



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Etiska aspekter i specialpedagogisk handledning

Med utgångspunkt i problematiska  
handledningssituationer

**Anna Olander**

---

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT15-IPS-05 SPP600

## Abstract

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT15-IPS-05 SPP600
Nyckelord:	Specialpedagogisk handledning, grundskola, yrkesetiska infallsvinklar, etiska aspekter, Det etiska kravet, K.E. Løgstrup.

---

Syfte: Studiens syfte har varit att undersöka olika etiska aspekter som kommer till uttryck i specialpedagogers berättelser om problematiska handledningssituationer. Det övergripande syftet föranledde tre forskningsfrågor. Hur beskrivs begreppen handledning respektive kvalificerad samtalspartner av specialpedagoger? Vilka problematiska handledningssituationer identifierar specialpedagoger och hur beskrivs dessa utifrån yrkesetiska infallsvinklar? Hur beskrivs begreppet etik inom specialpedagogisk handledning av specialpedagoger?

Metod: Utifrån studiens övergripande syfte valdes halvstrukturerad intervju som metod. Uppsatsen inspirerades av hermeneutisk forskningsansats som vävde samman studiens syfte och metod. Intervjuerna transkriberades och utifrån syfte, vald litteratur och hermeneutiken startade analysförfarandet. Urvalet bestod av sex specialpedagoger verksamma inom grundskolan. Tolkandet av de transkriberade texterna bör ses som en process och ett pendlande mellan helheten, alla intervjuerna, och delarna, de enskilda intervjutexterna. Enligt mitt sätt att se på processen kan jag som uttolkare inte bortse från min förståelsehorisont, utan den blir en del i tolkningen. Dock flyttas min horisont i processen. I analysförfarandet använde jag mig av tre olika tolkningskontexter: självförståelse, sunna förnuftets kritiska förståelse samt en teoretisk förståelse. Den sistnämnda tolkningskontexten utgick från Løgstrups etiska teori: ”Det etiska kravet”.

Resultat: Utifrån specialpedagogernas berättelser gavs den latent tolkningen att begreppet handledning beskrivs med en gemensam nomenklatur och ur ett icke-föreskrivande perspektiv. Begreppet kvalificerad samtalspartner hade inte samma precisa nomenklatur och i beskrivningarna användes andra begrepp som exempelvis coach och bollplank. Handledning beskrivs som en ovanlig arbetsuppgift medan specialpedagogerna gav uttryck för att de agerade som kvalificerad samtalspartner i vardagen, men att begreppet inte användes i praktiken. Utifrån berättelserna om problematiska handledningssituationer gavs en möjlig tolkning kring asymmetri, ansvar och verksamhetskultur som sammanflätat. Resultatet kring yrkesetiska infallsvinklar påvisade att problematiska situationer upplevdes som ett lärande och att den erfarenhet de fick upplevdes som utvecklande för den handledande rollen. Specialpedagogerna gav även uttryck för att förlägga problematikens kärna hos sig själva. Dessutom utmejslades självinsikt, olikhet och den Andres perspektiv som centrala delar av yrkesetiska infallsvinklar. Begreppet etik beskrevs utifrån olika trygghetsaspekter.

## **Förord**

Studien har varit både utmanande och lärorik att genomföra. Framför allt har jag berikats av de möten och samtal som skedde tillsammans med medverkande specialpedagoger. Ett stort tack till er alla för att ni ville dela med er av er kunskap och era tankar.

Ett hjärtligt tack vill jag rikta mot min handledare, Inger Berndtsson, för din betydelsefulla vägledning och kloka tankar. Tack för att du trodde på min idé när jag själv inte gjorde det. Varmt tack riktas även till Birgitta Sahlin som gett mig mycket värdefulla förslag på forskningslitteratur.

Varberg, mars, 2015  
Anna Olander

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	
<b>Förord</b> .....	
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrund .....	4
1.2 Syfte.....	5
1.3 Precisering av centrala begrepp .....	6
1.4 Styrdokument .....	6
<b>2. Litteraturgenomgång och teori</b> .....	<b>7</b>
2.1 Handledning .....	7
2.1.1. Specialpedagogik och handledning .....	8
2.1.2 Tidigare forskning.....	9
2.2 Etik .....	10
2.2.1 Yrkesetik.....	10
2.2.2 Etiska aspekter i handledning .....	11
2.2.3 Tidigare forskning.....	13
2.3 Teori .....	14
2.3.1 Närhetsetik .....	14
2.3.2 Det etiska kravet .....	15
2.3.3 Kritik.....	16
2.4 Sammanfattning.....	16
<b>3. Metod</b> .....	<b>17</b>
3.1 Hermeneutisk inspiration.....	17
3.2 Urval .....	18
3.3 Intervju .....	18
3.4 Bearbetning, analys och tolkning .....	20
3.5 Etiska överväganden.....	21
3.6 Kritik, tillförlitlighet och trovärdighet.....	22
<b>4. Resultat</b> .....	<b>23</b>
4.1 Begrepp.....	23
4.1.1 Handledning.....	23
4.1.2 Kvalificerad samtalspartner .....	24
4.1.3 Tolkande aspekter .....	25
4.2 Problematiska handledningssituationer och yrkesetik.....	26
4.2.1 Berättelser om problematiska handledningssituationer .....	26
4.2.2 Tolkande aspekter .....	27
4.2.3 Yrkesetiska infallsvinklar .....	28
4.2.4 Tolkande aspekter .....	30
4.3 Begreppet etik.....	31
4.3.1 Tolkande aspekter .....	32
4.4 Sammanfattning.....	32

<b>5. Diskussion .....</b>	<b>33</b>
5.1 Metoddiskussion.....	33
5.2 Resultatdiskussion .....	34
5.2.1Handledning och Kvalificerad samtalspartner.....	34
5.2.2 Problematisksituationer.....	35
5.2.3 Yrkesetiska infallsvinklar .....	36
5.2.4 Begreppet etik .....	39
5.3 Specialpedagogiska implikationer.....	39
5.4 Framtida forskning .....	41
<b>Referenslista.....</b>	<b>42</b>
<b>Bilaga A Missiv.....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga B Intervjuguide.....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga C: Från transkriberad text till citat.....</b>	<b>47</b>

Dear Teacher,  
I am a survivor of a concentration camp.  
My eyes saw what no man should witness:  
Gas chambers built by learned engineers.  
Children poisoned by educated physicians.  
Infants killed by trained nurses.

/---/ My request is: Help your students become human.

Ett brev skrivet till lärare av en rektor, Boston, USA.  
(Journal of Moral Education, 2001, s. 111-112)

## 1. Inledning

Etik och moral är, som jag ser det, grunden för ett demokratiskt samhälle. Lagar och förordningar skänker en viss form av trygghet, men det är moralen och etiken som möjliggör en demokrati. Etik ska i detta sammanhang tolkas som förmågan att reflektera över vår moral, vår värdegrund och vårt agerande i omvärlden. Därmed, menar jag, är etik en bärande del i uppbyggandet av en skola som är till för alla och grundläggande inom specialpedagogik. Tillgången till reflekterande samtal torde vara grundläggande för att verksamma lärare ska kunna utveckla sin yrkesetiska kompetens och därmed möjliggöra för eleverna, lika och olika, att få sin givna plats i den svenska grundskolan. Min erfarenhet av läraryrket är dock att handledning inte ses som en naturlig del av verksamheten. Etik är, som jag ser det, en del som ger mänsklighet i ett möte, i ett samtal och i en handling. Ramen för uppsatsen är etik och specialpedagogisk handledning inom grundskolan.

### 1.1 Bakgrund

Handledning beskrivs i litteraturen som ett otydligt och diffust begrepp (Bladini, 2004; Näslund, 2004; Rosendahl & Rönnerman, 2002; Sundqvist, 2012). Detta är till stor del sprunget ur det faktum att handledning skapats och utvecklats inom en rad olika professioner och med olika utgångspunkter. När specialpedagogiska programmet infördes 1990 ingick handledning som en del i utbildningen. Malmgren-Hansen (2002) beskriver att pionjärerna inom specialpedagogutbildningen ansåg att handledning var en viktig parameter för att kunna särskiljas från den tidigare speciallärarutbildningen. Det visade sig dock att handledning inte blev ett prioriterat område varken uppifrån eller nedifrån. Sahlin (2004) beskriver hur både forskare och utredare utesluter en diskussion kring en vidareutveckling av pedagogisk handledning. Några år senare ströks begreppet handledning från examensförordningen och ersattes av kvalificerad samtalspartner. Enligt Sahlin (2010) ersattes ett otydligt begrepp med ett begrepp med än större tolkningsutrymme.

Näslund (2004) menar att handledning ses som ett naturligt och självklart inslag gällande yrken som i sin praktik möter andra människor. Den profession som utmärker sig, menar Näslund, är läraryrket där handledning inte figurerar som en självklar del i verksamheten. Orlenius och Bigsten (2006) skriver fram det kollegiala samtalet som ett viktigt forum där lärare kan sätta ord på sin verksamhet och sitt agerande i praktiken. Vidare menar de att det är viktigt att professioner som innebär möten med andra människor ges utrymme till reflektion över sina egna handlingar och hur dessa kan tolkas och förstås. Målet är, menar Orlenius och Bigsten, att professionen genom att betrakta sitt agerande möjliggör förändringar och utveckling. Med andra ord torde handledning, som jag ser det, ge verksamma pedagoger en viktig pusselbit för att förankra och stärka sin professionalism.

Yrkesetik menar Henriksen och Vetlesen (2013) både består i ett yrkes etiska koder, men också i en professions förmåga att reflektera över sin verksamhet och sitt agerande i praktiken. Yrkesetiska aspekter betyder därmed att yrket vågar möta problem i verksamheten

genom att fördjupa förståelsen kring dem, våga se problemet ur olika perspektiv och väga olika handlingsalternativ. Etiska dilemman som uppstår i mötet med människor hamnar ofta utanför etiska koder och riktlinjer och därmed behövs en annan form av närmande. Lindén (2005) menar att etiska regler kan vara en viktig del för utvecklingen av handledningen, men poängterar att problematiska situationer är komplexa och därmed räcker det inte alltid att enbart följa etiska koder. Lindén poängterar att den professionella kärnan vilar i handledarens omdömesförmåga och ger uttryck för att handledaren både behöver sakkunskap rörande handledning, god självkännetdom samt en explicit värdegrund där förhållningssätt och handledningsstrategier speglas. Henriksen och Vetlesen (2013) gör en skillnad mellan moraliska och etiska problemsituationer. Själva handlingen ska här ses som moral och problem uppstår då jag väljer att handla i strid mot det jag vet anses vara rätt. Etik däremot ska i stället uppfattas som teorin, själva tanken och hur jag väljer att närma mig olika handlingsmöjligheter. Därmed finns ingen självklar lösning på ett etiskt problem. Lösningarna ligger utanför yrkets etiska riktlinjer och kräver en fördjupad förståelseprocess och förmågan att hitta olika perspektiv för att kunna överväga alternativa handlingar. Orlenius (2001) menar att det alltid finns en överhängande risk att man både i samhället i stort och inom skolan sätter fokus på juridiken i stället för att rikta uppmärksamhet mot etiken. Inte för att någon av dem kan uteslutas, utan båda perspektiven behövs, men om etiken utarmas menar Orlenius att den trygghetskänsla lagar och förordningar ger på sikt skapar ett odemokratiskt samhälle och en skola där elever och lärare står utan personligt ansvar.

Rosendahl och Rönnerman (2002) menar att uppmärksamhet mot makt och andra närliggande etiska aspekter av handledning är något som inom forskningsvärlden i det närmaste saknas helt. Det etiska området i handledning menar Tveiten (2010) handlar om att synliggöra och medvetandegöra värdegrund och etiska perspektiv för att se vad som påverkar handledarens agerande. I slutet av sin avhandling skriver Sahlin (2004) fram etiska och mellanmänniska frågor i handledning eller kvalificerade samtal som avgörande för att stärka den specialpedagogiska handledande funktionen och utvecklingsarbetet i skolan. Sahlin (2010) menar att upplevelser i ett handledningsmöte sätter spår. Genom reflektion tillsammans med andra kan upplevelsen bearbetas och fördjupas. Därmed kan erfarenheten påverka handledarens agerande. Sahlin menar att diskussionen kring specialpedagogens etiska krav och moraliska ansvarsposition i handledning blir centrala delar i utformandet av specialpedagogers yrkesroll och professionaliseringsprocess.

## 1.2 Syfte

Övergripande syfte är att undersöka olika etiska aspekter som kommer till uttryck i specialpedagogers beskrivning av problematiska handledningssituationer inom grundskolan.

För att precisera syftet blir följande frågor centrala i studien:

- Hur beskrivs begreppen handledning respektive kvalificerad samtalspartner av specialpedagoger?
- Vilka problematiska handledningssituationer identifierar specialpedagoger och hur beskrivs dessa utifrån yrkesetiska infallsvinklar?
- Hur beskrivs begreppet etik inom specialpedagogisk handledning av specialpedagoger?

Utifrån min förståelsehorisont borde specialpedagogens tolkning av begreppen handledning samt kvalificerad samtalspartner bli en viktig parameter i undersökningen. Hur pedagogerna förstår och beskriver begreppen ger en förståelse inför analysförfarandet och blir således en viktig del i helheten. Studien riktas mot etiska aspekter i specialpedagogisk handledning med utgångspunkt i specialpedagogers berättelser kring problematiska handledningssituationer.

### 1.3 Precisering av centrala begrepp

Etik och moral är två begrepp som kan används synonymt, men ges även olika innebörder. Etik härstammar från grekiskan och översätts med orden bruk eller sederna medan begreppet moral kommer från latin och översätts även det med sed eller bruk (NE.se). *Moral* avses i uppsatsen beteckna det praktiska handlandet medan *etik* ses som den mer teoretiska delen och innebär således reflektionen kring moral, värdegrund och agerandet i omvärlden.

Handledning beskrivs i NE.se som ett praktiskt och pedagogiskt stöd som ges kontinuerligt av en särskild handledare. Vidare kopplas begreppet samman med människovårdande yrken och syftar till att utveckla yrkeskunnandet samt stötta i svåra och krävande situationer samt vid etiska dilemman. Innebörden av begreppet handledning tolkas i uppsatsen i linje med Nationalencyklopedin. *Specialpedagogisk handledning* lägger ytterligare en dimension på begreppet och ska tolkas som en riktning mot verksamma pedagoger där handledarrollen intas av specialpedagog. Studien avser grundskolans verksamhet.

Problem kan associeras med negativa tolkningar. Då ses problem som något som snabbt måste lösas för att sedan kunna återgå till den ursprungliga formen. Scherp (2009) menar att den förståelsen av begreppet utmynnar i ett "görande" som han menar är vanlig inom skolans kultur. Med andra ord menar han att verksamma pedagoger agerar och prövar olika handlingsinriktade insatser utan att försöka förstå, tolka och reflektera över det som görs. I stället förespråkar Scherp en sammanflätning av en fördjupad förståelseprocess och görandet, för att kunna utveckla en verksamhet. Sahlin (2004) menar att det i en problematisk situation finns ett tillfälle till lärande. Uppsatsens definition av begreppet *problem* är i likhet med NE.se och ses som en uppgift eller som en svårighet som behöver lösas. Dock vill jag poängtera att lösningen på etiska problem varken kan betraktas som en sanning eller utgå från premisen att endast en lösning är möjlig. Ordet härstammar från grekiskan och betyder: det framkastade; uppgift. I SAOL används beskrivningarna svårighet och spörsmål. Med spörsmål menas ett aktuellt ärende som behöver diskuteras igenom. I uppsatsen används *problematiska situationer* som tillfällen i handledning där specialpedagogen upplevde en svårighet eller att en uppgift framkastats som behövs diskuteras igenom och analyseras för att på så vis möjliggöra en fördjupad förståelse.

### 1.4 Styrdokument

Relevanta styrdokument för uppsatsens innehåll är specialpedagogiska examensförordningen (SFS 2007:636) samt skollagen (SFS 2010:800). I dessa har centrala aspekter kring handledning och etik lyfts fram.

Enligt examensförordningen (SFS 2007:638) ska studenten inom specialpedagogiska programmet kunna:

Visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda.

Visa självkännedom och empatisk förmåga.



Visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, Visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,

Enligt skollagen (2010:800) 1 kap. 4§ står att:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt.

Vidare står att läsa i 1 kap. 5§ att:

Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.

Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling.

Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

## **2. Litteraturgenomgång och teori**

Litteraturgenomgången syftar till att ge en kort beskrivning av handledningsbegreppet för att sedan övergå till specialpedagogisk handledning och några valda nedslag i forskning kring temat. Därefter följer ett avsnitt om yrkesetik och etiska aspekter i handledning. Avslutningsvis ges några forskningsexempel kring etik och handledning och kapitlet avslutas med två forskningsexempel där etikteorin, det etiska kravet, använts som teoriram.

### **2.1 Handledning**

Efter en genomgång av litteratur kring handledning framträder en beskrivning av begreppet som otydligt och månfacetterat. Lauvås och Handal (2001) beskriver handledningsbegreppet som diffust och skriver fram att begreppet innefattar en rad olika former och modeller. Även Näslund (2004) poängterar detta och pekar på handledningens skiftande traditioner och perspektiv som i sin tur ger handledning olika innebörder. Rosendahl och Rönnerman (2002) menar att handledning som begrepp används i beskrivandet av en rad olika aktiviteter som dessutom förekommer i vitt skilda verksamheter. Konsekvenserna av detta, menar de, blir att handledning är ett begrepp som används i vardagen, som ett förgivettagande, med en gemensam innebörd, när det i själva verket inte alls är ett enhetligt begrepp.

Lauvås och Handal (2001) menar att handledning och de olika begrepp som figurerar, exempelvis supervision, konsultation och rådgivning är svårdefinierade och det beror bland annat på att olika professioner har utvecklat handledning utifrån olika perspektiv. Dessutom finns en internationell påverkan och influens. Det tredje området som försvårar handledningsbegreppet, enligt Lauvås och Handal, är synen på handledning som något vardagligt och att handledning inte kräver någon formell utbildning. De skriver vidare att det blir problematiskt när handledning ses som en enkel uppgift, när det snarare kräver mycket av handledaren för att samtalet ska bli kvalificerat. Åberg (2009) skriver i sin avhandling att handledarens ingång och förhållningssätt blir avgörande för hur handledningen fortlöper och hur lärprocesserna ser

ut. Med andra ord är handledningens styrka avhängig handledarens professionalitet och kvalitet.

Beskrivningen av handledning ger ett diffust och oklart intryck eftersom den är hämtad från en rad olika traditioner som i sin tur vilar på olika perspektiv och ingångar i handledningen. Det finns framför allt två olika perspektiv som lyfts fram i litteraturen. Dessa två benämns med olika termer, men i den här uppsatsen lånas begreppen *föreskrivande perspektiv* respektive *icke-föreskrivande perspektiv* utav Sundqvist (2012) för att beskriva två olika riktningar inom handledning. Det föreskrivande perspektivet utgår från att handledningen innehåller en rådgivande del och handledaren ses mer som expert på handledningens innehållsliga område, vilket ur ett maktperspektiv ger handledaren en överordnad roll. I det andra perspektivet är reflektionen i fokus och handledarens roll blir att leda samtalet med hjälp av frågor som vidgar perspektiv och fördjupar insikter. Deltagarnas maktpositioner ses här som mer symmetriska. Det icke-föreskrivande perspektivet menar att handledaren inte behöver ha kunskap i ämnet, men en gedigen kunskap i handledarrollen. Sundqvist menar att det icke-föreskrivande perspektivet är den handledningsform som anammats i Sverige kring grupphandledning av pedagoger. Vidare skriver Sundqvist i sin genomgång av forskning inom Norden att det är det icke föreskrivande perspektivet som lyfts fram och möjliggör ett relationellt synsätt på svårigheter. Kritik har enligt Sundqvist riktats mot detta perspektiv och hänvisar till avsaknad av forskning på området kring hur den formen av handledning påverkar verksamheten. Inom den amerikanska forskningen ser det annorlunda ut, menar Sundqvist, och skriver att råd ses som en naturlig del inom handledningskulturen. Sundqvist menar att studier som riktat sig mot den handledde visar att de värderar handledarens kunskap på området högt och att de förväntar sig råd. Sundqvist skriver vidare att de båda perspektiven återfinns inom den amerikanska forskningen och på senare år har forskarvärlden inom området lyft fram att dessa båda perspektiv behövs och att tanken uppstått att integrera dem båda i handledningens utformande.

Åberg (2009) skriver fram en konsensus kring handledningens goda effekter, där handledning ses som en hjälp i yrken som utmanar och dränerar, vilket medför att handledning inte kritiseras. I Åbergs avhandling lyfts dock några mer negativa aspekter av handledning fram. En aspekt rör den utsatthet som den handledde är föremål för och sett ur handledarens perspektiv kan det röra sig om maktmissbruk, duktighetssyndrom eller en överdriven önskan att få tillgång till den handleddes mest privata sfär. Den andra aspekten som tas upp av Åberg är huruvida handledning är rätt form för problemhantering eller hur handledning kan tillföra något i en verksamhet där problematiken i stället rör sig på lednings- eller organisationsnivå. Risken är att professionsutvecklingen uteblir och att handledning blir reducerat till ett obrukbart verktyg.

Näslund (2004) skriver att många professionsforskare betraktar tredje parten, klienten och eleven, som central i handledningen och menar att professionalism i stor utsträckning handlar om relationen till tredje part. Med andra ord kan eleven ses som det nav som pedagogisk handledning kretsar runt. Näslund menar att det i handledningsrummet finns två parter, men att det i det imaginära rummet i själva verket finns tre parter. Vidare skriver Näslund att handledning ses som en självklar del av yrken som innefattar mänsklig kontakt, men att det inom skolkulturen inte funnits med som en naturlig del av verksamheten.

### **2.1.1. Specialpedagogik och handledning**

Bladini (2005) beskriver några av de premisser som möjliggjorde för specialpedagogutbildningens framväxt. Hon pekar på att en skola för alla blev ledordet och utgångspunkten var hur

elevernas olikheter skulle omvändas till något positivt och framför allt ses som en resurs. I detta aktualiserades tanken på att lyfta blicken från individen till miljön. Från 60-talet hade speciallärarutbildningen funnits vars arbetsuppgifter riktade sig mot individnivå. Trettio år senare startade utbildningen för specialpedagoger med syfte att det specialpedagogiska stödet skulle ges på tre nivåer: individ-, grupp- och organisationsnivå. Bladini menar att specialpedagogens uppdrag beskrevs utifrån funktionerna att utveckla skolan samt handleda lärare, men utan att närmare preciseras eller beskrivas. Det var tyst kring fenomenet specialpedagogisk handledning både gällande forskning och ute i verksamheten. Det är en bild som delas av Sahlin (2004) som menar att tystnaden skulle kunna tolkas som ett motstånd och att handledning inte efterfrågades i den pedagogiska verksamheten. När Sahlins avhandling stod klar var begreppet handledning borttaget ur specialpedagogernas examensförordning och hade ersatts med begreppet kvalificerad samtalspartner. Vidare poängteras att det nya begreppet inte ges någon förklaring eller innebörd vilket lägger över ett ansvar på kursutbildarna att ge begreppet dess innebörd. Flera år senare skriver Sahlin (2010) återigen om begreppen och menar att det otydliga begreppet handledning ersattes av ett än mer diffust begrepp. Sahlin ställer sig kritisk till hur den specialpedagogiska samtalsfunktionen hanterats och på vilket sätt förändringar genomförts. Vidare skriver Sahlin att begreppet kvalificerad samtalspartner tolkat med välvilja innesluter begreppen handledning och konsultation.

### **2.1.2 Tidigare forskning**

Det finns ett brett spektrum av forskning inom handledning. Nedan presenteras i korthet två avhandlingar som berör ämnet specialpedagogisk handledning inom grundskolan.

Malmgren-Hansen (2002) har i sin avhandling följt tretton specialpedagoger på grundskolan som var några av de första som examinerades. Malmgren-Hansen träffade specialpedagogerna vid fyra tillfällen för att följa upp vilka olika riktningar samt vilket innehåll den nyblivna yrkeskategorin erhöll. Hennes studie visar bland annat på att specialpedagogerna dels hade att förhålla sig till utbildningens innehåll, dels till statens intentioner och riktlinjer, vilket visade sig vara väl förankrat i specialpedagogerna. Dock upplevdes det som problematiskt när deras nya horisont, den specialpedagogiska, skulle möta den kultur och tradition som var rådande i verksamheten. För att få tillgång till verksamheten beskriver specialpedagogerna i studien att de först måste få pedagogernas förtroende och respekt. Detta skedde genom att dels agera som specialpedagog, men därtill även agera som speciallärare och arbeta framför allt på individnivå. Specialpedagogerna beskriver i studien att deras yrkesidentitet som specialpedagoger, kontra det redan etablerade yrket speciallärare, är deras handledande funktion, men handledningsdiskussionen uteblir och specialpedagogerna i studien ger uttryck för att det inte förs något resonemang varken utav verksamma pedagoger eller ledning. I Malmgren-Hansens avhandling framkommer en otydlighet kring yrkets innehåll och en avsaknad av tydliga beskrivningar av en specialpedagogs yrkesroll. Studien visar på att den specialpedagogiska verksamhetens innehåll styrs av lärarna, det är de som har den reella makten att ge specialpedagogerna tillträde och tillgång till pedagogisk verksamhet.

Nästan tio år senare doktorerar Sundqvist (2012) med sin avhandling som bland annat fokuserar på hur specialpedagogisk handledning inom den finlandssvenska grundskolan kan förstås och utvecklas. Sundqvist har intervjuat både speciallärare och verksamma lärare. Resultatet visar bland annat att det föreskrivande perspektivet är en självklarhet inom specialpedagogisk handledning, vilket även i Bladinis (2004) avhandling stod främst. Sundqvist skriver dock att uppfattningen kring råd är att det inte är något odelat positivt, men skrivs fram av samtliga lärare som viktig i specialpedagogisk handledning. Specialpedagogisk handledning sker enligt studien både formellt i form av bokade möten och informellt, medan specialpedagogisk hand-

ledning visar sig vara näst intill obefintlig som schemalagd aktivitet. Studien pekar på att handledningens plats både är en strukturell och organisatorisk fråga, men även att interpersonella faktorer spelar in och då lyfts handledarens interaktionsförmåga och kunskaper i handledning fram. I diskussionen kring specialpedagogisk utveckling skriver Sundqvist fram ytterligare ett perspektiv som utifrån studiens resultat torde kunna bli en bärande del i utvecklingen av specialpedagogisk handledning: ett kollaborativt perspektiv. Sundqvist menar att begreppet kollaborativ handledning återfinns i amerikans forskningslitteratur redan i slutet av 1980-talet och används i beskrivandet av handledning mellan speciallärare och lärare. Kollaborativ handledning skrivs fram som en form av handledning där professionella möts och gemensamt fokuserar på möjliga lösningar. Begreppet beskrivs också som en flerriktad handledning eftersom samtliga deltagare i mötet har expertis på området. Det i sin tur gör att den givande och den tagande rollen i specialpedagogisk handledning kan skifta under samtalsgången. Enligt Sundqvist ger det föreskrivande perspektivet ett konsultativt samtal medan det icke-föreskrivande perspektivet ger ett reflekterande samtal och slutligen ger det kollaborativa perspektivet ett samarbetande samtal. Det kollaborativa perspektivet fokuserar på specialpedagogens och pedagogernas gemensamma arbete och det samarbete som krävs för verksamhetsutveckling. Här, menar Sundqvist, kan en komplex verklighet möta olika perspektiv, låta professionella erfarenheter mötas och rikta fokus på kontexten. Vidare lyfter Sundqvist fram att den ömsesidiga relationen kan leda till fördjupade dialoger och möjliggöra för en mångsidig kompetensutveckling.

## **2.2 Etik**

Det finns en rad olika etiska teorier som alla utgår från olika perspektiv. Orlenius och Bigsten (2006) beskriver att en filosofisk fråga får olika svar beroende på vilken etisk teori som är utgångspunkten och menar vidare att kunskapen om olika sätt att se på ett problem kan berika en diskussion. Även Henriksen och Vetlesen (2013) skriver fram de etiska teorierna som en tillgång bland annat när etiskt handlande behöver tydliggöras samt för att underbygga lösningar på etiska dilemman. Vidare poängterar Henriksen och Vetlesen att det inte finns någon sann eller en ensam etisk teori som klarar av att belysa mångfalden hos ett fenomen. De är av åsikten att yrkesetiskt tänkande är nära sammankopplat med förmågan att se problem utifrån olika aspekter och därmed lyfts behovet om kunskap kring olika etiska teorier fram.

### **2.2.1 Yrkesetik**

Henriksen och Vetlesen (2013) skriver fram att etiska regler och koder behövs för att kvalitetssäkra ett yrke. Några av de etiska teorierna sätter fokus på detta område. Vidare beskriver de att yrkesetikens ramar både rör organisationen i sig, men också att samhället sätter sin prägel på hur etiska koder och riktlinjer formuleras. Dock framskriver Henriksen och Vetlesen åsikten att yrkesetik inte enbart kan reduceras till principer och regler, en god yrkesetisk förmåga innefattar att kunna se när dessa etiska regler inte räcker till eller tillför situationen något gott. Då ställs individen inför utmaningen att våga ta sin yrkeserfarenhet i anspråk, ta in kollegors åsikter, men framför allt göra sin bedömning utefter vad saken gäller. Yrkesetik handlar om att våga se situationer, våga se sig själv och våga väga alternativ.

En komplex verksamhet kräver komplexa tankestrukturer och det finns ingen möjlighet att detaljstyra en verksamhet utifrån regler och förordningar, eftersom skolans vardag består av situationer som inte är förutsägbara. Åberg (2009) menar att i skolan uppstår oklara situationer som verksamma lärare ska hantera professionellt. Faktorer som styr val av handling i

situationen menar Åberg är bland annat erfarenheter och personlig värdegrund. I detta menar Åberg att handledaren kan få en central roll både genom att deltagaren får syn på sina förgivettagande och utveckla dem tillsammans med erfarenheterna till en ny kunskap och sätta ord på det som lärare gör i vardagen för att öka professionaliteten. Orlenius och Bigsten (2006) menar att det är av vikt att kunna kommunicera etiken och det egna ansvarstagandet, att det behövs en kollektiv medvetenhet kring praktiken för att utveckla ett yrkes professionalitet. Vidare skriver Orlenius och Bigsten att ett gemensamt yrkesspråk kan ge verktyg att hantera den komplexa verkligheten och fördjupa och tydliggöra den moraliska praktiken. Språket och dess inverkan kommer inte att föranleda någon stor diskussion i detta arbete, även om det är en intressant aspekt på yrkesetiken. Åberg (2009) lyfter dock fram en viktig aspekt i sin avhandling gällande språkets inverkan på verksamheten. Åberg menar att språkbruket kring handledning får konsekvenser för hur handledning bedrivs i skolan och att det i sin tur föranleder förändringsmöjligheter i verksamheten.

För att utveckla den yrkesetiska kompetensen menar Henriksen och Vetlesen (2013) att konkret erfarenhet behöver möta generella teorier. De menar att många handlingar utgår från det omedelbara, men vissa etiska dilemman behöver belysas från olika aspekter. De menar att modeller kan vara behjälpliga vid etiskt ställningstaganden om de används med omdöme och ses utifrån den verklighetsförenkling de står för. I litteraturgenomgången belyses den pedagogiska verksamheten återkommande som mångfacetterad och komplex. Bayliss (1998) menar att en komplex verksamhet kräver komplexa tankestrukturer och lyfter fram vikten av förmågan att se olikhet och ovissheten som naturliga inslag i dynamiska system. Vidare skriver Bayliss att specialpedagogiken måste se bakom kausala modeller där barnet ses som problembärare. Vidare menar han att både praktiker och forskare behöver acceptera att förändring, omväxling och oförutsägbarhet är naturliga inslag i dynamiska system. Följaktligen bör fokus därmed riktas mot processer och reflektion. I detta resonemang menar Bayliss att en specialpedagogisk teori bör tillföra praktiken ett självförtroende och en acceptans gentemot osäkerheten och därmed komma bort från tron på tekniska och snabba lösningar på komplexa problem. Bayliss menar att det möjliggör en professionell förankring och en stärkt yrkesroll.

Ovisshet och olikheter är något som Ceder (2014) poängterar utmärker pedagogiska relationer och med hjälp av närhetsetiken och framför allt utifrån Levinás tankar söker han sätta ljus på detta fenomen. Ceder menar att en pedagogisk relation inte kan kategoriseras utan i stället ska ses som individens oändliga möjligheter där olikhet är den naturliga grunden. Pedagogiska relationer kan inte enbart reduceras till lärare-elev utan innefattar även andra relationer som återfinns i en pedagogisk verksamhet. Med hjälp av närhetsetiken vänder Ceder uppmärksamheten mot att i en pedagogisk relation betrakta det oändliga hos den Andre, som omöjliggör att pedagogen reducerar eleven till olika kategorier. Även läraren ses här som en oändlig individ. I stället för att förenkla de pedagogiska relationerna bör de i stället se som de komplexa fenomen de är. Osäkerheten ska inte tas bort, den ska i stället bli en naturlig del i mötet och lärandet. Henriksen och Vetlesen (2013) skriver att ibland kan ovissheten framställas som något som verksamheten inte önskar och de personer och de situationer som inte följer mönster ses som besvärliga. De poängterar dock att ovissheten är ett naturligt inslag i yrken som innefattar andra människor och bör i stället ses som en tillgång.

## **2.2.2 Etiska aspekter i handledning**

Etiska aspekter på handledning är ett ämnesområde som enligt Näslund (2004) saknas inom svensk forskning. Däremot är det mer etablerat i USA där man bland annat tagit fram och förankrat etiska riktlinjer för olika former av handledning. Näslund påpekar att en stark

professionalisering kring ett yrke är nära sammankopplat till etiska koder, men lyfter även fram att etik inte kan avgränsas till enbart förordningar och koder.

Tveiten (2010) menar att handledning och etik är nära sammanvävda eftersom handledning alltid innefattar handlingar som är riktade mot en annan människa. I detta menar Tveiten att handledarens etiska medvetenhet samt handledningskompetens är avgörande för handledningens kvalitet.Handledningsetik grundar sig både i yrkets etiska riktlinjer och koder som måste följas, men handledarens värdegrund och etiska ställningstaganden är också en viktig faktor i sammanhanget. Detta blir viktiga aspekter även i Ögren och Näslunds (2012) resonemang när de skriver fram handledarens kompetens, kunskap och etiska ställningstaganden som grunden för handledningssituationen. I detta menar Ögren och Näslund att handledaren ska verka modellerande och föregå med gott exempel och menar att handledarens förhållningssätt är en viktig etisk aspekt som påverkar handledningen.

Handledaren har en central roll, men i en handledningssituation menar Lauvås och Handal (2001) att även deltagarna får en viktig funktion. De menar att handledning är en relationsinriktad verksamhet där deltagarnas förmåga att fånga upp ömsesidigheteten i situationen är avgörande för hur handledningen utvecklas. Lauvås och Handal belyser några viktiga ingredienser i relationsbyggandet och menar att tillit är ett grundbegrepp i dessa sammanhang samt känslan av trygghet som i sin tur möjliggör utmaningens plats i handledningen. Kring tillit skriver Lauvås och Handal att det är något som handledaren förvärvar genom sitt varande och om samtalet inte ska stanna på en alltför ytlig och konkret nivå behövs en uppbyggnad av tillit och en känsla av trygghet. Trygghet är ett begrepp som Tveiten (2010) kopplar samman med etik i handledning. Trygghet skapas genom struktur och ramar som deltagarna bestämmer i ett initialt skede. Det handlar bland annat om tiden, rummet, samma deltagare och tystnadsplikt. Dock menar Tveiten att trygghet inte är oproblematiskt i det att rädslan för att låta marken gunga ett slag inte bör ta över.

Tveiten (2010) skriver fram även andra etiska aspekter på handledning och menar vidare att det är av vikt att handledning byggs på frivillig basis och att man har möjligheten att säga nej till handledning, men problematiserar samtidigt att i yrken kopplade till människor bör reflektion och utveckling vara ledord. Frihet menar Tveiten bör också finnas i handledningssituationen där deltagaren har möjlighet att avstå en utmanande fråga. Åberg (2009) problematiserar i sin avhandling kring temat handledning och etik och menar bland annat att handledning föranleder en rad skiftande etiska ställningstaganden. Åbergs resonemang utgår bland annat från deltagaraspekten och åsyftar de handledningstillfällen då den handledde inte initierat handledningen. Sett ur ett moraliskt perspektiv menar Åberg att innehållet i handledningen i de fallen måste ha en tydlig gräns och deltagaren måste i dessa sammanhang få vara delskapare av innehållets ramar. Åberg menar att det är ohållbart att förutsätta en nyfikenhet och villighet att delge sitt innersta om pedagogerna är ålagda handledning. Åberg menar inte att handledning inte kan initieras uppifrån, men den formen av handledning måste få en annan struktur och ett annat innehåll.

Begreppet makt är ännu en etisk aspekt i handledning och enligt Tveiten (2010) behöver makt inte förknippas med något negativt. Makt i en relation kan ses som att handla för någon annans bästa, inte att ha makt över den andra. Ur handledningssynpunkt betyder det att handledaren har makten och därmed blir etisk kompetens viktig i handledarrollen för att möjliggöra att på ett respektfullt sätt möta deltagarna. Eftersom handledaren har makt, menar Tveiten, har handledaren också ett stort ansvar för handledningssituationen. Även Rosendahl och Rönnerman (2002) menar att maktaspekten i handledning inte bör ses som en negativ faktor utan

snarare att asymmetri är en naturlig del av ett möte. Vidare menar Rosendahl och Rönnerman att makt är en aspekt som även måste förläggas till den verklighet som råder utanför handledningssammanhanget. De menar att de deltagare som gör maktanspråk ofta är påverkade av det som händer i verksamheten. Rosendahl och Rönnerman kopplar maktaspekten till de handledda och menar att maktanspråk finns inom gruppen. Någon i gruppen är kodbäraren av skolans kultur och tilldelas ofta tolkningsföreträde. Hur detta samspel ser ut, menar Rosendahl och Rönnerman, påverkar handledningsprocessen och utvecklingsmöjligheterna.

Det etiska området i handledning menar Tveiten (2010) inte är mätbart eller empiriskt prövbart, utan i stället handlar det om att synliggöra värdegrunden och medvetandegöra den för att i sin tur påverka de handlingar som vi gör. Vidare skriver Tveiten att medvetandegörande av etiska aspekter medför att handledaren får chansen att välja och därmed ges möjlighet att förändra sina handlingar. Rosendahl och Rönnerman (2002) pekar på att maktanspråk och andra etiska aspekter bör studeras närmare i handledningssammanhang, vilket kommer att bli viktiga hörnstenar i den fortsatta utvecklingen av pedagogisk handledning för yrkesverksamma.

### 2.2.3 Tidigare forskning

Forskningsområdet specialpedagogisk handledning och etiska aspekter är inte vanligt, men belyses i Sahlins (2004) avhandling. Därefter görs ett litet nedslag i forskning kring problematiska handledningssituationer. Avslutningsvis ges två exempel på hur teorin, det etiska kravet, använts i forskning. I det första exemplet används den etiska teorin för att belysa elevens syn på relationen lärare-elev samt elev-elev och i det andra exemplet som ges riktas fokus mot specialpedagogisk handledning.

I Sahlins (2004) avhandling riktas fokus mot hur specialpedagogisk handledning definieras och vilka betingelser som påverkar specialpedagogen som handledare. I avhandlingen beskrivs sex olika aspekter och upplevelseteman där framför allt tre områden blir intressanta ur ett etiskt perspektiv: Dialogiskt här och nu-tema, Relationellt tema samt Reflekterande- och självfostrande tema. I det Sahlin benämner som ett Dialogiskt här-och-nu tema berörs handledarens hållning till den handledde och i berättelserna framkom att de ansåg att den handledande rollen medförde ett ansvar att vara närvarande för den andre. I detta tema framkom även känslornas betydelse och specialpedagogerna menade att det är handledarens roll att sätta gränser för hur privat och förtroligt ett samtal blir, men att känslornas närvaro inte skulle uteslutas. I det relationella temat talade specialpedagogerna om att hjälpa eller stötta pedagogerna. Sahlin skriver fram olika tolkningar av detta fenomen, men framför allt lyfts ett moraliskt perspektiv, hämtad från Baumans moralfilosofi, fram och omtanke beskrivs som en professionalitets markör. Specialpedagogernas inställning i handledningsmötet är att ta ett stort etiskt ansvar, att visa omtanke, för deltagarna. Sahlin (2004) skriver i sin avhandling fram ett tema som benämns som det reflekterande- och självfostrande. Inom detta tema ingår enligt de intervjuade specialpedagoger både att rannsaka sina känslor och sätta fokus på sig själv, att skapa självkännedom för att kunna utvecklas som handledare.

Lindén (2005) har i sin studie av doktorandhandledning undersökt problematiska situationer ur ett handledarperspektiv. I beskrivningen påvisar majoriteten av handledarna en brist hos doktoranden som förklaring till den problematiska situationen. Fokus, menar Lindén, riktas mot individnivå och problematiserar kring doktorandens personlighet eller beteende. Ett annat, om än inte lika vanligt fokus, var riktat mot situationen. Utmärkande för dessa är bland annat att de var mer öppna och inbegripande någon form av dilemma. I berättelserna utmejslades även teman kring organisationen, uppgiften och handledaren. Den sistnämnda kategorin var enligt Lindén den minsta och där ses handledaren som en del av problematiken och då

handlar det i berättelserna först och främst om handledarens brist på erfarenhet. I Sahlin (2004) avhandling beskrivs problematiska situationer med begreppet intermezzo. I studien framkom ur specialpedagogernas berättelser några situationer som upplevdes som problematiska, men Sahlin påpekar att det i dessa situationer återfinns ett lärande. I det första intermezzot beskrivs handledaren som alltför starkt präglad av expertrollen och den handledde därmed får novisrollen. Den andra situation som beskrivs är när någon i handledningsgruppen upplevs som mer kunnig än handledaren. Det tredje intermezzot, enligt Sahlin, är när handledaren avslutar en handledning i förtid vilket kan bero på att gruppen inte tar med sig ärenden till handledningstillfället eller att gruppdynamiken är så svårhanterlig att handledaren inte mår med situationen.

Det etiska kravet har använts som teoriram, tillsammans med Ziehes teori om distans och närhet, i Hanssons (2012) avhandling. Hansson sätter fokus på hur elever beskriver relationer i skolan både gentemot lärare, men också gentemot andra elever. Med hjälp av teoriramen ger Hansson en djupare förståelse för att mänskliga relationer går bortom elevernas möjlighet att göra medvetna val. Respektfulla möten och relationer är enligt Hansson avgörande för positiv utveckling för eleverna. I Hedqvists (2006) avhandling används den etiska teorin, Det etiska kravet. I avhandlingen undersöks hur pedagoger kan utveckla sin yrkeskompetens samt hur Hedqvist själv som handledare kan utveckla sin handledarkompetens. I avhandlingen används Det etiska kravet i beskrivningen av samtalet. Hedqvist skriver fram kravet på att ta vara på det som sägs av de andra samt att bygga upp en tillit i samtalet för att på så vis skapa ett klimat som vidgar pedagogers förståelse och möjliggör en utveckling av sitt eget lärande och yrkeskompetens.

## 2.3 Teori

Uppsatsens teoriram utgår från den danske filosofen och teologen Løgstrups (1905-1981) etiska teori: "Det etiska kravet". Løgstrups moralfilosofi benämns som närhetsetik eller situationsetik. För att ge en djupare förståelse för "Det etiska kravet" presenteras inledningsvis några av närhetsetikens gemensamma utgångspunkter. För att ytterligare skapa sammanhang har jag valt att ge en kort presentation av sociologen Zygmunt Baumanns filosofi där närhetsetiken applicerats på dagens samhälle. Beskrivningen av "Det etiska kravet" inleds med några centrala utgångspunkter vilka följs av begrepp inom vald etisk teori. Avslutningsvis nämns några kritiska röster mot teorin.

Henriksen och Vetlesen (2013) beskriver hur teorierna ger oss tillgång till både närhet och distans, genom teorins begreppsapparat kan vi gå nära och beskriva, samtidigt som teorin ger oss tillgång till ett större perspektiv. Løgstrups etiska teori blir en hjälp för mig att "se" intervjudeltagarnas resonemang samt att lyfta ut delar som blir viktiga för helheten.

### 2.3.1 Närhetsetik

Det finns en rad olika etiska teorier där olika etiska perspektiv får utrymme. Eftersom uppsatsens fokus är på mötet mellan människor, den mellanmänskliga interaktionen i handledningen samt erfarenhetens och praktikens betydelse, har valet av teoretisk ram fallit på närhetsetiken som även benämns som situationsetik. Gällande närhetsetikens gemensamma drag lyfter Henriksen och Vetlesen (2013) bland annat fram att det är i mötet med den Andre som moraliska begrepp får ett innehåll och en mening. Orlenius (2006), som i stället väljer begreppet situationsetik, beskriver den gemensamma synen på ansvaret inför den Andre, som ett odiskutabelt och outtalat ansvar. Henriksen och Vetlesen påpekar likheterna mellan Kants pliktetik och närhetsetiken gällande kravet på vårt moraliska ansvar. Kant menade dock att det moraliska



ansvaret kom inifrån medan de som tillskrivs närhetsetiken, Levinás och Løgstrup, menade att vi i mötet och i samvarons asymmetriska aspekter blir givna ett moraliskt ansvar. Levinás och Løgstrups perspektiv utgår från att kravet på moraliskt ansvar är givet, uttalat och oombett. Hansson (2012) beskriver hur dessa filosofiska teser appliceras i dagens samhälle av Bauman som bland annat menar att en tillitskris återfinns i det västerländska samhället där bland annat individcentrering och kortsiktigt tänkande bidrar till en osäkerhet i våra relationer och vårt bemötande av andra. Orlenius (2006) tar bland annat upp Baumans teser kring hur specifika konventioner och principer medför att vi i västvärldens samhälle distanserar oss och fråntar oss personligt ansvar. Vidare skriver Orlenius att Bauman förespråkar en återhumanisering av etiken. Hansson (2012) beskriver en ytterligare gemensam nämnare, nämligen ovisshetens centrala och viktiga plats i närhetsetiken. Begreppen närhetsetik och situationsetik är en efterhandskonstruktion och således ingen utgångspunkt för Løgstrup (1992) i utformandet av den etiska teorin: ”Det etiska kravet”.

### 2.3.2 Det etiska kravet

Det etiska kravet är ett krav med riktning mot mitt sätt att förhålla mig till andra människor. Det är ett krav på allas vårt ansvar i mellanmännsliga möten. Övergripande är det etiska kravet tyst och uttalat, inga färdiga mallar eller något facit finns att hämta i att vara människa bland andra människor. Kravet är inte på något vis något som kan lyftas ut från vår person, det måste integreras med allt det som det innebär att vara människa.

Den enskilde måste använda sin egen erfarenhet och insikt, sin egen bedömning av den andres situation och deras inbördes förhållande och inte minst måste han använda sin egen fantasi för att bli klar över, vilket ord eller vilken tystnad, vilken handling eller vilken utebliven handling den andra är bäst betjänt av. Det radikala kravet sätter inte vår egen insikt, erfarenhet, bedömningsförmåga och fantasi ur funktion, det säger endast i vems tjänst vi skall ställa dem, nämligen i den andres och inte vår egen (Løgstrup, 1992, s. 135-136).

Det etiska kravet sträcker sig således bortom sociala normer och konventioner och Christoffersen (2007) påpekar att även om vår omdömesförmåga, våra erfarenheter och fantasi är viktiga är de till för att tolka kravet. Det är inte de som skapar det.

Grundläggande för teorins utformning är metaforen: ”att ha något av en annan människas liv i sin hand” (Løgstrup, 1992, s. 58). Genom att vi möts har jag ett givet etiskt ansvar för den Andre. Løgstrup menar att ansvaret kan vara skiftande och spännvidden är stor, det kan röra sig om: ”den flyktigaste stämning hos den andre till hela hans öde” (Løgstrup, 1992, s. 58). Ansvaret kan aldrig läggas över till den andre och tanken på en motprestation eller någon form av motkrav återfinns inte i teorin. Förväntningarna vi ställer på varandra och de önskningar vi har, menar Løgstrup, sammanfaller sällan med vad som bör göras i samvaron med den andre. Om vi endast bemöter den andre utifrån de dikterade villkor denne ställer är detta endast att: ”ansvarlöst göra sig till den andres redskap” (Løgstrup, 1992, s. 53). Dock är det grundläggande i Løgstrups resonemang att trots att det är uttalat och utan etiska riktlinjer finns kravet på att aldrig ta sig friheten att överta en annan människas autonomi och ansvar:

På förhand kan man inte säga någonting om, vad tillvaratagandet av den andra människans liv skall bestå av. Kravet är tyst. En sak skulle kunna sägas, eftersom det gav sig av själva kravet. Omsorgen om den andra människans liv skulle aldrig kunna bestå av att ta över hennes eget ansvar och på så sätt göra sig till herre över hennes vilja (Løgstrup 1992, s. 147).

Det etiska ansvaret i det mellanmännsliga mötet är centralt hos Løgstrup, som även pekar på hur vårt sätt att förhålla oss till varandra påverkar vår omvärld och våra medmänniskor på ett högst påtagligt vis:

Enbart genom vår hållning till varandra bidrar vi till att ge varandras värld dess gestalt. Vilken omfattning och färg den andres värld får för honom själv, är jag med om att bestämma genom min hållning till honom. Jag bidrar till att göra den vid eller snäv, ljus eller mörk, skiftande eller enformig - och inte minst bidrar jag till att göra den hotande eller trygg. Inte genom teorier eller åskådningar utan genom min blotta hållning. Därför finns det ett outtalat, så att säga anonymt krav på oss om att ta vara på det liv som tilliten lägger i vår hand (1992, s.50-51).

Citaten ovan belyser några centrala begrepp som återfinns i den etiska teorin: ansvar, makt och tillit. Tilliten mellan människor ses som ett fundament i våra relationer, men medför också att vi gör oss sårbara: ”att visa tillit betyder att utlämna sig själv” (1992, s. 42). När vi öppnar upp för att utlämna oss till en annan människa blir begreppet makt av vikt. Maktaspekten återfinns även i tanken att vi genom att i mötet tilldelas ett ofrånkomligt och tyst ansvar för en annan människa och relationen ses därmed som asymmetrisk. Begreppet tillit kan kopplas samman med integritetszon, ett begrepp som enligt Christoffersen (2007) framträder senare i Løgstrups texter. Christoffersen menar att begreppet kopplas samman med den andres personliga utrymme som vi har skiftande tillgång till beroende på vilken relation vi har. Integritetszonen kommer därmed att varieras både utifrån relationens karaktär samt mötets syfte. Vidare beskriver Christoffersen begreppet utifrån vikten av självbehärskning i mötet. Utan självbehärskning förlorar personen i fråga kontrollen över sig själv och låter känslorna ta över. Mötet får därmed en bitter eftersmak där personen ångrar sina ord eller handlingar.

Løgstrup kopplar även samman begreppet tillit med samtalet eftersom ett samtal innebär att man måste ge delar av sig själv. Därmed blir tilltalet en viktig del i det etiska kravet och vikt läggs vid den ton som slås an eftersom den kommer att reflekteras och bli en del av samtalet: ”Därför går kravet – outtalat - ut på att man själv tas emot genom att ens ton tas upp” (Løgstrup, 1992, s. 47).

### **2.3.3 Kritik**

Hansson (2012) diskuterar huruvida Løgstrups etik ses som allmänmänskligt eller ur en kristen dimension och menar att båda vägar är möjliga. Mitt sätt att använda teorin utgår dock från ett allmänmänskligt perspektiv. Vidare skriver Hansson om att kritik även riktats mot att ömsesidighet i en relation inte skildras i det etiska kravet. Min tolkning, i likhet med Hansson, utgår från att teorin dock vill beskriva och förstå människan som ett etiskt ansvarigt subjekt. Den sista kritiska aspekt som lyfts fram berör en statisk beskrivning av asymmetriska relationer. Hansson menar i detta sammanhang att det etiska kravet bland annat syftar till att ge den Andre större tillgång till ett självständigt liv och bör därmed ses som process och inte en låst relation. Det blir även min utgångspunkt.

## **2. 4 Sammanfattning**

Litteraturgenomgången kring handledning ger den enhetliga bilden av ett begrepp som utvecklats inom olika verksamheter och med olika utgångsperspektiv, vilket i sin tur leder till ett diffust och mångfacetterat begrepp. Gällande specialpedagogiska examensförordningen ströks begreppet handledning och ersattes med begreppet kvalificerad samtalspartner. I Malmgren-Hansens (2002) avhandling ger specialpedagogerna uttryck för att det är deras handledande funktion som särskiljer dem från den tidigare speciallärarutbildningen. Diskussionen kring specialpedagogisk handledning uteblir både inom forskning och i verksamheten. Handledning beskrivs som relativt ovanlig inom skolans kultur. I litteraturen framkommer ett

behov av att nyansera och utveckla specialpedagogisk handledning inom grundskolan (Åberg, 2009; Sundqvist, 2012).

Yrkesetik vilar på två grunder. Dels handlar det om ett yrkes etiska principer och koder och dels handlar det om förmågan att etiskt reflektera över sin verksamhet. Handledning ses som en tillgång för yrken där verksamheten utgörs av möten med andra människor och där situationerna de yrkesverksamma ställs inför är oförutsägbara och oklara (Åberg, 2009). Vidare lyfts litteratur fram som behandlar den ovisshet och den komplexitet som återfinns i skolans verksamhet. Gällande etiska aspekter i handledning beskrivs bland annat handledarens centrala roll. En roll som beskrivs som komplicerad och behöver vila både på kunskap, handledarkompetens, men också en insikt i etiska ställningstaganden. Begrepp som återfinns inom handledning och etik är trygghet, makt, ansvar, frivillighet och tillit.

Forskningen inom området visar på att handledning och etik är relativt underbelyst. Rosendahl och Rönnerman (2002) pekar ut makt och etik som två viktiga parametrar som behöver undersökas vidare. Vald etisk teori utgår från Løgstrups ”det etiska kravet” som i korthet menar att vi har ett tyst och outtalat etiskt ansvar i vårt möte med den Andre. Vidare talar Løgstrup om att vi inte kan kräva något tillbaka och sätter fokus på hur vårt förhållningssätt påverkar våra medmänniskor.

### **3. Metod**

Uppsatsens övergripande syfte är att undersöka olika etiska aspekter som kommer till uttryck i specialpedagogers beskrivning av problematiska handledningssituationer. Därmed blir intervju en relevant metod för insamling av empiri. Uppsatsen kommer att inspireras av en hermeneutisk forskningsansats som väver samman uppsatsen gällande syfte och metod. Inledningsvis beskrivs några begrepp som är centrala inom hermeneutiken och som blir betydelsebärande för min uppsats. Här nämns även några kritiska aspekter som riktas mot forskningsansatsen. Därefter redogörs för urval, följt av den empiriska insamlingen samt bearbetning och analysförfarandet. Metodkapitlets sista delar innehåller etiska överväganden samt en reflektion kring kritik, tillförlitlighet och trovärdighet.

#### **3.1 Hermeneutisk inspiration**

Inom hermeneutiken är förståelse och tolkning centrala begrepp. Hur ett fenomen förstås och tolkas är beroende av sammanhanget både utifrån kultur, tidsepok och språk. Ödman (2007) menar att vår förförståelse liksom språket sätter ramarna för vårt sätt att tänka, förstå och tolka. I tolkningsprocessen styr språket genom de skapade kategorier eller dikotomier som är rådande och tillgängliga i den kontext vi befinner oss i. Därmed anser jag att redogörelsen av teorier och perspektiv som uppsatsen vilar på blir av vikt. Min förförståelse kommer att påverka processen i uppsatsens alla delar. Både hur jag närmar mig ämne och metodik, liksom i analysförfarande och diskussion.

Det finns ett ömsesidigt förhållande mellan förståelse och tolkning liksom mellan del och helhet. För att tydliggöra förhållandet mellan del och helhet använder Ödman liknelsen om ett pussel. Det uppstår stora svårigheter med aktiviteten pussla om inte båda aspekterna finns med och samverkar. För att tydliggöra pendlandet mellan helhet och del samt mellan förståelse och tolkning används den hermeneutiska spiralen. Från början var bilden en cirkel, men enligt Ödman menar många att spiralen tydligare visar på den process och utveckling som sker när förståelsehorisonten ständigt förändras allteftersom kunskapsprocessen fortskrider.

Hallberg (1999) beskriver begreppet förståelsehorisont som något som sätter gränsen för vad vi förstår. I detta ligger även att vi endast kan ifrågasätta utifrån det vi förstår. Dock ska förståelsehorisonten ses som förändringsbar. Den vidgas och förändras med nya erfarenheter och kunskaper. Vald intervjuform föranleder tanken att den som genomför intervjun är deltagare i den empiri som skapas och att intervjun ses som en gemensam konstruktion där förståelsehorisonter möts och ömsesidigt påverkas.

Ansatsen brukar kritiseras för att subjektiviteten inom hermeneutiken bidrar till att forskning kan användas till att bekräfta forskarens föreställningar och förgivettaganden. Erikson (1999) menar att kritiken utgår från en positivistisk forskartradition där objektivitet och sanningar är ledande ord. I stället menar Eriksson att hermeneutiken tydliggör den subjektiva delen och öppenheten kan därmed i stället ses som en styrka. Enligt Erikson blir forskarens tolkningsprocess en viktig fråga för att bemöta den andra formen av kritik där rimligheten i tolkningen ifrågasätts. I sammanhanget nämns Ricoeurs, en av hermeneutikens förgrundsgestalter, tankar kring en argumenterande tolkningsprocess vilket innebär att alternativa tolkningar ställs mot varandra för att kunna avgöra vilken tolkning som blir den mest bärande.

### 3.2 Urval

Utgångspunkten för urval togs med hänseende till uppsatsens intresseområde och följaktligen utmejslades två relevanta kriterier. Den här formen benämns som strategiskt urval (Bladini, 2004; Stukát, 2005). Det första kriteriet blev att specialpedagogerna skulle vara verksamma på grundskolan och det andra kriteriet var att de skulle ha agerat som handledare för verksamma pedagoger inom grundskolan. Av vikt blev även att jag inte tidigare hade haft någon kontakt med intervjudeltagaren. Sökandet efter specialpedagoger började med en granskning av skolors hemsidor för att få tillgång till specialpedagogers mailadress. Därefter skickade jag ut ett missiv till tänkbara intervjudeltagare där jag beskrev studiens syfte (Bilaga A). Det visade sig inte vara helt enkelt att få positiva svar och därmed mailade jag en av deltagarna med en förfrågan om hon kunde delge mig namn på några tänkbara intervjudeltagare. Det slutade med sex deltagare och intervjuerna genomfördes i två olika kommuner. Med slumpens hjälp fick jag deltagare med en varierad pedagogisk yrkesbakgrund samt verksamma yrkesår.

Intervjudeltagare	Tidigare yrkesexamen	Specialpedagogexamen
Lena	Mellanstadielärare	2003
Anette	Lågstadielärare	2007
Marita	Förskollärare	2008
Monika	Fritidspedagog	2012
Eva	Högstadielärare	2012
Bodil	Fritidspedagog	Pågående studier

### 3.3 Intervju

En halvstrukturerad intervju är relevant för min uppsats eftersom den enligt Kvale (1997) passar för forskningsintervjuer som syftar till att skapa förståelse för människors beskrivning av ett fenomen. Intervjun kommer således att utgå från forskningsfrågorna som ligger till grund för uppsatsens övergripande syfte. Den forskningsfråga som utgår från yrkesetiska infallsvinklar kommer att utgå från teman som inspirerats av Henriksens och Vetlsesens

(2013) KLOK-modell, ett verktyg att utveckla ett etiskt ställningstagande. Intervjuguiden ser jag som ett stöd och inte en statisk mall (Bilaga B). Den halvstrukturerade formen medför förhoppningsvis att intervjun uppfattades som ett samtal och inte ett förhör. Intervjun startade utifrån premisen att deltagaren redan innan de tackade ja till att delta visste att samtalet skulle utgå från en problematisk handledningssituation. Valet grundar sig i studiens övergripande syfte. I och med att uppsatsen utgår från problematiska handledningssituationer formades delar av intervjun till berättelser. Kvale (1997) skriver att berättelser kan uppstå, att samtalet kan formas till en historia, när intervjudeltagare ska beskriva upplevelsen av en situation. Därmed har jag valt att benämna specialpedagogernas beskrivning av problematiska handledningssituationer som berättelser. I det blev min uppgift som intervjuare bland annat att klargöra delar av upplevelsen med hjälp av frågor.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att intervjun inte bör ses som en inhämtning av kunskap. Det är en uppfattning som jag delar och intervjun förstås som en process där kunskap formas i interaktionen mellan intervjuaren och deltagaren. Vidare menar jag att intervjuarens berättelse bör ses som en subjektiv tolkning av den problematiska situationen. Med andra ord handlar det inte om att få fram en sanning. Hantverksskicklighet är något som Kvale (1997) menar är av vikt och det krävs engagemang och känslighet i genomförandet. Därmed räcker det inte enbart med metodkunskap. Eftersom jag är en ovan intervjuare valde jag därför att göra en pilotintervju. Där märkte jag att de teman och frågor som valts i intervjuguiden blev relevanta utifrån uppsatsen övergripande syfte. Efter pilotintervjun ställde jag frågor om hur intervjudeltagaren upplevde frågorna för att få vägledning i hur jag fortsättningsvis skulle närma mig deltagare och ämnet. Thomson (2010) menar att man efter en intervju bör ta sig tid att skriva ner tankar som uppkommit och även rikta in sig på vad som hände med en själv som intervjuare. Detta menar författaren kan bli en viktig pusselbit i analysarbetet, men kan också leda till personlig utveckling. Thomsons beskrivning av reflektionens betydelse i efterarbetet ser jag som en viktig del i mitt arbete. Efter varje intervjutillfälle satte jag mig ner och skrev ner reflektioner kring samtalet både utifrån ett känsloperspektiv, men också utifrån hantverket i sig. Syftet var att rannsaka min roll i intervjun vilket medförde att jag kunde ta med mig ny lärdom in i nästkommande intervju.

Det finns en rad olika aspekter på intervjun som är viktig att tänka igenom innan intervjun genomförs. Det handlar bland annat om att skapa trygghet för den som intervjuas. Thomsson (2010) menar att det blir av vikt att intervjudeltagaren får välja plats för intervjun och det kopplas bland annat till makt och positionering i intervjutillfället. Intervjudeltagarna fick frågan om de ville bestämma plats och det ville samtliga och valde att jag skulle komma till deras arbetsplats. Marita, Bodil och Eva valde att sitta i sina arbetsrum, medan de andra tre valde att boka ett av skolans konferensrum. Samtliga intervjuer varade cirka en timme och förflöpte utan några avbrott. Undantaget var Evas intervju där rektor knackade på och ställde en fråga. Kvale (1997) tar upp olika aspekter på samspelet och den trygghet som behöver komma till stånd. Han skriver om balansen att söka ny kunskap och att värna om intervjudeltagarens trygghet. Eftersom uppsatsens tematik medför att intervjudeltagarna behöver rikta blicken inåt betyder det att jag som intervjuare måste vara medvetens om mitt ansvar i att hitta balansen. Vidare skriver Kvale att intervjun kan bli ett möte där ny kunskap formas i interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade. Därmed blir, som jag ser det, både frågorna och lyssnandet av vikt. Mina frågor avspeglar min förståelsehorisont och den kommer att möta specialpedagogernas förståelsehorisont i samtalet.

Diktafon användes vid samtliga intervjutillfällen med intervjudeltagarnas tillåtelse. Kvale (1997) menar att det underlättar för intervjuaren att koncentrera sig på det som sägs och hur

det sägs. Med diktafonen försvinner dock möjligheten att gå tillbaka till visuell information. Valmöjligheten att anteckna och försöka minnas vad intervjudeltagarna sagt var inget gott alternativ för mig. Med hermeneutisk inspiration blir även den transkriberade texten ett viktigt redskap i strävan att vidga förståelsehorisonten.

### 3.4 Bearbetning, analys och tolkning

Transkriberingen av intervjun är inte okomplicerad. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver förvandlingsprocessen från tal till text och i det påpekar de att den utskrivna texten inte kan ses som en representation av verkligheten. Rimligtvis händer det något med innebörden när talet blir till text eftersom rösten och andningen försvinner. Kvale och Brinkmann beskriver intervjun som en social interaktion och vid transkribering försvinner den fysiska delen av intervjun. Utskriftens utformning menar Kvale och Brinkmann bör beskrivas i detalj eftersom det inte finns någon standardregel för hur proceduren görs. Utskriften i den här uppsatsen blev inte ordagrann och därmed förbises tonläge, en del pauser och vissa upprepningar. Valet baseras bland annat på tidsbrist. Med detta val kommer min analys inte vara av en psykologisk karaktär utan fokus blir i stället deltagarens berättelse. Genom att ge texten en mer litterär ton kunde jag skicka transkriberingen till de deltagare som vill. Kvale och Brinkmann påpekar att en ordagrann text ur ett etiskt perspektiv kan upplevas som kränkande. Detsamma gäller citat i uppsatsen som kommer att varsamt korrigeras till mer litterär textform både utifrån ett etiskt ställningstagande, men också med hänsyn till textens läsbarhet (Bilaga C). Gällande beskrivandet av problematiska situationer har jag avkodat och utelämnat information som kan medföra identifikation med hänsyn till konfidentialitetskravet.

Analysen i uppsatsen påbörjades redan vid val av ämne och den litteratur som jag tillägnat mig. Det betyder inte att uppsatsen från början hade en given utgång, utan bör i stället ses som en process som ständigt varit i rörelse. Analysförfarandet utgår från hermeneutikens spiral och tanken på att del och helhet växelverkar i processen att föra förståelsen framåt. Erikson (1999) beskriver hur en analys startar i syfte och förförståelse vilket gör att en text, som i det här fallet är en transkriberad intervju, kan få olika innebörder beroende på läsarens förförståelse. Det som sker under arbetets gång, menar Erikson, är att uttolkaren ger texten en ny mening genom att lyfta ut vissa delar. Processen fortskrider eftersom den nya kunskapen ger nya avstamp i textanalysen. För mig har den hermeneutiska spiralen varit till hjälp i analysförfarandet. Från början läste jag igenom alla intervjuer och de anteckningar som förts efter varje intervju i syfte av att få en enhetlig känsla. Därefter valde jag att läsa varje intervju för sig, som delar, för att sedan återigen studera intervjuerna som en helhet. Med andra ord har analysförfarandet inneburit en pendling mellan helhet och del i en ömsesidig växelverkan. Min upplevelse är att arbetsprocessen behövde få gå mellan delen och helheten flera gånger för att kunna ge texten en rimlig och god tolkning. Kvale och Brinkmann (2009) skriver fram rättesnören för en hermeneutisk tolkning och menar att processen mellan delen och helheten blir viktig liksom att tolkning av mening får sitt avslut när sammanhanget i texten står utan några inre motsägelser. I analysförfarandets process ingick även en förankring i litteraturen. Därmed jobbade jag mig både bakåt och framåt samtidigt som delarna och helheten fick ta utrymme. Enligt mitt sätt att se på processen kan jag som uttolkare inte bortse från min förståelsehorisont utan den blir en naturlig del i tolkningen. Dock flyttas min horisont i processen både genom att läsa annan litteratur, men också genom att läsa den transkriberade texten utifrån olika infallsvinklar.

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver tre olika tolkningskontexter: självförståelse, sunda förnufts kritiska förståelse samt teoretisk förståelse. Dessa tre tolkningskontexter blir verk-

tyg i min tolkningsprocess. Med självförståelse menas att tolkningen utgår från intervjudeltagarnas uttalanden och egen synvinkel. Den första tolkningskontexten återfinns i resultatdelen under rubrikerna: handledning, kvalificerad samtalspartner, problematiska handledningssituationer, yrkesetiska infallsvinklar samt etiska aspekter på handledning. Med andra ord inleds varje underrubrik med en tolkning som utgår från intervjudeltagarnas uttalanden. Den andra tolkningskontexten som Kvale och Brinkmann beskriver håller sig inom ramen för det sunda förnuftet, men tolkningen går här utöver intervjudpersonernas upplevelse. Därmed menar Kvale och Brinkmann att tolkaren bör hålla sig kritisk till vad som sägs och utsagornas innehåll. Den här delen av analysförfarandet framförs under rubrikerna i resultatdelen som benämns som tolkande aspekter. Under den rubriken använder jag mig även av den tredje tolkningskontexten som Kvale och Brinkmann benämner som teoretisk förståelse. Utifrån den teoretiska ramen Det etiska kravet har valda delar av intervjutexterna tolkats och därmed överskrids de två tidigare tolkningskontexterna. Genom att delge mina olika perspektiv på tolkningsprocessen bör ingångsfrågorna till texten ses som centrala. Dock kan, som tidigare nämnts, min tolkning inte gå utanför min förförståelse. Med andra ord har jag i resultatdelen valt att först presentera innehållet utifrån självförståelseaspekten för att sedan gå utanför den under rubriken tolkande aspekter. För att ytterligare beskriva mitt sätt att förhålla mig till intervjutextern används den onda cirkeln som av Ödman (2007) beskrivs som en negativ process där empiri väljs ut samt ratas för att kunna passa in i forskarens förgivettaganden. För att motverka det blir en av hermeneutikens förgrundsgestalter, Gadamer tankar relevanta. Enligt Ödman menade Gadamer att forskaren behöver ställa frågor till materialet, kan det vara så eller så? Genom att ställa frågan och möta empirin öppet, anser jag, att det inrymmer en ödmjukhet inför processen, att det medger en insikt i att man ännu inte vet, men att man vill förstå. Det betyder även att jag behöver återkomma till de transkriberade texterna flera gånger. Det finns inte, som jag ser det, ett rätt sätt att förstå empirin, men min strävan är att ge texten ett inre sammanhang och en god gestalt i analysförfarandet.

### **3.5 Etiska överväganden**

Det finns en rad etiska aspekter som bör beaktas i uppsatsens olika delar. Mina värderingar och etiska riktlinjer tror jag speglas i uppsatsens alla delar. I vetenskapsrådets rapport (2011) om god forskningsetik återfinns framför allt två riktlinjer som blir centrala i mitt kommande arbete, samtyckeskravet samt konfidentialitetskravet. Kvale och Brinkmann (2009) menar att även konsekvensbedömning och forskarrollen är centrala etiska aspekter, vilka kommer att belysas avslutningsvis.

Av vikt blir att deltagarna vet att deras medverkan sker på frivilligbasis och att utrymme finns att närhelst kunna avbryta deltagandet. Både samtycke och konfidentialitet är två aspekter som gicks igenom innan intervjun startade. Deltagarna behöver känna sig trygga med att deras identitet är säker både under transkriberingen med hjälp av koder samt i uppsatstextens beskrivande delar. Gällande återgivning av de transkriberade texterna finns även konfidentialitet med som en bärande del i och med att ingående beskrivningar av problematiska situationer kan medföra identifikation och därmed behöver dessa återges varsamt.

Konsekvensbedömning är en aspekt som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver och de menar att det blir av vikt att i förväg fundera på vilka konsekvenser ett deltagande kan medföra. Ämnesvalets karaktär föranleder, som jag ser det, ett behov av att överväga konsekvenser. Valet av en etisk inriktning i uppsatsen medför att intervjudpersonerna kommer att få beskriva en upplevd problematisk situation och därefter yrkesetiskt granska sitt eget agerande. Intervju

som metodval, menar jag, medför alltid ett tilldelat förtroende som jag hoppades kunna förvalta väl.

Kvale och Brinkmann (2009) för in yrkesetiska aspekter på intervjun när de påpekar att en god intervjuare inte enbart kan förlita sig på universella beskrivningar om tillvägagångssätt, eftersom det även handlar om forskarens förmåga till sociala samspel, att kunna mötas, i intervjutillfället. Med andra ord handlar uppsatsens kvalitet bland annat om hur intervjuaren förvaltar kunskap, hantverk och medmänsklighet. Kvale och Brinkmann tar även upp ett etiskt dilemma som berör forskarens strävan efter kunskap kontra intervjupersonernas integritet. Uppsatsen behandlar ett relativt känsligt ämne i och med att yrkesetiska aspekter medför någon form av analys av sig själv och sitt agerande. Därmed blir det, som jag ser det, av vikt att försöka hitta en balansgång i att våga utmana utan att överträda gränsen för personens integritet.

### **3.6 Kritik, tillförlitlighet och trovärdighet**

Kvale och Brinkmann (2009) menar att den interna kritik som framförs mot intervju som metod riktas mot den form av kunskap som intervjun ger och nämner bland annat att den sociala interaktionen vid ett intervjutillfälle negligeras. Vidare menar de att själva agerandet får för lite utrymme när fokus läggs på tankar och upplevelser. Videoinspelning kunde varit aktuellt för uppsatsen, men då hade syfte och frågeställningar haft en helt annan vinkel. Kritik förs även fram externt och utgår från en positivistisk forskningstradition. Kvale och Brinkmann preciserar några av de kritiska röster som träder fram och nämner exempelvis synen på intervjun som icke vetenskaplig, då den är alltför subjektiv och saknar utgångspunkter i hypoteser. Vidare diskuteras svar som anses snedvridna och tolkning som anses vara subjektiv. Avslutningsvis redogör Kvale och Brinkmann för att en generaliserbarhet inom kvalitativa metoder inte ses som möjlig. Den externa kritiken rör begreppen generaliserbarhet, validitet och reliabilitet. Begreppen hör nära samman med en positivistisk forskningstradition där kvantitativa metoder ofta används. I stora drag är det tankar kring att forskningens resultat ska kunna generaliseras till en större grupp, att man mäter det man säger sig mäta samt kvaliteten på mätinstrumentet. Stukát (2005) menar att begreppen blir av lika stor vikt inom kvalitativa forskningar, men att begreppen är mer sammanflätade inom samhällsvetenskapliga traditioner och reliabilitet och validitet benämns i stället tillförlitlighet och trovärdighet.

Generaliseringsaspekten diskuteras av Thomsson (2010), som menar att kunskapen som växer fram i kvalitativa studier bör ses som en viktig pusselbit för att förstå ett fenomen. Även om empirin samlas från en liten grupp kan kunskapen som växer fram där ge vägledning även utanför det specifika sammanhanget. Stake och Trumbull (1982) för in begreppet naturalistisk generaliserbarhet i diskussionen kring kvalitativ forskning och generaliserbarhet. De menar att en kvalitativ studie kan utveckla en verksamhet genom att den nya kunskapen som förs fram i forskningsstudien av läsarna införlivas med den redan befintliga kunskapen. Enligt Stake och Trumbull dominerar övertygelsen om att generaliseringar och konceptuell kunskap är hörnstenarna för ett utvecklingsarbete av skolan och att den "tysta" och implicita kunskap som redan existerar i verksamheten förbises. Istället, menar Stake och Trumbull, behöver verksamma pedagoger i en process införliva ny kunskap med tidigare yrkeskunskap och först då möjliggörs en grund för ett hållbart utvecklingsarbete inom skolans verksamhet. Flyvbjerg (2006) menar att formella generaliseringar har tendens att överskattas medan kraften ur en mindre studie i stället undervärderas. Vidare lyfter Flyvbjerg fram att forskarens förmåga att välja och beskriva sin forskning påverkar generaliserbarheten. Kvalitativa studier, menar Flyvbjerg, passar väl in när forskningen vill gå under ytan och studera det som går bortom



förgivettagandet. Genom att lyfta fram historiska forskare som Newton och Einstein poängterar Flyvbjerg att många upptäckter tillkommit utifrån intensiva och fåtaliga observationer. Påpekandet bör dock inte tolkas som att en fallstudie alltid är relevant, lika lite som en stor undersökning alltid är utan värde.

För att höja kvaliteten måste tillvägagångssättet i uppsatsens alla delar noggrant beskrivas (Kvale, 1997; Stukát, 2005; Thomsson, 2010). Det är en viktig aspekt som jag försökt att förmedla i metodkapitlet. Reliabilitet används sällan i kvalitativa studier, utan belyses i stället med termen tillförlitlighet och Sundqvist (2012) menar att den delen främst tas i beaktande kring datainsamling och transkribering av intervjuer. För att stärka tillförlitligheten tror jag att det är av vikt att fundera över frågornas utformning samt reflektera över lyssnandets konst. I analysdelen menar Thomsson (2010) att läsaren ska guidas genom olika sätt att förstå empirin och det sker genom att författaren argumenterar och att kopplar samman resultat till tidigare forskning. Thomson skriver att en tolkning därmed utkristalliseras som trovärdig. Tanken återfinns även hos Ödman (2007) som menar att validitetsfrågan inom hermeneutiken handlar om giltighet och pekar på att tolkningsobjektet och tolkningarna ska ingå i ett rimligt sammanhang. Syftet med uppsatsen är inte att ge en sann bild eller en helhetsbild av etiska aspekter i specialpedagogisk handledning. I stället är intentionen att ge en rimlig och trovärdig tolkning utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar.

## 4. Resultat

I presentationen av den empiriska delen figurerar forskningsfrågorna som strukturering. I resultatdelen delges hur specialpedagogerna beskriver begreppen handledning respektive kvalificerad samtalspartner. Därefter beskrivs problematiska handledningssituationer vilket följs av yrkesetiska aspekter. Avslutningsvis presenteras specialpedagogernas beskrivning av begreppet etik i specialpedagogiskhandledning. Varje del av resultatet följs av analys där latenta tolkande aspekter framträder och jämförs mot litteratur. I valda delar belyses berättelserna mot Løgstrups etiska teori.

### 4.1 Begrepp

I stycket nedan kommer först en beskrivning av specialpedagogernas berättelser kring begreppet handledning. Därefter följer begreppet kvalificerad samtalspartner och avslutningsvis redogörs för möjliga tolkningar.

#### 4.1.1 Handledning

I sin beskrivning av begreppet handledning menar samtliga specialpedagoger att pedagogerna som deltar i handledning ska vara medvetna om att det rör sig just om handledning. För att beskriva begreppet använder fem av specialpedagogerna en gemensam nomenklatur och de säger att handledning har en struktur, innehåller givna ramar samt att det är en process. Vidare ger de uttryck åt att handledning kräver en kontinuitet i tid och med samma deltagare. Bodil, som är under utbildning, är den specialpedagog som utmärker sig med att inte använda ovan nämnda termer i sin beskrivning, men säger att det finns en skillnad mellan handledning och kvalificerad samtalspartner. Handledning diskuteras även utifrån ord som reflektion och processer och att tips och råd inte inryms inom handledningens ramar.

Lena: Handledning har en struktur i sig/.../ Du har en arbetsgång och en kontinuitet/.../ kommer man till tips och råd får man vara tydlig med att de är verktyg och att handledning inte handlar om det. /.../ ...coachande samtal, kollegiala samtal. Det ser jag inte som handledning. För då ska du verkligen

reflektera över och hitta det metakognitiva och vända och vrida och genom att ställa frågor få dem att tänka själv över sitt eget. Det är mer en utmaning.

Anette: Men om jag pratar om handledning och säger att nu ska vi ha handledning vill jag att det ska vara i en viss form gärna grupphandledning och att de vet om att det är handledning. Att den är återkommande och att det finns en struktur kring den som liknar handledningen. Det är viktigt att det är samma personer som ingår och att vi hade regelbundet och under vissa former.

Monika: Handledning för mig är en process över tid...

I resultatet framkommer det att handledning inte är något som ingår naturligt i specialpedagogernas arbetsuppgifter och de berättar att de relativt sällan har handledningsgrupper. I specialpedagogernas problematisering kring varför handling återfinns så sällan i deras verksamhet framkommer två tydliga teman kring detta fenomen. Det ena temat berör *organisation* och där nämns bland annat rektorns inflytande. Flera av specialpedagogerna menar att rektor är den som ger dem mandat att utföra handledning. Kring organisationen nämns även skolans kultur som av specialpedagogerna beskrivs som en lösningsinriktad kultur och där snabba beslut är vardagen.

Lena: Handledning (suck)... Ofta?... Jag hade en grupp förra våren. Det är olika uppdrag du får där du kan använda handledning.

Anette: Rektorerna måste tycka att det är viktigt för att man ska erbjuda tid till det så att pedagogerna kan göra det på arbetstid. Det är stor skillnad om rektorerna tycker att det är ett bra kompetensutvecklingsätt.

Marita: Jag tror att rektorer och arbetsledare inte har det tänket riktigt för man släcker oftast bränder i verksamheten och här har vi egentligen ett förebyggande arbete. Handledning är något som kan ge effekter på mycket lång sikt och det är svårt att ta på och visa dem som specialpedagog när man kommer ut. Jag vet inte vad rektorer och lärare har i sin utbildning kring handledning, så det är en stor utmaning att föra ut handledning i verksamheten.

Bodil: Lärare är vana att kunna saker, att göra saker och få saker gjorda.

Det andra temat som utmejslas i intervjuerna handlar om *ansvar i relationer*. Specialpedagogerna berättar att det är svårt att handleda på sin egen skola eftersom de är en del av verksamheten. Gällande ansvar i relationer kopplas det av flertalet inte enbart samman med pedagogerna utan även med föräldrar och elever. De beskriver att det händer något med handledarfunktionen när specialpedagogen känner ett ansvar och har en relation med alla dem som återfinns i verksamheten. Monika använder sig av ordet "medansvar" för att förklara sin position i verksamheten. Bodil ventilerar en annan åsikt och berättar att observationer och relation till exempelvis den elev som diskuteras medför att blicken kan höjas från det allmänna planet och att specialpedagogens erfarenheter av eleven ger mandat till en djupare diskussion. Flertalet av specialpedagogerna berättar att det upplevs som svårt att ställa sig utanför när man känner personalen och den rådande kulturen alltför väl och det medför bland annat att det upplevs som svårt att ställa nyfikna eller utmanande frågor.

Eva: Man ställer fler dumma frågor om man kommer utifrån och det kan vara så att man avstår från att ställa vissa frågor som man skulle vilja för man vill kanske inte komma i klinch.

Monika: Jag tänker att ibland vore det bra att handleda på en annan arbetsplats/... /Om jag åker till grannskolan är det klart att jag bryr mig, men jag har ingen relation med varken föräldrar, rektorer eller elever. Jag skulle kunna komma in och se det på ett annat sätt, men här värnar jag ju om den här skolan. Man har ju träffat eleverna och föräldrarna. Man värnar ju om dem här.

Anette: Det är svårt att handleda pedagoger som man känner väl. Det är svårt att ställa nyfikna frågor till någon som man redan vet hur de ska svara.

#### 4.1.2 Kvalificerad samtalspartner

Gällande begreppet kvalificerad samtalspartner går beskrivningarna isär. Gemensamt för specialpedagogernas beskrivning är att kvalificerad samtalspartner innefattar ett samtal och ett möte. Närmast till hands ligger mötet med pedagogerna, men specialpedagogerna nämner

även mötet med eleven och vårdnadshavaren. Ansvar för samtalet läggs specialpedagogerna enligt utsago på sig själva. Ansvar är ett återkommande ord som används i beskrivningen av rollen som kvalificerad samtalspartner. I detta är det flera av specialpedagogerna som även talar om ett ansvar i att hålla ihop samtalet och de olika förväntningar som finns i ett möte.

Anette: Kvalificerad samtalspartner är att ta ansvar för hur samtalet hålls och vart det leder, vilka som kommer till tals och hur vi bemöter andra i samtalet.

Monika: Jag kan nog känna att jag utvecklat min kompetens som kvalificerad samtalspartner genom min utbildning för jag tycker att jag har fått en fördjupad kompetens att föra samtal och ställa framåtsyftande frågor. /.../ Då måste man klargöra, tänker jag, vad är det ni förväntar er av mig och vart ska det leda?

Lena: Kvalificerad samtalspartner tycker jag att jag är i mötet med ett arbetslag eller om jag träffar en pedagog.

I talet om kvalificerad samtalspartner återfinns en rad andra begrepp som exempelvis att coacha pedagogerna, att vara bollplank och att hjälpa och stötta. Hjälpa och stötta är återkommande ord i deras beskrivning av kvalificerad samtalspartner. Kvalificerad samtalspartner är enligt flertalet av specialpedagogernas utsagor inte ett begrepp som figurerar i verksamheten. Det är inte ett begrepp som används av dem själva, rektor eller av verksamma pedagoger.

Lena: Det är ju också det här, är det mentor eller coach eller kollegiala samtal eller kvalificerad samtalspartner?

Marita: De vill att man ska komma och coacha dem och stötta dem och de vill ha någon att bolla med. /.../Handledning är ett koncept, men här är det lite mer att de har ett bekymmer och vill att jag ska komma och prata med dem om det. Då blir det lite mer kvalificerad samtalspartner eller lite coachande samtal eller vad man vill kalla det.

Monika: /.../ för vi säger inte att nu ska jag vara en kvalificerad samtalspartner till ett arbetslag. Rektorer kallar det inte för det.

Specialpedagogerna ger uttryck för att kvalificerad samtalspartner passar bättre in på deras yrkesroll. I resonemanget återfinns i de flesta fall en koppling till verksamma pedagoger och de förväntningar som de upplever återfinns hos pedagogerna. De uttrycker det som om pedagogerna kommer till dem när de själva tömt sig på energi och idéer och då uttrycker specialpedagogerna att pedagogerna förväntar sig något annat än handledning. Specialpedagogerna ger uttryck av att pedagogerna behöver stöd och hjälp att komma vidare. I specialpedagogernas resonemang ingår i den här formen av samtal, moment av tips och råd. Det är dock inte självklart att tips och råd figurerar i samtalen, men flera av specialpedagogerna berättar att situationen är avgörande för om tips och råd ska förekomma.

Marita: Jag skulle vilja säga att det på ett sätt passar bättre med kvalificerad samtalspartner i skolan för där jobbar man kortare tid med en personalgrupp. De vill att man ska komma och coacha dem och stötta dem och de vill ha någon att bolla med.

Eva: Jag kan vara kvalificerad samtalspartner för att man vill prata med mig för att man har en tanke om att jag på något sätt kan hjälpa till för att jag är specialpedagog.

Monika: Ibland behöver man dela med sig av sina erfarenheter. Tips, råd och stöd frågar man ju också efter. Min erfarenhet kring det är att det inte alltid räcker med att bara vara intresserad och ställa nyfikna frågor.

### 4.1.3 Tolkande aspekter

Ur specialpedagogernas berättelser kring begreppen har två möjliga aspekter kunnat urskiljas. Dels handlar det om handledningens gemensamma nomenklatur till skillnad från beskrivningen av kvalificerad samtalspartner. Den andra aspekten berör begreppen och specialpedagogens yrkesinnehåll där handledning upplevs som en ovanlig arbetsuppgift medan kvalificerad samtalspartner är det specialpedagogen upplever att de är i vardagen. Enligt min tolkning

framträder ett icke-föreskrivande perspektiv på handledning (jfr Sundqvist, 2012) medan kvalificerad samtalspartner beskrivs som en blandning av ett föreskrivande- och ett icke-föreskrivande perspektiv. Sundqvist (2012) menar att ett icke-föreskrivande perspektiv på handledning dominerar inom svensk forskning och en möjlig tolkning kan vara att den genomsyrar utbildningen och därmed påverkar specialpedagogernas förståelse av begreppet handledning. Bodil är den som utmärker sig i sin beskrivning. Hon är den enda av specialpedagogerna som ännu inte läst kursen som riktar sig mot skolutveckling och handledning.

Begreppet handledning beskrivs med en gemensam nomenklatur. I beskrivningen av kvalificerad samtalspartner tar specialpedagogerna hjälp av andra begrepp för att definiera begreppets innebörd och det beskrivs som något specialpedagogen upplever sig vara och agera som i vardagen. Kvalificerad samtalspartner är ett begrepp som enligt specialpedagogerna i undersökningen inte används i verksamheten. Dock är begreppet etablerat i examensförordningen. Åberg (2009) menar att språkbruket ger avtryck i verksamheten. Därmed kan en möjlig tolkning vara att den otydlighet som manifesteras i specialpedagogernas berättelser också kan avspeglas i verksamheten.

Handledning är ett begrepp som beskrivs utifrån en gemensam nomenklatur och i berättelserna framträder specialpedagogens handledande roll som relativt ovanlig i verksamheten. I specialpedagogernas förklaringar av vilka omständigheter som påverkar möjligheten att genomföra handledning ges en strukturell förklaring (jfr Scherp, 2009 & Sundqvist, 2012) samt en relationell förklaring (jfr Sahlin, 2004). De strukturella omständigheterna handlar enligt specialpedagogerna om rektorers inställning samt att skolans kultur och hantering av problem. Specialpedagogerna talar också om den nära relation de har till sina kollegor. En möjlig tolkning är att specialpedagogen inom grundskolan är en nära del i det kollegiala nätverket och yrkesrollen blir därmed mer sammanflätad med verksamheten.

## **4.2 Problematiska handledningssituationer och yrkesetik**

Närmast ges en beskrivning av specialpedagogernas berättelser kring problematiska handledningssituationer och därefter följer tolkande aspekter. Vidare beskrivs yrkesetiska infallsvinklar som mejslats fram ur specialpedagogernas berättelser och reflektion angående problematiska handledningssituationer och avslutas med möjliga tolkande aspekter.

### **4.2.1 Berättelser om problematiska handledningssituationer**

Lena berättar om ett handledningstillfälle som skedde under utbildningstiden där ett lärandemoment var att handleda verksamma pedagoger och där det även ingick handledning på handledning. Det var första gången som Lena agerade handledare och hon beskriver sina handledarkunskaper som teoretiska, eftersom hon tidigare inte hade någon erfarenhet av handledning varken som handledd eller handledare. Hennes berättelse kretsar kring hur hon upptäcker gruppens samspel och framför allt beskrivs hur en deltagare inte blir lyssnad på eller får någon respons av de andra deltagarna. Lena berättar att hon inte visste hur hon skulle hantera det och berättar om den förvåning hon kände inför att vuxnas gruppdynamik så tydligt framkom under handledningen. Det var hon inte förberedd på.

Bodil beskriver en handledningssituation med ett arbetslag där samtalsinnehållet var hur en elev skulle ges bästa stöd för att återinföras i sin klass igen. På mötet var det en av deltagarna som hade en helt annan bild av problematiken och lösningarna än de andra deltagarna. Bodil

upplevde att alla inlägg i diskussionen blev bemött med motsatt åsikt vilket medförde att stämningen i gruppen inte blev bra. Bodil beskriver att irritationen steg och känslan av att tappa kontrollen infann sig.

I Monikas berättelse beskrivs en handledningssituation i ett arbetslag där framför allt en av deltagarna öppet deklarerade att de inte ville sitta i mer samtal utan nu ville de ha något annat. Monika berättar att de ville börja arbeta och att hon upplevde att det fanns ett motstånd mot handledning. Handledningens innehåll var en elevgrupp som ett arbetslag behövde stöd kring. Monikas tolkning var att pedagogerna i stället var i behov av tips, råd och konkret material. I Monika beskriver känslan av att inte vara önskad, men berättar samtidigt att hon kan förstå pedagogernas känsla. Vidare beskriver Monika att hon tänker att det inte var handledning som skedde i det arbetslaget för hon hade misslyckats med att förmedla det ömsesidiga lärandet som bör finnas i en handledande situation.

Evas berättelse tar sin utgångspunkt i en handledningssituation där ett arbetslag skulle diskutera tänkbara anpassningar för en elev som var i stort behov av särskilt stöd. Eva beskriver att utredningar kring eleven gjorts och att de visade att eleven riskerade att inte nå grundskolans mål. Eva upplevde att deltagarna inte kom med några idéer. Hon beskriver sin känsla av irritation över arbetslagets bristande förmåga att se och skapa möjligheter för eleven.

Anette beskriver en handledningssituation som uppstod under utbildningen när hon skulle träna sig på att handleda ett arbetslag och enligt sig själv misslyckades fatalt. Anette beskriver hur deltagarna kom till handledningen oförberedda och uttryckte sig om att de hade glömt bort det och sa ska vi verkligen ha det här idag med? Anette upplevde att det inte var någon trevlig stämning i gruppen. Det Anette beskriver mest ingående är sig själv i mötet och hur hon hela tiden fokuserar på vad hon ska ställa för frågor, hur hon ska lyfta samtalet och hur hon ska få tillgång till taktpinnen. Deltagarna ville gärna prata om en enskild elev och häva ur sig en massa och när Anette frågade om man kunde se problemet på något annat sätt upplevde hon irritation från de andra deltagarna.

Marita beskriver en handledningssituation där rektor initierat handledning till två arbetslag på skolan. Hon beskriver att arbetslagen var på tio personer och att de inte hade med sig några ärenden att diskutera. En deltagare hade hörlurar i öronen och arbetade samtidigt på sin laptop. Marita beskriver att hon i situationen inte var arg, men eftertänksam och brottades med hur hon skulle lösa situationen. Marita ber läraren stänga av datorn eftersom det är trevligare att prata med någon där man kan få ögonkontakt varpå locket på datorn slås igen med en smäll. Under hela handledningstillfället säger deltagaren inget. Marita berättar att personen i fråga inte heller talar med henne i fikarummet, men att hon ändå är glad över att hon vågade säga till. En annan gång har en deltagare med sig en beställningskatalog och tänkte göra beställningar under handledningssamtalet. Hon beskriver att de hade kaffe med sig och ägnade en stor del åt att diskutera fikabrödet. Vidare berättar hon att de ibland lämnade mitt i handledningssamtalet. Marita berättar skämtsamt att hon efter den handledningen kunde skriva en bok i hur man ska göra för att, som hon uttryckte det, misslyckas som handledare.

#### **4.2.2 Tolkande aspekter**

En möjlig tolkning utifrån specialpedagogernas berättelser utmejslar tre teman gällande problematiska handledningssituationer. Det första temat berör *makt* i handledningssituationer. Maktaspekten ska här tolkas i enlighet med Rosendahl och Rönnerman (2002) som *asymmetri*. Specialpedagogernas beskrivningar kan utifrån en möjlig tolkning vittna om att en oba-

lans, en asymmetri, i relationen resulterar i en upplevelse av situationen som problematisk. Berättelserna utgår från en beskrivning av handledaren som ledare och kan därmed tolkas som att asymmetri i handledningssituationer ses som en självklarhet. En tolkande aspekt rör riktningen i mötet som uppstår mellan handledare och handledd, men förekom även mellan de handledda i Lenas berättelse (jfr Rosendahl och Rönnerman, 2002). Lena berättade att en av deltagarna inte fick samma respons som de andra och inte heller samma talutrymme. En möjlig tolkning utifrån specialpedagogernas berättelser är att upplevelsen av problematik i en handledningssituation uppstår när handledaren upplever att den tappar sin ledarroll i samband med att en eller flera deltagare får eller tar en ledande roll. Det uppstår då en asymmetri i handledningssituationen som leder till en känsla av problematik. En möjlig tolkning utifrån berättelserna är att när handledaren inte har eller får mandat att leda gruppen ges utrymme för handledningsdeltagarna att implicit eller explicit uttrycka en ledarroll. I Monikas och Bodils berättelser kan asymmetrin ses som explicit i och med att det är uttalat och verbaliserat. I Bodils berättelse handlade det om en deltagare som gav motsatt åsikt och i Monikas berättelse uttryckte en av deltagarna att de inte ville ha mer handledning. Den ledande rollen tas i de andra specialpedagogernas berättelser mer implicita uttryck. Eva berättar om tystnaden, Mari-ka berättar om datoranvändning och materialbeställning. Anette berättar om kommentarer som exempelvis att deltagarna hade glömt att det var handledning.

Det andra temat behandlar *ansvar* i en handledningssituation. Tveiten (2010) menar att handledarens maktposition också medför ett stort ansvar. Utifrån specialpedagogernas berättelser i studien kan en möjlig tolkning utgå ifrån att maktpositioneringen i specialpedagogernas berättelser kring problematiska handledningssituationer återfinns hos de handledda. Vidare kan berättelserna tolkas utifrån premissen att specialpedagogerna är medvetna om sitt ansvar, men lyckas inte ta eller få ledarrollen. Utifrån specialpedagogernas berättelser framträder en möjlig tolkning att ansvar och makt i ett handledningsmöte är nära sammanflätat. Med andra ord har och ges deltagarna makten att implicit eller explicit visa ett ansvarstagande för handledningens innehåll och utveckling. Det tredje temat kopplas samman med *verksamhetskultur*. Rosendahl och Rönnerman (2002) skriver att en verksamhetskultur också tar sig uttryck i handledningssituationen genom kodbärare. Det bör ses som en viktig aspekt i tolkningen av problematiska situationer och medför att handledningsrummet därmed inte bör ses som isolerat utan i stället betraktas som en del av en kulturell och samhällelig kontext.

### 4.2.3 Yrkesetiska infallsvinklar

Lena berättar att hennes bristande förberedelser och ringa erfarenhet var de centrala aspekter som påverkade handledningen. Marita hänvisar till sin egen känsla i mötet som den viktigaste delen i situationen. Bodil beskriver att förhållningssättet som handledare påverkade situationen mot en negativ riktning. Vid frågan om problemets kärna läggs den hos specialpedagogerna själva. Flera av specialpedagogerna lägger i beskrivningen av problemets kärna till deltagarnas upplevelse som en samverkande aspekt. Eva pratar om känslan att vara trängd, men att den också finns hos arbetslaget som inte förmår sig att diskutera möjliga anpassningar för eleven. Monika talar om förväntningar och beskriver framför allt sin brist i att förmedla sina förväntningar på att samtalet skulle vara en lärandesituation, men kan också se att deltagarnas förväntningar inte lyfts fram och att de behövde något annat just då.

*Anette:* Kärnan är min brist på tydlighet och att jag inte fångade upp deras otydliga förväntningar. Jag var otydlig och otydlig som samtalsledare och gjorde inget åt deras otydliga förväntningar. Idag skulle jag kunnat tackla det på ett annat sätt och fått ett bättre samtal. Tror jag.

Bodil: Jag tror att man kände att man ville prestera. Man ville visa och då blir det så att när någon ifrågasätter så väcker det irritation. Jag ska inte säga så, för kanske jag hade hamnat i en liknande känsla nu, men jag tror att jag idag hade varit snabbare att förstå vad det handlar om och anpassa mig utifrån det.  
Lena: Kärnan handlade om min förberedelse som handledare.

Erfarenhet beskrivs av specialpedagogerna som en viktig del i sin utveckling som handledare. Flertalet av specialpedagogerna beskriver de erfarenheter som de fick med sig från de problematiska situationerna som utvecklande och i efterhand inte nödvändigtvis något negativt. De beskriver att de problematiska situationerna ger erfarenhet som leder till att specialpedagogerna känner sig bättre rustade att möta nästa handledningsgrupp. Vid frågan om specialpedagogerna upplevt någon liknande situation blir svaret nej hos fyra av specialpedagogerna och ja hos två av specialpedagogerna, Lena och Eva. Eva kopplar ihop sitt jakande svar det med sin känsla av irritation och menar att känslan kan infinna sig vid diskussionsämnet bedömning och anpassningsmöjligheter för elever. Eva beskriver att upplevelsen av irritation kommer när pedagogerna i handledningen inte ger uttryck av att se eller vilja skapa möjligheter för eleven. Lena beskriver att gruppdynamik är något som återfinns i alla grupper och att man som handledare behöver vara vaksam på samspelet i handledningsgruppen. Lena berättar att det tillfället gjorde att hon fick upp ögonen för gruppprocesserna vid även andra tillfällen. Erfarenheten är något som specialpedagogerna lyfter fram när de beskriver sin egen handledarutveckling, men flertalet av intervjudeltagarna berättar att de även kopplar samman utvecklingen av handledarrollen med kunskap om handledning.

Marita: Jag var inte tillräckligt mogen eller kunnig för att kunna känna vad gruppen behövde. Man får bara tänka att den här erfarenheten går ju att göra om till något bättre, så på ett sätt är jag glad att jag har gått i de här fällorna för då kan man lära sig något av det.

Bodil: Någonstans kan man ju registrera att det här inte blev bra. Det här fungerade inte och så lär man sig något av det.

Anette: Vi har provat ett par metoder och diskuterat litteratur. /.../ och den handledningsgruppen som jag har haft nu under det här året och med handledning på handledning och när jag själv gått på handledning har varit oerhört utvecklande.

Resultatet visar på vikten av att lära känna sig själv i rollen som handledare. Specialpedagogerna beskriver att de behöver vara vaksamma på sig själva och hur den agerar i situationen. I flertalet av specialpedagogernas berättelser om att lära känna sig själva beskriver de samtidigt vikten av att vara vaksamma på vilka känslor som styr dem. De berättar att som handledare behöver de ta kontroll över sina egna känslor. Anette beskriver hur hon tar ansvar för sig själv i situationen genom att innan bestämma hur hon ska tänka kring saker och ting. I det berättar hon att hon hittar ett lugn och blir på så sätt inte ”smittad av andras känslor”. Flertalet av specialpedagogerna beskriver hur de tidigare gick in i handledning med känslan av att vilja vara duktig. Kring handledningssituationen som de upplevt som problematisk resonerar flertalet av specialpedagogerna om hur de ville prestera och visa sig duktiga. Några av specialpedagogerna beskriver att de inte längre är benägna att få bekräftelse av deltagarna i handledningsgruppen på att de är duktiga, utan i stället ser det mötet som ett tillfälle att låta olika åsikter mötas.

Bodil: Målet är att det ska bli bra diskussioner eller att det ska hjälpa någon, inte att man ska tycka att jag är bra. Om det är målet blir det lite knasigt. Nu skulle jag i stället tycka att det är intressant om någon tyckte något annat.

Marita: Då var jag inte tillräckligt mogen eller kunnig för att kunna känna vad gruppen behövde.

Monika: Sådana här saker (refererar till problematisk handledningssituation) leder till att man blir tveksam, fixar jag det här överhuvudtaget. Det kräver jätte mycket. Det är jättesvårt. Men man lär sig ju och egentligen skulle man behöva reflektera efter varje gång och skriva ner så som man gjorde på utbildningen, men tyvärr sker det väldigt sällan.

Anette: Jag var så oerhört fokuserad på mig själv. Där brukar jag lägga det när jag pratar om detta för jag brukar nämna detta ibland för att hjälpa andra för när man träffar mig kan man tro att jag alltid varit trygg i min roll och då lyfter jag fram missarna och det som hände mig där (refererar till den problematiska

handledningssituationen). Då brukar jag lägga det på att jag hade sådant fokus på mig själv att jag inte lyckades lyfta blicken till gruppen.

Olikhet förekommer i beskrivningen av begreppet etik i specialpedagogisk handledning. I beskrivningarna framkommer det att det i specialpedagogisk handledning bör finnas en öppenhet att få tycka olika, känna olika och delge andra åsikter. Specialpedagogerna nämner i sammanhanget att alla har rätt till sin åsikt och att ingen kan tycka eller tänka fel i en handledningssituation.

Eva: Det är också så att om man inte kan skapa ett samtalsklimat där det är okej att ventilera ganska fritt är det ett ogjort jobb. Man ska få prata till punkt och lägga fram olika synpunkter och olika argument.

Bodil: Jag är ödmjuk och inser att det finns många sanningar. /.../ Att man har respekt för att det finns andra lösningar, men det får inte missförstås och tolkas som att allt är bra.

Marita: Det är viktigt hur man säger något så att man inte kränker någon eller kränker varandra eller att man uttrycker att någon tänker fel.

I specialpedagogernas beskrivningar, med Lena som undantag, finns de verksamma pedagogerna med i resonemangen kring specialpedagogisk handledning. Eleven finns med hos samtliga specialpedagogers beskrivningar av specialpedagogisk handledning. Gällande de handledda talar specialpedagogerna om pedagogerna som kompetenta samt att de gör en stor arbetsinsats, det finns en uttalad respekt för deras arbetsinsats och en insikt i att arbetsbördan är stor för verksamma pedagoger. I specialpedagogernas berättelser om verksamma pedagoger och handledning finns begreppet frivillighet med. Specialpedagogerna ger uttryck för att handledning bör vara frivilligt. Specialpedagogerna beskriver att pedagogerna hade andra förväntningar och andra behov än vad handledningssituationen kunde erbjuda.

Monika: Det är vardagen och många pedagoger är jätteduktiga. De gör så länge och de känner att de ska fixa allt. När det har gått så långt så kommer de till EHT och är frustrerade. Då kommer man in för sent. /- -/ Nu är det väldigt mycket handledning och jag kan känna att rektorerna tar till det i första hand och jag vet inte om man alltid ska ta till det i första hand. Det gör att det är enkelt att lägga handledning på arbetslaget fast det är många individer och de kan behöva olika saker.

Eva: Det ska man inte tro, att pedagogerna inte vill hjälpa en elev som behöver det. Mycket handlar om: hur löser man det när så många elever behöver så många olika saker? Omständigheterna handlar om att det inte finns tillräckligt med utrymme att stötta.

Marita: Innan man sätter igång med handledning måste alla veta varför man är där /.../ och att man är där av fri vilja.

#### 4.2.4 Tolkande aspekter

Kring yrkesetiska infallsvinklar ges en möjlig tolkning att fem olika teman framträder ur resultatet. Det första temat handlar kring *problematikens kärna* som specialpedagogerna lägger *hos sig själva*. Enligt Løgstrups teori ligger det etiska ansvaret för den Andre obönhörligen hos dig. Det är ett ansvar som skapas i relationen till dina medmänniskor. Tolkat utifrån studiens teoriram förlägger samtliga specialpedagogerna den problematiska kärnan hos sig själva som handledare och tolkningen skulle därmed rimligtvis bli att de tar ett stort etiskt ansvar i handledningssituationen. Vidare menar Løgstrup att vår hållning gentemot varandra påverkar gestaltandet av varandras värld och därmed hur den upplevs. Utifrån specialpedagogernas beskrivning av sig själva och sin ansvarsroll kan det tolkas som att de är medvetna om att deras förhållningssätt i handledningssituationen är avgörande för hur deltagarnas upplevelse blir.

Det andra temat berör *erfarenhet och lärande*. Det etiska kravet, menade Løgstrup, sätter varken vår bedömningsförmåga eller vår erfarenhet ur spel utan bör ses som viktiga komponenter och vägledande i vårt handlande gentemot den Andre. Empirin kan utifrån teorin tolkas som



att erfarenhet av problematiska handledningssituationer ses som en viktig del i specialpedagogernas utveckling av handledarrollen. Problem i situationen kan därmed ses som ett lärandetillfälle (jfr Sahlin, 2004; Scherp, 2009). Erfarenheten specialpedagogerna ger uttryck av att få i den problematiska handledningssituationen kan tolkas som en viktig aspekt i utvecklandet av handledarrollen. Det är även en del av yrkesetiken där reflektionen kring händelsen får konsekvenser för fortsatt yrkesutövning (jfr Henriksen & Vetlesen, 2013).

Det tredje temat, tolkat utifrån specialpedagogernas berättelser, är *självinsikt* som en yrkesetisk infallsvinkel inom specialpedagogisk handledning. I det talas både om vaksamhet gentemot sitt eget agerande samt en insikt i vilka känslor som styr handledaren (jfr Sahlin, 2004). Min tolkning av specialpedagogernas berättelser är att självinsikten har en central och viktig roll och torde kunna bli en viktig pusselbit i utvecklandet av interaktionsförmåga, men också i att synliggöra sin värderingsgrund och utveckla ett etiskt ställningstagande. Därmed kan självinsikt tolkas som en central etisk aspekt för att möjliggöra utvecklandet av handledarkompetensen.

Det fjärde temat som skönjts ur berättelserna är *olikhet* som en etisk aspekt på specialpedagogisk handledning. En möjlig tolkning kan härledas till Malmgren-Hansens (2002) resonemang kring specialpedagogernas förmåga att förankra utbildningens innehåll hos sig själva. Därmed skulle tankarna utifrån ”en skola för alla”, där olikhet ses som en tillgång, förankrats i specialpedagogerna och därmed avspeglas i resonemanget kring handledningssituationer i deltagarnas rätt att tänka och känna olika. En tolkande aspekt, som jag ser det, är att det i handledningssituationen finns ett perspektiv på olikhet som handledaren behöver förhålla sig till (jfr Ceder, 2014).

Inom det femte temat talar specialpedagogerna om de handledda, de verksamma pedagogerna och vilka behov och förväntningar som dessa har. En möjlig tolkning är att specialpedagogerna gör ett perspektivbyte, bort från sin handledande roll till den handledde, *den Andre*. Specialpedagogerna i undersökningen talar om hur pedagogen kan uppleva vissa aspekter i handledningen. I talet kring den handledde återspeglas en tydlig bild av en frivillighetsaspekt i handledning (jfr Tveiten, 2010 & Åberg, 2009). Samtliga specialpedagoger talar om eleven som kan ses som den tredje parten i handledningssammanhang (jfr Näslund, 2004). Inom det här temat talas även om de verksamma pedagogernas förväntningar och behov av handledning. Løgstrups (1992) etiska teori belyser ansvaret för den Andres väl, men talar också om att det inte alltid är den andres önskningar och förväntningar som ändå är rätt väg att välja. En möjlig tolkning kring temat utgår från Sahlins (2004) relationella tema där omtanke blir centralt. I linje med Sahlins analys menar jag att en rimlig tolkning av den Andres perspektiv ger en etisk aspekt kring ansvar och markerar således ett professionellt förhållningssätt till verksamma pedagoger.

### 4.3 Begreppet etik

Specialpedagogernas resonemang kring begreppet etik i specialpedagogisk handledning innefattar begreppet *trygghet*. Begreppet trygghet ges olika innebörder och kopplas bland annat samman med en *sekretessaspekt*, att deltagarna ska kunna känna sig trygga med att det som sägs i rummet stannar där. Några av specialpedagogerna beskriver att det är viktigt att de som deltar vet att rektor inte får ta del av det som sägs i rummet. I beskrivningen kopplas trygghet samman med handledarens ansvar att i handledningssituationen skapa en *trygghet i gruppen*. I några av specialpedagogernas beskrivningar handlar trygghet även om stämningen i gruppen

och att det är handledarens uppgift att skapa en trygg atmosfär i gruppen. Trygghet beskrivs bland annat som att deltagarna ska känna att de blir lyssnade på och att de blir bemötta med respekt. Specialpedagogerna berättar att det inte handlar om att tycka lika, men att man tänker på hur man talar till varandra och hur man talar om eleverna. Även de som inte finns med personligen i rummet ska man tala om med respekt. När det gäller trygghet talas hos hälften av specialpedagogen om *känslor* och de beskriver att det är handledarens ansvar att sätta stopp om någon av deltagarna säger för mycket som de kanske sedan ångrar. Kring trygghet och känslor är det hälften av specialpedagogerna som säger att det är deras ansvar som handledare att härbärgera känslor, att deltagarna ska känna sig trygga med att de som handledare klarar av att bära med sig det som sägs. Vanligt förekommande i resonemanget kring trygghet är även orden lita på och förtroende.

Lena: Jaa, att det stannar i rummet. Att inget ska sägas utanför av det som sägs i handledningen kring situationer eller yrkesrollen för det handlar om att göra gruppen trygg.

Monika: Etik är att man får bära med sig saker som människor anförtror sig som kollegor och vad jag gör av informationen och de ska känna sig trygga med det. Det gäller att fånga upp om det är någon som har sagt för mycket. Man kan få känslan av att de har sagt för mycket. Jag har inget specifikt som jag går efter utan går på magkänslan och jag försöker då ta ansvar för det som händer där inne.

Anette: Jag tänker att det är mitt ansvar att stoppa en pedagog som berättar saker som jag tänker att det här kommer hon att ångra sig efteråt, de berättar för mycket antingen om sig själv eller om en elev.

### 4.3.1 Tolkande aspekter

Trygghet är det begrepp som framträder i resultatet. I det etiska kravet framhåller Løgstrup (1992) ansvar som centralt och tillit beskrivs som grunden för en relation. I specialpedagogernas berättelser, menar jag, kommer dessa två aspekter fram när specialpedagogerna talar om att de har ansvaret för deltagarnas känsla av trygghet. En aspekt av trygghet som specialpedagogerna nämner är att inte låta deltagarna säga för mycket eftersom de kanske ångrar sig sedan (jfr Løgstrups begrepp integritetszon). Vidare menar Løgstrup att tonen i samtalet är viktig eftersom det är den som reflekterar hur man själv blir mottagen i relationen. Detta är något som enligt min tolkning återfinns i specialpedagogernas berättelser när de talar om vikten av hur man talar. Det gäller enligt specialpedagogerna både hur man talar inom handledningsgruppen, men också om hur man talar om tredje part, elev eller vårdnadshavare. Trygghet är ett återkommande begrepp som används av specialpedagogerna i olika sammanhang och därmed menar jag öppnar det upp för att trygghet som etisk aspekt är centralt i specialpedagogisk handledning. I efterhand uppvisas, som jag ser det, dock ett behov av ytterligare begreppsprecisering.

## 4.4 Sammanfattning

Gällande specialpedagogernas beskrivning av begreppet handledning ges den möjliga tolkningen att specialpedagogerna använder en gemensam nomenklatur som utgår från ett icke-föreskrivande perspektiv. Begreppet kvalificerad samtalspartner har dock inte samma precisa nomenklatur och i beskrivningarna används andra begrepp som exempelvis coach och bollplank. Handledning beskrivs som en ovanlig arbetsuppgift medan specialpedagogerna ger uttryck för att de agerade som kvalificerad samtalspartner i vardagen, men att begreppet inte användes i praktiken.

Utifrån specialpedagogernas berättelser kring problematiska situationer ges en tolkande aspekt att makt i form av asymmetri liksom ansvar är centralt. En möjlig tolkning ger att

dessa båda begrepp kan ses som sammanflätade. Asymmetri ses som en självklarhet i handledningssituationen och specialpedagogerna ger uttryck för att de som handledare bör inneha en ledande roll och ta ansvar för handledningen. I berättelserna framkom att i upplevelsen av problematiska handledningssituationer får och tar deltagarna en ledande roll som kan ta explicita eller implicita uttryck.

Yrkesetiska infallsvinklar utifrån specialpedagogernas berättelser ger bland annat att problematiska situationer upplevs som ett lärande och att det i sin tur ger erfarenhet som specialpedagogerna tar med sig in i nästa handledningssituation. Specialpedagogerna ger även uttryck för att förlägga problematikens kärna hos sig själva. Yrkesetiska infallsvinklar tolkades även som att självinsikt och olikhet är centralt inom specialpedagogisk handledning. Dessutom visade resultatet på ett fokus på den Andres perspektiv. Begreppet etik beskrivs utifrån trygghetsaspekter.

## 5. Diskussion

I följande kapitel diskuteras metod och resultat kopplat till studiens syfte, frågeställningar och litteratur. Inledningsvis förs en diskussion kring metodval, genomförandet samt analys. Därefter följer en diskussion kring centrala delar av resultatets innehåll och vilka tänkbara specialpedagogiska implikationer studien ger. Avslutningsvis ges förslag på vidare forskning inom området.

### 5.1 Metoddiskussion

Metodval och inspiration från hermeneutisk forskningsansats har gjort det möjligt att studera, beskriva och analysera etiska aspekter utifrån specialpedagogers berättelser av problematiska handledningssituationer. Därmed kan en koherens mellan studiens övergripande syfte och metodiska val skönjas. Vald forskningslitteratur och teori möjliggjorde en tolkning och analys av det empiriska materialet vilket sammanvävts med studiens frågeställningar och övergripande syfte.

Val av halvstrukturerad intervjuform, menar jag, möjliggjorde att intervjun kändes mer som ett samtal och inte en utfrågning. Det tror jag även blev en viktig faktor för att skapa utrymme åt deltagarnas berättande och min upplevelse var att den friare formen gav mig möjlighet att ägna mig åt lyssnandets konst. En intervju kring yrkesetiska aspekter är krävande eftersom deltagaren i någon mån behöver öppna sig. Empirin ska inte ses som en sanning eller att berättelserna kring problematiska situationer är något som faktiskt hände, det är alltid en tolkning och jag menar att subjektiviteten, vår förståelsehorisont, sätter sin prägel på berättelsen.

Metodvalet intervju inser jag i efterhand kräver mycket av mig som genomför studien. Mitt förhållningssätt samt det tekniska, som bland annat berör hur jag ställer frågor, påverkar situationen. Exempelvis upplevde jag att några av de ledande frågor som jag ställde troligtvis styrde deltagaren i sin beskrivning. Efter varje intervjutillfälle valde jag att skriva ner reflektioner kring min roll som intervjuare och min uppfattning är att det var till stor hjälp. Insikterna tog jag med vid nästa intervjutillfälle. I de tre sista intervjuerna kände jag mig mer säker i min roll som intervjuare, men kan ju självklart utvecklas vidare. Den fjärde och den sjätte intervjun upplevde jag som särskilt positiva. Vid transkriberingen märkte jag att dessa två intervjudeltagare sagt exempelvis att de inte tänkt i den banan tidigare. I efterhand kommer insikten att min kunskap om forskningsområdet gav utslag i vilka frågor jag valde att ställa.

Analysen visade sig kräva både tid och sinnesnärvaro av proportioner som jag inte förutsett. Pendlingen mellan helhet, intervjuerna i form av transkriberade texter och delarna, bland annat etiska aspekter och tillsammans med vald teori och litteratur möjliggjorde en förändring av min förståelsehorisont under analysförfarandets gång. För varje gång jag återvände till de transkriberade texterna var min utgångspunkt förändrad och därmed påverkades analysen. Det var också viktigt för mig att återvända till texterna för att se rimligheten i min tolkning eller om berättelserna kunde förstås på något annat vis. Ett försök till att vara öppen för olika sätt att se på empirin eller med andra ord, att våga ställa öppna frågor till texten. Viktigt för mig var även att försäkra mig om att relevant empiri inte sållats bort för att möjliggöra att analysen fick ett inre sammanhang, en god gestalt (jfr Brinkmann och Kvale, 2009).

Eftersom studien ramar in av Løgstrups etiska teori fick jag i analysen fundera över hur jag applicerade den på texten. Användandet av en teori innebär att den transkriberade texten används utöver det intervjudeltagaren talar om och det var för mig en svår balansakt. Det blev av vikt för mig att förhålla mig till vilken tolkningskontext som skulle appliceras på de olika delarna i berättelserna. Det var uttalandet i sig som fick bli avgörande för huruvida jag kunde använda mig av teorin eller om jag skulle avstå från det perspektivet i analysförfarandet. Min åsikt är att vald etisk teori möjliggjorde för en tolkning utöver intervjudeltagarens självförståelse, men inom ramen för en god gestalt. Med andra ord är min bedömning att jag genom användandet av tre olika tolkningskontexter gav en god gestalt av de transkriberade intervju-texterna.

## **5.2 Resultatdiskussion**

Studiens syfte är att undersöka olika etiska aspekter på specialpedagogisk handledning inom grundskolan vilket belyses genom specialpedagogers berättelser om upplevelsen av problematiska handledningssituationer. Intervjutexterna tolkades och analyserades med en hermeneutisk ingång. Teorin det etiska kravet och forskningslitteratur är andra viktiga komponenter i analysförfarandet. Nedan följer ett fördjupat resonemang kring centrala och möjliga tolkningar.

### **5.2.1 Handledning och Kvalificerad samtalspartner**

Handledning visade sig i studien beskrivas utifrån liknande nomenklatur. Resultatet påvisade även att det icke-föreskrivande perspektivet dominerar i specialpedagogernas beskrivning av begreppet handledning. Sundqvist (2012) menar att det icke-föreskrivande perspektivet dominerar svensk forskning kring handledning och en möjlig tolkning är att specialpedagogisk handledningsutbildning är påverkad av forskningen och det icke-föreskrivande perspektivet. Utbildningen i sin tur inverkar på studenternas uppfattning av handledning. I detta resonemang förs även Bodils beskrivning av begreppet in, då beskrivningen skiljer sig från övriga intervjudeltagare. Bodil har vid intervjutillfället ännu inte läst kursen som riktar sig mot handledning och skolutvecklingsområden. Malmgren-Hansen (2003) har i sin avhandling påvisat att specialpedagogerna tog intryck av utbildningens innehåll. Dock skriver Malmgren-Hansen att det uppvisades svårigheter när specialpedagogernas förståelsehorisont skulle möta verk samma pedagogers syn på specialpedagogik. Med utgångspunkt i utbildningens påverkans-möjligheter, menar jag, ställs ett stort krav på specialpedagogiska programmets innehåll och utformning. En tolkningsaspekt kan därmed vara att konsensus kring det icke-föreskrivande perspektivet är rådande inom talet kring specialpedagogisk handledningskultur. Huruvida det icke-föreskrivande perspektivet genomsyrar specialpedagogisk handledning eller inte behövs andra metoder för att utröna.

Bladini (2004) och Sahlin (2004) berör den tystnad som fanns kring specialpedagogisk handledning både inom forskning, men också inom verksamheten. Det kan tolkas som att specialpedagogisk handledning inte efterfrågades i verksamheten. Malmgren-Hansen (2002) beskriver specialpedagogers upplevelse av att den handledande funktionen särskilde deras nya uppdrag från speciallärarens yrkesroll. Utifrån specialpedagogernas berättelser i den här studien framkommer att handledning är något som specialpedagogerna upplever att de sällan utför. En tolkande aspekt i sammanhanget kan vara att handledning definieras i alltför snäva termer för att kunna bli en viktig del i skolutvecklingssammanhang. Åberg (2009) förespråkar en nyanserad bild av handledning inom grundskolan för att kunna utforma olika typer av handledning som anpassas efter verksamhetens behov och förutsättningar. Även Sundqvists (2012) införande av det kollaborativa perspektivet kan ses som en väg in i diskussionen kring en tänkbar utveckling kring utformandet av specialpedagogisk handledning.

Sahlin (2010) beskriver hur det svårdefinierade begreppet handledning togs bort i specialpedagogernas examensförordning och ersattes med ett än otydligare begrepp: kvalificerad samtalspartner. Studien påvisar, enligt min tolkning, en otydlig beskrivning av begreppet kvalificerad samtalspartner som dessutom beskrivs av specialpedagogerna i termer av andra begrepp, exempelvis coach och bollplank. Orlenius och Bigsten (2006) skriver fram vikten av en kollektiv medvetenhet och menar att språkbruket blir av vikt för verksamhetens utveckling. Specialpedagogernas beskrivningar ger intryck av att kvalificerad samtalspartner är en vanligt förekommande arbetsuppgift, men samtidigt är det inget begrepp som används i beskrivningen av specialpedagogens yrkesinnehåll. Åberg (2009) påpekar att språkbruket och benämningar avspeglar sig i verksamheten. Därmed, menar jag, föreligger en risk att specialpedagogens yrkesinnehåll blir diffust och mångtydigt. Vidare, anser jag, bör en diskussion föras kring huruvida ett yrke kan professionaliseras utifrån premissen att de vardagliga arbetsuppgifter som utförs inte har någon enhetlig benämning.

### 5.2.2 Problematiska situationer

I specialpedagogernas berättelser utkristalliserades i en latent tolkning tre teman som dels rör makt i form av *asymmetri* i mötet och dels *ansvar* och *verksamhetskultur*. Därmed kan det, enligt min mening, bli tre viktiga parametrar att studera närmare eftersom de så nära är förknippade med upplevelsen av en problematisk handledningssituation. I resultatet framkom även att asymmetri beskrevs som en naturlig del av handledning och att specialpedagogerna framställde att handledaren bör inta en ledande roll. Resultatet påvisade även att asymmetri och ansvar bör ses som sammanflätade i specialpedagogisk handledning inom grundskolan. I det, menar jag, kan asymmetri som personen har och får innebära ett ansvar som kan förvaltas eller missbrukas. Vidare kan makt i en handledningssituation, enligt min tolkning, uttryckas explicit genom deltagare som öppet säger att de inte vill ha handledning, men också implicit genom att deltagare exempelvis inte tar med ärenden eller öppnar en beställningskatalog. Tveiten (2010) skriver att makt och ansvar är två delar av handledning som är nära sammanflätade och menar att handledarens positionering och övertag medför ett stort ansvarstagande för handledningssituationen. Enligt mitt sätt att se på specialpedagogernas berättelser är positioneringen som Tveiten delger inte självklart tillskriven handledaren. I specialpedagogernas berättelser är det istället en eller flera personer i handledningsgruppen som tagit eller fått en ledande roll. Rosendahl och Rönnerman (2002) skriver att maktaspekten behöver förläggas utanför rummet. De menar att deltagarna i en handledning bär med sig de koder och den kultur som existerar utanför handledningsrummet. En rimlig tolkning av berättelserna i den här studien är att handledning inte kan ses som en isolerad företeelse utan att det som sker i handledningsrummet påverkas av den rådande arbetslagsskultur och arbetsplatskultur som återfinns

i verksamheten. Därmed blir, som jag ser det, handledningens komplexa sammanflätning med verksamheten en viktig parameter att lyfta i handledningssammanhang.

### 5.2.3 Yrkesetiska infallsvinklar

Lindéns (2005) studie som riktar sig mot handledning av doktorander visar att handledaren i huvudsak förlägger problematiken på individnivå vilket innebär att doktoranden ses som bärare av problemet. Det fanns dock handledare som riktade fokus mot själva situationen och några få som riktade fokus mot sig själva. I den sistnämnda kategorin nämndes i första hand brist på erfarenhet som orsak. Specialpedagogernas beskrivningar i den här studien ger en motsatt bild till den som Lindén skriver fram, eftersom specialpedagogerna ger uttryck åt att de ser sig *själva* i handledarrollen som *problematikens kärna*. I resultatdelen framställs reflektionen kring problematikens kärna som en av fem centrala yrkesetiska infallsvinklar. En rimlig tolkning till att den här studien skiljer sig från Lindéns är i linje med ovan en parallell till att rådande kultur avspeglar sig i svaren. Med andra ord gör ett antagande om att grundskolans handledningskultur skiljer sig från universitetens handledningskultur. Vidare finns det hos flertalet av specialpedagogerna i studien en riktning som även går mot de handledda. Det som specialpedagogen upplever som svårt i handledningssituationen förläggs även till de handledda vilket kan tolkas som en ömsesidig påverkan. Dock bör påpekas att specialpedagogerna understryker att deras handledanderoll medför att de ytterst är ansvariga för att problematiken i handledningssituationen inte hanterats på ett önskvärt sätt. Åberg (2009) menar att handledarens hållning och kunskap kring handledning är avgörande för handledningsprocessen. Enligt mitt sätt att se på specialpedagogernas beskrivningar ligger det nära att tolka empirin som att det finns en medvetenhet om handledarens centrala roll. Lauvås och Handal (2001) skriver att handledning ibland kan ses som en relativt enkel arbetsuppgift. En möjlig tolkning utifrån flera av specialpedagogernas berättelser är att de gick in i handledningssituationen utan att reflektera över vilken svår situation de kliver in i när de agerar handledare. Därmed, anser jag, att det finns ett värde av att medvetandegöra handledarrollen som komplicerad utan att för sakens skull avskräcka specialpedagogerna. För att utvecklas behövs även erfarenhet.

Sahlin (2010) menar att handledaren i sin roll är etiskt ansvarig, ett ansvar som påverkar handledaren och utvecklar omdöme och identitet. I specialpedagogernas resonemang i den här studien kan skönjas en insikt i att axla ett stort ansvar i handledningssituationen och i resonemanget att förlägga problemets kärna hos sig själv kan det tolkas som att de tar ett stort etiskt ansvar. Løgstrup menar att i mötet med den Andre ges vi ett etiskt ansvar som inte går att beskriva eller på förhand bestämma. Det enda vi vet är att vi ska göra gott för den Andre. Tolkat utifrån den etiska teorin förläggs det etiska ansvaret på handledaren och handledningsgruppen ses som den Andre. Specialpedagogernas berättelser kan, enligt mig, därmed tolkas utifrån Løgstrups tankar om ett etiskt krav.

I likhet med Lindéns studie nämns *erfarenhet* i samband med yrkesetiska infallsvinklar och av samtliga specialpedagoger ses erfarenhet som en viktig parameter för att utvecklas som handledare. Flertalet av specialpedagogerna i studien berör även teoretisk kunskap om handledning som värdefull. Utifrån specialpedagogernas berättelser är en möjlig tolkning att teorin blir tämligen oanvändbar om den inte möter praktiken. Vidare är det i praktiken som upplevelsen görs, men med hjälp av teorier kan upplevelsen bearbetas och fördjupas till en värdefull erfarenhet. Eftersom specialpedagogerna i de flesta fall beskriver att de inte upplevt någon liknande problematisk handledningssituation senare, med tillägget att det inte känts lika starkt, torde erfarenhet bli en viktig parameter i utvecklandet av deras handledande roll. Løgstrup

menar att erfarenhet, insikt, bedömningsförmåga och fantasi är viktiga i vårt agerande som etiska medmänniskor. Det är tankar som enligt min tolkning finns hos specialpedagogerna. Deras berättelser visar att erfarenhet och insikt är centrala aspekter för att utveckla sin kompetens och sitt agerande i handledningssituationer. Sahlin (2010) skriver att upplevelsen behöver bearbetas för att utvecklas till erfarenhet. Det bör enligt Sahlin ske i ett sammanhang tillsammans med andra och i en kritisk anda. I studien finns inget som ger svaret på hur upplevelsen blev till erfarenhet, men ur berättelserna kan det tolkas som om specialpedagogerna utfört en reflekterande process som lett dem framåt i sin handledande roll. Specialpedagogernas berättelser ger uttryck för att problematiska situationer efter reflektion ger en fördjupad kunskap och då upplevs som något positivt. Scherp (2009) lyfter fram problem som ett sätt att utveckla verksamheter. Vidare menar Scherp att det finns en syn på problem som att det genast ska lösas och leder till en stark görandekultur. I stället borde förståelsen av problemet ställas i centrum eftersom det då leder till utveckling. Dock menar Scherp att görandet och förståelsen måste samarbeta för att etablera en hållbar skolutveckling. Henriksen och Vetlesen (2013) menar att utvecklandet av yrkesetisk kompetens handlar om att möta etiska dilemman genom både teori och praktik. En möjlig tolkning utifrån specialpedagogernas beskrivning är att de upplever problem som något som leder till utveckling. Därmed, menar jag, bör problem ses som en tillgång i utvecklandet av handledarrollen. Problem blir därmed inte något som snabbt ska lösas utan problem ska i stället förstås och bearbetas så att upplevelsen kan utvecklas till erfarenhet. Erfarenhet som i sin tur leder till kompetensutveckling och möjliggör en ny utgångspunkt, en förändrad förståelsehorisont

Ur specialpedagogernas berättelser utkristalliserades *olikhet* som etisk aspekt. Fem av specialpedagogerna lyfter fram vikten av att få tycka olika i handledningssammanhang. Specialpedagogernas beskrivningar kan tolkas som om olikhet upplevs positivt och lyfter vikten av att olika åsikter och oliktankande ska få mötas i handledningsrummet. Henriksen och Vetlesen (2013) skriver fram att oliktankande personer kan upplevas som besvärliga i en organisation, men att de i stället borde ses som en tillgång. Min tolkning av studien är att specialpedagogernas berättelser visar på att olikhet är något självklart och berikande i samtalet. Ceder (2014) som tar sin utgångspunkt i närhetsetiken, skriver fram olikhet som en viktig aspekt i pedagogiska relationer. Enligt Ceder öppnar det upp för att se bortom förenklingar, snabba lösningar och stelrande kategoriseringar. Vidare skriver Ceder att pedagogiska relationer bör ses utifrån en mångfald och oändliga möjligheter i mötet. Enligt mitt sätt att förstå specialpedagogernas berättelser är olikhet naturliga inslag för dem. Frågan är dock hur eller om insikten överförs i verksamheten. Implementerandet av olikhet som en central del i skolans värld torde bli viktig för att utveckla verksamheten och låta läraryrket beskrivas utifrån rådande komplexitet. Olikhet blir, enligt mig, en central parameter att utveckla i specialpedagogisk handledning. Bayliss (1998) menar att det är av vikt att specialpedagogiken vågar sätta fokus på komplexiteten och acceptera osäkerheten som finns i komplexa system bör ses som en självklar del. Åberg (2009) poängterar att skolans verksamhet består av en oförutsägbar vardag med många komplexa situationer. Vidare menar Åberg att handledaren kan få en viktig roll genom att deltagarna får sätta ord på sina erfarenheter och utveckla sin yrkeskompetens. Det verkar därmed vara rimligt att specialpedagogens medvetenhet kring olikhet kan bli av vikt för att möjliggöra en utveckling av skolans verksamhet. I slutändan handlar det, enligt mig, om att ge lärarna nycklar till sin professionalitet samt stärka specialpedagogens handledande roll.

Det fjärde temat kring yrkesetiska infallsvinklar som framträdde ur resultatet är *självinsikt*. Insikten om sig själv framställdes av specialpedagogerna som en central parameter för att kunna utveckla sin handledande roll. Känslor kan ses som centrala i det att flera specialpedagoger nämner att deras egna känslor påverkar samtalet. Vidare nämns av flera specialpe-

dagoger en insikt i att de i början av sin yrkesbana hade ett bekräftelsebehov. I det kan en duktighetsaspekt läsas in då flera av specialpedagogerna ger uttryck för att det var viktigt att de upplevdes som duktiga och kunniga, ett behov som de inte längre upplever finns hos dem. Utifrån det är en möjlig tolkning att insikten om sitt bekräftelsebehov är en viktig parameter i utvecklandet av handledarrollen. Sahlin (2004) beskriver att specialpedagogerna gav uttryck för att rannsaking av sina känslor och ett fokus mot dem själva skapade utvecklingsmöjligheter i handledarrollen. Inom temat framkom även reflektion som en viktig parameter i utvecklingsprocessen. Tveiten (2010) skriver fram att det etiska området inom handledning handlar om att medvetandegöra värderingsgrunden hos handledaren eftersom det först är då handlingsalternativ uppenbaras och medvetna val kan genomföras. Reflektion är en parameter som inte ingår i den här studien, men vilken utifrån litteratur och specialpedagogernas berättelser således är central för möjligheten att synliggöra sig själv och därmed kunna utveckla sin handledande roll.

*Den Andres perspektiv* är det femte temat kring yrkesetiska infallsvinklar framträder ur resultatdelen. I berättelserna framkommer att de ser frivillighet hos deltagarna som viktigt. Tveiten (2010) beskriver frivillighet som en central fråga i handledning och nämner både att deltagandet ska bygga på frivillighet samt att det ska vara frivilligt att besvara en utmanande fråga. Det är framför allt den första av Tveitens aspekter som specialpedagogerna i studien syftar på. Åberg (2009) menar dock att handledning kan fungera utan frivillighet, men då måste handledaren vara lyhörd och förändra innehållet i handledningen efter deltagarna. Detta resonemang återfinns som jag ser det inte i specialpedagogernas berättelser. Det kan tolkas som om handledning förstås som en enhetlig aktivitet utan nyanser och valet den handledde kan göra är att delta eller avstå. Deltagarnas förväntningar och behov är centrala delar i berättelserna. Specialpedagogerna pekar på att de handleddas förväntningar inte stämde överens med handledningens funktion och att deras behov såg annorlunda ut. Sahlin (2004) beskriver omtanken till den handledde genom Baumans moralfilosofi och menar att det visar på ett professionellt ansvarstagande som handledaren gör. Enligt min tolkning av specialpedagogernas berättelser kring den Andres perspektiv uppvisas ett etiskt ansvarstagande. Den Andres perspektiv kan tolkas genom Løgstrups etiska teori, men även problematiseras genom det etiska kravet. Løgstrups tankar utgår alltid från vårt etiska ansvar för den Andre och lägger till att det ansvaret aldrig kan bestå i att ta över hennes vilja. Det är något som jag menar kan synliggöras i specialpedagogernas berättelser, att de är lyhörda över vad den Andre behöver. Resonemanget som specialpedagogerna för kring frivillighet kan tolkas som att specialpedagogerna inte vill överträda gränsen för den Andres vilja. Dock menar Løgstrup att det som är bäst för den andre kanske inte alltid är det som den andre önskar. Vad går gränsen mellan omtanke (jfr Sahlin, 2004) för den Andre och att göra sig till den Andres redskap? Det är en viktig tanke att ta med sig in i resonemanget kring vilken plats och vilken utformning specialpedagogisk handledning ska ha i de svenska grundskolorna. Den nära kollegiala relationen som specialpedagogen inom grundskolan befinner sig i kan, som jag ser det, påverka möjligheten att utmana i handledningssammanhang, men tilliten i relationen kan likväl innebära en plattform för utmanande frågor. Specialpedagogernas förmåga att inta den Andres perspektiv behöver enligt mig kanaliseras rätt för att specialpedagogisk handledning ska kunna bli en viktig del av skolutveckling. Med andra ord bör specialpedagogisk handledning inom grundskolan bygga på tillit. Tilliten som möjliggörs av den nära relation som av studiens specialpedagogers utsagor finns mellan dem själva och verksamma pedagoger.



## 5.2.4 Begreppet etik

*Trygghet* är ett ord som av specialpedagogerna i studien sammankopplas med etisk i specialpedagogisk handledning. Innebörden av begreppet trygghet är, enligt mig, mångfacetterat och används inom ett brett spektrum. Tilläggas i sammanhanget bör att i efterhand hade det varit önskvärt att jag som intervjuare uppmärksammat detta och ställt fler följdfrågor. Min tolkning är att begreppet trygghet används som en självklar nomenklatur, men troligtvis med olikartade innebörder. Trygghet kopplades av specialpedagogerna samman med både hur man talar, sekretess, förhållningssätt och känslor. Andra ord som användes i samband med trygghet var ”lita på” och ”förtroende”. Tveiten (2010) menar att trygghet skapas genom handledningens ramar och där innefattas bland annat tystnadsplikten. Sekretess är något som av specialpedagogerna kopplas samman med trygghet och då handlar det framför allt om att det som sägs i rummet stannar där. Dock lyfter flera av specialpedagogerna fram att de inte har någon rapporterings-skyldighet till rektor. Vidare skriver Tveiten att trygghet kan bli problematiskt om likhetstecken sätts mellan otrygghet och känsloladdade möten. Hälften av specialpedagogerna i studien ger uttryck för känslornas centrala plats i en handledningssituation, men beskriver även vikten av att handledaren kan härbärgera de känslor och den information som framkommer. Det är en aspekt som även framkommer i Sahlins (2004) studie där handledarnas berättelser ger uttryck för känslornas centrala roll och handledarens ansvar för gränssättningen i handledningssituationen. Det skapar en trygghet i gruppen. Flera av specialpedagogerna i den här studien för resonemang kring handledarens ansvar i att stoppa deltagare som säger ”för mycket”. Løgstrup använder sig av begreppet integritetszon för att beskriva vårt personliga utrymme och däri återfinns vikten av självbehärskning. Med utgångspunkt i specialpedagogernas berättelser och det etiska kravet menar jag att integritetszonen kan variera beroende på gruppens grundtrygghet, men att handledaren alltid måste fungera som ett skyddsnet. Tillit är en central tanke i Løgstrups teori eftersom tillit ses som relationens kitt, men betyder samtidigt att vi måste öppna oss och utlämna en del av oss själva. Specialpedagogerna i studien talar i samband med trygghet även om förtroende och tillit vilket kan tolkas som viktiga parametrar i handledningssammanhang. I tolkningen av specialpedagogernas berättelser framträder att specialpedagogen tillskriver handledaren ansvaret för att gruppen upplever trygghet i hur man talar. Det handlar både om talet inom gruppen och då nämns bland annat att man ska lyssna till varandra och respekterar varandras åsikter, men också hur man talar om tredje part, det vill säga elev eller föräldrar. I Løgstrups etiska teori lyfts tonen i ett samtal fram eftersom den är avgörande för hur samtalet utvecklas. Det är också tonen som speglar individen hos den andre. I specialpedagogernas berättelser menar jag, att tonen upplevs som central i trygghetsaspekten, men specialpedagogerna utvecklar inte varför. En möjlig tolkning i ljuset av vald etisk teori kan vara att hur man talar i en handledningsgrupp sätter handledarens etiska förhållningssätt och värdegrund i fokus.

## 5.3 Specialpedagogiska implikationer

Malmgren-Hansen (2002) beskriver att handledning uppfattades av specialpedagoger som en viktig parameter i särskiljandet mellan speciallärare och specialpedagog. Dock var det ett begrepp som försvann från specialpedagogens examensförordning och ersattes av begreppet kvalificerad samtalspartner. Enligt Sahlin (2010) ersattes det mångtydiga begreppet handledning med ett än mer otydligt begrepp. Den här studien visar att specialpedagogerna upplever att handledning är en ovanlig arbetsuppgift medan de upplever att de agerar som kvalificerad samtalspartner i vardagsarbetet. Dock ger specialpedagogernas beskrivningar en antydning om att kvalificerad samtalspartner är svårdefinierat och inget begrepp som används i verksamhe-

ten. Studiens resultat visar, som jag ser det, på två viktiga utvecklingsområden. Det ena handlar om att synliggöra och språkligt beskriva specialpedagogens yrkesinnehåll och det andra spåret handlar om att nyansera och utveckla specialpedagogisk handledning inom grundskolan.

Det första utvecklingsspåret som den här studien ger implikationer kring är specialpedagogens roll som kvalificerad samtalspartner. Specialpedagogerna ger uttryck för att det är en roll som ingår i deras dagliga verksamhet, men samtidigt ett begrepp som inte används. Det medför, menar jag, en risk att specialpedagogens viktiga samtalsfunktion blir obelyst i verksamheten. Åberg (2009) menar att språkbruk sätter spår i verksamheten och därmed väcks frågan hur ett svårdefinierat och osynligt begrepp som ändå uppfattas som centralt påverkar specialpedagogens yrkesinnehåll. Sahlin (2010) menar att utbildningen är den plattform där specialpedagogen bereds rollen som kvalificerad samtalspartner och ges tillgång till en handledande funktion. Därmed blir utbildningens ansvar i den här frågan en viktig del för hur specialpedagogens samtalsroll i grundskolan kommer att gestalta sig. Sahlin påpekar att utbildningen måste byggas upp utifrån vetenskaplig grund, men poängterar att det är genom att möta praktiken specialpedagogen utvecklar sin professionella omdömesförmåga. Malmgren-Hansen (2002) skriver bland annat att specialpedagogerna uppfattade det som problematiskt när deras nyvunna kunskap och perspektiv skulle möta praktiken. Utifrån specialpedagogernas berättelser i den här studien återfinns utsagor som vittnar om att den horisontsammansmältning som bör vara önskvärd uteblir. Därmed ser jag en vikt av diskussionen kring specialpedagogens samtalsfunktion behöver bedrivas både inom utbildning, men också ute i verksamheten.

Vidare menar jag att studien implicerar att specialpedagogisk handledning är i behov av nyansering och utveckling för att möjliggöra handledning som en del inom grundskolan. Grundskolans specialpedagogers närhet till sitt kollegium medför att handledningsrollen bör nyanseras och vidareutvecklas. Sundqvist (2012) menar att ett kollaborativt perspektiv kan lägga grunden för utvecklandet av specialpedagogisk handledning. Inom det perspektivet samarbetar specialpedagogen och verksamma pedagoger, samtidigt som utrymme ges till perspektivering och utmaning. Inom det kollaborativa perspektivet ryms både det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet. Den här studien påvisar att handledning beskrivs utifrån det icke-föreskrivande perspektivet som även dominerar svensk forskning på området. Vidare vittnar specialpedagogernas berättelser om ansvar och relationens centrala plats i specialpedagogisk handledning inom grundskolan och därmed blir ett kollaborativt perspektiv, som jag ser det, inte en alltför avlägsen tanke. Åberg (2009) har i sin avhandling belyst behovet av att nyansera handledning inom grundskolan. Handledningslitteraturen och forskningen visar att handledning kan föra en viktig professionaliseringsprocess för pedagoger framåt och jag menar att specialpedagogen kan bli en viktig del i utvecklingsarbetet, men då krävs en diskussion kring hur nyansering och utveckling av specialpedagogisk handledning ska ta sig uttryck.

Vidare implicerar studien ett behov av att utveckla etiska aspekter kring specialpedagogisk handledning. Kanske inte enkom inom specialpedagogisk handledning utan även kring yrket i stort. Enligt min studie visade specialpedagogerna på en bred yrkesetisk repertoar och en stor förmåga att lyfta fram olika etiska aspekter i sina berättelser. På slutet av intervjuerna frågade jag om deras syn på begreppet etik i samband med specialpedagogisk handledning och min upplevelse var att frågan upplevdes först lite som obekvämt och att de sökte bekräftelse av mig, att de var inne på "rätt spår" i sitt etiska resonemang. Det kan tolkas som om etiska aspekter inte har en explicit plats i specialpedagogiken, men att de finns implicit. Därmed, är min åsikt att etik bör få en central plats inom specialpedagogiken. De etiska aspekterna be-

höver både synliggöras och medvetandegöras. Jag tror att en etisk dimension på handledning kan ge en viktig pusselbit i att utveckla den specialpedagogiska handledningsfunktionen.

Det finns i specialpedagogernas berättelser ett fokus på den Andre, i form av elev eller personal. I specialpedagogens vardag finns ett nära samarbete och en relation med pedagogerna som blir en viktig parameter i utformningen av deras specialpedagogiska uppdrag. Det går inte att förbise det ansvar som specialpedagogen lägger hos sig själv och den närhet som blir påtaglig i det att specialpedagogen är en del av en kollegial helhet inom grundskolan. Enligt min tolkning av specialpedagogernas samtal blir det av vikt att kunna beskriva den delen av handledningen som berör ansvar och relationer. Genom att använda Løgstrups etiska teori har dessa bitar synliggjorts och kan därmed, enligt mig, bli en viktig ingång i utvecklandet av specialpedagogisk handledning inom grundskolan. Det är inte enbart i beskrivningen av etiskt ansvar och relationer som Løgstrup kan bli användbar. Närhetsetikens gemensamma nämnare är ovissheten och den kan, som jag ser det, bli en viktig parameter i utvecklandet och förankringen av den specialpedagogiska yrkesrollen. Ceder (2014) bidrar genom att belysa olikhetens centrala roll i pedagogiska relationer. Utifrån studiens resultat visar det att olikhet och ovisshet kan bli viktiga etiska aspekter inom pedagogisk handledning. Ovisshet och olikhet är enligt Bayliss (1998) viktiga komponenter i dynamiska system, skolverksamhet är exempel på ett sådant system. Det blir av vikt att implementera den delen i skolkulturen och som Scherp (2009) uttrycker det skapa en förståelsekultur, där görandet möter teorierna. Kanske kan det utgöra en plattform för att stärka specialpedagogens handledande funktion? Sahlin (2010) skriver fram att det är av vikt att skapa ett forum för specialpedagogen att reflektera över det etiska krav och de moraliska positioner som specialpedagogisk handledning inrymmer. En åsikt som jag delar och därigenom, menar jag, skapar reflektion förutsättningar för att lyfta fram processen och utvecklandet vilket ger specialpedagogen möjlighet att välja. Det i sin tur lyfter fram etiska aspekter och i slutändan stärker det specialpedagogens professionalism.

## 5.4 Framtida forskning

Litteraturgenomgången visar att etiska aspekter inom handledningens domän ännu är relativt lite utforskat. Även om det finns litteratur kring specialpedagogisk handledning fyller den inga hyllmeter. Fortsatt forskning inom området behövs och som jag ser det behöver forskningen riktas både mot begreppsinnebörd, men att det också finns ett behov av teoretisk förankring.

Studien som genomförts har satt fokus på specialpedagogens upplevelse av problematiska situationer och utifrån deras berättelser belyst etiska aspekter på specialpedagogisk handledning. Önskvärt vore att rikta fokus mot etiska aspekter i handledning både genom specialpedagogens upplevelse och verksamma pedagogers upplevelse. Det skulle fördjupa och ge en mer enhetlig bild av handledning och etiska aspekter. Vidare forskning skulle även kunna utgå från videoinspelningar för att inte enbart belysa etiska aspekter genom deltagarnas berättelser. Deltagande observationer och videoinspelningar skulle därmed kunna medföra en annan dimension på etiska aspekter inom specialpedagogisk handledning.

Aktionsforskning skulle kunna ses som en viktig pusselbit i att ge en bild av vad som händer när vetenskapen möter praktiken. För att utveckla specialpedagogrollens handledande roll torde det bli av vikt att professionella genom aktionsforskning sätter fokus på sin verksamhet. Aktionsforskning skulle möjliggöra att samtidigt utforska skolans kulturella kapital som torde ses som en viktig parameter inom specialpedagogisk handledning. Det som sker i handled-

ningsrummet och hur deltagarna agerar bör inte förstås som en isolerad aktivitet, den är påverkad av rådande kontext. Aktionsforskning öppnar även upp för möjligheten att pröva sig fram och utröna olika utvecklingsmöjligheter inom specialpedagogisk handledning.

## Referenslista

Bayliss, P. (1998). Models of complexity: theory-driven intervention practices. I C. Clark., A. Dyson., & A. Millward. (Red.) *Theorising Special Education* (s. 61-78). London and New York: Routledge.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal.* (Doktorsavhandling). Karlstad University Studies 2004:64. Karlstad: Karlstads universitet.

Christoffersen, S.A. (2007). Professionsetik som omdömesförmåga. I S, A. Christoffersen. (Red.) *Professionsetik.* (s. 83-108). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Ceder, S. (2014). Etik och jämlikhet. En diskussion om den pedagogiska relationens villkor utifrån Emmanuel Levinas filosofi. *Utbildning & Demokrati*, 23-2, 93-107.

Erikson, G. M. (1999). Psykologi och Hermeneutik. I C.M, Allwood & M. G, Erikson (Red.) *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (s. 287-325). Lund: Studentlitteratur

Flyvbjerg, B. (2006). Five Missunderstandings About Case-Study Research. *Quality Inquiry*. 12-2, 219-245.

Hallberg, M. (1999) Hermeneutik. I C.M, Allwood & M. G, Erikson (Red.) *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (s. 73-100). Lund: Studentlitteratur

Malmgren-Hansen, M. A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan.* (Doktorsavhandling). Studies in Educational Sciences 56. Stockholm: HLS Förlag.

Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan.* (Doktorsavhandling). Karlstad University Studies 2012:10. Karlstad: Karlstad Universitet.

Hedqvist, M. G. (2006). *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?* (Doktorsavhandling). Studies in Educational Sciences 93. Stockholm: HLS Förlag.

Henriksen, J.A., & Vetlesen, A.J. (2013). *Etik i arbete med människor.* Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkestheori.* Lund: Studentlitteratur.

- Lindén, J. (2005) Etik i handledning av doktorander. *Nordisk Pedagogik*, 25, 229-244.
- Løgstrup, K.E. (1992). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Näslund, J. (2004) *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de mänskobehandlande yrkenas hjälpredskap*. (Doktorsavhandling). Linköping Studies in Education and Psychology No. 96. Linköping: Institutionen för Beteendevetenskap.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden finns den?* Stockholm: Runa Förlag
- Orlenius, K., & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Liber AB
- Pring, R. (2001) s. Education as moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 111-112.
- Rosendahl, B & Rönnerman, K. (2002) *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Sahlin, B. (2004). *Utmaning och Omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. (Doktorsavhandling). Studies in Educational Sciences 75. Stockholm: HLS Förlag.
- Sahlin, B. (2010). Specialpedagogiskt samtalsledarskap. I R. Helldin & B. Sahlin (Red.) *Etik i specialpedagogisk verksamhet* (s. 73-95). Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2009). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Stake, R. E, & Trumbull, D. J. (2982). Naturalistic Generalizations. *Journal of Philosophy and Social Science*. VII. Tillgänglig:  
<http://education.illinois.edu/circe/publications/naturalistic.pdf>
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2012) *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. (Doktorsavhandling). Åbo Akademi Pedagogiska Fakulteten. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Svensk författningssamling (SFS) 2007:638. *Examensordningen för Specialpedagogutbildningen*. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- Svensk författningssamling (SFS) 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tveiten, S. (2010). *Yrkesmässig handledning -mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2011): God forskningssed. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011)  
Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. (Doktorsavhandling). Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping nr 9. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, Förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Ögren, M-L & Näslund, J. (2010). Handledning i dag och i framtiden. I J. Näslund & M-L. Ögren (Red.) *Grupphandledning. Forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden* (s. 207-215) Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga A Missiv

Varberg 2014-09-07

**Hej!**

Jag heter Anna Olander och skriver till dig med anledning av att jag önskar intervjua dig. Ditt namn hittade jag på skolans hemsida. Nu går jag sista terminen på specialpedagogprogrammet och ska skriva min magisteruppsats vid Göteborgs universitet. Uppsatsens ämnesval är specialpedagogisk handledning/att vara kvalificerad samtalspartner. Min tanke är att handledning kan vara ett viktigt verktyg när det gäller att utveckla skolan.

Handledning är ett stort och brett ämne, så därför har jag valt att fokusera på situationer som upplevs som problematiska under själva handledningen. I intervjun tänker jag att du beskriver och resonerar kring någon problematisk situation eller flera situationer som du själv upplevt. Mitt fokus i uppsatsen är på grundskolan och därför vill jag att verksamma pedagoger inom just grundskolan ska ha deltagit i situationen du väljer ut. Jag kan tänka mig att intervjun/samtalet kommer att ta upp emot en timme.

Om du bestämmer dig för att delta vill jag betona att det är frivilligt att delta i intervjuerna och att du närhelst kan avbryta intervjun. Dessutom kan du vara trygg med att jag med stor noggrannhet kommer att dölja din identitet under hela arbetets olika delar. Du kan känna dig trygg med att din anonymitet garanteras.

Maila mig eller ring om du vill delta i arbetet att fördjupa förståelsen kring problematiska handledningssituationer. Om jag inte hör från dig inom en vecka tar jag gärna på nytt kontakt med dig. Tack på förhand!

**Med vänlig hälsning**

**Anna Olander**

Mobilnummer: 073-782 28 38

## Bilaga B Intervjuguide

### *Inledande frågor:*

- Berätta lite om din yrkesbakgrund.

### *Begrepp:*

- Vad betyder ordet handledning för dig?
- Vad betyder ordet kvalificerad samtalspartner för dig?

### *Identifiera problematiska situationer:*

- Vilken situation eller vilka situationer har du tänkt på som du kände var problematisk?
- Kan du *beskriva* vad som hände?

### *Yrkesetiska aspekter:*

- Kan du försöka beskriva det som du upplevde var det mest problematiska i situationen?
- Går det att hitta en *kärna* i problematiken?
- Har du varit med om någon *liknande* situation tidigare? Hur agerade du då?
- Vilka *omständigheter* ser du som viktiga i situationen?

### *Etik/moral:*

- Hur tänker du kring etik och moral i handledningssituationer?
- Jag berättar att etik och moral blir viktiga delar i min uppsats.

### *Avslutande frågor:*

- Är det någon del av intervjun som du vill att vi pratar mer om?
- Är det något annat kring det vi pratat om som du tycker känns viktigt att *tillägga*?



## **Bilaga C: Från transkriberad text till citat**

Transkriberad text:

Målet är att det ska bli bra diskussioner eller att det (eh) ska hjälpa någon och inte att man ska tycka att jag är bra. Om det är det som är målet blir det lite så där knasigt. Nu skulle jag ju nästan tycka att det var intressant om någon tyckte något annat.

Citat:

Målet är att det ska bli bra diskussioner eller att det ska hjälpa någon, inte att man ska tycka att jag är bra. Om det är målet blir det lite knasigt. Nu skulle jag i stället tycka att det är intressant om någon tyckte något annat.