



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Handledning som verktyg

- en studie om specialpedagogisk handledning ur ett
styrningsperspektiv

Anna-Karin Jonsson, Eva Nilsson-Linder

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: SPP 600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2011
Handledare: Anita Franke
Examinator: Eva Gannerud
Rapport nr: HT11-IPS-04 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: SPP 600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2011
Handledare: Anita Franke
Examinator: Eva Gannerud
Rapport nr: HT11-IPS-04 SPP600
Nyckelord: Specialpedagogisk handledning, styrning, huvudmän, verksamhetsutveckling, kompetensutveckling, personalstödande.

Syfte: Studiens syfte var att tolka och beskriva hur tio huvudmän uttryckte sin syn på specialpedagogisk handledning samt hur huvudmännen uttryckte styrningen av specialpedagogisk verksamhet i relation till de statliga intentionerna med ett förebyggande och hälsofrämjande arbete i skolan.

Teori & Metod: Studien är kvalitativ och dess teoretiska ram är hermeneutisk och utgår från förståelse och tolkning av specialpedagogisk handledning samt hur huvudmännen erfar styrning av specialpedagogisk verksamhet. Metoden som användes var semistrukturerade intervjuer med nio huvudmän för fristående och kommunala skolor.

Resultat: Huvudmännen uttryckte specialpedagogisk handledning som ett förebyggande och hälsofrämjande arbete. Handledning uttrycktes både ur ett lång- och kortsiktigt perspektiv. Några huvudmän hade centralt organiserad handledning och erbjöd kompetensutveckling i handledning för dessa specialpedagoger. Samtliga huvudmän uppgav att rektor avgör om specialpedagogisk handledning ska erbjudas i verksamheten. Specialpedagogisk handledning uttrycktes som verksamhetsutveckling och professionsutveckling och utgår från organisationens eller skolans behov. Handledning som stöd för personal utgår från individens behov.

Flera huvudmän uttryckte dialogen som tänkt handledningsform. I dialogen kan synen på bland annat lärande vidgas och flera perspektiv synliggöras i ett skolutvecklande syfte. Huvudmännen gav uttryck för att handledningens effekt avgörs i mötet mellan uppdragsgivarens avsikter och de handleddas förväntningar. Även handledarens kompetens sågs som avgörande för resultatet av handledningen. Kompetens uttrycktes som personliga förmågor som kommunikationsförmåga och samarbetsförmåga. Riktlinjerna för den specialpedagogiska verksamheten formulerades inte på huvudmannanivån. Huvudmännen uttryckte en medvetenhet om att det kategoriska perspektivet på specialpedagogik kan vara rådande på verksamhetsnivån.

Huvudmännen delegerade styrningen av specialpedagogisk verksamhet till rektor, vilket kan ses som en konsekvens av vårt mål- och resultatstyrda system. Resultaten indikerar svårigheter i styrning av de specialpedagogiska frågorna från huvudmannanivån i ett implementeringsskede med ny skollag och läroplan i ett mål- och resultatstyrt system.

Förord

Processen med vår uppsats har präglats av ett genuint samarbete. Förmånen av att vara två har gjort att vi kunnat fördjupa analys, tolkning och resultat i studien. Vi har även i litteraturgenomgången haft möjligheten att bryta våra tankar och ompröva det vi tidigare tagit för givet. Vår förförståelse har nyanserats, ibland ändrats eller kompletterats med flera perspektiv.

Att lära samt utveckla kunskap sker via språket. Vi formar och konstruerar vår verklighet genom interaktion med andra. Vi har genom hela studien haft ett gemensamt ansvar för hela studien, vilket har möjliggjorts genom ett gemensamt dokument på webben.

Vi vill tacka vår handledare Anita Franke som fört oss framåt i ett vetenskapligt tänkande, vidgat våra perspektiv samt gett oss värdefulla synpunkter.

Vi vill även tacka våra informanter som gett oss inblick i styrning av specialpedagogisk verksamhet.

En tacksamhet sänder vi även till våra familjer och vänner, för deras tålamod, då vi fördjupat oss i specialpedagogisk handledning.

Innehållsförteckning

Inledning	3
1.1 Styrning	3
1.2 Specialpedagogisk verksamhet.....	3
1.3 Specialpedagogiska perspektiv.....	4
1.4 Specialpedagogisk handledning	5
1.5 Syfte och frågeställning	5
2. Litteraturgenomgång	6
2.1 Styrningen av specialpedagogik	6
2.1.1 Skollag	7
2.1.2 Lärande, utveckling och god hälsa i Lgr 11.....	7
2.1.3 Likvärdighet.....	7
2.2 Specialpedagogik som kunskapsområde	8
2.2.1 Teorier och perspektiv	8
2.3 Specialpedagogyrket.....	9
2.3.1 Professionalism och professionalisering.....	11
2.4 Handledning	12
2.4.1 Handledning i olika former.....	12
2.4.2 Pedagogisk handledning	14
2.4.3 Kritik mot handledning.....	15
2.4.4 Specialpedagogisk handledning.....	15
2.5 Syntes av litteraturgenomgången	16
3. Metod och genomförande	17
3.1 Forskningsansats.....	17
3.2 Intervjun	18
3.3 Urval	19
3.4 Bearbetning, analys och tolkning	20
3.5 Studiens trovärdighet.....	20
3.6 Etik	21
4. Resultat.....	21
4.1 Specialpedagogisk handledning	21
4.1.1 Handledningens innehåll och funktion	21
4.1.2 Handledningens riktning.....	22
4.1.3 Centralt organiserad handledning	23
4.1.4 Handledarens kompetens	24
4.2 Styrning	25
4.2.1 Katten på råttan, råttan på repet... ..	25
4.3 Resultatsammanfattning	27
5. Diskussion	27
5.1 Reflektion över metod och genomförande	27
5.2 Resultatdiskussion	28
5.2.1 Möjligheter och hinder i styrning av specialpedagogisk handledning	28
5.3 Specialpedagogiska implikationer	30
5.4 Fortsatt forskning.....	32
Referenslista.....	33

Inledning

Mot en bakgrund av vårt arbete som specialpedagoger och en teoretisk påbyggnadsutbildning vi snart avslutar, väcktes en vilja hos oss till förståelse för hur specialpedagogens handledande funktion styrs av skolans huvudmän. Vi tror att allt engagerat kunskapssökande tar sin utgångspunkt i något subjektiv upplevt som känns problematiskt och fascinerande.

Vi har erfarit att den specialpedagogiska verksamheten på skolor ibland styrs och definieras av lärare. Lärarna efterfrågar inte alltid en specialpedagog som arbetar förebyggande och långsiktigt utan istället ett mer direkt, ibland kortsiktigt arbete med elever, vilket de upplever som avlastning.

1.1 Styrning

1991 övertog kommunerna ansvaret för skolorna av staten. Samtidigt började antalet fristående skolor öka i antal. Det finns nu fristående grundskolor i 180 kommuner eller i 62 % av landets kommuner och antalet fristående grundskolor har mer än fördubblats på 12 år, 152 000 elever går i fristående skolor. I 2011 års skollag (SFS 2010:800) gäller samma förutsättningar för fristående skolor och kommunala skolor. I båda fallen utgör huvudmännen formuleringsarenan, det vill säga de anger riktningen för den specialpedagogiska verksamheten. Staten har makt att styra kommunerna och de fristående skolornas huvudmän genom lagar, förordningar och myndighetsutövning. I juridisk mening är lagtexter och förordningstexter bindande skrivningar. Staten kan även styra genom ekonomiskt stöd till kommuner och huvudmän.

Vårt samhälle genomsyras av en kunskapssyn där kunskap ska nås snabbt och effektivt och att det ska gå att mäta mot på förhand uppställda mål. Med andra ord kan vi vara på väg mot en mål- och resultatstyrd syn på kunskap och lärande som vilar på en ekonomisk och ideologisk/politisk grund men som inte alltid vilar på en vetenskaplig grund. Skolan har sedan 1990-talet haft effektivitetskrav från kommunerna, samtidigt som skolledarna har ett tryck från personalen att resurserna ska gå till direkt, ibland kortsiktigt, arbete med eleverna. Dilemman i styrning på skolnivå, gör att vi har valt att fokusera huvudmannanivån i vår studie. Styrning på huvudmannanivå av specialpedagogisk handledning är vad vi vet ett utforskat område.

1.2 Specialpedagogisk verksamhet

Gioto & Emanuelsson (2011) har i STOFF-projektet som finansieras av Vetenskapsrådet, studerat rektors hantering av policyfrågor kring stöd till elever i kommunala och fristående skolor. De har genomfört en enkätstudie med över 1000 rektorer för elever i årskurserna 1 - 3 och 7 - 9. Skolorna representerades av 20 000 elever. Syftet med studien var att belysa skillnader mellan skolor i hur man arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Resultaten tyder på en ökad användning av nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper under 2000-talet. Var fjärde skola använder nivågruppering, trots att stödet enligt skollag och grundskoleförordning så långt som möjligt ska ges inom det ordinarie skolarbetet. Nästan lika vanligt är det med särskilda undervisningsgrupper. Det framkommer även att det sällan är rektor som anser att svårigheterna har att göra med skolmiljön. Koppling till hur den vanliga undervisningen bedrivs görs sällan.

I en enkätstudie från 2007 (Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson), där samtliga kommuner i Sverige tillfrågades, framkommer att var fjärde kommun bedömer att riktlinjerna för kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd varken är tydliga eller otydliga eller att de är ganska eller mycket otydliga. De menar även att den statliga styrningen inte kan sägas uttrycka ett enhetligt perspektiv. Detta kan tolkas som att det finns en osäkerhet hos kommuner och huvudmän om hur de specialpedagogiska frågorna ska hanteras. En annan möjlig tolkning är att den statliga styrningen inte är så effektiv och ger stort utrymme för hur kommuner och huvudmän själva anger riktningen för det specialpedagogiska arbetet i skolorna. Kommuner och fristående skolans huvudmän är inte en homogen grupp som handlar likartat. De gör aktiva tolkningar som leder till olikhet i handlande. Kravet på kommunerna att göra kvalitetsredovisningar har upphört och skolinspektionens arbete har intensifierats. För styrningen i kommunerna finns en mängd olika lösningar vad gäller ansvarsfördelningen mellan förtroendevalda, professionella och centrala tjänstemän. Pija Ekström (2004) ger i sin avhandling uttryck för att den kommunala styrningen av specialpedagogik är svag. Hon menar, att inte styra är också ett sätt att ange en riktning för en verksamhet. Kontext, tradition, kultur och tidssammanhang kan påverka hur olika styrdokument tolkas. Makt och motstånd finns på olika nivåer i styrsystemet. Malmgren Hansen (2002) hävdar i sin avhandling att lärarna avgör i vilken utsträckning specialpedagogen ges tillträde till att bedriva specialpedagogisk verksamhet i skolan.

1.3 Specialpedagogiska perspektiv

Det specialpedagogiska kunskapsområdet i Sverige har i huvudsak grupperas i två områden, med utgångspunkt ur vilket perspektiv elevens svårigheter förstås. Det första tar sin utgångspunkt i den enskilda individen, medan det andra tar sin utgångspunkt i den omgivande miljön. I individperspektivet söks förklaringar till svårigheter hos den enskilda individen. Detta synsätt baseras på ett psykologiskt, medicinskt, kategoriskt och kompensatoriskt perspektiv. Specialpedagogik har dominerats av individperspektivet och studier som gjorts har fokuserat enskilda elevers eller gruppers brister och svårigheter. Synsättet bygger på differentiering och kategorisering och ska ge stöd och hjälp till enskilda elever med problem.

Det andra perspektivet tar sin utgångspunkt i att förstå elevens svårigheter som en relation mellan individens förutsättningar och omgivningens krav. Synsättet baseras på sociologiska, utvecklingspsykologiska eller relationella perspektiv.

Perspektivet kallas även det miljörelaterade eller det relationella perspektivet. Svårigheter eller möjligheter kan uppstå i mötet mellan elevers förutsättningar och omgivningens krav till anpassning.

Ytterligare ett perspektiv representeras av bl. a. Clark, Dyson och Millward (1998) och Nilholm (2007) som presenterar ett dilemmaperspektiv på studier av specialpedagogisk verksamhet. De väljer att använda detta perspektiv för att de anser att det inte finns någon slutgiltig lösning på de dilemman som specialpedagogisk verksamhet ska hantera. De kritiserar både individ- och det relationella perspektiven för att de anser att det inte finns en given väg i olika studier eller praktik. I dilemmaperspektivet betonas vikten av att beskrivningar görs av hur utbildningsmässiga dilemman gestaltas. I ett dilemmaperspektiv lyfts den komplexitet upp som kännetecknar specialpedagogiska verksamheter. Det finns motsättningar som inte kan ges slutliga lösningar utan de kräver nya ställningstaganden över tid.

1.4 Specialpedagogisk handledning

Begreppet handledning används i olika sammanhang som anknyter till varandra. Handledning är ett komplext fenomen och kan ges skilda innebörder i skilda sammanhang. Näslund (2004) konstaterar att handledning inte kan användas som ett generellt begrepp. Handledning behöver preciseras för att kunna användas som benämning på en bestämd typ av samtal. Ett gemensamt syfte för all handledning är att deltagarna erbjuds möjlighet till lärande och utveckling. Gemensamt är även att handledning sker i möten med människor. I mötet kan innehåll och syfte skifta. Tydligheten i uppdragsbeskrivningen av handledningsuppdraget är avgörande för resultatet. Även förväntningsproblematiken av de handledda är central. Genom dialog och kommunikation kan goda relationer byggas upp och mandat, legalitet och legitimitet skapas. Handledning kan ge en möjlighet att synliggöra de handleddas praktik. Handledning kan beskrivas i termer av kunskapsutveckling och ge både stöd och utmaning till skolans personal samt ge förutsättningar för förändring.

Tanken vid införandet av specialpedagogutbildningen var 1991 att specialpedagogen skulle ge skolorna stöd i målet att arbeta med inkludering, i en skola för alla. Enligt Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 (2009), utgör värdegrunden och arbetet med en inkluderande skola ett fundament för all verksamhet i skolan. I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, lgr 11 (2011), uttrycks inte inkluderingstanken lika tydligt som i Lpo 94 utan istället betonas likvärdighetstanken. I processen mot en likvärdig skola är tanken att specialpedagogen ska: "identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöer som orsakar att eleven får svårigheter." (SOU 1999:63, s.202). Det medför att specialpedagogen knyts närmare skolans ledning, får en mera utpräglad funktion som kvalificerad samtalspartner i det pedagogiska arbetet på skolan och tar ansvar för det övergripande specialpedagogiska arbetet".

Förskjutningen mot en mera förebyggande och handledande funktion hos specialpedagogen har inte varit konfliktfri. För att få förståelse för funktionen en "kvalificerad samtalspartner" i det pedagogiska arbetet, riktas vårt intresse mot handledning som begrepp, innehåll, form och funktion. Vi ser det som angeläget att tydliggöra och utveckla innebörden av specialpedagogisk handledning. Det förebyggande och långsiktiga specialpedagogiska arbetet tycks ha fått stå tillbaka. Lärarnas förväntningar på specialpedagogen är ofta en avlastning i ansvar för de elever som har det svårt och då önskar de snabba ingripanden och handling. De statliga direktiv och politiska intressen som styr rektorer i deras dagliga arbete bidrar säkert till att många känner sig hårt pressade att visa upp goda resultat, såväl ekonomiska som elevprestationer i de nationella proven. Det förebyggande, långsiktiga arbetet, kan då hamna långt ner på dagordningen vid skolornas effektivisering. På skolorna sker förhandlingar om resurserna ska gå till direkt åtgärdande och kortsiktigt arbete eller till förebyggande, långsiktigt arbete med bland annat elevhälsa och handledning. Det avstånd vi ser mellan intention och verklighet gör det intressant att studera hur styrningen av specialpedagogisk handledning på huvudmännens formuleringsarena kan gestaltas.

1.5 Syfte och frågeställning

Mot bakgrund av inledningen är syftet med studien är att tolka och beskriva hur några skolors huvudmän uttrycker sin syn på specialpedagogisk handledning, samt hur huvudmännen uttrycker styrningen av specialpedagogisk verksamhet i relation till de statliga intentionerna med ett förebyggande och hälsofrämjande arbete.

Utgångspunkten är följande frågeställningar:

1. Vad tillskrivs specialpedagogisk handledning avseende funktion, innehåll och form? Vad och hur prioriterar och organiserar huvudmän specialpedagogisk handledning?

2. Hur uttrycker huvudmännen styrningen av specialpedagogisk verksamhet?

2. Litteraturgenomgång

I följande avsnitt behandlas den specialpedagogiska verksamhetens nationella styrning, specialpedagogik som kunskapsområde, specialpedagogyrket och dess profession samt handledning som begrepp, dess syfte och funktion.

2.1 Styrningen av specialpedagogik

Urban Dahllöf (Lindensjö & Lindgren, 2000) har i sin forskning arbetat med en modell med tre komponenter:

Ramar → Process → Resultat

Modellen har utvecklats från en teori, ramfaktorteorin, som utvecklats av Ulf P. Lundgren. Ramarna ger inte en orsak till eller ett bestämt förlopp eller en bestämd verksamhet, men den synliggör de begränsningar som finns. Lindensjö och Lundgren (2000) relaterar modellen till olika former för styrning. De urskiljer tre former av statlig styrning. En juridisk styrning, där skollagen är exempel, en ekonomisk styrning, där elevens skolpeng utgör exempel samt en ideologisk styrning där läroplanen utgör exemplet.

1991 fick kommunerna överta den direkta styrningen av skolan från staten. Tanken var att decentraliseringen skulle leda till ett ökat lokalt ansvar för skolorna. Kvaliteten i den målstyrda verksamheten skulle säkras genom effektivare uppföljning och utvärdering samt tillsyn. I bland annat USA och Storbritannien fördes diskussioner om skolans effektivitet och produktivitet med valfrihet som ett medel för att nå bättre effektivitet och produktivitet. I Sverige gavs ökade möjligheter till val av skola och profilering av skolan. De fristående skolorna växte i antal. Svårigheter med finansiering av den offentliga sektorn ökar även förändringstrycket på skolorna.

Lindensjö och Lindgren (2000) beskriver en policyträngsel då statens styrning utifrån lagar förordningar, samt uppställda mål i läroplaner och kursplaner ska samsas med kommunens mål- och budgetarbete. I beslutsfattandet på formuleringsarenan deltar många aktörer med olika intressen som resulterar i bl.a. lagar, förordningar och läroplaner. På realiseringsarenan, kommer nya aktörer in och gör nya tolkningar och anpassar mål och resurser för att få dem att stämma överens med den redan planerade eller pågående verksamheten. Styrningen i Sverige är inte enbart mål- och resultatstyrd utan vi kan se inslag av organisation- och regelstyrning.

Ekström (2004) har studerat hur beslutsfattare i kommunal verksamhet formulerar sig om specialpedagogisk verksamhet. Hon studerade tio politiker och tjänstemän på olika nivåer i en svensk kommun. Studien undersökte vad det är som styr eller har avgörande betydelse för hur specialpedagogisk verksamhet utformas i grundskolan och till vilka elever den vänder sig till. Resultatet visar två diskurser om specialpedagogisk verksamhet, och en diskurs om styrningsstrategier. Ekströms studie visar att de intervjuade uttryckte att de utövar en svag styrning av den specialpedagogiska verksamheten. Hon menar att en "icke styrning" kan ses som en form av styrning och legitimering av de skeenden som pågår.

Den 1 juli 2011 infördes en ny skollag. Proposition 2009/10: 165, Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet som ger en bakgrund till nuvarande lagstiftning. Lagen är anpassad för ett målstyrt system där både kommuner och andra intressenter kan vara huvudmän för skolan.

2.1.1 Skollag

Den nya skollagen speglar ansvarsfördelningen mellan stat och huvudman. Huvudmannen ansvarar för att utbildningen håller hög kvalitet och att skolorna är likvärdiga och att alla har rätt till att utvecklas så långt som är möjligt utifrån sina förutsättningar (kap 3, 3§, kap 1, 9§). För att säkerställa det ovan citerade, infördes utredningsskyldighet, anmälningsskyldighet och samverkansskyldighet. Den decentraliserade skolan kan innebära att skillnader mellan enskilda skolor kan vara större än mellan landets olika kommuner. Skolinspektionen ges möjlighet till sanktioner mot huvudmän som missköter sig. Särskilt stöd till elever regleras i 7 - 12 § av skollagen. Det särskilda stödet ska i första hand ges inom den elevgrupp som eleven tillhör. § 11 ger utrymme för särskilda undervisningsgrupper eller anpassad studiegång om särskilda skäl föreligger.

2.1.2 Lärande, utveckling och god hälsa i Lgr 11

“Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (s. 8). En annan utgångspunkt i lgr 11 är att språk, lärande och identitetsutveckling är sammanlänkade. Likvärdighet är ett annat återkommande begrepp som inte är definierat. Likvärdighet är ett begrepp som både återkommer i skollagen och läroplanen.

2.1.3 Likvärdighet

Likvärdighetsbegreppet har i svensk skola fått en alltmer framträdande position. Skollagen föreskriver om “allas rätt till en likvärdig utbildning”. Lindensjö & Lundgren (2000) menar att det är utbildningens värde som främst ska relateras till likvärdighet, något som kan kallas individens livsprojekt. Även om alla har samma formella utbildning, betyder det inte att den är lika mycket värd, dvs lika värdefull för alla. Om skolan ska behandla alla elever med lika omsorg och respekt, har alla elever, fastän de är olika, rätt till lika utbyte av skolan, rätt till en utbildning som är lika värdefull för alla.

Quennerstedt (2006) har i sin avhandling kommit fram till att likvärdighetsbegreppet alltmer kommit att tolkas i termer av måluppfyllelse av kunskapsmålen. Mätningar sker av hur många elever som klarar eller inte klarar skolans mål, i en kvantitativ bemärkelse. Ur detta perspektiv är det uppenbart att skolan inte är likvärdig. Ur ett delaktighetsperspektiv kan bilden nyanseras med analysbegrepp som finns i Asp-Onsjös avhandling (2006), nämligen didaktisk, social och rumslig inkludering. Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson (2007) menar att likvärdighetsbegreppet i utbildningssammanhang kan tolkas på många olika sätt, t ex som att alla elever ska följa samma läroplan, att man får lika mycket resurser, att man får samma chans att lära sig eller att alla får möjlighet att nå målen. Vidgar vi begreppet likvärdighet öppnar det upp för olika fokus i kommunernas styrning av specialpedagogisk verksamhet och styrning av dess innehåll.

2.2 Specialpedagogik som kunskapsområde

Historiskt har huvudintresset inom specialpedagogik varit att studera individer eller grupper med behov av stöd och att utveckla metoder för att stödja och hjälpa. Ingemar Emanuelsson (2001) beskriver två perspektiv i specialpedagogik med hjälp av det kategoriska perspektivet, där elever med behov av särskilt stöd fokuseras och det relationella perspektivet, där det talas om elever i behov av särskilt stöd. Det kategoriska perspektivet representeras av diagnoser och definierade problem genom testning, individen ses som bärare av problemen och måste bli hjälpt. I det relationella perspektivet finns fokus på inkludering och delaktighet. Eleven ses som en del av ett socialt system.

Det specialpedagogiska kunskapsområdet har en kort historia i vårt land men kan sägas ha vuxit fram ur flera olika bakgrunder och beskrivas som ett mångfacetterat kunskapsområde där olika teorier och perspektiv möts och bryts. Specialpedagogiken ligger nära det pedagogiska fältet, vilket har tagit olika riktningar genom åren och dominerats av filosofisk, psykologisk och sociologisk forskning (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007).

Den tidiga specialpedagogiken har dominerats av intresset för individers avvikelser och svårigheter i olika utbildningssammanhang (Persson, 2007). Specialpedagogik och specialundervisning som begrepp används under 1960-talet och då oftast som benämning på speciella åtgärder i speciella miljöer och riktade till barn med speciella behov. Det är också under det årtionde som ett statligt institut för speciallärarutbildning inrättas och det kan sägas utgöra själva tillblivelsen av specialpedagogik som eget kunskapsområde i Sverige. Skolans behov att avskilja elever från den ordinarie undervisningen för att sättas i grupper med specialundervisning var anledningen till att begåvningsstester började utvecklas med stöd i vetenskapen. Mätinstrumenten hade samband med specialundervisningens framväxt och var exempel på hur samhällsliga faktorer och individens förutsättningar tidigt konstituerar specialpedagogikens kunskapsområde. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) menar att det idag finns en enighet i att definiera specialpedagogikens innebörd som utveckling och lärande genom samspel mellan många olika faktorer på olika nivåer, från individnivå till samhällsnivå. ”Specialpedagogik skapas i samspelet mellan individer, närmiljö och samhälle”. Rosenqvist (2007) beskriver hur det specialpedagogiska kunskapsområdet befinner sig i en spännvidd mellan idealtyper, där man i den ena änden fokuserar individriktade åtgärder och i andra änden åtgärder riktade mot omgivningen. Den senare har politiskt och ideologiskt stöd i statliga utredningar och internationella överenskommelser.

2.2.1 Teorier och perspektiv

Historiskt sett har huvudintresset inom specialpedagogik varit att studera individer eller grupper i behov av särskilt stöd och att utveckla metoder för att kunna stödja och hjälpa. Detta har bidragit till en föreställning om att forskningen handlar om att studera grupper av individer med avvikelser och funktionshinder av olika slag menar Ahlberg (2009). Författaren anser sig dock se att fältet är i rörelse och att olika perspektiv och motstridiga positioner förekommer, ”under det senaste årtiondet är märkbart att kunskapsbildningen i ökad utsträckning behandlar problemställningar med anknytning till inkludering och olika aspekter av normalitet och avvikelse, delaktighet och gemenskap”. Ahlberg menar vidare att det inte finns någon specialpedagogisk teoribildning eller metodiska ansatser utan istället används teorier och forskningsmetoder från andra discipliner.

Den historiska utvecklingen av specialpedagogik i engelskspråkig litteratur liknar den svenska. Initialt användes positivistiska metoder lånade från naturvetenskapen. Metoderna

kom från medicin och utbildningspsykologi. Specialpedagogiken svarade på svårigheter och brister, med viljan att bota eller förbättra och hade ett individperspektiv (Clark, Dyson & Millward, 1998).

Rosenqvist (2007) belyser också utvecklingen inom den specialpedagogiska forskningen från att ha varit en ganska snävt avgränsad disciplin starkt påverkad av medicinska och psykologiska traditioner till att bli ett mer självständigt och tvärvetenskapligt område. Rosenqvist ser förändringen ha nära samband med den genomgripande förändringen handikappsynen och handikappbegreppet haft inom vetenskapen och allmänheten. Handikapp ses nu som samhällsbetingat snarare än individburet och innebörden är att det är relativt, dvs ett möte mellan förutsättningar och miljö. Forskningsfrågor inom den specialpedagogiska forskningen har genomgått en förändring i samma riktning, från att ha varit inriktad på mer individuella defekter till att fokusera på samhällsrelaterade orsaker.

Under tidigt 80-tal i Sverige sker en diskursiv förändring där man börjar tala om elever i svårigheter istället för elever med svårigheter. Detta kan illustrera de två huvudinriktningar som idag identifieras i specialpedagogisk forskning och utgör två dominerande linjer, det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Inom det kategoriska perspektivet, med rötter i medicinskt-psykologiskt paradigm, kategoriseras människor efter vissa egenskaper eller funktionshinder utifrån ett normalitetstänkande. I det relationella perspektivet, som tar sin utgångspunkt i ett sociologiskt paradigm, försöker man se eleven i sin totala situation, man identifierar orsaker till svårigheter i omgivning och sociala faktorer (Rosenqvist, 2007). Nilholm presenterar också ett tredje spår, dilemmaperspektiv, som han menar öppnar upp för etiska diskussioner och den problematik som är förknippad med det specialpedagogiska fältet, så som den centrala frågan om svårigheten att erbjuda en skola för alla. De dilemman som uppstår när skolans ideologiska uppdrag konfronteras i den dagliga verksamheten (Persson, 2007).

Specialpedagogisk forskning kan sammanfattningsvis sägas vara ett tvärvetenskapligt fält som inte är möjligt för en forskningsinriktning att täcka. ”De komplexa situationer som man ställs inför inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet kräver att man kan sätta på sig ”olika glasögon” och utforska omvärlden utifrån olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter.” (Fischbein, 2007) Det finns inte bara en kärna i specialpedagogik utan flera, eller en kärna med olika fokus. Man behöver förena olika perspektiv. Exempel på ett sådant forskningsobjekt är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi där olika teorier och discipliner gör sig gällande. Intresset kan vara riktat mot genetiskt betingade funktionsnedsättningen och befinna sig inom den medicinska och psykologiska forskningen. Intresset kan också riktas mot den pedagogiska miljön, samspelet mellan individ och miljö vilket hamnar inom det pedagogiska och sociologiska forskningsfältet. Slutligen skulle den metodologiska ansatsen kunna vara en livsvärldsansats med individens livsvärld i fokus. Teorierna om hur svårigheterna uppstår och hur de skall åtgärdas kan vara polariserade och skapa förvirring. Samtidigt är det betydelsefullt att den specialpedagogiska forskningen sker med just skiftande fokus och inriktning (Ahlberg, 2009).

2.3 Specialpedagogyrket

Specialpedagogen förväntas att, utifrån redan fattade beslut, fastlagda handlingsplaner och policydokument, ange riktningen för den specialpedagogiska verksamheten. Processen med att översätta olika dokument till handling är inte alltid given i en komplex skolverksamhet.

Policydokument bygger ofta på kompromisser som ska översättas till handling inom givna ekonomiska ramar. Avståndet mellan intention och realitet kan ibland vara stort.

Under vår utbildning till specialpedagoger har vi ställt oss frågor om varför utbildningens syfte inte alltid stämmer överens med det specialpedagogiska uppdraget i kommuner eller på skolor. I högskoleförordningen (SFS 2007:638) kan vi läsa (bilaga 3) att specialpedagogen efter avlagd examen bland annat ska:

- Kritiskt och självständigt kunna identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete med undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer.
- Kunna visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kolleger, föräldrar och andra berörda.
- Kunna leda utveckling av det specialpedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever i verksamheten. (s. 5).

Nilholm m.fl. (2007) visar med sin enkätundersökning till samtliga kommuner i Sverige, att kommunernas tolkning av innehållet i specialpedagogers arbetsuppgifter är olika. De drar dock slutsatsen att funktionen över tid har förskjutits från det kategoriska perspektivet till ett mera relationellt perspektiv. Detta gäller dock inte alla Sveriges kommuner.

Hösten 1990 ersattes den tidigare speciallärarutbildningen av en specialpedagogutbildning. Denna utbildning skulle som tidigare leda till allmän specialpedagogisk kompetens med särskild inriktning mot något av de fyra områdena dövhet och hörselskada, synskada, psykisk utvecklingsstörning eller komplicerad inlärning. Specialpedagogen skulle även ansvara för alla elever i skolan, samt omfatta en väglednings- och handledningsfunktion inom arbetsenheter och institutioner (SOU 1998:66). En genomgång av remissvaren inför reformeringen av speciallärarutbildningen (till specialpedagogisk påbyggnadsutbildning) visar, enligt Sahlin (2004), att specialpedagogisk handledning var en funktion som inte efterfrågades från skolpraktiken. Trots detta genomfördes handledning, konsultation, och rådgivning i den nya utbildningen. I Specialpedagogik i skola och lärarutbildning, DsU 1986:13 tillskrevs arbetsenhetsledarna större möjlighet än specialpedagogerna att förändra lärares attityder till elever i behov av särskilt stöd i utredningen (enligt Sahlin, 2004). Sahlin (2004) tolkade detta som att den nu-orienterade och åtgärdande, problemfixerade funktionen ligger nära till hands att traderas vidare. Den nya utbildningen innebar alltså en tydlig förskjutning av speciallärarens yrkesroll från att vara undervisande till att även innehålla en handledande, utvecklande och konsultativ funktion. Specialpedagogens roll har också en klarare pedagogisk avsikt som avlägsnar sig från tidigare specialpedagogisk verksamhets vårdande och rehabiliterande funktion. Kerstin Bladini (2004) talar om specialpedagogens handledande funktion som ett inkluderande verktyg i det demokratiska utbildningssamhället. Hon menar dock att innebörden av uppdraget är vagt och att tolkningsmöjligheterna därmed är stora. Specialpedagogens uppgift blev bl.a. att handleda pedagoger i syfte att skapa så goda förutsättningar som möjligt för allas lärande. Skolan har ett uppdrag att kunna ta hand om alla elever inom ramen för den reguljära undervisningen.

Bladini (2004) skriver i sin avhandling:

Sammantaget har den förändrade specialpedagogfunktionen beskrivits på två sätt. Å ena sidan kan den ta sin utgångspunkt i elever i svårigheter, där WHO:s relativa och kontextbundna handikappdefinition anges som styrande för utbildningens uppläggning och genomförande, å andra sidan ska specialpedagogen knytas närmare skolans ledning och arbeta med att undanröja de faktorer i lärandemiljön som orsakar att eleven hamnar i svårigheter (s. 12).

Till skillnad från specialläraren som arbetat med utvalda elever skulle specialpedagogen arbeta på tre nivåer, individ-, grupp- och organisationsnivå. Specialpedagogen skulle även förberedas för att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete och ges en handledande funktion. Ann Ahlberg (1999) pekade före införandet av specialpedagogutbildningen på svårigheter i implementeringen av specialpedagogrollen. Hon såg risker med konflikter med kollegor om de har en syn på specialpedagogen som kliniklärare och att deras förväntningar inte motsvaras av det nya uppdraget. Högskolan fick uppdraget att ge specialpedagoger en vetenskaplig skolning för att bl. a stötta lärare i det pedagogiska arbetet i en skola för alla. Samtidigt förändrades lärarutbildningen för att ge alla lärare en beredskap för att utveckla en inkluderande skola. Efter regeringsskifte och högskoleverkets rapport återinfördes speciallärarutbildningen parallellt med specialpedagogutbildningen 2008. Beslut att specialpedagogutbildningen skulle finnas parallellt med speciallärarutbildning fattades mot en bakgrund av att specialpedagogen bland annat kan vara ett bra stöd för skolledningen. Enligt högskoleverkets rapport (2006:10 R) är högskolans tolkning av specialpedagogens roll att i första hand vara rådgivande, handledande och utvecklande.

Malmgren Hansen (2002) har under sex år, i en longitudinell studie, genom enkäter och frågeguider följt tretton specialpedagoger. Syftet med studien var att beskriva och analysera en pedagogisk förändringsprocess, där tretton specialpedagoger beskriver sina upplevelser av utvecklingen av en förnyad specialpedagogisk verksamhet. I diskussionsdelen skriver hon:

Styrning och utveckling av specialpedagogisk verksamhet saknades i skolorna - uppenbart hade beslutsfattare (staten) tänkt sig den nya speciallärarfunktionären - specialpedagogen skulle genomföra förändringsuppdraget i verksamheten. Detta uppdrags särskilda förutsättningar har de tretton beskrivit - formellt mandat och särskilda resurser saknades för dem samtidigt som de förutsattes agera med stor flexibilitet. (s. 160).

Utöver ovan beskrivna delar, lades ytterligare några områden till i utbildningen av specialpedagoger. Universitet och högskolor fick nu även uppdraget att utbilda specialpedagogerna i utvärdering och uppföljning samt i förebyggande arbete (SFS 2007:638). Utifrån perspektivet att en ny yrkesroll, en förändringsagent, initierades 1990 och förstärktes 2007, blir profession eller professionalisering intressanta begrepp.

2.3.1 Professionalism och professionalisering

Professionalism innebär i första hand en förmåga att utföra ett arbete samt en medveten strävan att utveckla den egna kompetensen och praktiken. Professionell utveckling bygger på två kompletterande förutsättningar nämligen formell teoretisk kunskap som vilar på vetenskaplig grund samt förvärvad skicklighet och kunskap. Med klassiska professioner avses yrkesgrupper som läkare, präster och jurister. De uppfyller bestämda krav på kunskaper inom yrkesområdet. Kunskaperna antas vara direkt relaterade till vetenskaplig forskning. Näslund (2004) hävdar att de klassiska professionsteorierna, av Greenwood, Parsson och Lortie, betonar betydelsen av en gemensam kunskapsbas, det vill säga betydelsen av att de utgår från samma vetenskapliga grund i yrkesutövandet. Argyris och Schön (1973) utvecklade sedan teorier inom professionsforskningen. Professionalitet bygger på två kompletterande förutsättningar, formell teoretisk utbildning som vilar på vetenskaplig grund och förvärvad skicklighet och kunskap. Begreppen är inte dikotomier utan ger en möjlighet att vidga professionsbegreppet. En gemensam yrkesetik med en anpassning till vissa yrkesnormer ingår även i en yrkesgrupps professionalisering.

Colnerud och Granström (2002) fokuserar yrkesspråkets betydelse, i sin forskning. Deras slutsats är att det gemensamma yrkesspråket gör att professionens medlemmar delar mentala modeller och teorier i yrkesutövandet. Deras forskning visar att modellerna ska vara dynamiska för att fungera. Yrkesspråket ska kunna förändras, utvecklas och anpassas till praktiken över tid för att fungera. Professionalisering kan förstås som något mera än en statuskamp mellan yrken eller en jakt efter positioner i samhället. Professionella förutsättningar kan även påverka anpassningen till olika samhällskrav.

Ordet profession kommer från det latinska profession och betyder offentligt anmält yrke vars auktoritet och status bygger på högre formell utbildning, ofta universitetsbaserad. Under 1900-talet tillhör de professionerna de yrkesgrupper som vuxit snabbast. I Nationalencyklopedin (2011-05-25) finns en uppgift om att de tillsammans utgör ca 20 % av de yrkesverksamma och betraktas som en av de sociala krafter som betyder mest för den tekniska och politiska utvecklingen. Autonomi i professionen handlar i stort om relationen och balansen mellan frihet och ansvar.

I skolverksamhet kan relationen förstås som mötet mellan de professionella i skolan och uppdragsgivarnas avsikter. Autonomi beskriver det handlingsutrymme som erbjuds de professionella gentemot uppdragsgivaren eller uppdraget. Clark, Dyson och Millward (1998), och Ahlberg (2009) beskriver specialpedagogiken som politiskt normativ och drar slutsatsen att specialpedagogik som kunskapsområde och verksamhet är nära kopplat till utbildningspolitiska intentioner. Policyn är framskriven i officiella dokument som skollag och läroplaner. Den officiella specialpedagogiska policyn för den svenska skolan har sitt ursprung i internationella konventioner och överenskommelser som FN:s konvention om barns rättigheter (2009) och Salamancadeklarationen (1996).

2.4 Handledning

Specialpedagogisk handledning är studerat i flera avhandlingar (Sahlin, 2004; Bladini, 2004; Åberg, 2009). Gemensamt för all handledning är att den sker i möte med människor. I mötet kan innehåll, syfte och funktion skifta. I skolsammanhang förekommer bl.a. processhandledning som syftar till att ge stöd åt personal vid specialpedagogiska insatser. Ett annat fokus är handledning vid pedagogiskt förändrings- eller utvecklingsarbete.

Engelska språket är mera ordrikt än svenskan och tydliggör olika innebörder av handledning. Handal och Lauvås (1993) har förklarat några innebörder beroende på vad handledningen riktas mot. Några av dessa är counselling, som vanligen betecknar en terapeutisk inriktning, supervision, som i första hand används för uppsatshandledning, coaching som avser att stötta en person i en viss riktning, facilitating, används då handledning förknippas med stöd och utveckling via utmanande frågor och guiding, som mer är att beteckna som vägledning.

Flera forskare berör i samband med handledning en förväntningsproblematik. Klargörs inte implicita förväntningar hos såväl uppdragsgivare som handledda leder det till besvikelse hos både medverkande aktörer och på handledningsformen.

2.4.1 Handledning i olika former

Handledning är ett svårfångat fenomen med många definitioner. Handledning bedrivs inom olika områden i syfte att utveckla kompetens, så som psykoterapi, socialt arbete, omvårdnad och högskola. Under senaste tiden har handledning ökat i omfattning. Svårigheterna att fånga in begreppet beror också på att det finns en variation vad gäller mål, process och sammanhang

där handledning bedrivs menar Jitka Lindén (2005) i sitt bidrag till antologin *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Även om innebörden alltid kommer att skifta beroende på vilken praktik den är inbäddad i menar Lindén att det finns en gemensam nämnare i de olika sammanhangen. Författaren lyfter fram följande utmärkande drag för handledning vilka hon menar att de flesta som har skrivit om ämnet är överens om:

- Den involverar två eller ett fåtal personer i organiserad verksamhet.
- Den bedrivs i skärningspunkten mellan teoretiskt och praktiskt kunnande.
- Dess huvudsyfte är lärande och kompetensutveckling. (s. 12)

Lindén menar att avgränsningen är grov och att varje punkt i sig utgör ett fält med en mängd fenomen att definiera. Förskjutning av fokus leder till förskjutning av betydelsen. Centralt är dock det reflekterande samtalet och kompetensutveckling. Även Liv Gjems (1997) lyfter fram handledning som kompetensutveckling, reflektion och en alldeles speciell inlärningsprocess. Gjems menar att frivillighet hos deltagarna är grundläggande för att lyckas med handledning och för att kompetensutveckling skall ske. Handledning får aldrig vara påtvingat deltagarna. Utgångspunkten är de behov av kunskap och kompetens som yrkesutövarna själva definierar. Handledning inbegriper processer som kan betecknas som undervisning, utmaning, rådgivning och stöd. Genom handledning kan kompetens hos deltagarna från olika professioner frigöras och utvecklas.

Handledning har i historisk mening sina rötter inom hantverk och lärlingstradition. Relationen mästare-lärling främjade individens yrkesutbildning och tjänade skråväsendet som social institution. En modernare rot utgår från psykoterapihandledning som syftar till att få en djupare förståelse för mellanmänniska processer och hantera den osäkerhet och ovisshet som genereras av professionella arbetsuppgifter. Hur vi uppfattar begreppet handledning är beroende av de teoretiska grundantaganden som vi gör. Gjems (1997) utgår från två komplementära teoretiska perspektiv, ett socialkonstruktivistiskt och ett systemteoretiskt och menar att all insikt, kunskap och förståelse utgår från att vi söker mening och sammanhang i händelser. Förändring av praktik måste ta vägen om den handleddes insikt, och insikten måste verbaliseras och diskuteras och göras till ett objekt till förändring - innan yrkespraktiken kan förändras. Författaren (1997) beskriver själv sitt teoretiska perspektiv som att handledning är en läroprocess som försiggår mellan två eller flera personer i syfte att skapa mening, ny förståelse och möjliga handlingsalternativ. Hon beskriver språket som handledningens meningsskapande redskap. Hon menar att meningens situerade plats i en kultur gör att den kan förhandlas och kommuniceras. Likt Vygotsky menar hon att språket är såväl kollektivt och interaktivt som ett individuellt redskap och därför kan fungera som ett band mellan kultur, interaktion och individuellt tänkande. Hon beskriver det meningsskapande i handledning som en process där deltagarna tillsammans bygger upp eller konstruerar kunskap genom erfarenheter och språk tillsammans med andra.

Kroksmark (2007) förespråkar en funktionalistisk grupphandledning på postmodern fenomenologisk grund. I fenomenologin är livsvärldsbegreppet centralt och han menar att genom att vara i världen erfar vi den. En funktionalistisk handledningsteori innebär att grupphandledning inte tillskrivs en egen autonomi, utan den får sin mening och sin praktik i förhållande till tillvarons projekt. Deltagarnas uppfattningar av innehåll och form är en blandning av förgivettaganden, metodiskt erövrade, systematiskt prövade eller reflekterade kunskaper. De erfarenheter som deltagarna för med sig in i gruppen är av två olika kunskapsstyper - det praktiskt erfarna och det teoretiskt erfarna. För att kunskap eller kompetens ska bli medveten måste erfarenheten bli systematisk. Författaren menar att en

Handledare inte behöver hävda sitt eget kunskapsläge i innehållslig mening. Handledningen syftar snarare till att etablera gemensamma möjligheter att upptäcka och förändra något och frigöra skillnader. De som deltar i handledningen gör det på egna villkor och utan på förhand i detalj uppställda och bestämda mål.

Åberg (2009) i sina studier om handledning för lärare riktade till svenska skolledare visat att det vanligaste syftet med handledda lärargrupper i svenska skolor kan sammanfattas under fyra rubriker, problemlösning, pedagogisk utveckling, grupputveckling samt stöd för personlig utveckling. Skolledarna i intervjustudien beskriver observerade förändringar som inte enbart står för samsyn och anpassning, utan som innebär ifrågasättande av rådande ordning. Grupper har i ökad grad sökt svar och lösningar eller förmått bryta dåligt fungerande samarbete och ökade resurser för självständigt handlande. På individnivå handlar förändringarna om till exempel ökade kunskaper, motivation och självkänsla. Kritiker (Högberg 2005) menar att det finns en risk för att denna typ av handledning (förändringsarbete) kan komma att pågå vid sidan av skolans planerade verksamhetsutveckling.

Lendahls Rosendahl & Rönnerman (2005) har studerat handledning som syftar till verksamhetsutveckling. De skiljer mellan kompetensutveckling och skolutveckling, men menar att begreppen inte är klart åtskilda men kan tjäna som analysverktyg då man vill göra en pågående process synlig. Nämnade författare betonar att frågan om på vilket sätt handledning kan bidra till förändring blir central. Handal och Lavås (2000) menar att traditionens makt är stor och då alla menar sig veta vad handledning är tas formen för handledning mer eller mindre för given. De menar även om formen för handledning förändras innebär det inte med automatik att synen på kunskap och lärande förändras.

2.4.2 Pedagogisk handledning

Handledning i pedagogiska sammanhang har under senare år blivit en allt vanligare företeelse. Området är mångfacetterat och gäller såväl handledning av elever, studenter och lärlingar i utbildningar. Handledningsbegreppet kan uppfattas på olika sätt beroende av de teoretiska antaganden och utgångspunkter som görs. Näslund (2004) visar i sin studie om handledningsprocesser i handledningsgrupper från skolan och psykiatri att handledarna i huvudsak arbetar med stödjande interventioner. Han betraktar handledning som viktig eller rent av nödvändig förutsättning för professionell utveckling.

Den pedagogisk/didaktiska handledningen har sina rötter i utbildning av lärare. Franke (2011) ger en förståelse för praktikhandledning genom det pedagogiska sammanhang i vilken den ingår. Genom att lärarutbildningen har ändrat karaktär över tid bl.a. beroende av syn på inläring, kunskap och relationen teori och praktik, har handledningen av lärarstudenter förändrats. Hon kategoriserar handledning inom tre dimensioner: funktion, innehåll och form. Forskningsansatsen är fenomenografisk, som ger en möjlighet att beskriva människors olika sätt att tänka kring olika fenomen utifrån variation. Beskrivningen utgår från andra ordningens perspektiv, det vill säga hur verkligheten uppfattas att vara, inte hur den är. Relationen mellan människan och omvärlden fokuseras. Hon problematiserar även relationen mellan teori och praktik eller uttryckt som relationen mellan en generell, systematiserad kunskap och en mer intuitiv, social kunskap i lärarutbildningen. Handledningens funktion kan ses som ett frigörande från det förgivetagna, den ger utrymme för reflektion och motverkar ett reproduktivt förhållningssätt. Handledarens uppgift blir det pedagogiskt/didaktiska, att synliggöra de handleddas perspektiv på lärande och förhållningssätt till elever. I handledningens innehåll betraktas undervisningen som ett objekt för reflektion. Relationen

mellan elevens förutsättningar och avsikter med undervisningen görs till föremål för handledning. Handledningens form beskriver hon som en principriktad handledningsstrategi där handledaren styr samtalet genom formulerande, analyserande och argumenterande samtal. Franke (2011) beskriver även olika handledande roller i handledningssamtalet, handledaren som medtänkaren, modellen eller den trygghetsskapande.

2.4.3 Kritik mot handledning

Britta Högberg (2005) ser handledning som ett institutionellt fenomen och granskar det ur ett kritiskt perspektiv. Högberg framhåller att just löftet om att ta hand om osäkerhet har attraherat och blivit en stark drivkraft i handledningens institutionalisering. Handledning som pedagogiskt fenomen handlar om färdighetsutveckling och har sin rot i lärlingstraditionen. Handledning som psykologiskt fenomen handlar om att befria från ångest och osäkerhet. Högberg menar vidare att handledning med terapeutiska inslag blir en plats där ”skador” som arbetet ger upphov till kan hanteras och neutraliseras. En hjälp för chefer att hantera problem. Handledning kan tänkas tjäna olika intressen. Ett är professionsutveckling, det kan också vara personliga problem eller arbetsplatsens psykosociala problem och kan avleda spänningar mellan chefer och anställda. Den institutionaliserade handledningen ger enligt Högberg intryck av att man i organisationer är övertygade om att alla måste ha handledning för att kunna genomföra sitt arbete. Den institutionaliserade föreställningen om handledningens goda tillåter inget annat perspektiv än att det är vällovt och gott menar Högberg vidare. Utbildning och handledning har också blivit en del av de moderna maktstrukturerna och det kan vara förklaringen till den fundamentalistiska tron på handledning och utbildning som slagit igenom.

2.4.4 Specialpedagogisk handledning

Bladini (2004) har i en studie undersökt 11 specialpedagogers handledningssamtal genom intervjuer och observationer. Studiens teoretiska utgångspunkter är ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Hon har även hämtat begrepp från social systemteori. Det handledningsteoretiska perspektivet är influerat av systemteori. Socialkonstruktivismen innebär ett kritiskt granskande förhållningssätt till de fenomen och den kunskap som vi tar för given. Kunskap skapas, är beroende av och vidmakthålls, av de specifika sociala och ekonomiska förhållanden som råder vid en bestämd tid, på en bestämd plats i en bestämd kultur. I detta perspektiv beskriver hon specialpedagogernas handledningssamtal som arenor för konstruktioner och rekonstruktioner av pedagogers svårigheter i vardagsarbetet. Hon hänvisar till studier av Johannessen (1990) som menar att ett lyckat handledningssamtal kan leda till att de handledda utvidgar sin förståelse och sina tolkningar av vad som är problem och vad som är lösningar. Handledning i detta sammanhang syftar till att åstadkomma en förändring vad gäller pedagogernas sätt att tänka om problem. I sin studie identifierade hon två sätt att beskriva handledning av specialpedagoger; som ett verktyg för att förbättra barns villkor och som rum för reflektion. Alla specialpedagoger i studien beskrev sin handledande funktion i termer av att åstadkomma förändring, men utifrån två skilda innebörder. Hon identifierade två perspektiv på att tala om förändring, nämligen genom att ge råd eller genom att vidga pedagogernas tänkande om sina beskrivna svårigheter. Resultatet av studien visar även att objekten för förändring behöver tydliggöras och breddas.

Sahlins (2004) avhandling är en studie av hur en grupp speciallärare/specialpedagoger möter verkligheten som handledare i skolan i slutet av 1990-talet efter utbildning i en psykodynamisk handledningsmodell. Sahlin belyser bl a frågan om vad specialpedagogisk handledning är och vilka organisatoriska situationer som möjliggör respektive hindrar

handledningsfunktionen. Sahlin skriver om att termen specialpedagogik med en kritisk blick kan delvis anses vara en språklig konstruktion inom akademien. Inledningsvis knöts begreppet till en funktion där det gav behörighet för speciallärartjänst, alltså en organisatorisk funktion snarare än ett pedagogiskt innehåll.

Sahlin definierar genom intervjuerna två kontextuella teman i handledningssituationerna. Hinder och möjligheter att utföra handledningsfunktionen kan knytas dels till ett organisatoriskt tema, dels till ett legitimitetstema. Det organisatoriska temat visar på betydelsen av skolledningens acceptans och förståelse av ett relationellt handikappbegrepp och en förändrad specialpedagogroll i förhållande till detta. Det organisatoriska temat belyser också positiv eller negativ förståelse när det gäller handledning som förändringsinstrument. Legitimitetstemat visar på en kamp om ett "symboliskt kapital", där det semi-professionella specialpedagogiska handledningsbegreppet konkurrerar med ett professionellt psykologiskt dito på det specialpedagogiska fältet. Det visar också hur implementeringen av handledningsfunktionen hanteras på förvaltnings- respektive fackförbunds nivå. Införande av partiella respektive hela handledartjänster försvårar eller underlättar handledningen.

Sahlin (2004) redovisar resultaten utifrån en fenomenologisk analys där hon konstaterar att den studerade specialpedagogiska handledningen präglas av en asymmetrisk relation mellan handledda och handledare vilket påverkar ansvarsfördelningen. Denna asymmetri menar hon kan innebära att utmaningar hålls tillbaka till förmån för omtanke. Hon ser också i sitt resultat ett vad hon kallar "hjälp – och stöttafenomen" i språket, i handledningen vilket hon menar traderar en genusladdad omvårdnadsaspekt i handledningssituationen, något som inte synliggörs eftersom reflektioner kring språket saknas. Handledningssituationerna dominerades av problematiska vardagliga skolsituationer och komplicerade lärar-elevförhållanden. Få organisatoriska eller samhällseliga frågor dryftades. Samtalen präglades snarare av anpassningsocialisation än förändrande formningsocialisation.

2.5 Syntes av litteraturgenomgången

Styrningen av specialpedagogisk handledning av skolans huvudmän, det vill säga talet om specialpedagogisk handledning, dess funktion, innehåll och form, på den lokala formuleringsarenan, är vad vi förstår ett utforskat område. Studier om hur huvudmännen organiserar, finansierar och prioriterar, d.v.s. styr, det specialpedagogiska arbetet finns. Några studier pekar mot att det kategoriska perspektivet fortfarande kan råda i kommuner och att styrningen av specialpedagogiska frågor är svag eller saknas. Både internationella och statliga styrdokument ger utrymme för olika tolkningar och kan upplevas som motstridiga. Å ena sidan är alla elever likvärdiga och ska ges en rätt att delta i en gemenskap och forma skolan, å andra sidan ska alla elever uppnå samma mål på samma tid för att klara kursplanernas kravnivåer och bli godkända. Begreppet likvärdighet, i skollag och läroplan, öppnar exempelvis upp för olika tolkningar för huvudmännen i styrningen av specialpedagogisk verksamhet.

Skollagen utgör den juridiska styrningen av skolan och är anpassad efter ett målstyrt samhälle. Lagen har även anpassats efter att både kommuner och andra aktörer ska vara huvudmän för skolor. Den statliga styrningen kan även ske via finansiering samt olika former av policys. Via examensförordningen har även innehållet i specialpedagogens utbildning varit föremål för en demokratisk process och beslut. Både den statliga juridiska styrningen av den specialpedagogiska verksamheten och innehållet i specialpedagog-utbildningen lägger tonvikten på en förebyggande och långsiktig specialpedagogisk praktik. Organisering,

finansiering samt vilka uppdrag specialpedagogen förväntas utföra varierar hos olika huvudmän över tid och kontext. En förskjutning av innehållet i specialpedagogrollen, mot ett mera långsiktigt, förebyggande arbete kan skönjas efter införandet av specialpedagogutbildningen på 1990-talet.

Historiskt sett har ett kategoriskt perspektiv dominerat det specialpedagogiska området men en utveckling har skett mot ett relationellt perspektiv där omgivningen runt individen studeras. Den statliga styrningen och högskoleförordningens innehåll för specialpedagogutbildningen fokuserar ett långsiktigt och förebyggande arbete i form av elevhälsa och stöd till rektor och personal. I den nya skollagen införs en samlad elevhälsa där specialpedagogisk kompetens och funktion finns med. Den yrkeskår som först förknippades med handledning är psykologer som gett handledning i terapeutiska sammanhang där personliga frågeställningar och dilemman fokuseras. Pedagogisk handledning förknippas ofta med handledning inom pågående lärarutbildning och vid andra akademiska studier.

Specialpedagogisk handledning introducerades genom specialpedagogutbildningen som startade 1990. Handledning kan bland annat förstås som kompetensutveckling, möjlighet till reflektion, inlärningsstillfälle och/eller en förändringsprocess. Variation finns vad gäller mål, process och sammanhang. Då handledning används som ett förändringsinstrument finns både en positiv och negativ förståelse av handledning. Bland annat Bladini (2004) talar om specialpedagogens handledande funktion som ett inkluderingsverktyg i det demokratiska samhället.

Flera forskare har studerat specialpedagogisk handledning på realiseringsarenan och medverkat till förståelse för och förklaringar av specialpedagogisk handledning. Specialpedagogers olika uppdrag på kommun- och/eller skolnivå kontra specialpedagogprogrammets intentioner ger utrymme för stor variation i arbetets innehåll för specialpedagoger. Intentionen i denna studie är att beskriva och öka förståelsen för hur några huvudmän ger uttryck för specialpedagogisk handledning i relation till den statliga styrningen av ett förebyggande och långsiktigt arbete.

3. Metod och genomförande

I detta kapitel redogör vi för de metoder som tillämpas i studien. Genom en beskrivning av analys och tolkning av litteratur och empiri, vill vi ge läsaren en möjlighet att skapa en bild av resultatens tillförlitlighet och trovärdighet. Kapitlet avslutas med en reflektion över forskningsetiska hänsynstaganden i studien.

3.1 Forskningsansats

Studien är kvalitativ, ansatsen är beskrivande och syftar till att analysera, tolka, förstå och beskriva skilda aspekter av hur skolans huvudmän uttrycker sin syn på specialpedagogisk handledning. Specialpedagogisk handledning förstår vi som ett långsiktigt uppdrag i skolan för att möjliggöra alla elevers rätt att utvecklas så långt som möjligt utifrån egna förutsättningar. Vår avsikt är att studera och tolka hur huvudmännen uttrycker specialpedagogisk handledning som ett verktyg för långsiktigt, förebyggande och hälsofrämjande arbete och hur styrningen av detta uttrycks. Vi vill beskriva snarare än att ge en förklaring och har därför valt att genomföra en kvalitativ studie med en hermeneutisk ansats. Hermeneutik är en kunskapsteoretisk inriktning och en väg till förståelse som inte utger sig för att ge förklaringar. Inom hermeneutiken eftersträvas aldrig den absoluta sanningen, det finns alltid fler sätt att förstå världen eller företeelser på (Alvesson &

Sköldberg, 1994; Åberg, 2009). Hermeneutik ger en möjlighet att tolka en händelse eller en text, i vårt fall huvudmännens yttranden, i dess kontext och historicitet. Hermeneutiken synliggör pendlingen mellan del och helhet genom den hermeneutiska cirkeln, eller snarare spiralen (Alvesson & Sköldberg, 1994). Delar och helhet fokuseras både inom empiri och mellan empiri och kontext och mellan empiri och teori. Pendlingen sker även mellan det kända och det okända. I spiralen möjliggörs växling mellan internationella och nationella överenskommelser, den statliga styrningen och huvudmännens uttryckta intentioner. Ytterligare en dimension i tolkningen uttrycker Wallén (1996) i växlingen mellan "närhet" samt olika former av "distans", vår egen uppfattning, intresse och tolkning av specialpedagogisk handledning i skolan och huvudmännens uttryckta styrning av specialpedagogisk handledning. Vår tolkningsprocess av huvudmännens uttryck sker i andra ordningens perspektiv, det vill säga hur verkligheten kan uppfattas vara. Åberg (2009) menar att tolkningsprocessen innebär en förväntansfull öppenhet för att nya alternativa tolkningar skall bli möjliga. En tolkning som verkar rimlig idag, kan med nya erfarenheter ersättas av andra tolkningar imorgon. Enligt Bergström och Boreus (2008) menar Hans-Georg Gadamer att varje läsare, varje mottagare, närmar sig varje text med en förförståelse (eller med "fördomar"). De menar att utan en viss förförståelse är en tolkning omöjlig. Vår förförståelse utgörs av studiens inledning och teoridel.

En pendling mellan litteraturgenomgång, teori, skolans styr- och policydokument, empirin samt vår egen förförståelse gör att perspektiven på styrning av specialpedagogisk handledning kan vidgas.

3.2 Intervjun

För att undersöka hur huvudmännen uttrycker sin syn på styrning av specialpedagogisk handledning valde vi kvalitativa intervjuer. Stukat (2005) menar att en semistrukturerad intervju med den fria interaktionen mellan intervjuare och informant ger en möjlighet att komma djupare och längre än i en strukturerad intervju. Kvale (1997) menar att kunskap byggs upp genom mänsklig interaktion genom att två personer samtalar om ett ämne av ett gemensamt intresse. En intervju är en relation mellan två personer som för en dialog. Kvale betonar att kunskap varken finns inom en person eller i världen utanför personen, utan existerar i relationen mellan personen och världen.

Den kunskap vi kan få genom intervjun är relationell och skapas genom samtal eller dialog. Hermeneutiken är dubbelt relevant för intervjuforskningen. Intervjun kastar ett ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan klarlägger den processen då intervjutexterna tolkas. Kvale menar att tolkningen av intervjuerna kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten. Ytterligare fördelar med intervjumetoden är dess flexibilitet och möjlighet till uppföljning av frågor. Vår studie har genomförts med kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer med skolans huvudmän utifrån syfte och frågeställningar. Det innebär att vi utgår från några tematiska, öppna frågeställningar som fungerar som huvudfrågor som vi sedan följer upp. Följdfrågor styrs av dialogen och blir olika och används för att få svaren mer utvecklade och fördjupade (Kvale, 1997; Stukat, 2005). Huvudfrågorna i intervjuguiden (Bilaga 2) utgår från teman styrning, specialpedagogik som kunskapsområde, specialpedagogyrket och specialpedagogisk handledning. Uppräknade områden återfinns även i litteraturdelen. Handledning och styrning är vårt fokus och kontexten utgör av specialpedagogik som kunskapsområde och specialpedagogens yrkesroll.

För att kontrollera intervjufrågornas relevans och öppenhet, genomfördes en provintervju med en person, väl insatt i skol- och ledningsfrågor. Efter provintervjun gjordes några mindre justeringar i intervjuguiden. Vi valde att ta kontakt med samtliga informanter via telefon och/eller e-post där vi presenterade oss själva, studiens syfte och en beräknad tidsåtgång för intervjun till cirka 45 minuter (Bilaga 1). Informanterna fick själva välja plats för intervjun. Även vid intervjutillfället informerades huvudmännen om studiens syfte, deras anonymitet, möjlighet att avbryta intervjun samt hur materialet ska användas. Intervjuerna spelades sedan in för att möjliggöra transkription och få de intervjuades egna ord bevarade för bearbetning, analys och tolkning.

3.3 Urval

Mot en bakgrund av vår strävan efter att få så stor variation i huvudmännens uttryck av styrning av specialpedagogisk handledning, som möjligt, finns en uttalad metodisk förutsättning som styr vårt urval. Trost (1993) använder termen teoretiskt eller strategiskt urval. Intentionen var att urvalet skulle bestå av tio personer, samtliga huvudmän för skolan. Huvudman har vi definierat som den chefstjänsteman som är verkställande eller representant för en politisk nämnd eller privat verksamhet, styrelse eller förening. Vi valde att intervjua chefstjänstemännen med budgetansvar, då de både befinner sig på både formuleringsarenan och realiseringsarenan. I två fall har vi blivit hänvisade till tjänstemän med specialistfunktion. För att få så stor variation i urvalet som möjligt utgjorde befolkningsmängd, kön, utbildningsbakgrund, samt olikhet i huvudmannaskapets kriterier. Två huvudmän arbetar i små kommuner (>40000), två arbetar i mellanstora kommuner (40000 - 200000) och tre arbetar i stora kommuner (<200000). Två är huvudmän för friskolor med ca 500 elever. Samtliga har alla varit ca 10 år i sin nuvarande chefsposition utom en som varit anställd i 1 år. Samtliga informanter utom en är över 55 år. Studiens empiriska underlag är hämtad från södra Sverige.

Befattning		Kön		Utbildningsbakgrund
skolchef	A	man		lärare, rektor
sektorchef	B	man		lärare, rektor
skolchef	C	kvinn		lärare, rektor
skolchef	D	kvinn		lärare, rektor
vd för friskola	E	man		civilekonom, lärare, rektor
skolchef	F	man		lärare, rektor
verksamhetschef	G	kvinn		socionom
verksamhetschef	H	kvinn		specialpedagog
rektor för friskola	I	man		militär

Det externa bortfallet är en person. Vi kommer endast att särskilja informanterna i bearbetningen i de fall det har betydelse för studien.

3.4 Bearbetning, analys och tolkning

Bearbetandet av det insamlade materialet utgör ett av de moment i genomförandet som direkt påverkar resultatet. Ett i förhållande till studiens syften och problemformulering lämpligt metodval är givetvis viktigt för kvalitet i resultatet, men kan inte ensamt garantera tolkningens lämplighet. Bearbetningen börjar i själva intervjutillfället och följs av en utskrift av intervjuerna. För att komma bakom eller under det bokstavliga innehållet i intervjuerna läses texterna igenom många gånger. Därefter använder vi oss av meningscentrering. Kvale (1997) beskriver meningscentrering som att de meningar som informanterna uttryckt formuleras mer koncist, med innebörden att det som sagts omformuleras till färre ord. Enligt tabellen nedan sorterades intervjuens utsagor.

	Form	Innehåll	Funktion
Specialpedagogisk handledning			
Specialpedagogiska yrkesrollen			
Specialpedagogisk verksamhet			

	Juridisk	Ekonomisk	Ideologisk	övrig
Styrning				

Utifrån informanternas svar urskiljs mönster och variation med hjälp av valt teoriperspektiv, analys och tolkning. Därefter sammanställs meningsenheterna i teman, som utarbetats utifrån vårt syfte och frågeställningar

I analysen och tolkningen ställer vi frågor till materialet om vad och hur huvudmännen uttrycker innehåll, form och funktion avseende specialpedagogisk handledning. Vi ställer också frågor om vad och hur huvudmännen uttrycker styrningen av specialpedagogisk handledning. Analysarbetet pågår till teoretisk mättnad är nådd. Då tolkningen inspireras av hermeneutisk teori innebär detta konkret en vilja att förstå på ett kvalitativt annorlunda sätt, som skiljer sig från våra tidigare tolkningar och som ifrågasätter det förgivettagna. I tolkningen sker en växling mellan delar och helhet genom ett närmande och en distansering till materialet i en cirkelrörelse.

Det som varje meningsenhet visar på bearbetas och formuleras till olika teman. Resultaten redovisas utifrån de teman som framkommit, vilka vi redogör för i resultatdelen.

3.5 Studiens trovärdighet

För att diskutera en studies kvalitet används vanligtvis de tre begreppen validitet (giltighet), reliabilitet (tillförlitlighet), och generaliserbarhet. Då endast nio huvudmän ingår i studien kan

vi inte göra anspråk på att resultaten kan generaliseras. En generalisering av resultaten har inte heller varit vårt syfte. Stukat (2005) menar att begreppen rimlighet och trovärdighet är mer relevanta begrepp i kvalitativa studier. Genom att vi är två som tolkar studiens empiri ökas studiens trovärdighet. Tolkningsprocessen, eller hur vi förstår något, har genom att vi arbetat tillsammans explicitgjorts. Olika tolkningar har ställts mot varandra och vidgat vår förståelse i flera perspektiv med utgångspunkt i vår förförståelse, det vi tagit för givet, och vår teoretiska förståelse.

Kvale (1997) använder begreppet validitet även i kvalitativa studier och anser att resultatet ska valideras. Trovärdighet motsvarar den interna validiteten. Inom hermeneutiken är begreppen trovärdighet och giltighet elementära. Har vi genom vår studie åstadkommit giltig kunskap? Har vi genom studien fått svar på de frågor vi ställt? Svaren lämnas till läsaren.

3.6 Etik

I intervjuerna har vi gjort etiska ställningstaganden med hänsyn till de forskningsetiska krav Vetenskapsrådet fastställt (2002). Informationskravet har tillgodosetts genom att informanterna tagit del av studiens övergripande syfte. De har informerats om att det är frivilligt att delta och att de när som helst under studiens gång kan avsluta sin medverkan. För att kunna bemöta frågor eller funderingar har de fått namn, kontaktuppgifter och vilket universitet vi tillhör. De personer som deltar i studien har själva fått bestämma om sin medverkan och därmed uppfylls det så kallade samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet har tillgodosetts genom att detaljer om kommun, namn samt identitet inte är möjliga att identifiera i studien. Ett viktigt skäl för detta är att skydda deltagarna från att kännas igen av kollegor, politiker eller andra personer i kommunen. Det sista kravet, nyttjandekravet, kommer att beaktas genom att de insamlade uppgifterna kan brukas för forskningsändamål.

4. Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av den kvalitativa analysen under rubrikerna specialpedagogisk handledning och styrning. Citaten, med utsagor från intervjuerna avser att bjuda in läsaren i tolkningsprocessen. Då tolkningen av vår empiri är sammanflätad med vår förförståelse samt vår litteraturgenomgång gör vi analytiska kommentarer i resultatet med referenser till läst litteratur.

4.1 Specialpedagogisk handledning

Huvudmännen ger huvudsakligen uttryck för olika aspekter som berör handledningens funktion samt styrningen av handledning. Flera huvudmän uttrycker att specialpedagogisk handledning kan bidra till skolutveckling genom att bemötande, värdegrund och skolkultur belyses i handledningen. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) har studerat handledning som syftar till verksamhetsutveckling där handledningens förmåga att bidra till förändring är central.

4.1.1 Handledningens innehåll och funktion

Huvudmännen uttrycker sammantaget att specialpedagogisk handledning kan innehålla följande aspekter: kompetenshöjning, problemlösning, personalstödjande, skolutvecklande, pedagogisk/didaktisk utveckling samt utmaning av personal.

Kompetenshöjande handledning:

B: Att titta med de specialpedagogiska ögonen, utifrån att äga en större kunskap, föra en dialog med personalen.

Problemlösande handledning:

D: Gå in och börja rodda i problemet och strukturera upp och visa på vad som är vad, visa var grundproblemet ligger.

Personalstödjande handledning:

A: Om en lärare har funderingar eller inte klarar av sitt uppdrag, kanske en specialpedagog ska handleda. Hjälpa personalen att förhålla sig till barnen.

Skolutvecklande handledning:

H: .. arbeta handledande och konsultativt och ge fortbildning till personal kring arbetsprocesser, arbetsmiljön i klassrummet.

F: Bemötande av elever med olika funktionsnedsättningar för att arbeta mot en inkluderande skola.

Pedagogisk/ didaktisk handledning:

G: .. utan vi ser att vi gör mer nytta om specialpedagoger kommer in och gör de här mer specifika insatserna vad vi vill kalla handledning...eller pedagogisk handledning, kan det också vara för lärare som behöver mer stöd i det pedagogiska handhavandet helt enkelt.

Handledning som utmaning:

C: Vid handledning av lärargrupper kan ibland hela kulturen på skolan utmanas.

Tillsammans ger huvudmännen uttryck för en mångfald av aspekter om handledningens innehåll men av den enskilda huvudmannen framkommer inte denna breda tillämpning av specialpedagogisk handledning.

4.1.2 Handledningens riktning

Skillnader och likheter i handledningens innehåll kan analyseras genom handledningens riktning mot individ-, grupp- eller organisationsnivå. Olika aspekter av handledning kan ur ett styrningsperspektiv beskrivas som handledning av individ, grupp eller verksamhet:

Handledning riktad mot enskild lärare (individuell handledning) - problemlösande, pedagogisk/didaktiskt, personalstödjande, kompetensutvecklande.

Handledning riktad mot lärargruppen (grupphandledning) - problemlösande, pedagogisk/didaktisk, kompetensutvecklande, utmanande, personalstödjande, skolutvecklande.

Handledning riktad mot organisationen eller verksamheten (verksamhetsutveckling) - skolutvecklande.

Ur ett styrningsperspektiv fokuseras verksamhetens behov och det framkommer att specialpedagogisk handledning kan ha funktionen som verksamhetsutveckling och/eller professionsutveckling. Handledningens personalstödjande syfte uttrycks utgå från individens behov.

Någon huvudman uttrycker även att verksamhetens ledningsnivå kan ha behov av specialpedagogisk kompetens.

F: Jag skulle ju se stora fördelar med om den specialpedagogiska kompetensen kom in i styrningen och ledningen av skolan.

Huvudmännens uttryck för skillnader och likheter i aspekter kan även beskrivas från ett kortsiktigt och långsiktigt perspektiv. De uttryck för specialpedagogisk handledning som problemlösande med ett metodiskt pedagogisk/didaktisk innehåll, kan beskrivas uttrycka ett nuorienterat och kortsiktigt perspektiv. Några huvudmän uttrycker den specialpedagogiska handledningens syfte som pedagogisk/didaktisk utveckling och en utmaning av invanda perspektiv, vilket skulle kunna uttrycka en långsiktig utveckling i verksamheten. Personalstödande och kompetenshöjande handledning kan ses både ur ett kortsiktigt åtgärdande perspektiv och ett långsiktigt förändrande perspektiv. En skolutvecklande eller en verksamhetsutvecklande handledning kan ha ett mera långsiktigt perspektiv.

Handledning riktad mot verksamhetens behov, i skolan, avgörs av rektor och kan både underlätta och försvåra ett utvecklingsarbete/förändringsarbete i verksamheten. Av materialet framkommer att handledning kan underlätta skolans utvecklingsarbete om förväntningar på handledningen från uppdragsgivare, handledare och handledda överensstämmer. Ges goda organisatoriska förutsättningar för handledning påverkas verksamheten i gynnsam riktning. Handledarens kompetens ses som central. En kompetent handledare kan både ge stöd och utmana tankar om kunskap, lärande, bemötande, värdegrund samt skolans kultur. Huvudmännen uttrycker att handledning kan försvåra utvecklingsarbete om förväntningarna från uppdragsgivare, handledare och handledda inte överensstämmer. Brister handledarens kompetens i exempelvis samarbetsförmåga eller kommunikationsförmåga kan handledningen påverka i en riktning som inte är gynnsam för övriga utvecklingsarbeten i skolan.

4.1.3 Centralt organiserad handledning

Några huvudmän uttrycker att kompetens för specialpedagogisk handledning tillhandahålls centralt och rektor avgör om behov finns på skolan. Handledning som organiseras centralt skall utgöra ett stöd för rektorerna i deras uppdrag att inkludera elever i behov av stöd. Huvudmän uttrycker att rektor är beställare av handledning till skolan.

B: Vi kanske skulle ha spetskompetens även inom handledningsområdet för skolan anställda centralt.

F: Ja, det kan ju vara så att rektor talar om för sin personal vilka uppgifter den här specialpedagogen skall ha och vilken arbetsbeskrivning ... och då kan det ju ingå alla de här sakerna ... som handledning t ex... skall ingå i arbetsuppgiften. Det kan också bli så att man äts upp, alla behöver stöd, och hur gör man då?

I: Då vi har utrett en elev kommer handledningsresursen från ett centralt organiserat team.

E: Vi köper in handledning av psykolog eller specialpedagog från kommunen vid behov.

Inom förskolan har specialpedagogisk handledning en lång tradition och flera huvudmän har specialpedagoger på förskolan centralt anställda. Inom skolan beskrivs denna kultur inte vara lika frekvent.

A: Lärarna har faktiskt börjat fråga efter handledning.

4.1.4 Handledarens kompetens

Huvudmännen uttrycker att avgörande för den handledande funktionen är handledarens kompetens. Huvudmännens syn på kompetens kan sammanfattas i personliga egenskaper, kunskaper, förmåga att se helheter, samarbetsförmåga och kommunikationsförmåga. Huvudmännen uttrycker utöver handledarens kompetens att det är i mötet mellan uppdragsgivarens avsikter eller uppdraget och kompetensen i utförandet som avgör utfallet av den specialpedagogiska handledningen. Några huvudmän erbjuder centralt anställda specialpedagoger en fördjupad fortbildning inom handledning.

C: .. äga en förmåga att kunna kommunicera i en nära relation med de lärare som arbetar nära de här barnen. Då specialpedagogen inte själv äger några beslut handlar det om att kunna lyfta blicken och se helheten, hon måste kunna se skolan i sin kontext.

I: Jag kan inte bara säga till henne att arbeta med handledning och konsultation, och jobba inkluderande... det förutsätter ju vilken kompetens hon själv har.

Några huvudmän konkretiserar de kompetenser de anser nödvändiga. Följande aspekter framkommer i utsagorna.

Personliga egenskaper:

C: det måste vara en personlighetstyp som klarar av att inte räcka till.

F: .. specialpedagogen måste erövra sin legitimitet att handleda och att det är en personlighetsfråga om den skall lyckas med det, att axla den rollen.

Kunskaper:

B: .. utbildningen är en viktig faktor för specialpedagogen, men du kan inte utbilda bort allt.

G: Ibland kan vi känna en oro för vad personalen egentligen kan om olika funktionsnedsättningar... och det är ju ett område som vi genom specialpedagogerna försöker ta oss in på och vi försöker få skolan att förstå att de behöver ha mer kunskap och stöd kring områdena.

Förmåga att se helheter:

E: Specialpedagogens viktigaste kompetens är att kunna se helheten. Det handlar om människan i kontexten.

C: .. äga en förmåga att kunna kommunicera i en nära relation med de lärare som arbetar nära de här barnen. Då specialpedagogen inte själv äger några beslut handlar det om att kunna lyfta blicken och se helheten, hon måste kunna se skolan i sin kontext.

Samarbetsförmåga:

C: .. det handlar mycket om att kunna samarbeta även med andra funktioner i samhället, att vara en brygga och finnas emellan.

F: .. att föra en dialog med rektor om vad som behöver utvecklas, har specialpedagogen ett gott samarbete med sin rektor kan rektor föra en dialog med sina medarbetare om vad som behöver utvecklas.

Kommunikationsförmåga:

D: kunna vara ett slags kommunikatör i systemet, både mot rektor och lärare.

A: Att titta med de specialpedagogiska ögonen, utifrån att man har större kunskap, kunna föra en dialog med personalen utan att de gräver ner sig i sina skyttegravar.

G: .. vi lägger tyngdpunkt på att våra specialpedagoger har kunskap om någon typ av handledning eftersom... även om vi kommer ut som konsulter så är det hela tiden i dialog med den vi möter som vi försöker höja den personens kompetens.

Huvudmännens uttryck för en handledande kompetens kan sammanfattas i utbildning, personliga egenskaper och olika förmågor där personliga egenskaper och förmågor värderas högst. De förmågor som sägs avgörande är den kommunikativa förmågan och samarbetsförmågan. Den handledningsform som lyfts fram av huvudmännen är dialogens form. Huvudmännen lyfter fram dialogen som betydelsefull i specialpedagogisk handledning.

4.2 Styrning

Lindesjö och Lundgren (2000) identifierar tre huvudformer, eller ramfaktorer, för den statliga styrningen av skolan, nämligen ekonomisk, juridisk och ideologisk. Huvudmannanivån ansvarar för den ekonomiska och den ideologiska styrningen och ges möjlighet att styra genom olika handlingsplaner medan den juridiska styrningen ägs av staten.

Andra former av styrning på huvudmannanivån, som identifierats i vår studie, är fortbildning av personal samt olika former av kvalitetsarbete som utvärdering och uppföljning, där utvecklingsområden identifieras. Några huvudmän uttrycker även dialogstyrning som möjlig. Mönstret i vår empiri visar att huvudmännen frånsäger sig den ekonomiska och ideologiska styrningen av specialpedagogiska frågor, och delegerar detta fält till skollagen, till rektor.

4.2.1 Katten på rätten, rätten på repet...

Huvudmännen ger uttryck för att ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten läggs på rektor både ur ett ekonomiskt och juridiskt perspektiv. Några huvudmän uttrycker en ideologisk styrning genom handlingsplaner. Övrig styrning som uttrycks är uppföljning, utvärdering och kvalitetssäkring och fortbildning.

Ekonomisk styrning:

Rektor handhar den ekonomiska styrningen av specialpedagogiska frågor.

F: pengarna går rakt ut till rektor, skall vi (skolchefer) fördela pengar mer än vad som redan är politiskt gjort?, rektor har mandat att styra sin skola.”

G: .. den här grundschablonen som går ut till skolorna, det är ju inget som är öronmärkt, det styrs ju genom styrdokumentet där man pekar på att skolorna skall satsa si och så, men det är inte så att pengarna är avsatta specifikt till specialpedagogiska insatser utan det är så att det är upp till skolan och sedan bevisa vad de har gjort.

Juridisk styrning:

Även den juridiska styrningen i form av skollagen är delegerad till rektor.

A, B, C, D, H: det är rektors uppgift att se till att skollagen följs

Bland huvudmännen framkommer att även rektor frånsäger sig styrningen av specialpedagogiska frågor. Huvudmännen uttrycker också dilemma i rektors styrning.

I: (huvudman tillika rektor):.det finns ingen prioritering i rektors budget, arbetslaget prioriterar av arbetslagets pengar, jag vill inte styra det pedagogiska arbetet, det gör lärarna. Vi har ingen uttalad tanke om prioritering av medel, vi har däremot anpassat organisationen med små klasser.

D: Ett dilemma är rektors dubbla roll. Rektor är en kommunal tjänsteman men som ligger direkt under de statliga styrdokumenterna. Det är ju rektors dilemma och det blir tydligt då vi kommer till pengarna. Kommunen fördelar pengarna men det är staten som fördelar uppdraget.

Både huvudmannanivå och rektorsnivå uttrycker en "icke styrning" av de specialpedagogiska frågorna i ekonomisk och juridisk mening. Att hålla budget är överordnat den specialpedagogiska styrningen.

Ideologisk styrning:

Riktlinjer för den specialpedagogiska verksamheten formuleras eller beslutas inte på huvudmannanivå. Några informanter uttrycker att det är kommunens verksamhetsplan som utgör riktlinjerna för deras verksamhet, alltså allmänt formulerade politiska mål för hela kommunen, utan särskild precisering kring specialpedagogik. Styrkort och kvalitetsprogram finns eller skall utarbetas för att bryta ner verksamhetsplanens mål på skolnivå. Hög måluppfyllelse, bra kunskapsresultat och trygg arbetsmiljö uttrycks vara huvuduppdraget.

A: Vi har inte några skrivna riktlinjer, däremot kan jag säga att vi har en struktur. Det som saknas, och det vi ska arbeta med, är ett kvalitetsarbete som vi behöver arbeta med på ett liknande sätt som staten. Genom uppföljning och utvärdering får vi instrument för en styrning.

C: Det finns inte några skrivna riktlinjer för specialpedagogik, men hos oss styrs det av den rektor som är chef för den centrala elevhälsan.

B Specialpedagogerna har gjort ett arbete med att ta fram dokument för att handha specialpedagogiken, men det blev liksom inte förankrat där ute, det hände inte någonting där det skulle hända.

Huvudmännen ger uttryck för att de genom en kvalitetssäkring anger att alla funktioner finns i elevhälsoteamen på skolorna, vilket kan ses som en styrning.

F: .. vi har gjort en kartläggning av elevhälsoteamen, vilka funktioner finns i teamen, vi måste säkra att alla funktioner finns i alla skolans elevhälsoteam.

G: Det finns ett kvalitetsprogram för elevhälsan och som sen har separata program för elevhälsans professioner...och bland annat för den specialpedagogiska verksamheten i skolan... och det rör kvaliteten i arbetet att skolan skall nå upp till godkända kvalitetskrav.

B: Vi behöver bli skickligare i det systematiska kvalitetsarbetet med uppföljning och utvärdering för att säkra elevhälsan.

Några huvudmän uttrycker även att de behöver bli skickligare på uppföljnings- och utvärderingsarbete av kommunens målformuleringar. Några huvudmän uttryckte en önskan om långsiktig styrning men också en medvetenhet om att så inte sker.

F: Jag vill att rektorer skall vara strateger och ligga långt framme i tänkandet men rektorerna "äts upp" på sin skola och det blir mycket händelsestyrt och i avsaknad av strategier.

A: Eftersom man inte av tradition har arbetat förebyggande i skolan, så handlar det mesta om akutarbete. Då blir det att släcka bränder hela tiden.

H: .. det finns ingen plan på att specialpedagogerna på skolorna skall jobba mer handledande.

4.3 Resultatsammanfattning

Huvudmännen uttrycker att specialpedagogisk handledning både kan ha en långsiktig och kortsiktig funktion i det förebyggande, hälsofrämjande arbetet på skolnivån. En förtrogenhet med handledningens funktion framkommer på huvudmannanivån. Ur ett styrningsperspektiv betraktas handledning som verksamhetsutveckling och professionsutveckling, som utgår från verksamhetens eller organisationens behov. Vid ett personalstödande syfte beskrivs handledningen utgå från individens behov.

Huvudmännen uttrycker att det är i mötet mellan uppdragsgivarens avsikter och handledarens kompetens och de handledas förväntningar som avgör utfallet av den specialpedagogiska handledningen.

Huvudmännen ser även specialpedagogens kompetens som avgörande för handledningens resultat. Kompetens uttrycks i handledningssammanhang som olika färdigheter som samarbetsförmåga och kommunikationsförmåga.

Några huvudmän tillhandahåller specialistkompetens i form specialpedagogisk handledning från central nivå men verkställighet ankommer på rektor. Några huvudmän erbjuder några specialpedagoger en fördjupad utbildning i handledning. Beslut om handledning fattas alltid av rektor och styrs inte av huvudmännen. Huvudmännen förmedlar att det finns ett motstånd mot handledning på skolnivån, även om en perspektivförskjutning sker över tid. Några huvudmän uttrycker att det kategoriska paradigmet fortfarande dominerar på skolnivån, vilket innebär att rektor ofta prioriterar snabba kortsiktiga åtgärder framför ett förebyggande, hälsofrämjande, långsiktigt arbete med exempelvis specialpedagogisk handledning.

5. Diskussion

Kapitlet inleds med reflektion över vald forskningsmetod och genomförande. Därefter diskuterar vi det huvudsakliga resultatet samt specialpedagogiska implikationer och avslutar med förslag till fortsatt forskning.

5.1 Reflektion över metod och genomförande

Skälet till valet av en hermeneutisk hållning är studiens syfte samt att den ger en möjlighet till att reda ut begrepp och att undersöka förhållanden på djupet. Då nya frågor och antaganden växer fram, kan därmed läsaren ges möjlighet att göra nya tolkningar. I den hermeneutiska förståelsen finns underförstått att förståelsen aldrig kan ses som slutgiltig, utan betraktas i sin kontext och är tidsbunden. Läsaren ska själv kunna ta ställning till rimligheten i resonemang och argumentation. Forskaren är en del av det sammanhang som beskrivs och en neutral beskrivning är svårfångad. En intervju är förenad med en intervju effekt. Intervjun är en dialog, vilket innebär att mottagare och avsändare växlar i samtalet, vilket kan innebära att felaktiga tolkningar görs. För att minska denna risk har intervjuerna spelats in och skrivit ut. Vi har även lyssnat till, läst och sorterat vårt material vid upprepade tillfällen. Vid tolkningen och analysen har vi ökat studiens tillförlitlighet genom att vi varit två som haft möjlighet att

under analys och tolkningsfasen diskuterat litteratur och empiri samt den egna kunskapssynen med varandra.

All sortering och meningscentrering av utsagor är förenat med en risk att förenkla och underskatta komplexiteten i styrningen av specialpedagogisk handledning. För att motverka detta lyfter vi i tolkningen fram kritiska drag och aspekter i materialet och växlar mellan del och helhet. Vad som därigenom åstadkoms är möjliga slutsatser, tänkbara tolkningar bland andra möjliga. Analys, tolkning och beskrivning görs med utgångspunkt i både tidigare forskning och den empiriska studien. Identitetsavslöjande uttalanden har avidentifierats eller uteslutits.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Möjligheter och hinder i styrning av specialpedagogisk handledning

Huvudmännen uttrycker att handledning riktad mot verksamhetsnivån både kan stödja och försvåra skolans utveckling. Specialpedagogisk handledning kan både bidra till verksamhetsutveckling och professionsutveckling vid verksamhetsförändringar och paradigmskiften, men även motverka skolans utveckling om handledningens innehåll går i en annan riktning än den tänkta skolutvecklingen. Handledningen kan även ses som personalstödande. Franke (2011) beskriver handledning som frigörande och perspektivvidgande. Vid verksamhetsförändring och skolutveckling kan specialpedagogisk handledning i ett långsiktigt perspektiv ge ytterligare perspektiv på lärande, bemötande och skolkultur. En förändring av praktik, måste enligt Gjems (1997) ta vägen om den handleddes insikt. Flera huvudmän förespråkar dialogen som form för handledning, då dialogen öppnar upp för olika perspektiv på lärande och kunskap samt ger möjlighet till kommunikation, vilket stöds av forskning om handledningens möjligheter (Gjems, 1997; Franke, 2011).

Hinder för specialpedagogisk handledning som huvudmannanivån uttrycker är att kompetens i specialpedagogisk handledning kan saknas på skolnivån. På skolnivån finns en förväntan av lärare, att specialpedagogen ska arbeta kortsiktigt med direkt åtgärdande insatser. Även några huvudmän uttrycker att eleverna behöver sitt enskilda stöd, vilket visar att den undervisande traditionen, finns starkt bevarad på skolorna. Förväntningar kan innebära motsättningar. Ahlberg (1999) pekade på riskerna för konflikter vid införandet av specialpedagogutbildningen.

Huvudmännen uttrycker att centralt organiserad handledning genomförs på uppdrag av rektor. Det är svårt att uttyda om det är lärarna som definierar behovet av handledning och likaså om deltagandet är frivilligt. Gjems (1997) menar att ett frivilligt och icke påtvingat deltagande är en förutsättning för att kompetensutveckling genom handledning skall ske. Högberg (2005) menar att handledning som pedagogiskt och psykologiskt fenomen kan tjäna olika intressen. Den institutionaliserade handledningen ger uttryck för att alla måste ha handledning för att kunna genomföra sitt arbete. Föreställningen om handledningens goda tillåter inget annat perspektiv än att det är vällovligt och gott den riskerar då att bli "snuttefilt" snarare än kunskapsbildande. Materialet ger inte svar på om handledningens syfte är tydligt för uppdragsgivare, handledare och handledda. Huvudmännen beskriver handledningen som nära knuten till praktiken.

Styrning kan historiskt beskrivas i två ytterligheter, dels en yttre styrning, då andra sätter upp mål för vad som ska uppnås eller en inre styrning där individen själv sätter upp målen. En diskussion kring balansen mellan styrning och självbestämmande kan inte undvikas. Genom

att inte betrakta den inre och yttre styrningen som dikotomier utan istället betrakta styrning som en samtidighet mellan en fri process och en målstyrd process kan en mening och ny förståelse skapas samt öppna upp eller stänga för nya handlingsalternativ. Det stora frirummet för tolkning och styrning av specialpedagogiska frågor på huvudmannanivå och skolnivå, under snäva ekonomiska ramar, kan öppna upp för förhandlingar på alla nivåer i skolsystemet. Det kan innebära att idén om en sammanhållen skola och allas lika värde ständigt utmanas. Den grundideologi som ligger bakom samhällets strävan efter inkludering i skolan och samhället, är inte alltid självklar hos alla som arbetar i skolan. Detta kan innebära att segregeringar kan få mer eller mindre starkt fotfäste vid olika tidpunkter i våra skolor.

Flera huvudmän förespråkar dialogen som handledningsform. Präglas handledningen av en dialog där olika dilemman fokuseras, exempelvis genom sokratiska samtal, menar de att förutsättningar ges för att ett samspel ska utvecklas ur individuella mål. Kvale (2007) argumenterar mot dialogstyrning och menar att dialogen som handledningsform kan skapa en illusion av jämlikhet genom en asymmetrisk maktrelation. Han menar att öppnare styrningsformer eller maktutövning kan göra opposition omöjlig.

Genom att relationen mellan människan och omvärld fokuseras vid den specialpedagogiska handledningen, utifrån hur omvärlden uppfattas vara och inte utifrån hur något är, kan utrymme för förskjutningar i perspektiv skapas och generera en tillåtande kultur där metarefleksion i förhållande till vetenskapliga teorier möjliggörs och skolutveckling blir möjlig. Bladini (2007) lyfter fram det perspektivvidgande samtalet som en väg till förändringsinriktad handledning där den handleddes tänkande stimuleras. På så sätt blir handledning en form för styrning mot förändring. Handal och Lavås (2000) menar dock att även om handledningens form förändras, innebär det inte att lärares syn på lärande och kunskap förändras. Detta tydliggör betydelsen av handledningens funktion. För att handledningens möjligheter ska tas tillvara bör syftet med handledning vara tydliggjort både från handledare, handledda och uppdragsgivare. En förutsättning för skolutveckling är medarbetares förståelse för sitt uppdrag. Kroksmark (2007) hävdar att all kunskapsutveckling sker genom tolkning - förståelse - omtolkning som är underordnad kulturen och sammanhanget. Han menar att handledning syftar till att etablera gemensamma möjligheter att upptäcka och förändra något, eftersom vi alla erfar verklighet med kvalitativt skilda förståelser.

Tar handledningen sin utgångspunkt i det som uppfattas som angelägna dilemman på skolan finns förutsättningar för skolutveckling. Då skolutveckling förutsätts ha sin utgångspunkt på skolan samtidigt som den statliga styrningen har ökat genom mål- och resultatstyrning med ny skollag och läroplan (Berg, 2011) läggs ansvaret för specialpedagogisk handledning på rektor och huvudmännen fransäger sig styrningen. Genom den ökade statliga styrningen befarar vi att den resultatstyrda skolutvecklingen minskar möjligheten till behovsstyrd handledning.

Av tradition har speciallärare och ibland även specialpedagoger på skolnivån varit knutna till ett direkt arbete med elever i svårigheter. Den nya skollagen (SFS 2010:800) ställer andra krav på de specialpedagogiska insatserna på skolnivån. Elevhälsan ska arbeta hälsofrämjande och förebyggande. Speciallärarens tradition har funnits i metodikfältet, där en metodisk skicklighet i att möta elever i svårighet utgör fokus. Detta metodiska fokus, bland lärare, kan utgöra ett hinder för specialpedagogens förebyggande och hälsofrämjande arbete.

I ett skede då ny skollag och ny läroplan implementeras behöver skolhuvudmän förhålla sig till den vidgade lärarprofessionalismen, vilket innebär att frirummet för formulering av skolans innehåll och form ökar för lärargruppen. Berg (2011) beskriver den komplexitet som ryms i rektors chefs- och ledarskap, vilket kan ses som en förklaring till huvudmännens brist på styrning inom det specialpedagogiska området. Även den centraliserade mål- och resultatstyrningen kan ses som en förklaring på den svaga styrningen från huvudmannanivån. Berg menar att frirummet för rektor minskar och ställer nya krav. Skollag och läroplan skapar en institutionell struktur som är resultatnriktad och präglas av centraliserad resultatstyrning. Dagens professionella skolledarskap innebär ett kombinerat resultat- och verksamhetsansvar, och i det finns en komplexitet. Vår studie visar på dilemmat i att huvudmännen fördelar skolans budget men staten ger uppdraget. Detta innebär dilemman i styrning. Skolledaren skall både styra mot yttre effektivitet med fokus på utfall och legalitet och mot inre effektivitet med fokus på process och legitimitet. Skolledarskapet innebär både ett chefskap som sätter skolans styrning i centrum och ett pedagogiskt ledarskap som har med inre effektivitet att göra.

Möjligheter som skollagen öppnar för, är specialpedagogens närmare samarbete med övriga professioner i elevhälsan, vilket kan ge förutsättningar för ett mera långsiktigt arbete där flera perspektiv på lärande kan ges ökat utrymme. Flera huvudmän säkrar en fungerande elevhälsa genom att se till att alla funktioner, skolsköterska, kurator, psykolog och specialpedagogisk kompetens, finns i elevhälsan på skolnivån. Flera huvudmän ger även hela elevhälsan en gemensam kompetensutveckling. Huvudmännen ger uttryck för att den politiska viljan är att låta så stor del som möjligt av skolans pengar gå rakt ut till verksamheten. Att styra eller öronmärka medel för visst specialpedagogiskt arbete så som handledning är därför, enligt huvudmännen inget alternativ. Den utvidgade lärarprofessionalismen bygger bland annat på lärares flexibla förhållningssätt till lärande. Specialpedagogisk handledning kan genom att handledaren har en gemensam grundutbildning, gemensam praktik och en fördjupning i specialpedagogik ha en förståelse för lärares handling och undervisning. Handledare och handledda utgår från en gemensam kontext. Specialpedagogens uppdrag kan ses som att vidga lärares perspektiv på lärande och/eller att utmana lärares handling.

Speciallärarutbildningens återinförande 2007, efter ett snabbt politiskt beslut med knapp majoritet i riksdagen. Bland annat högskoleverket gavs inte möjlighet att yttra sig. Mot denna bakgrund kan skollagens skrivningar om specialpedagogisk kompetens i elevhälsan förstås. Skollagen anger kurator, psykolog och skolsköterska som givna professioner i elevhälsan. Den specialpedagogiska kompetensen definieras inte som profession. En möjlig tolkning kan vara att både specialpedagog och speciallärare ses som professioner som kan ingå i elevhälsan. En slutsats av det ovan diskuterade kan bli att den statligt politiska styrningen är överordnad den kunskapsutveckling som sker inom det specialpedagogiska området.

5.3 Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogisk handledning kan betraktas som ett verktyg i arbetet för elevers rätt att utvecklas från sina förutsättningar, i ett förebyggande, hälsofrämjande, långsiktigt perspektiv. För att specialpedagogen ska ges möjlighet att arbeta långsiktigt, i ett förebyggande och hälsofrämjande perspektiv, med bland annat ett handledande uppdrag inom skolan, bör huvudmannen ge mandat, legitimitet, utbildning samt ekonomi för bland annat specialpedagogisk handledning och medverka i en styrning av specialpedagogiska frågor. Skollagen är tydlig i det förebyggande och hälsofrämjande uppdraget. Ska specialpedagogisk

handledning bli ett verktyg i skolans långsiktiga arbete med specialpedagogiska frågor, bör en styrning ske på huvudmannanivån.

Huvudmännen ger uttryck för ett dilemmaperspektiv på specialpedagogik, men även en medvetenhet om att det kategoriska perspektivet råder på många skolor.

Huvudmännen har delegerat ansvaret och styrningen av det specialpedagogiska arbetet i verksamheten till rektor. Huvudmännen styr genom att ge rektor ekonomiska ramar, och flera huvudmän fransäger sig styrningen av de specialpedagogiska frågorna genom stor delegation till rektor. Fastställda handlingsplaner saknas hos många huvudmän. Frånvaron av styrning i specialpedagogik på huvudmannanivån mot ett långsiktigt förebyggande, hälsofrämjande arbete gör att specialpedagogisk handledning ofta uteblir. Huvudmän uttrycker det dilemma som rektor står inför, nämligen att styra skolans verksamhet enligt statliga styrdokument och samtidigt prioritera, hålla sina ekonomiska ramar, som huvudmännen ger, och förhålla sig till personalens krav på akut hjälp. Detta leder till att styrningen av resurser på skolnivån ofta sker mot ett kortsiktigt, direkt åtgärdande arbete i det specialpedagogiska fältet.

Ett av skolans uppdrag enligt läroplanen lgr 11 är att skapa "en god miljö för utveckling och lärande. Eleven ska möta respekt för sin person. Skolan ska sträva efter att vara en levande och social gemenskap som ger vilja och lust att lära".

Flera av våra informanter uttrycker måluppfyllelse enbart utifrån kunskapsmålen. Talet om skolans likvärdighet, vad gäller inkludering och tidigare en skola för alla, har förskjutits till en diskurs om hur väl rektor klarar av att styra mot en ökad måluppfyllelse, i kunskapsmålen. Även talet om skolans värdegrund eller elevers möjlighet att utvecklas från sina förutsättningar har tystnat. Forskning (Grossin, 2003) om framgångsrika skolor visar att de skolor som lyckas, har en fokusering både på kunskapsmål och sociala mål.

Med den förståelse vi fått om specialpedagogisk handledning, vill vi uppmuntra de tre parter som är inblandade i handledning, de handledda, handledaren och uppdragsgivaren, till en ökad kommunikation om förväntningar och syfte med specialpedagogisk handledning. Frågan om denna studie har bidragit med något nytt och relevant kunskapsstillskott kan diskuteras ur flera perspektiv. I en kvalitativ studie är det i första hand fråga om en begreppslig systematisering av olika företeelser. Vår förhoppning är att vi bidrar med en kunskap som kan leda till en djupare förståelse för hur huvudmännen erfar sin styrning av specialpedagogisk verksamhet. Vårt bidrag, med beskrivning, analys och tolkning huvudmännens styrning av specialpedagogik kan både vidga perspektiv och bidra med preciseringar inom problemområdet. Då forskning är en process, kan resultat betraktas som tillfälliga sanningar som förändras utifrån att andra frågor ställs.

I en mål- och resultatstyrd verksamhet koncentreras makten i implementeringsprocesser till den verkställande nivån. De professionella aktörerna får som en konsekvens av det mål- och resultatstyrda styrsystemet ett ökat inflytande över skolans innehåll och form vid implementering av ny skollag och läroplan, vilket sannolikt bidrar till den bristande styrningen av specialpedagogisk verksamhet av huvudmännen (Berg, 2011).

5.4 Fortsatt forskning

Under vårt arbete med studien har för oss nya frågeställningar kommit upp, vilka vi anser skulle vara intressanta för vidare forskning. En frågeställning rör hur handledningens form påverkar möjligheten att bidra till en gynnsam skolutveckling där elevers lärande sätts i fokus.

Vår studie fokuserar handledning som ett verktyg i ett förebyggande, hälsofrämjande och långsiktigt arbete. För vidare forskning vi vill lyfta fram frågeställningar om vilka verktyg, utöver handledning, som kan stödja/utveckla pedagogerna i arbetet med lärande och värdegrundsarbete i fokus.

Slutligen ser vi frågan om hur elevhälsans olika professioner definierar ett förebyggande, hälsofrämjande långsiktigt arbete som intressant för vidare forskning.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Epilog. A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning* (s. 341-346). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter, nr 15. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice; increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Inc.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Barnkonventionen, FN:s konvention om barns rättigheter*. (2009). Stockholm: Unicef.
- Berg, G. (2011). Hur kan rektor navigera i skolledarskapets komplexitet - kunskap, värden och verktyg. I U. Blossing (Red.), *Skolledaren i fokus* (s. 23-37). Pozkal: Studentlitteratur
- Bergström, G. & Boreus, K. (2008). *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*. Karlstad universitet: Karlstad.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 199-222). Pozkal: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. , & Millward, A. (1998). Theorising special education: time to move on? I C Clark, A Dyson, & A Millward, (Red.) *Theorising special education*. (s. 156-173) London: Routledge.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002) *Respekt för läraryrket - om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber. Skolverkets monografiserie.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborgs universitet: Göteborg.

- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-27) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Franke, A. (2011). (tredje upplagan) *Praktikhandledning och mentorskap - att låta lära och lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). I STOFF-projektet: *Specialpedagogiska stödåtgärder i grundskolan; omfattning, former och konsekvenser*. <http://hdl.handle.net/2077/24569>
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Grossin, L. (2003-10-27). *Sammanfattning av forskning om effekter av skoltillhörighet och det pedagogiska och sociala klimatet (PESOK) i framgångsrika skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Handal, G. & Lavås, P. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G. & Lavås, P. (2000). *På egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Högberg, B. (2005). Handledning - snuttefilt eller kunskapsutveckling. I M Larsson, & J Linden. *Handledning - perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverkets rapport 2006:10R. *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2007). Funktionalistisk handledning i grupp. I T Krogmark & K Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 291-314). Malmö: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma: en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm: Statens skolverk.
- Lindén, J. (2005). Handledning - en konceptuell ram. I M. Larsson & J. Lindén (Red.), *Handledning: perspektiv och erfarenheter (sidnummer)*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Nationalencyklopedin, hämtad 20110517 från www.Ne.se

- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Poland: Studentlitteratur.
- Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (2007). Inledning. C, Nilholm & E. Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-15) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C.; Persson, B.; Hjerm, M. och Runesson, S. (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. En enkätundersökning*. (Insikt 2007:2). Vetenskapliga rapporter. Högskolan för lärande och kommunikation: Jönköping.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Linköpings universitet: Linköping.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-62) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. C. Nilholm & E. Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-49) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sahlin, B. (2004). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. Stockholm: HLS förlag.
- Salamancadeklarationen. (1996). *Om principer, inriktning och praxis i undervisning av elever i behov av särskilt stöd*. Svenska Unescorådets skriftserie, 4.
- SFS 2010:800, hämtad 20110801 från
<http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800>
- SFS 2007:638, hämtad 20110715 från
www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF
- Skolverket. (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes
- SOU 1998:66, hämtad 20110907 från
www.regeringen.se/sb/d/108/a/22905
- SOU 1999: 63, hämtad 20110907 från
www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676

- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*. Prop. 2009/10:165. Hämtad 20111014 från <http://www.sweden.gov.se/sb/d/12489/a/142368>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat oktober 2011 från www.vr.se/download/18.../forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Quenerstedt, A. (2006). *Kommunen - en part i utbildningspolitiken?* Örebro universitet: Örebro.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning*. Huskvarna: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

Bilaga 1 Missiv

Hej!

Vi skriver till dig med anledning av att vi önskar göra en intervju till vår magisteruppsats i specialpedagogik vid Göteborgs universitet.

Med utgångspunkt i vår framtida roll som specialpedagoger och ledare av förändringsarbete riktas vårt intresse mot hur handledning som verktyg kan bidra till förändring mot en likvärdig skola. Begreppet handledning används i olika sammanhang som anknyter till varandra. Vi har särskilt intresserat oss för hur styrning av specialpedagogens uppgifter ser ut och då med fördjupning inom handledning. Vår uppsats syftar till att öka kunskapen om kommuners syn på specialpedagogisk handledning. Vi riktar oss till skolans huvudmän på kommunal nivå och huvudman för fristående skolor två kommuner. Genom intervjuer hoppas vi få del av exempel på vad specialpedagogisk handledning kan innebära och synen på den specialpedagogiska rollen.

Resultatet av intervjuerna redovisas i uppsatsen och det kommer inte att framgå vilka som svarat. Vi vill betona att medverkan i intervjuerna är frivillig och att den som vill när som helst kan avbryta intervjun.

Vi hör av oss efter överenskommelse.

Tack på förhand!

Anna-Karin Jonsson

Eva Nilsson-Linder

Bilaga 2 Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hur ser er (huvudmannens) riktlinjer ut för specialpedagogisk verksamhet?
 - a) Vilka tankar ligger bakom?
 - b) Varför?
 - c) Hur arbetar ni för att skapa en likvärdig skola?
 - d) Varför?
 - e) Vilken prioritet har den specialpedagogiska verksamheten?
 - f) Varför?

2. Hur ser organisationen ut för specialpedagogiska frågor?
 - a) Varför ser organisationen ut så?
 - b) På vilket sätt fördelas medel för specialpedagogisk verksamhet?
 - c) Till vilka områden fördelas pengar?
 - d) Varför denna prioritering?

3. Vilken funktion har specialpedagogerna centralt och på skolnivå?
 - a) Förändring över tid?
 - b) Vilka förändringar har skett/ inte skett?
 - c) Hur definierar du specialpedagogisk kompetens?
 - d) Vilken specialpedagogisk kompetens behöver kommunen/verksamheten?
 - e) Vilken kompetens finns och vad saknas?

4. Specialpedagogisk handledning
 - a) Vilken innebörd har specialpedagogisk handledning för dig?
 - b) Vilket syfte har specialpedagogisk handledning i kommunen/skolan?
 - c) I vilken omfattning sker specialpedagogisk handledning?
 - d) Hur organiseras specialpedagogisk handledning?

Bilaga 3 Examensförordningen

SFS 2007:638

Specialpedagogexamen

Omfattning

Specialpedagogexamen uppnås efter att studenten fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

Mål

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning.

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen, och
- visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik.

Färdighet och förmåga

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Självständigt arbete (examensarbete)

För specialpedagogexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

I examensbeviset skall det anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

För specialpedagogexamen skall också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

Hämtad jan 2012 från http://www.lagboken.se/dokument/Andrings-SFS/128234/SFS-2007_638-Forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100?id=27546