



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# SpecialpedagogiskHandledning

Eva Schelin

Magisteruppsats  
Specialpedagogik

Vårterminen 2011

Handledare  
Christina Chaib

Examinator  
Ann-Katrin Swärd

## SAMMANFATTNING

---

Eva Schelin

### SpecialpedagogiskHandledning

Antal sidor: 40

---

I det specialpedagogiska uppdraget ingår undervisning, utredning och utveckling där den specialpedagogiska handledningen utgör en del i utvecklingsdelen. Denna rapport omfattas av tre fallstudier där specialpedagogers och pedagogers erfarenhet av handledning samt dess genomförande har undersökts. Forskningsfrågorna är uppdelade i tre huvudkategorier; den specialpedagogiska handledningen på ett övergripande plan, frågor som berör specialpedagogerna samt pedagogerna.

Varje fallstudie består av en specialpedagog samt en grupp pedagoger som regelbundet deltar i specialpedagogisk handledning i två F-6 och en 6-9 verksamheter. Kvalitativa intervjuer har genomförts där specialpedagogerna har intervjuats separat och pedagogerna tillsammans i sin fallstudiegrupp. Den proximala utvecklingszonen från det sociokulturella perspektivet är studiens teoretiska utgångspunkt där lärandets samspel består av en aktiv pedagog, en aktiv specialpedagog och en aktiv social miljö.

Studien visar att samtliga deltagare har goda erfarenheter av den specialpedagogiska handledningen där de ser positiva effekter för eleverna på kort och på lång sikt. Handledningen bidrar till reflektionsmöjligheter där perspektivskifte äger rum till fördel för eleverna. För att skapa trygghet och tillit i handledningssituationen använder studiens deltagande specialpedagoger sig av olika former av ramar så som regelbundna schemalagda tider, muntliga kontrakt och möjlighet till lika talutrymme.

Sökord: Specialpedagogisk handledning, specialpedagogik, reflektion, specialpedagogiska perspektiv, proximala utvecklingszonen.

Special Education, coaching.

---

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

## Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Bakgrund.....	2
2.1	Specialpedagogikens framväxt.....	2
2.2	Specialpedagogiska perspektiv.....	3
2.3	Forskningsöversikt.....	7
2.4	Det specialpedagogiska uppdraget.....	9
3	Syfte och problemformulering.....	11
4	Ansats och metod.....	12
4.1	Fallstudie.....	12
4.2	Urval.....	12
4.3	Datansamling.....	13
4.3.1	Intervjuns genomförande.....	13
4.4	Bearbetning och analys av data.....	14
4.5	Undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet.....	15
4.6	Etiska överväganden.....	15
5	Resultat.....	17
5.1	Almskolan.....	17
5.2	Bokskolan.....	22
5.3	Cityskolan.....	26
6	Diskussion.....	31
6.1	Metodkritik.....	31
6.2	Resultatdiskussion.....	32
6.3	Förslag på fortsatt forskning.....	35
	Referenslista.....	36
	Bilagor.....	41

# 1 Inledning

Specialpedagogens roll i den svenska skolan är förhållandevis ny (Egelund, Haug & Persson, 2006) där uppdragen är många och varierande. Hon/han ska ”stå på tre ben” (Rosenqvist, 2006, föreläsning Kristianstad Högskola) där undervisning, utredning och utveckling är de betydande grundpelarna. Den specialpedagogiska handledningen, som denna studie fokuserar kring, ingår under utvecklingsdelen då det är tänkt att den ska ge skolpersonal möjlighet till samtal och reflektion där deras yrkeskompetens ska få möjlighet att utvecklas. Dagens skola kräver ett utvecklat samarbete mellan pedagoger, resurspersonal, specialpedagoger och skolläring, vilket i sin tur innebär att behovet av samtal och reflektion ökar. När den nya specialpedagogrollen tog form på 1990-talet föll det därför på specialpedagogens lott att genomföra kvalificerade samtal med pedagoger där frågeställningar inom det pedagogiska arbetssättet och verksamheten diskuteras på djupet. Tanken är att dessa samtal skall ge reflektionsmöjligheter. Näslunds (2004) forskning visar tyvärr att pedagoger i stor utsträckning saknar tillgång till handledning. Enligt Bladini (2004) har det inte etablerats en tydlig profil för hur en specialpedagog skall arbeta med handledningsuppdraget vilket innebär att det är upp till varje specialpedagog att lägga upp sitt arbete utefter eget tycke.

Självva begreppet handledning är svåravgränsat (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005) och är ett problematiskt begrepp med anledning av att det fungerar som ett paraplybegrepp för olika sammanhang (Bladini, 2004; Emsheimer, 1995) som till exempel kurativ handledning, yrkesutbildningshandledning, konsultation och rådgivning. Jag har valt att rikta in mig på den specialpedagogiska handledningen då jag anser att den är ett betydelsefullt verktyg för att en professionell utveckling hos pedagoger och specialpedagoger ska ta form.

I mitt arbete som specialpedagog utifrån ett 1-16 års perspektiv möter jag dagligen engagerade och kompetenta professionella pedagoger. Med flera års erfarenhet av att leda handledningssamtal med pedagogisk personal ställer jag mig ibland frågan: Vad bidrar en specialpedagogisk handledare till i handledningsprocessen och hur ser pedagogerna på dessa samtal? Då det finns relativt lite forskning kring just dessa frågor (Bladini, 2004) har jag valt att undersöka specialpedagogers och pedagogers erfarenhet av den specialpedagogiska handledningen samtidigt som jag undersöker hur denna verksamhet genomförs på deltagarnas skola. Bladini menar att det inte i någon större omfattning genomförts forskning om vilka effekter den specialpedagogiska handledningen har utifrån ett elevperspektiv (a.a.). Å ena sidan anses handledningen vara av stor betydelse för att skolutveckling ska ta form (SOU 1993:63), samtidigt som vi inte vet vilka konsekvenser handledningen har (Bladini, 2004).

Genomgående i rapporten används begreppet pedagog som ett samlingsbegrepp för lärare, förskollärare och fritidspedagoger.

## 2 Bakgrund

Kapitlet inleds med en kort redogörelse om specialpedagogikens framväxt där flera olika ”politiskt korrekta” antaganden som vårt samhälle utgått ifrån sedan 1960-talet kan urskiljas. Dessa politiska skiftningar påverkar vårt synsätt på olikheter. Därefter följer ett avsnitt om några av de olika specialpedagogiska perspektiv som existerar i den svenska skolan idag då dessa är avgörande för hur den pedagogiska verksamheten bedrivs. Samtalet är centralt i den specialpedagogiska handledningen där språket är ett medel att skapa mening, förståelse, utveckling och lärande. Studiens teoretiska utgångspunkt har därför ett sociokulturellt perspektiv där Vygotskijs proximala utvecklingszon används för att förklara de mentala processer som uppstår i handledningssamtalen. Detta följs av en forskningsöversikt av olika forskares ståndpunkter inom den specialpedagogiska handledningen och avslutningsvis redogörs kortfattat för specialpedagogens uppdrag.

### 2.1 Specialpedagogikens framväxt

Specialpedagogiken grundar sig på de sociala- och politiska principerna som är rådande i samhället anser Thomas (2007) medan Skrtic (1991) är av den meningen att specialpedagogiken kom till stånd utifrån syftet att skapa ordning i skolan. Detta gjordes genom att ta ut de bångstyriga eleverna samtidigt som tanken var att den skulle förvara samma elever (a.a.). Egelund et al (2006) är inne på samma linje som Skrtic (1991) när de påstår att specialpedagogiken endast existerar på grund av de brister som finns i den allmänna undervisningens innehåll och struktur.

På 1960-talet pågick integreringsvägen i Sverige där regeringens ambition var att fler av de elever som tidigare gått på specialskolor på grund av ”speciella behov” skulle gå i den reguljära grundskolan (Egelund et al, 2006). Detta ledde till att specialundervisningen flerdubblades och var femte lärare i Sverige var speciallärare (a.a.). I Lgr 69 uppmärksammades det att skolmiljön hade en bidragande effekt på elevers svårigheter att nå de krav som ställdes på dem (B. Persson, 2001). Därför genomfördes den statliga utredningen skolans inre arbete, SIA, som bland annat visade att det specialpedagogiska tillvägagångssättet borde få större inverkan på hela skolans verksamhet för att förbättra skolmiljön för samtliga elever (SOU 1974: 53). Detta föranledde att skolans arbetsformer, organisation och mål återigen sågs över vilket ledde till att skillnaden mellan specialundervisningen och den vanliga undervisningen blev mindre (B. Persson, 2001).

Specialundervisningens motto utifrån Lgr 80 var att motverka att barn får svårigheter i skolan (B. Persson, 2001). Denna syn förändrades i början av 2000-talet då skollagens portalparagraf 1 kapitlet 2 § andra stycket ändrades från att ha talat om ”... elever med särskilda behov” till ”... elever i behov av särskilt stöd” (s. 18). Detta perspektivskifte visar att elevernas utveckling möjliggörs av att pedagogerna anpassar undervisningen till allas förutsättningar. Det ansågs inte längre enbart vara eleven som var ägare till problematiken (a.a.). Härmed skiftade det pedagogiska arbetet från att ta ut elever från klassrummet till att sätta in resurstöd i klassen. Enligt Grundskoleförordningen skall särskilt stöd ges:

... till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör (Grundskoleförordningen 5 kap. 5 §).

1990 startade den specialpedagogiska utbildningen i Sverige (Egelund et al, 2006). Det är en påbyggnadsutbildning som bygger på en tidigare lärarutbildning där minst tre års pedagogisk yrkeserfarenhet krävs (UHÄ, 1990). Utbildningen ska förbereda för pedagogiska uppgifter där syftet är att de blivande specialpedagogerna ska få sådana kunskaper att de bland annat vet hur en verksamhet ska planeras, utvärderas samt hur olika förebyggande insatser för barn/elever inom olika verksamhetsfält genomförs och åtgärdas (a.a.). Detta innebär att specialpedagogen kan ses som expert inom sitt område (Bladini, 2004).

## 2.2 Specialpedagogiska perspektiv

Att definiera specialpedagogiken är inte helt enkelt menar B. Persson (2001) eftersom det är ett tvärvetenskapligt område där teorierna är hämtade från flera olika inspirationskällor; medicinen, psykologin och det sociologiska fältet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Dessutom försvinner eller vidareutvecklas definitioner över tid bland annat beroende på rådande samhällssyn och det som anses vara politiskt korrekt (Atterström & Persson, 2000). Även Högskoleverket (2006) ger uttryck för att specialpedagogiken inte kan definieras fullt ut då den har en oklar identitet med ideologiskt innehåll samtidigt som den har en svag forskningsbas där den teoretiska grunden är svag.

OECD (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling) har enats om en gemensam definition som säger att specialundervisning innebär att pedagogiska insatser och stöd utformas för de som har särskilda utbildningsbehov. Begreppet barn med särskilt stöd har utvidgats utöver de barn som har en fysisk funktionsnedsättning för att även innefatta barn och elever som har svårigheter i förskolan/skolan av olika orsaker och som hindrar dem från att uppnå den ultimata utvecklingen (B. Persson, 2001). Tanken är att the World Health Organizations (WHO) föreskrifter ska påverka våra beslutsfattaress sätt att tänka och agera genom sina föreskrifter (Norwich, 2007). Politikerna ska således gå från orsak-, diagnos- och medicinsk klassifikationstänkande till att utgå ifrån inverkan, följd och funktion. Föreskrifterna baseras på att funktionshinder går utöver begreppet funktionsnedsättning och omfattar därför även aktivitetsbegränsningar och svårigheter i socialt deltagande. WHO förespråkar således en integrerad modell som tar avstånd från polariseringen mellan de medicinska och den sociala modellen (a.a.). Funktionshindret uppstår i mötet mellan funktionsnedsättning och samhällets värderingar, förväntningar och krav och innebär att fokus inte läggs på funktionsnedsättningen utan på miljön som individen vistas i (SOU, 2001:56). Denna definition har påverkat politiken under 1990-talet då ett större fokus på ett demokratiskt perspektiv har tagit form där mänskliga rättigheter har spelat en stor roll (a.a.). Detta synsätt har även fått ett stort genomslag inom det specialpedagogiska kunskapsområdet (Bladini, 2004).

Specialundervisningen definieras som ett politiskt och normativt område där segregering, integration, normalitet och avvikelse är centrala begrepp (Björck-Åkesson, Granlund & Simeonsson, 2005). Målet är att skapa optimala förutsättningar för eleverna och lärandet i en skola för alla (a.a.). I Salamancadeklaration

ionen (Svenska Unescorådet, 1997) påvisas det att vi som samhälle ska arbeta för inkludering av alla barn i skolan. Detta innebär att all utbildningspolicy ska utgå ifrån att samtliga barn med funktionsnedsättningar ska ha möjlighet att gå i den skola som de skulle gått i om de inte hade en funktionsnedsättning (Rioux, 2007).

Inom det specialpedagogiska kunskapsområdet förekommer flera olika synsätt där de flesta kan delas in i två olika kategorier, de miljörelaterade- samt de individrelaterade perspektiven (Bladini, 2004). Utifrån det miljörelaterade synsättet ligger elevens svårigheter i relationen mellan de krav som omgivningen ställer och elevens förutsättningar medan de individrelaterade perspektiven ser på elevens olikheter utifrån genomsnittet (Gustafson & Molander, 2005).

De vanligaste synsätten inom dagens skola är det traditionella perspektivet tillsammans med kategoriska-, funktionalistiska-, individualistiska-, kompensatoriska- och medicinskt-psykologiska perspektiven (Nilholm, 2005; Nilholm, 2006). Utifrån dessa synsätt anses eleven vara den som äger problemet vilket innebär att förklaringarna till svårigheterna söks hos eleven för att sedan åtgärdas (Bladini, 2004). Inom den specialpedagogiska forskningen har även dessa perspektiv varit det regerande och mest förekommande då de flesta genomförda studier enligt Bladini har haft individen eller enskilda gruppers svårigheter och brister som fokus. Kategorisering och differentiering är grunden för dessa synsätt (a.a.).

När förklaringar till elevers svårigheter i skolan söks utifrån det medicinska och/eller det psykologiska synsättet diagnostiseras eleverna och det skapas ofta så kallade problemgrupper (Nilholm, 2003; Nilholm, 2006). Persson (Atterström & Persson, 2000) benämner detta synsätt som det kategoriska perspektivet och ser det som ett undervisningscentrerat perspektiv som är uppbyggt runt elevernas brister. Detta är ett kortsiktigt tidsperspektiv där pedagogiska metoder och åtgärder rekommenderas.

Nilholm (2003) lyfter fram tre olika specialpedagogiska perspektiv; det kompensatoriska-, det kritiska- och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet innebär att elever i behov av särskilt stöd erbjuds hjälp för att uppnå en åldersadekvat kunskaps- och färdighetsnivå (Haug, 1998). För att eleven ska få bästa möjlighet att uppnå skolans mål är den specialpedagogiska målsättningen att kompensera elevens brister på bästa tänkbara sätt. Kontentan av detta perspektiv är att eleven anpassar sig till skolan – inte tvärtom (a.a.). Dilemmaperspektivet handlar om olika motsättningar som finns inom utbildningssystemet som pedagogerna inte kan lösa men som kräver ett ställningstagande (Nilholm, 2003). Här ligger dilemmat. Att se olikheter som en tillgång är svårt eftersom de värderas menar Nilholm. Detta synsätt visar ett större intresse för deltagarnas tolkningar och fokuserar mindre på de huvudsakliga svårigheterna/dilemman i specialpedagogiken (Nilholm, 2006). Det handlar om valsituationer där det inte existerar några givna val eller kompromisser. Om specialpedagogiken skulle försvinna anser de som utgår ifrån dilemmaperspektivet att det uppstår nya dilemman att handskas med (Nilholm, 2003).

Inom det kritiska perspektivet diagnostiseras skolan, diskursen och/eller samhället (Nilholm 2003). Här ställer sig pedagogerna kritiska till det kompensatoriska perspektivet eftersom specialpedagogiken utgår ifrån elevernas brister (Nilholm, 2003). Med det kritiska perspektivet som utgångspunkt anses specialpedagogiken vara förtryckande med en utgångspunkt där fokus ligger på normal kontra onormal. Nilholm anser att detta är ett ideologiskt perspektiv där eleven inte är bäraren av problemet utan istället handlar det om att förändra skolmiljön utifrån elevernas behov och mångfald. Här förespråkas olikheter (a.a.) samtidigt som B. Persson (2001) lyfter fram att perspektivet skapar behov av specialpedagogiska insatser. Enligt Haug (1998) visar det kritiska perspektivet att specialpedagogiken är ett uttryck för skolans misslyckande.

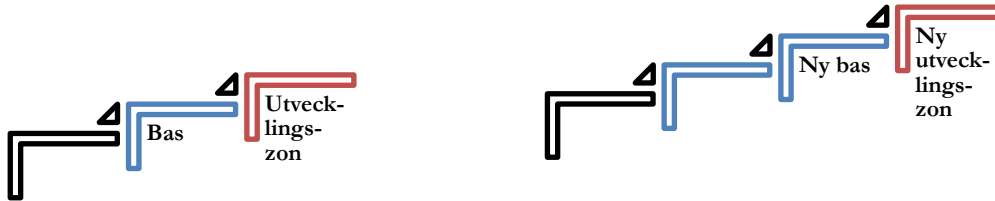
Det synsätt som de flesta svenska specialpedagogikforskare förespråkar är enligt Nilholm (2006) det relationella perspektivet. Här är tidsperspektivet långsiktigt där problematiken flyttas från eleven till sammanhanget/kontexten. Undervisningen anpassas efter eleven där miljön förändras (Atterström & Persson, 2000). De specialpedagogiska insatserna utgår ifrån individ-, grupp- och organisationsnivå eftersom helhetssynen är av stor betydelse. Detta perspektiv borde enligt många av de svenska forskarna inom specialpedagogiken (Egelund at al, 2006; Nilholm, 2006) ersätta det kategoriska perspektivet som enligt dem är ett förlegat synsätt. Med det relationella perspektivet som ledstjärna flyttas problematiken från eleven till sammanhanget/kontexten (Nilholm, 2006) vilket innebär att eleven inte längre ska ut ur klassrummet. De specialpedagogiska stödinsatserna bör istället ske inom klassrummets ram i så stor utsträckning som möjligt. Skolans senaste styrdokument, Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2011) och Lgr 11 (Skolverket, 2011), visar att detta synsätt är att förorda.

Lärandet mellan människor utifrån det sociokulturella perspektivet är komplext och omfattande (Alvesson & Sköldberg, 2008). Vygotskij menar att perspektivet fokuserar på att tänkande och språk hör ihop där lärandet sker i ett sammanhang (Partanen, 2007). Den miljö vi vistas i påverkar vårt tänkande där lärandet är av social karaktär samtidigt som den är knuten till våra erfarenheter och verklighet eftersom vi utvecklas när vi tolkar våra upplevelser och intryck (a.a.). Säljö (2005) ser därför att språket utifrån det sociokulturella perspektivet blir en länk mellan kommunikationen (det yttre) och tänkandet (det inre) (a.a.). Denna språklänk mellan människan och kollektivet gör att vi blir delaktiga i en kultur samtidigt som detta verktyg bidrar till att förändra kulturen (Andreasson & Asp Onsjö, 2009). Även Wertsch (1998) ser språket som ett kulturellt verktyg där talet är en form av förmedlad handling. Därför är vi som människor enligt Vygotskij (Strandberg, 2006) beroende av interaktion med vår omgivning för att utvecklas då lärandet alltid sker i samförstånd med andra. Han anser att samspelet finns mellan tre aktiva parter: en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv social miljö (Partanen, 2007).

Enligt Vygotskij (Partanen, 2007) finns det två utvecklingsnivåer, den existerande utvecklingsnivån, basen (se Figur 2.1) där vi befinner oss just nu, och den potentiella utvecklingsnivån som innebär den kommande möjliga utvecklingen. Utifrån detta myntade Vygotskij begreppet den proximala (närmsta) utvecklingszonen som innebär att det är avståndet som finns mellan den aktuella utvecklingsnivån i självständigt



problemlösande som bestämmer den möjliga utvecklingen, med stöd av en mentor eller kamrat. Figur 2.1 visar hur utveckling sker över tid där utvecklingszonen blir den nya basen där en ny utvecklingszon möjliggörs (a.a.).



Figur: 2:1: Basen och utvecklingszonen – där utveckling sker över tid utifrån Vygotskijs proximala utvecklingszonsteori.

Lärandet och tänkandet sker alltid i dialog med andra och är en social process som utvecklar samtliga deltagare i mötet (Partanen, 2007). När vi utbyter tankar och idéer utvecklas och förändras vår bild av verkligheten. Vygotskij menar att denna teori inte enbart gäller för barns lärande (Partanen, 2007). Vi har alla en proximal utvecklingszon och teorin kan därför med fördel användas i den specialpedagogiska handledningen där specialpedagogen blir mentorn som samarbetar med pedagogen i en samtals- och utvecklingsprocess. Specialpedagogens uppgift blir här att ställa frågor och problematisera frågeställningarna som uppstår i handledningen. Detta kan leda till att det som tidigare var dolt för pedagogen blir synligt vilket leder till att en ny förståelse uppstår. En utveckling sker som inte skulle ha uppstått utan interaktionen med andra. Det som tidigare var utvecklingszonen tar nu form som den nya basen (se Figur 2.1).

Utifrån den proximala utvecklingszonsteorin ses pedagogen i handledningssituationen som kompetent med en färdighet som är på gång (Partanen, 2007). Denna utvecklingspotential ligger strax ovanför den självständiga kompetensen som pedagogen kan få tillgång till genom det pedagogiska samtalet i handledningen. Pedagogen är en aktiv deltagare eftersom det handlar om samtal tillsammans med den aktiva specialpedagogiska handledaren och eventuella kollegor. Lärandet sker i en aktiv social miljö genom rörelsen från det yttre språket till det inre tänkandet (a.a.). Chaiklin (2003) anser att den proximala utvecklingszonen är ett mångtydigt begrepp som handlar om mentala processer som ses som ett verktyg som stärker tänkandet och lärandet, samtidigt som det handlar om vägledning.

Det är upp till specialpedagogen att skapa en trygg och stimulerande lärandemiljö i handledningssituationen där pedagogen får möjlighet att skapa sin egen utvecklingszon tillsammans med andra (Partanen, 2007). Därför bör specialpedagogen rikta samtalet och lärandet mot den proximala utvecklingszonen eftersom det leder till att nya utvecklingsprocesser startar. Det handlar om att möjliggöra utrymme där frågor, dilemman och utmaningar diskuteras tillsammans. Detta innebär att samtliga deltagare internaliserar samtals tankeutbyte som skapar en inre utvecklande dialog. I handledningssamtalet ställs således frågor både till varandra och till sig själv. Vygotskij anser att tanken inte bara uttrycks i ord utan den fullbordas i ordet (Partanen, 2007).

## 2.3 Forskningsöversikt

Den specialpedagogiska handledningen inom grundskolan är inget välbeforskat område menar Bladini (2004). Den främsta handledningsforskningen har enligt henne bedrivits inom förskolan där grupphandledning är den vanligaste formen av handledning.

Förändringsarbetet inom skolverksamheten har genom åren blivit mer påtaglig (Ahlberg, 1999) där några av de framträdande frågorna bland annat har varit pedagogiska samtal, handledning och reflektion (Skolverket, 2011; Utbildningsdepartementet, 2011). Dessa huvudfrågor har en betydelsefull roll i att förhöja verksamhetens kvalitet (Ahlberg, 1999). Skolans styrdokument, den nya skollagen (Utbildningsdepartementet) och Lgr 11 (Skolverket, 2011), trycker tydligt på att skolan ska vara just en reflekterande praktik (Ahlberg, 1999) där reflektion ses som ett verktyg som utvecklar pedagogers kritiska tänkande (Alexandersson, 1998). Detta bidrar i sin tur med att pedagogernas professionalitet ökar (Ahlberg, 1999). Att pedagoger får ingå i en reflekterande process där de får möjlighet att granska sina egna undervisningsmetoder utifrån ett kritiskt perspektiv är av största vikt anser Skrtic (1995):

It's necessary to shift from a narrow and mechanistic view of teaching to one that is broader in scope and takes into account wider contextual factors, including both community and organizational dimensions (Skrtic, 1995, s. 244).

Enligt Lärarutbildningskommitténs förslag (SOU 1999:63) menar de att specialpedagogens handledaruppdrag kräver en sådan kompetens att hon/han kan:

- utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kollegor, elever, föräldrar i pedagogiska frågor (SOU, 1999:63, s. 208)

Målet med den specialpedagogiska handledningen är enligt flera forskare (Boalt Boëthius & Ögren, 2003; Killén, 2008; Mollberg Hedqvist, 2008) att pedagogen själv ska komma till insikt med en önskan om förändring. Första steget i allt förändringsarbete sker genom ett nytt och/eller förändrat sätt att tänka (Jacobson Herngren, 2005). Det nya tankesättet leder i sin tur till att pedagoger förändrar sitt sätt att agera både gentemot elever, kollegor, och föräldrar (Olson, 2008). För att handledningssamtalen ska leda till utveckling krävs det enligt Ahlberg (1999) att pedagogerna själva ser betydelsen av reflektion och samtal. Utan förståelsen för att dessa samtal kan leda till utveckling för egen del samt för skolverksamheten sker ingen prioritering (a.a.). Det krävs att pedagogen kan distansera sig (Bengtsson, 1993), samtidigt som hon/han måste ha motivation samt en vilja till förändring och utveckling för att reflektion ska vara möjlig (Alexandersson, 1996). Om pedagogens mål i handledningssamtalet är att få en snabb lösning på ett akut problem minskar möjligheterna till reflektionsarbete (Ahlberg, 1999). Frågeställningar kring pedagogiska frågor får ofta stå tillbaka för diskussioner kring de yttre ramarna samt ekonomi menar Ahlberg.

Handledningssamtalen har enligt Bladini (2004) två olika funktioner: att förbättra barns och elevers situation samt att skapa ett reflektionsrum där pedagoger får möjlighet att reflektera. Tanken är att där ska ske en kunskapsutveckling hos deltagarna då samtalet skapar möjligheter till reflektion (Lauvås & Handal,

2001).Handledning är enligt flera forskare (Holmberg, 2000; Näslund, 2004) en nödvändighet för att en professionell utveckling ska ske hos pedagogerna. När praktik och teori integreras och formuleras tillsammans med en handledare genom frågor och aktivt lyssnande kan samtalsledaren bidra till att ett perspektivskifte hos deltagarna tar form (Wiking, 1991). En samtalsprocess uppstår och det är just denna integration som den lyckade handledningen bidrar med (Boalt Boëthius & Ögren, 2003).

Alexandersson (1994) diskuterar fyra olika nivåer av reflektion. Den första nivån är vardagstänkandet där handlandet sker mer på rutin och där ingen större tankeprocess är inblandad. En pedagog har inte många tillfällen till reflektionsarbete vid själva undervisningstillfället anser Ahlberg (1999) och bör därför få möjlighet till detta vid andra tillfällen. Nästa nivå innebär att pedagogen reflekterar över olika lösningar för det praktiska arbetet (Alexandersson, 1994). Här värderar pedagogen sitt agerande och sätter ord på sina erfarenheter. Tredje nivån av reflektion är komplex och medför oftast långsiktiga förändringar som leder till den sista nivån där pedagogen reflekterar över det egna tänkandet (a.a.). Ahlgren (1999) är inne på samma linje då hon anser att djupare reflekterande samtal bidrar till att pedagogerna får ett mer kritiskt synsätt samtidigt som det ger distans till den egna undervisningen. Detta visar sig ha betydelse för det pedagogiska arbetet på sikt menar hon då pedagogers yrkeskompetens utvecklas eftersom deras sätt att tänka utmanas. När pedagoger använder sig av reflektion både i och utanför handledningssituationen, leder det till ett helhetsperspektiv på eleverna där undervisningen och miljön anpassas efter alla elevers behov (a.a.).

Bladini (2004) har såsom åsikt att handledning kan ses som en speciell form av samtal där reflektionen ska få utrymme att utveckla den egna professionen. Detta kan bland annat innebära att synsätt förändras och därmed ageranden gentemot elever, föräldrar och/eller kollegor. Den specialpedagogiska handledningen ses ofta som ett förändringsarbete som pedagogerna frivilligt deltar i poängterar Mollberger Hedqvist (2008). Näslund (2004) instämmer i detta men poängterar att det sker utifrån fyra huvudsyften: pedagogen får tillfälle till kunskapsinläring och färdighetsutveckling samtidigt som där sker personlig utveckling som bidrar till den integrerade yrkeskickligheten. Utifrån detta blir handledningen ett verktyg där pedagoger får tillfälle att bearbeta och synliggöra det dagliga arbetet (a.a.). Även Lauvås och Handal (2001) samt Normell (2004) anser att det är av stor betydelse att den handledde får möjlighet att tänka igenom fördelar och nackdelar av den valda praxisen. Då handledning ses som reflektionstillfälle för pedagogerna där de, utan några krav, får möjlighet och utrymme att bearbeta aktuella händelser i vardagsarbetet (a.a.) är Almqvist och Fritz (1995) av den åsikten att det krävs att handledningen innehåller en viss dynamik och tillit då den egna organisationen även måste få ifrågasättas (a.a.). Motsatsen till ovanstående samtalsprocess är att se på handledning som en metod där handledaren understödjer en färdig kunskap och/eller har en agenda som motarbetar reflektionsarbetet (Mollberg Hedqvist, 2008). Näslund (2004) är av den meningen att den handledning som sker inom skolverksamheten oftast är av den stödjande karaktären vilket Emsheimer (1995) instämmer i men som även ser handledningen som stundom utmanande. Bladinis (2004) forskning visar att specialpedagoger har en önskan om att pedagogerna förändrar sitt bemötande gentemot eleverna. Enligt Näslund (2004) kan även syftet med pedagogisk handledning vara att vilja påverka,

värdera, överföra kunskap och attityder. En handledare bör alltid sträva efter att bekräfta men samtidigt ifrågasätta den rådande praktiken (S. Persson, 1999). Då vi människor enligt Lundgren och Lökholtz (2006) per automatik agerar med att göra motstånd vid förändringar bör handledaren rikta fokus mot pedagogernas egna tankar, funderingar och känslor.

Bladini (2004) betonar att det föll på specialpedagogens lott, då detta yrke skapades, att ta sig in i en redan etablerad pedagogisk yrkesgrupp med givna roller och förväntningar för att agera förändringsagent. Detta uppdrag blev inte helt enkelt då det specialpedagogiska arbetet inom skolan styrs av pedagogerna menar Malmgren Hansens (2002). Hennes forskning visar att det är pedagogerna som besitter den informella makten angående barn i behov av särskilt stöd. Det är upp till pedagogerna att delge specialpedagogen den nödvändiga informationen om eleverna. Detta innebär att utan pedagogernas samtycke och godkännande får inte specialpedagogen inträde i skolans värld (a.a.). Specialpedagogen balanserar på så sätt mellan respekt och förtryck (Helldin, 1998) där attityder, normer och värderingar spelar en stor roll för hur det specialpedagogiska arbetet utformas (Ahlberg, 1999). Att få handledningsmandat från kollegor och skolledare kan därför vara mycket svårt för specialpedagogen (Hedström, 2003) vilket Helldin (1998) instämmer i då han anser att specialpedagoger har svårt för att hävda sig inom skolan eftersom deras yrkesstatus är svag. Dessutom finns där en avsaknad av en mer preciserad och utförlig begreppsförklaring angående handledaruppdraget i de officiella dokumenten vilket innebär att specialpedagogen själv måste tolka och formulera sitt uppdrag på bästa sätt (Bladini, 2004).

Det finns forskningsresultat som visar att tydliga uppsatta ramar och regler för hur handledningen ska gå till är viktiga då det ger trygghet för alla inblandade (Bladini, 2004; Killén, 2008). Detta kan bland annat innefatta ett muntligt eller skriftligt kontrakt (se bilaga C) där tid, plats, förväntningar på handledningen och varandra samt löfte om tystnadsplikt tas upp (Crafoord, 2005; Killén, 2008).

## **2.4 Det specialpedagogiska uppdraget**

I Lärarutbildningskommitténs förslag (SOU 1999:63) framkommer det att specialpedagogutbildningens utgångspunkt ska vara elever i behov av särskilt stöd där WHO:s funktionsnedsättningsdefinition bestämmer utbildningens upplägg och genomförande.

Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärande miljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Det medför att specialpedagogen knyts närmare skolans ledning, får en mera utpräglad funktion som kvalificerad samtalspartner i det pedagogiska arbetet på skolan och tar ansvar för det övergripande specialpedagogiska arbetet (SOU 1999:63, s. 202).

I Högskoleförordningen (1993:100) framgår det att undervisning, utredning, skolutveckling samt handledning ska ingå i specialpedagogens arbetsuppgifter. Deras arbete med elever i behov av särskilt stöd, där eleven alltid bör sättas i centrum, ska utgå ifrån; individ-, grupp- och organisationsnivå (SOU 1999:63). Detta innebär att specialpedagogen ska besitta specialpedagogiska ämneskunskaper som ska kunna reali-

seras och utvecklas inom skolverksamheten, kunna identifiera de faktorer som orsakar svårigheter för elevens utveckling och lärande, genomföra kvalificerade utredningar kring elevens svårigheter på individ-, grupp- och organisationsnivå samt vara delaktig i utförandet av åtgärdsprogram (SOU 1999:63). Utifrån åtgärdsprogram och gällande styrdokument ska specialpedagogen vara delaktig i utvecklingen av verksamhetens lärandemiljö. För att skolan ska kunna möta alla elevers behov bör specialpedagogen vara delaktig i ledningen av skolutvecklingen och även vara en kvalificerad samtalspartner inom pedagogiska frågor för kollegor, elever och deras föräldrar (a.a.). I uppdraget ingår även samarbete inom elevhälsan. En specialpedagog ska således leva upp till flera olika krav menar Helldin (1998) som även anser att specialpedagogen riskerar att hamna i olika dilemman då det är mer eller mindre omöjligt att förverkliga samtliga krav och förväntningar som ställs på dem.

I den specialpedagogiska grundkompetensen ligger således att kunna förstå och reflektera över de pedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter och veta var stöd och experthjälp kan fås. Detta innefattar också att kunna motivera och argumentera för särskilda stödåtgärder då sådana behövs (B. Persson, 2001, s. 103).

Handledning av skolpersonal ingår i det specialpedagogiska arbetet som en del i skolutvecklingsuppdraget (Högskoleförordningen, 1993:100). Detta ses som ett viktigt verktyg för att skolutveckling ska ta form på lång sikt. I styrdokumentet står det att:

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot de nationella målen. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt (Lgr11, Skolverket, 2011, s. 8).

Om ovanstående mål ska kunna uppnås krävs det att pedagoger utvecklar sin egen yrkesroll vilket i sin tur innebär att pedagoger måste få tid och möjlighet till att diskutera och reflektera kring vardagsarbetet med sina arbetskamrater samt med specialpedagogiska handledare (Mollberger Hedqvist, 2008). Med tanke på de kontextuella och individuella faktorer, till exempel elevers olikheter och behov, krävs det enligt Bladini (2004) välutbildade och skickliga pedagoger som besitter en hög relationskompetens för att framgångsrikt kunna arbeta med elever och deras föräldrar (Killén, 2008). Det ingår i pedagogernas uppdrag att möta samtliga elevers behov och de stödinsatser som sätts in bör ses som en del i det dagliga arbetet som samtliga vuxna i skolan har ansvar för (Ahlberg, 1999). Därför understryker Ahlberg att undervisningen, bland annat genom den specialpedagogiska handledningen, måste granskas så att pedagoger kan anpassa sin undervisning till den enskilda eleven (a.a.).

### **3 Syfte och problemformulering**

Syftet med denna studie är att undersöka vilka erfarenheter specialpedagoger och pedagoger har av den specialpedagogiska handledningen samt hur den specialpedagogiska handledningen genomförs.

Utifrån ovanstående syfte är forskningsfrågorna uppdelade i tre huvudkategorier: den specialpedagogiska handledningen på ett övergripande plan och frågor som tar upp det som berör specialpedagogerna samt pedagogerna.

1. Hur genomförs den specialpedagogiska handledningen på skolorna som ingår i studien enligt specialpedagogerna och pedagogerna samt vilket innehåll har den?
2. Hur ser specialpedagogerna på sitt uppdrag?
3. Vilken erfarenhet har specialpedagoger och pedagoger av den specialpedagogiska handledningen och vilka lärdomar och effekter upplever de att denna handledning ger dem?

## 4 Ansats och metod

För att belysa hur den specialpedagogiska handledningen uppfattas av pedagoger och specialpedagoger samt hur den genomförs på tre olika skolor har jag valt att använda mig av fallstudien som forskningsansats. Nedan redovisas studiens metodöverväganden som följs av en redogörelse av de tre fallen som utgör studiens urval. Detta följs av avsnitten datainsamling och bearbetning och analys av data. Kapitlet avslutas med studiens etiska aspekter och tillförlitlighet.

### 4.1 Fallstudie

För att få en djupare insikt och förståelse för vilka erfarenheter den specialpedagogiska handledningen genererar samt hur den genomförs används fallstudien. Valet baseras på att fallstudien är en kvalitativ forskningsansats som visar hur verkligheten är utifrån deltagarnas perspektiv (Torrance, 2009).

Studien omfattas av tre fallstudier där specialpedagogers och pedagogers erfarenhet av handledning samt dess genomförande har undersökts. Detta innebär att fokus ligger på företeelser, händelser och praktiska frågor, svårigheter och/eller situationer i vardagen vilket utmärker fallstudiemetoden (Merriam, 1998; Yin, 2006). Fallstudien lämpar sig därför när komplexa sociala fenomen ska studeras där fokus kan vara förklarande, utforskande eller beskrivande (a.a.). Metoden är induktiv där målet enligt Torrance (2009) är att få en förståelse för ett problem och/eller en viktig fråga som visar hur verkligheten är. Fallstudien är också lämplig att användas när gränsen mellan fenomen och kontext inte är klar och tydlig som till exempel i denna studie där samspelet mellan specialpedagog och pedagog är nära sammankopplat med skolkontexten (Merriam, 1998; Yin, 2006). Två olika datakällor har använts, intervjuer med specialpedagoger och pedagoger, som är ytterligare ett kännetecken för fallstudien. Ännu ett utmärkande drag för fallstudien är att forskningsfrågorna svarar på *hur* och/eller *varför* frågor (a.a.) som enligt Yin är de två vanligaste aspekterna i en fallstudie. Fallstudien är en grundlig forskningsstrategi (a.a.) som undersöker varje fall på djupet (Creswell, 2009).

### 4.2 Urval

Utifrån studiens syfte ingår tre fall där varje enhet består av en specialpedagog samt ett par pedagoger/arbetslag som regelbundet deltar i specialpedagogisk handledning. Inledningsvis avgränsades urvalet till att omfatta deltagare från F-6 verksamheter då intentionen var att gå på djupet med en variation av deltagare med liknande villkor. Då det visade sig svårt att få deltagare att medverka i studien utökades urvalet till att innefatta deltagare från F-9 skolor. Ytterligare kriterier för specialpedagogerna var att de hade en specialpedagogexamen, tjänstgjorde som specialpedagoger samt att de hade erfarenhet av specialpedagogisk handledning med enskilda pedagoger, resurspersonal och/eller arbetslag. Kriterierna för pedagoger och resurspersonal som medverkade i studien var att de hade deltagit i specialpedagogisk handledning under det senaste året.

I urvalsprocessen av deltagare valdes en medelstor kommun (A) i södra Sverige. På kommunens hemsida hittades samtliga grundskolor uppdelade i fem olika skolområden. Ett skolområde använde sig av speciallärare utan handledningsuppdrag i sina tjänster vilket gjorde att endast fyra områden var aktuella för studien. Utifrån ovanstående kriterier kontaktades en specialpedagog från tre olika skolområden via e-post (se bilaga D). Då samtliga avböjde att medverka i studien upprepades processen tills 15 specialpedagoger inom kommun A hade tillfrågats. Eftersom endast ett positivt svar genererades, från specialpedagogen Adela från Almskolan, skickades även förfrågningar till pedagoger i en närliggande kommun (B) ut. Samtliga fem specialpedagoger gav nekande svar. Efter detta utökades studiens kriterier till att omfatta specialpedagoger och pedagoger som arbetar inom F-9 verksamheter inom kommun A där specialpedagog Carmen från Cityskolan i en 7-9 verksamhet tillkom. För att få ytterligare en specialpedagog att delta i undersökningen kontaktade jag de specialpedagoger från kommun A som till en början nekat att delta i studien ytterligare en gång. Detta resulterade att specialpedagog Bitte från Bokskolans F-6 verksamhet tillkom.

Då de flesta tillfrågade avböjde medverkan i undersökningen visade det sig svårt att följa Creswells (2009) råd att välja deltagare med stor målmedvetenhet. Det vanligaste skälet som gavs för att inte delta i studien var att pedagogerna ansåg att de inte hade tid eller ork att medverka. Två av specialpedagogerna som avböjde medverkan hade ingen erfarenhet av specialpedagogisk handledning då det inte ingick i deras tjänst.

Specialpedagogerna fick som uppdrag att välja ut ett arbetslag eller ett par pedagoger för att delta i studien utefter de instruktioner som ingick i förfrågningsutskicket (se bilaga D). Samtliga specialpedagoger diskuterade deltagandet i studien med berörda pedagoger innan de som grupp beslöt sig för att medverka.

### **4.3 Datainsamling**

Att intervjua är en kunskapsproducerande aktivitet där kunskapssynen påverkar sättet som forskningsintervjun utformas (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuns utgångspunkt har därför varit att den är ett professionellt samtal samtidigt som den är en face-to-face metod som är personlig, där den intervjuade bidrar med bakgrundsinformation som inte kan fås genom andra metoder som till exempel observation (Creswell, 2009). I intervjun läggs även erfarenheter fram där syftet är att frambringa kunskap (Kvale & Brinkman, 2009). Intervjusituationen är inte likvärdig för båda parter då det är intervjuaren som besitter den verkliga makten (a.a.) och som samtidigt vill få fram deltagarens åsikter (Thomsson, 2002). Samspelet mellan de båda parterna i intervjusituationen är därför mycket komplext (Denscombe, 2000). I intervjuerna användes två nivåer samtidigt då intervjun var öppen där välvilliga frågor ställdes som inte var hotande för deltagarna parallellt som målet med frågorna uppnåddes (Yin, 2006). Två olika intervjuguider, en för specialpedagogerna (se bilaga A) och en för pedagogerna (se bilaga B) har använts i fallstudieintervjun där de konkreta frågorna har varit flexibla och flytande (Yin, 2006).

#### **4.3.1 Intervjuns genomförande**

Före intervjuernas genomförande beaktades diktafoninspelningens nack- och fördelar då transkriberingen är mycket tidskrävande (Bell, 2000). En inspelad en-timmes intervju tar ca 10 timmar att transkribera och



analysera vilket vägdes mot de fördelar som en diktafoninspelning medför som till exempel att kunna gå tillbaka och kontrollera att de egna anteckningarna stämmer med intervjun samt att citat blir exakta (a.a.).

Det är inte ovanligt att de som deltar i en intervju känner sig obekväma när de står inför möjligheten att bli inspelade (Thomsson, 2002). En av de deltagande specialpedagogerna, Carmen, samt Almskolans pedagoger avböjde inspelning då pedagogerna ansåg att det skulle hämma deras medverkan. Thomsson (2002) är av den åsikten att en orsak till att intervjudeltagare inte vill spelas in på band bland annat kan bero på att de känner sig tvingade att formulera sig väl. Förutom att spela in intervjuerna, där deltagarna godtagit detta, togs anteckningar. Detta eftersom tekniska missöden kan uppstå vid inspelning vilket skulle riskera att de genomförda intervjuerna inte skulle kunna användas (Kvale & Brinkman, 2009).

Specialpedagogerna intervjuades separat medan pedagogerna i varje fall intervjuades tillsammans. Således har individuella-, par- och gruppintervjuer genomförts. Samtliga intervjuer upplevdes som positiva där deltagarna var öppna och intresserade. Då det utlovats att samtliga intervjuer skulle vara en timme följdes detta noggrant.

#### **4.4 Bearbetning och analys av data**

Studiens resultat redovisas i en fallbeskrivning av varje skola där en sammanfattande text varvat med citat redogör för deltagarnas synpunkter och erfarenheter. Denna beskrivande nivå kompletteras sedan med en andra analysnivå där en tvärsnittsanalys av samtliga tre fall genomförs. Här fungerar fallbeskrivningarna som datakällor i sökandet av framträdande egenskaper och erfarenheter av den specialpedagogiska handledningen. Detta tillvägagångssätt kallas abduktion (Creswell, 2009). Studiens teoretiska perspektiv används som ett verktyg för att belysa ämnet i ett större perspektiv och för att få en djupare förståelse och inblick i kunskapsområdet.

Första fasen i studiens analysarbete började med att samtliga intervjuer transkriberades i nära anslutning till intervjutillfället. När en muntlig intervju ska omvandlas till skriftlig form innebär det enligt Kvale och Brinkmann (2009) att en rad olika ställningstagande måste tas samtidigt som tolkningar måste göras. Här togs ställning till frågor som meningars början och slut, betoningar, hm-ljud och tystnader. Samtliga intervjuer lyssnades igenom vid flera tillfällen samtidigt som varje utskrift lästes igenom i sin helhet. I den andra analysfasen markerades teman och mönster i varje enskild intervju utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Varje tema fick en egen färg för att sedan sättas ihop till en text. Detta tillvägagångssätt är tidskrävande (Yin, 2006) men bidrar till att likartad information sammanförs (Kvale & Brinkman, 2009). I den tredje analysfasen arbetades varje falls olika teman ihop till en text där specialpedagogens och pedagogernas utsagor hamnade tillsammans inom samma kategorier. Fallbeskrivningarna redovisas i resultatkapitlet och har liknande upplägg samt en kortfattad presentation av varje skola. Den fjärde och avslutande fasen består av tvärsnittsanalysen som har sin utgångspunkt i fallbeskrivningarna. Här söktes efter erfarenheter hos specialpedagoger och pedagoger av den specialpedagogiska handledningen som ett samman-

hållet fenomen samtidigt som likheter och olikheter i genomförandet av handledningen eftersträvades att hittas.

## 4.5 Undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet

En god vetenskaplig praxis har följts vilket är ett måste för att en studie ska vara trovärdig (Nyberg, 2000). Detta innebär att den genomförda undersökningen har god validitet (giltighet) och reliabilitet (tillförlitlighet) (Patel & Davidson, 2003). May (2001) menar att detta är krav som ställs på både forskningens design samt de verktyg som används. Torrance (2009) anser att flerfallsstudien, som denna undersökning grundar sig på, ger resultatet en ökad trovärdighet då studien får en större tyngd än enfallsstudien. Creswell (2009) trycker på vikten att forskaren visar vilka åtgärder som vidtagits i studien för att garantera resultatets riktighet och trovärdighet. Hur studiens resultat har framkommit åskådliggörs på ett tydligt sätt vilket ger läsaren möjlighet att själv bedöma tillförlitligheten. Reliabilitet i en undersökning innebär "... att en mätning vid en viss tidpunkt skall ge samma resultat vid en ny mätning." (Trost, 1997, s. 99). Det handlar enligt Merriam (2002) om att göra tydliga beskrivningar och att förstå det studerade på djupet.

Triangulering är en av de strategier som har använts för att validera resultatet i denna studie vilket innebär att deltagarnas perspektiv har använts för att sedan etablera olika teman som till exempel reflektion, synsätt, lärdomar. Yin (2006) är av den åsikten att all insamlad data i en fallstudie måste komma samman på ett triangulerande sätt. Värdet av kvalitativ forskning ligger enligt Creswell (2009) i beskrivningen där teman utvecklas i sitt sammanhang och där noggrannhet snarare än generaliserbarhet är av vikt. God validitet innebär att studien beskriver eller mäter det som den har för avsikt att mäta eller beskriva (Bell, 2000; Patel & Davidson, 2003). Det handlar om tolkningar som görs av det studerade vilket innebär att resultatet ska överensstämma med insamlad data (Merriam, 2002).

Att sträva efter tydlighet och precision vid formulering av forskningsfrågorna är av stor betydelse (Granlund, 2009) vilket har beaktats i denna studie. För att få ett empiriskt svar måste forskningsfrågorna vara genomtänkta, välstrukturerade, välformulerade samt preciserade (Backman, 2008; Hartman, 2004). Samtliga intervjudeltagare fick möjlighet att ta del av sina egna intervjuutskrift för att eventuellt komplettera informationen. Även detta är en strategi som validera resultatet (Creswell, 2009). Trots den egna erfarenheten av att leda specialpedagogisk handledning har detta inte enligt min mening påverkat tolkningsresultatet. Detta eftersom stor noggrannhet har uppmärksamats med att den egna kunskapen inte fått styra tolkningen. Att klargöra forskarens bakgrund är ytterligare ett sätt att validera studiens resultat menar Creswell (2009) eftersom det skapar ärlighet samt trovärdighet.

## 4.6 Etiska överväganden

Forskare har ett ansvar gentemot studiens deltagare som bidrar med information till forskningsprojektet. "A 'good' qualitative study is one that has been conducted in an ethical manner." (Merriam, 2002, s. 29). I Vetenskapsrådets (2000) utgivna riktlinjer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning är individ-

skyddskravet grundläggande. För att försäkra att studien innefattas av ett etiskt handlingsätt har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer beaktat vid genomförandet av denna rapport. *Informationskravet* innebär att alla deltagare informerats om forskningens syfte. I god tid före samtliga intervjuer skickades därför ett e-mail med ett bifogat brev (se bilaga E) till specialpedagogerna för att distribueras till samtliga deltagare. Brevet uttryckte studiens syfte tillsammans med relevanta forskningsetiska principer. Här informerades deltagarna även om intervjutillfällets längd och att intervjuerna skulle spelas in. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna förstår att deras medverkan är frivilligt samt att de när som helst under intervjuens gång kan hoppa av utan skyldigheter. *Konfidentialitetskravet* innebär att inga namn eller annan information som kan röja deltagarnas identitet nämns i rapporten eftersom alla som deltar i studien ska ges största möjliga konfidentialitet. Därför benämns samtliga deltagare som pedagoger även om en deltagare är anställd som resurs. Samtliga deltagare har fått fiktiva namn för fullkomlig anonymitet. *Nyttjandekravet* innebär att de uppgifter som framkommit under intervjuerna endast används i denna rapport (a.a.).

I den första kommunikation med specialpedagogerna informerades de om det tänkta urval som också presenterades för pedagogerna vid intervjutillfället. Samtliga deltagare erbjöds att få en intervjuutskrift via e-post vilket endast önskades av pedagogerna på Almskolan.

## 5 Resultat

I följande kapitel redovisas studiens resultat i form av tre fallbeskrivningar. Kapitlet har tre underrubriker som inleds med en kort beskrivning av deltagarnas skolor samt deltagarnas yrkeserfarenhet. Utifrån studiens syfte, att undersöka vilka erfarenheter pedagoger och specialpedagoger har av den specialpedagogiska handledningen samt hur den specialpedagogiska handledningen genomförs, har en triangulering av deltagarnas perspektiv genomförts. De teman som etablerats från intervjuvaren redovisas nedan under respektive rubriker.

### 5.1 Almskolan

Almskolan är en F-5 skola med tre fritidshem, belägen i ett mindre samhälles centrala del i utkanten av kommunen. Vid studiens genomförande uppgick elevantalet till cirka 200 elever. Pedagogerna är organiserade i arbetslag där specialpedagogen Adela leder det specialpedagogiska arbetet. Arbetslaget F-2 består av två lågstadielärare, en förskollärare samt en resurs med 20-34 års erfarenhet av pedagogiskt arbete med barn och ungdomar. Adela arbetade som lågstadielärare mellan 1972 och 2002 och tjänstgjorde därefter som speciallärare fram till 2009 då hon avslutade specialpedagogexamen. De senaste åren har hon arbetat som specialpedagog.

Att Adela valde F-2 arbetslaget för att delta i undersökningen handlade i första hand om vilken grupp som kunde arrangera det rent schematekniskt. Intervjun ägde rum på deltagarnas ordinarie handledningstid. Arbetslaget föreslog själva att de skulle ta intervjutillfället som ett handledningstillfälle berättar Adela.

#### **Bakgrund, efterfrågan, organisering**

Adela handleder sammanlagt fyra arbetslag på Almskolan. Hon upplever att hon har stöd av skolledningen i sitt handledningsuppdrag då cheferna ser på den specialpedagogiska handledningen som skolutveckling. Adela är gift med skolans rektor vilket samtliga deltagare tar upp som ett dilemma som alla måste förhålla sig till.

Det är prekärt... .. då jag är gift med rektorn. Så här har jag varit väldigt tydlig att jag berättar *ingenting*. Och detta tror jag att de lutar på. Han sköter sitt och jag sköter mitt. Adela

... blir en svår situation. Detta är ett dilemma. Anita

Jag känner mig trygg. Agnes

... vore omänskligt om det inte pratas. Alva

När Adela införde den specialpedagogiska handledningen på skolan började hon berätta om sitt uppdrag som specialpedagog i god tid innan handledningsuppstarten där hon påvisade att handledning ingår i hennes roll som specialpedagog.

Detta har jag varit tydlig med. Adela

Adela tror att pedagogerna var spända inför handledningen då de inte riktigt visste vad det skulle innebära i praktiken men detta har förändrats anser hon då de flesta är öppna och positivt inställda till handledningen.

En pedagog i arbetslaget menar att hon efterfrågat handledningen medan övriga anser att det blivit "tilldelat" dem eftersom det ingår i specialpedagogens uppdrag.

En specialpedagog står ju på tre ben där handledning är en av arbetsuppgifterna. Agnes

Pedagogerna har egentligen inte fått något val om de vill ha handledning eller inte eftersom rektorn sagt att detta hör till. Så där är inget att välja på... Adela

Pedagogerna är nöjda med hur den specialpedagogiska handledningen genomförs. Ett hinder som Adela anser är problematiskt med handledningsuppdraget är att det ofta kommer "ilbud uppifrån" där handledningen måste ställas in på grund av andra möten.

Detta är ett dilemma, som jag inte kan påverka. Adela

### **Samtalens genomförande**

Den specialpedagogiska handledningen genomförs en gång per månad med samtliga arbetslag. Rektorn medverkar aldrig vid dessa möten vilket alla anser är bra. Handledningstillfället varar en timme och de träffas på Adelas rum. Pedagogerna uppskattar den fasta sluttiden så de kan planera sin tid. Specialpedagogen sätter alltid upp en lapp på dörren att "handledning pågår" för att undvika störningsmoment. En stund före handledningen försöker Adela sitta ner för att samla tankarna samtidigt som det ger en positiv känsla för pedagogerna att hon alltid är på plats när de kommer menar hon. De har ett ljus tänt vilket inte bara är avslappnande utan också är:

... en symbol för att vi ska hitta ljusglimtar. Adela

I god tid innan handledningsuppstarten fick samtliga pedagoger information angående handledningens syfte och struktur för att tydliggöra uppdraget för pedagogerna berättar Adela. Något skriftligt kontrakt används inte menar Alexandra men hon upplever det som att de har ett muntligt kontrakt eftersom alla vet vad som gäller. Det handlar om förtroende påpekar Adela. Alla vet att inget protokoll förs, att inga beslut fattas och att det som diskuteras i handledningen stannar där menar hon. Inga mobiler är på under handledningen och ingen fika förekommer men frukt finns tillgängligt. Samtliga pedagoger ger uttryck för att de uppskattar att handledningen har en klar och tydlig struktur. Adela ser strukturen som ett viktigt verktyg som bidrar till trygghet för både henne själv och pedagogerna.

Jag tycker att det är bra med struktur. Agnes

Detta förväntade jag mig eftersom det inte är ett kaffemöte som vi ska ha. Alva

Det är viktigt att specialpedagogen följer ramarna så inte mönstret bryts. Alexandra

Diskussionerna flummar inte ut och inget ovisst dyker upp. Adela

Pedagogerna berättar att handledningen alltid startar med att de ”går rundan” som de förklarar är en turgång där alla kommer till tals. Alla har tänkt ut ett ämne som de vill ta upp till diskussion och när rundan går lägger de fram sitt ämne/problematik. Därefter bestämmer de tillsammans med specialpedagogen vilket av frågeställningarna som de anser att de ska diskutera. Adela menar att pedagogerna brukar vara överens om vad de vill diskutera. Då hon ser att flera går och funderar över samma sak brukar hon besluta vilken frågeställning som ska diskuteras. Det är viktigt att handledningssamtalen innehåller de frågeställningar som pedagogerna går och funderar på för tillfället poängterar Adela.

Jag har använt mig av samma modell hela tiden, rundan att skicka ärenden. Detta görs varje gång så att pedagogerna känner till upplägget och kan känna sig trygga i detta. Däremot har jag varierat att ibland har jag gett dem en fråga först, ibland får de ta upp sitt och sina tankar först. Adela

Eftersom alla är öppna är där ingen speciell ledare i gruppen, så det uppstår inga svårigheter i att välja fråga. Alva

Samtliga pedagoger ansåg också att det är både bra och viktigt att specialpedagogen inte för anteckningar vid handledningen då det förstärker känslan av att det som sägs stannar i gruppen.

Specialpedagogen har varit tydlig med att det som sägs i handledningen stannar där. Anita och Alva

### ***Metaforer***

Adela berättar att hennes favoritmetod är att arbeta med metaforer, att försöka se situationerna i bilder.

Ett arbetslag tog upp att om man tänker på skolan som ett tåg, var finns man på tåget? Denna fråga har jag sen använt till alla arbetslagen. Där kan man tolka det väldigt olika. Man kan tolka det som tåget är hela kommunen medan andra kan tolka det som att tåget är bara klassen. Det beror på vilket ansvarsområde man har. Var finns jag på tåget? Tolkar man i bilder så kan man se saker på ett annat sätt... Man vågar fantasera, det blir inte så alvarligt. Tanken behöver inte vara färdigtänkt. Adela

Vissa pedagoger tänker mer pragmatiskt och konkret menar Adela och de kan eventuellt uppleva detta sätt som utmanande och svårt. Men hon anser att denna typ av frågeställning är bra att använda om det är något svårt som behöver dryftas eller om där är något ämne som pedagogerna inte tar upp själva eller som de undviker. Hennes erfarenhet är att arbetslagen är mycket olika i responsen till detta sätt att diskutera. Några spinner vidare på tanken och det blir fantasifullt samtidigt som den aktuella situationen/problematiken synliggörs.

### ***Vad handlar samtalen om***

Adela menar att en specialpedagogisk handledare måste vara klar över vad det innebär att vara handledare. Hon aktar sig för att bli en terapeut och rådgivare. Hennes uppdrag är att lyssna och att ställa rätt frågor för att fördjupa diskussionen kring det aktuella ämnet.

Pedagogerna anser att en av handledningens främsta syfte och fördelar är att få reflektionsmöjligheter. I detta reflektionsarbete är målet enligt Adela att pedagogerna själva hittar svaren till sina frågeställningar.

Det känns bra att få sätta ord på hur det är, att få bolla med andra. Ibland ploppar det upp svar på frågor som jag inte visste jag hade. Det är som att stå utanför sig själv. Sa jag det där högt!? Jag har funnit lösningen själv. Agnes

Adela tror att reflektionstillfällen som ges i handledningen behövs. Att andra lyssnar intresserat på det som berättas är positivt för pedagogerna menar hon eftersom berättaren blir bekräftad. Pedagogerna stödjer på så vis varandra i handledningssituationen vilket bidrar till att de kan förändra sin situation till det bättre. För att öppna upp och delge sina inre tankar och svårigheter i handledningssituationen krävs det tillit och mod hos pedagogerna och specialpedagogen poängterar Adela.

Det är skönt att höra andras tankar även om det inte alltid är lätt att blotta sig för andra. Alexandra

### **Samtalsämne**

Det ämne som förekommer mest i handledning enligt pedagogerna är oftast olika situationer kring elever då de anser att handledningen är behovsstyrd. Pedagogerna påpekar att specialpedagogen ibland väcker vissa frågor då hon är inklämmande. Specialpedagogen och pedagogerna anser att struktur, organisationsfrågor på både kommun- och skolnivå samt tiden är viktiga ämnen som diskuteras i handledningen. Det ämne som Adela anser vara av största vikt i handledningen är bemötandet gentemot elever, föräldrar och varandra. Hon ger uttryck åt att pedagoger ställer olika krav på elever och föräldrar och i diskussioner i handledningen kan pedagogerna komma fram till en gemensam inställning och på så sätt bemöta dem på ett likvärdigt sätt. En handledare måste således vara uppmärksam på att alla människor tänker, tolkar och agerar olika menar hon.

Detta är en viktig process och handledningen blir på så sätt ett viktigt forum. Adela

Så det är både allmänna saker och sen kan det faktiskt också komma upp någon gång hela lärarrollen. Att man vågar erkänna vad man tycker är jobbigt. Och det är ju känsligt. Det rör ju ens personlighet. Det handlar om att man vågar prata om det i det här forumet. Att blotta sig. Adela

### **Positiva och negativa erfarenheter av den specialpedagogiska handledningen**

De positiva aspekterna av handledningen tar överhand menar pedagogerna då de anser att organisationen synliggörs på ett bra sätt. De menar även att det är skönt att höra sina kollegors tankar men samtidigt är de klivna i detta då det innebär ett visst mod och en stor tillit för att verkligen visa varandra hur de mår och tänker. Att kunna skratta tillsammans, vara sig själv och att visa omsorg om varandra är andra positiva effekter i handledningen tycker pedagogerna. Samtidigt upplever de att deras tid inte räcker till för allt som krävs av dem i dagens skola.

Detta är ytterligare en sak som lagts på oss. Handledningen är bra och den behövs, men inget tas bort, det bara läggs på. Anita

Adelas erfarenhet är att det är viktigt att hon som specialpedagogisk handledare hittar sitt eget bästa sätt att handleda. Det innefattar bland annat att hon försöker vara en lyssnande person där hon ger pedagogerna utrymme att berätta sin story. Att vara stöttande men ibland även utmanande är andra egenskaper en handledare måste ha enligt henne.

Några tuffa utmaningar har jag väl ännu inte försökt, men vissa. Man får känna sig för lite. Huvudsyftet är ju det här att vi ska se bortom problemen och hitta ljusglimtar. Adela

### **Lärdomar**

Adela menar att hon strävar efter att hålla sig uppdaterad inom handledningsområdet.

Jag känner mig inte alls fullärd.

Specialpedagogen tror att de flesta pedagogerna upplever den specialpedagogiska handledningen som positiv. Hon ser att pedagogerna ger varandra stöd i handledningssituationen vilket hon menar bidrar till förändringsarbetet. Dessutom är hon övertygad om att pedagogerna ser handledningen som en hjälp och ett stöd i deras arbete. Det är hennes förhoppning att pedagogerna känner sig bekräftade då det är viktigt för henne att de upplever att de har blivit sedda och lyssnade på. Adela tror också att pedagogerna får med sig viktiga lärdomar om sig själva och varandra.

Pedagogerna anser att det är reflektionen som de tar med sig från handledningen. Samtliga instämmer med Alva som poängterar att den specialpedagogiska handledningen inte är till för att lösa problem utan för att de ska få med sig idéer och tankar.

Ibland är det så att det som någon annan tagit upp vid handledningen får man själv nytta av vid ett senare tillfälle. Alexandra

### **Handledningens effekter**

Att mäta den specialpedagogiska handledningens effekter för eleverna och verksamheten är svårt är mäta anser pedagogerna. Adela ger uttryck för att förhållningssätt förändras över tid och de perspektivförändringar som sker hos pedagogerna gagnar så småningom eleverna. Pedagogerna kan inte se några effekter ännu även om Agnes tror att det kommer att synas på sikt.

Jag kan se att de förändras [pedagogerna] och jag kan se en förståelse för andra och en ödmjukhet faktiskt. Adela

Ibland sker det snabba konkreta förändringar menar Adela som till exempel att ändra ett schema så att arbetsbördan blir rimlig. Någon gång handlar det om att en situation kring en elev måste förändras där omedelbara praktiska förändringar i klassrumsmiljön tar form. Även resursfördelning kan förändras relativt snabbt påpekar hon. När pedagogerna berättar alla bekymmer som de upplever kring en elev eller situation så synliggörs detta på ett bra sätt i handledningen. Eftersom det väcks nya tankar i handledningen inser ofta alla pedagoger att de tillsammans måste ta sig an situationen på ett nytt sätt poängterar Adela.



... men det är hur man förhåller sig. Känner att där sker en förändring – även om det inte är från en gång till en annan. Det har ju börjat en process hos pedagogerna. Det har ju hänt att de har kommit och sagt till mig efteråt att det vi pratade om, ja, nu gör jag inte så mer. Adela

## 5.2 Bokskolan

I en mindre by, omringad av skog, ligger Bokskolan, en F-6 skola med en fritidshemavdelning. Skolan består av ca 50 elever. De är ett arbetslag där den specialpedagogiska handledningen oftast sker individuellt. Pedagogerna som ingår i denna studie har dock gemensam handledning och arbetar med elever i år 4 respektive 5-6. Specialpedagogen Bitte har en förskollärarexamen med 24 års erfarenhet och tog sin specialpedagogexamen 2006. Dessutom har hon 15 hp i specialpedagogisk handledning. I Bittes arbetsuppgifter ingår även handledning av pedagoger i F-6 verksamheter på andra skolor inom samma skolområde.

Bitte var angelägen om att delta i studien men hade svårigheter att få pedagoger som kunde delta. Endast Beatrice och Bojan gav ett positivt svar efter viss tvekan. Båda pedagogerna är 1-7 lärare som examinerades för 8 år sedan.

### **Bakgrund, efterfrågan, organisering**

Bitte upplever att hon har fullt stöd av skolledningen i sitt handledningsuppdrag. Ibland medverkar rektorn vid handledningen men dessa tillfällen ser hon mer som möten som handlar om rådgivning och resursfördelning än en så kallad ”riktig handledning” som äger rum när det endast är hon och pedagogerna som samtalar.

Kanske lite slött av oss att använda samma namn... Jag ser det som att det är under samma paraply – när det är jag och pedagogerna är det specialpedagogisk handledning och när rektor medverkar är det den biten under paraplyet som handlar om rådgivning, konsultation, resursfördelning... Bitte

Jag känner att det kan vara att hon [rektorn] vill ha koll på oss. Det blir inte att vi kan prata fritt när rektorn är med. Det är ju hon som sätter vår lön... så jag är mer avvaktande de gånger hon deltar. Beatrice

Du har rätt där. ...vi kanske vill visa upp att vi är så duktiga, det blir som show. Då blir ju handledningen inte det som den är tänkt för... Bojan

Detta borde vi ändra till nästa läsår... Bitte

När specialpedagogen började sin tjänst på Bokskolan erbjöd hon samtliga pedagoger handledning och inom det första året ingick samtliga pedagoger i handledningssamtal berättar Bitte. Beatrice anser däremot att handledningen påtvingades henne då hon upplevde ett visst tryck från rektorn. Att säga nej upplevdes inte som ett alternativ menar hon. Bojan efterfrågade däremot handledning när specialpedagogen började arbeta på Bokskolan eftersom hon hade många svårigheter i klassrummet.

Jag hade den inställningen att jag var skeptisk till att ha en utomstående komma in i min klass... att någon skulle komma in och tala om för mig hur jag ska jobba. Beatrice

Jag behövde all hjälp jag kunde få. Bojan

Att använda specialpedagogen som bollplank är bra tycker jag. Bojan

Bitte har som mål att ta handledningen djupare, men hon vet inte riktigt hur det ska gå till.

Vilka utmaningar måste jag ha med mig till handledningen för att möjliggöra detta ...? Bitte

### **Samtalens genomförande**

Samtliga pedagoger medverkar i specialpedagogisk handledning varannan vecka. Den äger alltid rum i någon av pedagogernas klassrum och varar i 40 minuter. Bitte använder sig inte av något skriftligt kontrakt, men menar att de har ett muntligt sådant. Pedagogerna uppskattar detta muntliga kontrakt. Vid varje läsårsuppstart går specialpedagogen igenom vad det är som gäller vid handledningen som till exempel tystnadsplikt, talutrymme och att ingen fika förekommer. Bitte tror att användning av kontrakt tillför en stabilitet och tydlighet i handledningen där pedagogerna känner sig trygga.

Det som sägs i handledningen stannar där. Beatrice

Det är viktigt att alla får möjlighet att uttrycka sina tankar. Det är mitt jobb att se till att detta sker. Bitte

Vi turas om att prata, för det är viktigt att alla får utrymme att prata. Det är en trygg miljö. Bojan

Utan struktur skulle handledningen fallera. Bitte

### **Vad handlar samtalen om**

Det är viktigt för Bitte att hon inte ses som någon expert som kommer in för att fixa problem och ge svar på hur pedagogerna ska agera. Hon poängterar att hennes uppgift är att ställa reflekterande frågor som stimulerar pedagogernas och hennes egen utvecklingsprocess samt reflektionsarbetet. På detta sätt får deltagarna möjlighet att hitta sina egna svar menar hon.

Förändring måste komma inifrån och kan inte vara något som jag har påtvingat pedagogerna. Bitte

Vissa pedagoger är mer öppna för reflektion än andra och de ser lättare sambandet mellan sitt eget agerande och elevernas respons anser Bitte. Dessa pedagoger ser hon som positiva ledare som ger handledningen en ”knuff i rätt riktning” då de får med sig övriga pedagoger i den reflekterande processen. Pedagogerna menar att handledningsfrågorna bidrar till att de börjar reflektera över det egna agerandet vilket har medfört att de nu diskuterar hur de tillsammans kan samarbeta för att komma på nya sätt att bemöta elever, föräldrar och kollegor.

Handledningen är bra och utvecklande och leder till nya insikter. Bojan

... vi blir inte reaktiva utan är mer proaktiva. Beatrice

I början var det svårt att öppna upp och att blotta sig för en kollega... Bojan

Bittes förhoppning är att handledningen leder till att pedagogerna tar med sig reflektionen och frågeställningarna som väkts i samtalen så att processen fortsätter utanför rummets fyra väggar. Hon poängterar vid

flera tillfällen betydelsen av att eleverna har reflekterande pedagoger då det leder till skolutveckling. Detta bidrar till att synsätt och attityder förändras vilket i förlängningen leder till att eleverna får det bättre.

Reflektion, reflektion, reflektion! Jaaa, detta är så viktigt. Vi måste vara förankrade i forskningen och den visar att reflektion är avgörande för skolutvecklingen. Bitte

Tyvärr händer det fortfarande att pedagoger lägger problematiken som uppstår i klassrummen på eleverna då de inte är villiga att se sin egen roll i problematiken menar Bitte. Hon är av den åsikten att det specialpedagogiska handledaruppdraget därför är av stor betydelse då det innebär att förändra synsätt och attityder.

Här är jag en viktig kugge i hjulet. Bitte

Beatrice berättar att hon först hade en negativ inställning till handledningen som gradvis förändrades då specialpedagogens frågeställningar fick henne att inse att de svårigheter hon hade med eleverna egentligen handlade om en mycket större problematik. Det var ett symptom av det egna agerandet menar hon.

Jag var inte lika mottaglig som jag är nu. Så i början pratade vi mest om vad jag ansåg var problem i klassrummet. Men det handlade ju om mitt bemötande. Mitt agerande. Med handledningens hjälp fick jag ett annat perspektiv. Beatrice

Det var ett uppvaknande och det tog ju sin tid att komma till det här stadiet. Beatrice

När Bitte började med handledning upplevde hon att handledningssamtalen ofta handlade om elever med problem, som till exempel Aspergers syndrom, ADHD, och att pedagogerna ville få ut dem ur klassrummet till varje pris, ibland även från skolan. Problematiken ansågs ligga hos eleverna. Efter ett par års handledning ligger fokuset mer på pedagogernas agerande, bemötande och synsätt berättar Bitte. De tar fortfarande upp elever och svåra situationer men nu handlar det inte om att skuldbelägga eleven utan att hitta arbetssätt som fungerar för alla menar Bojan.

När pedagogerna förändrar sitt synsätt och sina attityder till fördel för eleverna har vi lyckats i handledningen. Det är för eleverna vi är här! Det får vi aldrig glömma... Bitte

... tankesättet har ju förändrats – jag har en helt annan inställning nu – så då har ju det vi tar upp i handledningen också förändrats. Nu handlar det om hur eleverna kan få det bättre i klassrummet. Beatrice

Det är så härligt att se denna förändring! Nu diskuteras det mer hur vi som personal kan bemöta eleverna på ett bättre sätt, hur klassrumsmiljön kan förändras ... Bitte

Handledningssamtalen kan ibland handla om lärarrollen, föräldrakontakten, arbetsrelationer och pedagogers slutkördhet anser Bitte som poängterar vikten av att pedagogerna känner att de får möjlighet att ta upp allt som de behöver dryfta.

Här måste finnas en öppenhet! Det är ett stort ansvar att vara handledare. Bitte

Det viktigaste ämnet som Bitte tycker är en självklarhet i den specialpedagogiska handledningen är pedagogernas synsätt och bemötandet av elever, föräldrar och kollegor samt klimatet i klassrummet. Denna typ av frågeställningar är av stor betydelse för skolutvecklingen och kommer alltid upp i handledningen menar hon. Beroende på frågeställningen som tas upp i handledningen och var i processen de befinner sig varierar det vem som bestämmer handledningens samtalsämne anser pedagogerna. Som handledare måste specialpedagogen vara intuitiv och öppen för att upptäcka det som är viktigast för pedagogen att prata om betonar Bitte.

Ibland har ju specialpedagogen något med sig som ger en helhetsbild. Bojan

### **Metod**

En specialpedagogisk handledare måste vara insatt i den senaste forskningen och kunna applicera den i verkliga livet anser Bitte. Vilken roll hon själv har i handledningen är något som hon har funderat mycket över genom åren. Beroende på vilka pedagoger hon möter varierar hennes sätt att handleda tror hon. Hennes förhoppning är att hon är en stödjande men ändå utmanande handledare. Hon poängterar att hon strävar efter att vara en handledare som bidrar till att pedagogerna reflekterar så att synsätt och attityder förändras eftersom hon menar att detta är till fördel för eleverna. ”Att gå runda-metoden” är enligt Bitte ett verktyg som hon använder sig av för att se till att alla får möjlighet till lika mycket utrymme i handledningen. Hon poängterar att det även är viktigt att alla lyssnar på den som har ordet.

Det är ju viktigt att gruppens ledare inte tar överhand. Detta är min uppgift att ha koll på tycker jag. För tillfället har jag inga svårigheter med detta. Men det har ju funnits tillfällen då detta inte har varit så självklart och enkelt. Här är det viktigt att jag har en professionalitet och kunskap om hur man handskas med detta. Bitte

### **Lärdomar**

Bitte menar att hon fortfarande lär sig nya saker i handledningssituationen.

Jag har förfinat mina kunskaper genom åren. Jag är rakare idag. Jag går rakt på sak och utmanar pedagogerna när jag upplever att det behövs. Bitte

Bitte tror att den specialpedagogiska handledningen ger pedagogerna kunskap och erfarenhet av en reflekterande process. Hon är övertygad om att de flesta pedagogerna upplever handledningen positivt eftersom hon ser dem utvecklas och förändras. Pedagogerna själva ger uttryck för att läraryrket ibland kan vara frustrerande och ensamt vilket gör att handledningen är ett stort stöd för dem då de båda upplever att den hjälper och utvecklar dem till bättre pedagoger. Beatrice anser att det hon tar med sig från handledningen är ett nytt sätt att tänka och agera på. Hon berättar om ett tillfälle när hon upptäckte att ”Jag har förändrats”. Det var under en lektion då en elev som hon tidigare sett som skolans stökigaste problembarn fick ett av sina ”vanliga” utbrott. Hela klassen studerade henne. Mitt i elevens utbrott kom hon på sig själv att hon stod och tänkte igenom, på ett objektiva sätt, vad som var bäst att göra. Detta var intressant menar

hon då hon insåg att hon agerade annorlunda än vid tidigare tillfällen. Detta medförde att eleven reagerade annorlunda och utbrottet kom av sig.

Det är första gången som jag märkte det här med Wow, jag har verkligen förändrats. En stor lärdom! Beatrice

### **Handledningens effekter**

Bitte tror att den specialpedagogiska handledningen påverkar den pedagogiska praktiken positivt speciellt om reflektionen har införlivats i pedagogernas dagliga process. En mätbar och omedelbar förändring som ofta äger rum vid handledning är att klassrumsmiljön förändras menar hon. Andra vanliga konsekvenser är att pedagoger börjar läsa rekommenderad litteratur och forskning. Över tid sker där förändringar i bemötandet av de elever som har svårigheter i skolan anser hon.

Jag är ganska säker på att den ger effekt för eleverna. Det måste den! ... Det är ju klart att jag vill att mitt arbete som handledare ska ge ringar på vattnet. Om där inte sker något positivt för eleverna så är ju inte mitt arbete genomfört på rätt sätt. Bitte

Eftersom jag tror på att det är rent tokigt att lägga problemet på eleven måste vi arbeta för att vi vuxna i skolan måste ha ett sådant synsätt som främjar eleverna. När attitydförändringar hos oss vuxna börjar ta form så måste där ske förändringar i klassrummet. Det är som ett brev på posten. Bitte

De största effekterna som handledningen bidrar med enligt pedagogerna är att de själva upplever sig lugna, säkra i sin lärarroll och att de är proaktiva. När eleverna har pedagoger som tänker efter innan de agerar leder det enligt dem till att eleverna känner sig tryggare och det ger i sin tur ett lugn i klassrummet. Samarbetet mellan pedagogerna har också stärks poängterar Bojan som upplever att hon och Beatrice har blivit ett starkt och positivt team.

Positiva lärare ger mycket mer än de slutkörda och negativa och därför påverkas klassrumsmiljön... Bojan.

... vi tar med reflektionen till eleverna, så de blir också reflekterande. Bojan

## **5.3 Cityskolan**

I kommunens största samhälle ligger Cityskolan som är en F-9 skola med ca 350 elever. Specialpedagogen Carmen som tog sin lågstadielärarexamen 1972 är ansvarig för det specialpedagogiska arbetet i 7-9. Hon arbetade som speciallärare i 13 år innan hon tog sin specialpedagogexamen 2002. Två pedagoger ingår i studien, Carl som är 1-7 lärare med SvA utbildning (Svenska som Andra språk) och Conny som är utbildad fritidspedagog. Carl har arbetat som pedagog i 10 år och Conny examinerades 1999.

Att Carl och Connie tillfrågades att delta i undersökningen var självklart för Carmen då dessa pedagoger är de hon samarbetar närmast med i det vardagliga arbetet.

### **Bakgrund, efterfrågan, organisering**

Carmen har regelbunden handledning med vissa av skolans pedagoger men har även handledning när pedagoger upplever att de har behov av att samtala kring en viss elev eller situation. Rektorn medverkar ald-

rig vid den specialpedagogiska handledningen såvida inte pedagogerna ber om detta. När Carmen började sitt arbete som specialpedagog fick hon inte något handledarmandat av den dåvarande rektorn vilket försvårade arbetet menar hon. När skolan fick en ny rektor förändrades detta och nu upplever hon ett stort stöd då handledaruppdraget är förankrat hos den nya rektorn.

Alla vet att detta är något som ingår i min arbetsuppgift och det blir på så sätt inget konstigt. Carmen

Handledningen har varit efterfrågad av båda pedagogerna och Conny poängterar att handledningen är mycket viktig för alla pedagogers utveckling. Carl uttrycker att den specialpedagogiska kompetensen är ovärderlig då han upplever det:

... tryggt att ha specialpedagogens kompetens i ryggen. Carl

Carmen vill komma bort ifrån att pedagogerna diskuterar elever med henne i personalrummet eller genom att lägga en lapp i hennes fack. Därför ska de inom kort genomföra att pedagogerna ska besvara vissa frågor skriftligt kring eleven/situationen som de vill dryfta och utefter dessa frågeställningar som pedagogerna själva formulerar läggs handledningsplaneringen upp. Carl och specialpedagogen berättar också att inom kort ska Carmen och kuratorn inleda ett samarbete som de kallar "Öppet Hus". Detta innebär att pedagogerna kan komma till dem för att diskutera olika ärenden vid en specifik tid. Detta upplevs positivt av samtliga pedagoger på skolan menar Carl. En av fördelarna med den nuvarande organisationen är att handledningen alltid är tillgänglig anser Conny.

### **Samtalens genomförande**

Carl och Conny träffar Carmen för handledning en gång per vecka och vid dessa tillfällen sitter de ner och diskuterar olika ärenden och situationer. Båda menar att de arbetar mycket nära specialpedagogen, där Carl uttrycker det som att specialpedagogen är hans "närmsta chef" och därför kan de alltid "ta saker efter hand" vilket upplevs mycket positivt.

Något skriftligt kontrakt finns inte men Carl menar att där finns en muntlig överenskommelse hur handledningen ska gå till. Carmen upplever inte att där finns något behov av kontrakt då hon anser att handledningen måste vara lättillgänglig för pedagogerna. Conny tror att det vid vissa tillfällen skulle vara bra att ha tydliga ramar och regler men specificerar inte närmare när detta skulle vara gynnsamt.

Fika förekommer inte vid handledningen men Carmen påpekar att där även finns den informella och spontana handledningen som mycket väl kan ske över en kopp kaffe. Pedagogerna uppskattar både den formella och informella handledningen.

I handledningen framkommer det att vi alla tänker olika berättar Carmen. Hon poängterar vikten av att se pedagogerna som kompetenta yrkesmänniskor. Som handledare är det hennes uppgift att ställa reflekterande frågor där pedagogerna själva hittar svaren på hur de ska gå tillväga i sitt arbetssätt. Pedagogerna menar att handledningen är öppen där de kan prata om allt samtidigt som de blir lyssnade på.

Ju mer närvarande och öppen en handledare är ju lättare är det för pedagogerna att hämta hem svaret, kunskapen, informationen. Carmen

Detta att bli lyssnad till och höra sig själv är en viktig del i handledningen ... Conny

Det är ju viktigt att man får tid att berätta och att man själv får lyssna på det man säger... Conny

Carmen berättar att under den period som hon arbetade som speciallärare var det vanligaste synsättet på skolan att eleven skulle ut ur klassrummet. Det antogs att hon som speciallärare skulle fixa eleven. När hon började arbeta som specialpedagog där handledning är en del i uppdraget förändrades detta synsätt till ett mer relationellt perspektiv förklarar Carmen. Problematiken placerades inte längre per automatik på eleven utan där började finnas en förståelse för betydelsen av de vuxnas agerande och bemötande.

... det var en mur att tränga igenom. Först krävdes det en förändring i tankesättet hos mig själv. Idag arbetar jag tillsammans med rektor för att medvetet få bort denna attityd att eleven ska bort från skolan. Carmen

Conny menar att det synsätt där eleven sågs som problemet och skulle ut ur klassrummet till varje pris inte är lika vanligt idag. Det är tänkt att handledningen ska leda till att hitta lösningar. Här hänvisar han även till den nya läroplanen.

... rätt så tydligt att man ska jobba i klassrummen och inte plocka ut eleverna. Conny

Att förändra attityder och synsätt är en del av det specialpedagogiska uppdraget poängterar Carmen.

### ***Vad handlar samtalen om***

Carmen anser att det är viktigt att hon som handledare bemöter samtliga pedagoger med att vara öppen och lyssnande. Hon berättar även att hon speglar pedagogerna där hon ofta använder sig av frasen:

Kan vi spåna kring detta? Carmen

Den vanligaste frågan som dyker upp i handledningssituationen enligt Carmen är att en elev har svårigheter i engelska och som klar tvåa kommer elever kring uppmärksamhets- och uthållighetssvårigheter. Pedagogerna upplever att diskussionerna oftast handlar om hur undervisningssituationen för eleverna ska lösas på bästa sätt, det vill säga åtgärder. Klassrumsmiljön är också ett ämne som ofta diskuteras där även tips från specialpedagogen förekommer. Andra ämnen kan vara struktur, olika datorprogram och aktuell forskning menar pedagogerna.

Jag har lärt mig mycket från specialpedagogen. Specialpedagogen gör ett kanonjobb! Jag tycker om att jobba på detta sättet! Carl

Om där finns en problematik som pedagogerna inte ser eller inte är villiga att ta upp anser Carmen att det är hennes jobb att försöka lyfta detta med dem. Här menar hon att det är:

... otroligt viktigt att vara ödmjuk och ärlig. Carmen

Eftersom handledningen är behovsstyrd innebär det att pedagoger och specialpedagog lyfter frågeställningar anser pedagogerna. Ibland kan det även röra sig om att specialpedagogen har fått information som hon behöver delge till pedagogerna berättar Carl. Carmen poängterar att det alltid är pedagogerna som väljer vilken frågeställning eller ämne som ska tas upp.

Vi har det rätt så öppet. Vi resonerar och pratar – känns kanske inte alltid som handledning, men det är ju handledning.  
Carl

Det som är viktigast att ta upp i handledningen är det som pedagogen vill ta upp. Målet är alltid att eleven får det så bra som möjligt! Carmen

Carmen upplever sitt uppdrag som handledare ”intressant” och anser att hon har erfarenheten på sin sida.

Jag är elevens försvarsadvokat. Det är min viktigaste roll! Carmen

Då det är vanligast med enskild handledning uppstår sällan olika gruppdynamiker. Men Carmen är väl medveten om att pedagogerna har olika roller i kollegiet eftersom detta alltid visar sig i handledningen.

### **Lärdomar**

Carmen menar att hon har fått lära sig mycket kring hur hon som specialpedagog kan stötta och hjälpa pedagoger som upplever att deras arbetsbörda är för stor på bästa tänkbara sätt, med elevernas bästa i sikte. Hon tror att pedagogerna uppfattar den specialpedagogiska handledningen som positiv och att de ser den som en möjlighet att utvecklas eftersom de tar till sig det nya som sitt eget.

Jag känner det som att jag utbildar pedagogerna inom mitt ämne, det specialpedagogiska tänket. Detta synsätt implementeras. Carmen

Att se på saker utifrån ett nytt perspektiv där gamla mönster bryts är en viktig lärdom som Conny anser att han har fått med sig från handledningen. Carl uttrycker det som att han får med sig det specialpedagogiska tänket som vägleder honom hur han ska bemöta eleverna.

Jag omsätter det utifrån eleven. Det är så självklart att man gör detta! Jag tar med mig det specialpedagogiska tänket och agerar utefter detta. Jag applicerar det ute i verksamheten. Carl

Att utbyta erfarenheter och dra lärdom av varandra är kompetensutveckling anser pedagogerna som ser att deras insikter kommer flera elever till gagn.

### **Effekter av den specialpedagogiska handledningen**

Att pedagogerna ser att där alltid finns någon som är på elevens sida menar Carmen har stor betydelse. Hon anser att det blir en bättre skola när fler vuxna har ett specialpedagogiskt tänkande med eleven i centrum. Några av de synliga effekter som den specialpedagogiska handledningen genererar är enligt Carmen att klassrumsmiljön anpassas till eleverna. Men även att attityder och inställningar hos pedagoger förändras. När pedagogerna reflekterar sker det oftast ett perspektivskifte som bidrar till positiva konsekvenser



poängterar hon. Carl berättar att den specialpedagogiska handledningen påverkar honom men också verksamheten positivt eftersom han förändrar sitt synsätt och agerande gentemot eleverna. Conny ger uttryck för att handledningen hjälper honom att ge den vägledning som eleven behöver. Detta kan bland annat gälla struktur och/eller studieteknik. Elevers och föräldrars tacksamhet är ett tydligt bevis på att situationen har förbättrats påpekar pedagogerna. När eleverna upplever att de lyckas där de tidigare har känt sig misslyckade är ett tydligt bevis för att handledningen ger positiva effekter menar Carl.

Man ser när man hittat nyckeln. De brinner till lite hos eleven och man känner liksom att det funkar. Det är ju roligt när man lägger märket till det. Conny

Ringar på vattnet för eleverna – handledningen bidrar med detta. Sedan tror jag att det är lite som vi i vårt arbetslag är också. Det gör också sitt. Med humor och lite glädje och att man bryr sig, så är det. Specialpedagogik – det handlar ju om hur man bemöter eleverna... Conny

## 6 Diskussion

Detta avslutande kapitel inleds med ett avsnitt innehållande metodkritik där reflektioner kring studiens metod- och teorival görs. Därefter diskuteras studiens resultat utifrån den genomförda tvärsnittsanalysen, som har sin utgångspunkt i fallbeskrivningarna. Avsikten med tvärsnittsanalysen har varit att belysa de framträdande fenomenen i den specialpedagogiska handledningen utifrån studiens syfte. Kapitlet avslutas med förslag på fortsatt forskning inom det specialpedagogiska handledningsområdet.

### 6.1 Metodkritik

En god teoretisk bakgrund samt erfarenhet vid att både kommunicera med och att lyssna på andra är egenskaper som rapportens författare besitter och som kommit väl till pass vid genomförandet av fallstudien. Merriam (1994) och Yin (2006) anser att fallstudiemetoden är en komplicerad uppgift men att den är möjlig att genomföra om forskaren är erfaren samt är en god kommunikatör och lyssnare. I metodavsnittet redovisas studiens tillvägagångssätt för att motverka en vanlig kritik mot fallstudiemetoden att den brister i den systematiska datahanteringen (a.a.). Detta kan enligt Yin (2006) förhindras genom att forskaren systematiskt rapporterar alla bevis.

Valet av fallstudien som ansats är undersökningens styrka då den utifrån deltagarnas perspektiv ger insikt och förståelse för vilka erfarenheter specialpedagogerna och pedagogerna har av den specialpedagogiska handledningen och dess genomförande. Fallstudien visar hur verkligheten är (Torrance, 2009). Det är en grundlig forskningsansats (Yin, 2006) som undersöker varje fall på djupet. Här kan det argumenteras om en-timmes intervjuer kan generera information på djupet. Frågan om studiens deltagare kan ses som fall bör också beaktas. Samtliga överväganden har uppmärksammats där slutsatsen har varit att fallstudien som forskningsansats är den mest lämpade för undersökningen då den passar väl in med studiens syfte.

Fallstudiemetoden anses vara tidskrävande (Torrance, 2009; Yin, 2006) vilket i denna studie även komplicerades av att det var svårt att finna deltagare. Att endast tre specialpedagoger i den valda kommunen var villiga att delta i undersökningen kan ses som anmärkningsvärt. Är deltagarna i studien ett typiskt genomsnitt för kommunens specialpedagoger eller är de speciellt engagerade i handledningsuppdraget? Resultatet visar att de deltagande specialpedagogerna är engagerade i ämnet men att de även har ett intresse av studiens resultat för att kunna ta handledningen till ett djupare plan.

Studiens intervjuer har genomförts av en person vilket kan ses som en nackdel då all information filtrerats genom ett perspektiv (Creswell, 2009). Att som ensam intervjuare vara öppen, lyhörd där adekvata följdfrågor ställs för att uppnå frågornas syfte kräver erfarenhet och skicklighet. Det kan argumenteras om det är möjligt för en person att genomföra öppna och målinriktade intervjuer som Yin (2006) förespråkar samtidigt som uppmärksamheten på en intervjuas olika skiftningar beaktas. Vid bearbetningen av intervjuerna upptäcktes intressanta uppföljningsfrågor som inte uppfattades vid intervjutillfället. De olika intervju-

erna som genomfördes i undersökningen; individuella-, par- och gruppintervjuer, var likartade på så sätt att de alla var professionella samtal (Creswell, 2009) där välvilliga frågor ställdes där målet med frågorna var att generera kunskap utifrån studiens syfte (Yin, 2006).

Att specialpedagogerna och pedagogerna intervjuades separat är till studiens fördel då det gav samtliga möjlighet att tala fritt om deras erfarenheter av den specialpedagogiska handledningen. Ingen av deltagarna behövde således känna sig påtvingade den andras perspektiv eller bli hämmad i sina svar av rädsla att svara ”fel”. Om där föreligger någon beroendeställning mellan specialpedagogerna och pedagogerna framgår inte i studiens resultat men bör beaktas. Då resultatet visar att pedagogerna har en förvånansvärd positiv inställning till den specialpedagogiska handledningen kan det argumenteras att detta beror på pedagogernas försiktighet då de är beroende av specialpedagogerna. Pedagogernas positiva inställning till den specialpedagogiska handledningen kan även bero på specialpedagogernas engagemang då de tydligt framgår att de har förmedlat handledningens tänkta mål och syfte.

Det har varit betydelsefullt att inta forskarperspektivet vilket bland annat inneburit en viss distans samtidigt som yrkeserfarenheten som specialpedagogisk handledare har givit en viss närhet till ämnet. Detta är en av studiens styrkor. Eliasson (1996) menar att vårt kunskapssökande alltid startar i det vi upplevt, där engagemanget är drivkraften. Erfarenheten av den specialpedagogiska handledningen bidrar därför inte till partiskhet utan i undersökningsprocessen har uppgiften varit att söka vidare:

... från det subjektivt upplevda, för att däri och där bakom se sammanhang och samband, försöka förklara, förstå och begripa. (Eliasson, 1996, s.15)

Även studiens teori, den proximala utvecklingszonen, är en av studiens styrkor då den visar hur samtalen i den specialpedagogiska handledningen möjliggör för deltagarna att synliggöra det som tidigare varit dolt för dem (Partanen, 2007). Endast i samspel med andra kan den proximala utvecklingszonen nås och i handledningen utvecklas deltagarna mer än vad de skulle ha gjort på egen hand. Det kan argumenteras generellt att specialpedagogerna inte nödvändigtvis är de som sitter inne med den längsta erfarenheten eller den största kunskapen av det pedagogiska arbetet i en skolverksamhet. Detta är inte nödvändigt ett måste menar jag då handledningsuppdraget består i att skapa möjlighet till reflektion (Bladini, 2004) samt utveckling genom att frågor, dilemman och utmaningar diskuteras tillsammans (Partanen, 2007).

## **6.2 Resultatdiskussion**

Nedan följer en resultatdiskussion där studiens fallbeskrivningar diskuteras utifrån den genomförda tvärsnittsanalysen.

### ***Den specialpedagogiska handledningens genomförande och innehåll***

Gemensamma faktorer som kan urskiljas vid genomförandet av handledningen är regelbundenhet och struktur. Specialpedagogerna använder sig av schemalagd handledningstid vilket pedagogerna uppskattar. Ingen av specialpedagogerna använder sig av skriftliga kontrakt men anser sig ha ramar för handledningen

som är muntligt fastställda. Ramarna ger trygghet och skapar tillit för pedagoger och specialpedagoger. Metoden att ”gå rundan” förespråkas vid handledning då många av deltagarna anser att det är viktigt att möjliggöra att alla får talutrymme.

Studiens resultat visar att specialpedagogerna antar både en stödjande och en utmanande handledarroll där pedagogerna får tillfälle att tänka igenom den egna verksamheten vilket Lauvås och Handal (2001) samt Normell (2004) anser är ett av handledningens verktyg för att synliggöra det dagliga arbetet. Ingen av specialpedagogerna ger uttryck för att de ser handledningen som ett medel att överföra kunskaper, åsikter och attityder på såsom Näslunds (2004) forskning visar att vissa specialpedagoger strävar efter. Eventuellt har specialpedagogerna hittat en balans mellan att bekräfta pedagogerna men samtidigt ifrågasätta den pedagogiska praxisen, som S. Persson (1999) understryker att en specialpedagogisk handledare bör sträva efter. Detta kan vara en anledning till att studiens deltagande pedagoger upplever den specialpedagogiska handledningen så positiv.

Almskolans och Cityskolans handledningssamtal grundar sig på det behov som finns hos pedagogerna. Att pedagogerna får dryfta det som upptar deras tankar för tillfället anser specialpedagogerna är viktigt. Samtliga pedagoger, Adela samt Bitte uttrycker att de tillsammans väljer vad som ska diskuteras i handledningen medan Carmen anser att det är pedagogerna som ska bestämma frågeställningarna i samtalen. Utifrån det sociokulturella perspektivet torde pedagogernas val av samtalsämne i handledningen vara betydelsefullt eftersom vårt tänkande enligt Vygotskij (Partanen, 2007) påverkas av miljön vi vistas i där lärandet är knutet till erfarenhet och verklighet. När vi tolkar våra upplevelser och intryck utvecklas vi som individer och hamnar på så sätt på en ny utvecklingsnivå (a.a.). Att föra reflekterande samtal innebär att deltagarna granskar sitt arbete utifrån ett större perspektiv (Skrtic, 1991). Detta gäller samtliga deltagare i handledningssituationen. Det handlar om ett medierat lärande där frågor, utmaningar och dilemman diskuteras tillsammans (Partanen, 2007). I handledningen internaliserar specialpedagog och pedagog samtalets tankeutbyte vilket skapar en inre utvecklande dialog. I denna samtalsprocess skapas en potential hos deltagarna som utan handledningsprocessen inte skulle utvecklas (a.a.).

Att ställa reflekterande frågor i handledningssituationen är en gemensam faktor som samtliga specialpedagoger anser ingår i deras uppdrag som handledare. Detta leder till att pedagogerna själva hittar lösningarna på den aktuella problematiken. Handledarens roll i handledarsamtalet är enligt Bladini (2004) just att ställa relevanta perspektivutvidgande frågor som utmanar pedagogernas synsätt. Hon poängterar att dessa frågor får deltagarna att se utvecklingsmöjligheterna samtidigt som utgångspunkten måste vara pedagogen (a.a.). Reflektionsprocessen leder till förändrade synsätt och attityder menar specialpedagogerna. Distans, motivation, vilja till förändring samt att ta avstånd ifrån snabba akuta lösningar är några av de faktorer som bidrar till att reflektion blir möjlig (Alexandersson, 1996; Bengtsson, 1993).

## **Erfarenheter och lärdomar**

Ett av flera fenomen som synliggörs i studiens resultat angående specialpedagogers erfarenhet av handledning är att specialpedagogerna upplever att de får stöd av skolledningen i sitt handledaruppdrag. En rektor deltar vid vissa handledningstillfällen, vilket pedagoger och specialpedagog anser borde förändras då de har uppfattningen att de inte alltid kan tala fritt när chefen närvarar vilket i ett större perspektiv hämmar den proximala utvecklingen. Ett annat tydligt fenomen är att specialpedagogerna anser att öppenhet och att lyssna på varandra är viktiga faktorer i handledningssamtalen. Då lärandet sker från språket i det yttre till det inre tänkandet (Partanen, 2007) kan handledningen ses som ett verktyg där mentala processer utvecklas (Chaiklin, 2003). I mötet med andra där ett yrkeskunnande kan utvecklas krävs det att samtliga har ett förhållningssätt där det öppna lyssnandet och responsen främjas (Mollberger Hedqvist, 2008). Ett reflekterande perspektiv är ett krav för att utveckling ska ske (Boalt Boëthius & Ögren, 2003) då det tillsammans med kommunikation ligger till grund för en framgångsrik specialpedagogisk handledning (Bladini, 2004; Mollberger Hedqvist, 2008). Det är upp till specialpedagogen att skapa en stimulerande men samtidigt trygg miljö där lärandet är i fokus (a.a.). Genom att rikta samtalet och lärandet mot pedagogernas proximala utvecklingszon leder det till att nya utvecklingsprocesser startar (Partanen, 2007).

Almskolans och Cityskolans specialpedagoger menar att olika perspektiv och synsätt hos pedagogerna blir synliga i handledningssamtalen. Trots att endast en specialpedagog uttryckte att hon utgår ifrån det relationella perspektivet visar studiens resultat att övriga specialpedagoger strävar efter att detta perspektiv ska vara rådande på deras skolor. Några uttryckte det som ”det specialpedagogiska tänket”. Även pedagoger tog upp att de har anammat detta perspektiv som sina egna och att det kategoriska perspektivet således bytts ut, vilket ligger i enlighet med skolans styrdokument.

Specialpedagogerna ser reflektionsmöjligheten som ett viktigt verktyg i handledningen eftersom det medför en fortsatt yrkesprofessionalitetsutveckling. Adela och Bitte anser att specialpedagoger utvecklas i handledningsprocessen och att de kontinuerligt förfinar sina kompetenser. Resultatet visar även att specialpedagoger själva intar ett reflekterande perspektiv och att reflektion är ett verktyg som de är vana att använda sig av för egen del. Att känna till sitt eget bästa sätt är enligt Enquist (1996) betydelsefullt då det inte finns några perfekta samtal. Adela berättade att hon strävar efter att hitta sitt eget bästa sätt som handledare och Carmen poängterar att hon, som specialpedagog, är elevernas försvarsadvokat. Hennes erfarenhet är att pedagogerna uppskattar att där alltid finns någon som är på elevens sida.

Samtliga pedagoger är införstådda i att handledning ingår i det specialpedagogiska uppdraget är ytterligare en betydelsefull faktor i studiens resultat. De ställer sig positiva till handledningen även om några av pedagogerna anser att de till en början blev påtvingade att medverka i handledningen. Övriga pedagoger ser den specialpedagogiska handledningen som ett önskemål från deras sida. Trots att vissa fått handledningen tilldelat sig anser samtliga att den är nödvändig för deras yrkesutveckling och ställer sig därför positiva till den.

Syftet med handledningen är reflektionsmöjligheten menar Almskolans pedagoger som upplever att de tar med sig denna process från handledningen. Studiens resultat visar att de deltagande pedagogerna reflekterar över sitt eget agerande och att de på så sätt själva hittar svaren på sina frågeställningar. De ser att synsätt och agerande förändras och att handledningen hjälper dem i deras yrkesutveckling. Enligt den proximala utvecklingszonsteorin har de etablerat en ny bas (se Figur 2.1) där en ny utvecklingszon möjliggörs.

### ***Den specialpedagogiska handledningens effekter***

Att mäta effekterna av den specialpedagogiska handledningen anser samtliga deltagare är svårt men alla uppfattar att vissa tendenser gör sig gällande. De vanligaste och oftast de först synliga förändringarna sker i den fysiska klassrumsmiljön. För att komma djupare i utvecklingsarbetet där alla elever bemöts utifrån sina behov och förmågor krävs det att handledningssamtalen över tid går på djupet med frågor som berör bemötande av elever i behov av särskilt stöd. Att skapa gynnsamma förutsättningar för eleverna och lärandet i en skola för alla är enligt Björck-Åkesson et al (2005) målet med specialpedagogiken. Det undervisningscentrerade kategoriska perspektivet bygger på elevernas brister och när pedagogernas perspektiv skiftar från detta kortsiktiga perspektiv (Atterström & Persson, 2000) till det relationella perspektivet förändras bemötandet av eleverna. Detta perspektivskifte påverkar klassrumssituationen på sikt, vilket följaktligen leder till en bättre lärandemiljö för samtliga elever.

### **6.3 Förslag på fortsatt forskning**

Vilken effekt och eventuella konsekvenser har den specialpedagogiska handledningen utifrån ett elevperspektiv? På vilket sätt påverkas barn och elever av handledningen? Vilka faktorer är avgörande för att handledningen ska ge positiva effekter för barnen/eleverna och föreligger där faktorer som medför negativa konsekvenser? Vilken roll bör specialpedagogen inta för att möjliggöra handledningens positiva effekter? Den specialpedagogiska handledningsprocessen är komplicerad eftersom det finns förväntningar mellan deltagarna som skapar arbetsrelationer med innehåll och riktning (Boalt Boëthius & Ögren, 2003). Finns det fallgropar som specialpedagogen bör vara medveten om och hur bör dessa i så fall bemötas? Dessa frågeställningar är möjliga framtida studier inom kunskapsområdet specialpedagogisk handledning.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogisk rapport nr 15. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Alexandersson, M. (1998). Reflekerad praktik som styrform I Alexandersson, *Styrning på villorägar. Perspektiv på skolans utveckling*. Rapport Nr 14. Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet.
- Alexandersson, M. (1996). Att lära av undervisning. I Brusling & Strömqvist (Red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare. För ökat lärande. I Madsen (Red.). *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Almqvist, Y. & Fritz, E. (1995). *Vem är vi? Om företags och organisationers livsprocesser och identitet*. Stockholm: Mareld.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsteori och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, T. (2007). *Reflekerande processer. Samtal och samtal om samtalen*. Stockholm: Mareld.
- Andreasson, I. & Asp Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. (s. 35-59). I Ahlberg *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter. Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and practice. Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45, 205-211.
- Björck-Åkesson, E., Granlund, M. & Simeonsson, R. J. (2005). Special education. A system theory perspective. I Heimdal Mattson, Lange, Roll Pettersson & Westling Allodi. *Mångsidigt samspel. En vänbok till Siv Fischbein*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bladini, K. (2004). *Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Doktorsavhandling inom Avdelningen för pedagogik. Karlstad Universitet. Institutionen för Utbildningsvetenskap.

- Boalt Boëthius, S. & Ögren M-L. (2003). *Grupphandledning. Den lilla gruppen som forum för lärande*. Stockholm: Ericastiftelsen.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instructions. I Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller. (Ed.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse: tankar om samtalskonst*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, R. (1996). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Emsheimer, P. (1995). *Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande*. Lic. Lärarhögskola i Stockholm.
- Engquist, A. (1996). *Om konsten att samtala. En bok för människor i kontaktyrken*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Granlund, M. (2009). Om positivism – när forskningsfrågan passar. Streamad föreläsning. Högskolan Jönköping. 2009-09-30.
- Grundskoleförordningen. <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm> 2010-11-11.
- Gustafsson & Molander (1995). *Stöd och omsorg för utvecklingsstörda. En bakgrund*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, J. (2004). Vetenskapligt tänkande. *Från kunskapsteori till metode teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: The compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 231–239.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Hedström, H. (2003). Låt specialpedagoger arbeta som specialpedagoger. *Specialpedagogik* (6), 3.
- Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS.



- Holmberg, U. (2000). *Handledning i praktiken. Om hur man skapar en lärande process*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Högskoleförordningen 1993:100 Bilaga 2 Specialpedagogförordningen. Utbildnings- och kulturdepartementet. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1993:100> 2010-05-26.
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogiska programmet vid svenska universitet och högskolor*. (Rapport 2006:10) Stockholm: Högskoleverket.
- Jacobson Hergren, U. (2005). Lekande lärande. I Persson & Rönnerman (Red.). *Handledningens dilemman och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning. Ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lavuås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Handledning i mötet mellan högskola och skola. I Persson & Rönnerman. *Handledningens dilemman och möjligheter. Erfarenheter från förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. & Lökhölm, K. (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan. Att motivera och arbeta med elevers förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger. Nybyggare i skolan*. Diss. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och samhälle.
- May, T. (2001). *Sambällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In Merriam (Ed.). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mollberger Hedqvist, G. (2008). *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?* Stockholm: HLS Förlag.
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1651-7350; 2006:9.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10, 2, 124-138.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Normell, M. (2004). *Pedagogens inre rum. Om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Norwich, B.(2007). Categories of special educational needs. I Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 55-66). London: SAGE.
- Nyberg, R. (2000). *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar. Med stöd av IT och internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Diss., Linköpings Universitet, Linköping.
- Olson, H. (2008). *Frågor vid handledning, coaching och grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonniers.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elever olikheter*. Stockholm: Liber.
- Persson, S. (1999). *Utveckling genom handledning*. (Rapporter om utbildning, nr 3). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Rioux, M. (2007). Disability rights in education. I Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 107-116). London: SAGE.
- Rosenqvist, J. (2006). Föreläsning Högskolan Kristianstad, 2006-09-21.
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review* 61:(2), 148-206.
- Skrtic, T. M. (1995). *Behind Special Education. A critical analysis of professional Culture and School Organization*. Denver, Colorado: Love Publishing.
- Skolverket (2011). *Del ur Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbemmet: kapitel 1 och 2*. [http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11\\_kap1\\_2.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf) 2011-01-03.
- SOU 2001: 56. *Funktionsbinder och välfärd*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Falun: Norstedts.

Svenska Unescorådet. (1997). Salamancadeklarationen och handlingsplan för undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Svenska Unescorådets skriftserie 1996:4, Svenska Unescorådet.

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Thomas, G. (2007). An epistemology of special education. I Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 246-255). London: SAGE.

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Torrance, H. (2009). Case study. I Somekh & Lewins (Ed.). *Research methods in the social sciences* (pp.33-48). London: SAGE.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

UHÄ. (1990). Central utbildningsplan för specialpedagogisk påbyggnadslinje.

Utbildningsdepartementet. (2011). Svensk Författningssamling (SFS). Skollag (2010:800).  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800> 2011-03-02.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wiking, B. (1991). *Bråkiga barn*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.

Yin, R. (2006). *Fallstudier. Design och genomförande*. Malmö: Liber.

## Bilagor

### A Frågor till specialpedagogen

1. Vilken grundutbildning har du? Hur länge har du arbetat som specialpedagog? Hur lång erfarenhet har du av specialpedagogisk handledning?
2. Har du någon extra utbildning inom handledning förutom det som ingår i specialpedagogutbildningen? Vilka? När?
3. Hur ser dina arbetslag ut? Likheter, skillnader. Varför valde du just detta arbetslag för att medverka i studien?
4. Kan du berätta för mig hur den specialpedagogiska handledningen är organiserad, t ex grupper och regelbundenhet? (Är handledning något som pedagogerna väljer själva, eller är den beordrad av t ex rektor? Medverkar rektor vid handledningstillfällena?)
5. Vilka strukturer, det vill säga speciella upplägg, använder du dig av vid handledningen? T ex kontrakt eller specifika ramar? (Tid, fika, rum osv) Ge exempel. Vad anser du om deras betydelse för handledningen? (På vilket sätt anser du att användningen/avsaknaden av kontrakt och/eller ramar påverkar handledningssituationen? Ser du några fördelar/nackdelar med hur den specialpedagogiska handledningen genomförs på din skola?)
6. Berätta hur du ser på ditt uppdrag som specialpedagogisk handledare. (Vilken typ av handledare är du? Är de ett medvetet val?)
7. Kan du ge exempel på de vanligaste innehållen i den specialpedagogiska handledningen utifrån din erfarenhet. (Vad pratar ni mest om? Vem väljer/beslutar om samtalsämne? Vilka ämnen anser du vara viktigast/avgörande att ta upp i handledningen? Berätta hur du tar upp dessa samtalsämnen i handledningen om inte pedagogerna tar upp ämnet själva.)
8. Hur tror du att pedagogerna upplever den specialpedagogiska handledningen? (Något de behöver och ser som en möjlighet till utveckling eller är det ett nödvändigt ont? Något som är påtvingat dem? Vad tror du att de tar med sig från era samtal? Några specifika lärdomar?)
9. Kan du berätta för mig på vilket sätt den specialpedagogiska handledningen påverkar den pedagogiska praktiken enligt din erfarenhet? Ge exempel. (Vilka effekter/konsekvenser uppfattar du att den specialpedagogiska handledningen har för eleverna?)
10. Är där något du vill tillägga?

## **B Frågor till pedagogen**

1. Vilken grundutbildning har du? Hur länge har du arbetat som lärare? Hur lång erfarenhet har du av specialpedagogisk handledning?
2. Kan du berätta för mig hur den specialpedagogiska handledningen är organiserad, t ex grupper och regelbundenhet? (Är handledningen något du själv har efterfrågat eller är den påtvingad? Medverkar rektor? Vad anser du om detta?)
3. Använder specialpedagogen sig av någon särskild struktur/upplägg vid handledningen som t ex kontrakt och/eller specifika ramar? Vad anser du om deras betydelse för handledningen? (På vilket sätt påverkar användningen/avsaknaden av kontrakt och/eller ramar handledningssituationen enligt din mening? Ser du några fördelar/nackdelar med hur den specialpedagogiska handledningen genomförs på din skola?)
4. Vem väljer handledningens innehåll och vilket innehåll är det mest vanliga i handledningen enligt din erfarenhet?
5. Berätta hur du ser på den specialpedagogiska handledningen. (Positiva och negativa erfarenheter. Vad fungerar bra, vad fungerar mindre bra? Vad tar du med dig från handledningen? Ge exempel på ett samtal där du upplever att du lärt dig något.)
6. Kan du berätta för mig på vilket sätt den specialpedagogiska handledningen påverkar den pedagogiska praktiken enligt din erfarenhet? Ge exempel. (Vilka effekter/konsekvenser uppfattar du att den specialpedagogiska handledningen har för dina elever?)
7. Är där något du vill tillägga?

## C Handledningskontrakt

Samtliga närvarande har accepterat nedanstående principer och ramar för handledningssamtalen:

- Informationskravet: Jag har informerats om syftet med den specialpedagogiska handledningen samtidigt som jag aktivt kommer att delta i utformningen av handledningsgruppens mål och syfte
- Samtyckeskravet: Jag förstår att mitt deltagande i denna handledning är frivillig samt att jag när som helst under handledningsprocessens gång kan hoppa av utan skyldigheter
- Konfidentialitetskravet: Vi använder oss av en sådan sekretess som ett gott omdöme är förenlig med (Crafoord, 2005). Samtalsledaren intygar även att hon inte är en förlängd arm av skolläda-  
ren.
- Vi träffas vid åtta handledningstillfällen, varannan måndag klockan 13.00-14.00. Varje träff kom-  
mer att varar 60 minuter. Specialpedagogen tar ansvar för att tiden hålls. Ca 10 minuter innan ti-  
den för mötet är slut kommer handledaren att säga till om detta för att samtalet kan avrundas på  
ett tillfredsställande sätt. Vi använder oss av samma lokal vid samtliga handledningstillfällen.  
Rummet är på förhand iordningställt och är en lokal där samtliga deltagare kan sitta ostörda. Vid  
handledningssamtalen förekommer ingen fika.
- Förväntningar och klarläggande av målsättning etableras vid första handledningstillfället
- Vi visar respekt för varandra genom att låta alla tala till punkt, vi lyssnar aktivt på den som talar,  
håller oss till ämnet och undviker värderingar.

---

**Deltagare**

---

**Deltagare**

---

**Deltagare**

---

**Specialpedagogisk handledare**

## D Brev till specialpedagogerna

Hej!

Jag heter Eva Schelin och arbetar som specialpedagog i Hässleholms kommun samtidigt som jag studerar på Utbildningsvetenskapliga Mastersprogrammet, Jönköpings Högskola, med inriktning specialpedagogik. Denna, min fjärde termin, är det dags att skriva magisteruppsatsen vilket innebär att jag kommer att genomföra en undersökning som senare kommer att redovisas i rapportform. Mitt valda ämne är den specialpedagogiska handledningen eftersom det finns relativt lite forskning kring detta ämne. Då jag anser att specialpedagogens handledaruppdrag är av stor betydelse vill jag lära mig mer om ämnet. Därför vänder jag mig nu till dig som specialpedagog med förfrågan om du kan tänka dig att delta i denna studie. Din medverkan har stor betydelse för mig!

Jag kommer att intervjua sammanlagt tre specialpedagoger samt ett av era arbetslag/eller ett par pedagoger som deltar eller har deltagit i den specialpedagogiska handledningen under det senaste året. Detta innebär att du som specialpedagog väljer ut vilka pedagoger som ska delta. Jag kommer sedan ut till er skola och diskuterar den specialpedagogiska handledningen enskilt med dig som specialpedagog medan jag träffar pedagogerna som grupp. Intervjuerna kommer att vara ca 1 timme.

Syftet med min studie är att undersöka vilka erfarenheter specialpedagoger och pedagoger har av den specialpedagogiska handledningen samt hur den specialpedagogiska handledningen genomförs på era skolor. Jag vänder mig i första hand till dig som arbetar med elever i F-6.

Studien använder sig av Vetenskapsrådets etiska principer vilket bland annat innebär att dina svar behandlas med konfidentialitet och att samtliga deltagare garanteras anonymitet. Det ska alltså inte gå att härleda resultatet till någon enskild person. Dessutom kommer samtliga deltagare att få, om så önskas, en kopia av slutrapporten skickad till sig via e-mail.

Inom kort kommer jag att kontakta dig via telefon för att sätta upp en tid för eventuella intervjuer då detta brev är skrivet med en förhoppning om att du vill delta i denna studie.

Med vänliga hälsningar,

Eva Schelin

[eva.schelin@hessleholm.se](mailto:eva.schelin@hessleholm.se)

Privat mobil: 073-3322411

## **E Brev inför intervjutillfället**

Hej!

Tack för att ni medverkar i min undersökning. Jag uppskattar det verkligen! Nedan följer lite information samt vad ni kan förvänta er av mig:

Studiens syfte är att undersöka vilka:

... erfarenheter specialpedagoger och pedagoger har av den specialpedagogiska handledningen samt hur den specialpedagogiska handledningen genomförs på er skola.

Jag utgår ifrån Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer:

- Informationskravet; som innebär att ni fått information om forskningens syfte
- Samtyckeskravet; som innebär att intervjun är frivillig och att ni när som helst under intervjuens gång kan hoppa av utan skyldigheter
- Konfidentialitetskravet; detta innebär att era namn eller någon annan information som kan röja er identitet inte nämns i rapporten eftersom alla som deltar i studien ska ges största möjliga konfidentialitet
- Nyttjandekravet; de uppgifter som jag får in under intervjun används endast i den tänkta rapporten.

Intervjun kommer att vara ca en timme. För att försäkra mig om att jag gör rättvisa av den information ni ger mig kommer jag att spelas in intervjun.

Åter igen tack för att ni medverkar.

Eva Schelin