

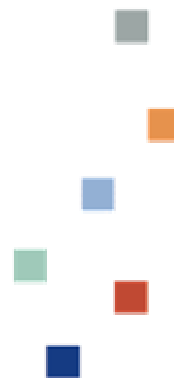
MASTEROPPGAVE

Specialpedagogisk handledning för föräldrar. En kvalitativ studie om föräldrars och specialpedagogers upplevelser och förståelse av handledning i förskola och skola.

Utarbeidet av: Anneli Jönsson

Fag: Master i spesial pedagogikk

Avdeling: Lærerutdanning 2011



Sammandrag

1. Titel

Specialpedagogisk handledning för föräldrar. En kvalitativ studie om föräldrars och specialpedagogers upplevelser och förståelse av handledning i förskola och skola.

2. Bakgrund och syfte

Med många års erfarenhet inom förskola och skola, har jag upplevt att föräldrar ibland väljer att utebli från specialpedagogisk handledning. En del föräldrar har talat om att handledningen inte motsvarat deras förväntningar, men samtidigt inte uttryckt vad de önskat. Andra föräldrar hävdar att deras egen påverkan av handledningssituationen är liten. Syftet med studien är att rikta uppmärksamheten mot hur föräldrar och specialpedagogers upplevelser och erfarenheter kan ge oss insikt i om hur handledning om möjligt kan förändras genom ny kunskap.

3. Problemställning

- *Hur och/eller på vilket sätt upplever och förstår föräldrar och specialpedagoger specialpedagogisk handledning?*

Problemställningen konkretiseras och fördjupas vidare i följande forskningsfrågor:

- *Vilka faktorer kan anses viktiga vid specialpedagogisk handledning?*
- *På vilket eller vilka sätt upplevs och förstås dessa faktorer i en handledningssituation?*

4. Metod

Jag har valt en kvalitativ metod där brevmetoden (Berg 2003) är mitt instrument för att belysa min problemställning. Metoden kan i korthet beskrivas som ett mellanting mellan enkät och intervju, där forskaren uppmanar informanterna att svara på en eller några allmänt formulerade grundfrågor som han/hon ska svara på.

5.

Analys

Brevmetoden av Berg (2003) har använts för att bearbeta, analysera och tolka texten i undersökningen.

6. Resultat

Utgångspunkten för tolkningen är den förståelsen som forskaren utvecklar av hur informanterna förstår sig själv och sin livssituation. Det betyder nödvändigtvis inte att forskaren är enig med informanternas självförståelse. Forskaren tolkar det empiriska materialet utifrån sitt eget fackområde, och det kan ge en annan vinkling än informantens. Forskarens tolkning kan däremot vara nära tillknuten informantens självförståelse. Det kan också vara ett kritisktställningstagande till informantens perspektiv. (Thagaard 2009).

Utifrån de resultat som min forskning relaterar till, visar resultaten till att både specialpedagoger och föräldrar har stora förväntningar på handledning. Det tolkar jag som den viktigaste faktorn i handledningen.

7. Slutsats

Den viktigaste slutsatsen i den här undersökningen är att både specialpedagoger och föräldrar upplever att den viktigaste faktorn i handledning är *förväntningar*. Förväntningarna är inte samma hos dessa båda grupper. Föräldrarna har *förväntningar om att bli sedda som resurser*, t.ex. som en resurs som känner sitt barn allra bäst.

Specialpedagogerna däremot har *förväntningar om en lyhördhet* som t.ex. kan vara att man ger utrymme för den som man handleder. Det som undersökningen visar är att *förväntningar* är något som kan liknas vid en ”stark” önskan om förändringar eller uppfyllelse om något, som jag tolkar det.

Det var tre viktiga faktorer som arbetades fram under analyseringsprocessen. Det var förväntningar, bemötande och påverkan.

Förord

Det har varit en mycket intressant och utmanande resa att genomföra denna uppsats. Men nu äntligen är jag i mål! Jag vill tacka min familj för stöd och tålamod, och särskilt min man som trodde på mig när jag tvivlade. Du uppmuntrade och gav mig den inspiration som jag behövde för att kunna genomföra denna process.

Jag vill också tacka alla specialpedagoger och föräldrar som snabbt har ställt sin tid till förfogande för att medverka vid mina utskick och som har gjort min undersökning möjlig.

Jag vill också tacka Min handledare Roger Sträng, som gett snabb respons och kloka råd genom hela arbetet, och som har trott på mina tankar.

Jag vill också tacka mina arbetskamrater för uppmuntran under ”resans” gång.

Strömstad, Nov 2011

Anneli Jönsson

Innehållsförteckning

SAMMANDRAG	2
FÖRORD.....	4
INNEHÅLLSFÖRTECKNING.....	5
1. INLEDNING	8
1.1 Bakgrund och syfte med studien.....	8
1.2 Problemställning.....	8
1.3 Egen bakgrund.....	9
1.4 Etiska reflektioner	10
1.5. Forskningsupplägg/design och metod:	11
1.6. Begreppet specialpedagogisk handledning.....	11
1.7. Valet av informanter.....	12
1.8. Brevmetoden.....	12
ÖVERGRIPANDE TEORI.....	13
2.1 Systemteorin och dess rötter	13
2.2 Social systemteori.....	16
2.3 Socialkonstruktivistiskt perspektiv	17
2.4 Specialpedagogik och specialpedagogens roll i systemteorin.....	18
3. EN FÖRDJUPAD PROBLEMSTÄLLNING.....	19
3.1 Familjeterapi och systemteori	19
3.2 Skolan och elever i svårigheter	20
3.3 Pedagogiken och specialpedagogikens historia.....	22
3.4 Differentiering och segregering	24
3.5 Specialpedagogik som ämnesområde	26
3.6 Specialpedagogens yrkesroll.....	35
3.7 Styrdokument	38

3.8	Den specialpedagogiska handledningens diskurs.....	39
4	SPECIALPEDAGOGISK HANDLEDNING	40
4.1	Handledningssamtalet	40
4.2	En etisk medvetenhet	44
4.3	Handledningsbegreppet.....	45
4.4	Viktiga Begrepp inom handledning	49
4.5	Handledarrollen	50
4.6	En utveckling av professionell handledning.....	54
4.7	Betydelsen av kommunikation.....	55
4.8	Modeller för kommunikation	57
4.9	Den professionella kommunikationen	60
5	EMPIRI	63
5.1	Val av metod.....	63
5.2	Validitet	64
5.3	Reliabilitet	65
5.4	Brevmetoden.....	65
5.5	Urval	66
5.6	Analys	67
5.7	Kodning och kategorisering av breven	69
5.8	Informanterna	69
5.9	Analysverktyget.....	72
	Tabell 1 över brevutsagor i listform	73
	Lista 1 över föräldrars uttalanden	73
	Lista 2 över Specialpedagogers uttalanden	75
5.10	Tolkning och resultat.....	77
6	DISKUSSION	81
6.1	Resultat	83
7	AVSLUTNING	90
	LITTERATURLISTA	92

BILAGOR	98
Bilaga 1	Brev till undersökning i Masteruppsats 98
Bilaga 2	Förväntningar – föräldrar 100
Bilaga 3	Förväntningar – specialpedagoger 101
Bilaga 4	Bemötande – föräldrar 102
Bilaga 5	Bemötande – specialpedagoger 103
Bilaga 6	Påverkan – Föräldrar 104
Bilaga 7	Påverkan – Specialpedagoger 105

1. INLEDNING

1.1 *Bakgrund och syfte med studien*

Med många års yrkeserfarenhet inom förskola och skola, har jag sett att föräldrar i bland väljer att utebli från specialpedagogisk handledning¹. Vilken anledning finns bakom de besluten? Är det handledningens struktur? Eller beror det på hur handledaren fungerar som samtalspartner? Vissa föräldrar ger uttryck för att de själva har så liten påverkan när det gäller specialpedagogisk handledning, och att de ibland känner sig utanför fast de egentligen ska vara delaktiga. Frågorna är ofta många och specialpedagogen finner inte alltid svaren.

Det är viktigt att föräldrar själva får precisera vad som är betydelsefulla faktorer i en handledningssituation. Jag tror att om vi kan få svar på de här frågorna så har vi klart större möjligheter att lyckas bättre med specialpedagogisk handledning. Därför har tankar kring dessa frågor väckt mitt intresse för att göra en undersökning kring hur föräldrar upplever själva handledningen. I den här undersökningen avser jag att försöka sätta ord på deras egna upplevelser och erfarenheter av handledning och om möjligt bidra till ny kunskap om den specialpedagogiska handledningen. För att få en större insikt i handledningens betydelse har jag valt att även se närmare på specialpedagogernas arbete med handledning. Detta för att i någon mån kunna jämföra specialpedagogernas perspektiv på handledning med föräldrarnas upplevelser och erfarenheter.

1.2 *Problemställning*

Förskolan och skolan ”stjäl” dyrbar tid och energi för många föräldrar, som har barn som är i behov av handledning eller särskilt stöd. Här har specialpedagogens förhållningssätt stor betydelse för hur handledningen kan effektiviseras och göra alla i handledningsprocessen nöjda. I min undersökning har jag för avsikt att sätta ord på specialpedagogers och föräldrars egna upplevelser och erfarenheter av handledning, för att kunna se och göra en jämförelse av vad de upplever som viktigt i en handledningssituation.

¹ För att undvika språkliga missförstånd väljer jag att i uppsatsen genomgående använda mig av den svenska benämningen ”handledning”, synonym med den norska termen ”veiledning”

Mot bakgrund av ovanstående resonemang har jag för mitt uppsatsarbete valt följande problemställning:

- *Hur och/eller på vilket sätt upplever och förstår föräldrar och specialpedagoger specialpedagogisk handledning?*

Problemställningen har konkretiserats och fördjupats i följande forskningsfrågor:

- *Vilka faktorer kan anses viktiga vid specialpedagogisk handledning?*
- *På vilket eller vilka sätt upplevs och förstås dessa faktorer i en handledningssituation?*

Jag kommer i nästa avsnitt att närmare redogöra för min bakgrund och relation till specialpedagogisk handledning, samt valet av tema och mina forskningsfrågor, syftet med undersökningen och centrala begrepp som är relevanta för forskningsfrågorna.

1.3 Egen bakgrund

Eftersom jag under flera år arbetat både i förskola och skola, som fritidspedagog, förskollärare och lärare, har jag haft möjlighet att se vad handledning kan ge för resultat på olika nivåer för föräldrar och genom barnets olika åldrar. Jag har arbetat med barn i de yngre åldrarna i förskolan, och med elever upp till årskurs fyra i skolan under närmare trettio år. Genom dessa arbetsuppgifter som förskola och skolan har krävt, har jag kommit i kontakt med flera föräldrar som genomgått handledning som upplevts både som tillfredsställande och inte tillfredsställande.

En del föräldrar ger uttryck för att de själva har så liten påverkan när det gäller specialpedagogisk handledning, och att de ibland känner sig utanför fast de egentligen ska vara delaktiga. Det är viktigt att föräldrar själva får precisera vad som är betydelsefulla faktorer i handledningssituationen. Här har min nyfikenhet väckts kring faktorer som skapar goda upplevelser i handledningen. Har föräldrar och specialpedagoger samma upplevelse på handledningen? Min erfarenhet säger mig att de föräldrar och elever som har fått god handledning i förskola och skola, generellt sett genererar elever som har större möjlighet till att utvecklas till harmoniska och självständiga individer om de får den handledning som krävs här och nu. Jag ställer därför frågan om specialpedagogisk handledning kan ha möjlighet att

skapa ett gott resultat för helheten, dvs. att man lyckas till att få föräldrar som samverkar på alla nivåer för sitt barns bästa. Vi har i förskola och skola möjligheter att som olika pedagoger påverka ordinarie undervisning i olika riktningar, med de olika undervisningsmetoder som vi använder. Med anledning av det anser jag det lika viktigt att den specialpedagogiska handledningen påverkas samt utvärderas i lika hög grad som man gör i den ordinarie undervisningen, eftersom handledningen i många fall även påverkar hur undervisningen kan tillgodogöras för den enskilde eleven.

1.4 Etiska reflektioner

Oavsett vilken profession man besitter som handledare/samtalsledare så är det några viktiga regler som man är skyldig att efterfölja. Det ena är tystnadsplikten. Man får inte berätta det man i förtroende fått reda på av den eller de som man har handlett. Om det inte finns någon annan överenskommelse kring detta. En annan viktig regel är dokumentationen kring den handledde, samt hur man förvarar bandupptagningar, anteckningar eller annat som rör denne. Det finns också etikfrågor av mer generell karaktär som t.ex. gränsen mellan det professionella och medmänskliga. Det gäller också att vara vaksam i professionen så att man inte överskrider befogenheter och utnyttjar andra för egna syften. (Tveiten 2008)

Ett grundkrav i all forskning är den grundläggande respekten för människovärdet. Det innebär att det måste finnas konkreta krav till sättet som forskningsprocessen genomförs på, för att kunna säkra frihet och självbestämmande för dem det gäller. Integriteten måste skyddas, samt att man ska skydda de medverkande mot skada och en orimlig belastning, och att man ska värna om privatlivets helgd. All handledning är en etisk handling. Handledarens förmåga till att tillmötesgå de etiska aspekterna i handledningen, är avgörande för om handledningen ska få ett gott resultat.

Etik kan förstås som en systematisk reflektion över vad som är rätt eller fel, gott eller ont ur ett moraliskt förstånd. Moral används om rätt eller fel, gott eller ont i en praktisk handling. Handledning kan förstås som en etisk handling eftersom det rör sig om människor. Kvaliteten på handledningen, eller hur god eller dålig den är nära knutet till etik. (Tveiten 2008). Därför är det viktigt i mötet som handledningen utgör, att tänka på etiska dilemman som kan uppstå och medföra, eller vålla den som handleder eller den handledde problem. Därför så bör vi alltid beakta att i allt bemötande med andra människor finns en etisk dimension. I alla kulturer

finns det olika moralkoder, ofta finns de på ett omedvetet men ändå självklart sätt, för vad som är att betrakta som rätt och riktigt. Echeverri (2010) lyfter fram att vissa koder kan vara mer generella för en kultur, medan andra är specifika för tex en viss yrkeskategori eller i ett organisatoriskt sammanhang.

1.5. *Forskningsupplägg/design och metod:*

Jag har i föreliggande arbete valt att avgränsa min studie till specialpedagogisk handledning. Mitt val stod mellan en kvantitativ och en kvalitativ forskningsansats. I en kvantitativt inriktad studie fokuserar forskaren på mätbara enheter, t.ex. antal och bredd hos en viss företeelse. (Thagaard, 2009). Med en kvalitativ ansats är forskaren intresserad av variationer, strukturer och processer på en förståelse i samtalet på en djupare nivå, som driver arbetet framåt. (Lindberg, 1996). Utifrån problemställningens innehåll och utformning väljer jag i föreliggande arbete att utgå från en kvalitativ ansats. Valet av kvalitativ ansats betingas av min uppfattning av värdet att föräldrar och specialpedagoger själva ges möjligheter att beskriva sina egna upplevelser och erfarenheter av specialpedagogisk handledning. För att undvika språkliga missförstånd väljer jag att i uppsatsen genomgående använda mig av den svenska benämningen "handledning" synonym med den norska termen "veiledning."

1.6. *Begreppet specialpedagogisk handledning*

Begreppet *specialpedagogisk handledning* är det mest centrala i min undersökning, eftersom jag valt att undersöka upplevelsen av den ur både specialpedagoger och föräldrars perspektiv.

Handledning kan beskrivas som ett komplext fenomen. Begreppet handledning är problematiskt, då det ges olika innebörder i olika sammanhang. För att placera begreppet i specialpedagogiska sammanhang, kan det beskrivas som en form för påverkansprocesser. Påverkansprocesser tycks inom handledningens ramar röra allt från bekräftelse, stöd, disciplinering, rådgivning, förebildlighet, utmaning och kunskapsförmedling till att kunna förlösa den handleddes egna inneboende kunskap. (Bladini, 2004). Min egen syn på begreppet är att det är en process som sker över längre eller kortare tid. Den är enligt min mening stödjande och påverkande i någon form. Andra begrepp som *specialpedagogik* och *specialpedagog* är begrepp som förklaras närmare i teoridelen. I denna del behandlar jag även *kommunikationsteori* och *systemteori* som övergripande synsätt.

1.7. Valet av informanter

I kvalitativa studier baserar man sig på strategiska val. Det betyder att forskaren väljer ut informanter som är strategiska i förhållande till problemställningen och undersökningens teoretiska perspektiv. En vanlig metod för att välja ut informanter är den s.k.

Snöbollsmetoden. Metoden går ut på att den som forskar tar kontakt med någon som har de kvalifikationerna som är relevanta för problemställningen. Utifrån de först identifierade informanterna kan forskaren sedan personerna kan forskaren sedan be om namn på andra informanter som har motsvarande egenskaper för undersökningen (Thagaard 2009).

När det gäller mitt val av informanter har jag tagit hjälp av de specialpedagoger som jag kontaktat för undersökningen. Som kriterium för urval gäller att informanterna nyligen ska ha varit aktivt involverade i handledning. Här kan jag tänka mig att informanterna bör ha varit med om handledning under de senaste 12 månaderna. Detta gäller även de specialpedagoger som ska vara med i undersökningen. Syftet med urvalskriteriet är att informanterna ska ha en förväntad möjlighet att minnas och kunna reflektera över den aktuella handledningen som man varit med om.

1.8. Brevmetoden

För att informanterna ska känna tillit och anonymitet, även gentemot forskaren, så har jag som metod till informationsinsamlingen valt brevmetoden. Denna metod kan ses som ett alternativ eller ett komplement till den öppna intervjun. Metoden kan i kort beskrivas som ett mellanting mellan en enkät och intervju, där forskaren uppmanar informanterna att svara på en eller några allmänt formulerade grundfrågor, som han eller hon vill ha svar på. Informanterna uppmanas att svara på frågorna i brevform, anonymt eller inte anonymt om de så vill. En nackdel som kan vara med brevmetoden är att den inte medger uppföljningsfrågor, som den ostrukturerade intervjun gör. (Berg 2003).

Övergripande teori

2.1 Systemteorin och dess rötter

Grundenheten i systemteorin är ett *system*. Begreppet system är inte entydigt vilket medför att det finns en rad olika definitioner av system. Schjødt & Egeland (1994) presenterar en klassisk definition från 1956. Enligt denna består ett system av en uppsättning komponenter (objekt), med relationer mellan komponenterna (objekten) och mellan deras egenskaper. När det ses till denna definition är det underförstått att helheten ska studeras, denna helhet måste också förstås som delarnas interaktion med varandra.

Ett begrepp som anses grundläggande i systemteorin är *nivåer*. Att man har en förståelse för de logiska nivåerna är viktigt. Det innefattar hur organisationer är uppbyggda, hur kommunikationen mellan människor fungerar, och hur inläringen går till. Alla system kan sägas ha en hierarkisk uppbyggnad av stor praktisk betydelse för ett väl fungerande samhälle. Det kan förklaras som att de högre nivåerna, ställer in eller styr den verksamhet som finns på de lägre nivåerna. Samtidigt måste gränser upprätthållas mellan systemets olika plan, för att helheten ska kunna fungera. (Öquist 2008). System går att avgränsa på en rad av nivåer. T.ex. om man arbetar med ett par människor, utgör de ett system. Om ett arbete sker med en familj, så måste man hitta en avgränsning som är fruktbar för syftet med handledningen. Systemet kan likaså vara en person, en personalgrupp eller en organisation. Hur fruktbar systemteorin kommer att vara som redskap, beror på hur man väljer att definiera systemet. Generellt bör följande kriterier vara uppfyllda för att det ska få kallas system.

1. *Komponenterna i systemet ska interagera på ett sätt som skiljer från den interaktion med komponenter som finns utanför systemet.*
2. *Interaktionen ska pågå under en viss tid. (Schjødt & Egeland 1994).*

Den moderna systemteorin från 1960-talet och framåt har lämnat de mekaniska maskinmetaforerna för hur samhälle och organisationer fungerar. Den nya och andra generationens systemteoretiker är mer upptagna av intresset för öppna, dynamiska system och tillstånd istället för sökandet efter en jämvikt. Det som kan ses som karaktäristiskt i den andra

generationens systemteori är att den är en cirkulär kunskapsteori och den har ett skifte från jämvikt till evolution. (Öquist 2008).

Systemteorin, som täcker ett stort område, är en tvärvetenskaplig teori. Den riktar i första hand sin uppmärksamhet mot *relationer mellan människor*. Därför är den en mycket god utgångspunkt för yrkesgrupper som arbetar med handledning. Systemteorin representerar ett perspektiv på växande och utveckling. Den används bl.a. i sociologi, familjeterapi, utvecklingsekologi, och organisationsterapi. En företrädare för den moderna systemteorin är Liv Gjems (2010) som i huvudsak baserat sitt teoriunderlag på arbeten av Gregory Bateson, med fokus på relationer, kommunikationer, förändringar och tillväxt. Gjems har i sitt arbete även inspirerats av den världskände utvecklingsekologen Urie Bronfenbrenner, som studerat strukturella samband i olika system. Det som Bronfenbrenner (1979) mest är känd för är teorin om mikro, makro, meso- och ekosystem, och de samband som han menar finns mellan dessa system. Systemteorin fokuserar på helheten, inga delar kan uteslutas utan alla är betydelsefulla i systemet, menar Gjems (2010).

Den svenske systemteoretikern Oscar Öquist (2008) framhåller att systemteorin handlar om att man förstår världen utifrån olika termer. Dessa kan kort sammanfattas enligt följande:

- *Helhet*- där individens handlingar måste förstås i det sammanhang det ingår i.
- *Relationer*- här handlar det inte så mycket om individuella egenskaper, utan om relation och en kommunikation för att få till förändringar och lösningar i samspelet med andra.
- *Mönster*- här används inget ”syndabockstänkande” utan istället lägger man fokus på ett cirkulärt resonemang där man söker efter mönster, mening, möjligheter, mönster, beteenden och lösningar.
- *Funktioner*- förändringar är att föredra, så att den levande funktionen kan förnyas i samspel med den omkring liggande miljön.
- *Sammanhang*- vi påverkas och influeras av varandra i den värld vi lever i. Det verkliga sammanhanget skapas genom samtal och uppgörelser däromkring. Alla dessa termer skapar ett cirkulärt tänkande, där allt hänger samman i ett kretslopp, där varje del kan innefatta både en orsak och verkan.

Öquist (2008) menar att det är i förhållande till de organisatoriska ramarna och kollegorna som vi arbetar med här och nu, som kunskaperna ska vara ändamålsenliga. Även Gjems (2010) anser att utgångspunkterna i systemteori är en helhet, där företeelser hänger samman och påverkar varandra ömsesidigt från atom till universum. Hon menar att människorna i det sociala systemet endast kan förstås i relation till varandra. Människors beteende och handlingar måste alltid ses i ljuset av vad de andra människorna i systemet gör. En persons handlingar måste alltid ses i förhållande till det sammanhang det ingår i. Svedberg och Trägårdh (2007) anser att systemteorins huvudsyfte är att undersöka relationer mellan helheten och delarna, mellan gruppen och individen, och mellan organisationen och gruppen osv. Vidare säger han att människor som ingår i grupper är en del av en organisation, därför är gruppen viktig, då det mänskliga handlandet och det mänskliga problemet uppstår i samspel med andra. Därför är det viktigt att det finns en balans i gruppen, för om en del i systemet förändras, så påverkas alla på något sätt.

När vi tänker på vår omgivning ur ett systemteoretiskt perspektiv, framkommer det att denna teori tillhandahåller en rad ”kraftfulla nycklar” som vi kan använda oss av för att på kort tid genomföra en förändring, oavsett situationen som vi befinner oss i eller vilken specifik problematik som vi kommer att hantera (Öquist 2008). Ledaren, terapeuten eller läraren, som har ett systemiskt tänkande som utgångspunkt, ser till hela systemets väl utan att ta parti för någon enskild del i systemet. Därför gagnas alla som ingår i systemet. När det ska ses till handledning eller positioner där vi har en ledande ställning som t.ex. chef, rådgivare eller terapeut, krävs det att vi kan ”lyfta” blicken och se hela system.

För att faktiskt hjälpa i realitet, då vi har tänkt åstadkomma en förändring, måste vi inom ramen för empatisk och nära relation kunna backa och ta ett steg tillbaka för att se sammanhang och helheter. I den systemteoretiska handledningen är man upptagen av *här och nu – tänkande*. Man riktar uppmärksamheten åt *hur* man kan vidareutveckla relationer och *vad* som bör göras, för att kunna utveckla kvalitet inom de ramar som arbetet tar uttryck. Systemteorin bygger också på förståelsen av cirkularitet som element i en ömsesidig påverkansprocess i vilket händelser och ting hänger ihop.

2.2 Social systemteori

Eftersom systemteorin har sitt ursprung i biologi, zoologi, datateknik och fysik, har den på senare tid generaliserats och utvidgats för att kunna användas om sociala system (Schødt och Egeland 1994). Social systemteori förklaras av vissa forskare, som en teori för att granska och göra undersökningar av sociala fenomen i det moderna samhället. Luhman (1995) förklarar att vårt nuvarande samhälle är ett sammansatt system bestående av olika sorters kommunikation, i samhällen och människor emellan. Detta kan medföra skillnader i de olika sociala systemen i världen. Jönhill (1997) definierar också *sociala system* som kommunikationer.

Den sociala systemteorin handlar, enkelt uttryckt, om relationer kring människor och den ömsesidiga påverkan dem emellan. Den är därför sannolikt användbar när det gäller specialpedagogisk handledning, eftersom denna lägger fokus på samspel och vad som kan förbättras kring människor. (Bladini 2004, Gjems, 210). Ett dilemma är att avgöra vem vem eller vilka som är i behov av handledning. Schødt och Egeland (1994) menar att det kan vara svårt att avgränsa vad som kan vara ett system, eftersom ett system enligt dem kan vara den enskilde individen, och systemet i sig självt ska avgränsas beroende på av vad man ska fokusera på. Ett problem är att den sociala systemteorin, tolkast olika beroende på vem och vilka syften som finns hos den som tolkar. Jönhill (1997) menar att när en människa placerar sig i olika roller så skapas eller alstras relationer, och på så vis kan människan bli en del av ett socialt system, tex en familj. Jönhill vidhåller också att ett system aldrig är bestående utan är konstant i förändring. Bladini (2004) använder sig av tre områden från den sociala systemteorin, för att få en förståelse för problemformuleringsprocesser i handledningssamtalen.

Observatörposition: Innebär att iakttagarens observationer ligger som grund för ett underlag om hur världen delas i system och omgivning. Här förklaras observation som att särskilja beteckna. Man delar vidare in observationer under första och andra ordningen. Första ordningen innebär att observationerna är helt oberoende av den som observerar. Andra ordningen innebär att observatören är inbegripen i det som observeras. Detta kan leda till en partisk observatör, då observatören har svårt att skilja på hur hon upplever en företeelse, och hur fenomenet beskrivs i sig.

System: Bladini (2004) menar att den sociala systemteorin är en teori om de sociala systemen och deras kringliggande värld. Systemet bestäms av en avgränsning, vilket i sin tur ger en

definition av systemet. Därför är det inte givet var systemgränser sätts. Ett system kan tex vara förskolans barngrupp. Det som då befinner sig utanför barngruppen saknar systemgränser och kallas därför inte för system. Bladini menar att människan är en del av ett större system och denna del kan aldrig kontrollera helheten.

Distinktion: Kan liknas vid att skilja ut eller begränsa ett specifikt ämne. Specialpedagogen ställer frågor kring det som är relevant kring ett specifikt problem. När pedagogerna i Bladinis avhandling beskriver ett specifikt barn som störande, beror det på att barnet observerats som avskilt från de övriga barnen. Hon menar vidare att samma barn inte beskrivs som störande om det t.ex. varit hemma hos morfar och mormor. Specialpedagogen kan då instämma med pedagogerna i deras distinktioner eller rikta ljuset mot andra tänkbara distinktioner.

2.3 Socialkonstruktionistiskt perspektiv

Bladini(2004) lyfter att den socialkonstruktionistiska teorin har en kunskapssyn som hon beskriver enligt följande: socialkonstruktionism ger förklaringar mellan människor och de system som finns, så att omvärlden kan förstås. Social konstruktionism kan förstås som att vetande och kunskap är konstruerade i sociala och språkliga sammanhang. Människor konstruerar både sina egna identiteter och andras, i social interaktion med varandra (Söderqvist, 2002, Mead, 1974)

Bladini (2004) lyfter att man inom denna tradition ofta har en kritiskt granskande hållning till den kunskap och de fenomen som vi ofta tar för givet. Kunskap skapas och är beroende av och vidmakthålls av de specifika ekonomiska och sociala förhållande som vidhåller sig på en bestämd plats, på en bestämd tid och i en bestämd kultur. Bladini menar att människan skapar sin identitet med andra. Då kan interaktionen mellan människor ses som en kunskap. Därför måste den kunskap som finns vid ett specifikt tillfälle granskas, då man inte endast kan se till en händelse, i det som anses vara ett specifikt problem. Utan problemet måste ses i hela sitt sammanhang. Burr (1995) menar att man inte bör se definitionen av socialkonstruktionism som entydig, utan snarare bör man se den som en slags ”familjelikhet”, som binds samman av olika definitioner. Det gemensamma för denna teori är några antaganden om människan och dennes förståelse utav sin omvärld. Kunskap förstås som sociala processer, världen kan förstås utifrån vår tid och kultur och en kritisk hållning till förgiventagen kunskap.

Språket är en social handling, genom att när människor talar med varandra så konstruerar de världen. Kunskap är något som produceras tillsammans med andra (Ibid.) Potter (1996) menar att man kan skildra världen genom två olika sätt, eller positioner. Världen skildras som en spegel eller som en konstruktionsgård. Den första metaforen spegeln, indikerar passivitet. Spegeln, t.ex. i form av den vetenskapliga studien, ger korrekta och direktavbildande bilder av världen, så som världen ser ut. Man kan säga att beskrivning genom spegeln är en retorisk form, där den som betraktar stannar vid det utan att göra något med det som betraktats. Den passivitet och renhet som avspeglingsen ger indikationer om, ger forskaren en ren och obefläckad verklighet. Den andra metaforen är konstruktionsgården. Här har forskaren och alla andra en grundtanke om att de konstruerar versioner av världen. Denna konstruktion sker främst genom språket. När vi talar om världen, gör vi det genom språk, tolkningar, metaforer. Metaforen-konstruktionsgården, ger indikationer om den mäskliga aktiviteten som ger grunden för verklighetsskapandet.

2.4 Specialpedagogik och specialpedagogens roll i systemteorin.

Jag har i denna framställning låtit mig inspireras av den svenske systemteoretikern och psykologen Oscar Öquist, med mångårig erfarenhet av organisationsutveckling i ett systemteoretiskt perspektiv. Öquists tankar känns relevanta i relation till min egen tolkning av specialpedagogens handledande funktion och yrkesprofession, med ett förväntat fokus på hela organisationen (SFS 2007:638).

Öquist (2010) framhåller att den systemteoretiska synen på kunskap och yrkeskunnande skiljer sig från det rationalistiska tänkandet. I det rationalistiska tänkandet ses verkligheten i ett kausalt perspektiv av orsak och verkan, där- A ger B-. I systemteorin däremot framstår teori och praktik, samt det abstrakta och det konkreta helt och ouplösligt.

För specialpedagogen, som arbetar enligt ett systemteoretiskt tankesätt, är den systemiska tanken *cirkulär*. Det kan beskrivas som att specialpedagogen ser att cirkulariteten ligger i skillnaden mellan A och B. Här är det ömsesidigheten i relationen mellan inställning (teorin) och verklighet (det konkreta samt sinnliga) som bär fram yrkeskunnandet.

Även Gjems (2010) uppmärksammar *cirkularitet*, inspirerad av systemteorin. Hon framhåller att de sociala systemen bör förstås och hanteras utifrån ett helhetsperspektiv. Människor kan

inte ses isolerade från varandra, utan i relation till andra människor i systemet. Hon framhåller vidare att alla delar hänger samman och att dessa påverkar varandra ömsesidigt. Relationer är därför en viktig del i handledningen, eftersom människor i sociala system alltid står i relation till varandra. Här kommer begreppet cirkularitet in på nytt, eftersom ömsesidig påverkan mellan människor och händelser utgör en grund för att förstå begreppets innebörd.

Carlgren (1999) beskriver också den cirkulära uppfattningen av verkligheten, i ett arbete om lärares designarbete. Hon framhåller att planeringen, som är en förberedelse av själva undervisningen, även är en del av undervisningen, som inte går att särskilja från övriga delar. Lärare befinner sig i ett sammanhang, där de får intryck eller tvingas att ta intryck av reformer och teorier, och samtidigt tar de intryck av sin egen praktik. För att lösa detta kan de arbeta med begreppet ”förstå”. Detta begrepp ligger på en annan logisk nivå än praktik och teori, vilket kan beskrivas som ett uttryck för den cirkulära relationen mellan dessa två begrepp. Carlgren menar att förståelsen ligger både handlingen och reflektionen finns i förståelsen. Det är viktigt att läraren ”förstår” sitt arbete i ljuset av både praktik och teori.

Bladini (2004), menar att begrepp som är centrala i den sociala systemteorin är *cirkularitet, relation och helhetsperspektiv*. Hon påpekar att den uppmärksamhet som riktas mot cirkulära processer och cirkulära frågor i handledningssamtalet, är tolkningar av en förskjutning av synen på individen mot ett relationellt perspektiv. Om specialpedagogen använder sig av cirkulära frågor i handledningssamtalet så flyttas fokus från det enskilda barnet till barnet i relation. Öquist (2008) hävdar att cirkulariteten lyfts in under begreppet *sammanhang*, vilket enligt honom är en av de viktigaste beståndsdelarna i det systemteoretiska tänkandet. Sammanhanget skapas genom uppgörelser och samtal och utifrån dessa termer skapas en *cirkularitet*.

3. En fördjupad problemställning

3.1 Familjeterapi och systemteori

Den utvecklingen som skedde i 50-talets familjeterapi, bygger i stor utsträckning på cybernetik (cybernetik betyder rorsman) och systemteori. De psykiska sjukdomarna och problemen började då uppfattas som ett uttryck för patienternas familjesystem. Det som var i fokus var hur de såg ut och på de modeller som utvecklades, inriktade på att förändra hur

dessa system fungerade. En grundläggande del av problematiken var hur familjemedlemmarna kommunicerade med varandra och vilka samspelsmönster som upprepades. (Arnoldsson & Olson 2010). Efter andra världskriget var det "gamla" raserat, och det fanns ett stort behov av bygga upp det "nya". Gamla modeller kändes förlegade och sökandet efter nya idéer och arbetsmetoder var intensivt. Systemteori och cybernetik kom att framstå som viktiga. Familjeterapi blev den nya modellen inom det sociala och psykiatriska arbetet. En banbrytande forskare inom området var Gregory Bateson. Familjeterapi framväxt kan ses som en reaktion på efter 40-och 50-talets individuella synsätt. Den kom att innebära ett paradigmskifte, då det slutna terapirummet öppnades upp (Söderquist, 2002).

Gregory Bateson har länge varit en central gestalt när det talas om familjeterapi. Hans synsätt och tankar förmedlas vidare än idag. Bateson var en allsidig person, som lade sitt intresse inom en rad olika områden som matematik, filosofi, biologi, sociologi och antropologi. Under de sista åren av hans liv var dock det mesta av hans arbete riktat mot sociala system. Genom Batesons arbete har familjen till stor del kommit att respekteras som ett system. Här ställer sig idag allt fler hjälpare bakom Batesons teori, när man hävdar att man inte kan manipulera familjen, utan samarbeta för att få till en förändring och hjälpa familjen vidare (Schødt och Egeland 1994).

Bladini (2004) lyfter fram att handledningsteorin har dominerats av individualpsykologiska synsätt. Men där finns också influenser av ett systemteoretiskt synsätt. Bladini beskriver vidare hur den sociala systemteorin har påverkat handledning inom olika områden, som utbildningshandledning och familjeterapi. Bladini framhåller att det kan verka långsökt att gå till familjeterapi, för att förstå och söka stöd i handledningsbegreppet i det specialpedagogiska sammanhanget. Hon menar trots allt att där finns likheter, eftersom, familjeterapeuter tycktes "fastna" i ett individperspektiv

3.2 Skolan och elever i svårigheter

I samhällsdebatten kritiserar ofta skolan i sitt misslyckande kring de elever som kräver särskilt stöd. På en övergripande nivå kan det sägas att skolan speglas av samhällets utveckling och förändring på sikt. Det vanligaste debattämnet inom den här sortens

samhällsdebatt, är att många elever inte får godkända betyg i kärnämnen. Ofta anges bristen på resurser som en av anledningarna till att man inte kan ge det stöd som krävs i vissa fall, trots att det tjänstgör både speciallärare och specialpedagoger i svenska skolor. Detta kan, enligt många bedömare, ses som en följd av den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen som ersatte speciallärarutbildningen år 1990. Bristande resurser leder till för stora klasser, som i sin tur kan motverka lärarnas möjligheter att differentiera sin undervisning pedagogiskt. Många skolledare är överbelastade av arbetet, och får själva inte den tid som behövs för att axla rollen som en pedagogisk ledare. Skolan berörs inte bara av de ekonomiska resurserna, utan man kan också se att de stora varierande inlärningsförutsättningarna som elever har är av betydelse för hur skolan kan möta upp kring problemet att stödja elever i svårigheter. Dessutom saknas det specialpedagoger. (Ahlberg 2001).

Viss specialpedagogisk forskning (Griffith 2004), har kommit fram till att skolledningens förhållningssätt förefaller ha stor betydelse för hur den övriga personalen förhåller sig till specifika funktionshinder. Skolledningen bör därför ha stor kunskap och kännedom om elevers funktionshinder och svårigheter. När denna kunskap ska relateras till lärande organisationer som skolan, ska systemtänkandet ses som en ram för att kunna se samband i stället för delar, helheten ska ses istället för de skilda delarna. Senge (1990) lyfter fram att det inte kan ses som fruktbart att se människan som en hjälplös bricka i ett spel. Han menar att människan själv är aktiv och som deltagare skapar hon själv sin verklighet. Han säger vidare att de bakomliggande strukturerna i stor grad påverkar beteendet hos oss människor. Även om vi människor är helt olika så menar han att vi tenderar i de likartade strukturerna att producera kvalitativt liknande resultat.

För att hjälpa elever i svårigheter är det viktigt att man ser till hela organisationen, eftersom de deltagare som är knutna till samma verksamhet ofta har likadan utbildning, och talar samma fackspråk. De bär en kunskap om en gemensam verksamhet, som styr deras mål, innehåll och metoder. Arbetsplatser har ofta tydliga gemensamma drag, men de kan ändå vara mycket olika, det kan vara sättet att lösa problem eller hur man organiserar sitt arbete på. Kunskaper och erfarenheter kan också variera, dessa förhållanden är mycket betydelsefulla för att deltagarna ska kunna utveckla helhetsperspektivet på den egna professionen. När olika deltagare från olika organisationer träffas i handledningsgrupper, reagerar de ofta på varandras påståenden om hur ”saker och ting är”. Gjems (2010) beskriver det som att när

handledningsgruppen ifrågasätter deltagarnas utsagor, gör de varandra uppmärksamma på vilka ramar som de olika organisationerna ger för yrkesverksamheten.

En viktig del i handledning är bekräftelse. Bekräftelse kan definieras som t.ex. besanna, intyga, bestyrka. Petersson och Vahlne (1997) menar att bekräftelse handlar om att ge svar. När en människa tvivlar på det egna värdet som hon har eller när hon tvivlar på det som hon säger, och dess värde, så är det viktigt att kunna ge henne ett svar. Vidare menar Petersson och Vahlne att ett svar inte behöver innebära att man måste hålla med personen i fråga utan svaret kan också vara ifrågasättande, men laddat med gott uppsåt. Uppgiften för handledaren kan också vara att hjälpa de handledda att bekräfta varandra. Människan har behov av bärande relationer. Här kan i bästa fall dessa relationer leda till att man blir bekräftad och utvecklad som människa. I mötet kan en bekräftelse ske.

3.3 *Pedagogiken och specialpedagogikens historia*

En av de tidiga pedagogiska förgrundsgestalterna var Gustaf Adolf Silfverstolpe som var verksam rektor vid Norrköpings trivialskola i början av 1800 - talet. Han uppmärksammade och påtalade de brister som fanns i dåtidens skola. Han menade att det saknades skolor för allmogens barn, och att de fattades utbildning för blivande näringsidkare. I början av 1900-talet var flera av Sveriges främsta författare och konstnärer engagerade i en förbättring av folkskolans kvalitet. Det kan nämnas att Selma Lagerlöfs bok *Nils Holgerssons underbara resa*, (1906-1907) blev en stor framgång, och översattes till flera språk. Den fick stor betydelse för skolan, då den kom att medverka i en rad läseböcker för skolan.

År 1842 fattades ett viktigt beslut i riksdagen, som senare skulle leda till att vi fick rätt till specialpedagogik. Denna folkskolestadga utgjorde självfallet en milstolpe i det svenska skolväsendets historia. Då grundlades en del av det som ligger till grund för dagens pedagogik och specialpedagogik. Det fanns däremot inga bestämmelser om hur undervisningen skulle ordnas, t.ex. när det gällde klassindelning eller hur lång skoldagen skulle vara. (Richardson, 2004). Beslutet baserades på ett par decenniers politisk debatt, där liberala politiker hävdade att samhället skulle stå för medborgerlig fostran samt utbildning till folket. Trots att det var skolplikt i landet tog det lång tid att få alla elever till skolan. Många föräldrar på landsbygden var emot att deras barn skulle gå i skolan, då de ansåg att de bättre behövdes till att vara

arbetande i jordbruket. Det fanns också andra anledningar till att det var svårt att möta kraven på skolplikt. Det var liten tillgång på utbildade lärare, vilket medförde att församlingens klockare och kantorer ofta fick åta sig uppgiften som lärare. Den som åtog sig jobbet som lärare fick många gånger handskas med stora elevgrupper på upp till 100 elever. För att förstå dagens situation i den svenska skolan, behöver vi göra en kort återblick på några viktiga milstolpar. 1962 års skolbeslut kom att innebära stora förändringar i skolsystemet. Här följer några av de viktigaste huvuddragen (Richardson, 2004).

1. Att flickskolan, folkskolan och realskolan skulle avvecklas och ersättas av en kommunal, 9-årig, obligatorisk skola.
2. Att den fick det nya namnet grundskola för att markera att det var något helt nytt.
3. Att den nya 9-åriga skolan skulle vara fördelad på tre olika stadier. Låg-, mellan- och högstadium.
4. Årskurs 7 och 8 skulle var sammanhållna men där skulle ges möjlighet till vissa individuella ämnesval.
5. Årskurs 9 skulle vara uppdelad på nio linjer, varav en skulle vara ”gymnasieförberedande”, och fyra skulle vara yrkesinriktade.
6. Kristendomsundervisningen skulle vara objektiv, och inte konfessionell.

I och med att den nya läroplanen trädde i kraft, så medförde den olika förändringar. Dessa förändringar påverkade skolan som helhet och dess undervisning och resultat. Under denna tid period skedde det stora förändringar och oväntade resultat som t.ex. att många elever nu fick specialundervisning i någon form. Under perioden 1962-1970 skedde mer än en fördubbling av undervisningstimmar per vecka och grundskolans elever. Denna omfattning började ifrågasättas eftersom man hade svårt att se några positiva effekter av specialundervisningen. Under samma period minskade andelen specialundervisning, som ägde rum i de s.k. hjälpklasserna, till förmån för den nya samordnade specialundervisningsmodellen. Samtidigt som specialundervisningen ökade, började myndigheterna oroa sig för att fler och fler elever såg ut att misslyckas i skolan. Det talades om siffror på 20 %. Den starka kritik som riktades mot skolans specialundervisning, kom att ligga till grund för en utredning, där det föreslogs att den specialpedagogiska metodiken skulle genomsyra skolan som helhet, och där man i analysen av skolsvårigheter framförde ett behov av att se över skolans organisation, skolans mål och arbetsformer. (Egelund, Haug & Persson 2010). Den efterföljande läroplanen, Lgr

69 hade stora likheter med Lgr 62, men utbildningen beskrevs nu utifrån en större betoning på inlärningsmiljön. Viljeinriktningen var fortfarande att skapa en enhetligare skola.

Införandet av den nya grundskolan krävde stora organisatoriska förändringar som kom att påverka skolan stort i sin helhet. Mängden av skolor kom att öka, och man till tillsatte mer skolskjutsar till landsbygden. Det fria valet för eleverna i skolreformen var inte något som gällde för de eleverna som befann sig svårigheter. Den nya skollagen gav tydliga besked om vem som hade bestämmanderätt för de här barnen.

Uttagningen till den eventuella specialundervisningen skulle ske genom skolans försorg. I och med antagandet av 1962-års läroplansreform, med åtföljande ny skollag, övergavs i princip den organisatoriska differentieringen till förmån för den pedagogiska differentieringen, där läraren istället anpassar innehåll och metod till elevernas behov och förutsättningar. (Egelund, Haug & Persson 2010). År 1962 ökade kravet, så att lärare som arbetade med specialundervisning skulle utbildas till speciallärare. Därför infördes en formell utbildning för speciallärare, som var på 40 poäng. Den hade inriktning, först och främst, på undervisningsmetoder, diagnoser av elever som hade handikapp, samt att anpassa/återanpassa elever i samhället. Organisering av specialklasser fortsatte ända fram till 1990 – talet, då det nästan upphörde helt och ersattes av det specialpedagogiska arbetet (Verneresson, 2007).

Ofta anges bristen på resurser som en anledning till att man inte kan ge det stöd som krävs till enskilda elever, trots att det tjänstgör både speciallärare och specialpedagoger i svenska skolor. Detta kan tolkas som en följd av den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, som ersatte speciallärarutbildningen år 1990. Bristande resurser leder till för stora klasser, som i sin tur kan motverka lärarnas möjligheter att differentiera sin undervisning pedagogiskt. Många skolledare är överbelastade av det administrativa arbetet och får inte den tid som behövs för att axla rollen som en pedagogisk ledare. Man kan också se att de stora varierande inlärningsförutsättningarna som elever har är av betydelse för hur skolan kan möta upp kring problemet att stödja elever i svårigheter. Dessutom saknas det specialpedagoger i skolan. (Ahlberg, 2001).

3.4 *Differentiering och segregering*

Det var många olika problem som skapade svåra situationer för både lärare och elever vid den här tiden. Två av de problem som den svenska skolan återkommande har involverats i är *differentiering* och *segregering*. I dag är det ofta en fråga om en etnisk bakgrund och familjers socioekonomiska förhållanden. I den "gamla" skolan handlade det vanligtvis om den sanitära misären samt att elevers olikheter kunde ses som en belastning i samhället med sin "onyttighet". Det var främst tre grupper, som kom att vålla skolans problem vid den här tiden.

Grupp 1 : Var de elever som hade s.k. låg fattningsgåva, dessa elever ansågs som en belastning i de vanliga skolorna.

Grupp 2 : Var de elever som ansågs problematiska, eftersom de var fysiskt funktionshindrade. För dessa elever hade redan vid 1800-talets början inrättats särskilda anstalter, som skulle ge de möjligheter till enklare utbildning som skulle kunna bidra till en försörjning till familjen.

Grupp 3: Var de "vanartiga samt försummade" barnen, som ansågs utgöra ett hot mot folkskolan och dess strävan till att bli en bottenkola för läroverket. Denna idé om differentiering och särskiljning av elever var ingen nyhet som kom med folkskolan. Redan på 1600- och 1700-talet då kyrkorna organiserade undervisningen ansåg man att elever skulle delas in efter sina förmågor och begåvningar.

Diskussionen som uppkom kring senare delen av 1800-talet och en bit in på 1900-talet var att differentieringen eller segregeringen kom att framställas som fördelaktig för alla elever. Det hette att avskiljningen stod till gagn för de normalbegåvade barnen. De barn som ansågs "friska och normala" skulle skyddas från de som var "avvikande" samt "abnorma". Det antogs att dessa barn kunde "smitta" de "friska" barnen (Hjörne & Säljö 2008). Man ansåg att dessa elever skulle befrias från skolan, eftersom de kunde ha en negativ inverkan på borgarnas barn.

Det var inte bara de "vanartade" eleverna som skapade en problematik i skolan. Läraren stod inför omfattande utmaningar genom de stora elevgrupperna med olika åldrar, förmågor samt förutsättningar. Det uppstod ofta problem med att anpassa undervisningen efter elevernas olika behov, samt tillgodose att de kunde flytta upp till de högre årskurserna. Eftersom det var en del elever som inte hade inhämtat de kunskaper som de skulle, var eleverna vid vissa tillfällen tvungna att repetera årskursen. Statistiken över hur många som fick "sitta kvar" är relativt osäker, men Ahlström (1996) anger att det kunde vara så mycket som ca 20 procent av årskullarna i de större städerna, som fick repetera sin årskurs genom den s.k. "kvarsittningen".

Det var också här som den första insatsen mot ”kvarsittning” vidtogs. Man satte in hjälpundervisning för en reducering av elevers kvarsittningar. Orsaken till det, var att det ansågs bli kostsamt att låta elever gå om undervisningen. Det sågs även som ett nederlag av skola, elev och familjen om eleven måste gå om sin årskurs. Nederlaget gjorde eleverna också mindre motiverade till vidare studier. (Egelund, Haug & Persson 2010). Även om kvarsittningen tycks vara ett fenomen som hör till svunna tider, kan det tyckas intressant att detta fenomen tycks kvarstå även så sent som på 2000-talet. Argumenten för kvarsittning tycks vara samma som förut. Men kvarsittning kvarstår för att hantera barn i svårigheter, om än i en annan tappning. I dag kallas det ”plusår”, ”gå om”, eller ”ett extra år. Men resultatet är det samma som tidigare, barnen ”erbjuds” ytterligare ett år i en årskurs.

I en artikel i Dagens Nyheter, den 5 februari 2007, kunde man läsa ett uttalande av dåvarande skolminister Jan Björklund att de barn som inte levde upp till kunskapsmålen skulle gå om. Det kan ses som ett intressant uttalande, med tanke på de negativa effekter som kvarsittningen tycktes ha, under folkskolans tid, eftersom det då till stor del var barn till de fattiga som kom ifråga för kvarsittningen.

I den gamla skolan blev konsekvenserna i de flesta fall negativa för de kvarsatta eleverna, eftersom prestationerna inte blev särskilt märkbart bättre efter kvarsittningen. Slutresultatet blev i stället att eleven fick sluta skolan utan ett avgångsbetyg, som ersattes med ett intyg från folkskolestadgan enligt § 48. Denna paragraf var indelad i två olika moment där det angavs två olika grunder till varför eleven inte fått avgångsbetyg. I det första momentet angavs fattigdom som anledning till det uteblivna avgångsbetyget. I den andra var skälet bristande fattningsförmåga. (Hjörne & Säljö 2008).

3.5 Specialpedagogik som ämnesområde

Under senare år har man kommit fram till att det inte är enkelt att definiera specialpedagogik eftersom detta är ett ämnesområde, som har en tvärvetenskaplig karaktär med olika inslag som filosofi, psykologi, sociologi och pedagogik. Ämnet grundar sig på teorier från de olika kunskapsfälten. (Brodin & Lindstrand, 2010, Vernersson, 2007,). Att specialpedagogiken hänger nära samman med och utvecklats från pedagogiken är det få som säger emot, och i forskningssammanhang används ofta samma teorier inom dessa två olika perspektiv. (Brodin

& Lindstrand, 2010). Det finns olika sätt att beskriva specialpedagogik, och det är inte ovanligt att man gör det utifrån en jämförelse med den ordinära pedagogiken. Man kan därför säga att specialpedagogikens ”kärna” är att beskriva och kategorisera olika avvikelser utifrån det som kan betraktas som normalt. Normalitet är något som anses som en social konstruktion, och därför har definitionen av avvikelse varierat genom tiden. (Emanuelsson, Persson, Rosenqvist 2001).

Inom specialpedagogikens ramar talar Emanuelsson (2003) om normalitet, olikhet och avvikelse. Han poängterar vikten av en skola för alla elever. Där olikhet inte ska ses som något negativt, för om alla vore lika skulle vi kunna sitta hemma för oss själva och vi hade inte haft något behov av att träffa andra människor. Emanuelssons budskap är att vi ska prisa och värna om mångfaldhet och olikhet, samt se det som en resurs. Han menar vidare att specialpedagogiken kan vara motsägelsefull och att det som händer i dagens skola är osynligt och ovillkorat. T.ex. ställs det villkor på den som vill delta i en aktivitet, och då är det viktigt att veta vem det är som ställer aktivitetsvillkoren. Avvikelse är relaterat till maktutövande, och individen som definierar avvikelse blir på så vis den som bestämmer. Emanuelsson sätter upp några motsattpar som kan kopplas till olika värderingar:

Normalitet	Avvikelse
önskad	oönskad
oumbärlig	umbärlig
värdefull	mindre värd

Börjesson (i Wright von, 2002) menar att barn inte kan vara avvikande i sig själva. Avvikelsen måste i stället ses i relation till de kulturella normer, strukturer och önskningar som finns, vilka delvis förändras över tid. Man kan säga att det ”relativa handikappsbegreppet” har varit ett steg på denna analytiska väg. Korrigeringspolitiken aktiveras när individen bryter mot önskningar och moraliska påbud. Ständigt har dessa individer eftersökts i kartläggningar, vetenskapliga studier och utvärderingar. Med korrigeringspolitiken vill man tala om att man söker t.ex. antal avvikande, vilka problem finns, och hur ska vi korrigera dessa? Det som karakteriserar oförnuft och förnuft är kopplat till samhällliga och historiska konstellationer vilket tycks bryta mot den traditionsenliga uppfattningen om det eviga förnuftet, som liknas vid för vad som kan kallas normalt. Foucault (1983) menar att förnuftet utgör en viktig maktfaktor. Makten som utövas av de förnuftiga

används till att isolera och förtrycka de oförnuftiga. Exkludering och avskiljning ges uttryck i människans språk, vilket kommer att utgöra diskurser inom vilka handlingar rättfärdigas. Dessa handlingar kan innebära att t.ex. individer med funktionshinder i altruismens namn särbehandlas. Det motiveras med att de åtgärder som vidtas ska leda till positiva konsekvenser för individen.

Malten (1991) lyfter fram att det är viktigt att förstå den ordinära pedagogiken för att förstå specialpedagogiken. Pedagogikbegreppet innebär undervisning, fostran, personlighetsutveckling, undervisningens mål samt process och utvärdering. Brodin & Lindstrand (2010) menar att specialpedagogiken däremot kännetecknas av att specialpedagogik är åtgärder som man sätter in när den ordinarie pedagogiken inte upplevs räcka till, för att barn ska tillgodogöra undervisning på lika villkor som alla andra barn. Det tolkar de som att specialpedagogiken skulle utgöra en "förfinad" pedagogik eller en fördjupning av den ordinarie pedagogiken, men Brodin och Lindstrand menar vidare att specialpedagogik endast kan talas om i exceptionella situationer, där man talar om en absolut spetskompetens som är nödvändig för att lösa problem som barn har. Det skulle då innebära att stor del av det som i dag kallas specialpedagogik, egentligen inte något annat än den goda pedagogiken som alla pedagoger borde använda sig av.

Pedagogiken betecknas ofta som en normativ vetenskap, dvs. att vetenskapen ska ge en vägledning för vad som gäller i socialisations- och undervisningsprocesser. Nilholm (2003) menar att om pedagogiken ska orienteras mot de grundläggande och centrala frågor som bl.a. ställs inom den pedagogiska filosofin, tex. vilket mål som vi har med vår undervisning och uppfostran, och vilket samhälle som vi vill förbereda ungdomar och barn för, och vilka kompetenser de ska ha för att kunna delta i samhället, så bör även specialpedagogiken relateras till dessa frågor. Vidare lyfter Nilholm fram att specialpedagogisk forskning bör knytas till de didaktiska frågeställningarna *hur*, *vad* och *varför*, som i sin tur ställs mot ett specifikt kunskapsområde. Persson (2008) framhåller att det specialpedagogiska perspektivet handlar om frågor kring *differentiering*, *individualisering*, samt *lärande* och *undervisning*. Persson lyfter också fram vikten av att de olika perspektiven och synsätten får leva sida vid sida. Specialpedagogiken får inte bli till enbart handikappvetenskap, utbildningssociologi eller didaktik, utan alla delar måste finnas inom specialpedagogikens ramar.

Specialpedagogiken som ett eget ämnesområde etablerades relativt sent bortsett från några undantag. Redan i början av 1900- talet anordnades en kurs för de lärare som arbetade på blind- och dövskolorna. Skolutvecklingen som följde var att man gjorde en skarp åtskillnad på de elever som ansåg normala och inte normala. År 1955 fastslogs att kommunerna generellt skulle erbjuda stödundervisning, den hade tidigare varit frivillig. Kommunerna kunde å sin sida kräva pengar av föräldrarna för den extra kostnad som följde med stödundervisningen. Vilket självklart begränsade undervisningen. Efter 1955 övergick det ekonomiska ansvaret till kommunerna. (Egelund, Haug & Persson, 2010).

När specialpedagogiken betraktas i ett historiskt perspektiv, så har denna i huvudsak varit förknippad med specialundervisning. Samtidigt har specialundervisningen inte alltid haft sina influenser från specialpedagogiken (Vernersson, 2007). Att entydigt definiera specialpedagogisk kunskap och specialundervisning kan vara svårt. Emanuelsson (1983) framhåller att det som betraktas som svårt eller speciellt i ett sammanhang, ofta kan upplevas som mindre komplicerat i ett annat sammanhang.

När speciallärarnas utbildning lades ner 1989 blev det också en ändring i grundskollärarnas utbildning, med ett krav på specialpedagogik med 10 akademiska poäng. Denna satsning genomfördes inte i praktiken. Denna specialpedagogiska pedagogik skulle ses som en beredskap till att kunna möta ”elever med särskilda behov”. Många av de nyutbildade grundskollärarna på 1990-talet kände sig utelämnade, eftersom den nya yrkesgruppen av specialpedagoger hade andra arbetsuppgifter än de tidigare speciallärarna hade haft. Grundskollärarna uttryckte att de inte fick den hjälp som de behövde, eftersom de nu förväntades undervisa alla elever själva och utifrån bantade ekonomiska resurser. (Vernersson, 2007).

Specialpedagogiken kan klassificeras som ett brett kunskaps - och forskningsområde, och förstås utifrån olika perspektiv. I SOU (Statens Offentliga Utredningar, 1999:63), beskrivs specialpedagogik som ett nödvändigt kunskaps - och kompetensområde för att utveckla skolans pedagogiska arbete. Den fyller också en viktig funktion i variationen av elevers olikheter i skolan. För att skilja på ordinär pedagogik och specialpedagogik i min undersökning har jag valt att definiera specialpedagogik enligt följande, för att förstå vad som ligger till grund för specialpedagogisk handledning med specialpedagog. Den engelska term som ligger till grund för ordet specialpedagogik är ”special education”, vilket översätts till

specialundervisning på svenska. Specialpedagogik används inom den ordinära pedagogiken. Specialpedagogikens syfte är att analysera och beskriva inlärnings- och anpassningssvårigheter samt problem hos individer med funktionshinder. Specialpedagogik kan sättas in i facket behandling, dvs. med inriktning på teori och praktik, behandling och förebyggande (Bø & Helle, 2007)

Persson (2008) menar att definitionen av den specialpedagogiska frågan är problematisk. Det vanligaste är att man relaterar specialpedagogik till skolan och dess undervisning och lärande. Persson menar att det specialpedagogiska kunskapsområdet har två utvecklingsmöjligheter, som är relaterade till den befintliga och lokala miljön. Dessa frågeställningar kommer att bli centrala i analysen av hur utbildning och skola är tillgängliga för alla, oavsett svårighet eller funktionsnedsättning. Nilholm (2003) påpekar att begreppet specialpedagogik ger en antydning om att den "vanliga" pedagogiken inte räcker till i vissa situationer. Om man tittar tillbaka historiskt, så kan man se att specialpedagogiska åtgärder har riktats mot individer i vissa grupper. Den svenska specialpedagogiska utbildningen har urskilt följande målgrupper:

1. Hörselskadade och döva barn.
2. Blinda eller barn med en synnedsättning.
3. Barn som har en problematik kring lärandesituationer t.ex. generella svårigheter vid inläring, lässvårigheter eller psykosociala svårigheter.
4. barn som har en störning i sin utveckling, och där det finns ytterligare funktionshinder.

I Sverige på 2000-talet, har den specialpedagogiska definitionsfrågan åter tagits upp till diskussion. Det kan förklaras med Sveriges bakgrund inom det specialpedagogiska fältet. Det specialpedagogiska kunskapsområdet har expanderat kraftigt de sista tjugo åren. Under 1980-talet hade Sverige endast en professur i specialpedagogik. Tjugo år senare kan vi räkna upp ett knappt tiotal professorer inom området. Samtidigt har ett stort antal doktorsavhandlingar lagts fram, med fokus på specialpedagogiska frågeställningar. När det gäller specialpedagogik skulle man grovt kunna skilja mellan en analys av individens svårigheter som en fråga relaterad till lokal utbildningsmiljö och utbildningssystemet som samhällsinstitution

OECD är en samarbetsorganisation för trettio av världens rikaste länder, där också Sverige ingår. De har genom åren genomfört flera olika jämförande studier, hur olika aspekter av specialpedagogisk verksamhet har analyserats samt beskrivits. Ett problem som man funnit i

dessa studier är definitionen av ” special education”, eftersom det uppvisar stora variationer mellan nationerna. Därför har man till slut enats om begreppet: ” Special Needs Education” vilket kan översättas med Special”-speciell eller särskild.” Need”-behov. ”Education”-undervisning, utbildning. (Nordstedts 2005). (Utbildning för särskilda behov). Denna definition gör att många av skolans elever som man anser hamna under denna grupp, bedöms att ha ett behov av specialpedagogiskt stöd. Vidare har man valt att inte definiera subgrupper med utgångs punkt i olika funktionshinder, utan man arbetar istället med tre skilda underkategorier:

A: Särskilt stöd till elever som har biologiska eller medicinska orsaker.

B: Elever vars problematik i lärandet inte primärt kan kopplas till kategori A eller C. I denna undergrupp kopplar man också elever med beteende problem, som inte har biologiska eller medicinska orsaker.

C: Elever som har ett behov av särskilt stöd, där det primärt kan kopplas till: Språkliga och/eller kulturella faktorer. Eller där det finns socio-ekonomiska behov. (Persson 2008).

På 1980- talet blev arbetsenheten basen för det specialpedagogiska arbetet, eftersom specialklassorganisationen nästan helt upphörde. På grundskolans låg och mellanstadier utgör oftast hela stadiet en enhet, t.ex. hela lågstadiet. Skolans högstudier delas oftast i fler enheter eftersom de oftast består av större grupper med elever som rekryterats från olika mellan stadieskolor. (Maltén 1992). Vid denna tid betonade läroplanen (Lgr 80) skolans ansvar för ”elever med särskilda behov”. Därtill fanns ett särskilt kommentarmaterial, som utarbetats för att hjälpa elever med svårigheter. I tidigare läroplaner hade insatser anvisats för speciellt identifierade elevgrupper med skolsvårigheter. I Lgr 80 riktade man i stället ljuset mot skolans skyldighet att förebygga och motverka svårigheter. På detta sätt kom det specialpedagogiska arbetet att bli en angelägenhet för alla lärare, som nu förväntades arbeta på ett mer förebyggande sätt (Verneresson, 2007).

Persson (1998) påpekar att specialpedagogiken styrs av den ordinära pedagogikens brister, till att fånga alla barn. Han beskriver specialpedagogiken från två olika perspektiv. Ett *relationellt* och ett *kategoriskt* synsätt. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet är beroende av vilket perspektiv som väljs. De två perspektiven kan sägas utgöra två radikalt olika synsätt att förstå den specialpedagogiska forskningen och dess verksamhet.

Jag tolkar Persson, som att det relationella perspektivet är något som kan relateras eller kopplas ihop med något annat. Miljön kring eleven blir viktig. I det här perspektivet är vi upptagna av helheter, kringliggande faktorer och långsiktighet, för att förstå specialpedagogiken som forskning och verksamhetsområde. Det kategoriska perspektivet är mer individ inriktat, eleven själv är "bärare" av det eventuella problemet. Insatser som tillförs utifrån är mer specifikt inriktade på vad man tror sig veta är elevens problem. Nedan beskriver Persson dessa två olika synsätt.

Figur 1-3.11 Efter Persson (1998, s 31)

	Relationell	Kategorisk
Uppfattning av pedagogisk kompetens	En förmåga att kunna anpassa undervisning samt stoff till skilda förutsättningar för lärande hos elever.	Ämnesspecifik samt undervisningscentrerad.
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp specifikt relaterad till elevers uppvisade svårigheter.
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever är <i>i</i> svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i själva utbildningsmiljön.	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter som är medfödda eller bundna till individen.
Tidsperspektiv	Långsiktighet.	Kortsiktighet.
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljön.	Elev.
Specialpedagogisk förläggning av ansvaret för verksamhet	Arbetsenheter- lag, och lärare med aktivt stöd av rektor.	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal.

När det gäller uppfattning av pedagogisk kompetens kan man utifrån dessa tvåsynsätt se att i det *kategoriska synsättet* så är eleven i centrum kring svårigheterna och dessa sätts inte i

relation till undervisningssätt eller miljö mm. man relaterar svårigheterna mer ämnesspecifikt, och ser inte kopplingar till omkringliggande faktorer.

Medan i det *relationella synsättet* ser man på den pedagogiska kompetensen utifrån att man ser eleven i relation till den omkringliggande undervisningsmiljön. Med förändringarna i den omkringliggande miljön förutsätter man kunna påverka de mål och förutsättningar som man ställt på förhand. För att sammanfatta dessa två kan man säga kort:

Kategoriskt synsätt är relaterat med individen i centrum, här antas svårigheter bero på låg begåvning eller svåra hemförhållande. Svårigheterna finns *med* individen. Det *relationella synsättet* som våra styrdokument anbefaller, har ett synsätt som ser individen i relation till allt som kan påverka undervisningen. Här ser man eleven befinna sig *i* svårigheter.

(Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

(Wright, von, 2002) påpekar att det är viktigt att uppmärksamma olika perspektiv inom specialpedagogik för att förstå att eleven hamnar i olika fokus beroende på vilket perspektiv man ställer sig bakom. Hon lyfter också i likhet med Persson det *relationella perspektivet*. Likt Persson menar hon vidare att människan inte kan ses och behandlas som en isolerad individ, utan man måste se denne i utifrån handlingar i relation till sammanhang som är aktuella. Men i stället för det kategoriska begreppet som Persson använder sig av, uttrycker hon sig av det *punktuella perspektivet*, men i likhet med det *kategoriska perspektivet* riktar sig detta perspektiv också mot förmågor samt egenskaper kring den enskilda individen och i andra hand hur dessa uttrycks i handlingar. I det här perspektivet ser man i princip på människan som en fristående individ. Personligheten och individens inre och de enskilda problem som individen har, förstås utan att se direkta kopplingar till det ekologiska och sociala sammanhang som individen befinner sig i.

Wright menar också att det är viktigt att ha ett övergripande perspektiv eller vad hon här kallar *rationalitet*, som anger riktning på vad som blir meningsfullt och vad som tenderar att bli förnuftigt att göra. Rationalitetens tankefigurer och värderingar är inte alltid tydliga. Wright noterar att man att medlemmarna i t.ex. ett specialpedagogiskt team ofta talar om *elev*, som ett samlande begrepp i bestämd form. Eftersom eleven är en fysisk person kan man anta att det därför handlar om samma fenomen. Wright framhåller att deltagarnas olika människo- och elevsyn, kan få innebörden av elev att variera stort. Det kan resultera i att vissa åtgärder ter sig förnuftiga i det ena perspektivet, men förhåller sig helt orimliga i ett annat perspektiv. Om teamdeltagarna inte klargör sina värderingar och sitt perspektiv finns en risk

för att team deltagarna bygger sina strategier på oförenliga eller motstridiga förväntningar. Det kan i sin tur resultera i att varje deltagare gör sitt eget åtgärdsprogram.

Emanuelsson, Persson, och Rosenqvist (2001) framhåller att om det specialpedagogiska fältet ska förstås *relationellt* så blir interaktionen med den ordinära pedagogiken fundamental. Ur ett verksamhetsperspektiv blir det viktigt vad som sker i samspelet mellan olika aktörer. Förstår man specialpedagogiken ur det *relationella* perspektivet så blir även tidsaspekten en viktig del. Eftersom det kommer att handla om lösningar som innebär att hela utbildningsmiljön behöver granskas, samt att man problematiserar förekomsten av specialpedagogiska behov och lägger upp långsiktiga arbetsstrategier. Det specialpedagogiska arbetet inom det här perspektivet ställer därför höga krav kring kunskaper om komplexiteten i den kringliggande utbildningsmiljön.

Förståelsegrunden för handlandet kring *eleven* står i detta perspektiv inte explicit att finna i enskilda individers beteende. Ett *relationellt* perspektiv innebär att elevers förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt. Det kan förklaras med att förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka möjligheterna att uppfylla vissa på förhand uppställda mål eller krav, vilket förenklat kan uttryckas som elever *i* svårigheter, istället för elever *med* svårigheter,

Det *kategoriska* perspektivet riktar sig i stället mot att eleven har svårigheter som kan relateras till t.ex. låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Traditionellt har dessa svårigheter bestämts och av diagnoser på enskilda individers avvikelser, för vad som anges som normalt enligt psykologiskt och medicinskt grundade kriterier. Trots att nationella styrdokument för den svenska skolan idag är inriktade mot en relationell förståelse av specialpedagogiska problem, menar Persson (1998) att det kategoriska perspektivet ännu dominerar. Rosenqvist (2004) framhåller emellertid att det sätt som beslutsfattare inom kommunen reflekterar kring specialpedagogikens olika inriktningar (*relationell* och *kategorisk*) har betydelse för hur den specialpedagogiska undervisningen ska byggas upp. Rosenqvist menar att båda perspektiven måste granskas kritiskt, och då i synnerhet det *relationella* perspektivet eftersom forskningen på detta område ännu är relativt begränsad.

3.6 Specialpedagogens yrkesroll

Den specialpedagogiska verksamheten har av tradition vilat på enskilda personer i såväl förskola som skola. Före specialpedagogutbildningens start 1990 så arbetade speciallärare i grundskolan, och i förskolan fanns det på vissa håll resurspedagoger. På 60- talet kom den första statligt reglerade speciallärarutbildningen. Denna utbildning hade som mål att utbilda lärare för att undervisa vad man då kallade svårfostrade och utvecklingshämjade, samt handikappade elever. (Bladini 1990). 1989 lade man ner speciallärarutbildningen, men året därpå startades en specialpedagogutbildning, vilken skulle förbereda för verksamhet i förskola, grundskola samt gymnasieskola.

Den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen byggde på tidigare lärarutbildning eller en annan högskoleutbildning samt yrkeserfarenhet från skolbarnomsorg, barnomsorg, samt skola eller andra verksamhetsområden med inriktning på pedagogiska arbetsuppgifter. Syftet var att utbilda befattningshavare som skulle planera, genomföra och utvärdera olika förebyggande insatser och olika åtgärder för att kunna ge vuxna, barn och ungdomar inom respektive verksamhet hjälp samt stöd. Specialpedagogutbildningen förde med sig ett flertal olika förändringar jämfört med den tidigare speciallärarutbildningen. Specialpedagogen skulle arbeta på tre olika nivåer, individ-, grupp-, och organisationsnivå, till skillnad från specialläraren som i huvudsak skulle arbeta med särskilda elever. En annan förändring var att specialpedagogen förbereddes till att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete, samt att de skulle ges handledande kompetens för att kunna handleda lärare. Vad som däremot avsågs med handledning, gick man inte närmare in på (Bladini 2004).

Den nya yrkesrollen för specialpedagoger innehöll, förutom att vara rådgivande, även konsultativa, handledande och undervisande inslag. Specialpedagogen skulle även ha en kompetens till att kunna leda utrednings och forskningsarbete. Den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen ersatte speciallärarutbildningen år 1990 Specialpedagogiken skulle genom utbildningsförändringen vidgas till att innebära handledning istället för undervisning Vernersson (1998) menar att situationen för specialpedagogiken i dag kan anses alarmerande och påtaglig, både när det gäller kompetens och ekonomi. Ett stort antal speciallärare som under längre tid arbetet under specialpedagogikens område, kommer snart att nå pensionsålder. De har under sin yrkesverksamma tid inom detta område haft lite dokumentation i sitt eget verksamhetsområde, eftersom de i huvudsak har haft

specialundervisning som uppdrag, vilket ofta tenderar att bli praktikerns dilemma. I en jämförelse mellan yrkesgrupperna speciallärare och specialpedagog visar man till specialpedagogerna inte är undervisningsaktiva i någon större utsträckning, utan de är utifrån sin kompetens, oftast sysselsatta i specialpedagogiska resursgrupper och med planeringsuppdrag.(Vernersson, 1998).

De stora grupperna och svångremspolitiken innebär också stora ned skärningar, och i skolan tenderar klasserna att bli allt större och mer segrerade med färre personal. Synen på diagnostisering av barn och elever (för att kunna lösa organisatoriska och strukturella svårigheter) har påverkat det specialpedagogiska arbetet eftersom man istället för specialklasser inrättat små grupper med behov av att särskilda de elever som i något fall avviker från det som anses ”normalt”. (Brodin & Lindstrand, 2010).

Person (2001) framhåller att specialpedagogen tillsammans med rektor ska utgöra en garant för att verksamheten blir till för alla. I det övriga ansvaret ansvar ligger också att arbeta för kvalitetsutveckling i det inre arbetet, så att den bästa lärandemiljön kan erbjudas alla barn och elever. I uppdraget ligger också att ha en nära arbetsrelation till arbetslaget, där specialpedagogen kan finnas till hands, som en rådgivare och samtalspartner, både för personal och berörda föräldrar. Atterström & Persson (2000) lyfter att specialpedagogik bör präglas av ett pedagogiskt ledarskap, som har ett uppdrag som bygger på att skapa en inkluderande undervisningsmetodik, samt att bidra till organisatoriska möjligheter kring att kunna möta alla barns olika behov.

Utifrån den organisation som skolan är, och som många specialpedagoger arbetar i, kan man utgå ifrån att deras yrkesroll blir mer och mer betydelsefull, eftersom skolan genom åren fått större krav på sig att anpassa sig efter elevers behov och krav på och särskilt stöd. De ökade kraven har medfört att skolan måste tillföras nya yrkeskategorier, däribland specialpedagoger som kan möta upp till dessa krav. Läroplanen Lgr-80 banade väg för specialpedagogens frammarsch, eftersom skolan skulle vara anpassad för alla elever oavsett behov. Det som var centralt i denna läroplan var att man skulle arbeta förebyggande, så att åtgärder kunde reduceras. (Egelund, Haug & Persson 2010).

Den nya examensordningen för specialpedagogerna kom att betecknas 2007: 638 och kom att gälla från samma år 2007-07-01. Enligt den nya utbildningsplanen (SFS 2007:638) skulle specialpedagogen målinriktat arbeta för att underlätta för barn, ungdomar och vuxna som var i

behov av särskilt stöd. Specialpedagogen skulle också visa förmåga till att arbeta självständigt och kritiskt och i samband med det identifiera, analysera och röja undan svårigheter och hinder i olika läromiljöer.

Specialpedagogen ska ha det övergripande ansvaret för det specialpedagogiska arbetet som utförs eller planeras i verksamheten och visa förmåga till att självständigt och kritiskt kunna analysera svårigheter på organisationsnivå, grupp- och individnivå. Denne ska också genomföra pedagogiska utredningar. Specialpedagogen har ett ansvar i utvecklingsarbete, samt att göra uppföljningar och utvärdera för att kunna möta upp till barns, och elevers olika behov. Om det behövs åtgärdsprogram för elever ska specialpedagogen ansvara för att de blir genomförda med de berörda parterna. Specialpedagogen ska vara en kvalificerad samtalspartner, då hon också har en skyldighet att vara handledare och rådgivare under längre och kortare perioder. Specialpedagogen ska också arbeta för pedagogisk skolutveckling

Specialpedagogiken, som är ett eget ämnesområde, har bl.a. i sin målsättning att bidra till *livskvalitet, inläring* och *personlig utveckling* hos funktionshindrade barn, ungdomar och äldre. (Förebygga, åtgärda, uppföljning,) kan verka som ledord. Åtgärderna kan variera och det är inte alltid som dessa behöver vara av specialpedagogisk karaktär. För att klargöra specialpedagogikens breda område, och för att förstå innebörden bakom vissa beslut, där det inte alltid satts in specialpedagogiska resurser, kan det t.ex. nämnas att det finns elever med psykiska problem som fått specialundervisning, som innebär en undervisning i klassisk gitarr, och då har undervisningen utförts av en professionell musiker utan specialpedagogisk kompetens. Med det är med bakgrund av specialpedagogisk kompetens som resurserna har satts in. I det beskrivna fallet ligger ett pedagogiskt och psykologiskt team bakom beslutet om gitarrundervisningen. För att ytterligare förstå specialpedagogikens innebörd är det viktigt att förstå att specialpedagogik och specialundervisning inte är synonyma begrepp, då specialundervisning är ett av användningsområdena inom specialpedagogiken.

Den specialpedagogiska grundkompetensen handlar inte i första hand om att ett antal metoder som ska anpassas till de olika formerna för störningar eller funktionshinder. När vissa barn har en diagnos ligger det inte inom ramen för läraren att vara förtrogen med de medicinska aspekterna eller vilka orsaker som ligger till grund för störningen, funktionshindret eller sjukdomen. Det som läraren behöver veta är vilka konsekvenser det får för barnet eller den grupp som barnet vistas i. Men det som däremot ingår i den specialpedagogiska

grundkompetensen är att förstå samt reflektera över vilka pedagogiska konsekvenser som barnets svårigheter får. Och också veta var stöd och experthjälp kan fås. (Persson 2008).

3.7 Styrdokument

Den 10 Juni 1994 antogs Salamancadeklarationen i staden Salamanca i Spanien, av Unesco-FN:s organisation för vetenskap, kultur och utbildning. Deklarationen bygger på allmänna förklaringar om mänskliga rättigheter, jämlikhet, delaktighet för människor som har funktionsnedsättning. Dessa förklaringar har sitt ursprung i FN:s standardregler. (Skolverket.se adress se nedan.) I Salamancadeklarationen diskuterades och utarbetades rekommendationer för utbildning och förändringar. Syftet var att bana väg för en integrerad skolgång, där skolan kan möta alla elever och i synnerhet elever i behov av särskilt stöd. Utgångspunkten var att lyfta varje barns grundläggande rättighet till undervisning, och att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov. Alla barn bör undervisas i det ordinarie skolväsendet, som ska tillgodose varje elevs specifika behov. På detta sätt undviker man diskriminerande attityder. Man pekar även på föräldrarnas betydelse och framhåller att det är viktigt med föräldrarnas inverkan i barnens utbildning. Det framgår också att andra professionella, lärare och föräldrar har ett gemensamt ansvar för undervisning av barn i behov av särskilt stöd. (Brodin & Lindstrand, 2010).

I regeringsformen som är en av våra svenska grundlagar, finns en relativt ny paragraf, med anvisningar om att alla som omfattas av skollagen har rätt att få den grundläggande utbildningen kostnadsfritt i den allmänna skolan. I skollagens portalparagraf 1 kap: andra stycket kan följande läsas:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter, samt i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarsfulla människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen ska hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. (SFS 1985:1100).

Denna rättighet beskrivs mer detaljerat i de olika skolförordningarna och i skollagen. Det som är intressant, är att se hur denna paragraf har förändrats över tid. I den ursprungliga lagen från 1985 och i den första versionen skulle skolan främja elevernas utveckling till harmoniska människor. Men det ändrade man i början av 1990-talet. Nu skulle även utvecklingen vara harmonisk. Att det skulle gälla alla fick sitt genombrott så sent som år 2000. Tidigare talade

man om elever med särskilda behov. Detta ändrades till elever i behov av särskilt stöd. Nu ville man se till elevens möjligheter till utveckling så att det pedagogiska arbetet kunde anpassas till var och ens förutsättningar. Även i läroplanen (Lpo 94) beskriver man skolans ansvar till att uppmärksamma och identifiera dessa elever. Men till skillnad från tidigare läroplaner så gavs rektorn det yttersta ansvaret. (Persson 2008).

3.8 Den specialpedagogiska handledningens diskurs

En stor del av människans kunskap är språklig eller diskursiv till sin natur. Termerna diskursiv och diskurs har sitt ursprung från latinets *discursus* och *discurrere*, där den sistnämnda betyder "löpa fram och tillbaka". Det handlar om samtal, tal, och diskussioner, som genom dessa begrepp används i en kedja av utsagor som ramar in kunskapen inom ett särskilt område, utesluter och innesluter. Kunskaperna finns inte ting eller händelser, utan i våra beskrivningar och de analyser som vi gör utav dem, dvs. i våra diskurser. Utifrån den historiska tillbakablicken och det som ovan resonerats omkring den svenska skolan, och specialpedagogikens utveckling kan den specialpedagogiska handledningens diskurs även ges en utbildningspolitisk förankring.

Ordet diskurs har sitt ursprung ur det franska ordet *discours*, som översätts till samtal, tal eller yttrande. Bladini (2004) lyfter att de sociala konstruktionerna av världen, kräver att människor kommunicerar genom samtal för att skapa innebörder och mening. Bladini betecknar de här samtalen diskurser. Foucault förknippas ofta med vad man inom diskursanalytiska fältet kallar de stora diskurserna, där det bla. är styrningsformer, maktrelationer, normaliseringsprocesser, kategoriseringar och identiteter som studeras Öhman (2007).

Språkssystemteoretikerna menar att språket inte bara är en kanal som världen förmedlas genom. Språket konstituerar också världen och ger den dess mening. Förhållandet mellan språk och verklighet är godtyckligt, eftersom vi ger namn åt vår värld, vilket betyder att språkets uppbyggnad kommer att ge konsekvenser för hur vi döper vår värld. (Börjesson 2003). Språket kan också förstås som ett medium för den sociala interaktionen. Det centrala är att se till yttrande och handlingar på en konkret nivå- där det händer. Den sociala interaktionen är både kreativ och språkligt styrd. Potter (1996) lyfter fram att vi bör undvika att utgå från att de stora diskurserna på ett tydligt sätt finns representerade i den vardagliga

interaktionen. Samtidigt bör vi vara medvetna om att vi med analytiska verktyg kan urskilja vilka schabloniserade yttranden och teman som kan vara gångbara i olika miljöer.

4 Specialpedagogisk handledning

4.1 Handledningssamtalet

En naturlig förväntan på handledaren resulterar i att hon/han ska kunna ge råd till den handledde för att denne ska kunna förstå, bearbeta och eventuellt lösa sitt problem. Det resulterar i att handledningsprocessen blir svår att genomföra utan några råd till den handledde. Handledning med fokus på de handleddas upplevelser, tankar samt egna behov, resulterar i utveckling av kompetens i den egna verksamheten. (Gjems, 2010). Människors olika uppfattningar har betydelse för hur vi tolkar verkligheten, dessa uppfattningar är olika utifrån varje person. Den uppfattning man har speglar individens tankar kring den egna verkligheten. Andersen (2007) menar att uppfattningarna får betydelse för hur handledaren och den handledde uppfattar den verklighet som ”presenteras” i handledningssituationen.

Handledningssamtalen styrs av de organisatoriska och personliga förutsättningarna, som i sin tur bestämmer ramarna för vad som är realistiskt att genomföra för deltagare i sin profession. Ett tema som är väsentligt i handledningen, är att deltagarens handlingsutrymme ska öka, samt att man skapar fler handlingsmöjligheter inom vissa ramar. (Gjems, 2010).

Eftersom handledare utför professionella samtal är det viktigt att de inför dessa samtal har formulerat en målsättning med samtalet. Där kan de dra upp riktlinjer för vad de egentligen vill uppnå. Målet kan vara ganska enkelt, nämligen att den andre ska få tillfälle att formulera farhågor och synpunkter kring sin situation. Tillsammans med den handledde kan de komma fram till förslag om hur de ska hantera ett problem. (Nilsson & Waldemarson 2005).

Sättet som vi bemöter andra på, förankras både av den privata och professionella bakgrunden som vi är utrustade med. Det bemötande som vi får i tidig barndom, av föräldrar, syskon, jämnåriga kamrater är av betydelse för vår utveckling och bemötande av andra människor. Vår bakgrund som yrke och utbildning är faktorer som påverkar oss i vårt förhållningssätt och beteende som professionell samtalsledare. De samtalsmodeller vi möter förvärvas både

medvetet och omedvetet, genom att vi försöker efterlikna de goda förebilderna samt att de dåliga förebilderna kan ge oss information om hur vi inte ska vara eller bete oss. (Hägg och Kuoppa 1997). I all handledning är det samtalet som är det primära redskapet för den som leder handledningen. Samtalet kan, med Hägg och Kuoppa, beskrivas som något som berör handledare och den handledde, och även inbördes mellan de handledda. När det gäller den professionella samtalsledaren kan vi ställa vissa krav som att hon ska vara kunnig inom det område som hon företräder. Samtalet ska ske adekvat för uppgiften. Det är viktigt att den professionella personen har en förmåga som gör samtalet personligt utan att vara privat.

Hägg och Kuoppa (1997) talar utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv om handledaren som en "underlättare" för den som behöver hjälp med sin aktuella situation. Vidare ses själva handledningen som en pedagogisk process där handledarens uppgifter blir att genom samtalet att hjälpa den handledde till reflektion, formulering, acceptans eller en förändring av nuvarande situation. Det blir då viktigt att kunna identifiera sina förmågor och vidare kunna bemyndiga den andra till att hantera sitt problem. Handledarens uppgift är att eftersträva samt uppfylla vissa krav:

1. Personlig kontakt med den handledde, samtidigt som det finns en respekt för den andre.
2. Stödja den handledde att få berätta "sin historia".
3. Ge hjälp till konstruktion av egna handlingsplaner, genom formulering av planer och strategier för handlingar.
4. För att om möjligt kunna få ett grepp om berättelsen, leda ett lyhört samt klagörande samtal.
5. Vara vaken till att identifiera nya sätt kring "veta", "kunna", och "göra".
6. Att göra en utvärdering där man ömsesidigt delger varandra sina upplevelser av samtalet, samt att man gör en tydlig avslutning av samtalet.

Vilka möjligheter finns då för dialogen? Cajvert (1998) framhåller nyfikenheten och viljan att förstå den andra personen som hon är, som väsentliga faktorer i handledningssamtalet. För att uppnå detta krävs att man litar på den handleddes egna drivkrafter och resurser, samt hjälper denne till utveckling samt mognad. Buber (1985) menar att detta kan uppnås genom ömsesidighetens hållning, vilket förklaras med att behandlare gör en uppfattning om klientens

”dolda väsen”. Crafoord (1994) noterar att både klientens och behandlarens historier är förutsättningen för kommande möten, där mötet börjar i samtalet.

Sammanfattningsvis kan det professionella samtalet definieras som ett samtal mellan en professionell person och föräldrar, elever, kunder, patienter, klienter, beroende på vilken verksamhet som utgör själva ramen för samtalet.

Hur kan man då skilja handledningssamtalet från övriga samtal? Handal & Lauvås (2000) menar att samtal är ett vardagsbegrepp, vilket jag uppfattar som alltför oprecist och onyanserat för att kunna täcka den mångfald som begreppet tycks omfatta. Handal och Lauvås underbygger sitt påstående med ett antal beteckningar som: Diskussion, förtroligt samtal, gräl, hot, förmaningar, prat, skvaller, dispyt, konversation, ordergivning, förhandling samt föreläsning. Det goda och professionella samtalet kan, enligt min mening förvisso innehålla dessa former, men vissa passar lite sämre in, t.ex. skvaller.

Vissa samtal kan beskrivas som diskursiva.

- Det är samtal som sker mellan likställda parter som inte är präglade av makt.
- Gemensamt sakförhållande, som är av betydelse för de involverande parterna.
- Där man knyter det överordnade intresset till insikt.
- Där man knyter an till de ”bästa argumenten”, och låter de få störst tyngd.
-

I en jämförelse med det systemteoretiska perspektiv som jag utgår ifrån i detta arbete, så kan man se att i socialkonstruktionistiska sammanhang är det berättelserna i samtalet som är upphovet till den verklighet som vi upplever och som framgår i handledningssamtalet. Frågandet och lyssnandet blir därför en avgörande faktor för hur situationer kommer till att utvecklas. Crafoord (1994) beskriver att varje människa är en mångfald utav olika berättelser. På så vis kan man relatera att i möte med en annan människa så är det två berättelser och två världar som kommer att mötas. Här möts min berättelse med den andres berättelse. Ställer vi frågor om möjligheter och resurser, så skapar vi också berättelser om handledningskraft och framgångar, vilka i sin tur leder till att vi kommer att uppleva verkligheten så (Ibid.)

Människan utmärker sig som art genom den flexibla, märkvärdiga och utvecklingsbara mekanismen som språket utgör. Genom det mänskliga språket har vi människor en unik förmåga att kunna dela våra erfarenheter med varandra. Säljö (2000) skriver att språket är en

mekanism som används till att bildligt uttryckt kunna lagra insikter, kunskaper och förståelse hos enskilda människor och i ett kollektiv. Människan kan utföra handlingar, men vi är unika som art genom att vi kan kommunicera genom språket om hur handlingarna utförts. Vi är ensamma om en kvalitativ och kraftfull resurs. En resurs för att kunna skapa samt överföra insikter och praktiska färdigheter. För att kunna utföra en handling så måste vi resonera med oss själva hur handlingen ska utföras, det är här tanken kommer in som ett redskap i kommunikationen. Förklarandet av tänkandet hos en människa kan förstås som ett ”inre” samtal som sker med hjälp av de språkliga redskap hon använder sig av inom sig själv. Skillnaden resulterar i att människan för ett resonemang med sig själv i stället för med en eller flera samtalspartners. Språket blir ur det här perspektivet en s.k. länk mellan det yttre tänkandet(kommunikationen) samt det inre (tänkandet). (Säljö 2000).

Språket som utgör en del av kommunikationen, ger oss en möjlighet att kunna möta andra människor, samtidigt som vi ”möter” oss själva. Det är kopplat till att andra människors reaktioner på oss, vilket kan ”speglas” till den uppfattning vi får om oss själva utifrån andras perspektiv.

Vi alla människor har något gemensamt i likartade erfarenheter, grundläggande behov och att vi har ett språk. Utifrån dessa likheter kan vi ganska ofta förutsäga vad människor runt omkring oss tänker/kommer att göra i olika situationer. Samtidigt får vi inte glömma att varje människa är helt unik. Vi har egna erfarenheter, personligheter samt en egen identitet, vilket delvis gör oss till oförutsägbara varelser och som kan leda till att kommunikation och samspel kan vara svårt att tolka. För att förstå vad andra människor menar, krävs det i bland både fantasi och tålmod, relaterat till att de olika utgångspunkter som vi har, samt ett mångtydligt språk som uttrycker sig olika för de situationer som vi befinner oss i. (Nilsson och Waldemarson 2005).

Enligt systemteorin (Öquist, 2008) så är helheten och delarna betydelsefulla för varandra, vilket jag ställer mig bakom. Men för att förstå att delarna i helheten i handledningen så har jag lyft fram den handleddes delaktighet och påverkan av den egna problematiken. Varje människa lever ett eget liv med sig själv, med det menar jag att vi kan ha goda kunskaper och erfarenheter om oss själva, vilket kan skilja ut vad som hjälpt oss, respektive inte hjälpt oss tidigare i livet. Om vi i ett handledningssamtal ställer frågor som riktar in sig på vad den handledde tror att hon/han vet om sina möjligheter, kan det leda till fantastiska

lösningar. Många gånger kan svaren vara mer geniala när de kommer från den handledde själv, än det skulle vara om det kom ifrån handledaren. Det som ligger i utmaningen hos den som handleder är att ställa frågor som fokuserar på möjligheter. Ett steg i rätt riktning kan vara att vi försöker styra den handleddes tanka till framtiden för att om någon är uppfylld av ett problem, så är det ofta av vad som hänt tidigare i dennes historia. Ofta har människan utifrån sin historia skapat en egen berättelse, om sin historia och om vem hon är samt hur hennes verklighet ser ut. Historien kan beskrivas som ett manus för framtiden. För att bryta detta mönster kan vi i stället skriva om ”manuset”, där vi lyfter fram drömmar om hur det kan se ut, eller hur vi önskar att det ska vara. (Bergman & Blomqvist 2004).

Ibland kan känslomässiga hinder stoppa oss från att förstå andra. Om våra egna känslor är påträngande, blir det svårare att släppa in andra individers känslor. Våra känslor kan påverka oss som handledare, att aktivt lyssna till andra. Våra känslor kan både vara konstruktiva och destruktiva för vårt handledningsarbete, eftersom handledning existerar i både mental och fysisk närhet i ett sammanhang där det finns krav förändring, förhoppning samt lärande. (Hammarström- Lewenhagen & Ekström 2001).

4.2 *En etisk medvetenhet*

Värdenas betydelse i handledning kan betraktas från olika vinklar, en vinkel är att betrakta värden i förhållande till handledarens verksamhet. En annan vinkling är att se på värden i förhållande till ämnets utmaningar som är i fokus. En tredje vinkling är att fokusera på värden i förhållande till den person som står i fokus. Professionell vägledning har till målsättning att stärka det som den handledde klarar av att genomföra. (Tveiten 2008). För att vara etiskt medveten måste man förstå att den etiska medvetenheten är en förutsättning för att ge god omsorg, och för att man ska kommunicera väl. Etiken och kommunikationen hänger nära samman på det sättet att man resonerar etiskt med den man handleder, och på så sätt ger man sitt bidrag till att lösa det aktuella dilemmat, och samtidigt beakta hänsyn till den handleddes självbestämmande och integritet

Etik handlar inte bara om ställningstagande och motivering. Det är ofta en fråga om kommunikation och att engagera de berörda parterna på bästa möjliga sätt.

1. Som specialpedagoger och övriga som arbetar med människor, har vi ett stort etiskt ansvar gentemot de föräldrar vi handleder. Det är inte bara de yrkesetiska normerna

och värderingarna som står i ”centrum”, samt juridiska regler och normer, utan också allmänmoraliska värderingar och personliga ståndpunkter är av betydelse för det etiska handlandet. Dessa regler och normer blir de utgörande ramarna för det etiska ställningstagande som vi måste ta hänsyn till i vår profession. Vi befinner oss i ett fyrfaldigt etiskt spänningsfält.

2. Yrkesetiska normer som våran profession är förpliktad till.
3. Samhällets allmänmoraliska normer och värderingar.
4. De personliga och moraliska uppfattningarna, samt hållningarna som vi bär med oss.
5. Lagar och regler som vi anställda måste följa.

De etiska problemställningarna kan vara av olika karaktär. De kan vara knutna till prioritering, rättvisa, skydd av den enskildes integritet samt tystnadsplikt. (Eide & Eide 2006). Eftersom handledning handlar om en kontinuerlig kommunikativ process så är det viktigt att man utvärderar om man är tillräckligt kvalificerad för uppgiften. I tillägg i I tillägg till handledningsprocessen bör man också reflektera över hur man kan undgå oetiskt beteende såsom att bryta tystnadsplikt eller att man involverar sig personligen med den man handleder. Ett annat etiskt dilemma är att handledaren eller den handledda utnyttjar situationen för eget bruk t.ex. egen personlig vinning, kontaktbehov eller erkännande. I en handledningssituation står man ofta inför olika handledningsuppgifter samtidigt, vilket kan komma att påverka olika etiska ställningstaganden. En roll är direkt knuten till den som man handleder. En annan roll beror på den miljö som den man handleder befinner sig i, (skola, förskola eller institution). En tredje roll finns i den offentliga myndigheten som behöver råd från de sakkunniga för att kunna förvalta de resurser som ska komma användarna tillgodo. (Lassen 2002).

4.3 Handledningsbegreppet

Begreppet handledning är svårt att definiera, då det används i många olika sammanhang och betydelser. Innehåll och definitioner bestäms till stor del av handledningens sammanhang. (Tveiten 2003). Enligt Handal och Lauvås (2000) är handledningsbegreppet en form av undervisning. Forskarna menar att undervisning i många fall tenderar att bli en förmedlingssituation, där läraren har huvudrollen. Handledningsbegreppet används ofta som nominaliseringsord eller som ett sammansatt ord, för att tydliggöra sammanhanget som det används i, t.ex. grupp handledning, studenthandledning osv.

Handledning är inget som man tillägnar sig i en hast. För att utvecklas till en professionell handledare krävs omfattande praktisk erfarenhet av handledning, samt kännedom om den teori som finns på området. Det är knappast möjligt att bli fullärd, eftersom handledning är ett gebit där man alltid är ”på väg” (Gjems 2010). För en närmare granskning av ordet handleda, kan vi gå vidare till att ”leda någon vid handen”. Det kan bokstavligen översättas till att man tar tag i någons hand för att leda den på rätt väg (Melin, Emilsson 2004).

När det gäller extern handledning är den hjälpande handledningen samt den pedagogiska handledningen ofta sammanvävda med varandra. I internationell litteratur om handledning talar man om den administrativa och kliniska handledningen. Här tycks klinisk handledning relateras till den hjälpande och pedagogiska funktionen (Butterworth & Faugier 1992). En närmare betraktelse av dessa två begrepp visar att *den pedagogiska funktionen* består av att planera praktiken, dvs. att man skapar ett klimat och formar en struktur där den som är handledd kan engagera sig i lärandet samt få möjligheter att kunna integrera kunskaper och färdigheter. Där ges även möjlighet att knyta samman begrepp, observationer, reflektioner, och tillfälle till att lokalisera områden där de personliga omständigheterna påverkar eller stoppar förståelsen och den ändamålsenliga problemlösningen.

Hjälpfunktionen består av hjälp att kunna hantera den osäkerhet, ångest samt oro som handledningen och praktiken utlöser. Handledaren kan liknas vid en ”container” för den handleddes känslor. Där handledaren avlastar genom att uppmuntra, erkänna och acceptera (Killén, 2008).

Handledning kan förstås som ett komplext fenomen. Att framställa begreppet som en entydig definition är problematiskt, då handledning ofta ges olika innebörder i olika sammanhang. I Skandinavien används begreppet handledning synonymt med t.ex. rådgivning, vägledning och konsultation. När jag omtalar dessa begrepp kommer jag i första hand att använda mig av handledningsbegreppet för att undvika missförstånd. Handledaren benämns ofta som ”coach”, ”mentor”, eller ”supervisor.” En gemensam nämnare finns enligt Näslund (1995, 2004) i den handleddes utveckling och lärande. Nämligen att man beskriver handledningens syften som:

1. Att man överför kunskap, attityder och skicklighet från en erfaren till en mindre erfaren person.
2. Att man integrerar den teoretiska kunskapen med den praktiska kunskapen.

3. Att man ger stöd åt sin klient i någon mening.
4. Att i någon mening kunna påverka och göra en värdering.

För att göra handledningsbegreppet tydligare har Butterworth & Faugier (1992) bidragit genom att definiera vad professionell handledning *inte* är.

1. En handledare är inte en slags ”mentor”- denne kan beskrivas som en erfaren professionell som stödjer och hjälper den nyutbildade.
2. En handledare är inte en slags ”assessor”- denne kan beskrivas som den professionellt erfarna som bedömer en annans förmåga att utföra interaktioner eller procedurer.
3. En handledare är inte en slags ”preceptor”- denne är en instruktör eller lärare.

Handledning är enligt Butterworth & Faugier (Ibid.) en fråga om *klinisk supervision*, med ett utbyte mellan utövande professionella för att kunna göra en utveckling av professionella färdigheter. Deras uppfattning om klinisk supervision sammanfaller med *professionell handledning*. Handal och Lauvås (2000) påpekar att det på flera sätt finns en begreppsförvirring omkring begreppet handledning och genom att det betecknar såväl en praktisk verksamhet, som en viss funktion.

För att placera begreppet handledning i ett specialpedagogiskt sammanhang, kan man beskriva det som en form av påverkansprocesser (Bladini 2004). Det som kan ses som en ”röd tråd” genom de olika begreppen är enligt min mening att de är *stödjande* och *påverkande* i någon form. På min egen arbetsplats valde specialpedagogen kalla handledningen för ”föräldrastöd” för att göra de handledda tryggare. Alkstrand och Provén (2010) framhåller att tanken bakom specialpedagogisk handledning i förskolan är att den ska kunna uppfattas som ett viktigt redskap för utveckling och lärande. I handledningssituationen möts handledare och handledda i ett gemensamt samtal, där man reflekterar över och bearbetar händelser och svårigheter från de handleddas praktik. I en undersökning av specialpedagogisk handledning i två skolverksamheter (Hulten & Nevander 2009) framkommer att specialpedagogerna själva ser en stor möjlighet i att lyfta de handledda i deras kunskaper och att få dem att orka vidare.

Mitt önskemål i det här arbetet var att få fram specialpedagoger som arbetade med den direkta handledningen av föräldrar, då jag sökte efter den direkta handledningsupplevelsen med både föräldrar och specialpedagoger. Den direkta handledningen betyder att handledaren har en

direkt närvaro, vid den handleddes möten och samtal. (Byriell & Damgaard, 1990). För att jag i min undersökning skulle få svar på de frågor som jag önskade, var kravet för den handledande specialpedagogen, att denne skulle vara direkt närvarande vid handledningen.

(Tveiten, 2008) lyfter fram att direkt handledning kräver att den som är handledd, klarar att ta emot handledningen, och att framstå som en person som står i fokus för ett tema. Den handledde måste vara medveten om vad handledningen innebär, vilket ansvar som handledaren innehar, och att roller och funktioner mellan handledare och handledd är på förhand avklarade i kontraktet emellan parterna. Enligt de kognitiva och konstruktivistiska teorierna lär vi oss genom våra livserfarenheter för att kunna utveckla strategier och föreställningar om oss själva och den värld vi lever i. Dessa kognitiva strategier eller "scheman" som utvecklas under vår barndom får betydelse för hur vi kan bearbeta, tolka och reagera (Hägg och Kuoppa, 1997) erfarenheter som vi tar till oss, samt hur vi ser på oss själva och andra människor runt omkring oss. Systemteorin lyfter t fram att livserfarenheter måste sättas in i ett helhetsperspektiv. Det är viktigt att se på helheten för att kunna se på processen i handledningen (Öquist 2008).

Det är inte lätt att avgränsa handledningen från närliggande områden som vägledning, konsultation och undervisning. Men det gemensamma för olika benämningar är att det handlar om förväntningar om en specifik kunskap hos den som kontaktas. Med tydligare fokus på de handleddas egna resurser, har handledarens roll kommit att bli mer konsulterande, med uppmärksamheten riktad mot de handleddas egna förslag på en problemlösning. För att skilja handledning från konsultation, menar Pettitt & Olson (1992) att handledning medverkar till att den handledde vidareutvecklar samt förbättrar redan inlärda metoder och färdigheter. Handledningen kan också betraktas som en mötesplats där personerna själva ska komma till insikt om en problemlösning (Lendahls, m.fl 2002) Konsultationen är mer ofta riktad mot att man försöker lösa eller att man är delaktig i lösningen av ett specifikt problem. Av ovanstående resonemang kan vi dra slutsatsen att handledningen är en process över längre tid, medan konsultationen är mer inriktad till att kortsiktigt belysa eller att lösa ett specifikt problem. (Söderquist, 2002).

4.4 Viktiga Begrepp inom handledning

Empati

Empati handlar om den förmåga vi har till att lyssna och sätta oss in i en annans människas situation, samt att förstå personens reaktioner och känslor. Begreppet empati har sitt ursprung i det grekiska ordet *empathia*. Ordet som är sammansatt av *en* (in) och *Pathos* (känsla), kan översättas direkt till medkänsla, inläggande eller inlevelse.

Affektiv och kognitiv empati

Empati kan delas in i *affektiv* och *kognitiv* empati. I affektiv empati är det förmågan till inlevelse av en persons känslor, och att ”uppleva” dennes känslor. Kognitiv empati handlar däremot om att man lever sig in i hur det är att vara den andra personen, och vad det innebär med uppfattningar, tankar och den egna rollen. Att aktivt använda vår förmåga till empati i mötet med de handledda, är en nödvändighet för att både på gott och ont se vem vi har som motpart. Och för att kunna förstå vilka behov som finns, samt att kunna upptäcka mer om vilka svårigheter och utmaningar som man ev. kan få i sitt arbete. Att aktivt använda den empatiska förmågan blir en förutsättning för stöd och adekvat hjälp och för att kunna utveckla en bra kontakt och realistiska mål som kan uppnås. Empati i professionella sammanhang är inte bara en förmåga som man har, eller som finns där helt spontant. Det är en färdighet som begränsas sig på viljan till att ställa in sig, samt att man ger uppmärksamhet till den man handleder.

Förväntningar

Rosenthaleffekten är intressant ur ett förväntansperspektiv. Rosenthal var en amerikansk psykolog som lyfte fram att vi generellt sett praktiserar ett större inflytande på våra medmänniskor och vår omgivning än vi tror. Det praktiseras genom vårt sätt att tänka. Han menade att förväntningar infrias, t.ex. om vi har en förväntning om att något ska gå så gör det också det. Om vi ställer vår sak på sin spets innebär det att vi i hög grad föredrar våra egna konflikter och problem, eftersom vi infriar våra egna förväntningar samt förutsägelser. Rosenthal menar att vi har en möjlighet att förändra samspel och samtal med andra människor, genom att förändra våra tankar, och tänka på ett annat sätt för att samspelet med andra styrs av person och situation. Genom att göra något ”annat” till andra människor ”tvingas” de också att göra något annat. Vi skapar alltså förändring/förändringar genom att den medvetna tanken tänker något, helst positivt om den andre (Hougaard 2010).

Fackkunskap

En annan viktig förutsättning, om än ganska självklar, är den grundliga kunskapen som handledaren har till själva fackområdet. Utan denna kunskap kommer kommunikationen i de flesta fall att bli bristfällig, ytlig och således oprofessionell. (Eide & Eide 2006). Hur vi bemöter människor i handledning får konsekvenser för hur handledningen uppfattas av de handledda, Den empatiska förmågan är en förutsättning för ett professionellt gott utfört arbete, med en stödjande kommunikation (Nerdrum 2000).

Bekräftelse

Bekräftelse är en av de främsta kvaliteterna i handledning. Bekräftelse kan förklaras som att *Styrka, besanna, intyga, vittna om*. Handledaren har en central uppgift i att se, lyssna och säga.

Konfrontation

Konfrontation definieras i ordböckerna som att föra *samman, ställa ansikte mot ansikte eller bringa i kontakt med någon eller något*. Begreppet kan upplevas laddat, eftersom det ofta tangerar en aggressiv hållning. Det kan i sin tur bero på användningen av begreppet eftersom det används i bl.a. politik och inom militären. Konfrontation kan beskrivas som ett dynamiskt begrepp eftersom det innehåller en kritisk ingrediens, och innebär utmaning. Handledning bör innehålla ett visst mått av konfrontation, eftersom konfrontationen i handledning kan innebära att det som sägs inte bara förstås, utan också granskas och ifrågasätts. De handledda kan därmed medvetandegöras om egna hinder och möjligheter. (Petersson & Vahlne 1997).

Motivation

Utifrån ett systemperspektiv behövs inte motivationsarbete, för att människor alltid är motiverade. Frågan är bara vad de är motiverade till? Om handledaren vill att människan ska förändras från ett sätt till ett annat, behöver vi erbjuda denne förutsättningar utifrån vilka behov de har och hur deras levnadssituation är. Motivationsarbete kan uppfattas som svårt eftersom då det inte så sällan innebär en önskan om att en person ska förändras utifrån någon annans önskemål än det egna önskemålet. (Arnoldsson & Olson 2010).

4.5 Handledarrollen

Handledarrollen ur ett systemteoretiskt perspektiv karaktäriseras av att han/hon sätter den gemensamma utforskningen i fokus, för att man tillsammans ska pröva en repertoar av

möjliga handlingar. I detta perspektiv är handledaren öppen till att diskutera osäkerhet samt tvivel med de berörda. Den viktigaste delen som en handledare har är att kunna sköta gränssnittet mellan omvärlden och systemet. (Öquist, 2008).

Det finns olika synsätt på relationen mellan ledare och handledare, Shotter (1993) beskriver ledaren som ”reparatören” som lagar samt förändrar det som krävs. Ledarrollen kan även beskrivas med hjälp av metaforer. Morgan (1999) menar att olika metaforer om ledarrollen ger olika bilder av en ledare, t.ex. en ledare på en båt (kapten) skapar en viss typ av ledare. Överförs ledarrollen till en mor, skapar vi själva en annan bild av ledare. Ledaren uppfattas som en person med en speciell position som har uppdrag som är specifika, men även makt och ansvar. I all handledning är det viktigt att handledaren är tydlig med klara ramar och regler kring innehållet i handledningen, och tid som är avsatt samt närvaro osv. för att skapa trygghet i handledningssituationen. Lendahls Rosendahl & Rönnerman (2000), har beskrivit handledarrollen i fyra ideal. Dessa ideal har karaktäriserats utifrån handledarroll, syfte och process. De fyra idealen är lyssnare/bekräftare, teoretiker/analytiker, medforskare och didaktiker. Lendahls m.fl. ger följande beskrivningar.

A: *Lyssnare och bekräftare*, här är handledarens främsta roll att lyssna, göra en tolkning, samt klargöra och problematisera.

B: Att vara *teoretiker och analytiker*, där handledaren har till uppgift att problematisera, och kunna medverka till perspektivbyten och kunna framhålla lämpliga teoretiska analysredskap.

C: Handledaren som en *medforskare* där han/hon hjälper lärarna att problematisera genom att tillhandahålla lämpliga redskap och modeller, för att de ska ha en förståelse för det som de gör, samt att hjälpa dem tolka och dokumentera sina erfarenheter.

D: En *didaktiker* som visar till vilka vägar som lärarna kan välja, samt att ge beskrivningar av det som lärarna själva analyserat utifrån det egna arbetet, samt att i grunden kunna vara följsam och kunna ge nya idéer i deras tänkande och verksamhet.

Handledaren kan komma att agera i många olika roller, till följd av att det pågår olika parallella processer i handledningen. Det kan t.ex. vara undervisning, rådgivning och socialt stödarbete, och utmaning. Det innebär att den som kommer att bli handledd presenterar sitt

problem, samt att hon/han utmanas till att reflektera över relationer, konsekvenser och samband.

Den handledde har behov av stöd och råd, det kan gälla i en situation som man befinner sig i eller något som planeras. Eller så kan det gälla för något man ska utföra eller utvärdera.Handledningen måste därför omfatta ett större inslag av stimulans och stöd från handledaren. Gjems (2010) ser på handledarrollen ur ett systemteoretiskt perspektiv och vidhåller att det främst är två faktorer som spelar en central roll när det gäller val av handledarroll. Det är synen på *kunskap* och *inläring*. Det är lätt att handledaren knyter an till en "lärarroll" för att hon anser att inläringen som ska överföras bäst sker genom instruktion samt undervisning.

En viktig faktor utgörs av det *erfarenhetsbaserade* lärandet. Där måste den enskilde individen lära sig av sina erfarenheter i en speciell miljö. Det här synsättet på handledning bygger på att det är den som är handledd som talar om vad som behövs i handledningen. Enligt Gjems har kunskapen också en grundläggande betydelse för hur man antar sin handledarroll. Kunskapen är något som förs över i mötet mellan individer, där den utvecklas. Gjems menar att handledaren därför måste ta ställning till vilka kunskaper som är centrala, annars klagörs inte vilka kunskaper som anses som centrala. Om inte denna klargörning sker riskeras det att dessa ligger dolda i själva handledningen, och blir avgörande faktorer för vad handledaren kommer att lyssna efter. Det är viktigt att den kunskapssyn som finns öppet presenteras för handledningsgruppen.

Inglar (1997) betonar hur kunskapssynen styr handledningens gestalt. Han beskriver relationen mellan kunskapssyn, handledning samt pedagogisk inriktning, Inglar delar in dessa i fyra strategier:

Förmedlingspedagogik = rådgivande handledning.

Processorienterad pedagogik = deltagarorienterad handledning.

Gestaltpedagogik = upplevelsemässig handledning.

Kritisk pedagogik = kritisk samt analyserande handledning.

En gemensam nämnare för definitionerna av en handledare och dennes centrala uppgifter är att handledaren kan ge sitt emotionella stöd, samt att kunna visa en förståelse för den

handleddes problem. Förväntningarna på handledare kan av naturliga skäl vara ”stora”, eftersom handledaren är den som beställts för att delta i en utvecklingsprocess. Av naturliga skäl kan det sägas att det ställs stora förväntningar på den som handleder. Handledaren har beställts för att medverka i en utvecklingsprocess. I litteraturen finns det stora och olika förväntningar på vad handledaren kan åstadkomma i denna process. Det är också olika förväntningar på handledare inom skolans organisation. Skolledare betonar vikten av att den som handleder ska ha förmåga att leda samtal, och därvid kunna utmana lärarens tänkande. Medan lärare ofta har en förväntning om att handledaren kan ge inspiration i vardagsarbetet. (Lendahls, m.fl. 2002).

När vi talar om handledning inom det pedagogiska/specialpedagogiska området, krävs en specifik handledarkompetens som komplement till den ordinarie pedagogiska kompetensen. Det är skillnad på att bära kunskap om ett visst fenomen, (i detta fall handledning) och att ha kunskap om hur man utför den. Handal och Lauvås (1982) skiljer mellan ”veta att kunskap” och ”veta hur kunskap.” Det är inte alltid som dessa båda kunskapsformer lyckas att integreras. Om en värderingsaspekt läggs till, kan det ses som en frustration när vi erfarit att vi vill vara på ett bestämt sätt som handledare, men inte kunnat uppnå det. Som yrkesverksamma handledare kan det anses att vi har som ansvar att kontinuerligt analysera de didaktiska frågeställningar som naturligt aktualiserar handledningsprocessen. Det är ett steg i att utveckla vår handledarkompetens. (Ibid.)

Handledningen förutsätter också en kunskap om närhet och distans till den som handleds. I närheten till den som handleds ger man sig hän med alla sina sinnen. Vi utnyttjar närheten till att fånga vår inlevelseförmåga för att formulera angelägna frågeställningar. Vi utnyttjar också vår förmåga till närhet till att kunna fånga företeelser till vår distansreflektion. Handledning kräver också vilja till förståelsen i distansreflektionen, att man ”ger sig hän”. (Hammarström Lewenhagen, & Ekström 2001).

Goda handledaregenskaper kan verka som en självklarhet hos handledare. Gilbert & Ewans (2000) har gjort en lista över önskvärda egenskaper hos handledare. Listan har sedan omarbetats (Hawkins & Shohet 2008). Dessa egenskaper kan sammanfattas:

1. Att man har *flexibilitet* att röra sig mellan teoretiska begrepp och praktisk tillämpning, av metoder och olika interventioner.

2. Att ha tillgång till många *perspektiv*, för att kunna se samma situation ur olika synvinklar.
3. Att ha baskunskaper om den *disciplin* som den handledda har tillhörighet till.
4. Att man har en förmåga att arbeta *transkulturellt*.
5. Att man har en förmåga att härbärgera *ångest* och *oro* hos sig själv, och hos den man handleder.
6. Att man har en *öppenhet* till att lära sig nya saker, både av den man handleder och ifrån oväntade situationer.
7. *Lyhördhet* för problem i den större kontexten, som påverkar handledningsarbetet med den handledde.
8. Att man kan handskas med *makt*, utan att förtrycka.
9. Att man har *tålmod, humor och ödmjukhet*.

4.6 En utveckling av professionell handledning

Traditionellt har handledning ofta associerats till psykoterapeutisk och psykoanalytisk utbildning och praktik. Professionell handledning kom först att systematiseras och utvecklas för forskning i socialt arbete. Socialt arbete var från början primärt byggt på utövarens intuition och "välgörenhet". Tidigt förstod man att detta var en osäker grund att stå på när det gällde att lösa människors problem. Denna osäkra grund kunde leda till feltolkning av behov, omsorg eller stimulering av beroende. Dessutom behövde den som skulle handledas orientering om institutionernas rutiner och insatser. Ett vanligt förfarande blev därför att sätta nybörjaren på sitt jobb under handledning av en erfaren socialarbetare. Det lades vikt på att ge en garanti till att uppgifterna blev utförda på ett korrekt sätt, i förhållande till institutioners administrativa funktion, som en kontroll. Därför var det den administrativa funktionen som kom att betonas i den första fasen i en utveckling av handledning (Killén, 2008)

Handledningens yttersta dilemma kan vara det svåra samtalet, som till och från kräver olika tillvägagångssätt och skicklighet i professionen som handledare. Redan här i begreppet "det svåra samtalet" kan det finnas olika uppfattningar till vad som uppfattas som svårt eller problematiskt. Det kan t.ex. vara relationen i gruppen eller själva samtalsämnet, det kan också vara rädsla för att den som vi pratar med ska visa "starka" känslor under samtalets gång. Obehag eller olustkänslor som vi själva har kan upplevas som svårt. Det är inte alltid samtalet

i sig som upplevs som svårt, utan det kan vara något i situationen kring det, eller så kan det vara samtalsämnet, bristande färdigheter eller relationen. (Nilsson & Waldemarson 2007). I alla former av professionell handledning är det viktigt att vara en aktiv lyssnare, som lyssnar medvetet och uppmärksamt för att kunna delta i en ömsesidig kommunikation med den som handleds. (Selander & Selander 1989).

4.7 Betydelsen av kommunikation

Två grundläggande aspekter av kommunikation är språket och det sociala samspelet med andra människor. Vår förmåga till språk och socialt samspel är medfött. Men att kunna prata och spela är sannolikt mer en fråga om inlärd kunskap än om nedärvda egenskaper. Det är något som sker fortlöpande i samspel med andra människor, och med den träning vi får i samspel med andra så blir vi bättre på att kommunicera.

Kommunikation som begrepp betecknar en föränderlig process, både i vardagliga och professionella sammanhang. Kommunikation har sitt ursprung i det latinska ordet ”communicare”, vilket betyder att något är eller kommer att bli gemensamt och delat, eller görs gemensamt för flera. Det innebär en förmedling, (vi för över något) som vi delar med oss av. Kommunikation är även grunden till termer som kommun och ”kommunism, där det sistnämnda står för egendomsgemenskap (Nilsson & Waldemarson, 2005).

Om vi utifrån de latinska rötterna ska förklara kommunikationsbegreppets centrala komponenter, kan dessa antaganden göras:

1. Kommunikation kan ses som en process, snarare än ett tillstånd.
2. Kommunikation tycks handla om något som sker mellan flera människor, och som knyter dem samman.
3. Kommunikationen tycks inneha något slags innehåll eller objekt- det som utövas gemensamt.

Det vanligaste sättet att tänka sig kommunikation är att det handlar om informationsutbyte mellan två eller flera personer. Det kan också vara en *process* som berör många fler personer, vilket masskommunikationen antyder. (Jansson 2009).

Begreppet kommunikation kan ha flera innebörder. Jag ska nämna några här, emedan de kan ha betydelse för hur handledningssamtalet utvecklas. Eftersom vi kommunicerar både i vardagslag och i det professionella samtalet, är det viktigt att se att det finns en väsentlig skillnad i dessa två sätt att meddela oss med omvärlden.. När vi talar om professionell kommunikation är det som yrkesutövare, experter eller professionella behandlare. Den professionella kommunikationen baseras på yrkets grundläggande värderingar. I vår roll som yrkesutövare är vi ansvariga för att vår kommunikation har en stödjande funktion. I stödet är det viktigt att handledaren kan styra samtalet utifrån dennes behov (Eide & Eide 2006).

Kommunikation kan också ses som en process där två eller flera människor skickar budskap till varandra, där man på något sätt visar hur man uppfattar sig själv, varandra samt det överförda budskapet. Det är inte alltid som det går att koppla kommunikation till det som är positivt vid problem t.ex. i en grupp är det inte alltid säkert att problemet blir löst för att man pratar med varandra. Det väsentliga blir hur man kommunicerar eftersom kommunikation samtidigt är något som är oundvikligt, det sker hela tiden både avsiktligt och oavsiktligt. En stor del utgör den medvetna kommunikationen. Men det finns också en del av kommunikationen som är omedveten eller oavsiktlig. Ofta sker kommunikation i en blandning av de båda.

Kommunikation kan ses som ett ”redskap” för påverkan och utveckling, kontakt samt överföring av en idé. Effekten av ett redskap är beroende av hur redskapet används, samt hur skicklig användaren är till att utnyttja det. De grundläggande faktorerna kring kommunikation är därför av självklar betydelse för hur kommunikationen kommer att utvecklas i både språk och socialt samspel eftersom dessa är medfödda. Men det är viktigt att komma ihåg att färdigheten att kunna samspela och prata i första hand är inlärd.

Kommunikation är grunden till allt samspel kring människan, den är en förmedling av något som t.ex. tankar innebär, upplevelser. Kommunikation består också av information, påverkan samt bekräftelse. (Nilsson & Waldemarson 2005). För att ett samtal överhuvudtaget ska bära sin kraft är vi tvungna att kommunicera med varandra. För att förstå kommunikation som något viktigt och betydelsefullt, måste vi under handledningssamtalet vara medvetna om att kommunikation också äger rum när vi inte pratar. Kommunikationsprocessen kan förstås som oundviklig eftersom det knappast är möjligt att *inte* kommunicera. Allt som vi väljer att

göra eller inte göra inget budskap och tolkningar för den andre. Tystnad och ord samt aktivitet eller passivitet rymmer ett budskap om en viss typ av kommunikation.

När vi försöker att låta bli att kommunicera leder det ofta till att andra människor uppfattar och tolkar oss som avståndstagande, blyga, rädda osv. Kommunikationen sker inte bara genom samtal, utan även genom gester, ögonkontakt, avstånd, tystnad och beteende. Samtalet kan därmed sägas innefatta två budskapsnivåer på en och samma gång dvs. vad man säger och hur det sägs. (Nilsson & Waldemarson 2005).

Kommunikationsbegreppet kan också sättas in i andra perspektiv som t.ex. i ett sociokulturellt perspektiv, som bl.a. Säljö (2000) ställer sig bakom, där kommunikationens utveckling beskrivs inom ramen av sociokulturella betingelser. Den biologiska grunden som hjärna, nervsystem samt kropp anses utgöra basen, och en förutsättning i vår kommunikation med andra människor. När vi pratar om kommunikation i lärandets och utvecklandets form så har den sociokulturella sfären betydelse för hur människor kan tillgodogöra sig kunskaper, färdigheter samt förståelse som är kommunicerade och skapade genom den kulturella kontexten. Säljö anser att kommunikativa processer är centrala, eftersom det är genom kommunikation som människan kan bli delaktig i olika slag av kunskap och färdighet.

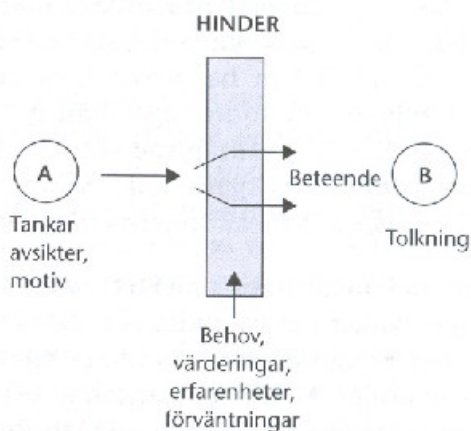
4.8 Modeller för kommunikation

En modell kan liknas vid en förenkling av verkligheten, den gör verkligheten tydligare samt lättare att hantera och diskutera. Det finns många olika modeller som beskriver kommunikationsprocessen. I det här arbetet har jag valt att presentera några av dem i förenklad form. Dessa modeller visar att vi kommunicerar på olika sätt, vilket har betydelse för hur handledningssamtalet kan utvecklas.

Hammarmodellen beskriver att kommunikationen egentligen bara innebär att tala tillräckligt högt, eller att man upprepar sitt budskap tillräckligt många gånger, ungefär som när man slår i en spik. När vägen in i den andres medvetande ligger klar och öppen kan vi bara ställa in ”kanalen” för mottagning så kommer allt att ske automatiskt. Denna modell kommer vanligtvis till användning när vi kommunicerar med våra anhöriga. Vi tenderar då att upprepa

det vi tidigare sagt, fast lite högre varje gång. Vi tänker inte på att varje upprepning kan skapa irritation, rädsla och ett motstånd.

Barriärmodellen bygger på att det finns barriärer eller hinder, som omöjliggör direkt kontakt eller en direkt överföring mellan människors budskap. Språkvanor, kultur, attityder och personlighet avspeglas i kommunikationen. De styr hur man tolkar det som sägs och görs. I figuren nedan visas grafiskt hur A: utgör tankar, motiv och avsikter. B: Hindret eller barriären kopplas till behov, erfarenheter, värderingar och förväntningar. Beteendet formas av barriären. B kan endast se eller uppmärksamma A: s upplevelser vilket formas i dennes beteende, därför måste B ge det en innebörd, för att tolka utifrån sina utgångspunkter och filter. Hindret gör att A:s avsikt bakom beteendet inte blir likvärdigt som den uppfattning eller tolkning som B gör av beteendet. Även om människor har samma avsikter kan de för olika människor bli skilda beteenden, likaså kan samma beteende stå för olika tankeinnehåll, vilket beror på vem som utför det. Därför är det viktigt att vi tolkar det som ligger bakom, för att bli bra på att översätta det yttre beteendet till något inre



Figur 1. Barriärmodellen

Den tredje modellen, *sändar-mottagarmodellen*, blev utformad redan på 50-talet av psykolog Carl Hovland. Modellen innehöll följande komponenter: sändare, budskap, mottagare och effekt. Sändar-mottagarmodellen kan ses som en slags checklista över att vi fått med väsentliga faktorer, och kan därför vara användbar när vi reflekterar över vår kommunikation. Även om samma person säger samma sak i olika situationer, kan orden ges olika innebörder, eftersom vi pratar olika med olika människor. Vår relation till andra styr ordval och dess

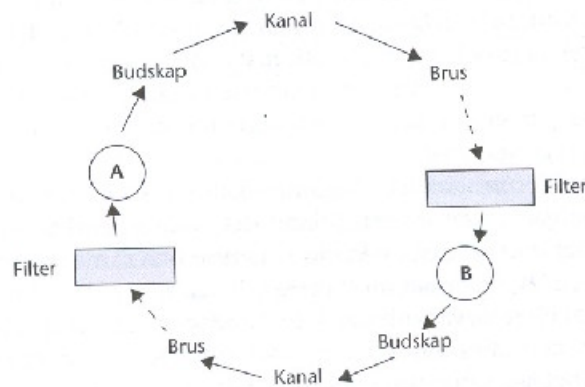
innebörd. Många gånger har vi erfarenheter av vad en person gjort eller sagt tidigare. Vi bör dock undvika förutfattade meningar om vad denna personen ska göra eller säga.

Innehållet i kommunikationen ses av många som det viktigaste i samspelet. Ibland kan det vara det enda vi tänker på, så vi helt glömmet helt bort sammanhanget och situationen som vi befinner oss i.

Vem som är mottagare är också av betydelse. Kanalen och budskapet måste anpassas efter förväntningar, värderingar och kunskaper hos mottagaren. Det måste även fogas in till den relation som parterna har till varandra för att budskapet ska uppfattas eller för att det ska få den verkan som det är avsett för. Kommunikationssättet eller mediet som vi använder för att föra ut vårt budskap kan variera. Vi använder oss både av verbala och icke verbala medier. Med effekt avses det resultat eller den påverkan som sker genom kommunikationen. Därför måste de som arbetar med information eller reklam, inneha kunskap om inställningar, vanor och värderingar om saker och ting hos människor, för att förutse hur budskapen påverkar.

Den fjärde modellen går under namnet *filter och brusmodellen*. Haney (1992) lyfter fram att människor över lag tror att innebörd och mening ryms i orden, vilket han har kallat för ”container-felslutet”. Han liknar det vid en container som transporteras från en person till en annan, utan ändring av innehållet, om så vore fallet så skulle inga feltolkningar uppstå. Men eftersom mänsklig kommunikation har lätt för att både missuppfatta och missuppfattas måste mening och innebörd ligga någon annanstans. Meningen och innebörden ligger i sändarens och mottagarens medvetande och i tolkningarna av det som beteenden och orden symboliserar. Modellen innefattar faktorer som kanal, brus och filter.

Kanalen talar om på vilket sätt eller vilken väg som budskapet överförs. Om vi använder oss av e-post, chattar på nätet eller pratar i telefon, så är kanalen av elektronisk art. *Filtren* som vi använder oss av är de förväntningar, kulturella skillnader och förutfattade meningar som vi har. *Brus* eller *störningar* är det som försvårar informationen när den lämnar sändaren, och tas emot av mottagaren och det som man lägger till men som inte ingick i sändarens avsikt och som stör kommunikationen. (Nilsson & Waldemarson 2007).



Figur 2: Filter och brusmodellen

Vi får inte glömma att se kommunikationen som en *process* i ett socialt system där det finns förväntningar från dem som deltar, samt attityder som påverkar själva budskapet. Vi människor uppfattar ofta sändaren och mottagaren som avskilda och isolerade individer, som är opåverkade av kultur och samhälle. De sammanhang eller situationer som vi befinner oss i, är ofta så bekanta för oss så vi glömmar bort eller lägger inte alls märke till hur de påverkar kommunikationen och de tolkningar som vi gör om varandra. Nilsson & Waldemarson (2007) lyfter fram att det är viktigt att komma ihåg att kommunikationen har en psykologisk, fysisk, kulturell samt social kontext.

Att vi som handledare har förmåga och vilja att låta kommunikationen styras av överordnade mål, av det som här kallas *omsorgsrationalitet*, är en viktig del i den målinriktade kommunikationen. Andra viktiga faktorer utgörs av den empati och fackkunskap som vi förutses ha med oss från början.

4.9 Den professionella kommunikationen

Empowerment kallas även ”egenmakt”. Man kan spåra tanken bakom empowerment så långt tillbaka som till Aristoteles. Han ansåg att varje människas högsta mål var den personliga utvecklingen. Inom många olika yrkesgrupper arbetar man enligt empowermentprincipen, t.ex. socionomer, socialpedagoger, specialpedagoger osv. Empowerment har ett grundläggande värde inom områden som socialtjänst, hälso- och sjukvård. (Askheim 2003). Enligt Lassen (2002) består empowerment av tre element som tillsammans skapar en dynamisk process. Begreppen ses här i ett pedagogiskt handledningsperspektiv, som jag översätter fritt från norskan till ”Mestring”= Det innebär en vilja till förändring, insikt och

utveckling av konstruktiva sätt. Att kunna möta och klara av motgångar. Ta mod till sig att gå ur den egna trygghetsarenan, (ta en risk).

Ett av målen för den professionella kommunikationen är att den som blir handledd ska använda sig av sina egna resurser, för att så mycket som möjligt kunna ta kontrollen över sitt eget liv (Eide&Eide 2006). Om man sätter in kommunikationen och påverkan i ett systemteoretiskt perspektiv, så måste vi överge den mekaniska uppfattningen om krafter som verkar på ting. Kommunikationen kan tvärtom ses som ett resonansfenomen. Sändarens uppgift är att agera katalysator, snarare än motor för en förändring (Öquist, 2008).

När vi samtalar med andra människor i professionella sammanhang som t.ex. handledning, är det ofta viktigt att i vårt samtal med den handledde lägger fokus på det som är positivt i livet, för att samtalet ska bli positivt. Om vi uppmuntras att samtala om det som är positivt, kan det relateras till att vår verklighet upplevs positiv. Samtidigt är det viktigt att inte negligera problem, för oavsett var vi befinner oss i sin problematiska situation är det av största vikt att bli förstådd för den problematik som vi presenterar. För att underlätta samtalet bör vi möta den handledde där hon "är" och oavsett vad hon berättar. Bergman & Blomqvist (2004) menar att de frågor som ställs ska få den handledda att se möjligheter istället för motgångar i sin situation. I handledningssamtalet utsätts vi för prövningar genom förväntningar om förståelse för den vi handleder. Det här är en uppgift som kan vara mycket svår. Genom att återberätta den handleddes ord och handlingar med egna ord, kan reaktionen från den handledde kopplas till om och i vilken grad denne känner sig förstådd eller inte (Selander & Selander 1989).

Kommunikation kan också utgöra hinder i professionell utveckling i grupper. En grupp består av sammansatta deltagare som kommunicerar på olika sätt. Hur de olika deltagarna uttrycker sig, styr i hög grad handledningens kvalitet. Samspelelement som utvecklar hinder (dvs. för hur handledningen ska utvecklas mot målen) i handledningsgruppen kan kopplas både till enskilda deltagare och hela gruppen. Negativa samspelelement brukar kunna brytas om handledaren diskuterar dem och tar tag i dem innan de blivit en vana (Gjems 2010).

Om vi är inne i en handledningsprocess, är det inte bortkastad tid att se närmare på hur vi arbetar med kommunikationsaspekten. Det kan göras även om det inte uppstått några särskilda problem. För att göra oss medvetna om hur vi kommunicerar, kan vi dra nytta av metakommunikationen som ett verktyg, dvs. kommunikation om kommunikationen. Det

betyder på ett abstrakt plan att ständigt definiera, omdefiniera relationen och klargöra, samtidigt som vi sammanväver innehålls- och relationsaspekterna. Metakommunikationen kan också användas som ett verktyg att ta till när inte kommunikationen fungerar.

Vi använder oss av ett utvidgat begrepp om metakommunikationen, i förhållande till den vanliga fackterminologin, som:

1. Kommunikation om hur vi samtalar med varandra.
2. Kommunikation om den relation som är emellan oss.
3. Kommunikation om den handledningsstrategi som vi använder oss utav.

Metakommunikationen förändrar inte de deltagandes grundläggande önskningsar eller uppfattningar om hur kommunikationen ska se ut. Den skapar inte heller någon enighet om hur den ska vara. Metakommunikationen kan bara bidra till en klargörelse av hur man anser att kommunikationen bör vara. I ett handledningsperspektiv handlar metakommunikation om ett ömsesidigt utbyte om hur parterna upplever kommunikationen, i jämförelse med hur varje deltagare vill att den ska vara. Syfte är att förbättra kommunikationen, så att den i möjligaste mån tillgodoser de involverade parternas intentioner samt intressen.

Om det finns för stora skillnader/olika syn i handledningsrelationen kan vi tvingas att avbryta denna. Men när vi har uppnått ett handledningsklimat där metakommunikationen ingår som en naturlig del i handledningsprocessen så har vi också byggt in ett slags säkerhetsventil. När det uppstår svårigheter i handledningsrelationen, och det gör det ju av och till, så kan man diskutera, klargöra och identifiera problemen lättare. (Handal & Lauvås, 2000)

En grupp kan vara sammansatt av deltagare som kommunicerar på olika sätt. Deras sätt att uttrycka sig bestämmer i hög grad vilken kvalitet som handledningen får. Både enskilda och hela grupper kan komma att utveckla samspelelmönster som hindrar handledningens målinriktning. De här mönstren som verkar hämmande, brukar kunna brytas om handledaren ”offentliggör” dem i gruppen och diskuterar dem innan de blivit en vana (Gjems 2010).

För att motverka den destruktiva kommunikationen bör vi generellt sett sträva mot ett accepterande klimat. Ett sätt att uppnå detta kan vara att vi är beskrivande istället för värderande, och att vi har inriktning på gemensamma problem. Ibland kan den hämmande kommunikationen också bero på att vi talar alldeles för lite med varandra. (Nilsson &

Waldemarson 2007). Andra iakttagelser som forskarna har gjort angående faktorer som stör kommunikationen är att verkligheten ser inte ut som vi förväntar oss (Gerschenfeld & Napier (1981). Forskarna menar att:

1. Vi tror att vi vet vad den andra tänker, ser, upplever och känner.
2. Vi tror att vi förstår innebörden av budskapets innehåll.
3. När vi uttrycker vårt budskap i ord vilket vi ofta gör, tror vi att det ska räcka för budskapet ska nå fram till, samt förstås av andra som har till avsikt att kommunicera med.

Vi har begränsad kunskap om hur andra uppfattar oss, men vi förväntar oss att andra ska acceptera oss.

5 Empiri

5.1 Val av metod

Min studie kan sammanfattas som en summerande kvalitativ innehållsanalys, som inriktas på att identifiera, koda och kategorisera mönster i det insamlade materialet. Jag ger här en beskrivning över hur jag gått tillväga i min insamling av empiriskt material och hur jag gått tillväga vid min analys.

Eftersom mitt syfte med undersökningen var att undersöka specialpedagogers och föräldrars upplevelser och erfarenheter, så föreföll valet av en kvalitativ ansats för metod och analys bäst lämpat för att få svar på mina forskningsfrågor. Stúkat (2005) lyfter fram att den kvalitativa metoden är en bra metod när man söker en kunskap som går på djupet. I den kvantitativa metoden söker man i huvudsak efter mätbara resultat i undersökningen, vilket jag inte hade för avsikt att göra. Kvalitativa metoder har subjektiva meningar och intentioner i fokus. De kvalitativa analyserna har enligt Befring (2002) ett sikte på en helhetssyn och förståelse av speciella förhållanden, och är tydligt präglade av en djuporienterad riktning.

I inledningen av studien var min första tanke att studien skulle byggas upp av intervjuer, eftersom forskningsintervjun bygger på det vardagliga samtalet, men ändå är ett professionellt samtal, där intervjun konstruerar kunskap i interaktionen mellan den intervjuade och den som

intervjuar. (Brinkmann & Kvale, 2009). Anledningen till den tanken var att jag trodde att det skulle vara lätt att få ihop informanter som jag eventuellt kunde intervju under kortare tid eller samtidigt, och att forskningen skulle ta mindre tid att genomföra om jag använde mig av denna metod. Det jag inte hade tänkt på då var att informanterna kunde känna sig utsatta i ett samtal med forskare om ett personligt och sannolikt känsligt ämne.

Valet var då att ta intervjun som metod eller att välja en annan metod, där jag inte behövde vara i direkt kontakt med informanterna. Jag valde *brevmetoden* som ett bra alternativ till att genomföra forskningen på, eftersom det var en metod som inte krävde direkt kontakt med informanterna. Brevmetoden kan inledningsvis vara en relativt krävande metod för forskare och informanter.. Det är viktigt att informanterna förbereds om hur brevskrivningen ska gå till och att de måste få tid till eftertanke, för att breven ska bli så välformulerade som möjligt. Därför är det viktigt att forskaren ger dem möjlighet att få god tid på sig till att besvara breven. Eftersom brevmetoden är bra på att stärka helhetstänkandet, och de sociala strukturerna och processerna (Egerbladh & Tiller 1998), lämpar den sig väl ur ett systemteoretiskt perspektiv, där helhet och delar anses som viktiga delar tillsammans. (Öquist 2008).

5.2 Validitet

Thagaard (2009) använder sig av begreppet *bekräfta* som synonymt med *validitet*. Hon lyfter fram att begreppet bekräfta knyter an till en tolkning av resultat, men trovärdigheten knyts till förfarandet till att utveckla data. I detta sammanhang innebär bekräftbart att forskaren förhåller sig kritisk till sina egna tolkningar, och att resultaten kan bekräftas av annan forskning.

Hon beskriver vidare att vi knyter validitet till frågan om forskningens giltighet. Har man fått svar på sin forskningsfråga med hjälp av den metod eller teknik som man använder i undersökningen? Man kan likna validera med att kontrollera, eftersom forskaren ska ha en kritisk syn på sin analys. Han/hon presenterar sitt perspektiv på det ämnet som undersöks i studien, och de kontroller som forskaren gjort för att motverka snedvriden tolkning och selektiv perception (Brinkmann & Kvale 2009).

Kvale(2001) menar att *validering* beror på kvaliteten på undersökningen som görs, och hur fynden kontrolleras, ifrågasätts samt tolkas teoretiskt. Det som kan upplevas problematiskt när

det gäller att validera kvalitativ metod behöver inte bero på svagheter med metoderna, utan kan tvärtom bero på det säregna sättet man har att beskriva och ställa frågor.

5.3 Reliabilitet

Thagaard(2009) kopplar *reliabilitet* till frågan om forskningens pålitlighet. Kvale (2001) beskriver att resultaten knyts an till noggrannhet och pålitlighet. Det kan förklaras av forskningsfyndens ”konsistens”. Och det blir speciellt diskuterat där det finns sammanhang med ledande frågor. Vidare lyfter Thagaard (2009) fram att hög realibilitet uppnås när det empiriska grundlaget inte innehåller tillfälliga mätningsfel. När kvalitativ forskning knyter an till begreppet realibilitet så är forskningen utförd på tillförlitligt sätt.

5.4 Brevmetoden

För att informanterna ska känna tillit och anonymitet, även gentemot forskaren, så har jag som metod till informationsinsamlingen således valt brevmetoden (Berg, 2003) Denna metod kan ses som ett alternativ eller ett komplement till den öppna intervjun. Metoden kan även beskrivas som ett mellanting mellan en enkät och intervju, där informanterna uppmanas att svara på en eller några allmänt formulerade grundfrågor, som forskaren vill ha svar på.

Jag var intresserad av att få djupgående svar kring mina forskningsfrågor, utan att informanterna kände sig utlämnade åt mig som forskare, då mitt tema för undersökningen kan upplevas som känsligt, genom att det berör andra människor i handledningssituationen. Situationen med handledningen är också intressant ur ett helhetsperspektiv. Öquist (2008) menar att delarna måste (här i handledningen) sättas i relation till helheten. Brevmetoden kan bidra till att informanten vågar lämna ut sig i sina brevsvår och uppmärksamma eventuella brister med anknytning till handledningen. I en intervju hade detta sannolikt varit mindre troligt, då informanten pratar direkt med handledaren och inte är anonym. Informanternas livssituation kan vara märkt av att de behöver ha en specialpedagogisk handledning för sitt barn. Ett etiskt grundkrav är att datainsamlingsmetoden inte ska få informanterna att känna sig osäkra eller utlämnade i någon del av ett undersökningsarbete.

En nackdel med brevmetoden är att den inte ger någon möjlighet till uppföljningsfrågor, vilket den ostrukturerade intervjun gör. Jag valde ändå brevmetoden som metod

utifrån det som ovan redovisats, samt att jag upplevde att den var enkel att administrera. En annan nackdel med brevmetoden är att engagemanget från informanterna kan variera. Ju mindre intresserade informanter, desto mindre och möjligen också mer ytlig mängd data. En fördel med brevmetoden är att den är förhållandevis enkel att hantera, eftersom analysarbetet kan startas direkt när svaren kommer in. Undersökningsmaterialet kan skickas ut till flera personer samtidigt, vilket gör att det praktiska arbetet inte blir lika tidskrävande. Det är viktigt att forskaren noga beskriver hur brevskrivningen ska gå till och i vilket syfte den görs. Jag uttryckte i mitt brev (bilaga 1) att det var viktigt att om man inte förstod mina frågor eller hade något som man undrade över så var det bara att kontakta mig för tilläggsinformation ang. forskningsfrågorna. Några av specialpedagogerna hade frågor att ställa kring forskningsfrågorna som jag hade formulerat i breven, det kunde t.ex. vara hur omfattande och välformulerade svaren skulle vara.

5.5 Urval

I valet av informanter har jag i ett s.k. *snöbollsurval* tagit hjälp av de specialpedagoger som jag tidigare kontaktat för undersökningen. För att kunna genomföra min studie behövde jag finna både föräldrar och specialpedagoger som var/varit involverade i specialpedagogisk handledning. Mitt krav för att det empiriska materialet skulle kännas aktuellt var att de som var involverade i undersökningen skulle ha varit i handledningssammanhang det senaste året. Det kravet gällde både specialpedagogerna samt de föräldrar som deltog i undersökningen. Syftet med detta grundkrav är att informanterna ska ha en förväntad möjlighet att minnas och kunna reflektera över den aktuella handledning som man varit med om. Med denna utgångspunkt ökar sannolikheten för att informanterna har de kvalifikationer som behövs för att bidra med relevanta data i förhållande till mina forskningsfrågor (Thagaard, 2009).

Ett annat krav för urvalet var att specialpedagogerna hade en specialpedagogisk utbildning och att de var yrkesverksamma som specialpedagoger. Den föräldrahandledning, som var utgångspunkt för min undersökning, skulle endast ha skett i specialpedagogiska sammanhang av specialpedagog. Handledningen skulle ha riktat sig till de föräldrar som hade barn som gick i förskola eller skola. Här ingick också föräldrar med barn i någon form av specialskola. Kravet på föräldrarna var att de hade deltagit i specialpedagogiska handledningssamtal för egna barn med behov av specialpedagogiskt stöd i förskola eller skola. Handledningen skulle ha skett direkt av specialpedagog till de berörda föräldrarna.

5.6 *Analys*

Att göra en analys av ett brevmaterial innebär analys av ett ”direkt” material eftersom det inte krävs någon transkribering av breven. Här är brevutsagorna det råmaterial som ska analyseras. Som analysinstrument har jag valt att använda mig av *en summerande innehållsanalys*, vilken sätter fokus på att identifiering och kategorisering av specifika ord eller innehåll i texten. Det ska också nämnas att kvalitativ innehållsanalys finns i flera varianter, och ansatsen kan vara induktiv eller deduktiv. Kvalitativa studier har traditionellt haft en induktiv ansats där teorin utvecklas från analysgrundlaget. De kvalitativa studierna kan också ha en deduktiv ansats där forskaren tar utgångspunkt i tidigare forskningsteorier. (Thagaard 2009). I förhållande till den *summerande innehållsanalysen* kan även nämnas två andra former av kvalitativa innehållsanalyser.

En konventionell innehållsanalys avser förutsättningslös kodning av det empiriska materialet (man utgår inte från förbestämda kategorier). Forskningen präglas av en induktiv ansats. Har likheter med *Grounded theory*, men också stora skillnader, vilket jag inte har för avsikt att gå in närmare på. Denna analysmodell resulterar först och främst i begreppsutveckling och modeller, och inte i teoriutveckling.

Riktad innehållsanalys präglas av en mer strukturerad process. Där utgår kategorisering och kodning utifrån tidigare forskning eller teorier. Ansatsen kan betraktas som deduktiv. Denna analys utgör t.ex. ett sätt att kunna jämföra resultat man fått fram från tidigare forskning, samt ett sätt att kunna diskutera de resultat man fått utifrån de olika teoretiska perspektiven. (Hsiu-Fang & Shannon 2005).

Innehållsanalys kan förklaras som en teknik för systematisk beskrivning av det som är det manifesta eller (uppenbara) innehållet i kommunikationen. (Brinkmann & Kvale 2009) Jag har läst igenom texterna flera gånger för att få en känsla för helheten och den upplevelse som informanterna har förmedlat. Jag har sedan plockat ut meningar eller delar av meningar som är relevanta utifrån min frågeställning. Jag har varit observant på att jag måste ta med så mycket text så att sammanhanget kvarstår.

Mitt arbete utgår från en induktiv ansats, eftersom den utgår från en mängd enskilda fall och det kan hävdas ett samband som observerats i samtliga svar. (Alvesson & Sköldberg 2008).

Analys av specialpedagogernas svar

Även om jag upplevde att jag var bra förberedd, så tog analysarbetet längre tid än vad jag förväntat mig, och det var svårt att följa den avsatta tiden som forskarplanen föreskrev. Det var tidskrävande och satte självdisciplinen i fokus. Jag fick skicka påminnelser till några specialpedagoger, om att jag ville ha in svaren så fort som möjligt, för att inte bli ännu mer försenad av analysarbetet. Själva analysen i arbetet upplevde jag som väldigt spännande, när jag såg att svaren som jag fått in kunde leda till resultat i min forskning. Jag upplevde att jag hade en relativt god förståelse för att kunna svara på, eller diskutera eventuella frågor som kunde komma upp i samband med min undersökning.

I mitt analysarbete så började jag med att läsa igenom breven från specialpedagogerna flera gånger, för att få med mig helheten i texten. Sedan läste jag texten i olika delar för att se om jag uppfattade den annorlunda. När jag läst igenom texterna letade jag efter mönster, likheter och olikheter, samt att jag växlade mellan delar och helheter av texten. Detta arbete gjordes likadant utifrån föräldrarnas svar.

Arbetet krävde noggrannhet och god självdisciplin. När det gällde analysarbetet så uppfattade jag mina egna erfarenheter av arbete med människor som en tillgång, eftersom jag hade kännedom om den miljö som forskningen var relaterad till. Jag upplevde även att min roll som pedagog hade betydelse för hur jag kunde pendla mellan distans och närhet i min forskning, för att jag skulle uppfatta svaren för det som de var. En del av svaren som kom in var skrivna i korta meningar vilket gjorde analysen svårare, enligt min uppfattning. Andra hade skrivit långa utförliga svar, vilket gjorde analyseringen enklare. Genom det valda analysinstrumentet var min analys inte uppbounden till transkribering, eftersom man analyserar den befintliga texten som den är i utgångsläget, oavsett längd.

Analys av föräldrarnas svar

Som nämnt ovan, var det svårt att även här komma i gång med analysprocessen. Fler föräldrar än förväntat uteblev från undersökningen, av olika anledningar. Svaren kom in senare än förväntat och jag upplevde en frustration över att kanske inte få in tillräckligt med svar att

analysera. Mina egna erfarenheter som förälder och pedagog upplevde jag som ett bidrag till att lättare förstå, och i sin tur kunna analysera de svar som jag fick in. Mitt tillvägagångssätt av analysering av texten skedde på samma sätt som vid specialpedagogernas analys, både i helhet och delar.

5.7 Kodning och kategorisering av breven

När det kommer till den första fasen i analysen är det viktigt att identifiera de analytiska enheterna i det empiriska materialet. Enheten kan bestå av en mening, flera meningar eller ett avsnitt. Dessa meningar eller fraser kallas för meningsbärande enheter. (Thagaard 2009). De meningsbärande enheterna ”kondenseras”. Syftet med denna kondensering är att göra texten mer hanterbar men ändå behålla innehållet i den. Det fortsatta tillvägagångssättet i analysen har varit att jag har kodat och sedan grupperat dessa meningar i olika kategorier, som har återspeglat det som varit mest centralt i budskapet som breven har innefattat.

Kodning och kategorisering har använts under lång tid inom samhällsvetenskapen. När man kodar knyter man an ett eller flera nyckelord till ett textsegment, det görs för att underlätta senare identifiering av text eller uttalande, medan kategorisering är mer systematisk begreppsbildning kring text eller som skapar förutsättningar för kvantifiering. (Brinkmann & Kvale 2009). När vi delar in texten i olika kategorier kan större data sammanfattas till en mer översiktlig text, vilket gör att forskaren lättare kan identifiera centrala teman och mönster som träder fram. Kategoriseringen innebär att vi reflekterar över hur enheterna i materialet kan klassificeras, och vilken beteckning vi ger kategorierna. Kategorisering av data representerar interaktion mellan forskarens förförståelse och tendenserna i datamaterialet. (Thagaard 2009).

5.8 Informanterna

Presentation av specialpedagogerna

De sex specialpedagoger som deltog i undersökningen var representerade från olika delar av den region som undersökningen ägde rum i. De var verksamma i mindre städer, med ett invånarantal på ca. 10-15 000 inv., och medelstora eller större städer med ca. 30 000 inv. och uppåt.

De medverkande specialpedagogerna hade varierande erfarenhet av enskild handledning. Några av hade mest erfarenhet av grupphandledning, där de handledde andra pedagoger som i sin tur hade handledning med föräldrar. Handledningen kunde även vara gemensam, med olika berörda parter, där specialpedagogen inte var den som ensam ansvarade för den specialpedagogiska handledningen, det kunde t.ex. vara personal från pedagogiskt, psykologiskt resursteam, (vilket också visades sig vara den valigaste handledningsformen på min skola där jag arbetar). När det gällde vilka faktorer som var viktiga vid handledning så var det ganska många som beskrevs av denna grupp.

De flesta av specialpedagogerna har olika uppdrag på samma avdelning där de arbetar, vilket gör att det är få som enbart arbetar med föräldrahandledning. Flertalet specialpedagoger beskrev för mig att de hade en tung arbetsbörda på sitt arbete, eftersom de var involverade i många olika projekt, samtidigt som utredningar och handledning i olika konstellationer. Samtliga specialpedagoger som medverkade i undersökningen tyckte att deras arbete var intressant och utmanande, men krävande. Flera tyckte det var intressant att delta i en undersökning om handledning, eftersom det är ett stort och viktigt område.

Presentation av föräldrar

Antal föräldrar som medverkade i undersökningen blev till slut fem. Föräldrarna var boende i städer med ett invånarantal från ca 10-15 tusen inv., och större städer med invånarantal på ca. 30-50 tusen invånare. De som deltog hade haft handledning från förskola och upp till gymnasienivå. De hade också varierande erfarenheter av specialpedagogisk handledning. Några föräldrar hade kontinuerlig handledning och av dessa var det vissa som haft det i 10 år eller mer.

Att finna informanter till min studie var betydligt svårare än jag anat. Specialpedagoger och föräldrar var svåra att finna, och jag fick göra flera försök för att finna relevanta informanter som uppfyllde grundkraven för urvalet. Det var något lättare att hitta informanter i gruppen specialpedagoger eftersom jag bl.a. tog hjälp av olika kommuners interna listor över denna yrkeskategori. Totalt kontaktades ca 70-80 specialpedagoger, varav ett mindre antal uppfyllde mina kriterier för urval och även samtyckte till att medverka i min undersökning.

Det visade sig att bland de kontaktade specialpedagogerna var det få som arbetade med direkt eller bara handledning av föräldrar. Flera arbetade i huvudsak med grupphandledning och då var också andra pedagoger och lärare involverade i handledningen. I och med att kvalitativa studier ofta handlar om personliga eller närgående teman, kan det vara svårt att finna personer som är villiga att delta i olika slag av undersökningar. Därför måste jag som forskare använda mig av ett urvalsförfarande, som säkrar att informanterna är villiga att delta i undersökningen (Thagaard 2009).

Fördelen med snöbollsmetoden är att den kan ge ”ringar” på vattnet, eftersom jag som forskare kan få deltagare till studien utan att behöva söka de själv. Metoden blir på så vis mindre tidskrävande i insamlingsfasen. Nackdelen med denna metod är att det finns en risk att informanterna kan komma att väljas ut ifrån samma miljö eller nätverk. För att motverka att så sker kan man kontakta personer från olika miljöer, som i sin tur vidare kontaktar de personer som ytterligare behövs i undersökningen. Då får man en spridning av urvalet på informanter. (Thagaard 2009).

Första kontakten skedde med specialpedagoger som jag visste arbetade med handledning. Jag frågade dessa om de kände till föräldrar som kunde förväntas uppfylla mina kriterier för undersökningen. De föräldrar som specialpedagogerna identifierade, blev kontaktade via brev med tillgång till frankerad svarspost. I första omgången var det få som tackade ja till att medverka i undersökningen, av olika anledningar. Eftersom tiden började bli knapp så använde jag mig åter av snöbollsmetoden. (Thagaard 2009).

I andra omgången prövade jag att med hjälp av telefonkatalogen ringa runt till alla kommuner i norra delen av Västra Götalands län. Men jag fick komplettera med några kommuner i mellersta västra Götaland, eftersom det var få som motsvarade kraven på informanter. Här var de personer som kontaktades helt okända för mig. Dessa personer fick ett brev av mig . (Se bilaga 1.). Specialpedagogerna kontaktades via mail men frågor och svar i undersökningen skickades pr post. Oavsett hur jag kontaktade dem, så var jag tydlig med att berätta att deras medverkan kunde ha betydelse för min undersökning, och kanske också för det framtida arbetet med specialpedagogisk handledning. När jag ringde runt till olika specialpedagoger fick jag samtidigt en möjlighet att ta reda på om de hade handledning i förskola eller skola, för att få en jämnare spridning av informanter.

Det var svårare att få föräldrar att delta. Här fick jag ta till olika sätt för att hitta informanter. Jag kontaktade själv några föräldrar som jag visste var i kontinuerlig handledning för sitt barn, eller nyligen haft handledning. Några av dessa föräldrar kontaktade i sin tur andra föräldrar som de kände eller visste att de nyligen hade fått eller hade handledning. Snöbollsmetoden utgår inte från ett bestämt urval utan det kan börja med en utvald förälder och som i sin tur kan ge nya informanter till forskningen. På så vis fick jag kontakt med både kända och okända föräldrar. Trots att jag som forskare inte kan välja vilka som ska tillfrågas med denna metod så kan jag ändå ha möjlighet att få en spridning av informanter eftersom några av de föräldrar som jag ursprungligen frågade fanns från olika delar av länet. För att påverka den geografiska spridningen här så valdes föräldrarna som jag kontaktade ut från olika miljöer och städer.

Till slut fick jag ihop en grupp bestående av fem specialpedagoger. Ifrån början var det sex specialpedagoger, men en specialpedagog föll bort ur urvalet pga. att denne hade svarat på frågorna i min undersökning ur ett perspektiv som jag uppfattade som generell handledning och inte som specifik föräldrahandledning. Fem föräldrar passade in på mina kriterier av informanter med barn representerade i förskola och skola.

5.9 *Analysverktyget*

Jag hade under hösten 2010 haft god tid på mig att formulera och skicka ut samtliga brev till min undersökning. Så fort jag fått in brevsvaren, var det bara att börja min analys. Min analys utgick från Gunnar Bergs analysverktyg kultur- och dokumentanalys (Berg, 2003) vilka jag modifierade för att passa till min undersökning. Bergs kategorier består av samverkan, planering och förändring. Då hans modell är grundad i forskning om lärares yrkesethos (yrkesroll), behövde jag arbeta om den till den verklighet och det skeende som handledningen innebär, mötet mellan förälder/vårdnadshavare och specialpedagog i en specialpedagogisk handledning. Analysenheterna bestod av färdiga råmaterial, i form av de brevutsagor som specialpedagoger och föräldrar skickat in.

Jag upplevde inte analysarbetet som en linjär process, även om det kan se ut som det när jag presenterar resultatet. Syftet med analysen av breven var att få fram betydelsefulla upplevelser och erfarenheter hos specialpedagoger och föräldrar. Första analysen var en ”grovanalys”, där all text kopierades, numrerades och kategoriserades. De utvalda kategorierna för sortering av

utsagor kan uppstå under analyseringen, eller utvecklas på förhand. Det var ett krävande men intressant arbete att finna relevanta kategorier till min analys. Kategorierna utarbetades under analysarbetet utifrån vad som jag ansåg vara kärnan i dessa specialpedagogiska handledningsmöten, och från forskningsfrågorna: ”*Vilka faktorer som är viktiga vid specialpedagogisk handledning? Hur tror du att dessa kan bemötas på bästa sätt?*”

För att förstå helheten så måste vi se att individer och organisationer ingår i ett sammanhang, (Öquist 2008) och också i ett system. Med det vill jag också lyfta fram att handledningen kan sättas in i samma perspektiv och kan inte ses som en enskild process. Med systemteorins syn på detta, och eftersom jag var intresserad och upptagen av att undersöka upplevelser, antog jag att upplevelserna kunde sättas in i olika system och kategoriseras. Kategorierna grundas därmed på den övergripande teorin tillsammans med min egen yrkesmässiga kunskap och erfarenhet.

Tabell 1 över brevutsagor i listform

Kategori	Förväntningar	Bemötande	Påverkan
Föräldrar	1,5,6,8,15,20,21,22,23,27,28,29	4, 9, 10, 11, 13,16,19,24,25,26	2, 3, 7, 12, 17,
Special Pedagoger	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,20,21, 22, 23, 24,25, 27, 29	16,17,18,19, 26,28, 35	30, 31, 32, 33, 34, 36

Siffrorna i tabellen *Tabell 1 över uttalanden i listform* refererar till listan *Lista 1 över föräldrars uttalanden* nedan och har formen NR1 i Lista 1 = siffran 1 i Tabell 1 under kategori föräldrar

Lista 1 över föräldrars uttalanden

FÖRÄLDRAR	UTSAGA	KOMMENTAR
Nr1	Att bemötas med kontinuitet av alla inblandade.	
Nr2	Svårt när personal slutar och nya arbetsplaner måste upprättas.	
Nr3	Alldeles för många möten, 41st. på 1 termin.	
Nr4	Tycker i dagsläget att skolan lyckas bra nu när man följer åtgärdsplanerna.	

Nr5	Bra samarbete mellan lärare, specialpedagog och föräldrar.
Nr6	Kontinuerliga rapporter, så man vet vad som händer.
Nr7	Minska på alla möten där man skall sitta i ring och berätta i tur och ordning om allt, om och om igen.
Nr8	Man känner sig väldigt pressad att man skall tycka som lärarna eller pedagogerna.
Nr9	Allt läromaterial och inläring skall vara individuellt anpassat, men det kostar för mycket, alltså vill dom ha dom till särskolan.
Nr10	Vi gjorde et Wisctest ett år, barnet var normalt och inte berättigad till särskola. De ville att vi skulle göra om det, vi sa nej. Till slut etter några möten sa vi ja. Testet visade på normalt igen.
Nr11	Jag upplever det hela positivt pga. att jag har fått vara delaktig och att vi har haft samma syn på problemet hela tiden.
Nr12	Förtroende och trygghet för specialpedagogen känner jag absolut, för att jag fått vara delaktig i beslut osv.
Nr13	Bemötandet har varit bra och jag tycker att innehållet i mötena varit bra.
Nr14	Kanske nu i efterhand kan jag se att utredningen på mitt barn skulle varit gjord tidigare.
Nr15	Läraren och jag har helhetsbilden, kanske att någon från fritids skulle varit med för att se helhetsbilden.
Nr16	Jag tycker det har varit kontinuitet i uppföljningen, och det har inte varit några problem när jag undrat något där emellan.
Nr17	När väl utredningen startade har det varit en enorm fördel att kunna vara i samma hus både xxxx, lärare och specialpedagogen. Detta har gjort att man sluppit gå och undra när frågorna har kommit osv.
Nr18	Jag tror kanske att det varit svårare för specialpedagogen att ha mig både som kollega och förälder.
Nr19	Mina erfarenheter av specialpedagogisk handledning är mycket goda. Jag har mött intresserade, lyhörda pedagoger.
Nr20	Det allra viktigaste för mig som förälder är att man ser mig som just förälder, men även som den resurs som känner mitt barn allra bäst. Den som vet vad som är realistiskt samarbete föräldrar/pedagog, skapa ett gott förtroende för barnets bästa.
Nr21	Specialpedagogen måste vara mycket lyhörd och sätta sig in i varje unikt fall, man kan inte enbart luta sig mot en diagnos. Typ ett utvecklingsstört barn ska vara si eller så... Autism, ADHD si eller så... Det ena barnet är inte det andra likt, så trots

diagnos av ett eller annat slag så är olikheterna så oerhörda. Det måste vara specialpedagogens tuffaste utmaning att verkligen se personen bakom diagnosen.

Nr22	För mig är det viktigt att det finns så få personer som möjligt kring mitt barn. Det är viktigt att det finns en nyckelperson som likt en spindel i nätet förmedlar kontakter mellan hem, skola, LSS, habilitering osv. Ett samlat grepp gör vardagslivet enklare för familjerna. Här gäller det att underlätta och avlasta så mycket som det går för en hårt prövad familjesituation.
Nr23	Att möta personer som är insatta i hur man skall bemöta och hur dessa personers handikapp fungerar.
Nr24	Hur föräldrar i den situationen känner sig utsatta. Det ska de inte behöva om handledningen kan sin sak, och är insatta i handikappet.
Nr25	Tyvärr har de ekonomiska frågorna oftast varit viktigast för de vi mött i skolan.
Nr26	Det är också fel att möta föräldrar eller ensamförälder med fem pedagoger på andra sidan bordet som alla redan bestämt sig och ej lyssnar.
Nr27	Möte med få personer, lyssna till föräldrar och närstående som känner personen väl.
Nr28	Föräldrar och närstående måste få känna att de har betydelse för barnet och att de får vara med och påverka.
Nr29	Man får absolut inte få föräldrar att känna sig dumma eller jobbiga.

Lista 2 över Specialpedagogers uttalanden

Siffrorna i tabellen *Tabell 1 över uttalanden i listform* refererar till listan *Lista2 över Specialpedagogers uttalanden* och har formen *Sp-Nr1 i Lista 2 = 1* i Tabell 2 under kategori Specialpedagoger

SPECIALPEDAGOGER	UTSAGA	KOMMENTAR
Sp-Nr1	Viktigt före samtalet är att vara förberedd i tanken, tänka igenom syfte och mål.	
Sp- Nr2	Att vara lyhörd och lyssna in, väntan med lösningar.	
Sp- Nr3	Att inte hamna i någon försvars ställning.	
Sp-Nr4	Att i samtalet ”ringa”in ett ev. problem.	

Sp-Nr5	Att vara positiv och inge hopp, se möjligheter.
Sp-Nr6	Att ge utrymme för förslag från den du handleder.
Sp-Nr7	Att få personen/personerna att inte känna sig ensam, man kan undersöka/lösa problem i samspel i samtalet.
Sp-Nr8	För mig är den viktigaste faktorn att föräldrarna och jag har ett gemensamt fokus, att barnets behov är vårt gemensamma intresse.
Sp-Nr9	För att nå dit behöver man skapa en god relation. (att jag som specialpedagog lyssnar in föräldrarna och möter dem där de är).
Sp-Nr10	För att man ska nå framgång för de barn som har någon form av bekymmer så är jag övertygad om att skolan och föräldrarnas samarbete är den viktigaste faktorn, och det kan bli min roll som specialpedagog att hjälpa till att få det att fungera.
Sp-Nr11	Kännedom om familjesituationen, ömsesidig respekt.
Sp-Nr12	Kunna lyssna in, vara tydlig och bestämd när det gäller kontinuerlig kontakt, inte bara när det hänt något.
Sp-NR13	Ömsesidigt förtroende, man behöver inte alltid vara överens men ha respekt för varandras åsikter.
Sp-NR14	Samtala ofta så inte ”berg” byggs upp.
Sp-Nr15	Att jag som samtalsledare håller i mötet och kan konsten att lyssna.
Sp-Nr16	Förhåller mig jämlik till det som sägs, undviker att värdera den andres åsikter i känslomässiga och moraliserande termer.
Sp-Nr17	Accepterar vad den andra tänker.
Sp-Nr18	Frågar nyfiket och är beredd på att bli positivt överraskad.
Sp-Nr19	Ställer frågor till den andra parten, där jag efterlyser dennes tankar om mina tankar.
Sp-Nr20	Planerat möte, även i tid och plats.
Sp-Nr21	Att jag har planerat mötet och har tagit ställtid, så jag är här och nu i mötet.
Sp-Nr22	Vara närvarande.
Sp-Nr23	Visa lyhördhet.
Sp-Nr24	Skapa förtroende.

Sp- Nr25	Visa aktning/respekt inför den andra människan även om jag inte delar hans/hennes värderingar-nödvändigt för att det ska kunna bli ett möte mellan människor, samtidigt viktigt att stå för de värderingar som mitt professionella uppdrag bygger på.
Sp-Nr26	Ge tid till eftertanke- både för föräldern och till mig själv, så att jag inte själv svarar för snabbt eller fyller i det jag tror att föräldern menar.
Sp-Nr27	Förmedla en känsla av trygghet, både hos mig och i rummet.
SpNr28	Vara personlig och inkännande, utan att bli privat och flytta fokus till mig.
Sp-Nr29	Hålla fokus på det vi har på dagordningen, och på det viset visa respekt för tiden och överenskommelsen om mötet.
Sp-Nr30	Helheten som man kan skapa om ingredienserna ovan finns med, bygger ju mycket på hur jag som handledare känner mig i stunden, vilka tankar och känslor som är aktuella i mig, och hur jag hantera dem och situationen.
Sp-Nr31	Finns det skeenden eller saker som påverkar mig privat, finns nervositet inför mötet eller de personer som jag ska möta?
Sp- Nr32	Ska vi prata om saker som jag inte känner mig trygg inför?
Sp-Nr33	Känner jag att det finns ett etablerat förtroende?
Sp-Nr34	Hur känns samspelet mellan den andre pedagogen och mig - är vi samspelta så att vi tillsammans kan läsa av hur vi ska hantera situationer som uppstår?
Sp-Nr35	Mycket sitter i mitt sätt att tänka om mötets möjligheter, och min strävan är alltid att försöka möta med ett så öppet sinne som möjligt, och att sträva efter att försöka förstå vad den andre verkligen vill säga och känner men utan att ryckas med i känslor.
Sp-Nr36	Det enda jag kan påverka i rummet och i mötet är mitt eget sätt att förhålla mig, och däri ligger både möjligheterna och farorna.

5.10 Tolkning och resultat

Utgångspunkten för tolkningen är den förståelse som forskaren utvecklar av hur informanterna förstår sig själva och sin livssituation. Det betyder nödvändigtvis inte att forskaren är enig med informanternas självförståelse. Forskaren tolkar det empiriska materialet utifrån sitt eget fackområde, och det kan ge en annan vinkling än informantens.

Forskarens tolkning kan däremot vara nära tillknuten informantens självförståelse. Det kan också vara ett kritiskt ställningstagande till informantens perspektiv. (Thagaard 2009).

Utifrån det som ovan redovisats kan jag som en sammanfattande slutsats av analysen tolka resultaten som att både specialpedagoger och föräldrar har stora *förväntningar* på specialpedagogisk handledning.

Av de tre huvudkategorierna *förväntningar*, *bemötande* och *påverkan*, framgår det att förväntningar har stor betydelse för både specialpedagoger och föräldrar. T.ex. hamnade 12 av totalt 29 utsagor under förväntningar. Under kategorin föräldrars förväntningar hänförs även andra underrubriker, som t.ex. *kontinuitet*, *att bli sedd som resurs* och *få personer eller nyckelperson*.

Förväntningar - Föräldrar

När det gäller föräldrars förväntningar på handledning, visar undersökningen att de har störst förväntningar på att bli sedda som resurs. Därefter framkommer det att bemötas med kontinuitet av alla inblandade ses som lika viktigt som att det finns en nyckelperson och att det finns så få personer som möjligt inblandade i handledningssituationen.

Hela 23 av totalt 36 utsagor hamnade under förväntningar, vilket möjligen kan tolkas som att specialpedagogerna har större förväntningar på handledning. Det som var viktigast under denna kategori, visade till *lyhördhet*. Därefter kunde man tyda att *respekt* var en annan viktig faktor. Det gällde den ömsesidiga respekten i handledning, som t.ex. ömsesidigt förtroende och att man ska ha respekt för varandras åsikter. Att visa respekt för tiden i överenskommelsen för mötet, var en annan faktor som var viktig. Det framkom i breven att respekten var viktigare än att specialpedagogen var förberedd innan samtalet. Att vara förberedd kan sannolikt tolkas som att specialpedagogen är förberedd i tanken, och har tänkt igenom sitt syfte och mål med handledningen och att hon/han har planerat mötet i tid och plats.

Av de tre huvudkategorierna *förväntningar*, *bemötande* och *påverkan*, framgår det att förväntningar har stor betydelse för både specialpedagoger och föräldrar. T.ex. hamnade 12 av totalt 29 utsagor under förväntningar. Under kategorin föräldrars förväntningar hänförs även

andra underrubriker, som t.ex. *kontinuitet, att bli sedd som resurs och få personer eller nyckelperson.*

Förväntningar - föräldrar

När det gäller föräldrars förväntningar på handledning, visar undersökningen att de har störst förväntningar på att bli sedda som resurs. Därefter framkommer det att bemötas med kontinuitet av alla inblandade ses som lika viktigt som att det finns en nyckelperson och att det finns så få personer som möjligt inblandade i handledningssituationen.

Se bilaga Förväntningar – föräldrar

Förväntningar - specialpedagoger

Hela 23 av totalt 36 utsagor hamnade under förväntningar, vilket möjligen kan tolkas som att specialpedagogerna har större förväntningar på handledning. Det som var viktigast under denna kategori, visade till *lyhördhet*. Därefter kunde man tyda att *respekt* var en annan viktig faktor. Det gällde den ömsesidiga respekten i handledning, som t.ex. ömsesidigt förtroende och att man ska ha respekt för varandras åsikter. Att visa respekt för tiden i överenskommelsen för mötet, var en annan faktor som var viktig. Det framkom i breven att respekten var viktigare än att specialpedagogen var förberedd innan samtalet. Att vara förberedd kan sannolikt tolkas som att specialpedagogen är förberedd i tanken, och har tänkt igenom sitt syfte och mål med handledningen och att hon/han har planerat mötet i tid och plats.

Se bilaga Förväntningar – specialpedagoger

Bemötande - föräldrar

10 av 29 utsagor hamnade under kategorin *bemötande*, vilket kan tyda på att denna kategori är mindre betydelsefull än kategorin förväntningar. Här var det större spridning på olika utsagor och det var svårare att sammanfatta dem under gemensamma kategorier. Föräldrarna upplevde att de *ekonomiska resurserna* framkom som viktiga faktorer i mötessituationen. Placering av elever, samt individuellt anpassat undervisningsmaterial, stod enligt breven i fokus för den ekonomiska aspekten i mötessituationen. Andra kategorier visade att föräldrar upplever bra innehåll i mötena och att det finns en kontinuitet i uppföljningen. Man möter också intresserade och lyhörda pedagoger i mötessituationen, men det finns en och annan förälder som upplever att specialpedagoger i mötessituationen redan bestämt sig och inte lyssnar till vad som sägs.

Se bilaga Bemötande – föräldrar

Bemötande - specialpedagoger

Totalt sju utsagor av 36 hamnade under bemötande, vilket visar att denna kategori även hos specialpedagoger är mindre viktig än kategorin förväntningar. I denna kategori tycks ingen av undergrupperna att vara dominant. De sju utsagorna i bemötandet fokuserar på att man i mötet undviker att värdera den andres åsikter i känslomässiga och moraliserande termer. Man förhåller sig jämlik till det som sägs i mötet. Specialpedagogen accepterar den andre i handledningssituationen. Man bemöter den handledde genom att fråga nyfiket och ger tid till eftertanke och efterlyser dennes tankar om mina. Man möter med ett öppet sinne, där man är personlig och inkännande, utan att bli privat.

Se bilaga Bemötande – specialpedagoger

Påverkan - föräldrar

I denna kategori som enligt föräldrarna var minst viktig, var det endast sju utsagor av 29 som hamnade under denna kategori. Trots mindre antal utsagor kunde det framgå att en faktor i denna kategori var mest betydelsefull för denna grupp. Här handlade påverkan om alldeles för många möten. Föräldrar ville minska på alla möten, där man skulle sitta i ring, och berätta om allt om och om igen. För övrigt upplevdes det svårt när personal slutar. Föräldrar känner trygghet och förtroende vid delaktighet i beslut o.s.v. Förälder anser att det har varit en enorm fördel att kunna vara i samma hus som det egna barnet, läraren och specialpedagogen befinner sig i (skolan), vilket har gjort att man sluppit gå och undra, när det kommit frågor.

Se bilaga Föräldrar – påverkan

Påverkan- specialpedagoger

Denna kategori var också mindre viktig för specialpedagogerna. Sex utsagor av 36 placerades under denna kategori. Utsagorna var spridda under olika undergrupper och ingen undergrupp tenderade att vara viktigast. Specialpedagogerna ansåg att helheten av handledningen skapades beroende på hur de kände sig för stunden. Där hade deras tankar och känslor betydelse för hur de hanterade den och situationen de befann sig i. De undrade också om det fanns skeenden eller andra saker som påverkade de privat.

Fanns det nervositet inför mötet eller de personer som de skulle möta i handledningen? En utav de ifrågasatte tryggheten när han/hon skulle prata om saker som denne inte kände sig trygg inför. Påverkan utifrån om det fanns ett etablerat förtroende i handledningen. Det fanns en undran om det var samspelta med de handledda för att kunna läsa av och hantera eventuella situationer som kunde uppstå. Någon i denna kategori, upplevde att påverkan kunde ske i mötets rum genom deras egna förhållningssätt.

Se bilaga Specialpedagoger – påverkan

6 Diskussion

En utgångspunkt för studien är min långa erfarenhet i förskola och skola, där mitt intresse väckts för specialpedagogisk handledning. Jag har under de åren jag arbetat ställt mig fundersam till varför föräldrar både uteblivit, och tyckts i vissa fall varit besvärade eller missnöjda med själva handledningssituationen. Utifrån detta perspektiv har mina funderingar samlats i den problemställning som är grunden för detta denna Masteruppsats. Studien visar att specialpedagogerna och föräldrarna har skilda förväntningar på handledningen. I ett längre tidsperspektiv hade det varit intressant att utsträcka undersökningen till fler informanter för att se om resultatet skulle kunna ges en mer generell tillämpning. Tiden för detta arbete räckte dock inte till för det. Resultaten som jag fått fram i undersökningen, avser jag att kritiskt reflektera över utifrån min forskningsansats och den metod och teori som uppsatsen bygger på. Problemställningen för mitt arbete formulerades som:

- *Hur och/eller på vilket sätt upplever och förstår föräldrar och specialpedagoger specialpedagogisk handledning?*

Problemställningen konkretiserades och fördjupades i följande forskningsfrågor:

- *Vilka faktorer kan anses viktiga vid specialpedagogisk handledning?*
- *På vilket eller vilka sätt upplevs och förstås dessa faktorer i en handledningssituation?*

I ett forskningsprojekt är forskaren ofta i en utsatt position då det gäller att distansera de egna värderingarna som man bär med sig i sin ”ryggsäck”, för att kritiskt kunna undersöka och

ifrågasätta den information som inhämtas. Min egen praktiska yrkeserfarenhet av lång tid inom förskola och skola har möjligen utgjort ett hinder för kritisk reflektion, eftersom egna värderingar och upplevelser kan vara djupt rotade. Forskarens praktiskt grundade bakgrund, i mitt fall som förskollärare, kan också ses som partisk ifråga om den miljö som undersöks. Det kan medföra att forskaren i vissa fall kan bli försiktig med den kritiska reflektionen. Mina yrkesmässigt grundade värderingar i relation till den distansering som forskarrollen kräver, har varit en av flera utmaningar under detta arbete.

Det var i början svårt att ta ställning till vilken metod jag skulle välja. Jag upplevde undersökningsområdet som känsligt, eftersom detta var handledningssituationer som innehöll möten mellan fysiska personer. Tanken på intervju som metod för insamling av empiriskt material fanns till en början, men jag valde att avstå från intervju av risken för möjliga forskningseffekter. I intervjuer kan forskningseffekter uppstå genom att informanterna påverkas av närvaron till forskaren och svaren ges utifrån de förväntningar som man tror finns hos intervjuaren. Jag menar också att forskarens fysiska närvaro vid en intervju, i ett känsligt område av detta slag, kan bli förbundet med ett ofrivilligt sympatörskap eller ogillande mellan parterna. Det finns också andra anledningar till att jag avstod intervjun. I en intervjusituation där ämnet förefaller känsligt för både informanter och den som ska intervjuas, kan det vara svårt att inneha en ”lyssnande” hållning samt att den som intervjuar samtidigt ska kunna föra samtalet vidare. (Thagaard, 2009). Därför föll valet på brevmetoden.

I valet av olika metoder gör brevmetoden det lättare för forskaren att distansera sig, eftersom denne inte behöver konfronteras med informantens non-verbala kommunikation av gester, mimik och betoningar, som kan påverka forskarens tolkning och analys av svaren. De som svarar på breven behöver inte känna sig ifrågasatta av hur mycket de ska skriva kring varje fråga, hur stort och utförligt svaret ska vara avgör informanten själv. Brevmetoden kändes därför som ett passande metodval för min undersökning, eftersom forskningen avsåg ett personligt och känslomässigt tema för informanterna. Metoden gav möjlighet till den distans som forskningen kräver, samtidigt som en upprepad läsning gav en ökad känsla av närvaro. Jag kunde när som helst läsa texterna utan att bli påverkad av omkringliggande faktorer kring den som lämnat svaret (texten).

Att genomföra en studie enligt brevmetoden har varit spännande, utmanande och krävande. På frågan om brevmetoden lämpar sig för en undersökning av det här slaget, svarar jag att det gör

den. I en kvalitativ studie av ett känsligt ämne behöver informanten inte möta forskaren direkt, och inte heller känna att denne ska ge ett svar som forskaren kan antas förvänta.

I litteraturen talas ofta om problemet med att tolka och analysera kvalitativa material- Bergström och Boréus (2009) ser vissa validitetsproblem när det gäller textanalys, eftersom ett ord kan ha skilda, men relaterade betydelser. Ett exempel är ordet ”krona”, som kan vara en del av att träd eller något som en kunglighet kan bära på huvudet. Bergström och Boréus menar att det är sällan som man är intresserad av ordet, bortsett från dess egentliga betydelse. Problemet löser man genom att undvika mångtydiga ord när man genomför kodningen. Vidare är det viktigt att när man använder sig av textanalys, som i brevmetoden, att man har ett begränsat tidsperspektiv eftersom ordens innebörd ändrar sig för olika avsändare och förändras över tid.

6.1 Resultat

Syftet med undersökningen har varit att rikta uppmärksamheten kring hur specialpedagoger och föräldrar upplever och förstår den specialpedagogiska handledningen. Min undersökning har visat att handledningen förstås och upplevs på olika sätt hos informanterna. Ett resultat från studien är att både specialpedagoger och föräldrar tycks uppleva att den viktigaste faktorn i handledning är *förväntningar*. Förväntningarna är dock inte lika stora hos båda grupperna. Undersökningen visar att förväntningar i detta sammanhang möjligen är något som kan liknas vid en ”stark” önskan om förändringar eller uppfyllelse om något.

Hougaard (2010) lyfter fram *Rosenthaleffekten* ur ett förväntansperspektiv och menar att vi generellt sett praktiserar ett större inflytande på våra medmänniskor och vår omgivning än vi tror. Det praktiseras genom vårt sätt att tänka. Robert Rosenthal som var en Amerikansk psykolog och forskare, menar att förväntningar infrias, t.ex. om vi har en förväntning om att något gallet ska ske, så gör det också det. Om vi ställer vår sak på sin spets innebär det att vi i hög grad föredrar våra egna konflikter och problem, eftersom vi infriar våra egna förväntningar och förutsägelser. Enligt Rosenthal har vi en möjlighet att förändra samspel och samtal med andra människor genom att förändra våra tankar, och att tänka på ett annat sätt för att samspelet med andra styrs av person och situation. I en handledningssituation skulle det

kunna innebära handledaren gör något ”annat” till den som handleds, vilket skapar ”ringar på vattnet” och den som handleds ” tvingas” också att göra något annat.

Förändringar/förändringarna i handledningssituationen skapas genom att den medvetna tanken tänker något, helst positivt om den andre.

Ur ett systemteoretiskt perspektiv menar Gjems (2010) att det finns *förväntningar* om att handledaren ska kunna ge råd till den handledde för att denne ska förstå, bearbeta och eventuellt lösa sina problem. Det resulterar i att det blir svårt att genomföra handledningen utan några råd. Gjems menar vidare att handledning med fokus på de handleddas upplevelser, tankar samt egna behov resulterar i utveckling av den egna verksamheten.

Undervisningen visar att:

- Föräldrarna har *förväntningar om att bli sedda som resurser*, t.ex. som en resurs som känner sitt barn allra bäst.
- Specialpedagogerna däremot har *förväntningar om en lyhördhet* som t.ex. kan vara att man ger utrymme för den som man handleder

De båda grupperna prioriterar inte *bemötande* som lika viktigt. I undersökningen framstod att bemötandet hade varierande grad av betydelse för specialpedagogerna, beroende på olika faktorer. Ingen påverkansfaktor framstod dock som mer betydelsefull än någon annan.

Bemötande kan innebära att man accepterar vad den andre tänker, men också andra saker, t.ex. att man möter den andra parten med ett öppet sinne. Nerdrum (2000) menar att hur vi bemöter människor i handledningen, får konsekvenser för hur handledningen uppfattas av de handledda, och vidare är den empatiska förmågan en förutsättning för ett professionellt gott utfört arbete, med en stödjande kommunikation.

En fråga som min studie ger upphov till är om det möjligen kan vara så att specialpedagogerna inte bemöter de handledda med tillräckligt öppet sinne? Effekten av det kan då bli bemötande med snäva ramar, och det som kan bli betydelsefullt för specialpedagogerna är hur de med den egna insatsen kan påverka bemötandet genom hur de genom inlevelse söker att rätt förstå den de handleder.

Påverkan framstod av resultatet som minst betydelsefullt, vilket jag tolkar som att föräldrar ser sig som en del utav ett system, som de uppfattar kan vara svårt att påverka. Av brevutsagorna framgår att föräldrarna ofta känner maktlöshet över att inte kunna påverka

handledningssituationen. Någon förälder ansåg att det var alldeles för många handledningsmöten, 41 st på en termin. Specialpedagogerna menade att det egna förhållningssättet är det enda sätt på vilket man upplever sig kunna påverka själva handledningen, och att de inte har en förmåga att påverka de yttre ramarna som också styr handledningen. Gjems (2010) menar att handledningssamtalen styrs av de organisatoriska och personliga förutsättningarna, som i sin tur bestämmer ramarna för vad som är realistiskt att genomföra.

Handledningens dilemma och dess speciella diskurs kan också belysas ur ett kommunikationsperspektiv. Två grundläggande aspekter av kommunikationen är språket och det sociala samspelet med andra människor, menar Nilsson och Waldemarson (2005). Vår förmåga till språk och samspel är medfött, men att kunna prata och samspela är sannolikt mer en fråga om inlärd kunskap än om nedärvda egenskaper. Det är något som sker fortlöpande i samspel med andra människor. Med den träning som vi får i samspel med andra människor, så tenderar vi att bli bättre på att kommunicera. I ett socialkonstruktionistiskt perspektiv menar forskare (Bladini, 2004; Söderquist, 2002) att vetande och kunskap är konstruerade i språkliga sammanhang. En intressant fråga är om den kunskap som specialpedagogen besitter kan vara svår att förmedla eftersom den sociala interaktionen kan ske genom olika ”språk”, t.ex. genom akademikers språk gentemot föräldrarnas? Förväntningar om lyhörddhet och att man ska bli sedd som resurs kan uppfattas olika av föräldrar och specialpedagoger, eftersom deras ”världar” konstrueras utifrån den kunskap som de besitter och som de för med sig in i handledningssituationen.

Nilsson och Waldemarson (2005) menar att det är viktigt för handledaren att formulera en tydlig målsättning med handledningen. Målet ska vara enkelt och tydligt för att den handledde ska få tillfälle att formulera farhågor och synpunkter. Specialpedagogen bör tänka över sitt kommunikationssätt, eftersom det blir ett viktigt redskap för påverkan och utveckling, kontakt samt överföring av en idé i handledningssituationen. Handledaren bör vidare vara tydlig i sitt språk och berätta för den handledde att tydlighet i kommunikationen är en förutsättning för en lyckad handledning. Därför bör den som handleder uppmuntra föräldern till egna idéer och förslag, som kan uppmuntra till lösningar om hur man kan gå vidare med den problematik som finns

Av studiens resultat framgår att föräldrarnas fokus ligger på vilka förväntningar som finns på det specialpedagogiska bemötandet i handledning. Att anpassa undervisningen individuellt tycks vara en faktor som inte uppfylls. Föräldrar uttrycker att specialpedagoger pressar dem till att gå med på att deras barn placeras i särskolan av ekonomiska skäl, eftersom den individanpassade undervisningen är kostsam. Specialpedagogen styrs å sin sida av de yttre faktorerna kring handledningen, t.ex. genom snäva ekonomiska ramar. Barnets eller elevens egna resurser sätts inte i fokus. Det ovan sagda kan förklaras utifrån ett *kategoriskt synsätt*, där man inte ser orsaker till barnets svårigheter i samband med hela undervisningsmiljön, eller vad som kan fattas. Persson (1998) menar att de specialpedagogiska ansatserna styrs från två perspektiv, med olika konsekvenser för det specialpedagogiska förhållningssättet. I det *kategoriska synsättet* så ser man eleven i centrum kring svårigheterna och dessa sätts inte i relation till undervisningssättet eller miljön. I det *relationella synsättet* ser man däremot på den pedagogiska kompetensen, geom att sätta elevens svårigheter i relation till den omkringliggande undervisningsmiljön, och vad som kan förbättras och förändras i den. Utifrån resultatet av min undersökning menar jag att föräldrars önskemål kan liknas vid det *relationella synsättet*, eftersom att deras barn kan få individ anpassad undervisning i ordinarie klass. Samtidigt ser jag att vissa specialpedagoger förhåller sig till handledning, mer grundad i det *kategoriska synsättet*. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv menar jag det att det möjligen kan finnas mer fördelar med det *relationella synsättet*, Utifrån denna diskussion ställer jag frågan om varför man inte alltid har det *relationella synsättet* i fokus för specialpedagogisk handledning?

Om specialpedagogen lyssnar in föräldern, så kan föräldern bli delaktig utifrån egna förslag. En förutsättning är att det finns tillräcklig kunskap hos specialpedagogen hur man bemöter föräldrar, och hur man tillgodoser den kunskap som den enskilde föräldern bär med sig, och som kan bli betydelsefull för handledningssituationen. Jag menar att det kan finnas brister, trots att det i specialpedagogens uppdrag finns en tydlighet om ett helhetligt arbetssätt i handledningssituationen. Specialpedagogens uppdrag kan liknas vid ett systemiskt tänkande, där delar ska ses relation till helhet i system (Öquist, 2010). Med detta synsätt är föräldrarnas medverkan en del av själva handledningssituationen. Det är viktigt att specialpedagogen uppfattar förälderns delaktighet som en resurs till att kunna hjälpa barnet eller eleven genom sin delaktighet. Bladini (2004) framhåller att det är viktigt att lyfta delaktigheten. Hon menar att den fortsatta specialpedagogiska utvecklingen bör uppmärksamma *delaktighet, inflytande* och *demokrati*, som viktiga faktorer i den fortsatta utvecklingen av specialpedagogiken. Det kan relateras till föräldrars delaktighet i handledningssituationen. För att den handledde ska

uppleva delaktighet menar Gjems (2010) att deltagarens handlingsutrymme ska öka, samt att man skapar mer handlingsmöjligheter inom vissa ramar.

Delaktigheten är beroende av den som håller i handledningen och de ekonomiska ramarna för densamma. En viktig fråga är vem som "äger" handledningen? Specialpedagogen är förvisso "kapten" i handledningssituationen, men det är viktigt att denne ser till att alla är med på "handledningskeppet", och att föräldrarna får göra sina röster hörda. Ett problem är om specialpedagogen inte förstår betydelsen av föräldrars kunskap om sitt barn som en resurs för handledningen? Resultatet av min undersökning väcker frågan om det möjligen kan vara så att specialpedagogen anser att denne har ensam kunskap kring barns problematik, vilket tenderar att man glömmer att se föräldrarna som resurs i det hela. För specialpedagogen som arbetar systemteoretiskt är den *cirkulära* tanken intressant, vilken (Bladini, 2004, Gjems, 2010, Carlgren, 1999 & Öquist, 2010) bla tar upp när de menar att specialpedagogen ser att cirkulariteten ligger i skillnaden mellan A och B, här är det ömsesidigheten i relationen mellan inställning (teorin) och verklighet (det konkreta sinnliga) som bär fram yrkeskunnandet.

En förälder uttryckte i undersökningen att denne "kände" sitt barn bäst. En orsak till att specialpedagogen inte tar till vara föräldrars egen kunskap om sitt barn, kan möjligen vara att handledaren inte har tillräckligt med kunskap kring att väga närhet och distans emot varandra. I min studie ger informanterna uttryck för att förtroendet mellan föräldrar och specialpedagoger i en handledningssituation ökar, när handledaren kan distansera sig och ge föräldern utrymme för sina egna förslag. Som Hammarström- Lewenhagen & Ekström uttrycker;

I närheten till den man handleder ger man sig hän med alla sinnen.

Handledaren kan också utnyttja närhet för att kunna fånga inlevelseförmågan till att formulera angelägna frågeställningar. (Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 2001)

Vidare kan handledaren också utnyttja förmågan till närhet för att fånga in möjligheter till distansreflektion. Angelägna frågeställningar kan vara hur handledaren ska gå tillväga för att föräldern ska känna sig som en resurs och att finna lösningar kring sitt barns problem. Ur ett *systemteoretiskt* perspektiv menar Öquist (2008) att handledaren ska sätta den gemensamma utforskningen i fokus, för att man tillsammans ska pröva en repertoar av möjliga handlingar.

Öquist lyfter också tanken om att handledaren ska vara den som sköter gränssnittet mellan system och omvärld.

Hur vi kommunicerar är viktigt. Bladini (2004) menar att våra sociala konstruktioner av världen kräver att människor kommunicerar genom samtal, för att skapa innebörder och mening, vilket hon kallar diskurser. Börjesson (2003) lyfter att språket också kan förstås som ett medium för den sociala interaktionen. Det centrala är att se till yttrande och handlingar på en konkret nivå - där det händer. I en specialpedagogisk handledningssituation kan den bristande kommunikationen också förstås som bristande handledarkompetens, Handal & Lauvås (1982) menar att det är skillnad på kunskap om ett område och att ha en kunskap om hur man utför den. Kompetensbristen kan möjligen finnas i specialpedagogutbildningens begränsade fokus på handledningsteorins utförande i praktiken.

Öquist (2010) framhåller att den systemteoretiska synen på kunskap och yrkeskunnande skiljer sig från det rationalistiska tänkandet. I det rationalistiska tänkandet ses verkligheten i ett kausalt perspektiv av orsak och verkan, där –A-ger-B. I systemteorin däremot framstår teori och praktik, samt det abstrakta och det konkreta helt och ouplösligt. Jag vill, utifrån det empiriska resultatet av min undersökning, hävda att en *tydlig kommunikation* som berör båda grupperna, är en förutsättning för goda upplevelser av den specialpedagogiska handledningen. En välfungerande kommunikation är väsentlig i det systemteoretiska perspektiv som genomsyrar den specialpedagogiska handledningens organisering. God kommunikation är en förutsättning för att människor ska ”växa” och utvecklas (Gjems 2010). Viktiga frågor är: Hur kommunicerar vi med varandra? Vem är det som sätter ramarna eller styr kommunikation? Det som är viktigt i kommunikationen är att vi talar ”samma språk” och tydligt förklarar vilka ramar som finns utifrån de olika system som organiserar handledning.

Det är väsentligt att specialpedagogen arbetar mer preventivt, för att behovet av specialpedagogisk handledning inte ska öka okontrollerat. Specialpedagogen ska enligt den statliga uppdragsgivaren arbeta övergripande och ha ett samarbete mellan de olika instanserna som berör barnet eller eleven (SFS 2007:638). Specialpedagogen bör också ha ett helhetsperspektiv på den specialpedagogiska verksamheten, och synliggöra den egna rollen i handledningen, samt reflektera över sin yrkesroll.

I ett helhetsperspektiv kan de olika teorierna som ligger i grund för min undersökning komplettera specialpedagogens egna förhållningssätt och kunskaper. De *cirkulära* perspektiven i den generella systemteorin och den sociala systemteorin handledning kan då betraktas i relation till helhetsperspektivet, (Bladini, 2004; Gjems, 2010; Öquist, 2008). Med ett cirkulärt perspektiv på handledningssituationen riktas barnets behov i relation till omgivningen. Socialkonstruktionisk teori fokuseras på det vetande och kunskap som är konstruerade i sociala sammanhang. Bladini (2004) menar att fokus kring kunskapen som skapas är beroende och vidmakthålls av specifika ekonomiska ramar och sociala förhållanden i en bestämd plats, på en bestämd tid och i en bestämd kultur. En viktig fråga är vem som sätter agendan för handledningsfrågor och utförande i framtiden? Lärarutbildningarna bör också se över den specialpedagogiska handledningens roll och praktiska genomförande i sina grundutbildningar.

En empirisk slutsats av min undersökning är att föräldrar har förväntningar om att bli sedda som resurs i en handledningssituation, Att bli sedd som resurs betyder att man blir delaktig i mötesituationen och att man får vara med och bestämma kring sitt barn. Öquist (2008) menar, ur ett systemteoretiskt perspektiv att handledaren tillsammans med den handledde ska kunna pröva en repertoar av möjliga handlingar. Handledaren ska också vara öppen till att diskutera osäkerhet och tvivel med de berörda. Nilsson & Waldemarson (2005) menar att det är viktigt att dra upp riktlinjer för vad de vill uppnå, och en målsättning med det professionella samtalet. Målet kan vara ganska enkelt, nämligen att den andre ska få tillfälle att formulera farhågor och synpunkter kring sin situation. Tillsammans med den handledde kan de komma fram till förslag om hur de ska hantera ett problem. Det finns inte så mycket tidigare forskning kring specialpedagogers handledning med föräldrar. Vilket troligtvis beror på att specialpedagogutbildningen inte funnits längre än 1990.(Bladini,1990). Det finns dock forskning innan men den fokuserar på handledningens betydelse ur specialpedagogens perspektiv t.ex. (Bladini, 2004). Den här studien kan bidra med kunskaper, utifrån både specialpedagogers och föräldrars upplevelser och förståelse av den specialpedagogiska handledningen. Studien skulle också kunna ligga till grund för att göra en riksomfattande undersökning för att se om resultaten faller ut lika. Studien kan också bidra till hur man ser på de barn och elever som är i behov av särskilt stöd.

7 Avslutning

Eftersom det inte finns så mycket dokumenterad forskning om föräldrars och specialpedagogers handledningsupplevelser, så skulle det vara intressant om vidare forskning kunde fokusera på hur andra yrkesprofessioner inom pedagogiska och psykologiska team. Hur de ser på eller hur de upplever handledningsrollen ur ett specialpedagogiskt perspektiv, där man har en fokus på handledningen ur ett socialkonstruktionistiskt och systemteoretiskt perspektiv, och för att få en större bredd på upplevelserna kring handledningen. T.ex. se om man har lika tankar kring bemötandet i handledningsituationen.

Det skulle kunna ge ett forskningsbidrag för att hitta former för bättre samarbete, över de olika instanserna som handledningen involverar, och förhoppningsvis kunna utveckla kunskapen om ett bättre bemötande i den specialpedagogiska handledningen, vilket min forskning visar et behov av och på så sätt skapa ett bättre handledningsklimat bland de berörda parterna.

Resultaten visar till att *förväntningarna* är viktigast när det gäller upplevelsen av specialpedagogisk handledning. Förväntningar är den viktigaste faktorn för båda grupperna i undersökningen. Men grupperna har förväntningar om olika faktorer.

Specialpedagogerna har förväntningar, om hur de själva ska agera i själva handledningsituationen, och som de tror ska uppfylla förväntningarna som föräldrarna har. Intressant är att notera att deras förväntningar inte stämmer överens med föräldrars förväntningar!

Föräldrar har istället förväntningar om hur de vill bli bemötta under handledningen och möjlighet finns att de inte känner sig bekräftade som förälder, eftersom resultaten visar till att de ville bli sedda som resurser för sina barn.

Därför anser jag att handledaren bör vara tydlig i bemötandet i sin kommunikation med föräldrar, annars kan otydlighet leda till en otrygg handledningssituation som kan medföra att nonverbala budskap tar mest plats i handledningen. Har man från specialpedagogens sida inte tillräcklig kunskap om hur man bemöter föräldrar i en handledningsituation måste detta tillföras. Följande viktigt att notera: gruppdynamiken och relationerna i handledningen bör utvärderas kontinuerligt. Detta är särskilt viktigt när man har kommit halvvägs i handledningen, och i slutet på denna. I handledningen är det viktigt att fokusera på vad

deltagarna själva upplever att de bidrar med, för att dynamiken i handledningsituationen ska främjas, och att syfte och mål framgår klart och tydligt. (Tveiten,2008).

Det finns ett behov av att låta handledarna ta del av vad föräldrarna har för förväntningar som dom inte tycks vara medvetna om. Detta är något som skulle kunna utvecklas vidare i utbildningen av specialpedagoger.

Litteraturlista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsutbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.). *Specialpedagogisk forskning- en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, K-G. (1996) ”... fyller inte skolans krav.” Specialundervisningen i folkskola och grundskola från 1942 till 1974. I Ahlström K-G, Emanuelsson & Wallin, E. (red.). *Skolans krav elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Alkstrand, M. & Prové, M. (2010). *Specialpedagogisk handledning i förskolan. En deskriptiv intervjustudie om tio förskollärares upplevelser och erfarenheter av specialpedagogisk handledning i förskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, T. (2007). *Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtalen*. Stockholm: Mareld.
- Arnoldsson, C. & Olson, H. (2010). *Samtal kring handledning - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Askheim, O-P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Atterström, H. & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, S. & Blomqvist, C. (2004). *Uppskattande samtalskonst – om att skapa möjligheter i samtalets värld*. Stockholm: Mareld.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.). (2009). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborgs universitet:Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. (1985). *Jag och du*. Stockholm: Petra Bokförlag.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butterworth, T. & Faugier, J. (red.). (1992). *Clinical Supervision and mentorship in nursing*. London: Chapman Hall.
- Byriell, C. & Damgaard, I. (1990). Introduktion til supervision. I *Killén*.
- Bø, I. & Helle, L. (2007). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Börjesson, M. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd-några perspektiv*. Stockholm: Skolverket
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Cajvert, L. (1998). *Behandlarens kreativa rum – om handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 1999, vol 31:1, 43-56
- Crafoord, C. (1994). *Människan är en berättelse – tankar om samtalskonst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Echeverri, P. (2010). *Bemötandeboken*. Stockholm: Norstedts.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2010). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Eide, H. & Eide, T. (2006). *Kommunikation i praktiken- relationer, samspel och etik inom socialt arbete, vård och omsorg*. Malmö: Liber.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter?* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, I. (2003) Bidrag om olikhet och normalitet. I *Brodin, J. & Lindstrand, P.* (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, I; Persson, B; & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Kalmar: Leanders.

- Foucault, M. (1983). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Gerschenfeld, M. K. & Napier R. W. (1981). *Groups, Theory and Experience*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Gilbert, M. & Ewans, K. (2000). *Psychotherapy Supervision in Context: An Integrative Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Gjems, L. (2010). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Griffith, J (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job. *Journal of Educational administration* 42,2004. s 39, 333-356.
- Hammarström- Lewenhagen, B. & Ekström, S. (2001). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Göteborg: HLS.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *På egna villkor*. Lund: Studentlitteratur
- Handal, G & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor, en strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur
- Haney WV. (1992). *Communication and Interpersonal Relations*. 6th ed. Homewood, IL: Irwin.
- Hawkins, P & Shohet, R. (2008). *Handledning inom behandlande yrken*. Lund: Studentlitteratur.
- Helland, T. (2004). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, volume 11, issue 1, pp 41-60, Feb. 2005.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Hougaard, B. (2010). *Praktisk vägledning i kommunikation- för lärare i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hsiu – Fang, H. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* Vol 15 No 9 2005.
- Hultén, P. & Nevander, C. (2009). *"Klart att man alltid blir bättre med handledning"- om specialpedagogisk handledning i två skolverksamheter*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hägg, K. & Kuoppa, S. M. (1997). *Professionell vägledning- med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningstekniker*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jansson, A. (2009). *Kommunikation*. Malmö: Liber.
- Jönhill, J. I. (1997). *Samhället som system och dess ekologiska omvärld. En studie i Niclas Luhmanns sociologiska systemteori*. Diss. Lunds universitet, Lund.
- Killén K. (2008). *Professionell utveckling och handledning - ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning- kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2000). *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. (IPD-rapporter nr 16). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma- en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Lindberg, A. (1996). *Kulturanalys enligt brevmetoden. En studie av tre skolors kulturer*. En rapport från SLAV-2-projektet. Uppsala: Uppsala universitet.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems* . Stanford, California: Stanford University Press.
- Maltén, A. (1991). *Specialpedagogiken och arbetslaget*. Malmö: Gleerups.
- Maltén, A. (1992). *Grupputveckling- inom skola och andra arbetsplatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1974). *Mind, Self & Society*. Chicago:University of Chicago.
- Melin Emilsson, U. (2004). *Handledning och lärande i äldreomsorgens vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, G. (1999). Organisationsmetaforer. Lund: Studentlitteratur. I *Bergman, S. & Blomqvist, C. (2004). Uppskattande samtalskonst – om att skapa möjligheter i samtals värld*. Stockholm: Mareld.
- Nerdrum, P. (2000). Training Empathic Communication for helping professionals. I *Eide, H. & Eide, T. (2006). Kommunikation i praktiken- relationer, samspel och etik inom socialt arbete, vård och omsorg*. Malmö: Liber.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. & Waldemarson A-K. (2005). *Kommunikation för ledare*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B & Waldemarson A-K. (2007). *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.

- Nordstedts akademiska förlag. (2005). *Engelsk-svensk ordbok*.
- Näslund, J. (1995). Handledning av yrkesverksamma. Definitioner och centrala aspekter. I *Bladini, K.* (2004). Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet
- Näslund, J. (2004). Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälprepdrag. I *Bladini (2004)*.
- Persson, B.(1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, specialpedagogiska rapporter, nr. 11.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.
- Pettersson, B-O. & Vahlne, L. (1997). *Handledning- ett vårdpedagogiskt verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Petitt, B. & Olson, H. (1992). *Om svar anhålles! En bok om interaktionistiskt förändringsarbete. Teori och analys*. Stockholm: Mareld.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and social Construction*. London: Sage Publications.
- Richardson, R. (2004). *Svensk utbildningshistoria - skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur
- Schjødt, B. & Egeland T-A. (1994). *Från systemteori till familjeterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. & Selander, U-B. (1989). *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, NY: Doubleday.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. London: Sage.
- SOU. (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. (LUK). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stúkat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg Lars och Trägårdh Lars (red.). (2007). Ungdomar, civilsamhälle och välfärd. I *Fokus 07. En analys av ungas hälsa och utsatthet*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

- Söderqvist, M. (2002). *Framgångsberättelser, erfarenheter från terapi och vardagsliv*. Stockholm: Mareld.
- Söderqvist, M. (2002). (red). *Möjligheter -Handledning och konsultation i systemteoretiskt perspektiv*. Stockholm. Mareld.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2003). *Yrkesmessig handledning- mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning- mer enn ord*. Bergen: Fagbogforlaget
- Vernersson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Linköpings universitet: Skapande, vetande. Rapport nr. 33.
- Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Wright von, M. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd- några perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Örebro Studies in Sociology. Örebro: Örebro universitet.
- Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken – konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia.
- Öquist, O. (2010). *Framgångsrikt ledarskap med systemteori*. Stockholm: Gothia.

Elektroniska källor

- Rosenqvist, J. (2004). Forskningstrender inom det specialpedagogiska området.
Hämtat 2011-10-18 från
<http://www.lund.se/Global/F%C3%B6rvaltningar/Kultur%20och%20fritidsf%C3%B6rvaltningen/Alla%20vinner/Jerry%20Rosenqvist.pdf?epslanguage=sv>
- Salamancadeklarationen.
Hämtat 2011-10-20 från
http://WWW.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/allas_lika_varde/2.2356/2.2356/salamancadeklarationen-1.135024
- SFS, Svensk författningssamling (2007:638). Examensförfordning för specialpedagogiska programmet.
Hämtat 2011-05-07 från
<http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF>

BILAGOR

Bilaga 1

Brev till undersökning i Masteruppsats

Hej!

Mitt namn är **Anneli Jönsson**. Jag är **student** vid Haldens Högskola, där jag läser till specialpedagog.

I mitt examensarbete gör jag en undersökning om specialpedagogisk handledning. Syftet med min undersökning, är att se om det finns möjligheter till förbättring av handledningssituationen.

Det gäller både i ett föräldraperspektiv och ur handledarens perspektiv. Undersökningen går ut på att du besvarar två frågor så ärligt och utförligt som möjligt i brev form. Glöm inte att motivera dina uppfattningar.

Du väljer själv hur mycket du ska skriva kring varje fråga, och om du vill ta upp något annat kring handledningsituationen som är viktig för dig.

Du är helt anonym, och det är bara jag som tar del av ditt brev. Självklart behandlas dina svar så att anonymitet kan garanteras. Om du vill underteckna brevet så är det frivilligt. Om svar skulle behöva kompletteras kunde det vara bra om jag kunde göra det via telefon.

Är det något du undrar över, är du välkommen att kontakta mig via telefon: 070 4053785 eller på mail: anneli@allti.net

1. Vilka faktorer är viktiga för dig vid specialpedagogisk handledning?
2. Hur tror du att dessa faktorer kan bemötas på bästa sätt?

Tack för ditt deltagande.

Med vänlig Hälsning

Anneli Jönsson.

Etikdokument:

Genom att delta i brevundersökningen ger du samtycke att ditt brev svar kommer att användas i

min undersökning om handledning.

Att svara på brevet är helt frivilligt och du kan avbryta din deltagelse i undersökningen när du vill. Om du vill kan du lämna brevet igenklustrat till den personen som kontaktade dig för undersökningen.

Eller så skickar du ditt svar i det frankerade och adresserade kuvertet direkt till mig.

När undersökningsmaterialet är analyserat och tolkat kommer det att förstöras.

För att skydda personer som deltagar, kommer jag självklart att ta hänsyn till de etiska aspekterna i den här undersökningen. Se övrigt, etikprövningslagen (2003:460).

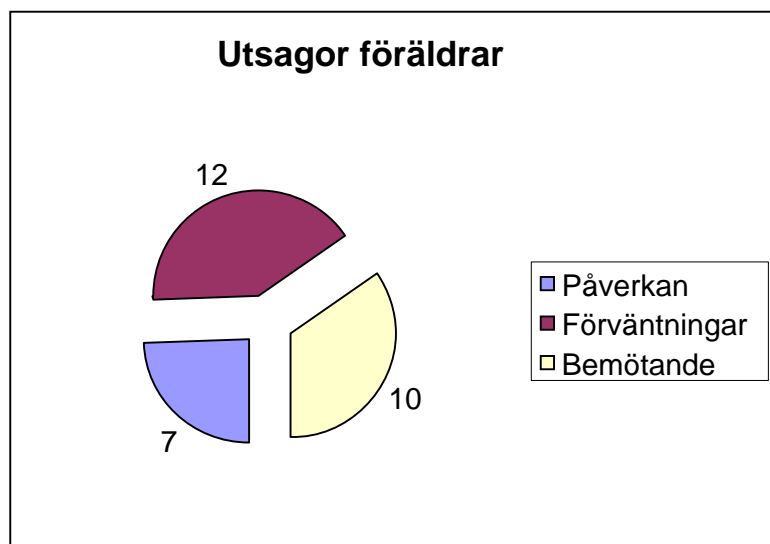
Sista inlämningsdag: Tisdag 11/1 2011.

Bilaga 2

Förväntningar – föräldrar

Föräldrar		
	Förväntningar	Kommentar
Kontinuitet	1,6	
Samarbete	5	
Helhet	15	
Att bli sedd som resurs	20, 28, 29	
Lyhörddhet	21	
Få personer/ nyckelperson	22, 27	
Insatta personer	23	
Pressad att tycka som lärarna eller pedagogerna	8	

Diagram 1.1

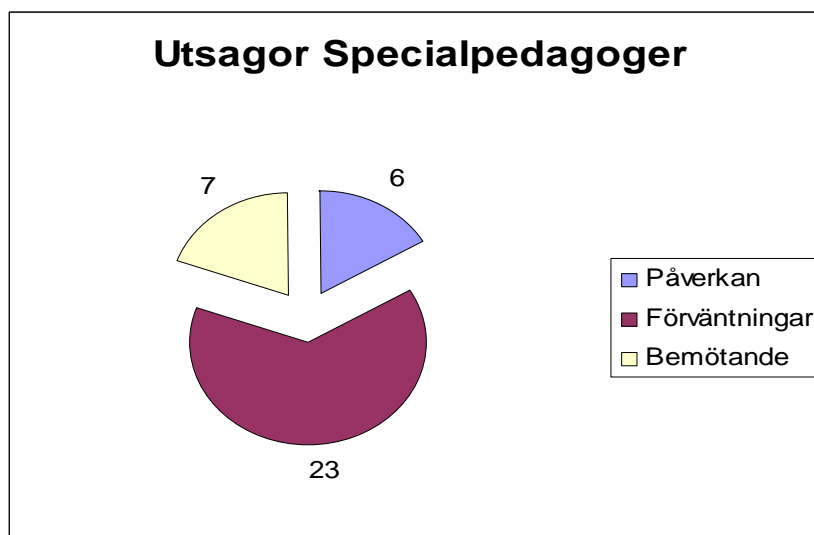


Bilaga 3

Förväntningar – specialpedagoger

Specialpedagoger		
	Förväntningar	Kommentar
Vara förberedd innan samtalet	1, 20,21	
Lyhördhet	2,6, 9, 12, 15, 23	
Att inte hamna i försvarsställning	3	
”Ringa” in ev. problem	4	
Positiv	5	
Lösa problem i samspel	7	
Gemensamt fokus	8	
Samarbete	10	
Vara närvarande	22	
Respekt	11, 13, 25, 29	
Samtala ofta	14	
Förtroende	24	
Förmedla trygghet	27	

Diagram 1.2

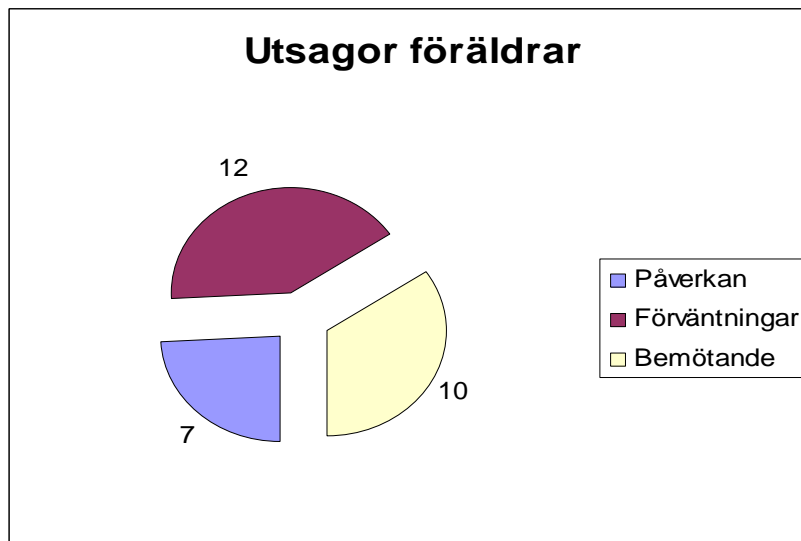


Bilaga 4

Bemötande – föräldrar

Föräldrar	Bemötande	Kommentar
Följer åtgärdsplanerna	4	
Läromaterial kostar för mycket, alltså vill de ha dem till särskolan	9,25	
Göra om Wisctest	10	
Fått vara delaktig, och samma syn på problemet	11	
Bra innehåll i mötena	13	
Kontinuitet i uppföljningen	16	
Mött intresserade och lyhörda pedagoger	19	
Utsatta föräldrar	24	
Fem pedagoger som redan bestämt sig och ej lyssnar	26	

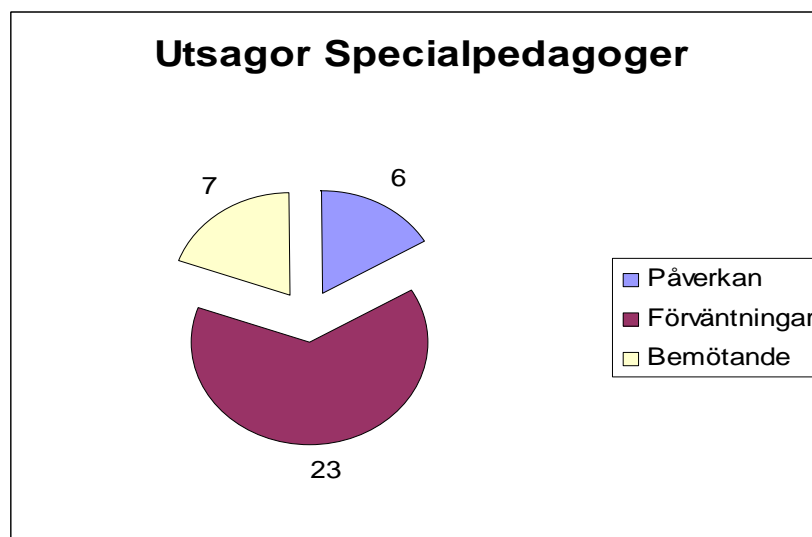
Diagram 1.3



Bilaga 5 Bemötande – specialpedagoger

Specialpedagoger		
Bemötande		
Undviker att värdera den andres åsikter	16	
Accepterar vad den andre tänker	17	
Frågar nyfiket	18	
Efterlyser dennes tankar om mina	19	
Ge tid till eftertanke	26	
Vara personlig och inkännande utan att bli privat	28	
Möta med ett öppet sinne	35	

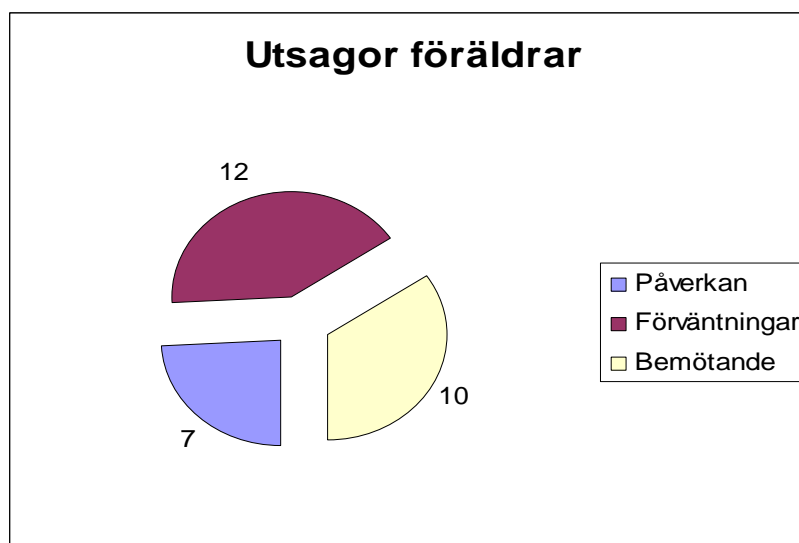
Diagram 1.4



Bilaga 6 Påverkan – Föräldrar

Föräldrar		
	Påverkan	Kommentar
Svårt när personal slutar	2	
Alldeles för många möten	3,7	
Jag fått vara delaktig i beslut	12	
Fördel att kunna vara i samma hus	17	

Diagram 1.5



Bilaga 7**Påverkan – Specialpedagoger**

Specialpedagoger		
	Påverkan	Kommentar
Hur jag som handledare känner mig för stunden	30	
Saker som påverkar mig privat?	31	
Ska vi prata om saker som jag inte känner mig trygg med?	32	
Finns etablerat förtroende?	33	
Hur ska vi hantera situationer som uppstår?	34	
Det jag kan påverka är mitt eget sätt att förhålla mig	36	

Diagram 1.6