kommer att presentera studien för de intervjuade, innan den publiceras, utifall det anses behövligt av integritetsskäl, som kan påverka den medverkandes liv. Trost (2010, s. 112) anser dock inte att den intervjuade bör läsa det transkriberade materialet, eller tolkningen om inte särskilda skäl föreligger. I dagsläget anses inte sådana skäl finnas.

## **Studiens trovärdighet**

Angående validitet och reliabilitet anser Trost (2010, s. 133) att resultatet ska bli trovärdigt, samt svara på de frågor man ursprungligen var intresserad av. Denna studie gör inte anspråk på att dra några generella slutsatser, utan ämnar analysera, tolka, beskriva och presentera vad de intervjuade lärarna ger uttryck för på ett så tillförlitligt och trovärdigt sätt som möjligt.

Mitt val av semistrukturerad intervju som metod, har haft till syfte att ge lärarna möjlighet att uttrycka sina erfarenheter av specialpedagogisk handledning i relation till studiens syfte. Metoden har gett intervjurespondenterna i denna studie relativt stor frihet att uttrycka sig inom ramen för de frågeområden som använts. Därmed har det ställts höga krav på mig som intervjuare att vägleda under intervjuprocessen, för att fördjupa och avgränsa intervjurespondenternas uttryck utan att själv påverka resultatet. Detta är en avvägning som ställt krav på min intervjukompetens. En för avvaktande intervjuroll skulle ha medfört icke relevant empiri, samtidigt som en för styrande roll, skulle kunna påverka intervjurespondenternas uttryck.

För att säkerställa tillförlitligheten ställde jag kontrollerande och cirkulära frågor under intervjun, samt sammanfattande frågor i slutet av intervjun. Syfte med detta var försäkra mig om att jag uppfattat lärarna korrekt under intervjun, för att inte riskera att påverka studiens tillförlitlighet negativt.

Då min intervjukompetens är beroende på erfarenheter av och kunskaper om samtalsmetodik och intervjumetodik är det därmed rimligt att anta att denna studie skulle få ett annat uttryck om jag haft ännu större erfarenhet av att genomföra intervjuer. De avvägningar som gjorts under intervjuerna är redovisade under kapitlet Metoddiskussion.

I all tolkning av empiri, inom studier baserade på hermeneutisk forskningsansats, är det dock enligt Ödman (2007) omöjligt att genomföra helt förutsättningslös tolkning. Därför har förförståelsen på vilken analysen genomförts redovisats.

Vidare har metod, bearbetning, tolkning och analysprocess beskrivits för att möjliggöra för läsaren att värdera resultatet och dess tillförlitlighet utifrån en inblick i hela studiens process. Den kontinuerliga kontakten med min handledare har även haft en kvalitetssäkrande funktion.

## **Resultat och analys**

För att svara mot studiens syfte att studera hur lärare verksamma inom grundskolans senare år erfar och hanterar specialpedagogisk handledning redovisas i detta kapitel resultat och analys av empirin. Resultatredovisningen innehåller analys i form av kommentarer med citat från de kvalitativa intervjuerna. Citaten från lärarna (L1-L8) och intervjuaren (I) ämnar förtydliga och underbygga de analytiska kommentarerna. För att nyansera och fördjupa resultatredovisningen används litteraturanknytning.

Detta redovisas under rubrikerna Handledningens utformning, Handledning och lärares lärande, Problem, Hinder och svårigheter, samt Resultatsammanfattning.

### **Handledningens utformning**

Bland lärarna (L) framkommer hur specialpedagogisk kan utformas på olika sätt. De beskriver även att utformningen varierar beroende på arbetsplats, handledare och behov, vilket är i linje med Emsheimer (2007), som menar att handledningens utformning beror på många faktorer, där handledaren och de institutionella ramarna och direktiven påverkar. Även Handal och Lauvås (2001) menar att hur handledning är utformad, är högst beroende av handledarens kompetens, vilket stämmer väl överens med studiens resultat, då lärarna menar att handledningens utformning skiljer sig stort åt beroende på hur kompetent handledaren är.

Lärarna i studien beskriver konsultativ individuell handledning och grupphandledning. De saknar dock terminologin för att särskilja de två typerna åt som två olika typer av handledning med olika behov, syften och utformning. Här finns likheter med Åberg (2009) som utifrån sin studie beskriver att skolledarna i studien saknar terminologi för att särskilja olika typer av handledning. Den konsultativa individuella handledningen är dock inte av Åberg (2009) identifierad som en särskild typ av handledning.

Den personalstödande och oroshanterande funktion som handledning kan ha, vilken Högberg (2005) och Åberg (2009) beskriver, finns även beskriven av lärarna i studien, då främst som en del av grupphandledning.

### **Individuell konsultativ handledning**

Den individuella konsultativa handledningen grundar sig oftast i tidigare observationer av specialpedagogen, eller ett individuellt behov hos läraren av att få hjälp med förslag, utformning och införskaffande av anpassat undervisningsmaterial.

Lärarna beskriver att de oftast är initiativtagare till den individuella konsultativa handledningen, utifrån behovet av metodologisk rådgivning i samband med utformning av undervisning. Denna handledning grundar sig därmed i ett individuellt behov av konsultation med exempelvis framtagande och tillämpning av anpassat undervisningsmaterial. Således blir denna handledning mer individfokuserad än grupphandledningen och handledaren intar därmed en mer rådgivande roll, då det är både önskvärt och behövt. Denna handledning nämns inte i tidigare forskning av specialpedagogisk handledning, men har likheter med den metodhandledning som Åberg (2009) beskriver, förutom att denna handledningstyp sker med enskilda lärare. Lärarna menar att den största fördelen med denna handledningstyp är att specialpedagogen både besitter kompetens och har tidsresurser att inhämta och utforma undervisningsmaterial. Det sker även att lärarna tar individuella initiativ till att oannonserat initiera denna typ av handledning för att få sina metodologiska planer kvalitetssäkrade i form av uppmuntring, eller dementering.

L6: Det är lite olika på olika arbetsplatser. Jag har haft en till en, där man har haft möjlighet att gå till en specialpedagog och kunna prata enskilt med den specialpedagogen om det man behöver hjälp med. Sen så har jag varit med i grupper, då man sitter hela personalstyrkan och sitter i grupp tillsammans med specialpedagog och även psykolog.

L3: När det har varit individuellt, då har det varit när jag har varit ansvarig för en grupp, eller en elev som jag vill prata om. Och då har jag ju egentligen tagit initiativ till det tror jag, mera.

L5: Men det har också hänt att det kan vara själv. Men då kanske det är mer att jag har tagit kontakt med specialpedagogen. Ringer upp, eller hälsar på och ber om lite tips och råd.

## Grupphandledning

Grupphandledningen skiljer sig från den individuella konsultativa handledningen i och med att huvudsyftet med grupphandledning enligt lärarna är att få vägledning i hur man kan tänka kring förhållningssätt och undervisningens utformning. Grupphandledningen syftar även till att ge läraren möjlighet att vädra sina tankar och att få respons utifrån egna reflektioner, samt att vidga synen och fördjupa reflektionen utifrån ett upplevt dilemma som uppstått eller kan uppstå i vardagsarbetet mellan kollegor och elever. Denna form av handledning kallar Handal och Lauvås (2001) för *reflektionsmodellen*.

I förlängningen framkommer bland lärarna att denna handledning ska leda till förbättringar i undervisningskvalitet och välbefinnande. Under grupphandledningen lyfts diskussioner och reflektioner med utgångspunkt i enskilda händelser från individfokus till ett mer etiskt och förhållningsrelaterat helhetsperspektiv, där syftet är att skapa sig en helhetsbild av hur erfarenheterna från den enskilda situationen kan gynna alla, i alla situationer. En bra handledare är enligt lärarna i studien en handledare som skapar ett reflektionsklimat och strävar efter att utveckla ett helhetsperspektiv, vilket är i linje med vad Birnik (2010), Gjems (1997), Handal och Lauvås (2001) och Stiwne (2005) förespråkar, där handledningsgruppens reflektion står i centrum och där handledaren inte har tolkningsföreträde.

L6: Specialpedagogisk handledning för mig innebär att få hjälp och stöttning med elever man känner att man behöver hjälp och stöttning med. Dels kan det vara specifika fall, eller specifika händelser som har skett, som man känner att

man behöver ... man kan ha fastnat pedagogiskt. Att man behöver komma vidare pedagogiskt sett. Sen kan det även betyda att det kanske är relationen till eleven, eller situationen med eleven som behöver ”flyttas framåt” och hur man kan tänka och fundera.

L7: Det betyder för mig att jag kan prata med en människa som är kvalificerad och har utbildning och bolla med han/hon. I en sån situation kan jag berätta hur jag känner, eller hur jag mår och eventuellt bolla med den människan.

L8: Jag har fått både arbetslagshandledning då vi har tittat utifrån ett större perspektiv. Då vi tittar på eleverna utifrån helhetssituationen. Hur kan vi göra för att den här eller dom här eleverna ska må bättre, eller hur ska vi göra för att eleven ska nå målen.

Lärarna beskriver hur den specialpedagogiska handledningen ibland har fokus på relationer mellan kollegor och elever, samt de känslor som uppstår i vardagsarbetet och hur man kan tänka kring hur dessa kan hanteras. Denna handledningsfunktion är i linje med den personalstödande handledning som Högberg (2005) och Åberg (2009) beskriver. Detta fokus återfinns inte under den individuella konsultativa handledningen, utan endast under grupphandledning.

L4: Det är åtminstone två saker. Den ena är den här, det som jag pratade om förut, när vi försöker brottas med våra egna känslor som elevernas reaktioner väcker i oss. Att försöka hantera känslor som eleverna väckte. De blev galna för att... så va... Den andra, så som det är mer här då, är att försöka få eleverna att prestera i skolämnen på nåt vänster. Det första handlar ju mer om att stå ut, eller få eleverna att stå ut med livet i någon mening och det andra är att få eleverna att stå ut med skolan som form. Det är på två olika nivåer, men det handlar ju hela tiden om att försöka att göra att handledningen ska hjälpa oss att hjälpa eleverna till ett bättre liv, i någon slags form.

L7: En gång arbetade jag på en arbetsplats som skulle läggas ner och då mådde vi dåligt. Då kom det en handledare och vi satt och pratade med handledaren, i det här fallet kallades han för konsult. Då kom han och berättade för oss och pratade med oss. Det var väldigt bra. Det behövdes, vi mådde inte alls bra. Och det funkade faktiskt jättebra.

## **Handledningens initiering**

När det gäller frågor om varför handledningen initierats finns varierande erfarenheter. Enligt lärarna sker initieringen antingen av ledningen, eller av arbetstagarna. Vissa organisationer har ett inarbetat system med institutionaliserad handledning, där handledning finns som ett naturligt inslag i verksamheten, medan andra organisationer inte har handledning inarbetat som ett normalt inslag i organisationens verksamhet. Den individuella konsultativa handledningen initieras mestadels av lärarna, medan grupphandledningen oftast initieras av ledningen, utifrån ett uppfattat behov.

L2: Ofta via arbetsledare eller chef då, som anser att det finns ett behov. Det är väl så alla gånger jag har fått handledning att det är inte jag själv som har önskat handledning, utan jag har blivit tilldelad handledning, så att säga.



L7: I ett par fall var det arbetsgivaren/ledningen som såg och fick en känsla av att vi inte mådde bra och måste ha handledning. Senare när man blir bekant med att det finns en sådan rättighet, då söker man själv, eller man kräver det. Och då beviljas det om i mån av att det finns pengar för det.

## **Handledningsuppdrag**

Åberg (2009), beskriver hur handledningens utformning och syfte varierar utifrån bland annat skolledarnas uppdrag, vilket stämmer överens med studiens resultat.

Handledarens uppdrag och specificering av vad handledningen ska innehålla beskrivs ofta av lärarna som oklar och otydligt definierad. Ibland är handledningen utformad utifrån ledningens direktiv, ibland är det handledaren som bestämmer utformningen och ibland är det handledningsgruppen som i samförstånd med handledaren bestämmer handledningens utformning. Att handledningsuppdraget definieras i någon typ av muntligt eller skriftligt kontrakt beskriver lärarna som ovanligt. I de fall ledningens direktiv är tydliga utifrån en tydlig uppfattning av handledningsgruppens behov, beskrivs handledningens utformning som tydligare och bättre, till skillnad från när handledaren fått ett mindre definierat uppdrag. Lärarna beskriver även att handledning som är löst definierad tenderar att bli rent rapportering utan djupare reflektion, vilket inte är önskvärt. Under den löst definierade grupphandledningen tycks handledaren inta en expertroll, eller rådgivande roll, vilket lärarna beskriver som negativt i det sammanhanget.

### **I: När man påbörjar ett uppdrag. Pratar man då om vad handledningen ska innehålla?**

L5: Ja, det har man väl lite granna pratat om. Men inte jättemycket. Så som jag har tänkt att det skulle vara, har det inte riktigt varit. Jag har mer tänkt att man kanske ska få lite tips. Gör så här, eller inte att man måste, men du kan tänka såhär. Det har mest varit att det har blivit en avrapportering. Att så här går det för den och så här går det för den. Som att man lämnar över info och i fall det skulle vara något som inte är bra, så kanske de skulle säga ifrån, eller säga att det där får ni göra om. Det har nog inte bestämts innan riktigt hur innehållet ska vara, nej.

### **I: Vem tar beslut om vad handledningen ska innehålla?**

L1: Vad jag har för erfarenheter av det? Det är ju specialpedagogen. Det har varit jävligt otydligt och väldigt godtyckligt. Jag har ju varit med i många elevvårdsteam och sånt där. Då har vi ibland suttit och diskuterat det. Då har vi ibland varit duktiga och punktade ner vad och vilka delar vi ska ha med. Och då är det elevvårdsteamet som tar upp det liksom. Och det är bra. Det tycker jag.

### **I: Då är det själva handledsgruppen som bestämmer vad det ska innehålla?**

L1: Ja, det kan det ju vara. Men ofta upplever man ju inte den strukturen när specialpedagogen kommer. De här handledningsmötena är ofta halv tre, halv fyra tiden. Då är man rätt mosig liksom. Tyvärr. Det är ju så det är liksom. Då får det ju också vara en handledare som är ganska bekväm i sin roll och har en bra struktur. Då blir det ju mycket bättre. Som faktiskt kan punkta ner det. För att det ska funka, så behöver det se ut, på detta sättet liksom. Då blir det mycket bättre. Men så är det sällan.

### **I: Vem är det som bestämmer vad handledningen ska innehålla?**

L3: Det vet jag faktiskt inte.

## **Handledningsuppdragens avslut**

Handledningsuppdragen beskrivs av lärarna avslutas antingen på handledningsgruppens begäran, då handledaren går i pension eller byter arbetsplats, eller vid terminsskiftet. Det finns inga erfarenheter av att ett handledningsuppdrag genomförts under ett i förväg förutbestämt antal handledningsträffar. Det finns få erfarenheter av utvärderingar av handledningsuppdrag, handledningens effekt, eller handledarens roll i de fall då uppdragen avslutats.

### **I: De här uppdragen, hur avslutas de om de avslutas?**

L8: I det fall det blev avslutat, då var det för att hon gick i pension.

### **I: Har ni haft någon utvärdering av själva handledningen?**

L8: Jag har nog varit med om det någon gång, men inte så ofta. Man har sällan utvärderat specialpedagogen, eller hur mycket det har gett, utan mer hur arbetet med eleverna har gått.

### **I: Hur länge har dom här uppdragen pågått och hur avslutas de?**

L2: Ofta har de pågått under hela terminer utan något direkt, jag kan inte minnas att det har varit ofta man har bestämt att nu har vi tio gånger, utan det bara löper på liksom. Stående handledning. En gång i veckan, varje torsdag klockan två, eller nåt. Så kör man på det.

L5: Men sen så var det så att de kollegorna som jag jobbade med bestämde att de tyckte att handledningen inte gav någonting, så vi slutade ha handledning ganska abrupt.

### **I: Hur avslutas uppdragen?**

L2: Dom avslutas när det blir jullov eller sommarlov. Inte nåt speciellt, som nu är det färdigt liksom.

### **I: Har ni haft någon form av utvärdering, eller nåt sånt?**

L2: Nej. Inte av handledningssituationer.

## **Handledarens roll och uppgifter**

Lärarnas erfarenheter av handledarens roll och uppgifter under grupphandledning varierar. I vissa fall har handledaren varit beslutsfattare och fattat beslut om exempelvis resursfördelning. I vissa fall upplevs handledaren som en rådgivare, och i andra fall har handledaren haft som huvuduppgift att hjälpa gruppen att få perspektiv på vardagen genom att fördela ordet och ställa frågor för att uppmana till reflektioner kring arbetssituationer.

Skillnaden i handledarens roll beskrivs av lärarna bero på handledarens uppdrag och handledarens utbildning/kompetens, samt vilka förväntningar det finns i gruppen och om handledningens utformning diskuterats under starten av handledningsuppdragen. I de fall handledningens utformning är tydlig, upplevs handledningen som bättre.

Lärarna beskriver att de under individuell konsultativ handledning har behov av en mer rådgivande handledarroll, medan denna roll kan upplevas som nedtryckande och negativ under grupphandledning.

Vidare beskriver lärarna att handledaren under grupphandledning bör hålla sig objektiv och inte skaffa sig tolkningsföreträde, vilket är i linje med vad Birnik (2010), Gjems (1997), Handal och Lauvås (2001) och Stiwne (2005) förespråkar. Det förhållningssätt som av lärarna föredras och anses ge bäst effekt är i linje med den handledarroll som Gjems (1997) förordar. Denna handledarroll vilar på systemteoretisk grund och handledaren intar en värderingsfri och objektiv roll, samtidigt som rollen inte helt utesluter att välgrundade tips kan ges av handledaren då det anses naturligt. Lärarna menar att handledaren bör vara medskapare av lösningar, snarare än någon som tar på sig uppdraget att själv lösa problem som diskuteras.

**I: Vad är handledarens roll under handledningen? Vad gör handledaren?**

L4: Den här strukturen tänker jag är viktig i handledarrollen. Och sen tänker jag att det viktigaste handlar väl om att få oss att lyfta blicken på nåt sätt. Det måste ju vara det. Att man går och köttar i vardagen och då måste man ha nån som hjälper en, eller får en själv att lyfta blicken och se på ... vad håller vi på med... hur ser jag på detta ... gjorde jag så ... Nån slags perspektiv på vad man gör i vardagen.

**I: Vad har handledaren för uppgifter under handledningen?**

L2: Ofta så har jag tyckt att det har handlat om att komma med tips av diverse slag. Alltså litteraturtips. Olika pedagogiska tips. Metodiska tips. Didaktiska tips och sånt där. Så det är mer som en tipsare kan jag tycka.

**I: Hur har handledarens förhållningssätt varit? Du säger tipsare... vad...**

L2: Nästan lite mer av karaktären av ett kaffemöte där man sitter och pratar med nån man känner liksom om hur man kan göra. Ganska lättsamt. Vilket kan vara bra på ett sätt. Men det blir ju samtidigt inte speciellt seriöst liksom, i det heller riktigt. Utan mer som en diskussion om hur man kan jobba med någonting.

**I: Är det någonting som du vill tillägga?**

L2: Jag tycker att dom handledningar som vart i slutet nu av mitt yrkesliv har varit bra handledningar, där man har fått möta lite olika handledartyper, än vad jag är van vid. Jag har bara nästan mött handledartyper som har varit egentligen lärare och lite snabbutbildare på handledning, inga riktiga, som jag uppfattar har liksom verkligen satt sig in i vad det betyder att handleda. Att det är nåt speciellt med det utan det blir bara som vilket samtal som helst liksom. Men det har jag nu märkt att det finns andra sätt att vara som handledare som är mycket bättre.

**I: Hur förhåller dom sig annorlunda?**

L2: Just att man lyssnar in gruppen och så vidare och försöker lägga lite tid på att gruppen får utveckla vad ett problem är. Att gruppen får möjlighet att fundera på vad problemet kan vara. Kanske är det inte riktigt det som man tror från början som är bekymret, utan det kan finnas andra sätt att se på det och så vidare. Lyssna in sina kollegor hur dom ser på saker. Mer den typen av handledning. Lite mer djupare handledning. Som kanske är mer baserat i hur gruppen är som grupp, eller hur personerna är som personer liksom. Alltså inte bara en modell som man kör, utan mera på djupet.

## Handledning och lärares lärande

Lärarna beskriver utifrån sina erfarenheter att bra handledning med en bra handledare har positiv effekt på deras yrkeskompetens, trygghet i yrkesrollen, samt ökar samhörigheten i handledningsgruppen, vilket i förlängningen får positiv effekt på hur lärarna kan fullfölja sitt yrkesuppdrag. Handledarens handledningsroll anses av lärarna direkt påverka lärarnas förutsättningar för lärande, vilket är en åsikt som delas av Franke (2011) och Åberg (2009).

Lärarna beskriver att de under handledning utvecklar en förmåga att utvärdera och reflektera kring tidigare situationers orsaker och hantering. Reflektionen anses av lärarna vara lättare att utföra i efterhand, än i aktion, vilket överensstämmer med Längsjö (1996). Reflektionen sker både på ett personligt plan genom interaktion med handledaren och genom att lärarna reflekterar genom att lyssna till andras berättelser och reflektioner. Denna reflektion leder enligt lärarna till ett helhetsperspektiv, vilket enligt Gjems (1997) är huvudsyftet med handledning. Lärarna beskriver att resultatet/effekten blir att yrkeskompetensen ökar och att lärarna får bättre redskap att utföra sitt uppdrag. För att denna utveckling ska ske, krävs enligt Folkesson (1996) att det finns ett intresse hos lärarna att sträva efter att utveckla sin reflektionsförmåga och analysförmåga. Ett sådant intresse uttrycks av lärarna under studiens intervjuer. Denna form av handledning kallas av Handal och Lauvås (2001) för *reflektionsmodellen*.

Lärarna tillgodogör sig även tips och idéer både från handledaren och sina arbetskamrater i handledningsgruppen. Vidare beskriver lärarna att dold kunskap explicitgörs och att enkla lösningar som annars skulle kunna förbli outtalade framkommer.

Handledningsgruppen lär även känna varandra bättre och att det skapas en starkare känsla av samhörighet och samarbete. De beskriver att de får sina problem uppmärksammade och bekräftade, så de inte känner sig ensamma om sina bekymmer, vilket skapar trygghet, både i gruppen och i relation till yrkesrollen.

Både den individuella konsultativa handledningen och grupphandledningen har även en kvalitetssäkrande funktion, då handledning hjälper läraren att värdera och utvärdera de arbetsmetoder och det förhållningssätt som används i vardagen. Detta sker genom att lärarna får sina idéer och metoder bekräftade eller dementerade.

### **I: Din yrkeskompetens, känner du att den har påverkats någonting av handledning?**

L4: Något alldeles fantastiskt. Det är en enorm skillnad. Det säger ju sunda förnuftet. Om jag försöker beskriva det som att handledningen syftar till att få perspektiv, någonstans ovanifrån, där man ser vad man gör i vardagen, eller hur man kan fastna, är det klart att kan jag få det perspektivet själv. Se att nu håller jag på och hänger upp mig på... eller nu är det det här att Anders mamma gör alltid såhär och då får jag den här reaktionen, eller nu har du glömt av att dom är små och du är stor... Alltså, alla möjliga såna... Så klart att det är en enorm utvecklingspotential i det, i handledning.

L1: Jag tror framförallt om jag får bra råd och tips och jag tar till mig det som passar min undervisning eller det jag gör och jag ser att det hjälper så att säga. Det är ju en självklar del, om jag ser att det hjälper mig och att jag kan

praktisera det. Och jag känner att det är rimliga och bra åtgärder som jag känner att det är i nivå med vad eleven klarar av och är respektfullt liksom.

L6: Det får mig att tänka som sagt var i nya banor, nya spår. Dels är det skönt att höra att folk möter på antingen samma problem, eller andra problem och man kan känna att gud vad skönt. Det är inte bara jag som får en konflikt med föräldern eller med eleven. Det är inte bara jag som stångar huvudet i väggen. Så jag kan tycka också att det är skönt att höra andra och sen så får man ju ahaupplevelser när handledaren styr in kollegorna att tänka på nya sätt och i nya banor. Det kan jag ju också själv ta till mig även om inte jag hade just den situationen som den läraren hade.

L8: Den har gjort mig tryggare i min yrkesroll. Man har fått väldigt mycket tips och idéer. I de fall då jag har fått handledning har det varit ganska tuffa fall där det varit stora kunskapsbrister. Då har man fått hjälp att tänka till att, okej, den här eleven behöver det här. Då är det viktigt att du kanske talar sakta, eller talar lugnt. Handledningen har stärkt mig i min roll som lärare. Det har den absolut gjort.

L2: Ja, om man väger in all handledning och även det som har vart bra, för jag har varit med om bra handledning också, så är det ju ändå så att det finns saker man kan komma fram till i en grupp där man diskuterar lite nya infallsvinklar på problem och så vidare som kan vara väldigt värdefulla. Hur man, enkla grejer, nya sätt att se på saker helt enkelt som kanske egentligen kan verka rätt självklara, men som man själv inte kanske upptäcker så lätt när man är mitt i det. Det tycker jag ändå har vart några bra saker med handledning som man kan märka. Och sen också för att bygga en grupp. Lära känna varandra bättre. Att man lär känna hur kollegorna tänker bättre. Om det just är grupphandledning då alltså. Det är ju positiva saker.

L3: Jag känner mig säkrare. Jag känner mig inte så ensam. Jag känner att jag har någon med mig. Eller inte. Någon som faktiskt kan säga emot mig. Jag känner att man är ett team. När man har en elev som man ändå har hört att: -Det här behöver du handledning i. Då vet man att det inte är så himla lätt. Det blir erkänt på nåt vis att det kan vara lite svårt och att vi måste hjälpas åt.

## **Problem, hinder och svårigheter**

Lärarna beskriver sina negativa erfarenheter från handledning. De beskriver att det kan finnas omständigheter som gör att handledning inte är lämpligt. Som exempel nämns tung arbetsbörda, vilket av Stiwne (2005) beskrivs som en anledning till varför handledning inte alltid är en bra insats. Lärarna menar att handledning kan ge merarbete och att en alternativ aktivitet kan fylla det syfte i vilken handledning används.

En olämplig gruppkonstellation beskrivs även kunna ge dåliga förutsättningar för handledning, där exempelvis konflikter i handledningsgruppen kan leda till en negativ spiral med fördjupade olösta konflikter som följd. Handledning beskrivs även kunna ge negativa effekter om de problem som ska behandlas lämnas olösta, eller om handledaren inte har förmåga att bryta negativa tankemönster i handledningsgruppen. Lärarna beskriver även att en

negativ uppfattning i handledningsgruppen av vad handledning innebär ger dåliga förutsättningar.

Vidare anser lärarna att handledningen kan bli ren rapportering av elevernas situation, utan tillhörande reflektioner. Även handledarens roll och förhållningssätt beskrivs kunna vara ett hinder. Önskade tips och ett auktoritativt förhållningssätt under grupphandledning nämns som exempel. Vissa handledare beskrivs även ha ett behov av att visa sig duktiga och beskrivs ha ett behov av att ta över mötet och skapa sig tolkningsföreträde. I dessa fall ges oönskade och verklighetsfrånvända tips och metoder. Vidare beskriver lärarna att de handlingsbeslut som fattas ibland kan ge negativa effekter i verksamheten. Dåligt utbildade handledare och dåliga tidsresurser, med dåligt förberedda handledare och trötta lärare beskrivs även som hinder.

L1: När det inte är bra, det är när handledaren vill visa att det är den som kan. Inte att syftet är att lyfta och hjälpa en elev i ett specialpedagogiskt sammanhang, utan specialpedagogen bör lyfta upp den kompetensen som finns samlad i gruppen av lärarna, som kan ha praktisk erfarenhet av praktisk verksamhet och klassrumssituationer, eller vad det nu handlar om. Ibland kan handledaren känna att det är en prestigeförlust om någon annan kommer med någonting bättre. Där får man ju vara smart och... Den duktiga handledaren lyfter ju de goda idéerna och inte fastnar i sitt eget, att ”det är jag som kommer hit och visar hur ni ska göra”. Då låser det. Då blir det ingen kommunikation i det.

L2: Om handledningen är så bra och man är under stort arbetstryck och har mycket besvärliga elever och så vidare. Då kan det vara en nackdel att det är ännu mera tid som ska läggas på jobbet liksom. Har man ett jobbigt jobb, så kan ju ibland tiden att göra något annat vara väldigt värdefull. Exempelvis hålla på med ett fritidsintresse, eller något annat. Det kan vara väl så bra som handledning. Att få rensa hjärnan bara liksom.

L5: Alla är ju faktiskt inte bra. Ibland blir det kan jag känna att man har teorier om hur saker ska vara. Det kan vara lite verklighetsfrånvänt. Lite gulli gull. Man kan känna att det kanske funkar för dig, men det funkar absolut inte för mig.

L5: Får man tips som inte funkar för en själv, så kan det ju bli fel. Ibland kan det kännas som att de handledare jag har haft inte har haft koll på det. De kan ha levt lite i sin bubbla, som är lite ifrån verkligheten och det tycker jag är nackdelen.

L5: Den största upplevelsen jag har haft när det gäller det är att det har varit att det har blivit lite grann som en rapportering. Så här går det för den, så här går det för den och sen är det klart. Och sen är det inte så mycket mer. Det är nog det vanligaste.

L6: Om det blir en väldigt negativ inställning i en grupp. Om folk går in och har en väldigt negativ inställning till handledning, då kan det bli fel. Om folk tror att dom ska komma dit och bli kritiserade. Om folk kommer dit och sitter och fnittrar och pratar och bara förlöjligar situationen. Då skapar ju det absolut ingen

go stämning, även sen utanför handledningen. Och är det ingen bra specialpedagog eller handledare, då blir det ju också väldigt fel.

L7: Nackdelarna kan dyka upp om inte handledningen funkar bra. För mig handlar det om att handledningen är sista repet som man kan dra sig upp med och om det brast.... Om hon inte fattar vad jag säger, då fattar ingen annan heller. För hon är varken min arbetsgivare eller kollega. Nackdelen kan vara att en misslyckad handledning kan bli en stor nackdel. Jag kanske tänker att det är bättre att jag byter jobb, eller skiter i det. Att jag blir likgiltig. Om han/hon inte kan sitt jobb, så kan det bli galet alltså. Det kan bli en negativ effekt. Om jag ser att en handledare sitter och sörjer med mig. Det vill jag inte, då blir det galet alltså. Så har jag haft det en gång och då blev det två som tjöt tillsammans. Det hjälpte inte mig. För när jag sörjer för mig själv så kommer jag ingenstans. Det är ju därför jag sitter med handledaren. Det kan vara en nackdel. Okunnighet kan ge en negativ effekt.

L8: Nackdelen är ju om det blir en form där man känner sig överkörd som pedagog och att man inte duger. Att det blir den här monologen jag pratade om förut. Att specialpedagogen ska komma och ta över mitt arbete och påpeka allting jag gör som blir fel. Det här gör du fel. Det här funkar inte. Det här måste du ändra.

## **Resultatsammanfattning**

Handledningens utformning beskrivs av lärarna variera beroende på arbetsplats, uppdrag och handledare. Vissa organisationer har ett inarbetat system för handledning, där handledning finns som ett naturligt inslag i verksamheten, medan andra organisationer normalt inte tillämpar handledning.

Lärarna beskriver att specialpedagoger utför handledning både som individuell konsultativ handledning och i form av grupphandledning. Den individuella konsultativa handledningen beskrivs vara fokuserad på didaktiska och pedagogiska tips, medan grupphandledningen syftar till att skapa reflektion hos gruppmedlemmarna. Under grupphandledningen utforskas möjliga orsaker och tillvägagångssätt utifrån tidigare situationer som uppstår i arbetet med elever och kollegor. Syftet upplevs vara att öka kvalitén på undervisningen, samt att öka förmågan att hantera de känslor och konflikter som uppstår i vardagsarbetet.

Initieringen av handledningen sker på ledningens eller arbetstagarnas initiativ och handledningsuppdragen beskrivs ofta som löst definierade. Uppdragens avslutning är inte förutbestämd, utan uppdragen avbryts vid naturliga brytpunkter som terminsuppehåll, pensioner, byte av arbetsplats, eller på handledningsgruppens begäran. Lärarna har få erfarenheter av att handledningen har utvärderats då uppdragen avbrutits. Lärarna beskriver att handledningens utformning bestäms av ledningen, handledaren, eller av handledningsgruppen i samförstånd med handledaren.

Handledarens roll och uppgifter varierar och individuell konsultativ handledning skiljer sig stort från grupphandledning, både i utformning och syfte. Lärarna upplever att handledaren ibland tar på sig en roll som rådgivare och beslutsfattare, medan andra handledare har en roll som är mer inriktad på att lyfta kompetensen i arbetsgruppen för att skapa reflektion.

Handledningens uppdragsbeskrivning och handledarens kompetens anses vara faktorer som påverkar detta.

Lärarna beskriver utifrån sina erfarenheter att bra handledning med en bra handledare har positiv effekt på deras yrkeskompetens och lärande, vilket i förlängningen får positiv effekt på hur lärarna kan fullfölja sitt yrkesuppdrag. Lärarna betonar att de inte bara lär sig genom sin egenreflektion, utan att de även lär sig av att lyssna till sina kollegors reflektioner. En annan aspekt som lyfts fram och att lärarna känner sig tryggare i sin yrkesroll och att de känner sig mindre ensamma. Lärarna menar att detta beror på att de får sina upplevda problem uppmärksammade och bekräftade. De beskriver även att de får nya idéer om hur situationer kan tolkas och om hur arbetet kan utföras. Vidare beskrivs bättre sammanhållning i handledningsgruppen som en effekt av handledning. Handledningen har även en kvalitetssäkrande funktion, då lärarna får sina idéer bekräftade eller dementerade och därmed kan justera sitt agerande utifrån detta.

Lärarna beskriver även problem, hinder och svårigheter med handledning. De beskriver att handledarens utbildning och förhållningssätt påverkar om handledningen är givande eller inte. Negativa erfarenheter av handledning anses bero på dåliga förutsättningar i form av tung arbetsbörda eller olämplig gruppsammansättning, men anses även bero på handledare som inte är tillräckligt professionella i sitt handledande. Dålig handledning kännetecknas av en handledare med prestigebehov och som ger tips och metoder som inte upplevs verklighetsanknutna eller önskade. Handledning beskrivs även kunna ha negativ effekter om de problem som behandlas lämnas olösta.

Sammantaget är lärarna positivt inställda till specialpedagogisk handledning, även om de har erfarenheter av både bra och dålig handledning. Vidare framgår i studien en ganska tydlig distinktion mellan individuell konsultativ handledning och grupphandledning, både när det gäller utformning och effekt. De menar att alla lärare bör få tillgång till specialpedagogisk handledning.

## **Diskussion**

I nedanstående kapitel diskuteras metod och resultat kopplat till studiens syfte, frågeställning och litteratur. Detta sker för att skapa överskådlighet under rubrikerna Metoddiskussion och Resultatdiskussion med underrubrikerna Handledningens utformning, Handledning och lärares lärande, samt under underrubriken Problem, hinder och svårigheter. Därefter diskuteras förslag till fortsatt forskning inom forskningsfältet.

## **Metoddiskussion**

Forskningsansats och metod har gjort det möjligt att studera, analysera och beskriva specialpedagogisk handledning utifrån lärares egna kunskaper och erfarenheter och samtidigt möjliggjort kopplingen till tidigare forskning och litteratur relaterad till studiens syfte. Valda frågeområden har visat sig ge efterfrågad empiri kopplad till studiens syfte.

Mitt val av semistrukturerad intervju som metod har haft till fördel att intervjuerna blivit flexibla i den mån att jag tillåtits ställa frågor som på förhand inte varit bestämda. Samtidigt har intervjuens frågeområden skapat intervjusituationer som haft tydlig koppling till studiens syfte. Möjligheten att ställa samma fråga upprepade gånger med annan formulering har även medfört att lärarna kunnat fördjupa sina svar. I vissa fall har de sagt att de redan svarat på min



fråga, men därefter formulerat sig med andra ord, vilket varit positivt för att skapa en mer nyanserad uppfattning av deras uttryck.

Lärarna har under intervjuerna haft möjlighet att relativt fritt ge uttryck för sina erfarenheter utifrån de frågeområden som används. Metoden har dock ställt höga krav på min flexibilitet som intervjuare eftersom möjligheten funnits för läraren att glida in på berättelser och reflektioner som inte varit kopplade till studiens syfte. Under de delar av intervjuer jag använt mig av en mindre styrande roll, har intervjuerna delvis genererat empiri som varit irrelevant för studien och därmed har viss empiri i efterhand behövts sällas bort och förkastas. Som exempel kan nämnas erfarenheter från verksamheter utan skolkoppling och handledning av andra yrkesprofessioner än specialpedagoger. I dessa fall har det under transkribering och tolkningsprocess varit viktigt att jag särskilt dessa erfarenheter och endast behandlat de erfarenheter som varit relevanta för studien.

Det har även varit viktigt att erbjuda lärarna en värderingsfri intervjukontext, så de svarar ärligt och inte vad de tror att jag vill höra. Detta har jag bland annat gjort genom att inte delge mina egna erfarenheter av handledning innan intervjuerna. Då människor gärna diskuterar ämnen både innan och efter en intervjusituation så fort de vet vad intervjun ska handla om, har detta ställt krav på mig att snabbt komma igång med intervjun, för att undvika diskussioner om ämnet innan intervjun. I de fall lärarna innan intervjuerna velat ta del av mina erfarenheter av handledning, har jag därför sagt att vi kan diskutera det efter intervjun.

Analysen har även krävt mer tid och en större sinnenärvaro än jag i förväg hade förutspått, då inte all empiri varit relevant utifrån studiens syfte. Jag fick lyssna till intervjuerna flera gånger än väntat och gå tillbaka i transkriptionerna för att försäkra mig om att jag inte sällat bort empiri som varit relevant och för att försäkra mig om att irrelevant empiri inte förts vidare till nästa analysfas.

## **Resultatdiskussion**

### **Handledningens utformning**

Handal och Lauvås (2001) menar att handledning är ett begrepp som är löst definierat och att det därmed kan vara relevant för den specifika handledningen att dess utformning och syfte förtydligas. Även Bladini (2007) framhåller denna oklarhet och menar att det specialpedagogiska uppdraget vad gäller handledning är löst definierat. Därmed finns ett stort utrymme för handledaren att utforma handledningen, vilket enligt Handal (2007) ställer stora krav på handledarens kompetens.

Lärarna i denna studie framhåller att de specialpedagogiska handledarna utifrån lärarnas erfarenhet oftast varit otydliga i förmedlandet av detta uppdrag. Om detta uppdrag i själva verket är otydligt även från ledningen svarar inte studien på.

Vanligtvis har handledaren varken innan, under eller efter handledningsuppdragen gjort handledningsgruppen medveten om och delaktig i handledningens syfte och utformning. Lärarna beskriver även sina erfarenheter som väldigt varierade vad gäller utformning och effekt på deras yrkeskompetens och lärande. Vissa handledningsuppdrag anses ha gett positiv effekt, medan annan handledning upplevs som dålig. Handledningens utformning och uppdragets utformning visas därmed i denna studie vara en väsentlig förutsättning för lärarnas lärande under handledning.

Franke (2011) framhåller att handledaren har en aktiv roll i den meningen att handledaren bör kunna analysera, förstå och beskriva vad lärarna ger uttryck för under handledningen och att handledarens roll därmed påverkar förutsättningarna för lärande under handledningarna. Det är därmed rimligt att anta att de löst definierade handledningssituationer som lärarna beskriver i denna studie kan ha ringa effekt på lärarnas lärande i relation till lärarnas yrkeskompetens, vilket lärarna i denna studie även i vissa fall beskriver.

För att lärarna ska kunna tillgodogöra sig handledning, är det rimligt att deltagarna är aktiva i både utformning, genomförande och utvärdering av handledningsuppdraget. Först då kan handledningen vara ett verktyg som kan uppfylla de behov som finns i handledningsgruppen. Därmed inte sagt att detta är lätt att genomföra, då handledaren i utformandet av handledningen måste ta hänsyn till en rad faktorer, som exempelvis ledningens uppdrag och sin egen erfarenhetsbaserade handledningsroll, samtidigt som handledaren behöver bemöta de förväntningar och önskemål som finns i handledningsgruppen. Emsheimer (2007) behandlar detta dilemma och menar att handledaren måste ta ställning till hur pass styrande roll handledaren ska ha, utifrån både organisatoriska riktlinjer och personliga preferenser.

Denna möjlighet att vara delaktiga under handledningsuppdragets utformning har enligt lärarna i denna studie inte explicitgjorts och tagits tillvara. I mötet mellan lärarnas behov och handledarens uppdrag och intentioner, bör det finnas utrymme för diskussion mellan handledningsgruppen och handledaren, för att allas behov ska tillgodoses och för att valet av metod blir ett aktivt val, där alla inblandade är medvetna om handledningens syfte och metod. Denna uppstartsfas benämner Birnik (2010) för *startfasen*. Under denna fas bör enligt Birnik ett kontrakt upprättas mellan handledaren och handledningsgruppen, i syfte att skapa gemensam målsättning och arbetsgång under handledningsträffarna. Lärarna i denna studie beskriver att det är ytterst sällan sådana kontrakt upprättas, vare sig det är skriftligt, eller muntligt.

Det framgår även att lärarna har erfarenhet av individuell konsultativ handledning och grupphandledning. Den individuella konsultativa handledningen benämns inte i tidigare forskning om specialpedagogisk handledning och lärarna i denna studie finner inte begrepp för att beskriva detta som en egen handledningsform. Det framgår dock tydligt att både initiering, utformning, syfte och handledarens roll varierar stort beroende på vilken av dessa två handledningsformer som beskrivs. Lärarna beskriver att den önskade handledarrollen som metodrådgivare är önskvärd under individuell konsultativ handledning, medan denna handledarroll oftast uppfattas direkt olämplig och stötande under grupphandledning. Då denna samtalsform är en kontext inom vilken specialpedagoger får utrymme för att agera professionell samtalspartner, bör inte denna handledningsform avfärdas som något enskilt fenomen utan koppling till handledning.

Birnik (2010) menar att olika samtalsformer kräver olika handledarroller och arbetssätt. I denna studie framgår det att de negativa handledningserfarenheterna nästan uteslutande upplevs bero på att handledaren intagit en roll som inte varit önskad och lämplig i gällande kontext. Detta är ett tecken på att handledningsrollen är flytande och att de ämnen som ska behandlas inte följer ett specifikt mönster. Vad detta beror på är oklart, men en anledning skulle kunna vara att lärarna i vissa fall kommer oförberedda till handledningen utan att känna ett ansvar för handledningens innehåll. Följden blir då att handledaren ställer frågor för att utröna vilka samtal och situationer som kan vara lämpliga att diskutera, vilket kan uppfattas som att mötet har skiftat från ett handledningsmöte, till ett informationsmöte.

En annan anledning till att lärarna till synes ibland kommer oförberedda kan vara att skolan redan har ett fungerande system för kollegial handledning, där eleverna diskuterats, varpå specialpedagogisk handledning syftar till att fylla en samtalsfunktion som redan finns i en annan utformning.

Handal och Lauvås (2001) menar att handledarens kompetens och erfarenhet har stor påverkan på handledningens utformning, medan Åberg (2009) menar att handledning sätts in både för att lösa ett akut behov och som kompetensutveckling.

En orsak till att lärarna i denna studie ibland upplever att de haft handledning av en specialpedagog med för metodinriktad rådgivande roll, kan vara att handledaren har störst erfarenhet av handledning som satts in som akut åtgärd. Under denna typ av handledning finns risken att handledaren väljer en rådgivande roll, för att snabbt få bukt med den akuta situation som råder. I så fall blir det en naturlig roll för handledaren att inta även under kompetensutvecklande grupphandledning.

Här ligger enligt mig ett stort ansvar hos handledaren att välja rätt handledarroll för respektive handledning, så inte missförstånd och negativa handlingsmönster befästs, vilket i förlängningen får negativ effekt på lärarnas lärande. Vissa metodologiskt inriktade diskussioner bör alltså flyttas från grupphandledning till ett senare tillfälle av individuell konsultativ handledning. Även detta bör vara öppet för diskussion och handledaren bör under grupphandledningen beskriva den roll som handledaren avser använda sig av utifrån handledningens syfte och de handleddas behov. Dessa val bör även motiveras för att undvika att konflikt uppstår mellan handledningsgruppens upplevda behov och handledarens intentioner. Stiwne (2005) påtalar att det är viktigt att handledaren står fast vid den roll som passar under handledningen, så inte handledaren hamnar i en expertroll, även om det är det handledningsgruppen till synes önskar.

Blomquist (2005) beskriver att handledaren behöver bemöta både de önskemål och förväntningar som finns i handledningsgruppen, samtidigt som handledaren behöver erbjuda det som handledningsgruppen behöver. I de fall en överenskommelse av handledningens utformning inte kan nås, bör enligt mig handledningsuppdraget inte påbörjas, då det finns risker för konflikter mellan handledaren och handledningsgruppen.

Vidare bör diskussioner föras kring vilka ämnen som är lämpliga att behandla under grupphandledning och vilka som ska flyttas till individuell konsultativ handledning. Detta förtydligande och särskiljande av de två olika handledningsformer upptäckta i denna studie, rimmar även väl med Gjems (1997), som menar att handledaren under grupphandledning bör undvika expertrollen. För att det önskade behovet av denna roll ska tillgodoses hos lärarna, krävs därför ett lämpligt alternativt sammanhang till grupphandledning, vilket individuell konsultativ handledning skulle kunna vara.

Vidare beskriver lärarna beslutsfattande under handledning och menar att beslut som fattas, om de fattas, oftast utformas gemensamt. Få lärare nämner att handledaren har funktionen beslutsfattare och utövar det dolda ledarskap som Högberg (2005) beskriver.

## **Handledning och lärares lärande**

Denna studie visar att handledarens roll kan ha stor påverkan på lärarnas lärande i relation till handledning, vilket överensstämmer med Franke (2011) och Åberg (2009).

Samtliga lärare beskriver att handledning där handledaren intar en önskad roll fyller en trygghetsskapande funktion både i gruppen och i relation till den egna yrkesrollen, samtidigt som yrkeskompetensen och tilliten till den egna yrkesrollen hos lärarna ökar.

Lärarnas åsikter om en önskvärd roll under grupphandledning överensstämmer med den roll Handal och Lauvås (2001) och Gjems (1997) förespråkar, där handledningsgruppens reflektioner är i centrum och där handledaren inte ger råd utan att de är välgrundade och önskade. Även Stiwne (2005) förespråkar denna handledarroll, där handledningsgruppen, snarare än handledaren har tolkningsföreträde.

Lärarna ger uttryck för att de lär sig i relation till andra genom både sina egna och andras reflektioner. Utvecklandet av denna reflektionsförmåga bör även vara användbar i andra sammanhang, som exempelvis under samtal med kollegor och elever. Förutom att yrkeskompetensen höjs, beskriver lärarna att de ökar förmågan att hantera de känslor och konflikter som uppstår i vardagsarbetet. Ovan nämnda effekter är enligt Stiwne (2005) mål med all handledning av professionella.

Detta lärande verkar dock inte diskuteras under eller efter själva handledningen, utan tas för givet, vilket troligtvis grundar sig i att handledningsuppdragen inte utvärderas gemensamt. Fokus tycks ligga på att utvärdera lärarnas hantering av de problem som behandlas under handledningen. För att synliggöra lärande vet vi idag utifrån pedagogisk forskning att det erfordras både summativ och formativ bedömning. Att synliggöra lärarnas lärande under handledning genom exempelvis utvärderingar borde därför vara en självklarhet. Tyvärr är det enligt lärarna inte detta, vilket riskerar att medföra att de positiva effekterna av handledning går obemärkt förbi. Det ligger i allas intresse att synliggöra dessa effekter, både för handledaren, handledningsgruppen, organisationens ledning och skolväsendet i sin helhet. Först då kvalitetssäkras handledning som verktyg, vilket medför att handledning värderas och används på lämpligt sätt. Fortgående utvärderingar skulle även möjliggöra korrigeringar av handledningens utformning och handledarens roll.

Handledning bör sättas in som ett medvetet val där förutsättningar, risker och effekter är begripliga och avvägda, annars riskerar handledning att sättas in som en oreflekterad åtgärd, vilket Högberg (2005) framhåller är risken med institutionaliserad handledning.

Vidare beskriver lärarna i denna studie individuell konsultativ handledning som positiv. Det kan tyckas märkligt, då handledarna i denna kontext intar en expertroll som lärarna beskriver som oönskad, men lärarna menar att det i detta sammanhang är önskvärt, eftersom specialpedagogen har möjlighet att lägga tid som lärarna inte har, på att sätta sig in i exempelvis alternativa undervisningsmaterial. Denna handledningsroll leder alltså till ett lärande hos lärarna, om handledarrollen på förhand är sanktionerad av läraren och om handledningen sker individuellt.

En av lärarna i denna studie nämner även kollegial handledning, där en lärare med mycket erfarenhet diskuterar olika situationer med en mindre erfaren lärare. Detta forskningsfält var dock inte fokus för studien, då specialpedagog inte är involverad i den processen, även om läraren beskriver den handledningskontexten som lärorik.

## **Problem, hinder och svårigheter**

Samtliga lärare beskriver negativa erfarenheter från handledning och framhåller att handledning i fel syfte eller med fel utformning får negativa konsekvenser. De negativa

erfarenheter lärarna beskriver är till viss del kopplade till handledning som till synesoreflekterat används som verktyg, vilket enligt Högberg (2005) är en av farhågorna medinstitutionaliserad handledning.

De enskilda relationerna i handledningsgruppen och den upplevda arbetsbördan beskrivs även av lärarna vara bakomliggande orsaker till negativa handledningserfarenheter. Dessa negativa erfarenheter överensstämmer med Stiwne (2005), som menar att handledning kan ha negativa konsekvenser om gruppkonstellationen och arbetsbördan inte ger bra förutsättningar för handledning.

Dessa förutsättningar är mjuka parametrar som förändras över tid. Därmed är det viktigt att ledning och handledare är medvetna om vilka förutsättningar som finns i dagsläget, samt att dessa kontinuerligt utvärderas/undersöks under handledningsuppdragen. Jag ställer mig därför tveksam till handledningsuppdrag som till synes fortsätter utan tidsbestämning, vilket enligt Åberg (2009) är normen för kompetensutvecklande handledning. Detta är även den bild lärarna i denna studie målar upp, då de beskriver att handledning avbryts först när det uppstår naturliga brytpunkter, som exempelvis när en handledare går i pension, eller byter arbetsplats.

Ett annat problem som lärarna beskriver är att handledare ibland intar en rådgivande roll som upplevs nedvärderande och prestigerelaterad. Vidare beskriver lärarna att denna expertroll inte är önskvärd under grupphandledning, samtidigt som en mer metodologiskt rådgivande roll är önskvärd under individuell konsultativ handledning. Denna expertroll under individuell konsultativ handledning är till synes ett ostuderat fenomen, både vad gäller förekomst, utformning och effekt.

Det är tveksamt om lärarna har ett uttalat system för att efterfråga konsultativ handledning då den rådgivande rollen är önskad. Lärarna beskriver att den individuella konsultativa handledningen sker sporadiskt utifrån lärarens behov och på lärarens initiativ.

Om grupphandledningens syfte och utformning inte är gemensamt definierat, vilket tycks vara normen, så riskerar handledaren försättas i en situation där handledarrollen måste pendla mellan dessa två roller, vilket kan vara svårt. Hade det i förväg och under startfasen klargjorts vad som ska avhandlas under handledning och hur handledaren ska förhålla sig till detta, så hade handledarens roll blivit tydligare för både handledaren och lärarna. Handledaren hade då även haft befogenhet av handledningsgruppen att bordlägga de frågor som inte på lämpligt sätt kan avhandlas under grupphandledning och därmed behöver behandlas i ett annat forum, som exempelvis under individuell konsultativ handledning.

## **Förslag till fortsatt forskning**

Denna studie visar på en distinktion mellan individuell konsultativ handledning och grupphandledning. Det vore därmed intressant med vidare studier av denna individuella konsultativa handledning, både vad avser förekomst, utformning och effekt med fokus på lärares lärande.

Vidare beskriver lärarna i denna studie att handledning har en positiv effekt på deras förmåga att utföra sitt uppdrag som lärare, vilket bör generera en bättre skolsituation för eleverna. I och med det vore det även intressant med vidare studier inriktat på handlednings effekt i relation till elevernas lärande. Presterar de elever vars lärare får handledning bättre än de elever vars lärare inte får handledning?

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C, Nilholm, & E, Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2007, 2). Handledning för förändring? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. Ahlberg, Ann (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Birnik, H. (2010). *Handledande samtal*. 1:2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2005. Karlstad.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Blomquist, C. (2005). Möte med kunden. Larsson, M. & Lindén, J. (red.). *Handledning: perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. Ahlberg, Ann (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.
- Emsheimer, P. (2007). Handledarens val. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C, Nilholm, & E, Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Folkesson, L. (1996). "Jag tillhörde skolans kurs-maffia". Lendahls, B. & Runesson, U. (Red.) *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Franke, A. (2011). *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Högberg, B. (2005). Handledning – snuttefilt eller kunskapsbildning? I Larsson, M. & Lindén, J. (red.). (2005). *Handledning: perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2007). Livslångt lärande och handledning i ett postmodernt konsumtions-samhälle. I Kroksmark och Åberg (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kling Hult, A. (2012). *Specialpedagogisk handledning - en möjlighet för lärande*. Göteborgs Universitet: Hämtad från < <http://hdl.handle.net/2077/28578>>. Hämtad 2012-05-25
- Lindén, J. (2005). Handledning – en konceptuell ram. Larsson, M. & Lindén, J. (red.). *Handledning: perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (1996). Den kollegiala dialogen. (Red.) Lendahls, B. & Runesson, U. *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Längsjö, E. (1996). Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande. (Red.). Lendahls, B. & Runesson, U. *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C, Nilholm, & E, Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Riksdagen. Skollagen (2010:800). <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (LGR11)*. Västerås: Fritzes.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C, Nilholm, & E, Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Rönnerman, K. (2007). *Handledning i ljuset av aktionsforskning*. (Red.), Kroksmark T & Åberg K. *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Stiwne, D. (2005). Om handledningens ”negativa potential”. Larsson, M. & Lindén, J. (red.). *Handledning: perspektiv och erfarenheter*. Lund : Studentlitteratur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. [Elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/God+forskningssted+2011.1.pdf>. Hämtad 2012-05-22

Utbildningsdepartementet. (2007). Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100) (SFS 2007:638). Hämtad från <http://62.95.69.3/SFSdoc/07/070638.pdf>. Hämtad 2012-05-01.

Åberg, K. (2009). ”Anledning till handledning” – skolledares perspektiv på grupphandledning. Dissertation Series no. 9, 2009. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning förståelse, vetande, hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Nordsätts akademiska förlag.



# **Bilagor**

## **Bilaga 1/1 Intervjuguide**

### **Handlednings utformning**

Vad innebär specialpedagogisk handledning för dig? Hur går den till?

Hur och varför initieras handledning? –På vems uppdrag

Vad har ledningen/organisationen för inställning till handledning? –Belöning? Besträffning?

-Vem tar beslut om vad handledningen ska innehålla? –Upprättas kontrakt/samtycke?

-Fattas beslut under handledningen, i så fall vilka, av vem och hur?

Hur länge har uppdragen pågått? Hur avslutas de?

### **Handledarens roll**

Vad har handledaren för uppgift under handledningen? Hur är Handledarens förhållningssätt/rollen?

### **Handledning och lärares lärande**

På vilket sätt påverkar handledning din yrkeskompetens?

Vad och hur lär du dig?

Vad ser du för möjliga fördelar med handledning?

### **Problem, hinder och svårigheter**

Vad ser du för möjliga nackdelar/hinder med handledning?

Vill du lägga till någonting?