



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Talet om barn i specialpedagogisk handledning inom förskolan.

**Charlotta Ström**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT13-IPS-02 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT13-IPS-02 SPP600
Nyckelord:	Specialpedagogik, Konsultativ handledning, Reflekerande handledning, Barnperspektiv, Sociokulturellt perspektiv

---

**Syfte:** Studiens syfte är att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn i specialpedagogisk handledning inom förskolan. I handledning av pedagoger i förskolan urskiljs två olika sätt att handleda, konsultativ handledning respektive reflekterande handledning. I studien undersöks hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn i dessa två former av handledning. En del av syftet är även att hitta likheter och skillnader i sättet att prata om barn utifrån respektive handledningsform.

**Teori:** Studien har gjorts utifrån ett sociokulturellt perspektiv. I det sociokulturella perspektivet är kommunikation mellan människor av vikt. Språket och kommunikationen ses som en förutsättning för människans lärande och utveckling. Studiens teori bygger även på de olika perspektiven på specialpedagogik, såsom kategoriskt perspektiv, där individen fokuseras och ses som bärare av sina egna problem, samt i det relationella perspektivet där fokus flyttas från individen till att istället gälla samspelet mellan individ och omgivning.

**Metod:** Studien är en kvalitativ studie, det vill säga ett sätt att försöka beskriva och förstå ett fenomen. Studien sker ur ett sociokulturellt perspektiv, men har även inslag av etnografi. Etnografi innebär att beskriva en grupp eller en kultur. De metoder som använts för att samla in empiriskt material från handledningssituationerna är en kombination av metoderna - observation, ljudinspelning och fältanteckningar. Det empiriska materialet har analyserats utifrån det sociokulturella perspektivet samt utifrån perspektiv på specialpedagogik.

**Resultat:** Studiens resultat visar att det förekommer både ett individperspektiv och ett verksamhetsperspektiv på hur specialpedagoger respektive pedagoger talar om barn och vad som utgör deras svårigheter i de båda formerna av handledning. I de flesta av undersökningsgrupperna är det specialpedagogerna som står för verksamhetsperspektivet, de har en mer relationell syn på barns svårigheter. Pedagogerna har fortfarande ett mer kategoriskt synsätt på barns svårigheter och har således ett individperspektiv. Undantaget är ett av arbetslagen i studien som i stor grad utgår från att reflektera över sig själva och sitt förhållningssätt i försöken att förstå barns handlingar. Inte någon av de båda handledningsformerna kan anses vara renodlade. I den konsultativa handledningen förekommer inslag av reflekterande handledning i form av specialpedagogens frågor. I den reflekterande handledningen fanns inslag av konsultativ handledning i form av specialpedagogens tips och råd till pedagogerna.

# Förord

Processen med denna uppsats har varit lång och krokig, men nu är jag äntligen i hamn. Jag har lärt mig otroligt mycket, både om mig själv men även om den verksamhet som jag nu ska möta som färdig specialpedagog.

Jag vill tacka alla pedagoger och specialpedagoger i studien för att de lät mig ta del av sina handledningssamtal, det var mycket intressant och lärorikt.

Ett tack till min handledare Yvonne Karlsson för sin tillgänglighet. Hon har varit ett bra bollplank och ett stort stöd under hela processen.

Jag vill tacka mina föräldrar för att ni ställt upp med glada hejarop, stöttande samtal när vägen varit krånglig och framförallt hjälp när vardagspusslet inte riktigt gått ihop.

Ett sista tack till min familj, Martin, Erik och Hugo, för att ni hejade på mig och för att ni stod ut med att jag spenderade i stort sett hela höstterminen framför datorn och med näsan i böckerna. Och som svar på din fråga Erik: -Nej, efter jul behöver mamma inte läsa mer skolbok!!!

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3 Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
3.1 Styrdokument .....	2
3.1.1 Högskoleförordningen för specialpedagogexamen .....	3
3.1.2 Skollagen .....	3
3.1.3 Förskolans läroplan, Lpfö .....	3
3.1.4 Allmänna råd för förskolan.....	4
3.2 Framväxten av specialpedagogik.....	4
3.3 Framväxten av handledning.....	5
3.3.1 Handledning i pedagogisk verksamhet.....	6
<b>4 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>7</b>
4.1 Sociokulturellt perspektiv .....	7
4.2 Samtal och kommunikation .....	8
4.3 Vuxnas perspektiv på barn .....	9
4.4 Perspektiv på specialpedagogik.....	9
4.5 Handledning .....	11
4.5.1 Konsultativ handledning .....	13
4.5.2 Reflekterande handledning .....	14
<b>5 Tidigare forskning</b> .....	<b>16</b>
<b>6 Metod</b> .....	<b>19</b>
6.1 Val av metod.....	20
6.1.1 Observation .....	20
6.1.2 Fältanteckningar.....	20
6.1.3 Ljudinspelning .....	21
6.2 Genomförande .....	21
6.2.1 Val av undersökningsgrupp .....	21
6.2.2 Presentation av undersökningsgrupp .....	22
6.2.3 Genomförande av deltagande observationer och ljudinspelning.....	23
6.2.4 Bearbetning och analys av empiriskt material.....	24
6.3 Reliabilitet och Validitet.....	24
6.4 Etiska ställningstagande .....	25
<b>7 Resultat</b> .....	<b>26</b>
7.1 Talet om barn i konsultativ handledning .....	26
7.1.1 Verksamhetsperspektiv på barns svårigheter.....	26
7.1.2 Barnet som orsak till pedagogernas arbetsbelastning .....	27
7.1.3 Bekräftelse av barns känslor .....	28
7.1.4 Upplevelser av barnet formar sättet att se på och tala om barn .....	28
7.1.5 Att tala om barnet ur olika perspektiv .....	29
7.2 Talet om barn i reflekterande handledning.....	30
7.2.1 Individperspektiv på barns svårigheter .....	30
7.2.2 Verksamhetsperspektiv på barns svårigheter.....	31
7.2.3 Barns olikheter .....	32

7.2.4 Generalisering av barn .....	33
7.2.5 Barns skapande av en positiv självbild .....	34
<b>8 Diskussion .....</b>	<b>34</b>
8.1 Metoddiskussion .....	34
8.2 Resultatdiskussion .....	35
8.2.1 Individperspektiv eller verksamhetsperspektiv på barns svårigheter .....	35
8.2.2 Specialpedagogens roll i handledning .....	36
8.2.3 Generalisering av barn .....	37
8.2.4 Handledningsformerna är inte renodlade.....	38
<b>9 Specialpedagogiska implikationer .....</b>	<b>38</b>
<b>10 Förslag till vidare forskning .....</b>	<b>39</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>40</b>
<b>Bilaga 1 Informationsbrev till specialpedagoger</b>	
<b>Bilaga 2 Informationsbrev till deltagare i observationerna</b>	

# 1 Inledning

I förskolans verksamhet sker samtal varje dag, samtal mellan barn, mellan vuxen och barn samt vuxna sinsemellan. Dessa samtal formar oss och våra uppfattningar om varandra. Hur vi pratar om och med varandra är en fråga av vikt att fundera över. I denna studie kommer jag att undersöka samtalen mellan vuxna i förskolan, närmare bestämt i handledningssituationen mellan pedagoger och specialpedagog. Skagen (2004) menar att det finns mycket skrivet om handledning och om olika modeller för handledning. Däremot finns få om inga empiriska studier om hur handledning faktiskt utförs och vilka konsekvenser de olika typerna av handledning får.

Enligt Bladini (2007) består en betydande del av specialpedagogens arbete inom förskolan av handledning, men innebörden av det handledande uppdraget är oklart. Författaren menar att i officiella dokument om skolan saknas precisering av vad handledning är och hur den ska gå till. Det är upp till specialpedagogen själv att avgöra hur handledningen ska genomföras. I litteratur om handledning (Bladini, 2007; Sundqvist 2012) presenteras olika perspektiv på handledning. Utifrån dessa perspektiv kommer de begrepp som används vidare i studien att vara konsultativ handledning respektive reflekterande handledning. Den konsultativa handledningen beskrivs som brandkårsuttryckningen medan den reflekterande handledningen ses som förebyggande. Enligt både Bladini (2007) och Sundqvist (2012) är det den konsultativa handledningen som är mest framträdande i verksamheterna. Den reflekterande handledningen förekommer men är ännu ganska främmande. Sundqvist (2012) betonar att i den konsultativa handledningen är eleven det främsta fokuset under handledningen. Handledningen är individcentrerad och i större grad fokuseras barns svårigheter än möjligheter. Bladini (2007) menar att i litteratur om handledning ses den reflekterande handledningen som den ideala. Författaren betonar samtidigt att i praktiken handlar handledning dock mer om rådgivning till pedagogerna - en konsultativ handledningsform. Handledaren styr samtalet med frågor och ger råd till fortsatta arbetssätt för pedagogerna. Dessutom är samtalen oftast lösningsfokuserade, det vill säga samtalen pågår under en tid tills man hittat en lösning till problemet, när problemet är löst avslutas även handledningen.

I Skolverkets granskning av förskolan (Skolverket, 2004) framkommer att handledning/konsultation har fått ett starkt genomslag hos pedagogerna i förskolan i deras arbete med barn i behov av särskilt stöd. Att få handledning upplevs som positivt av pedagogerna i granskningen. De upplever att handledningen kan ge dem nya infallsvinklar och mer kunskap om hur man bemöter barn i behov av särskilt stöd.

Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010) ska fokus läggas på att anpassa verksamheten för att möta alla individer utifrån dennes förutsättningar. Det är verksamheten som ska skapa förutsättningar för lärande. I Skolverkets allmänna råd för förskolan (2005) beskrivs hur pedagoger i förskolan arbetar i arbetslag, detta förutsätter att man utvecklar gemensamma värderingar. Det är av vikt att man har en samsyn på barns utveckling och lärande. För att kunna utveckla denna samsyn är det en förutsättning att pedagogerna ges tid att reflektera över sitt arbete och hur det kan utvecklas. Enligt förskolans allmänna råd måste pedagogerna reflektera över sin egen syn på barn för att kunna utveckla ett medvetet förhållningssätt. De behöver även reflektera över hur detta förhållningssätt kommer till uttryck i verksamheten, i det praktiska arbetet med barnen. Enligt de allmänna råden kan det vid behov bli nödvändigt med extern handledning eller konsultation för att utveckla pedagogernas förhållnings- och arbetssätt. Enligt Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011) är pedagogers sätt att

tänka om barns förmågor av stor betydelse för hur de bemöter och förhåller sig till barnen. Med ovanstående som utgångspunkt kommer jag att studera olika sätt att handleda och om detta påverkar hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn i handledningstillfället. Litteratur om handledning visar en riktning, men praktiken visar något annat. I studien vill jag undersöka hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn i konsultativa handledningssamtal respektive i reflekterande handledningssamtal. Jag vill studera om den reflekterande handledningen har ett annat fokus än på individen och i så fall var detta fokus ligger. Enligt Bladini (2004) blir handledningen mindre individfokuserad genom reflekterande samtal. I stället för att lägga fokus på barnet och dess svårigheter läggs fokus på pedagogerna och den pedagogiska verksamheten.

## 2 Syfte och frågeställningar

Litteratur om handledning beskriver två olika sätt att handleda pedagoger inom skol- och förskoleverksamhet. Det ena sättet är konsultativ handledning som syftar till problemhantering och där barnet står i fokus för handledningen. Det andra sättet att handleda är genom reflekterande handledning. I denna typ av handledning står pedagogens reflekterande om sitt eget arbetssätt i fokus. Den reflekterande handledningen ses som ett sätt att utveckla pedagogernas kompetens och öka deras kunskap. I denna studie kommer fokus att ligga på om det finns skillnader i hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn i de olika handledningsformerna inom förskolan.

Studiens syfte är att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn i specialpedagogisk handledning inom förskolan.

Följande frågeställningar används för att uppfylla syftet:

- Hur talar specialpedagoger och pedagoger om barn i konsultativ handledning?
- Hur talar specialpedagoger och pedagoger om barn i reflekterande handledning?
- Kan man se likheter och skillnader i sättet att tala om barn utifrån den handledning pedagogerna får? Och i sådana fall vilka är de och hur ser dessa ut?

## 3 Bakgrund

Mycket av den litteratur som används i denna studie är hämtad från forskning om skolans värld. Detta på grund av att det endast finns ett fåtal studier som undersökt förskoleverksamhet och handledning. Litteraturen belyser handledning av lärare och andra yrkesverksamma i skolan. Endast en del av litteraturen jag har tagit del av utgår från förskolans värld. Detta kommer så klart påverka litteraturgenomgången då man inte rakt kan översätta det som framgår i den tidigare forskningen och applicera det på denna studie.

### 3.1 Styrdokument

För att ge en bakgrund till hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn, kommer här nedan att redogöras för de styrdokument som förekommer i förskolans värld. Styrdokumenten ger en bild av vad specialpedagoger och pedagoger har för riktlinjer att följa i sitt arbete med barnen.

### **3.1.1 Högskoleförordningen för specialpedagogexamen**

I min studie vill jag undersöka om olika former av handledning påverkar sättet att tala om barn. För att få en förståelse för hur specialpedagogen lägger upp sin handledning blir det av vikt att ta del av de kriterier som finns för att erhålla en specialpedagogexamen. I högskoleförordningen (SFS 2007:638) för specialpedagogexamen benämns inte handledning som ett begrepp utan istället beskrivs vilka färdigheter och förmågor som krävs för att erhålla examen. För att erhålla specialpedagogexamen ska studenten kunna identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete samt i arbete med att undanröja hinder i lärandemiljöer. Studenten ska även visa fördjupad förmåga att vara en ”kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda ” (SFS 2007:638, s. 5). När det gäller specialpedagogens roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare finns inga klara direktiv över hur detta ska gå till. Det är upp till varje specialpedagog att utforma arbetet som man vill.

Vid en genomgång av utbildningsplanerna för specialpedagogiska programmet vid samtliga svenska universitet som erbjuder utbildningen kommer fram att det inte vid något universitet är preciserat hur handledningen ska se ut. Samtliga universitet formulerar, med lite olika ordval, att för att nå examen ska studenten visa en fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda.

### **3.1.2 Skollagen**

I Skollagen (SFS 2010:800) som innehåller grundläggande bestämmelser om skola och förskola, regleras rättigheter och skyldigheter för barn, elever och deras vårdnadshavare. Skollagen definierar inte begreppet handledning och tar inte upp handledningens betydelse för arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Däremot definieras synsätt på barn och lärande samt vad som är förskolans uppdrag. Skollagens koppling till handledning sker i form av betoningen av synsätt på barn samt genom att poängtera vikten av pedagogers förhållningssätt gentemot barn. Enligt skollagen är syftet med utbildning inom skolväsendet att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Utbildningen ska främja barns och elevers utveckling, den ska även främja en livslång lust att lära. I utbildningen ska hänsyn tas till elevers och barns olika behov. ”Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, kap. 1, § 4). I skollagen finns förtydliganden om hur man ska arbeta med barn i behov av särskilt stöd. I kapitel 8 som behandlar förskolan omskrivs barn i behov av särskilt stöd. ”Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd” (SFS 2010:800, kap. 8, §9).

### **3.1.3 Förskolans läroplan, Lpfö**

Läroplanen är det styrdokument som beskriver pedagogernas uppdrag. I denna undersökning blir det av vikt att studera läroplanen eftersom den ska ange verksamhetens värdegrund och uppdrag. I förskolans läroplan finns strävansmål, dessa mål anger inriktningen på arbetet i förskolan. Det är samtliga pedagoger i arbetslaget som ansvarar för att verksamheten arbetar



efter dessa mål. Läroplanen uttrycker att det är förskollärares samt de som arbetar i arbetslagets ansvar att utveckla verksamheten så att den tar hänsyn till alla barns olika förutsättningar och möter de behov som barnen har. Enligt läroplanen är det mer fokus på verksamheten än på individen. Det är verksamheten som ska möta individen där den befinner sig och skapa förutsättningar för lärande. ”I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (Skolverket, 2010, s. 8). Förskolan har ett särskilt ansvar när det gäller barn i behov av stöd. I förskolans läroplan står följande att läsa: ”Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (Skolverket, 2010, s. 7).

### **3.1.4 Allmänna råd för förskolan**

I denna studie undersöks pedagogers sätt att tala om barn, utifrån det blir det centralt att studera de allmänna råd som finns för förskolan och som sätter målen för hur verksamheten bör se ut. Skolverkets allmänna råd för kvalitet i förskolan baseras på bestämmelser i skollagen, förskolans läroplan samt det barnperspektiv som finns i FN:s konvention om barns rättigheter. De allmänna råden utgår även från forskning, kunskap och beprövad erfarenhet. Förskolans allmänna råd riktar sig både till kommunen och till de pedagoger som arbetar i verksamheterna. I de allmänna råden beskrivs ansvarsfördelningen dem emellan. ”Det är kommunens ansvar att se till att förskolan får de förutsättningar som behövs för att genomföra det pedagogiska arbetet (Skolverket, 2005, s. 5). Här ges råd om processkvaliteten, vad som sker i de processer som äger rum i förskolans pedagogiska verksamhet i förhållande till läroplanens mål. Centrala delar är personalens förhållningssätt, arbetssätt och samspel med barnen, samspel mellan barnen samt utformning av den pedagogiska miljön.

De allmänna råden beskriver förskolan som en plats som är till för alla barn och på vars och ens villkor. Pedagogerna ska skapa bästa möjliga förutsättningar för varje barn att utvecklas optimalt. Enligt läroplanen ska förskolans verksamhet anpassas till att barn är olika.

Det kräver att personalen omprövar och förändrar verksamheten utifrån de barn som deltar och fortlöpande diskuterar och reflekterar kring verksamhetens organisation, innehåll och arbetssätt. Det är också viktigt att personalen reflekterar kring sitt eget förhållningssätt till barnen, föräldrarna och varandra och hur detta på olika sätt kan påverka barnen. I detta sammanhang är utrymme för planering och gemensam reflektion kring arbetet väsentligt, liksom möjligheterna till kompetensutveckling i arbetslaget (Skolverket, 2005, s. 26).

När det gäller barn i behov av särskilt stöd är det centralt att ”personalen arbetar utifrån ett synsätt på barn i behov av särskilt stöd som innebär att stödbehovet ses i relation till den miljö barnet vistas i” (Skolverket, 2005, s. 32). Enligt de allmänna råden kan stöd ske i form av konsultation och handledning till personalen. Denna konsultation kan komma från det specialpedagogiska, medicinska eller psykologiska området.

## **3.2 Framväxten av specialpedagogik**

Ahlberg (2007b) beskriver hur redan vid införandet av den allmänna folkskolan 1842 diskuterades hur skolan skulle förhålla sig till elever som ansågs avvikande eller som hade

svårt att tillgodogöra sig undervisningen. Lösningen för dessa barn blev inte någon form av specialundervisning utan istället ställde man kunskapskraven lägre. Under 1920-talet utvecklades differentieringspedagogiken, intelligenstest började genomföras så man kunde skapa lämpliga särlösningar för de som behövde. Under 1940-talet inrättades specialklasser av olika slag. Enligt Persson (2007) har specialpedagogiken en kort historia i Sverige. Fram till 40-talet pratar man inte om pedagogiska frågor runt svagbegåvade barn, man ansåg att kunskaper från medicin och psykologi var det som behövde tillföras i undervisningen. 1946 tillsattes en utredning om hjälp- och särklassundervisning, utredningen ledde till ett förslag om att inrätta en statlig institution för utbildning av sinnesslörlärare och hjälpklasslärare. 1950 fattade den svenska riksdagen beslut om 9-årig enhetsskola, syftet var "en skola för alla". I "en skola för alla" har det dock under åren funnits särlösningar för specifika elevgrupper i form av obklass, särskild undervisningsgrupp m.fl. Enligt Sundqvist (2012) var det inte förrän i slutet på 1960-talet som den segregerade undervisningen började ifrågasättas, framförallt i USA. En integreringsideologi lyftes fram, där grundtanken var att alla elever oberoende sina förutsättningar skulle få sin undervisning inom allmänundervisningen. Denna ideologi utvecklades och spreds senare till Europa och Norden. Än idag är detta den rådande ideologin även om genomförandet av visionen befinner sig på olika nivåer i olika länder. Förskolan har, enligt Bladini (2004), däremot en tradition av sammanhållen verksamhet. I förskolan går alla barn i samma barngrupp.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver hur den första professuren där specialpedagogik fanns med i ämnesbeskrivningen startade i Göteborg på 1960-talet. Ämnet var praktisk pedagogik med specialpedagogik och professuren placerades vid den pedagogiska institutionen. Strax efter inrättandet av en professur i Göteborg startades även en i Stockholm. Inte förrän 1962 föreslog regeringen att ett statligt institut för utbildning av speciallärare inrättas. Utbildningen omfattade två terminer och syftade till att "utbilda lärare för undervisning av vad, man då kallade, utvecklingshämmande och svårfostrade samt av handikappade elever" (Bladini, 2004, s. 10). Enligt Persson (2007) sägs detta vara när specialpedagogiken kom till som ett eget kunskapsområde i Sverige. 1986 kom ett förslag till ny speciallärarutbildning, den utbildningen lades dock ner redan 1989. Året därpå, 1990, startades specialpedagogutbildningen, utbildningen skulle förbereda för verksamhet från förskolan till gymnasiet (Bladini, 2004). När speciallärarutbildningen lades ner och ersattes av specialpedagogutbildningen byttes synen på specialpedagogisk verksamhet från ett individrelaterat perspektiv till ett mer miljörelaterat perspektiv.

### **3.3 Framväxten av handledning**

Handledning är en företeelse med många grenar. Skagen (2004) menar att handledning inom pedagogikämnet bara funnits i ca 20-30 år. För att förstå hur handledning ser ut idag är det betydelsefullt att se hur dess framväxt har sett ut.

Åberg (2009) beskriver hur handledning har växt fram ur sex traditioner med särskild relevans för handledning inom utbildning. Dessa sex traditioner är mentorstraditionen, hantverkstraditionen, seminarietraditionen, caseworktraditionen, psykoterapitraditionen samt phronesistraditionen. Här beskrivs de två senare traditionerna eftersom dessa ligger närmast de två handledningsformer som studien handlar om. Begreppet handledning inom psykoterapi är i första hand förknippat med psykoterapiutbildningen. I *psykoterapitraditionen* av handledning görs den handledde uppmärksam på hur den egna personligheten påverkar hur man möter klienten. I skolan ges denna form av handledning till nybildade arbetslag, den kan

vara en hjälp i processen att utveckla sitt samarbete. Åberg menar att terapi och handledning i pedagogiskt arbete är två skilda saker. Terapi är en form för att förändra något som är stort medan handledning i pedagogiskt arbete istället fokuserar arbetsuppgifterna och hur dessa utförs. Åberg (2009) lånar begreppet *Phronesistraditionen* av Brusling och förklarar det ur ett handledningsperspektiv. Det reflektiva tänkandet i och om en praktik är en nygammal tradition. Traditionen bygger på lärarnas eget tänkande om sin verksamhet. ”Utgångspunkten är antagandet att när lärare i samtal synliggör sina yrkesmässiga handlingar, görs de åtkomliga för kritisk granskning, ifrågasättande och förändring” (Åberg, 2009, s. 38). Det blir allt vanligare att handledning sker genom reflektionsgrupper som träffas regelbundet och samtalar om sådant som kan utveckla yrkespraktiken.

Skagen (2004) menar att man kan lära sig mycket av att känna till handledningens traditioner, förståelsen ökar för varför handledningen ser ut som den gör idag. Man kan se att handledning har en lång historia och långa traditioner. Enligt Skagen är en av fördelarna med historien också att man kan se att saker kommer tillbaka. Allt som marknadsförs som nya idéer är inte alltid det, eller som Skagen uttrycker det ”same shit, new wrapping” (Skagen, 2004, s. 166).

### **3.3.1 Handledning i pedagogisk verksamhet**

Sahlin (2004) tar upp att i och med att ett förslag till den nya specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen kom i mitten på 1980-talet, startade också diskussioner om handledning i pedagogiska verksamheter. I förslaget beskrevs att specialpedagogen fick en ny roll som handledare och rådgivare till andra lärare. I förslaget fanns inga beskrivningar av hur denna handledning och rådgivning skulle gå till. Förslaget sändes ut på remiss och ett fyrtiotal organisationer fick möjlighet att yttra sig om förslaget. Författaren beskriver hur dessa remissvar innehöll blandade tankar och känslor angående den rådgivande och konsultativa funktionen i specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen. Inte i något remissvar behandlas begreppet handledning som fanns med i förslaget. Sahlin menar att detta kan förstås som att ingen tog förslaget om handledning som en specialpedagogisk funktion på allvar och att denna tystnad kan tydas som ett motstånd. Trots detta tysta motstånd införs handledning, rådgivning och konsultation som ett moment i den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen. ”Det är i denna situation specialpedagogerna gör entré något senare med sitt diffusa uppdrag” (Sahlin, 2004, s. 52).

Inom förskolan har det inte funnits en tradition av specialpedagoger. Inte förrän i mitten av 80-talet inrättades resurspedagogtjänster inom förskolan på många håll i landet. Dessa tjänster var en form av specialpedagogiskt stöd i förskolan. Resurspedagogerna anställdes för att utveckla arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Deras stöd bestod av arbete direkt med barnen eller genom samtal med pedagogerna. Stödinsatserna riktades i stor utsträckning mot pedagogerna och deras arbete, vilket medförde att resurspedagogerna tidigt kom att arbeta med handledning i förskolan (Bladini, 2004). I och med införandet av specialpedagogutbildningen 1990, skulle specialpedagogen utveckla en ny funktion inom pedagogiska verksamheter såsom skola och förskola. I den nya yrkesrollen ansågs specialpedagogen fungera som en förändringsagent i arbetet för en skola för alla. Specialpedagogen skulle dels arbeta med skolutveckling, dels arbeta konsultativt samt föra samtal med pedagoger, barn och deras föräldrar (Bladini, 2004). Specialpedagogens roll i pedagogisk verksamhet fick en konsultativ karaktär. En av de nya arbetsuppgifterna blev handledning. I officiella dokument om specialpedagogens nya arbetsuppgifter saknas en precisering av handledningsbegreppet. Specialpedagogen ges vida tolkningsmöjligheter för att utarbeta sitt eget sätt att handleda.

Under 1990-talet började handledning utgöra ett inslag för yrkesverksammas professionella utveckling. Man började använda handledning i yrkesområden som hörde samman med undervisning, det vill säga lärare i förskola, grundskola och gymnasium. Handledningen sågs som ett inslag i kompetensutveckling vilket ledde till en utveckling av verksamheten (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2003).

## 4 Teoretiska utgångspunkter

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv

För att förstå vad som sker i handledningssamtal använder jag mig av det sociokulturella perspektivet. Enligt Dysthe (2003) startas det sociokulturella perspektivets historia i den pragmatiska traditionen samt i den kulturhistoriska traditionen. Den ryske psykologen och pedagogen Vygotskij har varit en av de framstående för pedagogiskt tänkande inom det sociokulturella perspektivet. Vygotskij menade att barns utveckling sker i samspel med omgivningen. Längre var Vygotskijs tankar om barns utveckling inte så framträdande utan det var andra pedagoger och filosofer som var mer i ropet. Under 1980-talet insåg dock ett antal forskare att det var omöjligt att ignorera kulturella kontexter när man skulle förstå hur människan utvecklas, handlar och lär. Det är inte förrän de senaste femton åren som sociokulturella perspektiv ses som en riktning inom pedagogisk forskning. Grunden för det sociokulturella perspektivet är att ”oavsett vilket specifikt tema man studerar är det avgörande att analysobjektet inte bara är individen utan alltid omfattar individen i hennes sociokulturella miljö” (Dysthe, 2003, s. 32). Dysthe (2003) betonar att perspektivet lägger stor vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext, att delta i en social praktik där lärande äger rum är av vikt. Det sociokulturella perspektivet visar att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet. Det är alltså avgörande för motivationen att skolan och förskolan lyckas skapa en lärandemiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Dysthe beskriver språkets och kommunikationens roll i ett sociokulturellt perspektiv som förutsättningar för människans lärande och utveckling. Språk och kommunikation är inte bara medel för lärande, det är en grundförutsättning för att lärande och tänkande ska kunna ske. Det sociokulturella perspektivet betonar språkets kommunikativa och funktionella roll i samspelet med andra.

Enligt Säljö (2000) finns det tre olika, men samverkande, företeelser som måste uppmärksammas för att kunna studera lärande ur ett sociokulturellt perspektiv:

1. utveckling och användande av intellektuella redskap såsom räknesystem, regler, formler mm.
2. utveckling och användande av fysiska redskap såsom telefoner, datorer, kompasser mm.
3. kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklats former för samarbete i olika kollektiva verksamheter.

Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir kommunikativa processer centrala. Delaktighet i kunskaper och färdigheter sker genom individens kommunikation med andra. Språket blir ett betydelsefullt verktyg för att människor ska kunna förstå och samspela med varandra. ”Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation”

(Säljö, 2000, s. 37). Det är det vardagliga samtalet som ger upphov till kunskaper och insikter som individen formas av. I ett sociokulturellt perspektiv blir det intressant att se vad man lär sig i olika situationer. Kommunikation i form av språkliga uttryck blir en betydande faktor inom det sociokulturella perspektivet. Språkliga uttryck kan inte bara uppfattas som neutralt betecknade, de innehåller värderingar, attityder och antaganden. Språket är ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap. En grundläggande fråga blir då "hur individer tillägnar sig innebörder och betydelser, och hur samspelet ser ut mellan vad ord betyder för en enskild individ och vad de betyder i kollektivet" (Säljö, 2000, s. 87).

## 4.2 Samtal och kommunikation

I min studie blir det centralt att studera samtal och kommunikation. Enligt Engquist (2009) kan samtal vara något som sker i ett möte mellan människor men det kan även vara en person som förmedlar kunskaper till en annan person. Engquist beskriver att en bra dialog har ett värde i sig, det är inte alltid målet med dialogen som är det som är av vikt. Ett samtal där människor lyssnar, talar och respekterar varandras åsikter skapar en känsla av respekt för deltagarna i samtalet. Författaren tar upp att det kan finnas många olika syften med ett samtal, de kan vara av kartläggande art, de kan vara motiverande. Samtalen kan även vara stödjande samtal, problemlösande eller behandlande. I ett samtal är det inte alltid enkelt att beskriva klara slutmål eller syften. "Samtal när de är som bäst är en utvecklande dialog vilket medför att klienten under resans gång utvecklar sin världsbild, viken i sin tur sätter igång förändringar" (Engquist, 2009, s. 158).

Norrby (2004) beskriver samtal som något man gör varje dag utan att direkt tänka på att man gör det. Vissa samtal är formella och kräver ibland förberedelser, vissa samtal är spontana och sker kravlöst. I ett samtal blir den yttre kontexten med sociala och kulturella aspekter av vikt för att förklara interaktionen. Den yttre kontexten blir ett vidare perspektiv för att förstå hur deltagarna i samtalet uppfattar och tolkar den pågående interaktionen. Hur människor skapar engagemang och meningsfullhet i interaktionen kan inte bara ses ur ett språkligt perspektiv utan även ur ett sociokulturellt perspektiv. I samtalet/interaktionen är det individen som tolkar och drar slutsatser, samtidigt ingår individen i en social och kulturell gemenskap och det är utifrån den erfarenheten som det interaktionella beteendet sker. Norrby använder begreppet interaktionell sociolingvistik, vilket innebär att individen som social varelse inte bara formas av kön, ålder, social eller etnisk grupp tillhörighet, utan en stor del av den sociala betydelsen skapas i interaktionen mellan människor. Det är i samtal som vi blir till sociala varelser, utan interaktion med andra är vi ingen eller inget.

Säljö, Riesbeck och Wyndhamn (2003) ser kommunikation mellan människor som ett sätt att dela erfarenheter med varandra. Men språket är inte endast ett verktyg för att samtala med andra människor. Språklig kommunikation är länken mellan social interaktion och individers tänkande. Genom kommunikationen blir vi medvetna om hur medmänniskor förstår omvärlden och hur de handlar. Människan tänker och resonerar med hjälp av språket, språket är också ett sätt att göra sig förstådd i samtal med andra människor. Dysthe (2003) menar att språket inte är en neutral avbildning av erfarenheten, utan allt man säger innehåller värderingar och hållningar. Hon menar vidare att kommunikation är förutsättningen för individens lärande och utveckling. Det är genom att lyssna, samtala och samverka med andra som individen utvecklar kunskap.

### 4.3 Vuxnas perspektiv på barn

I denna studie är talet om barn centralt, därför blir vuxnas sätt att se på barn betydelsefullt att undersöka. I litteratur om barn diskuteras två olika begrepp: barnperspektiv och barns perspektiv. Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011) menar att barnperspektivet står för de vuxnas uppfattning av hur barn förstår livsvärlden, medan barns perspektiv utgår från hur barnet ser på och uppfattar sin livsvärld. Vuxna har inte alltid tillträde till barnets värld, men genom att observera och tolka barns handlingar vid interaktion kan man få en förståelse för barnets uppfattningar, erfarenheter och handlingar i omvärlden. Barnperspektiv skapas av vuxna som eftersträvar att rekonstruera barns perspektiv. Trots att barnperspektivet försöker komma nära barns erfarenhetsvärld kommer det alltid att representera vuxnas objektivering av barn. Författarna skiljer på ett barnorienterat och ett vuxenorienterat perspektiv. Det vuxenorienterade perspektivet är ett synsätt som inte anpassas i enlighet med barnets erfarenheter. Barnets handlingar bedöms utifrån den vuxnes normer, om barnet avviker från normen ses det som en brist hos barnet. I ett barnorienterat perspektiv, eller vad författarna även beskriver som ett tolkande förhållningssätt, ser man att barnet handlar rationellt utifrån sin egen upplevelse och erfarenhet. Det är den vuxnes förståelse av barnets uttryck som blir problemet. Barnets handlingar och reaktioner förklaras genom att titta på barnets upplevelse av situationen.

Halldén (2007a) menar att när vuxna bemöter barn är bemötandet styrt av föreställningar om barnets kompetens och behov. Om man ser barndomen som en social och kulturell konstruktion sätts fokus på barnet i dess kontext, barnet utvecklas i ett sammanhang. Författaren menar att begreppet barnperspektiv är starkt ideologiskt laddat. Halldén (2007b) menar att barnperspektiv kan innebära att låta barns röster höras och därmed ge barns perspektiv på fenomen, det kan även innebära att man har barnet i fokus. Ett barnperspektiv måste innehålla barns perspektiv, men det måste alltid tolkas vilket innebär att pedagogen är närvarande i dessa tolkningar.

Vuxnas perspektiv på barn visas genom sättet att tala med och om barn. Enligt Säljö (2000) är språket något som vi lär oss utifrån den kontext vi befinner oss i. Vi lär oss ord och språkliga etiketter i den omgivning vi befinner oss i. Individerna anammar konventionella sätt att tala om och beteckna föremål, i detta fall barn. Detta på grund av att det är det naturliga sättet att skapa kontakt med vår omgivning i social interaktion, vi blir delaktiga i sociala samspel.

Enligt Ahlberg (1999) ska specialpedagogen i förskolan ha en helhetssyn på elever i behov av särskilt stöd. Det är specialpedagogens jobb att aktivt delta i och medverka till att förskolans verksamhet utvecklas. Vidare menar Ahlberg att specialpedagogen utför sitt arbete i en social kontext, detta medför att normer, värderingar och attityder får betydelse för hur man arbetar. Enligt Simeonsdotter Svensson (2009a) företräder specialpedagogiken inom förskolan ett förhållningssätt och en barnsyn som lyfter fram barns perspektiv.

### 4.4 Perspektiv på specialpedagogik

Specialpedagogiken är enligt Björck-Åkesson (2009) ett ungt kunskapsområde. Det utvecklades för ca 50 år sedan i Sverige. Specialpedagogiken har sin grund i pedagogik men även inom psykologi, medicin, sociologi mm. Specialpedagogiken utgår från alla barns rätt till utbildning och handlar om att skapa förutsättningar för lärande för alla barn. Enligt Bladini (2004) finns begreppet specialpedagogik som ett specifikt område för pedagogisk forskning

sedan 1960-talet. Forskning om specialpedagogisk verksamhet har fokuserat frågor om handikapp, skolsvårigheter, specialundervisning samt integrering och inkludering. Persson (2007) menar att specialpedagogik kan förstås som åtgärder där alldeles speciella kunskaper krävs för att komma till rätta med barnets problem. Åtgärderna kan handla om individuella åtgärder eller om förändring av lärandemiljön och lärarverksamheten.

Fischbein (2007) menar att specialpedagogiken utgör ett stort och tvärvetenskapligt fält. Det är enligt Fischbein inte möjligt att täcka ämnet med endast en forskningsinriktning. För att täcka ämnet krävs en samverkan mellan olika discipliner och professioner, t ex lärare, specialpedagoger, socialarbetare, psykologer, läkare m fl. Ur ett historiskt perspektiv är specialpedagogikens ställning idag relaterad till pedagogikämnet men även till förändringar som skett över tid. ”Under vissa perioder har tonvikten i pedagogikämnet legat på forskning om *individens förutsättningar och erfarenheter* och under andra perioder har man betonat vikten av att studera *samhälleliga och organisatoriska ramar* för utbildningsverksamhet” (Fischbein, 2007. s. 17). Fischbein (2007) menar att om specialpedagogiken kan utvecklas till ett eget kunskapsområde, där fokus ligger på samspelet mellan det individuella och det omgivande, möjliggör användandet av förebyggande handlingsstrategier. Författaren förespråkar att fler studier av förebyggande åtgärder bör få en större plats i specialpedagogisk forskning och verksamhet.

*Det kompensatoriska perspektivet* som har sin grund inom psykologi och medicin har länge varit det dominerande perspektivet inom specialpedagogisk forskning (Nilholm, 2007). Kategorisering och diagnostisering är centrala begrepp inom detta perspektiv. Inom perspektivet vill man identifiera problemgrupper, söka efter neurologiska och psykologiska förklaringar samt skapa metoder för att kompensera för problemen. Det kompensatoriska perspektivet söker att identifiera brister för att kunna träna individen att passa in i omgivningen och leva upp till dess krav. Emanuelsson et al. (2001) benämner ett liknande synsätt *det kategoriska perspektivet*. I den specialpedagogiska traditionen har kärnan varit att beskriva och kategorisera olika slags avvikelser från det som anses normalt. Det kategoriska perspektivet karaktäriseras av att individer kategoriseras utifrån ett normalitetstänkande. Enligt Ahlberg (2007b) utsätts individen på grund av denna kategorisering för särskilda åtgärder. Ahlberg (2001) menar att detta individinriktade perspektiv har haft stort genomslag i skolans vardagsarbete. Det är ett dominerande arbetssätt i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Fokus ligger på elevens prestationer och specialundervisning används för att kompensera elevens brister. Enligt perspektivet handlar det till stor del om att eleven ska anpassas till skolan och inte tvärtom. Sundqvist (2012) menar att när detta perspektiv ligger till grund för det specialpedagogiska arbetet är utgångspunkten att barnet har en defekt som leder till avvikande beteende eller inlärningssvårigheter. Detta medför att eventuella åtgärder riktas mot barnet och specialpedagogikens uppgift blir att kompensera barnet för dessa brister.

Inom *det kritiska perspektivet* söker man istället orsaker till svårigheter utanför individen. I det kritiska perspektivet uppmärksammas omgivningens och verksamhetens påverkan på individen. Orsaker till misslyckande i skolan bör sökas utanför individen. ”Sålunda kan man inte lokalisera problem till eleven utan elevens olikheter bör snarare ses som resurser för skolans arbete” (Nilholm, 2007. s. 39). Det kritiska perspektivet öppnar upp för idén om en skola för alla. Verksamheternas ansvar är att kunna skapa en god miljö där man kan möta olikheter. Inom perspektivet finns ett stort motstånd mot särskiljande lösningar och diagnostiseringar. Specialpedagogik ifrågasätts i perspektivet eftersom insatserna riskerar att peka ut barn som avvikande. Emanuelsson et al. (2001) benämner ett liknande synsätt som *det relationella perspektivet*. Istället för att utgå från barn *med* svårigheter och istället prata om

barn i svårigheter flyttas fokus till samspelet mellan individ och omgivning. Ett relationellt perspektiv innebär att kunna förändra omgivningen för att kunna skapa en bra lärandemiljö för alla barn. Möjligheten för barns förutsättningar att öka, påverkas av om pedagogen ser barnet ur ett relationellt perspektiv istället för att åtgärda brister hos barnet (Simeonsdotter Svensson, 2009a). I det relationella perspektivet menar Sundqvist (2012) att funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter uppstår i relationen mellan barnet och miljön. De eventuella svårigheterna sker i mötet mellan individ och kontext. När detta perspektiv är grunden för specialpedagogisk verksamhet riktas i stället åtgärderna på kontexten, snarare än på barnet.

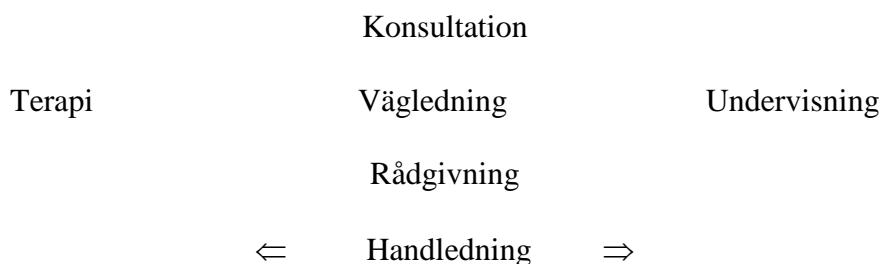
Ett annat perspektiv inom specialpedagogik som betonar kommunikationen beskrivs av Ahlberg (2001). I *det kommunikativa relationella perspektivet* studeras ”kommunikation och relationer på olika nivåer och sammanhang i skolans verksamhet” (Ahlberg, 2001, s. 20). Fokus ligger på kommunikation, deltagande och lärande. En förutsättning för allt deltagande och lärande är kommunikation, inom perspektivet ses kommunikation som grunden för lärande. I skolans dagliga verksamhet skapas språkliga och sociala sammanhang. Det är dessa sammanhang som formar verksamheten. Fokus i perspektivet ligger i att studera dessa kontexter och undersöka hur de är relaterade och påverkar varandra. Sambandet mellan skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och den enskilde elevens förutsättningar att lära blir av intresse inom perspektivet. Enligt Simeonsdotter Svensson (2009b) utgår det kommunikativa relationella perspektivet från ett sociokulturellt perspektiv, där människors föreställningar är integrerade i de sammanhang de ingår i. Förskolan och skolan ses som en social praktik där lärande sker i samspel med andra, mellan barnet och dess omgivning.

I litteratur om specialpedagogisk forskning och teori märks att det finns mycket att diskutera och reflektera kring. Det många av författarna diskuterar, är om det finns ett behov av en specialpedagogisk teori eller ej. I dagens läge tar specialpedagogiken utsprång från många olika områden, exempelvis sociologi, psykologi och medicin. Björck-Åkesson & Nilholm (2007) menar att det är svårt att utkristallisera en kärna i specialpedagogiken. Detta på grund av att det inte finns endast en kärna, det finns flera och de varierar över tid. Diskussioner om huruvida specialpedagogiken ska ha en egen teori eller inte kommer fortsätta även i framtiden. Ahlberg (2007a) menar att ” det handlar således inte om att utveckla *en* teori eller *ett* perspektiv utan om en mångfald teorier och perspektiv med relevans för olika kunskapsobjekt inom det specialpedagogiska kunskapsområdet” (Ahlberg, 2007a, s 73).

## 4.5 Handledning

Bladini (2004) menar att syftet med handledning är den handleddes möjlighet till lärande och utveckling. Handledning kan ses som ett led i professionell utveckling. Handledning av personal inom skolan beskrivs syfta till kompetensutveckling för deltagarna i handledningen samt till kvalitetsgaranti för arbetet med tredje part. Bladini menar att handledning är ett komplext fenomen eftersom begreppet har olika innebörder i olika sammanhang. Handledning är en form som ligger mellan terapi och undervisning. Begreppen vägledning, rådgivning samt konsultation används ofta synonymt med begreppet handledning. Bladini illustrerar handledning med nedanstående figur:





Figur 1.Handledning som påverkan i en form som ligger mellan terapi och undervisning (Bladini, 2004, s. 22).

Även Näslund (2004) betonar att ett gemensamt syfte för all handledning är deltagarnas möjlighet till lärande och utveckling. Han beskriver fyra syften för handledning. Det första som beskrivs är *kunskapsinläring*, detta är vanligast inom den akademiska handledningen där den handledde ska lära sig att behärska teoretiska begrepp. Det andra syftet är *färdighetsutveckling*, där det handlar om att de handledda ska bli mer medvetna om sitt eget agerande i sin yrkesverksamhet. Det tredje syftet är *personlig utveckling* där inriktning sker på de interpersonella processerna. Detta syfte ingår mer eller mindre uttalat i all handledning. Det fjärde syftet betraktas av många som det viktigaste målet med handledning, nämligen *integrerad yrkesskicklighet*. Detta handlar om att ha tillgång till ett yrkesspråk som man kan integrera med teori och intuition i den praktiska verksamheten. Detta kräver möjlighet till reflektion. Enligt Näslund är handledning en pedagogisk metod som är både teoretisk och erfarenhetsbaserad.

Begreppet handledning är inte helt lätt att avgränsa från andra aktiviteter som förekommer i pedagogisk verksamhet. Närliggande begrepp är vägledning och konsultation. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) förklarar begreppen vägledning och konsultation som tidsbegränsade insatser medan handledning sker under längre tid. Handledningen innebär även till större del att deltagarna själva ska komma till insikt om hur eventuella problem kan lösas. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) ser handledning som ett inslag i kompetensutveckling, detta leder i sin tur till utveckling av verksamheten.

Handal och Lauvås (2000) menar att handledning måste ske på den handleddes egna villkor och utgå från den handleddes egna kunskaper, erfarenheter och värderingar. "Handledning är en undervisningssituation där den som blir handledd - och som ska lära - måste stå i centrum. Det innebär att handledaren inte kan nöja sig med att föremöda sin förståelse, utan måste utgå från den handleddes förståelse och handlingar" (Handal & Lauvås, 2000, s. 11). Alla pedagoger besitter en yrkeskunskap som inte alltid är synlig för andra. Handledning kan vara ett sätt att medvetandegöra denna yrkeskunskap och göra den tillgänglig för reflektion. I handledning tydliggörs sambandet mellan yrkeskunskap och yrkespraktik. Handal och Lauvås har utarbetat en tes om handledning:

varje lärare har en "praktisk teori" om undervisning, och denna teori är subjektivt sett den starkaste faktorn för lärarens egen pedagogiska praktik. Handledning med lärare måste följaktligen utgå från den enskilda lärarens praktiska teori och försöka få läraren att medvetet formulera och utveckla den, för att därigenom göra den mottaglig för förändringar (Handal & Lauvås, 2000, s. 17).

Skagen (2004) skriver att handledning skiljer sig från undervisning eftersom handledning kräver samtal. Föreläsningar och föredrag är inte handledning eftersom det krävs en dialog. En väsentlig sak i handledning är att den består både av ett ämne och av en relation. Relationen mellan handledaren och de som handleds är av vikt, den bygger på kontakt och

tillit. Om tilliten inte finns mellan deltagarna kommer det att påverka samtalen i handledningen. Handledning beskrivs som en ”dialogisk verksamhet som foregår i en social, kulturell og historisk sammenheng” (Skagen, 2004, s. 19). Det är detta sammanhang som definierar och sätter gränser för handledningens form och innehåll. Skagen menar att handledningens bas är kunskap, det goda samtalet samt förmågan och viljan till att välja det som leder framåt.

Enligt Hammarström-Lewenhagen (2006) finns det också faror att vara uppmärksam på när det gäller handledning. En fara är den ojämlika relationen mellan handledare och handledda något att vara uppmärksam på, det uppstår ett maktförhållande. Det kan även uppstå maktförhållanden inom gruppen av de handledda, nya gruppstrukturer skapas samtidigt som etablerade maktstrukturer i arbetslagen arbetar synligt och osynligt.

#### **4.5.1 Konsultativ handledning**

Skagen (2004) använder istället för begreppet konsultativ handledning ordet rådgivning. Rådgivning ses som en direkt kommunikation där råd är tillåtet (till skillnad från reflekterande handledning) och där skillnader i kompetens och erfarenhet ses som fördelar och utnyttjas i handledningen. Skagen menar att ”veiledning” och rådgivning inte är två helt olika saker utan det är två sidor av samma sak. Skagen använder även begreppen direkt handledning. Den direkta handledningen kan jämföras med den konsultativa. Här finns ingen skillnad mellan handledning och rådgivning. Handledaren ses som mer kompetent än de som handleds och tips och råd ses som en god hjälp för de handledda. Åberg (2007) förklarar konsultativ handledning som en handledning som syftar till problemlösning. Handledningens avsikt är att angripa specifika problem som uppstår i verksamheten. Situationen är ofta akut och pedagogerna förväntar sig av handledaren att få tips och lösningar på problem som uppstått i verksamheten.

Bladini (2004) menar att den konsultativa handledningen blir ett verktyg för att förbättra barns situation. Det är barnets situation som står i fokus för handledningen. Handledaren ses som en expert på området och styr samtalet utifrån sin kunskap om t ex barn i svårigheter. Det är handledaren som tar ansvar för att förbättra barnets situation.

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) använder sig av begreppet föreskrivande handledning, där handledaren ses som en kunnig yrkesföreträdare vars uppgift är att identifiera problem och föreslå förändringar. Handledaren använder egna exempel och ger råd för att lösa problem. Handledarens roll är aktiv och initiativtagande. Den föreskrivande handledningen utgår ifrån att det finns ett bästa sätt när det gäller vad i den pedagogiska verksamheten som ska förändras och hur detta ska ske.

Sundqvist (2012) använder sig också av begreppet föreskrivande perspektiv på handledning. Författaren beskriver hur handledaren är den som styr och kontrollerar processen i handledningen. Den handledde har ansvar för det praktiska genomförandet i verksamheten. Inom det föreskrivande perspektivet på handledning är kunskapsförmedling centralt, det kan i vissa fall förekomma vissa undervisande drag. Kunskapsförmedlingen ska i förlängningen ge de handledda praktiska verktyg att använda i verksamheten för att kunna möta en specifik situation. I det föreskrivande perspektivet är individen centrerad och främsta fokus ligger på individen och dess svårigheter. Enligt Sundqvist är en av riskerna med den konsultativa handledningen att den endast leder till reproduktion av gamla mönster. På grund av detta leder handledningen inte till någon vidare utveckling av verksamheten.

## 4.5.2 Reflekerande handledning

Skagen (2004) skiljer på handledning och rådgivning ("veiledning" och rådgivning). Man kan förstå att det som Skagen beskriver som handledning är det som av andra kallas reflekterande handledning. Han beskriver att skillnaden mellan handledning och rådgivning beror helt på hur handledaren förstår sin roll. Handledning ses ofta som en variant där kommunikationen och frågorna framstår som viktiga. Inom denna form av handledning menar Skagen att råd inte är önskvärda och vissa fall förbjudna, handledningen ska vara demokratisk. Vikten ligger på att ställa de rätta frågorna som kan leda de handledda till att hitta egna svar och bekräftelse. Begreppet indirekt handledning kan jämföras med den reflekterande handledningen, där handledaren har en mer tillbakadragen roll. Handledningen bygger på bra relationer mellan handledaren och de handledda. I Norge finns en handledningsmodell som Skagen kallar "handlings- og refleksjonsmodellen". Enligt modellen så är reflektion målet för all handledning. Handledningen sker under tid och inom bestämda ramar, det finns bestämda krav på hur handledningssamtalet ska gå till. Dessa krav är att det ska göras en probleminramning och behandling av problem. Det är även viktigt att ansvarsförhållandet mellan handledaren och de handledda är klarlagt. Handledaren får först och främst rollen som samtalspartner. Skagen (2007) beskriver att den vanligaste handledningssituationen är där man samtalar två och två eller i en grupp. Som regel finns det en avtalad tid och plats och kontexten har stort inflytande på samtalet.

Enligt Åberg (2007) syftar den reflekterande handledningen till att utveckla pedagogernas kompetens och öka deras kunskap. Handledningen ska ge pedagogerna möjlighet att reflektera över egna motiv och ställningstaganden i yrket. Förhållningssätt och bemötande är två viktiga grundstenar i diskussionerna inom den reflekterande handledningen. Handledningen sker kontinuerligt och bokas i förväg, inte bara när det uppstått problem. Bladini (2004) beskriver den reflekterande handledningen som rum för reflektion. "Att pedagoger med hjälp av handledning får möjlighet till yrkesutveckling genom reflektion, perspektivering och att se möjligheter" (Bladini, 2004, s. 100). Handledaren tar ansvar för pedagogens tänkande om sitt arbete. Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999) menar att den reflekterande handledningen är bra för att kunna reflektera över sig själv i förhållande till andra. Den ökar även förmågan att kunna välja handlingsalternativ utifrån en kritisk granskning. Den reflekterande handledningen leder till kompetensutveckling hos de deltagande pedagogerna. Enligt Hammarström-Lewenhagen och Ekström ska handledaren inte vara, vad författarna kallar, direkt föreskrivande det vill säga inte tala om för pedagogerna hur de ska handla. I den reflekterande handledningen bör handledaren istället inspirera till hur man kan tänka om praktiken.

Gjems (1997) beskriver handledning som en kompetensutveckling som utgår från de behov av kunskap och kompetens som deltagarna själva definierar. Handledning är en inlärningsprocess som ska hämta sitt innehåll från teman och situationer som är aktuella för deltagarna. I handledningen får deltagarna möjlighet att reflektera över sina teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter samt sambandet däremellan. Gjems menar att målet för handledning bör vara att frigöra och utveckla den kompetens som deltagarna besitter. I handledning är det viktigt att få ett helhetsperspektiv på sin egen verksamhet. Det handlar om att kunna se sig själv och sin verksamhet med viss distans samtidigt som man befinner sig mitt i den.

Författarens definition av handledning bli således:

... ett deltagarstyrt samtal utan maktanspråk som sträcker sig över tid, och där enskildheter från yrkesarenan speglas så att de kan förstås i ljuset av minst två relationer. Syftet med handledning är att utveckla helhetsperspektivet på den egna verksamheten och därmed öka kvaliteten i arbetet med målpersonerna (Gjems, 1997, s. 22).

Enligt Gjems bör en handledning vara deltagarstyrd. Det är deltagarna i handledningen som bestämmer vilka frågor som känns relevanta och intressanta att diskutera. Deltagarna definierar innehållet i handledningen och det är deltagarna som diskuterar och utbyter erfarenheter.

Ahlberg (1999) beskriver handledningssamtal som en möjlighet till reflektion och eftertanke. I handledningssamtalet synliggörs det som tidigare inte varit tydligt samt att man diskuterar det som man tar för givet och problematiserar det. För att få ett bra samtal är det av vikt att skapa en relation som bygger på förtroende parterna emellan. Det handlar om att respektera varandras åsikter, erfarenheter och kunskaper. Detta är en process som kan ta lång tid. I pedagogiska samtal skapas ett forum för samtal och reflektion där deltagarna ser den egna verksamheten i ett nytt perspektiv (Ahlberg, 2001). Ahlberg (2001) menar att ett reflekterande samtal kännetecknas av problematisering och perspektivseende. Vid ett samtal där deltagarna snabbt vill hitta en lösning på ett problem begränsas möjligheten till reflektion. När deltagarna däremot är processinriktade ger samtalet utrymme för problematisering och reflektion. "Det reflekterande samtalet karakteriseras på så sätt av en kunskapsutveckling kring situationer och händelser i den egna verksamheten. Det är en utveckling som kan bidra till förståelsen för den aktuella situationen, men även till att grundlägga en handlingsberedskap inför liknande situationer i framtiden" (Ahlberg, 2001, s. 162).

Rönnerman (2007) menar att ett av de mest uppskattade inslagen i handledning är samtalet.

Pedagogerna talar om en ökad medvetenhet i arbetet. Pedagogerna betonar att det inte är handledaren som kommer med svaren, däremot är handledaren av betydelse för att insikten ska uppnås. Genom de frågor handledaren ställer menar pedagogerna att de får tänka till och att de därigenom ser hur saker hänger samman eller ser saker på ett nytt sätt (Rönnerman, 2007, s. 99).

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) använder begreppet problematiserande handledning. De beskriver den problematiserade handledningen som processinriktad, där utgångspunkten är den inre bilden av verksamheten som pedagogerna har. Syftet med handledningen är att pedagogerna får en förståelse för intentioner och handlingsmönster i verksamheten. Genom frågor och påståenden hjälper handledaren pedagogerna att öka medvetandet om sina egna handlingar och hur de påverkar verksamheten.

Det förekommer även kritik mot den reflekterande handledningen som handledningsform. Sundqvist (2012) beskriver hur en övertro på reflektion kan göra att man tappar förankringen till verkligheten under handledningen. Det kan vara svårt att genomföra reflekterande samtal fullt ut när pedagogerna arbetar under tidspress.

De problem man försöker lösa i specialpedagogisk handledning är dessutom många gånger av sådant slag att man inte kan utgå från att klasslärare, speciellt nyutexaminerade klasslärare med föga kännedom om vad olika inlärningssvårigheter handlar om, kan förutses ha svaren inom sig (Sundqvist, 2012, s. 194).

Kvale (2007) menar också att den reflekterande handledningen inte alltid leder till klarhet. I värsta fall lämnar den reflekterande handledningen kvar pedagoger med frågor som de själva måste försöka besvara vilket i förlängningen endast leder till behov av mer handledning.

## 5 Tidigare forskning

Enligt Emanuelsson et al. (2001) saknas i början av 2000-talet studier om specialpedagogik från förskolans värld. På Skolverkets uppdrag skulle författarna sammanställa en översikt av specialpedagogiskt relevant forskning från förskolan och skolans värld. De hittade ingen forskning som kunde klassas som en förskolestudie. Ett antal studier av barn i förskoleåldern hittades men dessa studier fokuserade snarare en funktionsnedsättning eller en individ och dennes familj. Studier om specialpedagogik i förskolan fanns alltså inte att hitta när uppdraget genomfördes. Detta stämmer även väl överens för forskning om handledning i förskolan, det finns få studier om handledning i förskolan. Enligt Bladini (2004) har handledningssamtal som specialpedagoger har med pedagoger i förskolan i liten utsträckning varit föremål för forskning.

Sundqvist (2012) har gjort en kvalitativ analys av intervjuer med speciallärare och klasslärare som undervisar i den finlandssvenska grundläggande utbildningen F-6. I Finland är speciallärares huvudsakliga uppgift fortfarande att undervisa elever och de har begränsat med tid för att handleda pedagoger. Detta jämfört med Sverige där specialpedagogen ägnar sig åt handledning och specialläraren arbetar mer med eleven. Det är lärarnas tankar och beskrivningar om handledning som är i fokus. Studien syftar till ”att fördjupa kunskapen om hur handledning i specialpedagogisk kontext kan förstås och utvecklas utgående från speciallärares och klasslärares beskrivningar av verksamhetsformen tolkade mot olika perspektiv på handledning” (Sundqvist, 2012, s. 23).

Sundqvist (2012) använder sig av begreppen föreskrivande perspektiv samt icke-föreskrivande perspektiv. Föreskrivande perspektiv förstås som en rent rådgivande verksamhet medan icke-föreskrivande perspektiv kännetecknas av tillfällen för djupare reflekterande samtal. Enligt studiens resultat är det föreskrivande perspektivet vanligare förekommande än det icke-föreskrivande. Lärarna i studien menar att råd i handledningssituationer är nödvändiga men inte alltid tillräckliga. De uttrycker även att det inte alltid finns tid och intresse för kraftfull reflektion. Sundqvist tolkar det empiriska materialet om handledningssituationer som att ”råd har en självklar plats och reflektion kämpar om utrymme” (Sundqvist, 2012, s. 128).

Studien resulterar i tre perspektiv på handledning, där man ser specialpedagogisk handledning:

- som konsultativa samtal
- som reflekterande samtal
- som samarbetande samtal

Specialpedagogisk handledning som konsultativa samtal kännetecknas av att specialläraren för över sin egen kunskap till läraren och ger dem praktiska verktyg. Handledningen består till stor del av kunskapsförmedling. I denna form av handledning är eleven i fokus under samtalet. Specialpedagogisk handledning som reflekterande samtal kännetecknas av att reflektion kring den egna handlingen har en central plats. Kunskap ses inte som något som kan överföras utan något som individen själv konstruerar. I studien framkom att dessa handledningssamtal ofta fokuserade mer på verksamheten än på enskilda individer. Sundqvist (2012) framhåller även ett tredje perspektiv på handledning, den specialpedagogiska handledningen som samarbetande samtal. Lärarna i studien framhöll att de såg handledningen som en diskussionsform där man gemensamt sökte lösningar genom att byta idéer och tankar. Lärarna och specialläraren ses som jämbördiga kollegor, på så sätt blir handledningen ett strukturerat tillfälle där båda aktörer vet vad som ska diskuteras, är medvetna om sina roller och strategier. Målsättningen med dessa samtal blir att hitta lösningar som gynnar eleven men som även utvecklar lärarna och verksamheten. Enligt studien ansågs detta vara den vanligaste formen av handledning i de undersökta skolorna.

Ett av resultaten som framkom i Sundqvists (2012) studie är att specialpedagogisk handledning har både en formell och en informell plats. Den formella handledningen på schemalagda tider har en relativt liten plats, medan den informella handledningen, den som sker i förbifarten på t ex raster, är mer vanlig. Dessa informella handledningssamtal får formen av snabb konsultation där eleven och undervisning av eleven är i fokus. Ett annat resultat visar att handledning som verksamhetsform måste förankras bättre och på ett djupare plan. Om specialpedagogisk handledning ska kunna utvecklas som en form i verksamheten krävs det diskussioner i skolan som rör värdegrunden. Det krävs att man för fram diskussioner om elevsyn, inkludering samt synsätt på svårigheter på agendan. Sundqvist menar att ett centralt resultat i studien rörde lärarnas tveksamhet att ändra fokus från individen till klassläraren. Detta trots att det blir ett mer relationellt perspektiv på svårigheter.

Ahlberg (1999) har i sin rapport gjort en fallstudie av en skolas verksamhet, fokus har legat på mötet mellan specialpedagog och lärare. Huvudaktörerna är elever, klasslärare och specialpedagog i en klass på en skola. För att samla in det empiriska materialet användes intervjuer, observationer, pedagogiska samtal samt granskning av styrdokument som metod. Ahlberg beskriver hur det inom samtalets problemlösningsprocess finns en inre strukturell dynamik. Begreppen *Referens*, *Riktning* samt *Rörelse* blir beskrivande för samtalet. Deltagarna i handledningssamtalet *refererar* till olika områden inom skolans verksamhet. Dessa referenser utgör samtalets innehåll och struktur. I studien framträder tre dimensioner av skolans verksamhet som diskuteras i samtalen. Det är skolan som social praktik, skolans mål samt värdegrunden. I samtalet finns även en *riktning*, det kan i vissa samtal vara en inriktning på att komma fram till en lösning eller ett färdigt svar. I andra samtal kan det handla mer om en process, där blir intentionen att söka vägar och pröva olika handlingsalternativ. Ahlberg menar att i de samtal där riktningen ligger på att lösa ett specifikt problem så fort som möjligt blir möjligheten till reflektion mindre. Däremot blir det ökade möjligheter till reflektion i de samtal som fokuserar en processinriktning. Samtalets referens och riktning påverkar samtalets *rörelse*. En rörelse i samtalet framkommer när deltagarna relaterar till referenserna social praktik, skolans mål och värdegrund. När samtliga dessa tre referenser diskuteras blir det en vid rörelse i samtalet men om bara en diskuteras blir rörelsen begränsad. En sådan begränsad rörelse medför att reflektion i samtalet är näst intill omöjlig.

Bladini (2004) har genomfört en studie vars syfte var att undersöka specialpedagogers handledningssamtal med pedagoger. Fokus låg på samtalets innehåll och på de

påverkansprocesser som ägde rum i samtalet. Studien har tre delsyften; att undersöka hur specialpedagogen beskrev samtalets fokus samt sin egen roll i samtalet. Det andra syftet skulle beskriva vad man talade om i handledningssamtalen. Det tredje syftet handlade om att beskriva och analysera hur och mot vad specialpedagogen styr handledningssamtalen. Sammanlagt deltog elva specialpedagoger i studien, tio av dem handledde pedagoger som arbetade i förskolan. Den elfte specialpedagogen handledde ett arbetslag som bestod av förskollärare, fritidspedagog och grundskollärare.

För insamlande av material användes intervjuer med specialpedagogerna. Intervjuerna följdes av observationer av specialpedagogernas handledningssamtal med pedagogerna. Genom analys av det insamlade materialet kunde Bladini se att handledningssamtalens fokus låg på barn och pedagog. Det yttersta syftet var att förbättra barns situation. Specialpedagogerna växlade mellan att ge pedagogerna råd med fokus på det enskilda barnet och att stimulera pedagogerna att reflektera över sin egen verksamhet och sitt eget arbete. Resultaten från intervjuerna med specialpedagogerna gav en bild av att handledning kunde ses som verktyg för att förbättra barns situation eller som rum för pedagogers reflektion. Det fanns i studien två sätt bland specialpedagogerna att uttrycka hur deras handledning ledde till förändring. När handledning sågs som ett verktyg för att förbättra barns situation riktades förändringen mot barnets situation och pedagogernas handlande. När handledning sågs som rum för reflektion rörde förändringen stimuleringen av pedagogernas tänkande om sitt eget problem. I handledningssamtalen förstods barns svårigheter i relation till pedagogers olika förhållningssätt eller den situation som rådde i verksamheten. Barnens svårigheter sågs som en reaktion på situationen istället för att ses som upphov till situationen. Både specialpedagogers och pedagogers tal om barn dominerades av ett utvecklingsperspektiv. Författaren menar att studien visar att det handledande samtalet "kan bidra till att såväl vidga synen på specialpedagogisk verksamhet som befästa ett individperspektiv på området" (Bladini, 2004, s. 172). I studien dominerade användningen av handledning som verktyg. Bladini menar att utmaningen ligger i att skapa villkor som gynnar användningen av handledning som rum för reflektion.

En annan studie som ligger nära den här studien är utförd av Johannessen (1990). Johannessens studie är genomförd i Norge och är enligt författaren den första i Skandinavien som belyser handledning i förskolan. I Norge är handledning, eller *konsultasjon* som är den norska termen, ett av många arbetssätt som används flitigt i förskolan, men enligt Johannessen är det lite undersökt. Johannessen studerar hur man hanterar socioemotionella svårigheter hos barn genom vad författaren kallar konsultationssamtal med personal. Avsikten med att studera handledning var att analysera och värdera ett sätt att arbeta med barn med socioemotionella svårigheter. Fokus har legat på samtalens innehåll, kommunikationsprocessen samt strukturen.

Johannessen (1990) beskriver att i Norge arbetar specialpedagogen med en form av stödfunktion som kallas pp-tjänst och står för pedagogisk-psykologisk tjänst. En stor del i pp-tjänst består av handledning. Studien har utförts på en förskola med tre avdelningar där samtlig personal deltagit. Personalen deltog i handledningen i de arbetslag de arbetade i, sammanlagt tre arbetslag. Handledningssamtalen leddes av vad Johannessen benämner som en *konsulent*, i detta fall en erfaren specialpedagog anställd inom pp-tjänst.

Johannessens frågeställningar handlar om

- Hur beskriver personalen socioemotionella problem hos barn? Vilka tolkningar och vilket förhållningssätt har personalen och konsulenten av sådana svårigheter.
- Vilka åtgärder föreslås och genomförs?

- Hur kommunicerar konsulten och den handledde i diskussioner?
- Vilka roller uppstår under handledningen och hur står de i förhållande till varandra?

Johannessens (1990) studie är en kvalitativ studie och de metoder som använts för att samla in det empiriska materialet var intervju med konsult samt personal, videoobservationer av handledningssamtal, uppvisning av videoinspelning för deltagarna samt författarens egna dagboksanteckningar. Studiens resultat visar att det förekommer tre olika sätt att förklara barns socioemotionella svårigheter. Det första är att svårigheterna beror på yttre eller inre orsaker, där inre orsaker till svårigheter kan vara att problemet är medfött. Yttre orsaker beskrivs som familjeförhållanden, brist på regler hemifrån mm. Personalen hade svårt att se sin egen del i barnets svårigheter. Det andra sättet förklarar barns svårigheter sker i relation till teori och det är knutet till vilken teori som refereras till. Det tredje sättet bygger på relation och kontext. Man diskuterar förhållandet mellan barnet och arbetslaget som en bidragande orsak till barnets svårigheter. Endast ett av arbetslagen i studien lyfte blicken mot sig själva och sitt eget agerande som en orsak till barnets svårigheter. Detta var arbetslaget som bestod av flest utbildade pedagoger och som författaren beskriver som det mest välutbildade arbetslaget. Enligt studien kännetecknas ett bra handledningssamtal av att de handledda utvidgar sin förståelse och sina tolkningar av vad som är problem och vad man kan finna för lösningar. En av handledarens viktigaste roller är att introducera alternativa sätt att beskriva, tolka och handla utifrån barns socioemotionella svårigheter. ”Et vellykket resultat av rådsøkertrent konsultasjon kan sies å forekomme når personalet utvider sin forståelse og sine fortolkninger av hva som er problemet, og hva som kan betraktes som løsninger” (Johannessen, 1990, s. 424).

## 6 Metod

Syftet med denna studie är att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn inom två olika former av handledning inom förskolan, nämligen konsultativ handledning samt reflekterande handledning. Studien är en kvalitativ studie. Stukát (2005) menar att den kvalitativa studien har växt fram ur de humanistiska vetenskaperna och att tonvikten läggs på helheten. Det kvalitativa synsättet kännetecknas av att tolka och förstå de resultat som framkommer. Det handlar inte om att generalisera eller förutsäga. Att göra en kvalitativ studie är ett sätt att försöka beskriva och förstå ett fenomen. I kritik av den kvalitativa forskningen förs fram att den är subjektiv, resultaten av studien är beroende av hur man tolkar det empiriska materialet. Olika forskare kan tolka samma material på helt olika sätt. Reliabiliteten i en kvalitativ studie är oftast låg, ofta är undersökningsgruppen liten och det begränsar möjligheten till generalisering.

Studien är även av etnografisk art, etnografi beskrivs som ett sätt att beskriva en grupp eller en kultur. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att det finns olika sätt att förstå begreppet etnografi. Traditionellt har etnografi varit att undersöka en kontext under en längre period. Numera betecknas även kortare nedslag i empiri som etnografi. Författarna beskriver hur Silverman (1985, refererad i Alvesson & Sköldberg, 2008) benämner all forskning som innebär observationer av handlingar i naturliga situationer som etnografi. Fördelarna med etnografi är att man får en förståelse för den sociala situation man studerar samt att forskaren inte är bunden till det som sägs i till exempel intervjuer och andra samtal. Att vara en del av den kontext man som forskare studerar gör att man får en sannare bild av vad som sägs och utförs. Jag använder mig av vad författarna beskriver som ”den institutionella diskursens



etnografier” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 178). Detta innebär att studera språkanvändandet i en social miljö snarare än att studera den vidare meningen.

## **6.1 Val av metod**

I denna studie har jag valt att använda mig av en kombination av metoder för att samla in material. På så sätt ges en så bred bild som möjligt av vad som händer i handledningssamtal mellan specialpedagog och pedagoger. De metoder jag valt att använda är observation, fältanteckning och ljudinspelning.

### **6.1.1 Observation**

Stukát (2005) menar att för att ta reda på vad människor faktiskt gör och inte vad de säger att de gör, så är observation en bra metod. Vid observationer kan man studera det som sägs både verbalt och icke-verbalt. Detta är en av fördelarna med observationer, man får kunskap som är direkt hämtad från sitt sammanhang. Det finns så klart även nackdelar med observationer. De är ofta mycket tidskrävande och det krävs att man tänkt igenom innan vad man vill ha ut av observationen. Stukát menar att observationer ibland kan upplevas som begränsande för att det ofta är det yttre beteendet som studeras i en observation. Det är svårt att komma åt det som individerna tänker och känner. Enligt Bjørndal (2005) kan observation inom pedagogikämnet förklaras som en uppmärksam iakttagelse. Koncentrationen ligger i att försöka observera något som är av pedagogisk betydelse. Det finns två olika slags observationer. Observation av första ordningen innebär att observation av en situation är den primära uppgiften. Observationer av andra ordningen är något som sker samtidigt som den pedagogiska situationen.

Redan inför min första observation hade jag bestämt vad jag ville observera, jag ville undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i de olika sätten av handledning talade om barn. Jag ville undersöka om pedagogerna och specialpedagogen hade ett individperspektiv eller ett verksamhetsperspektiv. Jag ville även höra vilka förklaringar de hade till barns svårigheter och hur de såg på sin egen del i dessa svårigheter. Jag hade ett antal grundfrågor att hänga upp min observation på, dels för att få struktur på det som sas under handledningen och dels för att lyssna specifikt efter det som kunde ge svar på mina frågor. Bjørndal (2005) menar att vid observation av en handledningssituation är det extra centralt med struktur och att det är klart vad det är man vill observera. Om ett urval inte görs innan observationen är det svårt att avgränsa sig.

### **6.1.2 Fältanteckningar**

Vid observationerna genomfördes även fältanteckningar. Dels för att kunna stötta upp i fall tekniken skulle fallera, vilken det gjorde vid ett tillfälle, men även för att anteckna sådant som inte uppfattas under en ljudinspelning, t ex ansiktsuttryck, kroppsgester mm. Fangen (2005) anser att i fältanteckningarna kan växling ske mellan att anteckna det som observeras och anteckna det som hörs under deltagarnas samtal. Genom att skriva fältanteckningar finns möjlighet att läsa igenom händelserna många gånger. Det underlättar i sökandet av mönster och betydelser av det som sagts och gjorts. Holme och Solvang (1997) beskriver hur fältanteckningar ger en kronologisk bild av vad som händer under observationen, de refererar till handlingar och personer i observationen.

### **6.1.3 Ljudinspelning**

Jag valde att ljudinspela samtliga handledningssituationer, detta för att kunna gå tillbaka efteråt och hitta mönster. Deltagarna i handledningssituationen tillfrågades om det gick bra att spela in. Jag förklarade att inspelningen bara skulle användas för min egen skull och att de skulle förvaras på ett sätt så att ingen obehörig skulle komma åt dem. Jag lovade att radera ljudfilerna när jag var färdig med dem.

Bjørndal (2005) beskriver två huvudsakliga fördelar med ljudinspelningar. Den ena är att man får tillgång till observationen även efter den är avslutad. Inspelningen gör det möjligt att spola bandet bakåt för att höra situationen upprepade gånger. Detta leder fram till den andra fördelen med ljudinspelningar. Genom att observationen blir bevarad kan man få syn på nya intressanta saker varje gång man lyssnar på inspelningen. Man kan också hitta olika fokus på det som framkommit under observationen beroende på vilka glasögon man sätter på sig när man lyssnar på inspelningen. Bjørndal menar vidare att det såklart även finns begränsningar med ljudinspelningar. I många fall handlar det om operatörens begränsningar. Resultatet av observationen påverkas av hur man t ex placerat mikrofonen, hörs alla eller är det bara vissa röster som hörs på bandet. Även tekniken kan begränsa observationen, det är viktigt att få en bra kvalitet på inspelningen, bakgrundsljud kan lätt förstöra en inspelning.

## **6.2 Genomförande**

### **6.2.1 Val av undersökningsgrupp**

Innan jag började mitt urval av deltagare i studien ställdes jag inför tanken att urskilja vilka specialpedagoger som arbetade reflekterande och vilka som arbetade konsultativt. Jag kom fram till att det bästa sättet var att låta specialpedagogerna själva kategorisera på vilket sätt de arbetade. På så sätt blev det inte min tolkning av vilken metod specialpedagogen använde sig av utan det var specialpedagogens egen uppfattning om sin handledning som fick styra. Det var av vikt att specialpedagogen själv ansåg sig använda konsultativ respektive reflekterande handledning. Jag gjorde därför inga förklaringar på vad jag anser ligger i de båda begreppen. Det blev upp till specialpedagogerna att avgöra om de passade in i den ena kategorin eller den andra.

Med utgångspunkt i Bladinis (2007) tankegångar om att den reflekterande handledningen inte är så vanligt förekommande ute i verksamheterna var jag inför val av undersökningsgrupp orolig för att det skulle vara svårt att få kontakt med specialpedagoger som arbetade reflekterande. I ett första skede kontaktade jag en specialpedagog som jag tidigare haft kontakt med. Med hjälp av henne fick jag namn på specialpedagoger som hon kände till och som arbetade med reflekterande handledning. Jag fick kontakt med en specialpedagog som gärna ville ställa upp i studien, tyvärr arbetade hon främst mot skolan och mitt intresse ligger inom förskolans värld. Dessbättre kunde hon hänvisa mig till en annan specialpedagog som arbetar med reflekterande handledning mot arbetslag i förskolan. Jag skickade även ut en förfrågan till ett antal andra specialpedagoger, detta skedde via mail. Mailadresser hittade jag på kommunens hemsida över de specialpedagoger som arbetade i kommunen. Jag skickade ut förfrågan till sex olika specialpedagoger, två av de svarade att de var intresserade att veta mer om studien. Ett informationsbrev skickades därför ut till de intresserade. Den ena

specialpedagogen svarade nästan omgående och vi bestämde tid och plats för observation. Specialpedagogen ansåg sig arbeta reflekterande. Efter ytterligare några veckor svarade även den andra specialpedagogen. Jag valde att inte ha med den specialpedagogen i studien, detta eftersom jag redan hade observerat de andra två specialpedagogernas handledningar samt att jag ansåg att det skulle bli för stort arbete att ta in ytterligare en deltagare. Jag bad däremot att få återkomma om det visade sig att någon av de andra specialpedagogerna av någon anledning bestämde sig för att inte delta.

Min förförståelse om att det kanske skulle bli svårt att hitta en specialpedagog som arbetade reflekterande gjorde att mycket fokus kom att ligga på just detta. Därför tog det relativt lång tid innan jag började söka efter specialpedagoger som arbetade konsultativt. Jag tog kontakt via mail med ytterligare specialpedagoger, nu med informationen att jag ville komma i kontakt med någon som arbetade konsultativt. Jag fick kontakt med en specialpedagog som ansåg sig arbeta konsultativ i vissa av sina arbetslag. Jag observerade två av dessa handledningar.

Stukát (2005) beskriver detta sätt att välja ut en undersökningsgrupp som ett strategiskt urval. Ett strategiskt urval innebär ” att man tar vad man lättast får tag på utan att bry sig om att urvalet med stor sannolikhet kan komma att bli mycket skevt” (s. 62). Resultat från en sådan typ av undersökningsgrupp blir inte generaliserbart och gäller endast för de personer som deltagit i studien. Vad man dock kan utläsa ur materialet är om det finns vissa mönster eller variationer.

## **6.2.2 Presentation av undersökningsgrupp**

I min studie har jag observerat tre specialpedagoger i deras handledning av fyra arbetslag. Samtliga specialpedagoger i min studie arbetar mot förskolan.

Specialpedagog 1 arbetar som specialpedagog i en mindre stad. Hon ingår i ett team av 3 specialpedagoger som lyder under en förskolechef. Specialpedagog 1 anser sig arbeta med reflekterande handledning. Specialpedagog 1 handleder Arbetslag 1 som består av tre pedagoger, handledningen är kontinuerlig och sker 1 gång/månad. Vid handledningstillfället som observerades startade arbetslaget upp en ny runda av reflekterande handledning, detta var dock inget nytt för pedagogerna, de hade deltagit i reflekterande handledning förut.

Specialpedagog 2 arbetar som specialpedagog i en större stad. Hennes tjänst ser ut som så att hon arbetar en viss del med handledning av pedagoger och en viss del på en resursavdelning. Specialpedagog 2 har inga direkta direktiv från sin närmaste chef över hur hennes arbete med handledning av pedagogerna ska se ut. Hon har i stort sett format sitt eget arbete med handledning av pedagoger. Specialpedagog 2 anser sig använda reflekterande handledning. Specialpedagog 2 handleder Arbetslag 2 som består av 3 pedagoger, handledningen är kontinuerlig och sker 1 gång/varannan vecka. Arbetslaget är del av en organisation där man byter personal mellan de två avdelningar som finns på förskolan med jämna mellanrum, varje pedagog är på samma avdelning i tre veckor sedan byter man till den andra. Pedagogerna arbetar på så sätt med olika kollegor hela tiden och arbetar i många olika gruppkonstellationer. Specialpedagogen möter olika konstellationer av pedagoger när hon handleder.

Specialpedagog 3 arbetar som specialpedagog i en mindre stad. Hon arbetar i ett team med två andra specialpedagoger som arbetar mot förskolan. Specialpedagog 3 ingår i en stödenhet

som finns i kommunen. I kommunen finns en plan för barn- och elevhälsoarbete inom sektor skola utarbetad. I denna plan beskrivs stödenhetens arbete mot förskolans pedagoger, det finns dock ingen beskrivning av om specialpedagog ska ge handledning till pedagoger samt hur denna ska gå till. Specialpedagog 3 anser sig använda konsultativ handledning. Specialpedagog 3 handleder två av arbetslagen som jag observerat, Arbetslag 3 och Arbetslag 4. Arbetslag 3 består av tre pedagoger. Arbetslaget har kontaktat specialpedagog för att få hjälp med en situation runt ett specifikt barn. Det är tredje gången gruppen träffas för handledning angående detta barn. Arbetslag 4 består av 3 pedagoger, det är första gången arbetslaget har handledning med specialpedagog. Före handledningssamtalet har specialpedagogen efter arbetslagets önskan observerat barngruppen och pedagogerna en förmiddag. Handledningen sker inte utefter ett specifikt barn utan pedagogerna vill ha hjälp med att utveckla sitt förhållningssätt och arbetssätt. Under handledningen fokuseras individer.

Gemensamt för samtliga specialpedagoger i studien är att de inte anser sig använda enbart reflekterande handledning eller konsultativ handledning. I många fall blir det en mix av de båda sätten att handleda. Enligt specialpedagogerna beror det dels på vad arbetslaget vill ha för syfte med sin handledning, men även på uppdraget som specialpedagogen får från sin chef. I olika arbetslag arbetar samma specialpedagog på olika sätt, ibland med reflekterande handledning ibland med konsultativ handledning. I vissa handledningssamtal kan ramarna för den reflekterande handledningen finnas men innehållet är mer åt det konsultativa hållet. I denna studie har jag observerat specialpedagog 1 och 2 i reflekterande handledningssamtal och specialpedagog 3 i konsultativa handledningssamtal.

### **6.2.3 Genomförande av deltagande observationer och ljudinspelning**

Jag har vid samtliga observationer valt att ta vad Fangen (2005) beskriver som en delvis deltagande observatörsroll. Det innebär att man deltar i det sociala samspelet, men tar en mer tillbakadragen roll i själva aktiviteterna, i detta fall handledningssituationen. För att lyckas smälta in så mycket som möjligt vid själva observationen är det av vikt att delta i det vardagliga samspelet t ex genom småprat och följande av de sociala regler som gäller för gruppen. Fangen menar att idealet är att observatörens närvaro inte ska upplevas obehaglig för deltagarna. Fangen menar vidare att huvudregeln för deltagande observationer är att man deltar i det sociala samspelet så att det känns naturligt. Det viktiga är att försöka undvika att delta så aktivt i samspelet att man själv bidrar till att förändra samspelet. Av alla metoder för datainsamling menar Fangen att deltagande observation är det som är minst påträngande. Detta på grund av att man intar en otvungen deltagande roll, man skapar inte en tillgjord situation, utan deltar i en situation som finns oavsett om du är där eller inte.

Ljudinspelningarna gjordes med hjälp av en iPhone, som placerades på bordet som deltagarna satt runt. Deltagarna i handledningssituationen informerades om att samtalen spelades in och att materialet endast skulle användas för att kunna bearbeta materialet i efterhand. Fältanteckningarna skrevs på olika sätt, vid ett par tillfällen skrev jag under tiden i handledningstillfället medan jag vid ett par tillfällen antecknade när handledningsobservationen var avslutad. De anteckningar som skedde under handledningstillfället renskrevs efteråt.

Innan handledningen började presenterade jag mig för deltagarna och förklarade igen varför jag var där och vad syftet med observationen var. Jag informerades om att deras deltagande var helt frivillig och att de när som helst kunde välja att avbryta. Jag upplevde vid samtliga mina observationer att deltagarna i handledningen kände sig osäkra på min roll som observatör.

Även om jag innan handledningen berättat att jag skulle sitta lite utanför gruppen och inte delta i deras diskussioner var det många av pedagogerna som vände sig till mig med blickar och tittade på mig när de pratade. För dem var jag delaktig trots att jag inte deltog i handledningen. Detta kan förklaras med vad Fangen (2005) beskriver som rolloklarhet, där det kan uppstå oklarhet om vilken ens roll är. Även om pedagogerna visste att jag inte skulle delta aktivt tittade de på mig och sökte bekräftelse i det de sa. Vid den första observationen fungerade inte tekniken och det handledningssamtal som spelats in fanns inte att lyssna på. Istället fick jag förlita mig på de anteckningar jag gjort under tillfället.

Jag valde att inte helt fullt informera deltagarna i handledningen vad jag tittade efter i observationerna. Jag talade om att jag ville observera deras handledning men inte utifrån vilken fråga. Detta gjorde jag för att få en så naturlig bild som möjligt av handledningen. Om jag hade talat om att jag ville observera hur de pratar om barn tror jag att det hade spelat in på deras sätt att göra just detta. De hade kanske tänkt mer på hur de uttryckte sig samt vilka ord och termer de använde om barnen. För att få en så objektiv bild som möjligt ansåg jag att det var bättre att inte tala om vad jag var där för att observera.

## **6.2.4 Bearbetning och analys av empiriskt material**

Fangen (2005) menar att analysen av det empiriska materialet startar redan från första stund i en fältarbetsstudie. Att analysera ett material innebär att tillföra det man hört något ytterligare. Man kan få ett nytt perspektiv på det observerade genom att dra nytta av bredare meningssammanhang. Fangen menar att oavsett vilket sätt man använder för att tolka det empiriska materialet är det viktigt att vara självkritisk. Att ställa sig kritisk till vad som är deltagarnas tolkningar, mina egna tolkningar samt mina tolkningar av deltagarnas tolkningar. I deltagande observationer är det lätt att använda deltagarnas tolkningar och blanda dessa med egna tolkningar. Det är av stor vikt att vara uppmärksam på detta.

Efter observationen sammanställde jag de anteckningar som jag gjort. Jag hittade citat som fokuserade på hur man talar om barn i den reflekterande handledningen samt den konsultativa handledningen. Materialet från ljudinspelningarna transkriberades och bearbetades. Jag lyssnade och läste igenom materialet flera gånger för att hitta citat som visade hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn i handledning. Ur materialet framstod olika teman för hur man pratar om barn. Dessa teman redovisas i resultatdelen.

Bjørndal (2005) beskriver att fördelen med att transkribera texten är att vissa aspekter av kommunikationen kan framträda på ett tydligare sätt. Att transkribera text är mycket tidsödande och det kan därför bli nödvändigt att endast transkribera kortare sekvenser av det mest intressanta (Bjørndal, 2005). Eftersom jag hade ett så specifikt fokus i mina frågeställningar valde jag att endast transkribera de delar som handlade om barn och pedagogers förhållningssätt. Samtal om planeringstider, vikarier och arbetstider valde jag att inte fokusera på vad gäller transkribering.

## **6.3 Reliabilitet och Validitet**

Enligt Fangen (2005) är deltagande observationer en metod som ger en hög grad av validitet, man ser det man ser och i termer om validitet mäter det man ska mäta. Genom att delta i pedagogernas handledningssituation kan man förvänta sig att de handlade som de brukar göra, det blev ingen konstgjord och tillrättalagd situation. Självklart påverkade min närvaro

deltagarnas samtal, risken finns att man pratar på ett annat sätt och väljer andra ord när man vet att man blir observerad. I och med att ingen av deltagarna kände till vad specifikt jag ville observera, nämligen hur man pratar om barn, upplever jag ändå att jag fick en så klar bild som möjligt om hur specialpedagogerna och pedagogerna pratar om barn vid handledningstillfället.

Reliabilitet innebär hur bra metoden är på att undersöka, menar Stukát (2005). Fangen (2005) menar att vad gäller reliabilitet i en deltagande observation handlar det om huruvida en annan oberoende observatör skulle ha sett och hört samma saker och kunnat komma fram till samma slutsatser. Detta är dock svårt att uppnå eftersom verkligheten är så komplex, man kan inte garantera att situationen ser helt likadan ut. Observatören påverkar även analysen genom sitt sätt att tolka det som sagts. Det som är viktigt att tänka på är att ju mer detaljerat man redogör för hur man kommit fram till sina tolkningar, desto lättare blir det att bedöma reliabiliteten.

Fangen (2005) beskriver överförbarhet eller generaliserbarhet som huruvida tolkningarna av det man observerat kan gälla även för andra liknande sammanhang. När man pratar om överförbarhet handlar det om att det som den enskilda studien kommer fram till ska bidra till en mer generell teoretisk förståelse av fenomenet. I denna studie är det svårt att prata om överförbarhet, resultatet och tolkningarna gäller endast för materialet som framkommit i observationerna. Det gäller endast för de pedagoger och specialpedagoger som jag mött.

## 6.4 Etiska ställningstagande

Enligt Vetenskapsrådet (2007) finns det vissa regler och riktlinjer som behöver tas ställning till inom varje forskning. Dessa riktlinjer har till syfte att ”ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare” (Vetenskapsrådet, 2007, s. 6). Fyra av dessa riktlinjer ses som grundläggande och kommer att uppmärksammas i denna studie.

*Informationskravet* innebär att studiens syfte förklaras för deltagarna. Information måste ske till samtliga deltagare om att deltagandet bygger på frivillighet samt att de när som helst har rätt att avsluta sin medverkan. En beskrivning av hur studien kommer att genomföras är intressant för deltagarna. *Samtyckeskravet* innebär att samtycke hämtas in från studiens deltagare, detta kan ske muntligt eller skriftligt. Är deltagarna under 18 år måste samtycke från vårdnadshavare inhämtas. *Konfidentialitetskravet* har ett nära samband med frågor om offentlighet och sekretess. Alla medverkande i studien har rätt till anonymitet och insamlat material måste förvaras på ett sätt så att utomstående inte har tillgång till det. I den färdiga studien får ingen information som kan identifiera enskilda personer förekomma. I *Nyttjandekravet* blir det centralt att informera deltagarna om att det insamlade materialet endast kommer att användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2007).

Observationer är komplexa och det är betydelsefullt att vara medveten om detta. När man observerar är det av vikt att man inte blandar ihop det man observerar i nuet och det som man har en förståelse om från innan. Därför bör man alltid ha ett kritiskt förhållningssätt till sina egna och andras observationer (Bjørndal, 2005).

Eftersom specialpedagogerna i denna studie haft kontakten med pedagogerna som skulle delta i handledningen fick jag inte personligen möjligheten att innan tillfället informera om samtyckeskravet. Samtyckeskravet innebär att deltagarna i undersökningen har rätt att bestämma över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2007). Jag utformade ett informationsbrev

till pedagogerna som jag bad specialpedagogen vidarebefordra. I detta brev beskrevs syftet med min studie och jag informerade om att det var frivilligt att delta och om hur jag skulle använda det material som kom fram i observationerna. I första mötet med varje ny grupp informerade jag igen om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde välja att avbryta deltagandet. På detta sätt fick jag ändå framföra informationen även om inte specialpedagogerna lämnat den innan. Jag frågade även om det var ok att använda bandspelare vid observationen.

Vid ett av tillfällena kom en pedagog in i handledningen lite senare än de andra, hon var alltså inte med när jag informerade om min studie och vid min fråga om det var ok att använda bandspelare. Det visade sig, när specialpedagogen snabbpresenterade mig och talade om varför jag var där, att pedagogen inte fått information om att jag skulle observera handledningen, hon visste inte att jag skulle vara där. I och med att samtalet redan var igång fick pedagogen inte chansen att godkänna varken min närvaro eller det faktum att jag spelade in deras samtal. Pedagogerna sa i förbifarten att det var ok, men efteråt tänkte jag på att vad hade hon för valmöjligheter. Hon kanske upplevde att hon inte hade möjlighet att säga nej till deltagandet på grund av att detta hade avbrutit hela handledningssituationen. Jag fick ändå känslan av att hon faktiskt tyckte att det var ok, men det gick inte till på helt rätt sätt. Vetenskapsrådets (2007) krav på information och samtycke var inte uppfyllt.

Det är jag som tolkar det som pedagogerna säger, det jag anser de säger är kanske inte alls vad de egentligen menade.

## **7 Resultat**

I observationerna av handledningssamtalen finns olika sätt att tala om barn. När det gäller perspektiv på barn kan man se att det finns ett individperspektiv och ett verksamhetsperspektiv. När det gäller barns svårigheter lägger pedagogerna i vissa fall orsaken inom barnet eller i dess närmaste miljö. I vissa fall ser pedagogerna sin egen del i orsakerna till barnens svårigheter. Jag kommer att presentera resultatet uppdelat i de två sätten att handleda, resultaten från konsultativ handledning redovisas för sig och resultaten från reflekterande handledning redovisas för sig. I resultatdelens exempel från observationerna benämner jag specialpedagogen som handledare.

### **7.1 Talet om barn i konsultativ handledning**

#### **7.1.1 Verksamhetsperspektiv på barns svårigheter**

I följande exempel är det handledaren som tar upp verksamhetsperspektivet. Pedagogerna diskuterar ett barn som har svårigheter när det gäller påklädning vid utgång. De beskriver att barnet blir frustrerat när det inte får hjälp omedelbart och pedagogerna känner att de har svårt att möta henne i dessa situationer. En av pedagogerna återberättar en händelse där barnet klädde på sig helt själv när hon fick vara tillsammans med de större barnen.

## Exempel 1

*Handledare: Men jag tänker, hur organiserar ni den tambursituationen? Det är både små och stora där samtidigt?*

*Pedagog 1: Ja*

*Pedagog 2: Vi är ju säkert alla där på en gång för att ...*

*Handledare: Man kan...kan vi tänka nåt annat där då? Utifrån just det att det funkade när de stora fick gå först?*

*Pedagog 3: Det kanske är bättre att hon är med dom stora och tar på sig själv, när vi inte riktigt är...*

*Pedagog 1: Så att om vi skickar ut henne bland de första där då.*

*Handledare: Hur skulle hon reagera på det tror ni? Alltså om man lyfter henne i det att jag såg ju att...?*

*Pedagog 1: Att det gick så bra förra gången ja.*

*Handledare: Precis det gick ju så bra förra gången, och så får du komma om det är nånting...*

*Pedagog 1: ...och nu får du gå med de stora.*

*Handledare:...så att hon inte känner sig övergiven, kan det va nåt?*

Handledaren ställer frågor till pedagogerna för att få dem att fundera över hur situationen ser ut när alla barnen ska gå ut. Genom att lyfta upp pedagogernas rutiner vid utgång synliggörs fördelar och nackdelar med dessa. Handledaren börjar sin mening med en början till råd, men omformulerar sig istället till en fråga till pedagogerna. Pedagogerna får då själva chansen att fundera över hur deras arbetssätt påverkar flickan i hennes svårighet. Handledaren lyfter fram det positiva, att det faktiskt fungerade bra vid ett tillfälle och försöker få pedagogerna att bygga vidare på detta. Genom sina frågor leder handledaren pedagogerna mot att förändra sina rutiner vid påklädningen, detta för att underlätta för barnet, men även för pedagogerna själva. Pedagogerna verkar positiva till förslagen och bestämmer sig för att prova under en tid. I detta fall använder handledaren sig av pedagogernas eget reflekterande över situationen för att skapa förändring. Istället för att ge pedagogerna konkreta råd blir det istället pedagogernas egna reflektioner och förslag till förändring som lyfts fram.

### 7.1.2 Barnet som orsak till pedagogernas arbetsbelastning

Arbetslaget beskriver hur ett av barnen i gruppen tar upp mycket av deras tid. De tar upp att det har varit mycket konflikter runt barnet och att en pedagog alltid måste finnas nära barnet för att förebygga att andra barn far illa. Arbetslaget beskriver arbetssituationen som ohållbar och att man inte har tid för de andra barnen på det sätt som man skulle vilja. Trots detta har de gjort en ommöblering på avdelningen.

## Exempel 2

*Handledare: Jag tänker när jag hör er ändå, utifrån den situationen som ni har och så, ändå hinner... orkar ni jobba med närmiljön.*

*Pedagog 1: Ja men han var ju borta lite... han var ju borta i en och en halv vecka.*

*Handledare: Då fick ni snabbt energi, då passade ni på?*

*Pedagog 1: Ja, då hämtade vi andan lite.*

*Pedagog 2: det är ju för att allt ska gå bättre.*

*Handledare: Ja det är ju klart, ni förebygger lite. Då fick ni grejat med lite i alla fall.*



I exemplet beskrivs barnet som en belastning i barngruppen, pedagogerna hinner inte göra det de skulle vilja göra på grund av att en personal viks åt att vara nära barnet. När barnet blir sjukt och är frånvarande menar pedagogerna att de får andrum och tid att göra saker som de inte hinner annars. Handledaren bekräftar pedagogerna genom att följa deras sätt att tala om barnet. Detta sätt att beskriva barnet, som en belastning i gruppen, påverkar pedagogernas förhållningssätt gentemot barnet. Handledaren tar inte upp pedagogernas känsla inför det här barnet. Hur pedagogerna känner inför ett barn påverkar hur de förhåller sig till och bemöter barnet. Det hade varit intressant att be pedagogerna reflektera över hur deras känsla inför och bemötande av barnet kan vara en del i barnets svårigheter i kontakten med andra barn. Istället handlar diskussionen om vad man hinner med att göra när barnet i fråga är frånvarande.

### 7.1.3 Bekräftelse av barns känslor

Pedagogerna beskriver en situation med ett barn som biter och river de andra barnen på avdelningen. De beskriver att det uppstår mycket konflikter runt barnet och flera barn har blivit utsatta. I detta exempel pratar handledare och pedagoger om ett barn som blivit bitet av det andra barnet och nu uppvisar rädsla.

#### Exempel 3

*Handledare: ... för jag tänker det barnet som går omkring och är rädd, vi pratade ju om det här, att man måste ge skydd till, att det här får ju liksom inte hända på nåt sätt, även om man inte alltid kan vara steget precis intill, men så. Man måste ju också ta det barnets känsla på allvar, naturligtvis. Tänk om man gick till sitt jobb och var livrädd för att bli påhoppad, asså det är ju också väldigt viktigt att man jobbar med det.*

*Pedagog 1: Han är ju inte ledsen när han lämnas eller så.*

*Pedagog 2: Nej, väldigt glad och så. Men det är just om han kommer in i samma rum, då blir det väldigt påtagligt. Är de i hallen samtidigt och massa barn är med och vi, då är det ingenting, då är det liksom ingen fara.*

*Pedagog 1: Men är det bara de två...*

*Pedagog 2: Men är det bara de två då känner han nog det att han är ganska maktlös liksom.*

*Handledare: Så det är nästan att man får skydda lite där.*

Handledaren lyfter upp en annan aspekt av pedagogernas svårighet med barnet som biter och rivs. Det är de andra barnens upplevelse av barnet och hur konflikterna påverkar de andra barnen. I detta fall ett barn som blivit utsatt för bit och riv och nu utvecklat en rädsla för det andra barnet. Handledaren lyfter fram det utsatta barnets rädsla och känslor som en fråga av vikt och som något att jobba vidare med för pedagogerna. Genom att synliggöra barnets rädsla och känslor bekräftas barnet och dess plats i barngruppen.

### 7.1.4 Upplevelser av barnet formar sättet att se på och tala om barn

I detta exempel har pedagogerna och handledaren pratat om en flicka som ofta anses vara butter och inte intresserad av att vara med på att göra saker. Pedagogerna beskriver att flickan inte leker speciellt mycket med de andra barnen utan leker helst själv. Dessutom säger pedagogerna att flickan har en kompis som hon leker med och där leken fungerar bra ibland.

#### **Exempel 4**

*Handledare: Jag tänker också, när är hon glad? Och vad tycker hon är roligt?*

*(Paus)*

*Handledare: När upplever ni att hon tycker det är roligt?*

*(Lång paus)*

*Pedagog 1: (Suckar och funderar) Nu får jag tänka på glad...*

*Pedagog 3: he, jag vet inte (Uppgivet)*

*(Paus)*

*Pedagog 2: Men när hon leker sina rollekar och när det funkar med henne och kompisen, då kan hon ju vara glad, då är det liksom fullt ös och då är hon ju glad ju.*

*Pedagog 1: ja när hon... när det blir som hon har tänkt.*

*Pedagog 2: När hon kan styra och dom följer henne, då kan hon va jätteglad så va, det kan hon va. Men inga motgångar.*

Handledaren frågar pedagogerna när flickan är glad och vad hon tycker är roligt att göra. Pedagogerna får fundera en lång stund och det uppstår tystnad när pedagogerna funderar över svaret till handledaren. Handledarens fråga blir utmanande för pedagogerna som faktiskt måste fundera för att hitta ett svar, det är inget som de vet på rak arm. Min analys i detta är att fundera över, hur pedagogernas upplevelse av barnet som ett buttert barn som sällan är glad formar deras sätt att se på och tala om barnet. Ett barn som pedagogerna inte har en positiv relation till skapar ett förhållningssätt som inte lyfter barnet. En av pedagogerna beskriver hur barnet kan vara glad i vissa lekar men avslutar ändå meningen med att säga att ”då kan hon va jätteglad så va, det kan hon va. Men inga motgångar.” Handledaren försöker lyfta fram en positiv bild av barnet men pedagogerna vinklar den till att ändå prata om barnet med negativa ord.

#### **7.1.5 Att tala om barnet ur olika perspektiv**

I detta exempel kommer jag visa hur pedagogerna pratar om en flicka i början av handledningen och hur de senare pratar om flickans svårigheter att kommunicera med de andra barnen. Genom att, med specialpedagogens hjälp, reflektera över sitt eget förhållningssätt och fundera över vad som ligger bakom flickans svårigheter ändrar pedagogerna fokus.

#### **Exempel 5**

*Pedagog 1: Vi har en flicka som är väldigt...*

*Pedagog 2: Arg.*

*Pedagog 1:...arg*

*Pedagog 2: Fräser. Schhhh (gör ett fräsljud)*

*Pedagog 1: ...fräser mot de andra barnen och ska ha allt.*

*Pedagog 2: hon provocerar.*

*...*

*Pedagog 3: Ja hon är som en katt. Det spelar ingen roll vem det är, det kan vara barn från andra avdelningar om hon är ute. Kommer dom för nära så...*

*Pedagog 1: Hon känner sig hotad kanske, hotad för att de ska ta saker.*

*Pedagog 2: Ja visst hon kan ju inte dela med sig för hon ska ha allt.*

*Pedagog 1: Allt hela tiden.*

*Pedagog 2: Och då blir hon jättearg och jättelessen om det inte blir som hon vill då.*

...(senare i handledningstillfället)

*Pedagog 2: Man kan ju försöka och att vi är med mycket med henne ett tag.*

*Handledare: Det är ni som, det är ju ni som ser vardagen, jag har ju bara varit med en liten glimt av detta. Men om man kan ta det som en tanke med sig.*

*Pedagog 1: Men jag tänker på det som du sa där, det här med den samlingen som flickan hade där då, med djuren där då. Och när hon fick den här förfrågan om vad är detta nu då och så säger hon fel och så går hon bara iväg. Hade vi funnits där, då hade vi ju kunnat hjälpt henne där och förklarat leken då.*

*Handledare: Precis.*

*Pedagog 2: Så jag menar det kan ju va, precis som du säger, ett sätt att vilja vara med, det här såg spännande ut. Men...*

*Handledare: Hon kommer inte in liksom.*

*Pedagog 1: Nu kom jag inte in därför nu gjorde jag fel då är det bättre att gå därifrån än att fråga hur hon tänkte då.*

*Pedagog 2: Ja det är mycket, vi får tänka till där.*

I början av handledningssamtalet beskriver pedagogerna flickan som arg och att hon provocerar de andra barnen. En av pedagogerna beskriver flickan som en katt som fräser och som inte kan dela med sig av saker. Detta kan tolkas som att beskrivningen av flickan inte är särskilt positiv och innehåller fokus på brister. De beskriver flickans svårigheter men försöker inte förstå varför flickan reagerar som hon gör. En av pedagogerna lyfter upp att flickan kanske känner sig hotad av de andra barnen för att de ska ta hennes saker. Pedagogerna har ett kategoriskt perspektiv när de söker svar på svårigheterna inom flickan själv. Att hon känner sig hotad och är egocentrisk är några av beskrivningarna. Pedagogerna förklarar även flickans svårigheter med att hennes föräldrar precis har separerat (inte i exemplet). Med hjälp av handledarens frågor och reflektioner utvecklas under handledningens gång ett annat perspektiv på flickans svårigheter. Pedagogerna ser hur flickan inte har en självklar plats i gruppen och att hennes provocerande egentligen handlar om att hon vill vara med och leka. Sättet att prata om flickan sker ur ett mer relationellt perspektiv. De ser hur omgivningen påverkar flickan att agera som hon gör, de ser även sin egen del i flickans svårigheter. Pedagogerna har inte funnits där för att stötta och vägleda flickan in i leken och kommunikationen med de andra barnen. Genom reflektion i handledningen har de fått ett mer positivt sätt att prata om flickan.

## **7.2 Talet om barn i reflekterande handledning**

### **7.2.1 Individperspektiv på barns svårigheter**

Vid handledningstillfällena förekommer individperspektiv på barns svårigheter. Svårigheter förklaras av olika inre orsaker, t ex utvecklingsmässigt, språkmässigt eller vilka erfarenheter barnet har. I ett av arbetslagen är det handledaren som driver linjen att verksamheten påverkar barnen. Genom frågor till arbetslaget utmanar hon pedagogerna att se sin egen del i barnens agerande.

#### **Exempel 6**

*Pedagog: Jag menar han kan ju, det är bara det att han har inte det här stora intresset...*

*Handledare: Nej...*

*Pedagog: ...men han kan ju, när man frågar honom när vi sitter på samlingen och så, han kan ju allting...*

*Handledare: Ja.*

*Pedagog: ...det är bara det att han har lite myror i brallan.*

*Handledare: Ja, och kan man allt, hur roligt är det att sitta på en samling och prata om sånt som jag redan kan då?*

*Pedagog: ja, jo (tveksam)*

*Handledare: Ja, och då är det väl jättebra att ni kan använda, att ni har hittat Mållgan som...*

*För Mållgan kanske är mer intressant än vad ni är?*

*Pedagog: Nja.*

*Handledare: Nånstans, kanske?*

*Pedagog: njaa.*

*Handledare: ...så fortsatt använda Mållgan, det är väl jättehäftigt.*

Handledaren ställer utmanande frågor till arbetslaget som belyser hur verksamheten påverkar barnet i fråga. När pedagogen tillskriver barnet ansvar för sina svårigheter, ”han har lite myror i brallan”, utmanar handledaren genom att ifrågasätta hur man kan se verksamhetens del i att pojken inte kan sitta still. Indirekt ställer handledaren frågan om verksamheten möter barnets intresse tillräckligt mycket för att fånga honom under samlingarna. Pedagogerna svarar upprepat med viss tvekan inför handledarens frågor. Pedagogerna väljer att inte ta någon aktiv diskussion runt frågan hur intressanta deras samlingar egentligen är. Detta visar på att de kanske inte ser eller sett sin egen del i barnets svårigheter att sitta still i samlingen. De har inte haft ett perspektiv på hur verksamheten påverkar barnets sätt att agera. Pedagogerna tar inte till sig det som handledaren säger, de talar bredvid varandra. Handledaren lyfter fram att arbetslaget hittat figuren Mållgan som en bra väg in för att möta barnet. Handledarens frågor styr pedagogernas tankar på det egna förhållningssättet och arbetssättet in till att bli mer verksamhetsinriktat. I samtalet känns pedagogerna trevande i hur de ska bemöta påståendena och frågorna från handledaren. Kanske på grund av att de känner sig ifrågasatta eller att de inte sett problemet ur det perspektivet förut. Diskussionen om barnet avslutas i och med detta exempel, man återkommer inte till ämnet igen under handledningstillfället. Det är oklart om pedagogerna tar till sig det som handledaren säger.

## **7.2.2 Verksamhetsperspektiv på barns svårigheter**

Att ha ett verksamhetsperspektiv på barns svårigheter innebär att pedagogerna ser sin egen och verksamhetens påverkan på barns handlande och agerande. Pedagogerna formar verksamheten efter de barn som finns i barngruppen och ser sina egna tillkortakommanden om det uppstår svårigheter runt ett barn.

### **Exempel 7**

*Handledare: Det låter som om ni är väldigt samspelade i just det här förhållningssättet att göra när de kommer och säger till att den och den har gjort det och det.*

*Pedagog 1: Ja det är vi väldigt...tror jag. Det är ju A och O.*

*Pedagog 2: Ja och jag tror att en del av det är att vi är duktiga på att inte ta nåt barns sida.*

*Asså, inte hm, ja, nej, det förstår jag att det var dumt gjort utan, Jaha, vad hände egentligen. Vad förekom före?*

*Handledare: Har nu diskuterat just det förhållningssättet? Eller har det bara blivit?*

*Pedagog 2: Det vet jag inte*

*Pedagog 1: Jo men det tror jag att det har vi gjort och det kommer ju i och med det här att man tittar på likabehandlingsplanen, det här med att respektera varandra...så det tror jag att vi har pratat om överlag egentligen hela huset, sen gäller det att man hittar liksom en grupp där man liksom, som vi då, som tänker väldigt likt där, tror jag.*

*Handledare: För det är ju ändå inte givet.*

*Pedagog 1: Absolut inte. Nej det var det jag menar. Att alla pratar om det men...*

*Pedagog 3: Jo men vi tänker nog ganska lika hur vi vill ha det.*

*Pedagog 2: Jo och just i vårt bemötande av barnen så tänker vi väldigt lika.*

*Handledare: För att det är ju otroliga fina och bra förebilder för just barnen. Att känna att ni är samspelade, ni har samma linje...och då blir det ju...man får den barngruppen man förtjänar brukar man ju säga.*

Handledaren lyfter frågan om pedagogernas egen del i barnens agerande och handlande. Hon frågar om sättet att bemöta barn som hamnat i konflikt med varandra är något som de diskuterat i arbetslaget. Pedagogerna ser sitt eget arbete med till exempel likabehandlingsplanen som en orsak till varför det fungerar så bra som det gör. Handledaren lyfter upp pedagogernas gemensamma synsätt och förhållningssätt som en orsak till att barngruppen fungerar bra. Pedagogerna är medvetna om sin egen påverkan på barngruppen, de inser att hur de arbetar och vilket förhållningssätt de har avspeglar sig på hur barngruppen fungerar. Pedagogerna kan se att det egna förhållningssättet skapar en bra atmosfär i gruppen. Förhållningssättet att se varje barn skapar en trygghet som ger barnen verktyg att fungera i en grupp. Jag tolkar det som om handledarens kommentar om att man får den barngrupp man förtjänar är en förenkling av hur verksamheten påverkar barngruppens sätt att fungera. Om man har en verksamhet som följer och passar för alla så får man också en fungerande barngrupp. Alla barn hittar sin plats och på så sätt sin trygghet.

### **7.2.3 Barns olikheter**

Vid ett av handledningstillfällena kom diskussionen om barns olikheter upp samt hur dessa olikheter kan gynna samtliga barn i barngruppen. Vad som är bra för ett specifikt barn kan även vara bra för de andra barnen. Arbetslaget diskuterar ett bildschema som finns för ett av barnen på förskolan. Diskussionen handlar om huruvida ytterligare ett schema ska hängas upp som gäller alla barnen. Pedagogerna beskriver hur det bildschema som används idag endast visar det specifika barnets dag, när barnet går hem innan mellanmål slutar schemat.

#### **Exempel 8**

*Pedagog 1: För nånstans tycker jag ändå att även om de andra barnen tittar på den här så är det ju mest för Louise, blir det ju...*

*Handledare: Ja och jag tror att det är jättebra att fundera över det specifika och det generella. Det som är bra för Louise specifikt är ju bra för alla generellt. Ähh, samtidigt som de tittar när de vill, men med Louise jobbar ni på att nu ska du titta, det ingår i görandet.*

...

*Handledare: Jag tycker det är en ganska spännande diskussion, för hur särskild ska man vara...och hur exkluderad eller inkluderad? Hur olik får man vara, ska man vara, behöver man vara på Maskrosen?*

*Pedagog 1: Det är klart att det är ju också som du säger att man är ju, det är ju mycket som bara är hennes.*

*Handledare: Vem mer har egentid med fröken?*

*Pedagog 2: Ingen.*

*Pedagog 1: Nej. Tilda förhoppningsvis så småningom i alla fall.*

*Pedagog 2: Mmm, det är en bra fråga tycker jag.*

Pedagogen menar att de övriga barnen använder schemat och tittar på det, men hela dagen finns inte representerad för alla barn. Handledaren lyfter frågan om vad som är bra specifikt och vad som är bra generellt. Hon beskriver barnets olikhet som en tillgång för hela barngruppen. Ett schema som finns till för att underlätta ett barns vardag kan även underlätta för de övriga barnen. Handledaren försöker lyfta hur pedagogerna ser på olikheter i barngruppen, hon lyfter upp frågan om hur olik får man vara på avdelningen. Handledaren försöker starta en diskussion om hur man ser på olikheter i arbetslaget, ses olikheter som problem eller som en tillgång i gruppen. En annan vinkling på diskussionen handlar om hur utpekat barnet är på grund av sin olikhet, Handledaren pratar om exkludering och inkludering. Handledaren ställer upprepade frågor för att få pedagogerna att reflektera över sitt eget förhållningssätt. I detta exempel får pedagogerna dock inte utrymme för att reflektera, diskussionen avstannar med kommentaren att det är en bra fråga. Diskussionen hade kunnat gå vidare till att reflektera över om man har ett relationellt eller kategoriskt perspektiv på barn i arbetslaget. Efter den kommentaren går diskussionen tillbaka till mer praktiska frågor som var schemat ska hänga till exempel. Det hade varit intressant att följa pedagogernas tankar om hur de ser på olikhet i barngruppen.

## **7.2.4 Generalisering av barn**

I några av handledningssamtalen sker viss generalisering av barn. Vid ett samtal uttrycker en av pedagogerna sig angående ett antal barn i gruppen som talar ett annat språk. Flera gånger används uttrycket ”dessa barn”, man talar om dem som en grupp inte som individer. Till exempel beskriver pedagogen hur ett av barnen älskar musik, ”och det gör ju alla de här barnen”. Lite senare i samtalet beskriver pedagogen hur ett barn inte tycker om att läsa ”det gör ju egentligen ingen av de arabisktalande barnen. Men de älskar att skapa!” I en diskussion om ett nyanlänt barn som ännu inte börjat prata svenska funderar en pedagog över medicinska orsaker till att barnet inte pratar svenska. I exemplet berättar en pedagog om hur de arbetar med barnet som ännu inte talar svenska. Hon beskriver hur pedagogerna och barnet arbetat med läsplattan.

### **Exempel 9**

*Pedagog 1: ...Och jag tror att hon sitter och samlar och när hon ska plocka de här fyra så efter ett tag, jo katt kan hon...hon kan hund och hon*

*kan...så att det börjar komma...även om inte hon säger det så har hon förståelsen.*

*Pedagog 2: Jo, men det kommer väl alltid först eller? Förståelsen?*

*Pedagog 1: Det beror sig nog på.*

*Pedagog 2: Jag tror kanske att det gör det på arabiska.*

*Handledare: ok?*

*Pedagog 2: Nej, jag vet inte.*

Pedagogen har ett individriktat synsätt och förklarar barnets svårighet att lära sig svenska med orsaker som ligger inom barnet. Hon gör en generalisering när hon säger att förståelsen alltid kommer först när det gäller barn som har arabiska som modersmål. Hon tar inte hänsyn till att individer kan vara olika och att de kan lära sig på olika sätt och olika fort. Den andra pedagogen försöker ifrågasätta men utan att ge sig in i någon vidare diskussion. Det samma gäller för handledaren, hon ifrågasätter genom att säga ”ok?”, men frågar inte vidare hur

pedagogen tänker och var hon hämtar sin information om språkutveckling ifrån. Det hade varit intressant att veta om pedagogen hade belägg för sina uttryck eller om det bara är hennes egen upplevelse. Handledaren kunde frågat vidare om hon hämtat informationen från forskning om barn med arabiska som modersmål. Pedagogen känner dock av handledarens och de andra pedagogernas tvekan inför uttalandet och backar genom att avsluta diskussionen med ett "Nej, jag vet inte". Generaliseringen av barn som har arabiska som modersmål slinker igenom utan vidare diskussion och reflektion.

## 7.2.5 Barns skapande av en positiv självbild

I ett av arbetslagen pratar pedagogerna om ett barn som de anser att det händer mycket runt. Pojken beskrivs som att han hamnar i konflikter med de andra barnen. Pedagogerna anser att pojkens lek med de jämnåriga barnen inte fungerar så bra, det blir mycket bråk och de andra barnen upplever att han förstör. Men pedagogerna berättar också att på en annan avdelning finns två pojkar som är ett år yngre och där leken fungerar bra tillsammans med den aktuella pojken.

### Exempel 10

*Pedagog 1: ...och samtidigt behöver han ju den stimulansen i leken som de har. Så tänker jag också att även om han måste vidare så måste han också få känna att han bemästrar och är en del av nånting.*

*Pedagog 2: Att han lyckas ja.*

*Pedagog 1: Lyckas ja, det är så himla viktigt...och få vara trygg i det. För inne hos oss har han inte den självklara rollen.*

Pedagogerna ser hur leken med de yngre barnen kanske inte är utvecklande nog för pojken, den leder honom inte framåt. Samtidigt tar de upp att den kan vara utvecklande på ett annat sätt, för identitetsskapande hos pojken. Att få vara i en kompisrelation som fungerar och där det inte alltid uppstår konflikter är viktigt för att barnet ska kunna skapa en positiv bild av sig själv. I pedagogernas diskussion framkommer tydligt att de inser att det är av vikt att barnet får känna sig tryggt och vara en del av något. De ser barnet utifrån hans egna möjligheter och möter honom där han befinner sig just nu. Pedagogerna reflekterar över sin egen verksamhet, sitt eget förhållningssätt samt hur det påverkar barnet.

## 8 Diskussion

I nedanstående kapitel diskuteras metod och resultat kopplat till studiens syfte, frågeställningar och litteratur.

### 8.1 Metoddiskussion

Att göra en kvalitativ studie var en förutsättning för att undersöka hur man talar om barn i olika former av handledning. Det hade varit svårt att få svar på mina frågor genom till exempel en enkätundersökning i en kvantitativ studie. Enligt Stukát (2005) blir resultaten i en kvantitativ studie visserligen lätta att generalisera men de ger inget djup i resultatet. För att kunna tolka och förstå hur handledningssamtalen genomfördes använde jag mig istället av ett

kvalitativt synsätt. Stukát menar att det kvalitativa synsättets syfte är att ”upptäcka och beskriva vilka fenomen som finns på det studerade området” (Stukát, 2005, s. 34).

I en intervjusituation är det svårt att veta om pedagogerna svarar det de vill svara eller det de tror att personen som intervjuar vill höra. Istället föll valet av metod på observation, i detta fall observation av handledningssamtal. Genom observationen kommer man enligt Fangen (2005) närmare in i människans verklighet. I observationen kan man få tillgång till det som deltagarna kanske inte vill prata om i en intervju. I och med att jag inte talade om för pedagogerna och specialpedagogerna vad jag ville observera, nämligen hur man talar om barn i handledningssituationer, upplever jag att jag fick ett så objektivt material som möjligt. Deltagarna hade inte möjlighet att frisera sina svar utifrån vad de trodde jag ville höra. Självklart påverkade min närvaro vid deras handledning ändå hur de pratade och vad de pratade om, men det direkta sättet att prata om barn blev inte uppmärksammat som en del av observationen. Att använda ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk utgångspunkt har gjort att studien kunnat fånga upp språkets och kommunikationens betydelse i handledningssituationerna.

Att vara observatör i en handledningssituation påverkar alltid de deltagande. Min närvaro i rummet påverkade med största säkerhet hur deltagarna pratade och vilka ämnen de valde att ta upp respektive inte ta upp. På så sätt blir situationen ändå på ett sätt tillrättalagd. Även om jag studerar en situation som finns utan min närvaro men som jag fått tillträde till kommer min närvaro alltid att påverka innehållet i situationen. Nackdelarna med att ha använt observation som metod har varit att inte kunna gå in djupare i det som deltagarna pratat om. Ibland hade det varit intressant att kunna ställa följdfrågor och utröna vad deltagarna menade med vissa uttryck. I studien har jag studerat det som händer i själva handledningstillfället men det säger egentligen bara något om vad som händer i just den situationen. Hur talet om barn påverkar pedagogernas arbete i barngruppen är något som studien inte lyfter fram.

Resultaten i denna studie är inte generaliserbart på något sätt, resultatet är endast giltigt för de personer som deltagit i studien. För att få en generaliserbarhet behöver urvalet vara större och andra metoder skulle behövs användas. Sammanfattningsvis anser jag att den valda forskningsansatsen och den teoretiska ramen tillsammans med vald metod är de mest lämpliga för studien. Dessa har hjälpt mig att hitta en koppling mellan empiri och teori.

## **8.2 Resultatdiskussion**

Syftet med min studie var att ta reda på hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn i den konsultativa handledningen samt i den reflekterande handledningen. En av frågeställningarna var även att försöka hitta likheter och skillnader mellan dessa två sätt att handleda samt att ta reda på hur dessa ser ut. För att tydliggöra resultatdiskussionen har rubriker skapats för de mest centrala resultaten ifrån studien. De är som följer: Individperspektiv eller verksamhetsperspektiv på barns svårigheter, Specialpedagogens roll i handledning, Generalisering av barn,Handledningsform påverkar inte sättet att prata om barn,Handledningsformerna är inte renodlade.

### **8.2.1 Individperspektiv eller verksamhetsperspektiv på barns svårigheter**

Resultatet i min studie visar på två sätt att tala om barn i handledning. Både inom den konsultativa handledningen och inom den reflekterande handledningen framkommer dels ett



individperspektiv på barn och dels ett verksamhetsperspektiv på barn. Denna del av resultatet kopplas till de olika specialpedagogiska perspektiv som tidigare redovisats. Enligt Nilholm (2007), Emanuelsson et. al (2001) samt Ahlberg (2001) urskiljs två perspektiv inom specialpedagogiken. Här används begreppen kategoriskt respektive relationellt perspektiv. Det kategoriska perspektivets utgångspunkt är barnet och barnets svårigheter står i centrum. I det relationella perspektivet är det miljön och omgivningen som är i fokus. I de båda handledningsformerna i denna studie är det pedagogerna som står för individperspektivet och specialpedagogen som genom sina frågor försöker lyfta frågan till ett verksamhetsperspektiv. Enligt Bladini (2004) är individperspektivet fortfarande det dominerande i verksamheterna, även om ett perspektiv mer inriktat på miljö och omgivning är på framfart. I denna studie upplever jag att de flesta pedagogerna har ett kategoriskt perspektiv på barns svårigheter, de har svårt att se sin egen del i barnets situation. De ställer sig frågande eller tveksamma till när specialpedagogen genom frågor försöker få pedagogerna att ta ett mer relationellt perspektiv i synen på barnets svårigheter. Detta stämmer väl överens med resultatet i Johannessens (1990) studie, där författaren menar att orsaker till svårigheter som lokaliserade inom barnet är utbredd i alla arbetslagen. Inre orsaker ses som något som är medfött eller som utvecklats genom yttre påverkan. Undantaget i denna studie är ett av arbetslagen i den reflekterande handledningen som har ett utpräglat verksamhetsperspektiv på sitt arbete. De ser sin verksamhet ur barnens perspektiv och ändrar sin verksamhet och sitt förhållningssätt för att de ska kunna möta barnen på bästa sätt. Detta arbetslag har haft reflekterande handledning med specialpedagog under en längre tid.

## **8.2.2 Specialpedagogens roll i handledning**

I de båda formerna av handledning som observerats är det specialpedagogen som står för verksamhetsperspektivet. Pedagogerna i arbetslagen har ett individperspektiv på barn och på deras svårigheter. Pedagogernas sätt att beskriva barnen påverkar deras sätt att förhålla sig till dem. Gjems (1997) beskriver hur språkliga etiketter påverkar vårt sätt att uppfatta andra människor. Människor och situationer benämns som om de har vissa bestående egenskaper. I vardagen är det vanligt att vi framhåller beskrivande kännetecken på personer och händelser. Men Gjems menar att egenskaper inte är statiska utan processuella. Hur en verksamhet ska karaktäriseras beror helt och hållet på hur de människor som samverkar där har det. Det är lätt att sätta egenskaper på andra människor eller situationer utan att se sin egen del i situationen. Specialpedagogens roll i båda formerna av handledning blir att hjälpa pedagogerna förändra sitt sätt att se på och prata om barnen. Genom frågor och reflektion lyfter specialpedagogen upp arbetssätt och förhållningssätt. Detta får pedagogerna att fundera i nya banor och reflektera över om man kan bemöta barn på ett annat sätt. Framförallt i den konsultativa handledningen sker denna reflektion från specialpedagogen i form av tips och råd. I observationerna kan man se att specialpedagogen till stor del ger pedagogerna direkta tips på hur de kan agera i olika situationer, specialpedagogen ger även tips på material man kan använda samt "undervisar" pedagogerna i utvecklingspsykologi. Enligt Skagen (2004) får både råd och de rätta frågorna sin rättmätiga plats i praktisk handledning. Det är inte fruktbart att rationalisera bort råd men inte heller att insistera på för många råd i handledningen. I en handledningssituation där det finns en bra relation mellan handledaren och de handledda, kan råd vara en viktig del av handledningen. Att ge råd behöver inte alltid vara ett sätt att visa att man kan bättre, utan även ett sätt för handledaren att förmedla värderingar och kunskap. I de handledningssamtal som observerades i denna studie blev tipsen och råden ett sätt för specialpedagogen att uppmärksamma pedagogerna på deras sätt att bemöta och prata om barn. Vid ett av handledningstillfällena ändrar arbetslaget sitt sätt att tänka kring ett barns svårigheter genom att specialpedagogen lyfter upp pedagogernas bemötande av barnet.

Pedagogerna ändrar sitt sätt att prata om barnet till att använda mer positiva ord och se hur de själva kan hjälpa barnet att komma vidare.

Vid samtliga handledningstillfällen som observerades har specialpedagogerna på olika sätt försökt få pedagogerna att se sin egen del i barns agerande. I handledningen får specialpedagogen möjlighet att tillsammans med pedagogerna lyfta verksamheten för att kunna möta alla barn. Enligt Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999) ses handledning som en pedagogisk metod där handledare och handledda genom samtal bearbetar och reflekterar kring situationer och problem från den handleddes göranden och tänkande i den egna yrkespraktiken. Författarna ser de handledda som medskapande och ansvarstagande i kunskapsprocessen. Det är de handledda som har ansvar för vilka konsekvenser handledningen får i deras verksamhet. I denna studie har jag bara observerat handledningstillfällena, en vidare väg att gå skulle vara att studera hur dessa handledningar påverkar det direkta arbetet i barngruppen (se Förslag till vidare forskning).

### **8.2.3 Generalisering av barn**

I den reflekterande handledningen finns spår av individperspektiv och generalisering. Pedagogerna talar om barn som ansvariga för sina egna svårigheter. Det blir specialpedagogens roll att lyfta upp problemen på verksamhetsnivå. Vid flera tillfällen i diskussionerna ställer sig pedagogerna tveksamma eller frågande till specialpedagogens frågor och reflektioner om hur arbetslaget påverkar barnets vardag. Detta kan bero på att pedagogerna känner sig påhoppade eller helt enkelt inte alls tänkt i de banorna förut. Hur pedagogerna pratar om och beskriver barn är av vikt när det gäller hur de bemöter barnen. Johannessen (1990) kom i sin studie fram till att pedagogers upplevelser av barn spelar in när det gäller att värdera om en sak är allvarlig eller inte. Samspelet mellan barn och pedagog är av vikt för att skapa bra förutsättningar för barnet.

### **8.2.4 Handledningsform påverkar inte sättet att tala om barn**

Min studie visar på att hur specialpedagoger och pedagoger talar om barn inte kan generaliseras utifrån vilken slags handledning pedagogerna tar del av. Det förekommer både individperspektiv och verksamhetsperspektiv i de båda handledningsformerna. Samtliga specialpedagoger i studien för fram ett verksamhetsperspektiv, vilket borde innebära att alla arbetslag har samma utgångspunkt. Vad man kan se utifrån denna studie är att det snarare handlar om vilka pedagoger som ingår i arbetslaget. I de båda arbetslagen som observerades i reflekterande handledning hade båda haft denna slags handledning under en längre tid, trots detta var det bara det ena arbetslaget som hade ett genomgående verksamhetsperspektiv. Utifrån detta kan man se att det snarare handlar om vilka pedagoger och specialpedagoger som deltar i handledningen än vilken slags handledning som används. Enligt Dysthe (2003) är det i handledning deltagarna som är grunden till allt lärande. Den roll som deltagarna har går längre än att ge stimulans och uppmuntran till den individuella konstruktionen av kunskap. Interaktionen med andra är avgörande för vad som lärs och hur det lärs.

Pedagogerna som hade ett verksamhetsperspektiv på sin verksamhet har haft reflekterande handledning under en längre tid, de har ungefär samma sätt att se på och prata om barn som specialpedagogen har. Sandberg och Norling (2009) menar att för att förstå sin yrkesprofession måste de egna handlingarna analyseras och kritiskt granskas. Författarna beskriver vidare att tidigare forskning visar att pedagogerna i förskolan utvecklar sin

profession genom att reflektera över sin praktik, det är av vikt att förena teori och praktik. ”Det är när personalen behöver förstå och hantera ett problem eller en situation som en reflektionsprocess startar vilket betyder att reflektionen blir ett verktyg i lärandeprocessen” (Sandberg & Norling, 2009, s. 50-51). Det aktuella arbetslaget har under en längre tid reflekterat över och granskat sin verksamhet tillsammans med specialpedagogen i handledningen. Man kan tro att handledningen har påverkat deras sätt att förhålla sig till och bemöta barn och i förlängningen även hur de pratar om och med barn. Detta stämmer väl överens med Bladinis studie (2004) där författaren kom fram till att när handledning blev ett rum för reflektion förändrade pedagogerna sitt sätt att tänka, de såg barnets svårigheter som sitt eget problem. Pedagogerna i Bladinis studie såg sitt eget förhållningssätt som en orsak till barnets svårighet, svårigheten sågs som en reaktion på situationen, inte som ett upphov till den.

### **8.2.4 Handledningsformerna är inte renodlade**

En annan del av studiens resultat är att vid inget av handledningstillfällena skedde en renodlad konsultativt eller reflekterande handledning. I den konsultativa handledningen fanns drag av reflekterande handledning i form av att specialpedagogen genom frågor försökte få pedagogerna att tänka i nya banor om sitt arbetssätt. Detta skedde inte bara genom direkta tips och råd utan även genom frågor som kunde få pedagogerna att reflektera och själva komma fram till vad de skulle behöva förändra i sin verksamhet. I den reflekterande handledningen följde en av specialpedagogen den klassiska gången med problemrunda och turordning, men även den handledning hade spår av konsultativ handledning när specialpedagogen gav pedagogerna tips och råd på hur de skulle kunna möta barnen. I initieringen av denna studie, när kontakt togs med specialpedagoger som skulle delta i studien, nämnde samtliga att de inte ansåg sig renodlat använda den ena eller andra metoden. De ansåg däremot att deras handledningar hade mer eller mindre drag av konsultativ eller reflekterande handledning. Det som dock skiljde de båda sätten var att specialpedagogerna som ansåg sig arbeta reflekterande hade kontinuerlig handledning i sina arbetslag. Specialpedagogen som ansåg sig arbeta konsultativt hade i dessa arbetslag blivit kontaktad för att arbetslaget behövde hjälp i en viss fråga.

## **9 Specialpedagogiska implikationer**

Utifrån studiens litteraturdelen kan man se att det finns lite skrivet om olika former av handledning i förskolan. I styrdokument finns det inga klara direktiv för hur specialpedagogens handledning med pedagoger ska gå till. Det är i stort sett upp till specialpedagogen att skapa sin egen form av handledning. För att få ett större genomslag av den reflekterande handledningen som förespråkas i litteratur och i utbildningar skulle specialpedagogens arbetsuppgifter när det gäller handledning behöva preciseras. Idag är den enda vägledningen att man ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare. Enligt Skagen (2007) måste det för att kunna utvecklas en sådan handledning göras mer empirisk forskning som beskriver hur handledning faktiskt utövas inom utbildning och skola.

I denna studie kan utläsas av resultatet att hur man pratar om barn ser relativt lika ut i de båda handledningsformerna. Det förekommer kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv i både den konsultativa samt i den reflekterande handledningen. Bland pedagogerna är det kategoriska perspektivet alltså relativt utbrett, trots att ett mer relationellt perspektiv förespråkas i litteratur om specialpedagogik. Just detta är värt att fundera över, för en

specialpedagog är detta självklara tankar men för pedagogen verkar så inte vara fallet. Hur ser utbildningen till pedagog i förskolan ut, talar man om dessa olika perspektiv över huvudtaget eller är det bara inom specialpedagogiken?

## **10 Förslag till vidare forskning**

En första tanke med den här studien var att observera hur man talar om barn i de olika formerna av handledning och att sedan observera pedagogerna i deras verksamhet med barnen. Att ta observationerna vidare ut i verksamheten och se hur sättet att prata om barn i handledningen påverkar pedagogernas arbetssätt och förhållningssätt. I denna studie insåg jag dock att jag var tvungen att begränsa mig för att inte få ett allt för stort arbete. Jag anser fortfarande att det vore intressant att observera pedagogerna i verksamheten, där kan man se om de arbetar så som de säger i handledningen. Man kan även se om sättet de pratar om specifika barn i handledning speglar av sig på hur de bemöter dessa barn i vardagen. Det hade även varit intressant att följa pedagoger som inte tidigare deltagit i handledning och se om handledningen påverkade deras arbetssätt och förhållningssätt i barngruppen över en längre tid. Detta kunde ske genom kontinuerliga, växelvisa observationer av handledning samt av arbetet i verksamheten.

## Referenslista

Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (IPD-rapport, 1999:08). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur: Lund.

Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (2), 84-95.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur: Lund.

Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 7-15). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red). *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. (s. 17-35). Studentlitteratur: Lund.

Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Liber: Stockholm.

Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 199-223). Lund: Studentlitteratur.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledande samtal*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red). *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Studentlitteratur: Lund.

Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Skolverket: Stockholm.

Engquist, Q. (2009). *Om konsten att samtala*. Norstedts: Stockholm.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber: Stockholm.

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 17-35). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Studentlitteratur: Lund.
- Halldén, G. (2007a). Inledning. I G. Halldén (Red). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 9-24). Carlsson Bokförlag: Stockholm.
- Halldén, G. (2007b). En institutionaliserad barndom eller rum för relationer. I G. Halldén (Red). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. (s. 164-173). Carlsson Bokförlag: Stockholm.
- Hammarström-Lewenhagen, B., & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2006). *Följ mig bortåt vägen... Om pedagogisk handledning i förskolan*. (Licentiatuppsats, Rapport 5/2006). Stockholm: HLS Förlag.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Studentlitteratur: Lund.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur: Lund.
- Johannessen, E. (1990). *Gruppekonsultasjon med barnehagepersonale*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Barnevernsakademiet i Oslo/ Statens spesiallærerhøgskole.
- Kvale, S. (2007). Livslångt lärande och handledning i ett postmodernt konsumtionsamhälle. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 61-75). Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma*. Skolverket: Stockholm.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige, 10 (1)*, 35-51.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur: Lund.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur: Lund.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Education and Psychology No. 96). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap. Hämtad 2013-10-31 från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:22743/FULLTEXT01>
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Rönnerman, K. (2007). Handledning i ljuset av aktionsforskning. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 99-118). Lund: Studentlitteratur.

Sahlin, B. (2004). *Utmaning och omtanke*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences 75). Stockholm: HLS Förlag.

Sandberg, A., & Norling, M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. (s.37-54). Lund: Studentlitteratur.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009a). Lärande i förskoleklassens samling. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 191-211). Studentlitteratur: Lund.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009b). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen - Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 274). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.

SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2013-09-26 från <http://www.lagboken.se/files/SFS/2007/070638.PDF>

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2013-09-26 från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K8](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K8)

Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning och rådgivning*. Høyskoleforlaget: Kristiansand.

Skagen, K. (2007). Ett tema av yttersta betydelse. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 33-60). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket, (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. (Rapport 239) Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Reviderad upplaga. Stockholm: Skolverket.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Liber: Stockholm.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund.

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Hämtad 2013-05-09 från <http://www.doria.fi/handle/10024/84814>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Nordstedts: Stockholm.

Säljö, R., Riesbeck, E., & Wyndhamn, J. (2003). Samtal, samarbete och samsyn. I O. Dysthe (Red). *Dialog, samspel och lärande*. (s. 219- 242). Studentlitteratur: Lund.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-05-09 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper - för vad och vem? I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*.(s. 77-97). Lund: Studentlitteratur.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på handledning*. (Avhandling, 9). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. Hämtad 2013-10-14 från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:290823/FULLTEXT01>



# Bilaga 1 Informationsbrev till specialpedagoger



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Jag heter Charlotta Ström och studerar till specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Under hösten 2013 kommer jag att skriva mitt examensarbete som ska beröra ämnetHandledning i förskolan.

Jag önskar få kontakt med specialpedagoger som har handledning med pedagoger i förskolan. Jag önskar kunna delta vid ett par av dessa handledningstillfällen.

Min studie handlar om konsultativ handledning respektive reflekterande handledning. Därför önskar jag komma i kontakt med specialpedagoger som anser sig använda den ena eller andra metoden. Det fungerar även om specialpedagogen använder sig av båda metoden i olika arbetslag.

Om ni eller någon ni känner till skulle tycka det vara intressant att delta i studien vore jag väldigt tacksam om ni kontaktade mig så snart som möjligt för vidare kontakt.

Med vänlig hälsning

Charlotta Ström

## Bilaga 2 Informationsbrev till deltagare i observationerna



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Jag heter Charlotta Ström och studerar till specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Under hösten 2013 kommer jag att skriva mitt examensarbete som ska beröra ämnetHandledning i förskolan.

I min studie vill jag göra observationer av ett par handledningstillfällen för att få en bild av hur handledning går till. Jag kommer att hålla en låg profil under observationerna, endast sitta med och lyssna/anteckna det som händer. Om det finns möjlighet skulle jag gärna vilja spela in det som sägs under handledningen. Detta på grund av att det är lättare att komma ihåg efteråt vad som sagts och att det ibland kan vara svårt att hinna skriva ner allt. I den färdiga uppsatsen kommer alla inblandade naturligtvis att vara avidentifierade.

Enligt Konfidentialitetskravet för forskning har alla medverkande i studien rätt till anonymitet. Mitt insamlade material kommer att förvaras på ett sätt så att utomstående inte har tillgång till det. I den färdiga studien kommer ingen information som kan identifiera enskilda personer förekomma. Det insamlade materialet kommer endast att användas för forskningsändamål.

Jag hoppas att ni tycker ämnet verkar intressant och vill delta i min studie. Önskar ni ytterligare upplysningar eller har frågor om studien, får ni gärna kontakta mig så berättar jag mer.

Med vänlig hälsning

Charlotta Ström