



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Lärandeprocesser i handledande samtal

En intervjustudie med sex specialpedagoger

Namn:  
Helena Svanängen  
och Frida Toivanen

Program:  
Specialpedagogprogrammet



Magisteruppsats: 15 hp  
Kurs: SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2017  
Handledare: Lars Rönmark  
Examinator: Inger Berndtsson  
Kod: VT17-2910-170-SPP610

---

**Nyckelord:**Handledning, kollegialt lärande, rådgivning, sociokulturellt perspektiv, specialpedagogik.

## Abstract

Studien är en kvalitativ studie där sex specialpedagoger har intervjuats i semistrukturerade intervjuer. Snöbollsurval har använts för att finna informanter för studiens syfte och frågeställningar.

Studiens syfte har varit att undersöka hur erfarna handledare beskriver och resonerar kring handledande samtal med lärare. Syftet med studien har även varit att undersöka handledningsdeltagarnas och handledarens lärande under samtalen.

Frågeställningar som har legat till grund för studien är:

1. Vilka metoder använder erfarna specialpedagoger sig av i handledande samtal med lärarna?
2. Hur beskriver specialpedagogerna deltagarnas lärande i de handledande samtalen?
3. Hur beskriver specialpedagogen sitt eget lärande i de handledande samtalen?

Studien har utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv där handledningsbegrepp, handledning i skolan, erfarenhet, specialpedagogens roll vid handledning har lyfts.

Resultaten för studien redovisas i sex fallstudier med efterföljande tematisk analys där följande teman har visat sig: skapa förutsättningar för reflektion, använda utvecklande frågor till gruppdeltagarna, mötesstruktur, samt ge konkreta råd och tips. Deltagarnas lärande utvecklas genom samarbete, nya redskap och metoder, problemlösning samt reflektionsförmåga. Specialpedagogens eget lärande i handledningen visas genom lärande från egna upplevelser av handledning, lärande genom att göra misstag samt lärande genom modeller men också frihet från modeller.

I vidare forskning ser vi att man kan undersöka vad som kategoriserar "bra frågor" i handledningssituationer.

## **Förord**

Intresset för specialpedagogisk handledning är central i våra arbetsuppgifter som specialpedagoger. Intresset för handledning växte sig starkare och gjorde oss mer nyfikna under kursen SPP 400 där vi fick fördjupa oss i litteratur kring området samt ha metahandledning på Göteborg Universitet.

Vi vill tacka specialpedagogerna som ställde upp på att bli intervjuade. Genom er öppenhet och nyfikenhet gjorde ni detta arbetet möjligt.

Ett stort tack till vår handledare Lars Rönmark som med stor entusiasm, kunskap, nyfikenhet och öppenhet har stöttat oss hela vägen i denna process. Genom snabb respons, värdefulla tankar och synpunkter har du tålmodigt läst och kommenterat vår text längs vägen.

Vi vill även tacka våra familjer och vänner för all stöttning, utan er hade detta arbetet inte blivit av.

Göteborg, 2017  
Helena Svanängen  
Frida Toivanen

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>2</b>
2.1	Syfte.....	2
2.2	Frågeställningar .....	2
<b>3</b>	<b>Teorier om handledning .....</b>	<b>3</b>
3.1	Handledningsbegreppet .....	3
3.2	Handledning i skolan .....	3
3.3	Erfarenhet och den erfarna handledaren.....	4
3.4	Den pedagogiska handledningens form och användningsområden .....	5
3.5	Specialpedagogens roll vid handledning .....	5
<b>4</b>	<b>Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv .....</b>	<b>7</b>
4.1	Sociokulturellt perspektiv .....	7
4.2	Teorier om lärande .....	7
4.2.1	Lärandeprocesser på arbetet .....	7
4.2.2	Inre och yttre motivation .....	8
4.2.3	Att ta emot information och att lära .....	8
4.3	Reflektion och kollegialt lärande .....	9
<b>5</b>	<b>Metod .....</b>	<b>10</b>
5.1	Planering av studien .....	10
5.2	Urval .....	10
5.3	Genomförande av intervjuer.....	11
5.4	Transkribering och analys av intervjuer .....	11
5.5	Etiska ställningstaganden .....	12
5.6	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	12
5.7	Att genomföra en studie i par .....	12
5.8	Metoddiskussion.....	13
<b>6</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>15</b>
6.1	Fallbeskrivning 1 - Sara .....	15
6.2	Fallbeskrivning 2 - Kim .....	16
6.3	Fallbeskrivning 3 - Sven.....	18
6.4	Fallbeskrivning 4 - Lisa.....	19
6.5	Fallbeskrivning 5 - Britta .....	21

6.6	Fallbeskrivning 6 - Felicia.....	23
<b>7</b>	<b>Tematisk analys.....</b>	<b>26</b>
7.1	Metoder i genomförande av handledande samtal.....	26
7.1.1	Skapa förutsättningar för reflektion.....	26
7.1.2	Utvecklande frågor till gruppdeltagarna.....	27
7.1.3	Struktur och form för handledningsträffarna.....	28
7.1.4	Konkreta tips och råd.....	29
7.2	Faktorer som utvecklar lärandet hos läraren.....	29
7.2.1	Nya redskap eller metoder.....	29
7.2.2	Samarbete.....	30
7.2.3	Lösa problem.....	31
7.2.4	Öka reflektionsförmågan.....	32
7.2.5	Ge hopp och kraft.....	33
7.3	Specialpedagogens lärande i handledningssituationer.....	34
7.3.1	Lärande genom egna upplevelser av handledning.....	34
7.3.2	Lärande genom att göra misstag.....	34
7.3.3	Lärande genom modeller men även frihet från modeller.....	35
<b>8</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>36</b>
8.1	Att tala om lärares lärande.....	36
8.2	Omgivande faktorerers påverkan.....	36
8.2.1	Handledarens kompetens.....	36
8.2.2	Praktiska faktorer.....	37
8.3	Implikationer och vidare forskning.....	37
8.3.1	Ge tid för samtal.....	37
8.3.2	Ge utrymme för kompetensutveckling.....	38
8.3.3	Skapa rum för den lärande läraren.....	38
8.3.4	Fortsatt forskning.....	38

## **Bilaga 1**

# 1 Inledning

1999 skrevs i statens betänkande om en ny lärarutbildning (SOU 1999:63) om vikten av att lärare gavs kompetens för att utveckla alla elever utifrån deras förutsättningar och behov. Förutom en allmän fördjupning av specialpedagogisk kunskap för alla som utbildades till lärare, skulle också ett specialpedagogiskt program inrättas för att öka kompetensen för vissa lärare. Dessa lärare skulle kallas specialpedagoger och de skulle ha som ett av sina uppdrag att leda och utveckla de pedagogiska samtalen med fokus på elever i behov av stöd (SOU 1999:63). Bladini (1990) kallar dessa specialpedagoger för "förändringsagenter" vars uppdrag är att bidra till att skolan skulle omforma och utveckla sin verksamhet för att möta alla elever utifrån deras behov. I uppdraget som "förändringsagent" blir handledningen från specialpedagog till lärare en viktig komponent. Handledning som arbetsform ingår idag som en del i utbildningen till specialpedagog.

Handledning som arbetsform används idag i Sverige inom både skolväsende och olika företag och organisationer. Om man googlar begreppet handledning får man 1,7 miljoner träffar på svenska där de första tio omfattar områden som utbildning, psykoterapi, psykosocialt arbete, handledare inom körskola samt personlig utveckling (Google sökord: handledning, 170119 kl. 21:15). Bilden som framträder visar ett väl använt begrepp och ett arbetssätt som återfinns i många olika miljöer och situationer. Skolverket (2015) påtalar i en utredning om stödjande arbete för skolor om vikten av att ge lärare utrymme för pedagogiska samtal och kollegialt lärande. För att komma igång med pedagogiska samtal menar Skolverket att externa experter och handledare kan vara en förutsättning för att dessa samtal sker. De menar handledarens roll är att stötta lärarlaget i att skapa en form genom att ställa utmanande frågor, behålla fokus och se till att alla deltagare får komma till tals (Skolverket, 2015). Med grund i bland annat Hatties (2009) teorier om synligt lärande påvisar Skolverket på sin hemsida under rubriken "Forskning för skolan - kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling" hur lärare genom handledande kollegiasamtal utvecklas i den egna praktiken (Skolverkets hemsida 2017-01-19).

Denna studie handlar om handledning som sker i organiserad form i skolan. Handledare som deltagit i studien kallas för *erfarna handledare* för att markera att det rör sig om personer med en specifik utbildning inom just handledning som har erfarenhet inom området att leda pedagogiska samtal. De erfarna handledarna i studien är utbildade specialpedagoger med en flerårig yrkesbakgrund.

Studien kan vara av intresse för personer som arbetar med handledande samtal för att kunna få en djupare förståelse för handledningsprocessen i sin helhet. Studien tar sitt avstamp i de frågor som väckts hos oss under vår egen utbildning och som vi ville undersöka vidare.

## 2 Syfte och frågeställningar

### 2.1 Syfte

Studien avser att undersöka hur specialpedagoger med erfarenhet inom handledning förstår syfte och mål med handledande samtal samt hur de genomför dessa samtal. Syftet med studien är även att undersöka hur erfarna handledare ser att lärande sker både för handledaren och de som blir handledda.

### 2.2 Frågeställningar

1. Vilka metoder använder erfarna specialpedagoger sig av i handledande samtal med lärarna?
2. Hur beskriver specialpedagogerna deltagarnas lärande i de handledande samtalen?
3. Hur beskriver specialpedagogen sitt eget lärande i de handledande samtalen?

## 3 Litteratur och forskning om handledning

### 3.1 Handledningsbegreppet

Skagen (2007) beskriver hur variationen inom handledningsbegreppet är i stort. Hon ser på handledning som ett formaliserat samtal mellan två personer eller inom en grupp. Kontexten för samtalen varierar beroende på var och inom vilka verksamheter de handledande samtalen hålls. Inom högre utbildningar behandlar handledningen studenternas utbildningspraktik medan de inom handledande samtal med yrkesverksamma lärare handlar om ämnesmässiga och beteendemässiga dilemman i undervisningen. Handledning kan kombineras med observationer och informella samtal och är då en del av det handledande förhållningssättet i skolans organisation, menar Skagen (2007). Hon beskriver skillnader mellan olika typer av handledning i olika verksamheter. Inom exempelvis läkaryrket kan handledning användas genom att nyutbildade läkare eller läkare under AT-tjänst konsulterar en äldre kollega innan diagnos ställs. Denna korta och resultatfokuserade variant av handledning skiljer sig mycket från lärarhandledning, både genom upplägg med även genom innehåll och mål för handledningen. Den pedagogiska handledningen har som mål att utveckla det pedagogiska förhållningssättet hos läraren, menar Skagen (2007).

Handledning inom utbildning och yrke är vanligtvis tydligt avgränsat från terapeutisk verksamhet. Handledningen syftar till att utveckla den yrkesmässiga förmågan och inte den personliga. Trots detta finns det drag av terapeutiska idéer i den pedagogiska handledningen, visar forskning från både Norge, England och USA (Skagen, 2007).

### 3.2 Handledning i skolan

Utifrån den specialpedagogiska utbildningen finns handledningen som en del i specialpedagogens vardagspraktik. Specialpedagogen förväntas efter utbildningen ha kunskaper kring att leda handledande samtal samt vara en kvalificerad samtalspartner (Läraryrkesnämnden, 2013). Att det handledande uppdraget är en essentiell del av specialpedagogens uppdrag märks inte minst genom att en hel termin av utbildningen ägnas uteslutande åt detta.

Handledning som metod för att stötta lärare i sitt arbete med elever är ett vanligt inslag i svenska skolor. Det har alltmer ökat under de senaste åren och är idag en ofta självklar del i elevstödsarbetet (Ahlberg, 2007). Handledningsmodellen bygger på kollegialt lärande och utgår från den vardag som läraren befinner sig i på sin arbetsplats menar Åberg (2007). Hon beskriver tre förklaringsmodeller för varför skolor använder sig av handledning i det inre kvalitetsarbetet. Dessa tre modeller är *medel för lärande och utveckling* (s. 79), *medel för anpassning* (s. 80) samt *trygghetsskapande medel* (s. 82). Åberg (2007) beskriver genom dessa förklaringsmodeller hur handledning inte bara fyller en funktion för att läraren ska få tillfälle för att samtala och reflektera. Handledningen har också ett fostrande inslag. Läraren ska omfattas i de strukturer för undervisning som samhället förordar och ska genom handledningen sluta upp bakom de gemensamma mål som skolan givits av samhället. Ojämnheter mellan klassrum och skola ska slätas ut och enighet ska växa fram. Handledningen fyller också en funktion som trygghetsskapare. Lärarrollen är idag en komplex och kravfylld yrkesroll där läraren ska kunna möta krav från både chefer, elever och föräldrar. Att då i handledning få möjlighet att få samtala med sina kollegor kan vara efterlängtat. Kvale (1992) menar dock att det finns en risk att handledning bli en slags "kollegial stödterapi" som framför allt syftar till att bekräfta nuvarande rutiner och strukturer, utan att våga utmana och djupare reflektera över varför.



Lauvås och Handal (2001) visar på svårigheter för lärare att både vara ägare av själva problemet samtidigt som man ska vara en del av lösningen. Läraren kan känna hopplöshet och frustration över svåra dilemman i undervisningen, vilket kan innebära svårigheter för läraren att be om råd och stöd av andra. Handledaren behöver vara vaksam på hur och när hon eller han ger råd till läraren och att detta ska ske i ett sent skede av handledningen då kartläggning av situationen och problemanalysen är gjord. Om handledaren i ett tidigt skede går in med egna råd och tips kan detta signalera att problemet inte tas på allvar utan att problemet av andra uppfattas som enkelt eller ointressant. Om någon tydligt ber om råd skall inga sådana ges innan handledaren har skapat sig en bild av situationen menar Lauvås och Handal (2001). De beskriver att det är vanligt att de handledda gärna vill ha råd i ett tidigt skede vilket kan vara svårt för handledaren att undvika. Detta hanterar handledaren ofta genom att:

- Handledaren blir prestationsinriktad och ger goda råd
- Handledaren tycker att det är inkorrekt att ge råd och löser det genom att styra samtalet så att den handledda kommer in på rätt spår och finner sina svar utan att handledaren ger direkta råd.

Lauvås och Handal (2001) menar att en erfaren handledare bär med sig en medvetenhet kring att de handledda söker snabb lösning på ett praktiskt problem och är därmed intresserad av råd och lösningar. Handal (2007) beskriver handledning som en balansakt mellan 'gurun' och 'den kritiska vännen'. 'Gurun' beskrivs som en handledar-typ som tar sig själv och sina egna erfarenheter in i handledningen. Han eller hon ger egna råd och tips och tar aktiv del i samtalets alla delar. 'Den kritiska vännen' har ett förhållningssätt som handledare att vara en frågeställare och 'synvändare', någon som hjälper deltagarna att själva få syn på nya sätt att se på elever eller pedagogiska situationer.

### 3.3 Erfarenhet och den erfarna handledaren

Denna studie har ett fokus mot att studera just den erfarna handledarens förståelse av det handledande uppdraget. Hur ska vi då definiera begreppet *erfaren handledare*?

Sjunnesson (2007) beskriver begreppet *erfarenhet* och menar att erfarenhet tränas fram i repetitiva övningar när man möter situationer många gånger. Han menar att så länge det förväntade händer så kan vi fortsätta på samma sätt som vi gjort tidigare. Men när något oväntat inträffar och vi står inför ett nytt scenario måste vi börja använda vår erfarenhet tillsammans med vårt omdöme för att skapa förståelse i den nya situationen. Han menar också att det är i erfarenheten som kunskapen om vad som är vanligt och vad som är exceptionellt ligger. Genom erfarenheten kan vi därför reflektera, lära nytt och på så sätt förstå på ett djupare sätt. Lauvås och Handal (2001) menar att erfarenhet innebär ett kritiskt undersökande av giltigheten i kunskapen man hade tidigare utifrån nya upplevelser och intryck. Lauvås och Handal (2001) menar att den nya yrkesutövaren har användning av handledning där man får stöttning i att formulera erfarenheter utifrån det man gör.

I denna studie har vi definierat en *erfaren handledare* enligt följande kriterier:

- är en utbildad handledare inom pedagogiska frågor
- har minst fem års erfarenhet av att handleda pedagoger
- har genom snöbollsurval beskrivits av andra yrkeskunniga som en skicklig handledare

### 3.4 Den pedagogiska handledningens form och användningsområden

Sheridan och Cowan (2004) beskriver hur handledning från specialpedagoger växt fram för att framför allt möta två behov; att genom råd från experter hitta vägar för att anpassa för elever i behov av stöd samt att genom reflektion utveckla de undervisande lärarnas pedagogiska förmåga att möta elever i behov av stöd.

Langelotz (2014) beskriver hur en fast handledningsmodell kan påverka lärares arbete. Hon beskriver en modell för handledningssamtal:

1. Arbetslaget gick en runda där varje deltagare fick presentera sitt dilemma.
2. Deltagarna valde ut ett utav de presenterade dilemman för att göra en djupgående analys.
3. Man utsåg en samtalsledare och en som protokollförde mötet.
4. Läraren som hade lyft dilemman fick presentera det mer djupgående.
5. Man gick en runda där varje lärare fick ställa en fråga till läraren som lyft dilemman.
6. Varje lärare fick dela med sig av sina tankar kring dilemman.
7. Man gick en runda där varje lärare fick ge ett råd.
8. Läraren som lyft problemet reflekterar över de presenterade råden.
9. Samtalsledaren reflekterar och sammanfattar för att kunna planera inför nästa handledningsträff.

Langelotz (2014) visar att arbetslagen i hennes studie utvecklade sin förmåga att föra samtal genom att använda modellen. Lärarna började att lämna "görandet" och visade ett större fokus mot att börja analysera och vilja förstå pedagogiska situationer. Samtalen vid handledningen kom i allt högre grad att utgå från lärarnas vardag och bidrog till att lärarna tog gemensamma grepp om svåra pedagogiska situationer för att utveckla arbetet i klassrummen.

Modellen kan jämföras med Anderssons (2007) beskrivning av ett specialpedagogiskt handledande samtal med en analytisk diskurs som kan sammanfattas som följer:

1. kort runda där alla deltagare delar ett dilemma från vardagen.
2. handledare och grupp väljer ett eller flera ärenden som ska behandlas.
3. dilemmaägaren får beskriva sitt dilemma mer ingående.
4. gruppdeltagare och handledare ställer klargörande frågor, kritiska frågor är "förbjudna". Deltagarna ska undvika att beskriva liknande händelser utan ska rikta sin uppmärksamhet mot det specifika problemet.
5. dilemmaägaren får, om han/hon vill, råd från gruppdeltagarna.

### 3.5 Specialpedagogens roll vid handledning

Vid handledningssituationer beskrivs specialpedagogens roll att lyfta diskussionen från praktiskt skolarbete till olika teman som exempelvis omfattar yrkesetik, förhållningssätt och individualisering. *Skolan som social praktik, lärande och skolans mål och värdegrund* är tre dimensioner av handledning som Ahlberg (2001) beskriver som en bas för den kunskapsbildning som kan uppstå i samtalet. Hon beskriver det handledande samtalet som reflekterande men menar att det finns en tendens i många handledningssituationer att vilja finna en snabb lösning på ett akut problem. Detta, menar Ahlberg (2001), hindrar samtalets rörelse och möjligheten till reflektion. Den förtroendefulla relationen mellan alla parter är nödvändig för att samtalen skall vara givande och framåtskridande och att detta är en av

handledarnas uppgifter som samtalsledare. Att skapa förtroendefulla relationer kan ta tid och därför behöver handledningsgrupper få tid och utrymme för att arbeta med de interna relationerna. Det är först när gruppen känner trygghet med varandra som samtalet kan problematisera undervisningen och låta eleverna prova nya vägar för att möta elever i behov av stöd. Specialpedagogens roll vid handledning är således att skapa reflekterande förhållningssätt hos pedagogerna (Ahlberg, 2001).

Näslund och Ahlgren (2005) menar att maktrelationer i gruppen mellan handledare och de handledda kan vara avgörande för hur utkomsten av en serie handledningssamtal ser ut. Handledaren kan ha flera typer av makt över de handledda. Det kan handla om makt över belöningar/straff (deltagande ger i förlängningen högre lön eller högt anseende på arbetsplatsen), legitim makt (rektor bestämmer att handledningen ska ske och handledaren genomför en tvingande åtgärd) eller informationsmakt (handledaren besitter kunskaper som de handledda får ta del av i handledningen). Vidare menar Näslund och Ahlgren (2005) att handledaren kan besitta en personlig expertmakt som de handledda behöver förhålla sig till. De kan exempelvis reagera på denna makt med beundran (jag vill bli som hon!) eller med internalisering (jag vill förstå vad hon förstår!).

Åsén Nordström (2014) menar att handledning idag används inom en rad olika områden i skolan som ursprungligen inte nödvändigtvis har med begreppet handledning att göra traditionellt sett. En del av handledarens uppgift är att skapa möjlighet till reflektion. Därför är det viktigt att specialpedagogen själv har reflekterat och medvetandegjort sin egen syn på lärande, pedagogrollen och uppdraget. Som handledare måste man hålla fokus på arbetslaget och lärarnas lärande och inte bygga samtalet på egen erfarenhet och kunskap. Handledningssamtalet bör utgå från den punkt där lärarna befinner sig. Detta, menar Åsén Nordström (2014), är en process som inte kan påskyndas.

## 4 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i Lev Vygotskijs teorier. Vygotskij var verksam inom psykologin i Ryssland i början av 1900-talet (Strandberg, 2006). Säljö (2013) menar att lärande är en sociokulturell process som sker i samspel mellan individen och omgivningen. Individen har vissa biologiska faktorer som kan påverka exempelvis intellektuell förmåga, styrka och uthållighet. Dessa individuella faktorer ställs sedan i samspel med yttre faktorer som hur samspelet med andra fungerar. Lärande på sociokulturell nivå sker på kollektiv nivå, men får sedan effekter för individens utveckling i olika hänseenden (Säljö, 2013). Inom det sociokulturella perspektivet talar man om begreppet *redskap*. Med redskap menas resurser, både fysiska och intellektuella, som finns tillgängliga för att förstå och agera i omvärlden. Språket är ett viktigt redskap för att kunna lära och att samspela med andra. Genom språket kan vi socialisera oss med de diskurser som gäller i vårt samhälle. Att lära kan innebära att man till en början härmar eller lånar uttryckssätt av någon annan, menar Säljö (2013). I samtalet kan vi lära oss hur gruppen eller samhället ser på ett fenomen och med tiden lära oss att själva agera utifrån detta.

Säljö (2013) jämför det sociokulturella perspektivet på lärande med vad han kallar en traditionell syn på lärande. Han menar att lärandeprocessen traditionellt setts som en medveten handling som har till syfte att *inlära* eller *inhämta* kunskap. Prefixet *in* visar på ett antagande att kunskap kan liknas vid ett objekt, någonting som kommer utifrån och in i människan. När kunskapen sedan finns hos individen kan den plockas fram och användas vid lämpligt tillfälle av den enskilda individen. Lärande inom det sociokulturella perspektivet är motsatsen till den medvetna handlingen. Lärandet sker istället ofrånkomligt genom att det är en del av det samspel som individen hela tiden har med sin omgivning. Det innebär att vi lär genom interaktion med andra och utifrån de situationer vi möter, på gott och ont (Säljö, 2013).

### 4.2 Teorier om lärande

#### 4.2.1 Lärandeprocesser på arbetet

Illeris (2015) beskriver lärande som en process som utgår från tre dimensioner:

1. Ett innehåll att lära
2. En drivkraft hos individen att lära
3. Ett samspel mellan flera individer genom kommunikation där lärandet sker.

Illeris (2015) menar att alla tre dimensioner måste uppnås parallellt för att lärande ska kunna ske. Han vill med modellen visa hur lärande är starkt kopplat till motivation hos individen som ska lära, men menar att motivation kommer ur att den lärande ingår i ett socialt sammanhang och att det finns ett tydligt innehåll som ska läras.

Holmer (2009) visar på hur lärande på arbetsplatsen också är påverkat av det handlingsutrymme som individen har i den specifika situationen där lärandet sker. Holmers (2009) tre lärandenivåer kan sammanfattas i följande tre punkter:

1. Reproductivt lärande - uppgift, mål, metod och resultat är givna.
2. Produktivt lärande - regel- eller målstyrt lärande.
3. Kreativt lärande - eget val av metoder och resultat samt egen definition av problemet.

De tre nivåerna har en spännvidd; nivå ett innebär en låg grad av självbestämmande i arbetssituationen och den tredje nivån innebär att den lärande själv har ett stort mått av självbestämmande i hur ett problem ska lösas.

#### 4.2.2 Inre och yttre motivation

Gärdenfors (2015) beskriver hur lärande kan drivas genom yttre eller inre motivation. Den yttre motivationen beror på individens möjligheter att få olika yttre belöning. Det kan vara ett bra betyg, beröm eller uppskattning på jobbet eller högre lön. Han menar att dessa motivationsvariationer kan kombineras, men att det ställer krav på att personen som ska uppnå motivationen är i besittning av vissa personliga egenskaper. Individerna behöver exempelvis ha en förmåga att vänta på en belöning för att bli stimulerad av tanken på högre lön. Förmågan att se vinsten med en yttre belöning kan också påverkas av hur mycket uppskattning, löneförhöjningen eller något annat stimuli som personen får, menar Gärdenfors (2015). Ju mer belöning man fått, desto mer vill man ha. Gärdenfors (2015) menar fortsatt att vår yttre motivation står i relation till den dopamin-mängd som hjärnan får då den tänker på att få en belöning. Det är alltså i hög grad förväntningar på belöning som styr hur motiverade vi kan känna oss till att göra ett arbete.

Den inre motivationen utgår från individens intressen och behov menar Gärdenfors (2015) som beskriver att "vilja att lära" är medfödd hos människan. Redan det nyfödda barnet lär genom att härma en vuxen eller genom att prova sig fram och ibland lyckas. Den inre motivationen utgår ifrån nyfikenhet som behöver möta känslan av den egna kompetensen. När individen upplever att hon kan, innebär detta att lärandet kan gå vidare till något som är lite svårare. Den styrs också starkt av ömsesidigheten i lärandet. Att få lära tillsammans med andra ger en känsla av sammanhang för individen. Lärande i grupp skapar en social kontext, menar Gärdenfors (2015). Individen känner att denne kan bidra till något gemensamt och detta skapar tillfredsställelse och i förlängningen motivation till att lära. Den sociala kontexten kan också göra att individen maktar med något jobbigt, då hon eller han vet att den delar arbetet med övriga individer i gruppen.

#### 4.2.3 Att ta emot information och att lära

Gärdenfors (2015) redovisar i boken "Lusten att förstå" hur tidigare forskare strävat efter att förklara hur information kan bli till kunskap hos individen. Han förklarar hur Ellen Key menade att bildning kan beskrivas som *det som finns kvar sedan vi glömt vad vi lärt oss* (s.30). Detta jämför Gärdenfors med vad han kallar den dominerande metaforen – att lärande sker genom att information överbringas till någon som tar emot den och lagrar den genom minnet. Att då säga att "kunskap är det som finns kvar när man glömt" blir en motsättning, menar Gärdenfors (2015). Han menar att man istället kan förstå kunskap eller bildning som de mönster som framstår hos en individ som har lärt sig flera saker. Även om individen har glömt den fakta hon eller han har lärt sig, finns ändå mönstren av det som lärdes kvar. Mönstren kan sedan användas för att förstå ny kunskap. Kroksmark (2003) beskriver Vygotskijs teorier om lärande utifrån en proximal zon. Den proximala zonen innebär att lärande sker i brytpunkten mellan det man redan kan själv och det man ännu bara kan tillsammans med någon annan. Att lära sker enligt Vygotskij tillsammans med andra och genom samtalet som grund. När individen ser och deltar då någon annan göra något som man själv ännu inte riktigt behärskar kan individen själv lära sig detta. För att lärande ska ske får avståndet inte vara alltför stort från det individen redan kan. Den lärande behöver befinna sig inom det nåbara fältet, den proximala zonen, för sitt eget lärande (Kroksmark, 2003).

### 4.3 Reflektion och kollegialt lärande

För att utveckla undervisningen i klassrummet behöver lärarna få reflektera över vilka strategier och val de gör i undervisningen (Harlin, 2013). Reflektion innebär att ta sig igenom olika steg av mentala processer på ett systematiskt vis. Det är en mental process som gör att man skapar distans mellan en individ och en händelse så att individen kan se händelsen utifrån ett objektivt perspektiv (Dewey, 2007). Som ny och oerfaren lärare har man inte alltid erfarenheter att luta sig emot när man hamnar i utmanande situationer och det är inte heller alltid lätt att se konsekvenserna av sitt handlande, menar Harlin (2013). Varje lärare måste därmed få möjlighet att skaffa sig sin egen erfarenhetsbank, men behöver även stöd i att reflektera över den, menar Harlin (2013). Det finns även en svårighet för lärare som har arbetat väldigt länge och fastnat i olika vanor: de ser inte alltid de utmanande situationerna som en möjlighet för reflektion utan löser svårigheterna på samma sätt som de alltid har gjort (Harlin, 2013).

Folkesson (2016) beskriver olika typer av reflektion som grund för lärande. Reflektion före en handling gör att den efterföljande handlingen får en riktning mot att förändra eller möta något man avser förändra. Därefter följer själva handlingen som följs av "efter-reflektion" där individen funderar över vilka effekter handlandet fick och om det var den önskade effekten. "Efter-reflektion" kan också vara en grund för att gå vidare i en ny "före-reflektion" innan en ny handling genomförs. Han menar att det framför allt är "efter-reflektionen" som gör att en handling kan leda till lärande för den som genomför den, då den i reflektionen kan leda till förståelse av varför det som skedde faktiskt inträffade.

Lauvås och Handal (2001) menar att det är svårt att möjliggöra reflektion före, under och efter det dagliga arbetet. Vardagen i skolan syftar till att nå snabba resultat för att eleverna ska lära efter de mål som finns både i styrdokument och i lärarens tradition. Det innebär att det är svårt att få in ett systematiskt perspektiv i allt som görs under en arbetsvecka.Handledning kan därför vara ett viktigt forum som skapar utrymme för läraren att hinna reflektera över sin yrkesvardag (Lauvås och Handal, 2001). I handledningens reflektion kan läraren få möjlighet att utmana och ifrågasätta de invanda mönster som skapas inom en yrkesutövning. *Reflekterande handledning* innebär att handledarens ansvar är att utveckla deltagarnas förmågor oavsett vilken erfarenhetsbakgrund de handledda har. I den reflekterande handledningen önskar man skapa medvetenhet om outtalad kunskap som kan styra hur läraren agerar i olika situationer (Lauvås och Handal, 2001).

Skolverket (2016) benämner kollektivt lärande som en sammanfattning av kompetensutveckling där man genom samarbete delar med sig av kunskap och olika färdigheter. Begreppet kollegialt lärande innebär att lärare tillsammans söker sig framåt för att lösa olika uppgifter och att man granskar sitt eget och andras arbete. Man menar att två eller fler lärare ges möjlighet att reflektera och diskutera och får därmed träning i att ge feedback. Stedt (2013) beskriver att det är genom samarbete mellan lärarna som möjligheter kan skapas för att erfarenheter ska utbytas vilket i sin tur ger dem möjlighet att lära av varandra. Timperley (2013) menar att organiserade samtal i yrkesrollen innebär att lärare kan dela den individuella kunskap som annars stannar inom klassrummets väggar. Detta skapar förutsättningar för att fördjupa den kunskap som varje deltagare i gruppen bär på och kan leda till att läraren utvecklar nya färdigheter i den egna undervisningen.

## 5 Metod

För att kunna besvara studiens frågeställningar har en kvalitativ metod använts där strävan har varit att tolka och förstå hur några individer tänker kring och uppfattar ett fenomen, snarare än att kunna mäta vilka effekter samma fenomen har på den verksamhet den bedrivs (Bryman, 2008). Det innebär att fokus har lagts mot att tolka en social verklighet och genom narrativa berättelser från skickliga yrkesutövare för att skapa förståelse för hur erfarna handledare förstår sin egen yrkeskunskap gällande att genomföra handledande samtal.

### 5.1 Planering av studien

Studien har genomförts på ett sätt som inspirerats av en modell som presenteras av Bryman (2008) för kvalitativa studier i sex steg:

1. Generella frågeställningar
2. Val av relevanta platser och undersökningspersoner
3. Insamling av data
4. Tolkning av data. Vid behov ytterligare insamling av data.
5. Begreppsligt och teoretiskt arbete. Här innefattas också specificering av frågeställningarna
6. Rapport om resultat och slutsatser

Användandet av Brymans (2008) modell innebar att vi arbetade parallellt med att omformulera frågeställningar under tiden som studiens genomförande framskred.

Vi började med att formulera frågeställningar och syfte för studien. Vi hade en strävan att hitta frågor som kunde hjälpa oss att förstå den specifika yrkeskunskap som vi uppfattar att en specialpedagog som arbetar med handledande samtal behöver besitta för att bli skicklig inom sitt område. En intervjuguide arbetades sedan fram utifrån Kvale och Brinkmann (2014). Strävan var att skapa frågor som skulle få våra informanter att berätta om sina tankar och upplevelser av handledning. Studien ämnade undersöka informanternas handledningsmetoder, specialpedagogernas syn på deltagarnas lärande vid handledning samt specialpedagogens eget lärande i de handledande samtalen. Därefter tillfrågades informanterna och intervjuerna genomfördes.

### 5.2 Urval

För att nå informanter med erfarenhet inom handledning användes snöbollsurval (Bryman, 2008) som metod för att finna respondenter till studien. Ett fåtal respondenter kontaktades initialt som vi själva hade kännedom om och som vi visste uppfyllde de kriterier vi ställt upp för vem vi ville intervjua. De två första informanterna blev sedan ombedda att rekommendera någon/några som de ansåg var kunniga inom området och som vi kunde kontakta. På så vis kom vi i kontakt med alla sex informanter som senare intervjuades. Alla informanterna arbetade vid studiens genomförande som specialpedagoger inom pedagogisk verksamhet, i skolan eller i förskolan.

Utifrån Dimenäs (2012) klagjordes syftet för studien för informanterna innan intervjun ägde rum. Vi informerade då om hur vi skulle gå tillväga för att samla in, transkribera, analysera, presentera och säkert förvara den data de försåg oss med. Vi erbjöd dem också att få ta del av studien då den var klar.

## 5.3 Genomförande av intervjuer

Datinsamlingsperioden pågick under åtta veckor från början av januari till början av mars 2017. Båda författarna genomförde tre intervjuer var som spelades in med hjälp av ljudinspelningsprogram i våra telefoner. Som plats för intervjuerna användes informanternas kontor för att skapa en lugn miljö. Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide (bilaga 1) som vi arbetat fram med inspiration från Kvale och Brinkman (2014). Intervjuguiden bestod av uppvärmningsfrågor, narrativa frågor och förslag på följdfrågor. Strävan var att skapa en öppen intervjuguide där vi kunde få fram spontana berättelser som skulle beskriva hur intervjupersonerna förstod det handledande uppdraget i sin yrkesroll (Mishler, 1986). Intervjuerna och transkriptionerna genomfördes av författarna individuellt. Helena genomförde intervjuer och transkriptioner som resulterade i fallbeskrivning 1–3 och Frida gjorde detsamma till fallbeskrivning 4–6. Att göra ett första utkast till fallbeskrivningarna gjordes också individuellt efter samma indelning. Sedan gjordes ett gemensamt arbete med textbearbetning.

## 5.4 Transkribering och analys av intervjuer

Transkriberingen av intervjuerna genomfördes löpande och parallellt med att nya intervjuer genomfördes. Innan transkription påbörjades lyssnade båda författarna igenom varje intervju för att få en helhetsbild av materialet. Intervjuerna transkriberades för att sedan mynna ut i en analys under mars månad. Tankepauser och skratt har under transkriberingen noterats. För att öka läsbarheten har intervjuens grammatiska fel omformulerats. Vissa delar av intervjuerna som var uppenbart oviktiga för studien har inte transkriberats (Bryman, 2015).

Vid genomförandet av analysen utgick vi från Starrin, Larsson, Dahlgren och Styrborns (1991) beskrivning av hur man i en analysprocess kan använda öppen och selektiv kodning. Den öppna kodningen innebär att man i materialet letar förutsättningslöst efter alla de trådar som kan beskriva vad datan vill uttrycka. Kodningsprocessen görs i detta stadie rad för rad för att inte missa viktig information. Efter en tids öppen kodning börjar materialet “tala till analyspersonen”, menar Starrin m.fl. (1991). Kodningsprocessen kan då övergå i en selektiv kodning där forskaren börjar leta likheter och skillnader och även låter en kreativ process ta vid. Den kreativa processen innebär att forskaren skapar kategorier som samlar och beskriver det som datan visar i förhållande till de frågor forskaren söker svar på (Starrin m.fl., 1991).

Analysprocessen bestod av följande steg:

1. Flertalet genomlyssningar av intervjuerna.
2. Transkribering av intervjuer.
3. Öppen kodning av transkriptionerna.
4. Selektiv kodning av transkriptionerna.
5. Den selektiva kodningen sammanställdes genom att varje intervju presenterades som en fallbeskrivning där det vi såg var viktig i varje berättelse lyftes fram.
6. Öppen kodning av fallbeskrivningarna.
7. Selektiv kodning av fallbeskrivningarna.
8. Sammanfattande analys där vi sammanvägde vad de olika informanterna berättat och drog slutsatser av detta.

Merriam (2006) talar om svårigheten att balansera mellan tydlighet och alltför riklig information när man väljer att presentera sin data genom fallbeskrivningar. Fallgröparna kan både innebära att man delger allt för mycket icke-relevant information till läsaren, vilket



innebär att denne själv måste sälla och hålla isär information under läsningen och leda till att tolkningen varierar mellan olika läsare. Den andra fallgruppen är att beskrivningarna blir så kortfattade eller avgränsade att viktig information missas eller tas för given, vilket kan innebära att de tolkningar som forskaren skriver fram inte syns i det datamaterial hon eller han presenterar (Merriam, 2006).

## 5.5 Etiska ställningstaganden

Studien har tagit hänsyn till de olika etiska principer som Vetenskapsrådet (2007) lyfter. *Informationskravet* möttes genom att vi både vid tillfrågandet av informanten samt vid uppstart av själva intervjun informerade om vad studien hade för syfte och hur vi skulle gå tillväga. *Samtyckeskravet* möttes genom frågor vid både tidsbokningen med informanten samt en fråga efter informationen om personen fortfarande ville delta. *Konfidentialitetskravet* har mötts genom att avidentifiera alla informanter genom att välja fiktiva namn och kön på personerna samt att ändra vissa detaljer som i sig skulle kunna göra informanten känd för personer i deras omgivning som läser studien. *Nyttjandekravet* möts genom att resultatet kan komma till nytta för personer i och utanför skolan som vill få en djupare kunskap kring specialpedagogisk handledning. Då handledning idag är ett välanvänt redskap i många skolor ser vi att studier inom detta område möter nyttjandekravet.

## 5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitetsbegreppet beskriver hur väl studien mäter det den avser att mäta. Reliabilitetsbegreppet beskriver hur "sann" studien är i förhållande till om den är möjlig att upprepa med samma resultat. Generaliserbarhetsbegreppet beskriver hur väl studien kan beskriva ett större antal personers uppfattningar av det som studeras, det vill säga hur studiens resultat kan lyftas till ett större sammanhang (Bryman, 2015).

När det gäller både validitet och reliabilitet så är den låg för denna typ av studie. Detta beroende av att vi har ett litet antal respondenter. Att använda en semistrukturerad intervjuform innebär att vi har litat till informanternas egna kunskaper inom det område vi ville undersöka. För att öka validiteten på studien har vi låtit en slumpmässigt utvald informant läsa och godkänna sin fallbeskrivning. Efter genomläsningen ändade vi, på informantens inrådan, en citatformulering och några stavfel. För övrigt upplevde informanten att fallbeskrivningen väl stämde med hennes berättelse.

Även generaliserbarheten är låg för studien då man inte kan dra generaliserande slutsatser av endast sex personers berättelser.

Vi anser dock att studien ändå kan bidra med kunskap inom området. Detta beror dels på att vi som genomfört intervjuerna har egna kunskaper och erfarenheter av handledning. Det har inneburit att vi har kunnat skapa en frågeguide som har förutsättningar att ringa in viktiga delar av det område vi ämnade undersöka. Vi har också valt att intervjua personer som har rik erfarenhet och kunskap inom området. Vi menar därför att studien kan vara av intresse för personer som vill fördjupa sig i handledning som arbetsredskap.

## 5.7 Att genomföra en studie i par

Under arbetet med denna studie har vi genom hela processen verkat i ett tätt samarbete, både genom samtalsdialog och genom textbearbetning. Vi har från start skrivit allt material, inklusive kommentarer och utkast, i ett gemensamt dokument på Google drive. Vi har via

denna plattform även kunnat dela dokumentet med vår handledare vid behov. Skrivandet i Google drive har för oss inneburit att vi under hela processen varit uppdaterade och involverade i att skriva alla delar i texten. Textbearbetningen har skett kontinuerligt tills båda författare varit nöjda med resultatet. Att vi har varit tätt sammanlänkade i vårt skrivande har inneburit en pågående dialog om arbetsprocessen och de resultat och slutsatser vi dragit. Vi har under många timmar samtalat och tillsammans bearbetat resultatet, via telefon och i regelbundna möten. Vi har båda under arbetets gång strävat efter att hitta röda trådar, att skapa ett enhetligt språk och att få en övergripande bild av vad all text tillsammans uttrycker.

## 5.8 Metoddiskussion

Vi har under genomförandet av denna studie skapat oss en djupare och mer komplex bild av hur handledare förstår sitt yrkesuppdrag gällande handledning. Vi anser därför att valet av att använda kvalitativa intervjuer mötte det syfte som studien hade. Vi valde att intervjua sex specialpedagoger och i den efterföljande analysen har vi uppfattat en viss mättnad i materialet. Detta visade sig genom att flera av temana framkom flera gånger och på ett likartat sätt. Visserligen kunde fler teman ha framkommit om vi genomfört fler intervjuer, men vi anser ändå att de sex intervjuer som genomfördes kan ge en bild av hur erfarna handledare uppfattar sitt yrkesuppdrag.

Som författare till ett arbete på magisternivå hade vi liten tidigare vana av att genomföra intervjuer. Vi valde en semistrukturerad intervjuform och hade genom vår intervjuguide en stomme att utgå från. Vi som genomförde intervjuerna hade också samtalat många tillfällen kring vad studiens syfte var och vad det var vi ville fråga om. Trots det är det troligt att både vår ovana vid att genomföra intervjuer samt det faktum att vi delade upp intervjuerna oss emellan (tre var) som en faktor som kan ha påverkat vilka svar vi fick fram. Vi har strävat efter att vara delaktiga i varandras intervjuer genom att lyssna på varandras inspelningar i efterhand samt att samarbeta i analyskedet att minska påverkan av personliga tankar och reflektioner i alltför hög grad.

I analysprocessen har vi utgått från reflektioner som framkommit under den tid vi mött materialet i ljud och text. Det har för oss varit viktigt att spendera mycket tid med datan genom lyssnande och läsande för att i möjligaste mån låta materialet "tala till oss". Analysen upplevdes som lustfylld och "enkel" vilket vi tolkar som att vi hade en god överblick av materialet vilket i sin tur ledde till att vi kunde göra en analys som stämde med det material vi fått fram. Det är möjligt att andra personer skulle kunna hitta helt andra saker i det material som vi hade. Vi tror dock att vår egen kunskap om handledning och våra egna erfarenheter av densamma har varit en tillgång i analysprocessen.

Studiens urvalsmetod, snöbollsurval, kan ha lett till att de två informanter som tillfrågades för studien har vidare rekommenderat informanter som möjligen delar samma uppfattningar och arbetssätt som de två. Det kan ha lett till att svaren har pekat åt samma håll och möjligen hade ett urval utan personliga kopplingar lett till ett annat resultat.

Att vi har skrivit arbetet i ett tätt samarbete har vi sett som en tillgång för att kunna gå på djupet i analys och diskussion. Vi anser att en arbetsfördelning där vi delat upp ansvar och skrivit mer på egen hand hade inneburit att mycket av det gemensamma samtal som nu pågått i nära sex månader hade uteblivit. Vi menar att det är just det gemensamma samtalet som legat till grund för att vår data har kunnat "tala till oss" och ge oss möjlighet att få syn på nya

aspekter av handledarskap som vi annars inte tror att vi hade haft samma möjlighet att få syn på.

## 6 Resultat

I följande kapitel kommer de sex informanterna att presenteras genom individuella fallbeskrivningar. Fallbeskrivningarna innebär en narrativ grundanalys som gjordes som ett första steg av två i analysprocessen. Efter de sex fallbeskrivningarna följer kapitlet Analys där en sammanvägning och avslutande analys av materialet presenteras. I fallbeskrivningarna har fiktiva namn använts för att avidentifiera informanterna.

### 6.1 Fallbeskrivning 1 - Sara

Sara arbetar sedan 6 år tillbaka som övergripande specialpedagog i ett barn- och elevhälsoteam i en medelstor kommun. Hon är utbildad inom handledning genom flera kurser, både inom specialpedagogiska programmet, men även i senare fortbildningar. Fortbildningarna har hon läst tillsammans med andra professioner som psykologer, socionomer och kuratorer. Detta beskriver Sara som mycket givande och nödvändigt för att hon skulle utveckla sin förmåga att handleda andra i sin yrkesroll.

Jag upplever att vissa andra yrkesgrupper, som socionomer och psykologer, har ett mer frågande förhållningssätt redan från början. De har det som en del i sin yrkesidentitet kanske, eller mer än lärare i alla fall tror jag.

Att lyssna på hur andra tänker och löser problem har varit viktigt för Sara när hon har utvecklat sin förmåga att leda handledande samtal. Hon har under åren ingått i olika metahandlingsgrupper - handledning på handledning - där hon fått lyssna till hur andra tänker och agerar när de möter en svår situation i de grupper de leder. Metahandlingen kan också innebära viss stress, beskriver Sara. Man kan höra att någon annan har löst ett problem som man själv inte lyckats med. Det kan väcka tankar kring "varför?" och "är jag inte lika skicklig?". Men ofta ger det energi och nya idéer att dela sina problem och frågor med andra betonar Sara.

Sara beskriver sina egna erfarenheter av handledning som både goda och dåliga. Hon berättar om minnen av att bli *utsatt för handledning* där hon upplevt att handledaren har varit auktoritär och missat att känna in gruppen och deltagarna. Detta, beskriver Sara, är en av de viktigaste lärdomarna som hon tagit med sig när hon själv arbetar som handledare. Men samtidigt som man ska vara inkännande och inlyssnande kan man inte vara allt för personlig eller förvänta sig att andra ska vara det. Det är viktigt att inte passera en gräns där handledningen blir psykoterapi-liknande, menar Sara. Handledningen ska handla om yrkesmässiga svårigheter, inte om personen som har problemen.

Att vara sann och inlyssnande i samtalen är ett gemensamt ansvar för alla som deltar i samtalen, menar Sara. Om lärare kommer till handledningen och inte vågar blotta sig då är det svårt att nå fram och komma vidare i samtalet.

När jag har haft handledning där jag känner att det var en bra handledning då tror jag att läraren känner sig förstådd. Och för att hon ska få känna sig förstådd så måste hon kommunicera hur hon mår. Nu menar jag inte att alla ska sitta och gråta, men man behöver vara mer en människa än en lärarroll.

Sara berättar i samtalet om hur hon upplevt att hon genom åren kämpat för att hitta bra sätt att ställa de rätta frågorna för att hjälpa deltagare att se på sig själva och sin yrkesroll på nya sätt. Hon berättar att hon tror att andra personer och yrkesroller kanske har lättare för detta än vad hon har haft. För att klara sitt arbete som handledare har hon till en början känt ett stort behov

av att använda sig av modeller i handledningen. Att följa en arbetsgång eller att ha med sig förslag på frågor har varit ett sätt att själv känna sig trygg i de handledande samtalen. Men med tiden har behovet förändrats, beskriver Sara. Modellerna och metoderna har allt mer blivit hennes egna och hon märker idag att hon kan välja i stunden vad hon behöver använda för att få ett samtal att utvecklas.

Sara berättar att hon ser det som avgörande att gruppen själva vill delta och att det är varje deltagares ansvar att delta och försöka lära sig något genom samtalen. Själv ser Sara sig som en samtalsledare mer än en pedagogisk ledare. Men hon beskriver också hur hon kan ändra förhållningssätt eller bemötande för att få en deltagare att vilja delta eller för att visa deltagarna hur de kan förstå sin egen yrkesvardag.

Jag tror på synergieffekter. Alla sitter med kunskap och livserfarenhet. Men om vi inte kan gå i barnets tofflor då kommer det vara svårt att komma fram. Först är det en situation som är problematiskt. Bara att komma fram till vad är det som är ett problem! Men om de inte har frågor så kan jag hjälpa dem att komma på frågeställningar. Men andra handledare kan säga, jasanya har ni inget att prata om? Tack och hej!

Att arbeta på gruppnivå och försöka att få alla att delta är ett av ansvaren för en handledare, menar Sara. Hon beskriver flera olika sätt på vilka hon kan lösa upp knutar i samtal. Det handlar om att stötta lärare i att bena upp en fråga i mindre delar, att vidga berättelsen och skapa ett rikare narrativ att tolka ifrån, att genom tystnad eller samtalsregler träna deltagarna på att reflektera på ett djupare plan. Det kan också vara att erbjuda gruppen redskap och konkreta arbetssätt som gör att de börjar se att det kan finnas sätt att möta eleven som de inte provat tidigare. Sara beskriver att erbjudandet av arbetssätt eller redskap är viktigare i grupper som inte är så vana vid handledning eller i grupper där hon upplever ett större motstånd mot att delta. Redskapen eller råden blir då en väg att nå fram till deltagarna. Att observera lärarna i deras verksamhet beskriver också Sara som ett viktigt redskap för att nå fram till läraren.

Läraren verkar ofta tänka: "du förstår inte om du inte varit ute och tittat". Det tror inte jag på, men jag GÖR något när jag kommer och jag tror att det är viktigt för pedagogerna. Och jag kan också fylla på med allt det goda som de gör. Och det kan också öppna upp för samtal.

## 6.2 Fallbeskrivning 2 - Kim

Kim är sedan sju år anställd som övergripande specialpedagog på en F-6 skola och två förskolor i samma område. Detta innebär att han hör till två EHT-team, ett på F-6 skolan och ett för de båda förskolorna. Kim har gått flera handledningskurser genom åren och har arbetat med handledning till pedagoger i tio år, både med lärare i skolan och i förskolan. Att gå utbildningar inom handledning ser Kim som en nödvändig del av att lära sig att använda handledning som ett redskap i pedagogiska situationer.

Jag har känt att det är viktigt att jag KAN. Att jag vet varför jag gör på ett visst sätt och att jag kan luta mig mot forskning och teorier. Sen har jag ofta mött andra yrkesgrupper på de här utbildningarna och det har gjort att jag fått nya perspektiv på hur man kan se på skolan på olika sätt.

Kim lyfter fram att han ser att det finns olika kompetens hos olika handledningsgrupper när det gäller förmåga att reflektera. Han upplever att det finns en skillnad mellan skolan och förskolan på så vis att lärare i förskolan har en större vana vid att arbeta tillsammans och gemensamt lösa problem i vardagen. Detta menar Kim att de tar med till handledningen och att de därför har lättare för att hitta ett gemensamt reflekterande än vad många lärare i

grundskolan har. Kim beskriver den reflekterande förmågan hos deltagarna som en viktig faktor för att det ska bli bra samtal. Om lärare förväntar sig att komma till handledning för att få snabba svar på en fråga eller få färdiga lösningar, då är det viktigt att tidigt i samtalsserien vara tydlig med att klargöra både vilka förväntningar som finns, men även vad Kim som handledare har förväntat dig att vara behjälplig med. Men, menar Kim, att säga detta innebär långt ifrån alltid att de som deltar i gruppen "hör" det. De sitter ofta med ett svårt problem i knät och både de, föräldrar och rektor vill ha en snabb och effektiv lösning. Men att utveckla genom handledning är en långsam process, betonar Kim. Det kan ta flera år att våga börja utmana gamla invanda mönster och vanor. Och sådana finns det många av i skolan.

Vi har så många "självkära" i skolan. Vi ska göra si eller så och det kan man inte ändra på. Sen tror jag att många lärare har så höga krav på sig själva, de vill inte misslyckas, inte ens för en lektion. Och då är det ju väldigt farligt att prov nåt nytt, för man kan ju misslyckas då.

I mötet med handledningsgrupper berättar Kim om vikten av att inte vara dömande eller kritisk, då kan det låsa sig för gruppen. Istället behöver han tänka på att öppna upp för deras berättelser och låta dem få "glänsa lite", beskriva vad som fungerar. Samtidigt kan det vara svårt, då gruppen ju har samlats för att prata om något svårt ärende. Det händer ibland att han möter grupper som är till stor del självgående. Då kan hans uppdrag bestå i att vara moderator i ett samtal eller finnas med för att ställa utmanande frågor.

Kim ser att handledning som form för professionsutveckling har blivit allt mer vanligt och känt bland lärare i kommunen. Han beskriver hur han kan se att gruppdeltagare som deltagit vid flera tillfällen utvecklar sin egen förmåga att reflektera. Det visar sig genom att de kan ställa mer öppna frågor till varandra och att de kan komma med förlösande frågor som på något sätt vänder samtalet eller tankegången hos den som får sitt ärende handlett. Att vara skicklig på att reflektera visar sig också genom att läraren kan lämna sitt "jag" utanför en stund. Att inte alltid säga "det har jag redan provat", utan att verkligen fundera över "kan jag prova det igen, men på ett annat sätt?".

Riktigt skickliga lärare gör det hela tiden, hela dagen. De är urbra på att fundera ett varv till. Men handledningen kan ge tid till att fundera djupare då i alla fall.

Kim betonar vikten av att se till att alla är delaktiga i de handledande samtalen. Ingen får sitta passiv, då kan det inte ske en utveckling i gruppen. Det finns också en risk för att "den där som är så tyst" är det för att hon eller han inte vill vara där. Kanske går den sedan ut till andra och berättar om hur meningslöst det var att behöva slösa bort sin tid där, berättar Kim. Att göra alla delaktiga handlar också om att göra alla ansvariga på något sätt, fortsätter han. Om du varit delaktig, om du också bidragit, är det kanske svårare att prata illa om det efteråt. För processen i handledning är skör ibland och det gäller att ta hand om de individer som deltar. Därför, menar Kim, kan man behöva använda lite knep ibland för att få alla med i samtalet. Några sätt som Kim använder är turtagning eller känslokort som alla deltagare väljer från.

En välfungerande grupp består av deltagare som kan reflektera, som är prestigelösa och som vågar utmana sig själva, menar Kim. Att komma dit som grupp beror på stor del på deltagarnas förkunskaper och vana, men även på handledarens förmåga att skapa ett förtroendefullt klimat i gruppen. Att leda lärarna i att våga och vilja reflektera är nyckeln, menar Kim. Men på direkt fråga om han är ledare av lärares lärande svarar Kim nej;

Jag ser mig inte som det. Jag vill inte göra det. I handledning utgår vi från något gemensamt som vi alla har lika stor del i. Och alla ska ta ansvar för. Sen gör inte alla det. DET är svårt!

Kim beskriver hur han kan gå tillväga om gruppen inte tar ansvar eller vill delta. Att vara förberedd som handledare är viktigt. Att kunna ställa de rätta frågorna, men också att välja en modell eller ett upplägg för träffen som kan locka med deltagarna. Kim beskriver hur han upplever att han lärt sig att variera för att möta lärarna där de befinner sig i processen.

När jag var ny, då var jag ofta osäker när en grupp stretade iväg. Jag var till en början inte jättesugen på att hålla i handledning, för jag tyckte det var rätt läskigt. Men med tiden har jag hittat sätt, jag har metoder att välja mellan och erfarenhet så nu går det bättre och bättre. Men det kan fortfarande vara jobbigt eller svårt ibland att stå där mitt i.

Kim berättar att ibland får man också vara expert en stund för att möta ett behov hos lärare som inte ser någon väg fram. Att ge tips eller konkreta råd kan vara ett sätt att visa att man finns där, att man bryr sig som handledare. Men, betonar Kim, där finns en stor risk att det blir fel. Att själv bli väldigt engagerad i en lösning, att föreslå idéer för andra, kan bli helt fel. Läraren kanske bara säger ja för att vara snäll och sedan går de hem lika rådvilla som de kom. Att våga vänta ut en process och ett tankearbete hos de handledda är mycket mer framgångsrikt, menar Kim.

De allra sämsta handledningarna har faktiskt varit när jag blivit för engagerad i lösningen snarare än i processen. Jag kan komma med en massa råd som inte bottnar hos läraren, men de säger kanske ja ändå för att jag är så på med mitt sätt att lösa situationen. Sen går de därifrån och är lika frågande som när de kom är jag rädd.

### 6.3 Fallbeskrivning 3 - Sven

Sven arbetar som specialpedagog på en F-9 skola med ca 500 elever. Han har en termin handledarutbildning genom sin specialpedagogutbildning. Han har nu arbetat i fem år som specialpedagog och har hela tiden arbetat med handledande samtal till lärare. Innan Sven utbildade sig till specialpedagog arbetade han ofta med att handleda lärarstudenter som var ute på skolan för sin praktik i lärarutbildningen. Sven är i grunden utbildad till lågstadielärare.

De handledningsinsatser som Sven gör inom sitt arbete kan variera i omfattning. Han har möjlighet att utgå från gruppens behov och hålla på så länge det behövs. Ibland kan man behöva träffas under flera terminer eller år till och med, beskriver Sven. Att ha den friheten att fortsätta så länge processen håller på är värdefull, beskriver Sven. Han behöver inte vara den som avslutar, det får lärarna göra när de känner sig klara.

När man lämnat akutskedet då...då blir det kanske en längre insats där det kanske inte handlar om det här specifika barnet utan mer om de här pedagogerna i ett lite större perspektiv. Det går liksom över i nåt annat och man känner att det här behöver vi fortsätta med. Och då brukar lärarna vara med på tåget, då finns det ett driv i processen.

För att möta lärarnas skepticism beskriver Sven att man behöver vara lyhörd och anpassa sig efter varje grupps behov. Att visa att det går att samarbeta och tillsammans hitta nya vägar framåt, även när det är tungt. För tungt, det är det ibland, menar Sven. Sven ser som sin största utmaning att få lärare att kunna se en väg framåt, att de börjar ana att det kan finnas en lösning eller åtminstone ett sätt att förhålla sig till det problem som man upplever som så problematiskt.

Många ärenden är så svåra och ledsamma och utmanande. Men de här pedagogerna som kan vända på det i huvudet som kan vända sin frustration och titta lite utifrån, det är de som lyckas vända det för eleven. Och att få dem dit, det är mitt uppdrag.

Sven menar att alla som deltar i handledningen har ett gemensamt ansvar att det händer något där. Till handledningen kommer läraren av fri vilja, menar han. Det är läraren själv som ska vilja få samtala eller reflektera, det kan inte handledaren styra. Samtidigt beskriver Sven hur han på olika sätt arbetar med pedagogiska medel för att få en grupp att utvecklas i förmåga att reflektera kring den vardag de möter i klassrummet. Sven beskriver att det varierar hur mycket han förbereder sig för olika gruppers träffar. Vissa grupper som flyter bra där handlar det mest om att ställa i ordning ett rum, att boka tid, att skapa förutsättningar. Sedan kommer samtalet av sig självt. Men om gruppen inte fungerar bra, då gäller det att vara väl förberedd. Kanske erbjuda olika sätt att samtala från gång till gång, att använda samtalsunderlag som bilder eller att gruppen först får svara på en fråga skriftligt som man sedan diskuterar tillsammans. Man brukar kunna komma framåt på detta sätt, menar Sven. Allra svårast är när han upplever att lärarlag har en dold agenda i samtalet. De kanske vill att han ska gå och prata med rektorn om hur svårt de har det eller vill övertyga om att eleven behöver en utredning av något slag. Då kan samtalet låsa sig, menar Sven.

Jag kan ibland känna att de inte vill prata med mig, de vill att jag ska gå iväg och ta problemen med mig. Ibland kan jag ryckas med i det, att jag också kan bli stressad över hur JAG kan hjälpa. Men i takt med att jag har fått vana har jag nog blivit lugnare, jag vågar vänta in en förändring.

I några fall har han fått fråga gruppen vad de har för syfte med handledningen. Han brukar också förekomma genom att vid första tillfället använda en stor del av träffen till att arbeta med gruppen för att klargöra vilka förväntningar som finns på vad som ska ske. Vem har initierat träffen? Vilka ska vara med? Hur länge ska träffen hålla på varje gång? Han kan ibland märka att vissa deltagare blir otåliga, de vill komma igång. Men Sven ser att om man hoppar över det klargörande steget, då finns det en större risk att man har olika förväntningar från olika håll och att det skapar irritation och frustration senare i processen.

För mig är det viktigt att förmedla att jag vill att vi delar det här problemet. Det betyder inte att jag kommer att bära det själv utan vi gör det tillsammans. För mig känns det viktigt att de vet om att det här är något vi gör tillsammans.

## 6.4 Fallbeskrivning 4 - Lisa

Lisa arbetar kommunövergripande som specialpedagog i en medelstor kommun. Detta innebär att Lisa inte arbetar på en specifik skola utan finns som en kompletterande funktion i elevhälsan och får därmed möjlighet att kroka arm med baselevhälsan ute på respektive skola. Lisa har arbetat som specialpedagog i över 20 år och handledning är något som kom in som en arbetsuppgift redan hennes första arbetsdag.

Lisa arbetade med handledande uppgifter redan i sin roll som lärare. Då utgick hon mycket från den gemensamma vardagen i det handledande samtalet. Hon berättar att handledning har förändrats genom åren. Förr bestod handledning ofta av metodhandledning som syftade till att visa lärarna hur de skulle arbeta med elever med olika funktionsnedsättningar. Då var det mer förutbestämda uppfattningar kring hur man skulle bygga upp en lärmiljö för dessa elever, nästan som en manual menar Lisa. På den tiden var det mycket *din* och *min* metod och metoderna såg olika ut beroende på vilken funktionsnedsättning man pratade om. Till Lisa skickade man då ärenden kring elever med autism och då visste Lisa precis vad lärarna förväntade sig att hon skulle prata kring. Metodhandledningen var tydligt kopplad till identifierade målgrupper.



Idag står det kollegiala lärandet i centrum där arbetslaget tillsammans strävar efter att förstå den aktuella situationen, att skapa tid för reflektion och att försöka se processer. Lisa tycker att det är viktigt i handledningen att man hittar styrkorna hos personerna man handleder. Att hitta styrkorna innebär för Lisa att som specialpedagog *stödja* lärarna att utveckla sitt eget arbete.

Egentligen är det ju mer stödja vi vill göra, vad är leda egentligen när man tänker, det är ju inte det att jag vill leda. Leda låter ju egentligen att jag redan har bestämt målet för den jag handleder.

Strukturen på handledningstillfällena ser Lisa som viktigt. När hon blir ålagd av sin chef att träffa en lärargrupp för handledning tar hon alltid reda på var de ska vara, hur många som kommer att delta och skapar på så sätt en inre bild av hur det kommer att se ut. Hon brukar också försöka att ta reda på om personerna själva är positiva till att bli handledda eller inte. Att prata med gruppen om skälet till handledningen känns viktigt, menar Lisa. Det gör att hon får ett utgångsläge att jobba vidare med som är viktigt för gruppens fortsatta arbete.

Lisa använder ibland sig av olika metodmodeller i sina handledningsträffar. "Isbergsmodellen" beskriver hon som en användbar metod i handledningssituationer där man diskuterar kring vad som kan ligga till grund för elevens beteende i skolan. En annan metod som Lisa använder sig av är "trappan för sammanbrott". Modeller kan hjälpa lärarna att förstå hur eleverna tänker och reagerar i olika situationer och då blir det enklare för lärarna att förstå hur de kan utveckla sitt eget förhållningssätt. Att kunna konkretisera ett gemensamt förhållningssätt, att sätta ord på vad man gör och inte gör, ser Lisa som ännu ett område att arbeta med i handledningssituationer. Hon menar att det kan vara svårt att sätta ord på det konkreta handlandet, vad det är vi gör och inte gör och hur vi handlar i olika situationer.

När jag hade förväntat mig att eleven skulle reagera såhär men gör på ett helt annat sätt. Vad händer då, vilket förhållningssätt har jag då och hur möter jag.

"Vår medfödda kurs" är någon som Lisa lyfter fram under intervjun. Den medfödda kursen handlar om kommunikation och hur vi möter och lär barn. Lisa menar att om vi kan bli medvetna om vår "medfödda kurs" kan den istället bli vår "medvetna kurs". Detta sättet att tänka har varit användbart för Lisa i handledningssituationer.

Vad är det jag omedvetet gör som gagnar barnet som på ett medvetet plan kan innebära att jag oftare använder mig av det?

Utifrån det resonemanget menar Lisa att handledning handlar om att försöka förstå hur det går till när vi lyckas. Lisa menar att handledarens primära uppgift är att öka medvetandet hos dem hon handleder. Lärare kan också behöva få veta att det är ok att undervisningen ser ut på olika sätt. Att ge bekräftelse har stor betydelse. Under handledningen tror Lisa att hon kan bidra med att tänka kring *var* undervisning kan ske, att all tid då barnet är i skolan är undervisning, att tänka hela skoldagen som meningsfull. Att hjälpa läraren att förstå hur eleven lär sig och ge läraren kunskap kring att eleven kan vägleda läraren, menar Lisa.

Lisa beskriver hur fungerande handledningssituationer kan uppstå när gruppen tillsammans finner strukturer att arbeta kring som fungerar för eleven. När alla arbetar tillsammans och man inte enbart bygger på en enskild lärares tankar skapas en vi-känsla beskriver Lisa.

När en handledningssituation fungerar riktigt bra kan gruppen hamna i vad Lisa kallar för *gyllene ögonblick*.

Man känner liksom att nu var det ett gyllene ögonblick och dom uppstår ju inte av en slump utan ofta är det ju att jag eller personen har haft en känsla för att, en intuitiv känsla att förstå vad som behöver göras.

För att kunna skapa förutsättningar för gruppen att nå dessa gyllene ögonblick tror Lisa att hon ofta medvetet eller omedvetet använder sig av tidigare erfarenheter som gagnar det aktuella ögonblicket. Hon menar att handledning kan handla om att förstå hur det gyllene ögonblicket uppstår och att få upp den intuitiva omedvetna känslan till en mer medveten nivå. Handledningens uppgift och syfte är att skapa gyllene ögonblick och att i just den specifika stunden kunna stanna upp och återkoppla vad som skedde till gruppen som blir handledd och förstå den uppkomna tanken lite mer. Men det kan se olika ut hur långt arbetslaget har kommit i sin förmåga att släppa sina dilemman i vardagen för att gå in i ett reflekterande handledande samtal. Vissa arbetslag har stort behov av att uttrycka direkta känslor och berättelser kring ett barn, medan andra lättare kan gå in i reflektion kring orsaker till beteenden och händelser i klassrummet. Om Lisa möter en lärargrupp som har svårt att släppa sin vardag när den går in i handledningen tycker hon att Isbergsmodellen har varit mycket hjälpsam.

Det vi pratar om nu är det som är ovanför vattenytan, men nu behöver vi prata om det som finns under.

Många arbetslag vill finna snabba förklaringar och åtgärder som man är säker på skall hjälpa medan andra kan unna sig att vända lite på tanken och pröva olika förslag som kommer upp under handledningen. Det ser olika ut hur stort behov ett arbetslag har av att kunna snekla på en modell berättar Lisa. Då behöver hon som ledare vara lyhörd för det och ta fram rätt modell för just det tillfället.

## 6.5 Fallbeskrivning 5 - Britta

Britta har arbetat som förskollärare i 16 år innan hon utbildade sig till specialpedagog. Inriktningen i hennes yrke som specialpedagog är mest mot förskola i och med hennes bakgrund som förskollärare, men hon har även arbetat mot lågstadiet och förskoleklass upp till årskurs 2. Britta arbetar nu inom barnhälsan och är centralt anställd och lokalt arbetande i en medelstor kommun. Med handledande uppdrag har hon arbetat sedan 1995.

Britta menar att handledning kan vara olika saker beroende vad man lägger in i ordet. Rådgivning och stöd är en sak, konsultation är en annan medan handledning är en tredje. När Britta var ny specialpedagog för ca 20 år sedan efterfrågades handledning väldigt sällan på det sätt som hon fått lära sig i utbildningen. Då hade hon fått lära sig att hon kunde handleda enskilda pedagoger eller hela arbetslag och hon skulle då handleda på deras egen upplevelse av någonting.

Jag skulle inte gå ut och göra några observationer av "lilla pojken i orange tröja" utan jag skulle vara blank vad gäller den faktiska verkligheten. Jag skulle handleda genom att ställa bra frågor så dom själva fick utveckla sitt tänk kring det som dom upplever att dom varit med om.

Britta menar att hon har fått omforma sin syn på vad uppdraget att handleda personal är och hon har landat i att det handlar om reflekterande samtal och att ge råd och stöd. I det egna arbetet är det väldigt sällan som hon använder ordet handledning.

Jag säger ganska sällan att jag har handledning för då tänker jag på det där strikta sättet som jag blev lärd och då har jag inte mycket såna uppdrag. Utan jag har ganska mycket träffar med pedagoger, ganska så regelbundet ofta utifrån att jag har sett olika situationer.

Britta berättar att hon sällan har handlett arbetslag enligt den modell hon lärde sig i utbildningen. Ibland har hennes chef efterfrågat det, men hon har inte arbetat med det i någon större utsträckning. Hon upplever att lärarna hon träffar önskar få hennes stöd som bollplank och kvalificerad samtalspartner och ofta kommer samtalen att handla om råd och stöd.

Jag kan till och med skämta med en del arbetslag och säga att vi ska ha tipsverkstad en stund, då vet dom vad jag menar. Då är det inte frågan om att vi sitter och lägger våra pannor i djupa veck och uppfinner hjulet en gång till, utan då kan det helt enkelt vara att dom frågar rätt ut vad jag tycker att dom ska göra. Då kommer jag med ett råd eller tips.

Ibland behöver pedagogerna få konkreta tips och råd kring hur de skall arbeta, menar Britta. Verkligheten är mycket mer komplicerad än vad den var för ca 20 år sedan menar hon och idag finns det ibland inte tid till att bara sitta och reflektera över saker tillsammans.

Britta upplever själv att hon inte har så många metoder hon använder sig av när hon har handledningsträffar. Hon strävar efter att gruppen ska skapa ett *nu* och sedan pratar man utifrån det. Ofta kan hennes observationer stå i centrum för samtalen.

Det där som jag såg då, ja det händer varje dag? Eller det är precis så det brukar vara? Eller det här var helt annorlunda? Varför var det annorlunda?

Inför de handledande samtalen kan förberedelserna se lite olika ut. Ofta kan det vara en kartläggning kring ett visst barn som är uppkomsten till en handledningssituation. Då kan lärarna ha sökt upp Britta och önskat att hon ska komma och observera barnet. Det kan även handla om språkutvecklande arbete där Britta förbereder sig genom att fundera över vad hon vill förmedla till lärarna för att de skall utveckla sitt arbetssätt med barnet. Därefter funderar Britta på vilka utvecklingsvägarna är utifrån det hon har sett. I en handledningssituation kan hon då även problematisera och ge exempel på situationer och saker i verksamheten som behöver förändras. Det är inte alltid som Britta observerar eleven eller känner till något om eleven innan första handledningsträffen. Då har lärarna ofta själva med sig en tanke kring vad de önskar att utveckla i sitt arbete. Britta försöker då titta på hur lärarna har organiserat sin dag kring barnet, hur lärarna arbetar tillsammans samt deras förhållningssätt. Britta menar att hennes uppdrag är att förändra läraren utifrån ett organisationsperspektiv. Detta är enklare i förskolan än i skolan, upplever Britta. Kanske beror det på en större vana vid att samarbeta i förskolan, funderar Britta.

En lyckad handledningssituation kan Britta se att det blir när arbetslaget är öppna för att reflektera. Där kan hon ha hjälpt arbetslaget på traven genom att ställa bra frågor men också när hon har kommit med tips. Samtidigt som Britta ofta ger råd och tips har hon med ökad erfarenhet blivit mer återhållsam med det. Hon strävar istället mot att alla ska bli delaktiga och bidra till utvecklingen, även om det inte alltid är så lätt.

Ibland träffar man arbetslag där man känner väldigt tydligt att det finns en som är liksom chef över dom andra, eller att någon sitter och håller på saker och att man märker att dom

inte är riktigt så goda vänner egentligen i det här laget. Det kan vara spretiga uppfattningar och då kan man önska att man hade lite mer tid att bringa lite reda i det.

För att skapa delaktighet i gruppen är Britta mån om att försöka bekräfta lärare som kommer med idéer och förslag. Men det handlar också om att låta gruppen tala om hur de upplever barnen i gruppen och hur de kan förstå varför de gör som de gör. Att arbeta med det tar tid, menar Britta, som önskar att hon hade mer av det. Britta kan se att det gruppen har pratat kring på handledning ger avtryck i verksamheten, främst när det gäller praktiska saker. Då vet hon att handledningen gett någon slags resultat.

Att man kommer ut och ser att man har bestämt sig för nya uppdelningar av barnen i gruppen eller man har börjat att tänka såhär istället, att samma pedagog följer barnet.

En svårighet som Britta har mött är att lärarna kan vara olika motiverade att träffa henne i en handledningssituation. En annan utmanande situation kan vara att lärarna önskar att få träffa henne, men att det som gruppen kom överens om i handledningen inte följs och där hon inte ser några exempel i verksamheten på förändring. Britta berättar att hon tror mycket på reflekterande samtal men hon får ofta börja med "soptunneffekt" för att nå dit. Många lärare behöver få möjlighet att prata ut om det de upplevt varit utmanande i verksamheten.

Alltså var så god och kräks liksom en stund. Många vill prata om hur mycket barn man har och hur tungt det är och att det inte finns vikarier. Att man kan lägga en stund där alla öser ur sig om hur besvärligt allting är innan vi vänder in på att tala om det vi ska, kan vara bra.

Britta ser att det kan vara svårt att nå fram till de framåtsyftande reflektionerna om inte deltagarna först har fått tala om för henne hur svårt det faktiskt är just nu. Lärarna behöver någon som lyssnar på det jobbiga för att sedan kunna komma vidare i sin egen reflektion. Effekterna av handledningen kan Britta se genom att lärarna prövar nya sätt att förhålla sig till barnet eller att de provar olika anpassningar. Det kan exempelvis vara att lärarna har förändrat sitt förhållningssätt kring lågaffektivt bemötande eller någon annan metod eller teori som gruppen har samtalat kring i handledningen. Britta tror dock att det kan vara svårt att tydligt se eller mäta vad handledning leder till eftersom det inte krävs någon redovisning från lärarna.

## 6.6 Fallbeskrivning 6 - Felicia

Felicia arbetar som specialpedagog i en större kommun. Hon arbetar övergripande med handledande uppdrag till arbetslag, rektor och elevhälsoteam. En del i Felicias tjänst är att hon arbetar skolutvecklande samt kring elever med problematisk frånvaro. Felicia har två kollegor med samma funktioner som hon. Det finns även specialpedagoger lokalt på skolorna så Felicias uppdrag är att komma utifrån för att kunna ge ett utifrånperspektiv och att kunna ställa alla frågor i handledning. Felicia har arbetat med handledning i sju år.

Det är inte helt självklart vad begreppet handledning innebär, berättar Felicia, utan det är något hon har brottats med. Specialpedagogkollegorna ute på skolorna arbetar mer konsultativt med metoder och praktiskt arbete. När Felicia kommer ut till skolorna och handleder så arbetar de mycket med processen, det som händer med lärarna när barnet agerar på ett visst sätt, eller hur läraren kan tänka kring situationen som uppstår i gruppen. Ibland blir det även praktiska råd och metoder för lärarna. När Felicia sätter ramar för handledningen i sin egen planering handlar det mycket om att arbeta med lärarna och stötta dem när de brottas med frågor som rör arbetslaget. Ofta så träffar Felicia ett arbetslag fem tillfällen och sedan stämmer hon av med dem för att eventuellt förlänga processen.

Felicia menar att hon även hanterar handledningen som åtgärdande. Det innebär att om hon ser att en viss typ av frågeställning är ofta återkommande i flera grupper brukar hon lyfta upp det för att arbeta vidare med i exempelvis föreläsningsform ute på skolorna. Felicia ser också att handledning är kompetensutveckling för lärarna. De får möjlighet att ge varandra feedback och komma med utvecklande idéer kring hur man kan arbeta med en viss elev eller elevgrupp.

Alltså dels är det ju det modernt med kollegialt lärande, men det är ju verkligen ett lärande tycker jag när jag som handledare får arbetslag att prata med varandra och ge varandra feedback och tankar och idéer, för det finns ju jättemycket kompetens ju.

Handledning är enligt Felicia ett tillfälle att ge pedagogerna möjligheten att prata om det viktiga kring pedagogiken och metodiken. Det kan enligt Felicia uppstå situationer där lärarna vill passa på att lyfta exempelvis bussturer och skridskodagar vid handledningstillfällena. Då är det viktigt att få samtalen att handla om den frågeställning gruppen har valt att arbeta med. Felicia berättar också att det är viktigt att komma ifrån ältandet och berättandet. Det är en fördel menar hon att de vanligtvis träffas endast fem gånger. Då måste gruppen fort komma vidare.

Felicia kan se att hon har förändrat som handledare under åren. Hon menar att hon nu inte ger lika många svar som tidigare utan försöker att sätta ramarna och stötta lärarna att själva söka svaren. Att sätta ramar och visa på struktur i samtalen skapar trygghet och säkerhet i gruppen och arbetslaget upplever ofta att de då får ut mer av själva handledningen, menar Felicia. Ramarna kan handla om vilken frågeställningen är så att alla vid handledningen är överens om vad de skall prata om. Det är också viktigt att fastställa tidsramar och klargöra att det som lyfts på handledningen tas inte vidare utanför rummet. Det är exempelvis viktigt att lärarna är trygga med att Felicia inte tar något av samtalen vidare till rektorn. De bestämmer också när och hur ofta de ska träffas framöver samt samtalar om vikten av att det är samma personer som finns med vid handledningstillfällena för att skapa trygghet i gruppen.

När Felicia ska träffa ett arbetslag är det på lagets initiativ. Arbetslaget kontaktar rektorn som i sin tur kontaktar Felicia eller någon utav hennes kollegor. Rektorn vet alltid att hon är på en skola men de får inte ta del av själva innehållet i samtalen. Det är viktigt för henne att arbetslaget har en egen motivation till att träffas för ett handledande samtal. Annars så kommer de ingen vart, berättar Felicia.

Inför första träffen brukar Felicia be arbetslaget att skriva ner en frågeställning eller ett dilemma som de önskar lyfta vid handledningen. Det hoppas hon ska leda till att de ska påbörja processen.

Dom ska börja processen liksom och tänka vad är det egentligen arbetslaget funderar kring i den här situationen. Det är mycket värt när jag kommer för att då har dom redan påbörjat och är inne på en tanke.

Den egna förberedelsen inför samtalen kan se olika ut. Vid första samtalet är hon ganska blank och har endast fått situationen beskrivit för sig. Ofta kan lärarna då vara frustrerade och ha ett stort behov av att få beskriva och ösa ur sin frustration. Om arbetslaget önskar samtala kring en problematik som Felicia inte är bekant med så läser hon alltid in sig nog innan hon träffar arbetslaget. Felicia strävar efter att vara öppen för arbetslaget och ställa frågor, men försöker att inte själv komma med svar. Det vill hon att arbetslaget själva ska göra. För att uppnå detta är det lyssnandet nyckeln.

Att lyssna kring vad det är dom säger egentligen för att det kanske man själv inte vet heller i en handledningssituation, men jag försöker hjälpa dom genom att säga: jag hör att du säger det här, är det detta som du menar, för att få dom att tänka vidare liksom.

Utifrån olika handledningsmetoder arbetar Felicia först med en *runda* utifrån gällande frågeställning.

Jag brukar alltid börja med en runda utifrån den frågeställning som dom har bara för att känna dem på pulsen och sen brukar vi prioritera. Antingen så har dom pratat ihop sig innan eller så de prioritera på plats kring vad de vill lägga fokus på och ibland så är det någon som får berätta.

Felicia brukar alltid styra samtal och sammanfatta samtalen både under sittande handledning men också efter avslutat möte. Felicia berättar också att hon brukar använda sig av gruppen exempelvis att be arbetslaget reflektera kring en viss situation, det händer även att Felicia ber lärarna reflektera mot varandra kring det de samtalar om. Vid vissa handledningstillfällen bestämmer de på sittande möte kring olika uppgifter de skall testa till nästa gång de ses, det kan handla om ett visst förhållningssätt eller pedagogiska och didaktiska färdigheter.

Jag brukar låta dom ganska mycket bestämma för jag tänker inte att jag ska komma nästa gång och säga att vi ska följa upp vissa saker utan det får dom göra. Så jag brukar börja nästa tillfälle med att knyta an till något vi har talat om vid förra handledningen så att dom får äga sin process.

Positiva handledningssituationer uppstår när hon kan utmana de som deltar genom att ställa utmanande och reflekterande frågor, berättar Felicia. Hon arbetar mycket med arbetslagets förhållningssätt kring utmanande elever, vilket ibland kräver mycket arbete av hela gruppen. Lärarna behöver träna på att tänka in alla barn i gruppen. För att kunna ha lyckosamma handledningsträffar menar Felicia att det är tätt kopplat till förutsättningarna för lärarna exempelvis när det handlar om att lärarna ska både kunna och vilja ta sig tid till träffarna. Ofta är handledning väldigt roligt, berättar Felicia. Hon lär sig mycket själv och får mycket inspiration och idéer kring hur man kan arbeta vidare.

När arbetslag får arbeta med handledning kring en elev eller elevgrupp under en serie av samtal kan hon märka att lärarna så småningom själva kan sätta ord på situationer och känslor som kan uppstå kring eleven på ett mer reflekterande sätt än tidigare. När arbetslaget har skapat en större förståelse kring en elev kan de också arbeta på ett annat sätt. Eftersom Felicia inte arbetar lokalt på skolan har hon ingen direktkontakt med föräldrar för att se hur arbetet kring en viss elev går. Däremot kan hon få respons från arbetslaget, rektor eller den lokalt anställda specialpedagogen.

Ibland kan det uppstå situationer i handledning när Felicia själv upplevt att hon gått utanför ramarna för sitt eget uppdrag. Exempelvis kan det handla om att hon ser att pedagogerna inte fått rimliga villkor för sitt uppdrag och att de är under för stor press. Att i det läget gå in och prata om hur rektor borde göra kan bli helt fel menar Felicia.

Det handlar ju om att rektorn måste trätta ner dom här pedagogerna i vad deras uppdrag är och jag har ibland försökt att göra det i stunden i helt fel mandat liksom, så det går ju inte.

## 7 Tematisk analys

En tematisk analys av fallbeskrivningarna kommer att presenteras i detta kapitel. Sammanfattning av återkommande teman presenteras under respektive underrubrik.

### 7.1 Metoder i genomförande av handledande samtal

Nedan besvaras frågeställningen kring vilka metoder som specialpedagogerna använder sig av i handledningen. Utifrån intervju svaren har vi identifierat följande viktiga beståndsdelar i handledningen:

1. Handledaren skapar förutsättningar för reflektion
2. Handledaren ställer utvecklade frågor till gruppdeltagarna
3. Handledaren skapar struktur och form för handledningsträffarna
4. Handledaren ger konkreta tips och råd

Nedan följer en tematisk analys av dessa.

#### 7.1.1 Skapa förutsättningar för reflektion

Alla informanter i studien beskriver på olika sätt hur de ser att de kan leda lärarna till reflektion. De beskriver att detta är nyckeln till utveckling i klassrummet. För att kunna stötta lärarna i att utveckla den egna reflektionen exemplifierar informanterna hur de försöker vidga lärarens berättelse och skapa rika narrativ att reflektera kring. Att förutsättningarna kan variera från grupp till grupp beskrivs av våra informanter. Vissa grupper har redan en levande dialog och ett reflekterande samtal. Då blir handledarens roll att stötta arbetslaget i att hålla fokus i samtalen. Andra grupper behöver mer stöd från handledaren till att börja reflektera över situationen de arbetar med. Både Kim och Britta beskriver en skillnad mellan personal i förskolan och i skolan.

Och dom flesta pedagoger i förskolan är väldigt öppna för vi vill förändra oss. Det är en viss skillnad känner jag. Dom år jag jobbade mot skolan så var det väldigt ofta vad är det för fel på det där barnet. (Britta)

Men skillnaderna beskrivs av Kim och Britta även mellan grupper inom samma verksamhet. När Britta reflekterar över lyckad handledning beskriver hon detta.

Ibland upplever man att *det här blev ju väldigt bra* och vad var det som hände då? Ja ...det... jag vet ärligt talat inte det. Antingen var jag i en bra dag liksom, eller också handlar det kanske om det där att ...ett arbetslag som har ett öppet sinne också för att reflektera. (Britta)

Harlin (2013) menar att lärare behöver reflektera över sin undervisning och därmed utveckla den. Men lärare ges olika förutsättningar för att kunna reflektera, menar hon, beroende av många olika faktorer. Den erfarna läraren kan ha svårt att se de utmanande situationerna som en möjlighet för reflektion, hon löser situationer med rutin och efter gamla mönster. Den oerfarna läraren kan istället uppleva svårigheter att reflektera på grund av att de inte har en erfarenhetsbank att luta sig tillbaka mot. Det kan exempelvis handla om att arbeta för att arbetslaget ska kunna skapa en förståelse för den aktuella situationen. Det kan också finnas behov av rena strukturella stöd som att handledningen i sig skapar tid för reflektion som annars inte finns i vardagen på den aktuella skolan eller i den aktuella arbetsgruppen. Åsén Nordström (2014) menar att det är just skapande av *möjlighet till reflektion* som är en av

huvuduppgifterna för handledaren. Hon menar att handledaren behöver vara medveten om den egna rollen som pedagog i handledningssituationen. Lärarnas samtal måste utgå från den förståelse som finns kring ärendet för att lärarna ska kunna utveckla sin egen förståelse och i förlängningen verksamheten kring eleven för att kunna möta dennes behov av stöd på ett mer utvecklat sätt.

Ett flertal informanter lyfter tidsaspekten som en svårighet för att få tid att reflektera med sina arbetslag, detta trots att flertalet tycker att det är mycket viktigt. Sven och Britta har förutsättningar i sina tjänster där de själva bestämmer omfattning för samtalen, både gällande längd på träffar och hur många gånger laget ska träffas. Detta ser helt annorlunda ut för Lisa och Felicia som helt arbetar på uppdrag av chef och som ofta har en styrning av både mängd och längd av samtalen. Dessa förutsättningar beskrivs både i positiva och negativa ord i studien.

Sen så händer det att jag träffar arbetslag som alltså efterfrågar min kompetens men dom gör aldrig nånting av det som vi kommer överens om. Man kan träffa dom många gånger och man kan liksom undra *vad skulle vi ha det här för?* (Britta)

När jag sätter ramarna för vår handledning, när jag är ute och träffar ett arbetslag. Då handlar det om att jag kommer att jobba med DIG som pedagog och vi kommer brottas kring frågor som har med er att göra i arbetslaget. Så process! Men hur mycket process man kan få på ett antal gånger? För vi kan ju inte hålla på hur länge som helst för vi har en tid satt, vi kör 5 gånger och sen får vi stämma av och se hur långt vi har kommit liksom. (Felicia)

Lauvås och Handal (2001) menar att det är svårt att möjliggöra reflektion i vardagen, både vid för-, under- och efterarbetet. Många av informanterna har handledning mer eller mindre regelbundet med en tidsåtgång på ungefär en timma. Flera av informanterna lyfter också hur de redan innan det träffat sina grupper vet att handledningen ska uppta ett visst antal tillfällen (ofta fem i denna studie). Åsén Nordströms (2014) bild av hur handledaren strävar efter att påverka samtalsmönster, från bekräftande och befästande och mot kunskapande och synliggörande, borde kunna vara påverkat av tidsaspekter i handledning. Såväl som korta tidsspann för varje handlednings-session som ett förbestämt antal tillfällen skulle kunna vara faktorer som försvårar processen att fördjupa samtalen i handledningssituationer.

### 7.1.2 Utvecklande frågor till gruppdeltagarna

Kim, Britta och Felicia lyfter de utmanande och utvecklande frågorna som centrala vid handledningstillfället. De beskriver att de själva inte vill komma med lösningar kring svåra situationer utan låta arbetslaget gemensamt hitta fram till svaren genom bra frågeställningar under samtalet.

Jag tror ju lite på det här sättet att genom att jag ställer mina frågor. Det innebär att jag inte behöver ha så mycket kunskap om deras område, utan mitt verktyg är att ställa frågor som gör att de reflekterar över sina situationer. (Felicia)

Sara beskriver hur det är viktigt för handledarna att de själva inte sitter med svaren utan att man som handledare har förmågan att vara inlyssnande och vaken mot arbetslagets behov. Att vara öppen som handledare i mötet med arbetslaget skapar en möjlighet för att nå djupare i reflektionen.

När jag har haft handledning där jag känner att det är var en bra handledning då tror jag att läraren känner sig förstådd. (Sara)



Bladini (2004) beskriver hur samtalen berikas då deltagarna erfar att det inte bara finns en sanning utan flera olika beroende på vem som berättar dem. Hon menar att problemen inte löses genom samtalen i sig, men de kan lösas genom den förståelse som samtalen kan skapa. Utifrån Bladini (2004) och det som informanterna berättar drar vi slutsatsen att "bra frågor" i handledningssituationen innebär frågor som öppnar upp för alternativa berättelser om vad som hänt eller vad som påverkar barnet i olika situationer. De öppna frågorna skapar rum för reflektion och förståelse av barnets verklighet och ut detta kan en förändring i lärarens praktik planeras och genomföras.

### 7.1.3 Struktur och form för handledningsträffarna

Informanterna beskriver på olika sätt hur de strävar efter att skapa struktur i de handledande samtalen. Kim, Sven, Lisa och Britta beskriver samband mellan trygghet i arbetslaget och en god yttre struktur såsom att ställa i ordning i rummet, att handledarna vet i var de skall hålla sina handledningsträffar, att de hittar till lokalerna. Struktur kan också innebära att handledaren innan första mötet vet hur många som skall delta och om arbetslaget kommer till handledningen på frivillig basis eller om det är rektor eller förskolechef som har bestämt att de ska träffas såväl som att veta vad arbetslaget ska prata om. Tidsramar och villkorsramar, som att det som talas om handledningen inte lämnar rummet, lyfts också som viktiga aspekter när samtalen ska bli givande för deltagarna.

Felicia beskriver att hon både styr samtalen och sammanfattar vad de pratat om under handledningens gång, men också i slutet av handledningen. Sara betonar istället det gemensamma ansvaret och menar att alla deltar i på lika villkor.

Jag ser mig inte som att jag har ansvar för att leda detta. Jag är en samtalsledare, jag är ansvarig för samtalet, att det blir utvecklande, Men det egna lärandet det är de själva ansvariga för. Om de känner att de vill jobba med det här barnet då kan det ske en utveckling, men om de inte vill det, eller om de är stressade, då kan jag inte påtvinga dem det. Det handlar om frivillighet. (Sara)

Kim beskriver att för att alla skall komma till tals under handledningen, även de i arbetslaget som vanligtvis inte brukar prata så mycket, kan handledarna exempelvis använda turtagning eller känslkort. I ett inledande skede kan den första rundan handla om själva frågeställningen för mötet. Det är viktigt att alla deltagare är aktiva, ingen får sitta passiv, då kan inte utveckling ske menar han.

Sheridan och Cowan (2004) beskriver hur handledning ofta tar avstamp i en given form som har till syfte att skapa struktur och trygghet, både för gruppen och för handledaren. Näslund och Ahlgren (2005) menar att man kan se på relationerna i handledningsgrupper med fokus på maktstrukturer. Specialpedagogen kan exempelvis ha positionsmakt på flera sätt såsom belöningsmakt, informationsmakt eller legitim makt. I ljuset av det som informanterna berättar om form och struktur är det tänkbart att dessa strukturer förstärker maktstrukturer kring handledaren på olika sätt. Läraren kan stå i beroendeställning till handledaren genom att hon eller han måste delta eller måste godta den struktur som handledaren valt för att bli accepterad i samtalet och bli lyssnad till. Flera av informanterna berättar om att de ofta, men framför allt i situationer som verkar " fungera bra" lämnar strukturer och modeller för att använda mer individuella och fria sätt att samtala. Att förstå detta val av struktur kontra "icke-struktur" i ljuset av maktstrukturer kan vara ett sätt att förstå hur lärande kan ske i handledningssituationen men även hur lärande kan försvåras i densamma.

### 7.1.4 Konkreta tips och råd

Sara, Kim, Britta och Felicia beskriver att de erbjuder grupper redskap och konkreta arbetssätt vid handledningstillfället. De beskriver olika motiv till varför de gör det. Kim menar att det ger arbetslaget en möjlighet att kunna prova något de tidigare inte har gjort. Britta menar att det handlar om tidsbrist och att lärare idag är en pressad och stressad yrkeskår. Kim och Sara beskriver att man får vara expert för en stund för att möta behoven hos lärarna som kanske inte ser någon väg fram. Att ge råd kan vara ett sätt att låta lärarna veta att man tar deras oro och bekymmer på allvar.

När jag började fanns det inte tradition av detta i skolan. "Ska vi sitta här och prata, vad ska det ge?". Så jag blev en av dem som försökte få in det här men då märkte jag också att bara sitta och reflektera och försöka utgå från mig själv som pedagog det gick inte. "Vi vill ha tips och råd av dig, sitta här och humma?". Likadant förstod jag ganska snart att jag måste ha med mig något, ge något i pappersform och det blev min föreställning av det och jag vet inte om det var rätt. (Sara)

Britta ser att hon har fått omforma sitt sätt att se på vad uppdraget med handledning innebär. Under hennes tidigare år i yrket var hon mer reflekterande men nu efterfrågar lärarna mer konkreta tips, råd och stöd.

Lauvås och Handal (2001) menar att läraren som bär på svårigheten eller problemet har svårt att sätta ord på vad denne egentligen vill säga. Frustration kan uppstå och en hopplöshet infinner sig. Handal (2007) visar hur denna balansgång kan förklaras med begreppen "guru" och "kritisk vän". Han menar att handledaren behöver vara medveten om vilken roll hon eller han tar i olika situationer för att skapa en tydlighet i den egna rollen gentemot de handledda. Vi ser att detta är något som våra informanter är medvetna om och arbetar med. Genom erfarenhet och genom att möta många olika handledningssituationer har de skapat ett förhållningssätt och kan genom det vandra mellan "gurun" och "den kritiska vännen" i strävan att nå en utveckling hos de lärare som deltar i samtalet.

## 7.2 Faktorer som utvecklar lärandet hos läraren

Nedan besvaras frågeställningen kring hur specialpedagogerna beskriver deltagarnas lärande i handledningen. Utifrån intervjuvaren har vi identifierat följande fem faktorer:

1. Nya redskap och metoder
2. Samarbete
3. Lösa problem
4. Öka reflektionsförmågan
5. Ge hopp och kraft

Nedan följer en tematisk analys av dessa.

### 7.2.1 Nya redskap eller metoder

Sara och Lisa beskriver hur lärarna genom handledning kan få nya redskap som de kan använda i klassrummet och i undervisningen. Att få nya idéer eller bli påmind om gamla som man kan prova igen kan kännas meningsfullt för lärarna i handledningsgruppen. Sara, Kim och Britta beskriver handledningssituationer där det dels kan vara specialpedagogen som delar med sig av redskap som hon eller han själv ser kan var användbara, men det kan också vara deltagarna själva i gruppen som tillsammans hittar fram till nya redskap genom samtalet. Att

gruppen enas om ett konkret arbetssätt eller användandet av en pedagogisk metod kan innebära att lärarlaget känner att de hittar fram till elever som tidigare varit svåra att bemöta i olika situationer. Användandet av nya redskap eller metoder kan också vara av betydelse för gruppen i handledningen för att ha något konkret att samtala kring, speciellt om det är en ovan grupp eller om situationen är så laddad att det är svårt att hitta vägar framåt i samtalet. Lisa beskriver att det var vanligare förr med att handledning syftade till att sprida kunskap kring specifika metoder, exempelvis manualliknande beskrivningar av hur man bemöter barn med autism. Både Sara, Britta, Lisa och Sven beskriver en förskjutning mot att arbeta med att förändra förhållningssätt och arbeta med öppna frågeställningar och reflektion i handledning idag. Trots detta finns metodhandledningen fortsatt med som ett redskap, kanske framför allt när det är svårt att hitta vägar för dialog kring ett svårare problem. Då kan samtalet om konkreta arbetssätt skapa ett möte med läraren som behövs för att senare kunna vidga samtalet och gå på ett djupare plan i analysen av problemet.

Britta beskriver att hon ibland kan ha "tipsstuga" där lärarna får ta emot konkreta tips om hur specialpedagogen själv skulle göra för att lösa problemet. Sven å andra sidan lyfter inte alls tips som en metod. Han betonar istället den egna förberedelsen för att nå fram till läraren.

Det handlar ju inte om att jag ska lära dom en massa utan det handlar om att man ska få syn på sig själv i det här. För det är det handledning handlar om. Man ska utifrån det man pratar om och det som det handlar om att skaffa sig ny kunskap så du kan göra på ett bättre sätt.  
(Sven)

Britta berättar att det är genom de praktiska och konkreta aktiviteterna som man kan se att handledningen gjort nytta. Det är först när man ser en konkret förändring, exempelvis att man gjort om i klassrum eller i ett schema som man kan veta att det skett en förändring, menar informanten. Här kan det alltså ske en korsbefruktnings mellan att ha det öppna reflekterande samtalet och att ge tips och råd som tillsammans kan skapa utveckling för läraren i dennes yrkespraktik.

Handal (2007) menar att det finns en risk med att ofta ge konkreta råd eller visa hur någon annan ska lösa en situation, utan att personen i fråga själv får möjlighet förstå de processer som lett fram till att handledaren eller kollegan ger just det förslaget. Lärandet blir då endast på handlingsnivån, men inte på förståelsenivån. Langelotz (2014) framhåller hur fasta modeller för de handledande samtalen kan innebära att gruppen lämnar "hur" och börjar tala om "varför".

Vi ser i vår studie att handledarna ofta använder just metoden "råd och tips" när det är svårt att nå fram, när lärarna är trötta eller när frustrationsnivån i gruppen är hög. Kanske finns det en tidsaspekt med det beslutet. Att vänta in en process som egentligen behöver lång tid för att mogna hos de deltagande individerna kan vara en omöjlighet om man vet att man bara har exempelvis fem tillfällen till förfogande. Krav från omgivningen såväl från gruppdeltagarna på att snabbt se effekt av handledning skulle också kunna vara en bidragande faktor till att "råd och tips" verkar vara ett vanligt inslag i handledande samtal.

## 7.2.2 Samarbete

Kim, Sven och Britta lyfter fram hur handledande samtal kan leda till ett ökat samarbete mellan olika lärare runt eleverna. Kim och Britta menar att förskollärare har en större vana vid att samarbeta i undervisningen vilket de ser leder till att de även har en större förmåga att samtala kring problem i verksamheten på ett annat sätt än vad lärare ibland kan. Sven lyfter

hur han ser att när lärare utvecklar sin förmåga att samarbeta, ökar även deras förmåga att lösa problem i vardagen.

Jag hade en grupp länge och jag hörde deltagarna säga: jag har fått se det här på ett annat sätt. Eller så kan man höra det på hur personerna lyfter och resonerar i gruppen. Jag kanske inte direkt kan se vilka konsekvenser det får i klassrummet, men jag kan höra på hur personen berättar hur den har förändrats. (Sven)

Kim, Sven, Lisa, Britta och Felicia beskriver hur det ligger en stor kunskap om hur man kan stötta elever i svårigheter hos varje grupp. De beskriver att deras uppdrag till stor del består i att förslösa denna kunskap i gruppen, att den inte stannar hos individen. I samarbetet kan lärare få tillgång till de övriga deltagarnas kunskap och erfarenheter av bemötande av elever i behov av stöd.

Jag tror på synergieffekter. Alla sitter med kunskap och livserfarenhet. (Sara)

Lärarnas gemensamma lärande kan förstås utifrån Illeris (2015) teorier om lärande som en process beroende av tre dimensioner; innehåll att lära, drivkraft hos individen och samspel mellan individer, vilka är nödvändiga förutsättningar för att lärande ska ske (Illeris, 2015). Lärare som redan har utvecklat metoder för att samspela i sin yrkesverksamhet blir också mer framgångsrika i att lära tillsammans även i de handledande situationerna. Åberg (2007) visar hur handledning kan vara ett medel för anpassning av läraren till de strukturella förändringar som skolan och samhället genomgått. Hon menar att den gemensamma reflektionen som sker i de handledda samtalen kan bidra till att lärarna sluter upp bakom de ideal och krav som arbetsplatsen ställer på dem.

Att samarbeta med varandra för att bättre utnyttja de tillgängliga resurserna kan vara ett av dessa mål ser vi i genomgången av studiens material. Informanterna beskriver det som viktigt, inte bara för handledningen utan även för verksamheten i klassrummet, att hitta vägar till samarbete. När det fungerar bra med samarbete mellan lärare kan lärarna tillsammans utveckla arbetet för eleven. Alla kan dra sitt strå till stacken för att underlätta och det blir inte så betungande för varje individ. Samarbetet kan också ta sig uttryck i att lärare vill tala om konkreta saker som busstider eller scheman. Då är det viktigt att vara en katalysator för att fördjupa samtalen menar flera handledare.

### 7.2.3 Lösa problem

Alla specialpedagoger i studien beskriver att de handledande samtalen ofta handlar om att lösa mer eller mindre akuta problem. Lärare som kommer till handledningsträffarna gör ofta det för att de själva eller deras chef anser att de har ett problem som de inte i nuläget kan lösa. Att låta lärarna i detta läget få visa vad de kan, istället för att fokusera på vad de inte kan, är en viktig del i att komma närmare en lösning på hur en elev kan bemötas. Lisa beskriver hur viktigt hon anser att det är att öka lärarnas medvetenhet om vad de gör och varför. Genom att samtala om vad som fungerar och att bekräfta lärarens arbete är viktigt, menar hon.

Så att vi får upp det här intuitivt gör rätt från en mer omedveten nivå till en mer medveten nivå, det tycker jag är viktigt i handledning att man liksom hittar personens egna styrkor och situationer där det faktiskt blev riktigt bra. (Lisa)

Britta och Felicia lyfter lärarnas behov av att få prata av sig för att sedan orka ta itu med problemen de upplever. De beskriver hur ett första skede av att prata om hur jobbigt allt är

kan vara en nödvändig del av gruppens arbete. De ser också att det sedan är viktigt att handledaren ger stöd för att gruppen ska ta sig vidare i samtalet och inte fastna i klagofasen.

*Nu vet Britta hur vi har det, sen kan vi börja utifrån det. Och hade jag inte varit intresserad av det då tror inte jag att jag hade haft någons öra. Så då måste det få vara liksom soptunna ett tag, men inte låta det stanna vid det, utan säga nu, berätta för mig om erat nuläge kan jag säga. Då kan man kanske styra det lite och säga åh nu hör jag hur jobbigt ni faktiskt har haft det den senaste tiden. Nu tror jag vi lägger det här i en påse och liksom...knyter till. (Britta)*

Skagen (2007) beskriver hur flera studier från flera länder visar att balansgången mellan att ge handledning och att ge psykoterapi kan vara svår. Kvale (1992) beskriver hur det finns en risk att handledningen blir en typ av bekräftelsedialog som snarare bekräftar än ifrågasätter lärarnas missuppfattningar. Handledningen kan ha sprungit ur lärarnas behov av stöd i ett pressat arbetsliv där de ska hantera krav från många olika håll; kollegor, chefer, elever och deras föräldrar. Om handledningen lanseras på skolan som något som är "gott i sig", finns risken att handledningen blir en slags "snuttefilt" där spänningar mellan kollegor eller mellan anställda och chef behandlas och där frågorna landar inom den personliga sfären snarare än inom den professionella (Högberg, 2005).

I vår studie ser vi att handledarna kämpar med att hålla samtalen kring den professionella rollen, men att den är kopplad till en personlig erfarenhet och förmåga som innebär att det kan vara svårt att ta emot kritik eller råd från andra. Därför kan problemlösningen i olika situationer försvåras av de personliga egenskaper och förmågor som de personer som ingår i gruppen har. Detta påverkar hur framgångsrik handledningen blir som form för skolutveckling.

#### 7.2.4 Öka reflektionsförmågan

Kim, Sven, Sara och Britta beskriver hur lärarna, genom att delta i handledning, ökar sin förmåga till reflektion över sig själva och över sin praktik i klassrummet. Genom att se på sin situation utifrån kan läraren öka sin förståelse för hur hon eller han kan förändra och utveckla sitt arbete med en elev eller i en specifik situation. Den ömsesidiga feedbacken som kan ske i en grupp kan innebära att individerna i gruppen blir i ett lärande tillsammans. Då kan lärandet följa med även utanför handledningen, in i det dagliga samtalet, menar Sara.

*Att man använder modellen i samtal så att alla får komma till tals. Att alla får tänka till. Duktiga ledare och rektorer kan använda detta för att hålla igång den pedagogiska diskussionen på en skola. Att ingen kan sitta och sova utan att alla är med. Då kan man ha pedagogiska samtal hela tiden. Om allt, om barnen, om lektionerna, om förhållningssätt. (Sven)*

Kim betonar vikten av att skapa förtroende för varandra i gruppen och ett öppet klimat för samtal. Han menar att det handlar om att lärarna ska våga att blotta sig en stund, att visa vad som är svårt och jobbigt. När de utmanar sig själva genom att visa vad de tänker och känner så finns det något att jobba vidare med.

*När jag ser att pedagogerna är modiga och vill prova då får vi ett arbetsmaterial som vi kan jobba med. Och när de vågar vara ärliga och vågar blotta sig själva. Man kan vara med i situationer när man tänker, "vilka pedagoger, de är ju knappt berörda". Och så ställer man en fråga och så bryter allting. Och så blir det tusen frågor. Så där handlar den om vad kan vi skapa i rummet av förtroende och tillit. (Kim)*

Ahlberg (2001) betonar vikten av att skapa förtroendefulla relationer i handledningsgrupperna för att de deltagande lärarna ska våga och vilja dela sina misslyckanden eller svåra situationer med varandra. Förmågan att reflektera blir i ljuset av Ahlbergs (2001) tankar även kopplade till förutsättningarna att vilja och våga. Den reflektion som då kan uppstå öppnar upp tankeprocesser, menar flera av informanterna. Det innebär att då reflekterande processer uppstår eller skapas bland de handledda ökar också förmågan att tänka nytt i praktiken i klassrummet när läraren ställs inför nya dilemman eller problem. På så vis leder en ökad reflektion i handledningen också till en ökad förmåga att möta elever i behov av stöd på ett mer varierat och individanpassat sätt.

### 7.2.5 Ge hopp och kraft

Flera av specialpedagogerna lyfter fram hur viktigt det är för lärarna att få känna att de gör ett bra jobb och att deras ansträngningar ger positiva effekter för eleverna, även i de fall när de inte når ända fram. En nyckelfaktor till att skapa förändring hos läraren är att genom samtalen ge hopp om att förändring är möjlig beskriver både Kim, Lisa och Britta. De berättar att lärare kan få ny energi och lust till att prova nya sätt att möta elever genom att bli bekräftade för det de redan gör. Att få "glänsa lite" (Kim) kan vara en väg till att sedan våga prova något nytt.

Jag har ju också medvetet eller omedvetet använt tidigare erfarenheter som gagnar det aktuella ögonblicket. Och jag tycker att handledning kan mycket handla om det här med att förstå hur gyllene ögonblick uppstår. Så att vi får upp det här vi intuitivt gör rätt från en mer omedveten nivå till en mer medveten nivå. Det tycker jag är viktigt i handledning, att man liksom hittar personens egna styrkor och situationer där det faktiskt blev riktigt bra. (Lisa)

Att börja i det positiva kan också handla om att utgå ifrån vad man ser fungerar för eleverna, istället för att fokusera på svårigheterna, beskriver Lisa. Att i handledningen ofta knyta an till det som redan fungerar för eleven och efteråt fundera över det som inte fungerar kan vara en faktor som leder till förändring hos läraren och i dennes praktik, menar hon.

Då tänker att en del är att hjälpa läraren att ännu mer förstå hur eleven lär. Och hur kanske eleven liksom kan vägleda oss. Hur kan jag få veta vad som händer i eleven i dom olika situationerna. (Lisa)

Gärdenfors (2015) beskrivning av inre och yttre motivation kan här användas för att förstå hur lärandet för läraren påverkas av om denne själv känner behov av att förändra. Den sociala kontexten, upplevelsen att lära tillsammans med andra, är en av de komponenter som påverkar den inre motivation. Andra faktorer är att känna nyfikenhet inför situationen samt att uppleva att man själv besitter kompetens att kunna lära. Det kan också handla om att skapa inre mönster genom att möta fakta/information (Gärdenfors, 2015).

Vi ser att informanterna har en stor kunskap kring detta område. Man kan föreställa sig att det kan förekomma situationer i skolans värld där läraren befinner sig i handledningssituationen för att rektor eller kollegor har initierat detta, eller för att läraren uppfattar ett socialt tryck att delta. Genom att läraren får bekräftelse för det arbete hon eller han redan gör, men också genom att hon eller han får vara en del av en gemenskap, kan en väg öppnas mot individens inre motivation till att lära. Fakta i handledningssituationen handlar om att tala om hur det går till när lärande lyckas. Genom att skapa inre mönster av denna information kan den lärande skapa egna inre mönster av förståelse som sedan kan användas för att lära mer om hur hon eller han exempelvis kan utveckla en pedagogisk utmaning.

## 7.3 Specialpedagogens lärande i handledningsituationer

Nedan besvaras frågeställningen kring hur specialpedagogerna beskriver sitt eget lärande i de handledande samtalen. Utifrån intervju svaren har vi identifierat följande tre faktorer för lärande:

1. Lärande genom egna upplevelser av handledning
2. Lärande genom att göra misstag
3. Lärande genom modeller men även frihet från modeller

Nedan följer en tematisk analys av dessa.

### 7.3.1 Lärande genom egna upplevelser av handledning

Sara och Kim beskriver hur de själva har erfarenheter av handledning som de lärt sig av. Det gäller både goda erfarenheter där de sett handledare som haft en förmåga att skapa goda samtalsklimat och en trygghet i gruppen. Men de beskriver också att de själva upplevt destruktiva grupper eller ledare. Erfarenheterna har lett till att de själva känt hur viktigt det är att skapa öppna klimat och att de vill vara inlyssnande för att de inte vill utsätta andra för det de själva upplevt som negativt.

Jag alltid varit intresserad av handledning och jag har själv god erfarenhet av att vara med, blivit utsatt, tagit del av handledning. Men jag har också dåliga erfarenheter av handledning, att bli utsatt för handledning. (Kim)

En av Illeris (2015) tre dimensioner för lärande, drivkraft, kan här tillgodoses genom handledarens vilja att göra något lika eller olika än det handledaren själv har mött i det hon eller han upplevt som "dåliga handledare" eller "bra handledare". Handledaren har genom dessa möten skaffat sig en inre bild av hur hon eller han önskar att andra ska uppfatta handledaren och detta skapar en drivkraft till att utvecklas i yrkesrollen.

### 7.3.2 Lärande genom att göra misstag

Sara, Kim och Britta knyter tillbaka till "hur de gjorde förr" och berättar på olika sätt om hur deras misstag och rädslor med tiden har vänts till en yrkeskunskap. Att träna på att ställa bra frågor kräver träning, menar de. De beskriver en kamp för att erövra konsten att ställa bra frågor eller att hålla en struktur för gruppen. Britta och Sara och Kim har båda haft möjlighet att delta i meta-handledning vilket de beskriver som en framgångsfaktor för att utvecklas som handlare. I meta-handledningen får de både möjlighet till reflektion över den egna arbetsinsatsen, men också möjlighet att ta del av andras sätt att möta olika situationer och svårigheter i handledning.

Jag tänker såhär att de handledare som jag mött i metahandledning och som är fantastiska dom har en annan bakgrund i sin utbildning som kurator, psykolog eller socionom. Dom har med sig något i sin bakgrund. De har självklara frågor som jag har fått jobba mig fram till, som jag SLITER med, därför att jag är så mycket hantverkare. (Sara)

Gärdenfors (2015) beskriver hur lärande kan förstås som mönster som skapats av det man tidigare mött, både det man minns och det man inte minns. Reflektion över både det som lyckats och misslyckats leder till utveckling för personen som reflekterar, menar Gärdenfors (2015). Informanternas beskrivningar av hur de utvecklats och "hur de inte gör nu som förr" kan förstås som att lärande i handledningsituationer är kopplat till "göra"-aspekter. Genom

att göra fel och att erfara vad som då händer, blir handledaren med stigande erfarenhet också mer skicklig. Detta sker inte automatiskt, utan genom att personen lyckas konstruera ny kunskap genom att ”resonera” med kunskapen, ställa den i förhållande till vad man tidigare vetat.

### 7.3.3 Lärande genom modeller men även frihet från modeller

Sara, Kim och Lisa beskriver hur viktigt det har varit att ha formella kunskaper om handledning och om lärande samtal. Att få gå utbildningar även efter examen för att fortsätta utvecklas beskrivs som värdefullt. Det formella lärandet och kopplingen till forskningsteorier beskrivs som en avlastande faktor när man möter svåra uppdrag i handledningen. Att ha teorier att falla tillbaka på, att veta att “det här fungerar” blir en trygghet när man själv känner sig osäker. Att använda fasta modeller för samtalen beskrivs som en livlina, något man kan ta till när det inte fungerar så bra i samtalen. Då är det en kraft i att ha en inre bank av metoder att luta sig mot.

Hade jag inte gått min handledarutbildning så tror jag inte att jag hade fixat det. Jag har behövt läsa mycket om teorier och förstå så väldigt mycket. Jag blir aldrig färdig, jag går tillbaka mycket till böcker. Om man är intresserad och tror att det detta är ett sätt att tänka nya tankar är det är första steget, för min del har det varit viktigt att förstå i struktur och “hur gör jag sen?”. (Lisa)

Lisa och Felicia beskriver hur de mer och mer vågar lämna det formella och gå sina egna vägar när de skaffat en större vana vid att genomföra handledande samtal. Sven och Britta beskriver hur de under hela sin yrkesbana haft en stor flexibilitet och gjort på olika vis beroende på situationen som samtalen hålls i.

Jag anpassar väldigt mycket efter varje, man får liksom va på hugget varje gång jag är ute och handleder olika grupper. Jag har ingen riktigt så jag försöker va flexibel och känna av; vad är det dom behöver egentligen? (Sven)

Åsén Nordström (2014) beskriver hur specialpedagogens lärande tätt kopplas samman med gruppens lärande. För att kunna skapa reflektion hos andra behöver handledaren själv ha förmågan att reflektera och förstå komplexa samband. Hon beskriver hur specialpedagogens egen förberedelse inför handledningsmöten ger möjlighet att skapa förutsättningar senare för handledningsgruppen. Den oförberedda handledaren har inte samma förutsättningar för att lyckas skapa reflektion hos deltagarna, menar Åsén Nordström (2014). Handals (2007) beskrivning av handledaren som “analytiker och tolk” kan också hjälpa oss att förstå hur specialpedagogens lärande är kopplat till behov av modeller. Han menar att erfarna handledare i högre utsträckning kan luta sig mot beprövad erfarenhet och att modeller med stigande erfarenhet minskar i betydelse för handledaren. Med ökad erfarenhet kan handledaren intuitivt känna av vilka behov som finns i gruppen och ordna förutsättningar för att möta dessa behov.



## 8 Diskussion

I diskussionen nedan kommer vi lyfta några övergripande teman som vi speciellt har kommit att fundera över när vi har brottats med materialet i denna studie. Några frågor har “stått ut” och har skapat fortsatta funderingar hos oss. Dessa kommer vi att lyfta nedan. Vi kommer också att diskutera hur vi anser att man kan använda denna studie för att fortsätta att utveckla handledning som ett medel att utveckla lärares förmåga att möta elever i behov av stöd.

Vår analys har tagit sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2013). Vi har i analysen av studiens data sett hur viktig gruppen har varit för att individen ska kunna utveckla sin egen förståelse och kunskap. Gruppens intellektuella redskap, språket, har gett deltagarna möjlighet att utvecklas individuellt och kollektivt. Även teorierna om lärande (Illeris, 2015; Holmer, 2009; Gärdenfors, 2015) har genomsyrat studiens analys. Det har blivit tydligt under analysprocessen att det är ett lärande som sker i de handledande samtalen.

### 8.1 Att tala om lärares lärande

Vi har under arbetet med denna studie funnit det gåtfullt att handledarna i så liten utsträckning talar om lärarnas lärande i handledningssituationerna. Flera av informanterna betonar istället lärarens egen ansvar för att använda handledningen för den egna yrkesutvecklingen. Flera informanter talar om förmåga att reflektera, vilket skulle kunna visa på en typ av lärande, men ingen nämner att det finns ett syfte med handledningen att någon ska lära sig något. Trots detta har våra informanter beskrivit en mängd variationer hur de försöker skapa lärande hos individerna i handledning. Varför uppstår då denna motsats i hur handledare talar kontra berättar att de agerar när det gäller lärares lärande i handledning? Vi tror att det kan finnas en osäkerhet hos handledaren kopplat till uppdraget. Handledaren kan uppleva att hon eller han inte vill accentuera en skillnad i uppdrag mellan handledare och lärare eller så kan det finnas en motvilja mot att ta en roll i handledningsmöten som hon eller han inte upplever sig ha mandat till. Att uppdraget att handleda ofta är en process som har påverkats av andra personer än de som sedan genomför själva handledningen kan påverka hur handledaren upplever sitt mandat. Kanske är det också så att vi talar för lite om lärares egna lärande i skolan. Att tala om lärares eget lärande kan vara ett tabu för vissa individer som istället vill visa sin kompetens och skicklighet för att kanske kunna påverka lön eller status på arbetsplatsen. För att nå ännu längre med handledning som metod för skolutveckling kanske skolorna behöver bli mer explicita i vad det innebär att lära som lärare för att kunna fortsätta att utvecklas i sin yrkesroll utan att för det tappa sin trovärdighet som skicklig yrkesutövare.

### 8.2 Omgivande faktorerers påverkan

I analysen framkommer att det finns flera omgivande faktorer som påverkar hur fruktbar en handledningsprocess kan bli. Vi kommer nedan att lyfta några aspekter som vi ser är extra intressanta.

#### 8.2.1 Handledarens kompetens

Handledaren behöver få stöd i sin egen yrkesroll, både genom tid för egen reflektion genom exempelvis metahandledning i grupp, men även genom fortsatt kompetensutveckling inom området. På så vis kan handledaren fortsätta att befinna sig i det egna lärandet och hålla medvetenhet kring vad det handledande uppdraget består i. Genom de berättelser som vi tagit del av har vi fått en bild av hur det kan se ut för en person med goda färdigheter i att handleda. Men vi vet av egen erfarenhet att handledarskap är något som lärs med mycket möda och ett

intensivt arbete hos individen. Därför är det viktigt att de aspekter som dessa erfarna handledare lyfter inte tas för givet som en kunskap som alla handledare bär på. Istället bör organisation kring handledares kontinuerliga fortbildning inom området vara i fokus i alla kommuner som önskar använda handledning som medel för skolutveckling.

## 8.2.2 Praktiska faktorer

I studien har vi sett hur de praktiska förutsättningarna för handledning varierar i de beskrivningar som våra informanter har gett. Vissa av handledarna har externa roller och beställs till skolor när ett problem uppstår kring ett ärende eller en elev. Uppdragen kan redan innan handledningen påbörjas vara tidsstyrda, exempelvis gånger á en timme. I ljuset av det vi tidigare berättat om hur en handledningsprocess är beroende av tid, kan detta förfarande vara kontraproduktivt av flera orsaker. Dels kan själva processen bli forcerad av handledaren som vet att resultat måste nås inom en viss tidsrymd. Men även i de fall när handledaren skickligt navigerar runt detta dilemma, kan man undra om inte själva tidsangivelsen för uppdraget kan signalera att handledning är en snabb problemlösningsmetod, snarare än en långsam process för lärande. Flera av informanterna beskriver hur de ibland möter lärare som vill ha färdiga lösningar eller som verkar stressade och vill komma vidare till färdiga lösningar snarare än att vilja fördjupa sig i samtalet. En medvetenhet hos uppdragsgivare och handledare om dessa motsättningar är en aspekt vi vill lyfta fram här i slutet av vår studie.

Vi ser också att det kan vara intressant att fundera över hur relation mellan rektor, förvaltning och handledare kan påverka resultat för skolutveckling genom handledning. Några av våra informanter har tjänster med stor yrkesmässig frihet. De beslutar själva när, på vilket sätt och hur länge de ska handleda olika grupper. Andra specialpedagoger har mer styrda uppdrag där de själva upplever att de behöver leverera en tjänst, de har fått ett uppdrag att handleda och då kan de inte avvika från detta även om de inte ser att det ger resultat. Vi tolkar i våra informanters berättelser att de har en förståelse för hur deras chefer har planerat och de ser en logik i detta. Men samtidigt gör sådan planering av uppdraget att handledning risker att bli "handledning för handlednings skull", vilket i förlängningen kan ge negativa effekter på vilka förväntningar lärare har på hur deras eget lärande kan påverkas av handledning och hur handledning kan ge positiva effekter för att kunna utveckla arbetslagets förmåga att möta elever i behov av stöd.

## 8.3 Implikationer och vidare forskning

I detta avsnitt vill vi lyfta tre aspekter som vi ser att både utövare av handledning, deltagare i handledning samt organisationer som använder handledning kan ha nytta i planering och utförande av handledningsinsatser. Dessa tre aspekter är: *ge tid för samtal*, *ge utrymme för kompetensutveckling* samt *skapa rum för den lärande läraren*.

### 8.3.1 Ge tid för samtal

Att skapa lärande rum för lärare handlar ofta om tid; tid för att träffas, tid för att prata om specifika svårigheter och tid för att andas ut och möta kollegor i lugn miljö. Vi ser i denna studie att många handledningssituationer begränsas av tidsaspekten. Ibland är det lärare som har svårt att hitta tid när de kan träffas. Personal kan också komma och gå genom att organisation i grupper i kris kanske justeras flera gånger under ett läsår, vilket försvårar för lärarna att få möjlighet att utvecklas tillsammans. Ibland är det handledare som är tidsbegränsade av det uppdrag de fått av exempelvis rektor eller skolchef. Studien visar hur erfarna handledare ser att handledningsprocesser är långsamma processer som ibland tar flera

terminer eller år. En medvetenhet om detta redan i planeringsstadiet är viktigt om handledning som verktyg för skolutveckling ska vara fungerande.

### 8.3.2 Ge utrymme för kompetensutveckling

Att leda handledande samtal har i denna studie av några personer beskrivits som ett hantverk eller en konstform. Att kunna känna av hur gruppen mår, vem som behöver mer eller mindre utrymme och att veta när man ska bromsa eller trycka på som ledare är en konst som utvecklas genom träning, men även genom att handledaren kan spegla sig i de teoretiska kunskaper han eller hon har förvärvat. Skolor och organisationer som vill använda handledning som arbetsform för skolutveckling bör lägga vikt vid att låta handledarna kontinuerligt själva få ta del av kompetensutveckling inom området. Det kan både inbegripa teoretiska studier inom området, men kan även handla om möjlighet till metahandledning på regelbunden basis.

### 8.3.3 Skapa rum för den lärande läraren

Skolan som organisation har under de senaste 20 åren gjort en förskjutning på flera sätt mot att accentuera och premiera den enskilde lärarens prestation och yrkesskicklighet. För detta används verktyg som individuell lönesättning och möjlighet till karriärtjänster. Parallellt med denna förändring har skolor allt mer arbetat för att lärare ska samarbeta och lära kollegialt. Vi tror att kollegialt lärande riktat mot konkreta ämnesinnehåll, exempelvis datalyft eller ämnesutveckling ofta upplevs som oladdade för lärare. Däremot tycker vi oss i denna studie se att lärare kan uppleva det som hotfullt eller obehagligt att tala om "när man inte kan hantera" elever eller elevgrupper. Vi ser här ett behov av att skapa rum för den lärande läraren i skolans organisation. Att det blir en självklarhet att misslyckanden kan leda till utveckling och att det inte är ett mått på lärarens professionalitet huruvida hon eller han kan möta varje elev eller elevgrupp utan problem. Lärare, såväl som förstelärare och speciallärare kan behöva få tala om det som man inte har en lösning på eller behärskar för tillfället. Att skapa rum för öppna samtal om samband mellan att ibland misslyckas och hur man kan lära av sina försök är viktigt för en skola som vill utveckla sitt elevstödsarbete genom handledning.

### 8.3.4 Fortsatt forskning

Vi har under detta arbete ofta kommit att tala om vad som är "bra frågor" i handledningssituationer. I en fortsatt studie skulle det vara intressant att göra en mätande studie som undersökte vilka frågor som används i handledning och hur olika typer av frågor kan påverka samtalet och det lärande som samtalet syftar till.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2007). Handledning för förändring? T. Kroksmark & Åberg, K. (red). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, E. (2007). *Reflektion gör sig icke självt*. Projektrapport från Institutionen för pedagogik. Nr 1, 2007.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Bladini, U.-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Brinkman, S. & Kvale, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2015). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (2007) *How we think*. New York: Cosimo.
- Dimenäs, J. (2012). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket -vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Folkesson, P. (2016). Om reflektion och icke-vetandets möjligheter för praktiker. *Fokus På Familien*, (01), 27-44.
- Gärdenfors, P. (2015). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Falun: Natur & Kultur
- Handal, G. (2007). Handledaren - guru eller kritisk vän? T. Kroksmark, & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Harlin, E-M. (2013). *Lärares reflektion och professionella utveckling- med video som verktyg*. Linköpings universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:620125/FULLTEXT01.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* London: Routledge
- Holmer, J. (2009) *Lärande och kunskap*. Hörte, S-Å & Christmansson, M. (red.). *Perspektiv på arbetsmiljöarbete*. Forskning i Halmstad. Rapport nr 20
- Illeris, K. (2015). The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 29–40.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Kvale, S. (1992). Efteruddannelse af voksenundervisere. Kollegial støtteterapi eller faglig udvikling? K. Faurfelt & Thorning, M. *Laerer laerer laerer*. Köpenhamn: Munksgaard.
- Krokmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborgs Universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34853/1/gupea\\_2077\\_34853\\_1.pdf\\_\\_](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34853/1/gupea_2077_34853_1.pdf__)
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroverstyrelsen (2013). *Utbildningsplan för specialpedagogiska programmet, 90 hp*. Göteborg: Billies augusti 2013.
- Merriam, S.B. (2006). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Näslund, J. & Ahlgren, T. (2005). Personalhandledning i grupp. *Matrix*, 22(4), 403-419.
- Mishler, E.G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sheridan, S.M. & Cowan, R.J. (2004). Consulting with school personnel. I R. T. Brown. *Handbook of Pediatric Psychology in School Settings*. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sjunnesson, J (2007). *Erfarenhet och processer. En metod för reflekterande ledarskap*. Stockholm: Elanders infologistic.
- Skagen, K. (2007). Ett tema av yttersta betydelse. Om handledning under senmodernismen. I T. Krokmark & K. Åberg. (Red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2015). *Uppdrag att stödja grundskolor i utanförskapsområden Redovisning av regeringsuppdrag*. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (2016). *Kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/kollegialt-larande-nyckelfaktor-for-framgangsrik-skolutveckling-1,171296>. Hämtad: 2017-02-20 kl. 19:27

- SOU 1999:63. Lärarutbildningsnämnden (1999) *Slutbetänkande: Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
- Starrin, B. Larsson, G. Dahlgren, L. & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Studentlitteratur: Lund.
- Stedt, L (2013). *Samarbete och lärande. Om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete*. (Avhandling från Institutionen för pedagogik och didaktik 17, Stockholms universitet). <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:603359/FULLTEXT01.pdf>
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2013). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur: Lund.
- Timperley, H. (red.) (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Åberg, K. (2007). *Handledda lärargrupper - för vad och vem?* T. Kroksmark & Åberg, K. (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsén Nordström, E. (2014) *Handledning i tanke och handledning - en studie av handledares lärande*. Stockholms Universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:688920/FULLTEXT02.pdf>

### Webbsidor

[https://www.google.se/?gfe\\_rd=cr&ei=riBWPzPGu3k8Af66baYBA&gws\\_rd=ssl#q=handledning](https://www.google.se/?gfe_rd=cr&ei=riBWPzPGu3k8Af66baYBA&gws_rd=ssl#q=handledning), hämtas 17-01-19, kl. 21:15

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/kollegialt-larande-nyckelfaktor-for-framgangsrik-skolutveckling-1,171296>, hämtad 17-01-18 kl. 21:28

# Bilaga 1 - Intervjuguide

## Uppvärmningsfrågor

Vad är du anställd som?

Berätta lite om din arbetsplats? Vilket är ditt uppdrag? Vad har du för kollegor, funktioner kring dig?

Hur länge har du arbetat i/mot skolan?

Hur länge har du haft handledande uppdrag?

När kom handledningen in i ditt arbete?

Vad lägger du in i ordet handledning? Vad innebär handledning för dig?

Hur brukar du förbereda dig inför ett handledningssamtal?

## Narrativa frågor

Varför valde du att arbeta med handledning? Är det självvalt eller något som finns i organisationen omkring dig?

Kan du berätta om vad pedagogisk handledning är för dig?

Har handledning som arbetsform förändrat under dina år som handledare?

Har du någon berättelse om en positiv upplevelse av handledningen?

Kan du berätta om när något blev väldigt svårt i handledningssituationen?

Hur ser du på möjligheterna med handledning?

Har du som handledare upplevt en förändring hos lärargruppen över tid?

“Handledare är ledare av lärares lärande” - hur tänker du kring det?

Anser du att handledning kan påverka lärarens praktik i klassrummet? Hur? På vilket sätt?

Kan du berätta lite om det? Hur har du fått se att dina handledande samtal har direkt påverkan på klassrumssituationen?

Kan du berätta om en situation när handledning gett en direkt effekt för eleverna i klassrummet?

Hur ser du på möjligheterna med handledning? På vilket sätt kan du bidra lärarna att utveckla sin praktik i klassrummet genom handledning?

Mirakel Fråga; beskriv en optimal (fiktiv) handledningssituation?

Vilka handledningsmetoder använder du som handledare för att utveckla lärarnas praktik i klassrummet?

Vilka slags handledningsstrategier använder du? Konkreta förslag, spegling... kan du förklara lite närmare, hur gör du då?...

Kan du berätta lite om vad du önskar att handledning får för effekter i klassrummet?

## Följdfrågor

En sak jag undrat över är.?

Kan du säga något mer om det...?

Har du fler exempel på det...?

Kan du ge mer detaljerad beskrivning av vad som hände...?

Du menar alltså att...?

Är det så att du upplever att...?

Tänker du att?

Täcker uttrycket...vad du just har sagt?

Är du säker på att detta stämmer?

Kan du ge några exempel på det du säger?

Kan du beskriva det för mig, vad hände?

Vad gjorde du, hur kommer du ihåg det, hur upplevde du det?

Vad känner du för det? Vilken var din känslomässiga reaktion på den händelsen?

Vad anser du om det, vad har du för uppfattning i frågan?

Vad har du för åsikt om det som hände, hur bedömer du det idag?