



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Grupphandledning- ett sätt att utveckla samverkan mellan särskola och grundskola?

Magisteruppsats, 15 hp
Specialpedagogik Juni 2008

Författare: Kerstin Marsk
Handledare: Inga-Lill Jakobsson
Ann-Charlotte Lindgren
Examinator: Ann Ahlberg

ABSTRACT

Arbetes art: Magisteruppsats, 15 hp, fördjupningskurs 2 i specialpedagogik, juni 2008.

Titel: Grupphandledning –
för att utveckla samverkan mellan särskola och grundskola?

Författare: Kerstin Marsk

Handledare: Inga-Lill Jakobsson
Ann-Charlotte Lindgren

Examinator: Ann Ahlberg

Inledning

Målet ”en skola för alla”, känns i många avseenden avlägset. Om målet verkligen är att skapa en skola där ”alla” får delta helt och fullt utifrån sina förutsättningar krävs det att alla som arbetar i skolan får det stöd och skaffar sig den kompetens som krävs för att kunna möta den stora variationen av elevers olikheter.

Utifrån egna erfarenheter som lärare och specialpedagog i grundskolan och i särskolan har jag frågat mig hur samverkan mellan dessa skolformer kan utvecklas. Denna studie beskriver hur pedagogiskt yrkesverksamma från särskola och grundskola talar om samverkan och om hur deras tal om detta förändras under de två terminer som handledningen pågår.

Syfte

Studiens syfte är att följa och dokumentera en handledningsprocess, där pedagogiskt yrkesverksamma från särskola och grundskola talar om samverkan mellan de båda skolformerna. Ambitionen är att studera i vilken mån grupphandledning kan användas för att utveckla samverkan, vilka frågor de pedagogiskt yrkesverksamma vill diskutera och på vilket sätt diskussionen förändras under studiens gång.

Metod

Det empiriska materialet består i huvudsak av en och samma enkät som använts i början och i slutet av studien, anteckningar i reflektionsdagböcker från tio handledningstillfällen och tio bandade handledningssamtal. Studiens teoretiska ram utgår från forskning om handledning och från ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

Resultat

Studien visar att de fem deltagarna i handledningsgruppen upplever att handledning kan vara ett verktyg för att skapa kunskap kring och utveckla olika former för samverkan mellan särskola och grundskola. Möjligheten att i handledning över tid skapa och utveckla trygga och goda relationer där också värderingsfrågor får en central roll talar för att handledning är ett forum för utveckling och lärande. Man kan konstatera att just tiden är en viktig faktor för att handledningsprocessen ska få en fördjupad dimension som i förlängningen kan leda till nya didaktiska ställningstaganden med hjälp av reflektion. För att de pedagogiskt yrkesverksamma ska få möjlighet att genom handledning utveckla samverkan krävs en organisation som stödjer de pedagogiskt yrkesverksamma i detta avseende och skapar utrymme för reflekterande samtal i form av handledning.

INNEHÅLL

Inledning	1
Syfte	2
Att organisera undervisning för elever med utvecklingsstörning	2
Litteratur och tidigare forskning	4
Utbildning för elever med utvecklingsstörning.....	4
Carlbeckkommittén.....	5
Samverkan.....	7
Begreppet samverkan.....	7
Hur styrdokumentet formulerar behovet av samverkan.....	7
Samverkan i skolan över tid	8
Teoretiskt ramverk	11
Handledning	11
Handledningssamtal.....	13
Handledarens roll och kompetens.....	14
Skolutveckling genom handledning	15
Sociokulturellt perspektiv	16
Metod	19
Undersökningsgrupp.....	19
Urvalsprocessen.....	19
Handledningens organisering	20
Enkät	20
Dagboksskrivande och reflektion	21
Bearbetning och analys av data	21
Trovärdighet och tillförlitlighet.....	21
Etiska överväganden.....	22
Resultat	23
Strukturella faktorer.....	25
Tid och kompetens.....	25
Tid till reflektion.....	25
Villkor och förutsättningar för samverkan.....	26
Organisationens och ledningens betydelse för samverkan och integrering	27
Fördjupad diskussion	28
Pedagogiskt didaktiska frågor	29
Innehållet i lärandesituationer	29
Lek och social gemenskap	29
Relationernas betydelse.....	30
Fördjupad diskussion	31
Värdegrundsfrågor.....	32
Fördjupad diskussion	33
Slutsatser och studiens huvudresultat	33
Diskussion och avslutande reflektioner	35
Metoddiskussion.....	35
Resultatdiskussion	35
Referenser	39
BILAGA	

Inledning

Sedan 1968 har alla barn i Sverige rätt till skolgång enligt gällande lagar och förordningar och sedan dess har den svenska skolan beskrivits som "en skola för alla". Det som ofta diskuteras är vad som egentligen menas med "alla". Om "alla" innebär att samtliga barn, med eller utan funktionsnedsättningar, går i skolan tillsammans, så har målet med en skola för alla inte realiserats fullt ut. Det finns fortfarande många hinder för att nå målet med *en* skola där alla får möjlighet att vara delaktiga utifrån sina förutsättningar. Emanuelsson skriver i Anderssons & Thorssons bok "Därför inkludering" (2007) att inkluderande undervisning och integrering som begrepp är nära kopplade till uttrycket "en skola för alla" och att det handlar om ett mål att sträva mot, ett mål som efterhand blivit både mer omfattande och tydligt i skolans styrdokument. Målsättningen som sådan fastställs genom majoritetsbeslut i riksdag och andra politiska organ. Dessa beslut har grundats på demokratiska värderingar, att alla människor har lika värde och har lika rätt till helt och fullt deltagande. Även om skolans styrdokument tydligt visar att målet är en skola för alla, kan man inte garantera att all berörd personal omfattar samma värderingar och synsätt. Emanuelsson menar att det i så gott som alla skolor och arbetslag finns värderingar och intressen som står i konflikt med varandra, vilket påverkar utveckling och genomförande. Också Haug (1998) menar att kompromisslösningar i sådana situationer ofta leder till traditionellt etablerade segregeringar. Skilda värderingar och olika uppfattningar om hur undervisningen ska organiseras och bedrivs på det lokala skolplanet är hinder i vägen för en utveckling mot en skola för alla. Det finns därför goda skäl att samtala och föra ett resonemang kring dessa frågor mellan olika personalgrupper i skolan.Handledning i grupp skulle kunna utgöra ett redskap för att befrämja samarbetet mellan pedagogiskt yrkesverksamma i särskola och grundskola.

Integrering/inkludering och samverkan mellan särskolan och grundskolan har länge varit angelägna frågor i skolpolitiken. Utifrån mitt yrkesliv som lärare i grundskolan och som specialpedagog och lärare i särskolan har jag under de senaste åren som lärare i specialpedagogik på Göteborgs Universitet haft anledning att reflektera över min tidigare egna praktik. För mig har därmed dessa frågor fått förnyad aktualitet och min yrkeserfarenhet har byggts på med fördjupad kunskap inom det specialpedagogiska området. Under de år då jag varit distanserad från skolpraktiken har jag avslutat min handledarutbildning och arbetat med utbildning både inom det specialpedagogiska programmet och specialpedagogisk inriktning inom lärarutbildningen. I dessa sammanhang diskuteras ofta specialpedagogisk forskning och litteratur som behandlar elevers olikheter och pedagogisk kompetens. Ahlberg (1999) påtalar att alla lärare bör ha sådana grundläggande kunskaper i specialpedagogik att de är beredda att möta variationen av elevers olikheter och hon frågar sig hur en utveckling av skolans verksamhet ska komma till stånd som bidrar till att möta alla elevers behov. Hon menar att några vägar till förändring är gemensam reflektion, handledning och pedagogiska samtal.

Vilka möjligheter finns då för en utökad samverkan mellan särskola och grundskola? Med den utgångspunkten vill jag undersöka hur deltagarna i en handledningsgrupp talar om samverkan mellan grundskolan och särskolan och om och hur deras sätt att tala om detsamma eventuellt förändras under det läsår vi genomför våra handledningssamtal. För att utmana och pröva handledningens möjligheter och begränsningar har denna studie som målgrupp personal från både särskola och grundskola. Intentionen är att studera vilka frågor de pedagogiskt yrkesverksamma ser som angelägna att diskutera och på vilket sätt diskussionen förändras under studiens gång.

Syfte

Syftet är att följa och dokumentera en handledningsprocess, där pedagogiskt yrkesverksamma från särskola och grundskola talar om samverkan mellan de båda skolformerna. Ambitionen är att studera i vilken mån handledning kan användas för att utveckla samverkan, vilka frågor de pedagogiskt yrkesverksamma vill diskutera och på vilket sätt diskussionen förändras under studiens gång.

Att organisera undervisning för elever med utvecklingsstörning

Följande beskrivning ger en bild av särskolans organisation utifrån intervju med en utvecklingsledare för särskolan och utifrån en kommuns hemsida¹. I kommunen finns 23 grundskolor. Under år 2006 fanns drygt 10 000 elever mellan 6-16 år. 120 av dessa elever är mottagna i särskolan. Grundskolans elever går mestadels i sina "hemskolor" medan särskolans elever antingen kan gå i särskoleklasser i ett par av kommunens skolor som rymmer både grundskola och särskola eller vara integrerade i grundskoleklasser i sin hemskola.

-Eleven erbjuds i första hand undervisning i sin hemskola. När det blir aktuellt att tala med föräldrarna så säger jag att i första hand kan ert barn gå i sin hemskola och att det då handlar om inkludering och att man då går i sin klass. Så beskriver jag hur det är organiserat. Sen finns det möjlighet att göra besök på de skolor vi har där det finns organiserade särskoleklasser och om du är tveksam till det ena eller andra tycker jag att du ska göra ett besök (utvecklingsledaren för särskolan).

De integrerade eleverna i den här kommunen och deras lärare har rätt till stöd och handledning från ett specialpedagogiskt centrum. Centret består bland annat av ett antal specialpedagoger som mer eller mindre regelbundet åker ut till de lärare som har integrerade särskoleelever i sina klasser.

-Jag bjuder hit hela arbetslaget kring eleven i början. Vi har en genomgång om vad är en utvecklingsstörning, vilken hjälp behöver ni. Den lärare som blir knuten till eleven gör gärna upp med hemskolans elevhälsoteam, vilka insatser behöver ni. Det kan vara att man träffar arbetslaget en gång i månaden. Det kan vara att man träffar klassläraren en gång i veckan. Specialpedagogen härifrån åker ut, det kan vara att man jobbar intimt med läraren men det kan också vara att specialpedagogen härifrån jobbar med övergripande insatser på en skola i förebyggande syfte eller att man jobbar med en hel klass. På så sätt blir det bättre för den eleven som läser efter särskolans kursplan. Det finns hur många möjligheter som helst och det som kan vara begränsande är sättet att tänka. Det innebär inte att pedagogen härifrån kommer att sitta och jobba med den eleven. Däremot kan man ha samtal med eleven men är ingen extra person i klassen (utvecklingsledaren för särskolan).

Det är vanligt förekommande att föräldrar till elever med utvecklingsstörning efterfrågar assistent till barnet.

-Om barnet är inskrivet i särskolan får eleven en förhöjd skolpeng som gör att man i skolan kan resonera kring hur man vill jobba med sina resurser. Det kan innebära en person extra men det är ingenting som föräldrar kan begära utan det blir en diskussion. Det finns olika alternativ. De kan jobba med speciallärartimmar, de kan göra mindre grupper. En skola har jobbat med 17-klasser t.ex. utifrån att de hade flera integrerade elever i olika klasser och det skulle gynna dem (utvecklingsledaren för särskolan).

¹ Av konfidentiella skäl namnges inte kommunens hemsida.

Det viktigaste, menar utvecklingsledaren, är att resurserna inte ska styra om föräldrarna väljer ett integrerat alternativ eller inte. Elevpengen ska vara densamma oavsett om man väljer ett integrerat alternativ eller om man väljer att gå i särskoleklass. I den för studien aktuella kommunen är 50% av särskolans elever integrerade i grundskolans klasser.

Många av de integrerade eleverna går över till de fasta grupperna i särskolan när de börjar år 6. Detta förklaras med att både lärare och föräldrar anser att det är svårare att integrera i de senare åren.

I den skola där studien genomförs finns det två rektorer, en för grundskolan och en för särskolan. Trots att samarbetet sägs fungera bra på skolan och rektorerna arbetar mot gemensamma mål menar utvecklingsledaren för särskolan att en gemensam rektor vore att föredra. ”För samverkan mellan grund och sär hade det blivit bättre”. Ett dilemma är att kompetensområdet ställer stora krav på kunskaper inom både grundskolan och särskolan och av tradition har ofta särskolans rektorer erfarenhet från arbete inom funktionshinderområdet, vilket gör att de har stor kompetens att driva särskolans frågor. Grundskolans rektorer har däremot ofta god kompetens då det gäller övergripande skolfrågor, något som särskolans rektorer kan sakna.

Särskolans pedagoger har inte något samarbete eller utbyte med grundskolans pedagoger rent organisatoriskt mer än att de ingår i samma stora arbetslag. I arbetslaget finns på så sätt pedagogisk kompetens för att möta särskolans elever. Denna kompetens utnyttjas endast i särskoleklasserna. Då det gäller de integrerade särskoleeleverna är det istället specialpedagoger från det centrala centret som förväntas tillgodose behoven både hos de integrerade eleverna och grundskolans personal till exempel med handledning och läromedel.

Litteratur och tidigare forskning

I det följande kommer för studien relevant litteratur och forskning att belysas. Litteraturgenomgången inleds med en historisk tillbakablick på hur utbildningen för elever med och utan funktionshinder varit organiserad tidigare och hur det ser ut idag. Efter det följer relevanta delar från Carlbeckkommitténs delbetänkande och slutbetänkande (SOU 2003:35 ; SOU 2004:98) då detta ger en bakgrund till diskussionen om ”en skola för alla” och skolans framtida organisation. Därefter följer ett avsnitt om samverkan där jag inledningsvis redogör för begreppet samverkan, följt av ett avsnitt om hur dagens läroplaner (Lpo 94, Lpf 98), Salamancadeklarationen och skolverket formulerar vikten av samarbete och samverkan mellan skolans aktörer samt litteratur och forskning som behandlar samarbete och samverkan i skolan över tid. Litteraturgenomgången avslutas med ett avsnitt om hur handledning definieras i olika sammanhang, den nordiska forskningen inom området handledning samt vad handledning kan betyda för skolutveckling.

Utbildning för elever med utvecklingsstörning

Under början av 1900-talet präglades utbildningen för elever med olika intellektuella funktionshinder av föreställningen att samhället skulle skyddas från de ”sinnesslöa”. Synen på avvikelser förstärktes och likaså behovet av att särskilja människor med utvecklingsstörning. (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson 2005; SOU 2003:35). Genom införandet av intelligenstag i början av 1900-talet var syftet att särskilja olika intellektuella förmågor vilket gav möjlighet att avskilja svagbegåvade från skolundervisning. Motiveringen till särskiljandet var att det var för de svagbegåvades egen skull som särskiljandet måste göras. Det ansågs vara synd om dem som inte kunde hänga med i den vanliga undervisningen och då var det bättre att de fick vara för sig själva (Tideman m.fl., 2005).

År 1954 bildades särskolan. Då fick barn med utvecklingsstörning utan tilläggshandikapp skolplikt. Det var de barnen som idag räknas tillhöra grundsärskolan (SOU 2003: 35). 1962 kom skolplikt för barn med grava rörelsehinder och 1968 hade slutligen samtliga barn i åldrarna 7-15 år skolplikt genom träningsskolans tillkomst (Skolverkets rapport 270/2005). Skolplikten medförde att alla hade rätt till utbildning även om det också fortsättningsvis många gånger innebar särskilda klasser eller särskilda skolformer vid sidan av den ”vanliga skolan”. Särskolan var vid början av 1970-talet fullt utbyggd med grundsärskola och träningsskola. Den stora elevökningen i särskolan som kom sig av att träningsskolans elever hade fått skolplikt ledde till att särskolan fick ont om lokaler. Detta medförde att särskolan sökte samverkan med grundskolan för att lösa lokalbristen. Särskolan fick då möjlighet att flytta in sin verksamhet i grundskolan och de goda erfarenheterna av detta ledde fram till lokalintegreringen. En integrering som redan i mitten av 1950-talet väckte en vision om en skola för alla (Skolverket, 2005).

När enhetsskolan infördes 1962 och med den läroplanen Lgr 62 använde skolan fortfarande organiserad differentiering genom att praktisera teoretiska och praktiska linjer och genom att hänvisa elever som av olika anledningar hade svårt att följa den vanliga undervisningen till specialklasser. I läroplanen som kom 1969 säger man att elever i så stor utsträckning som möjligt ska få sin undervisning i ”vanliga klasser”. Här uppmärksammas också att elevers svårigheter i skolan kan bero på skolans arbetssätt (Persson 2001). Samma år, 1969, formulerade Bengt Nirje normaliseringsprincipen. Den handlar om att personer med olika funktionshinder ska ha samma rätt till livsvillkor och ett vardagsliv som ligger så nära det ”normala” som möjligt. Sedan principen formulerades av Nirje har den haft stort inflytande på

handikappolitiken både i Sverige och i andra länder. För barn och ungdomar med funktionshinder innebar normaliseringsprincipen ett förtydligande av att de skulle få bo kvar hemma och få gå i skola nära hemmet istället för att vistas på institutioner (Nirje, 2003).

Samtidigt som allt fler elever med funktionshinder fick möjlighet till undervisning i hemortens skolor ökade också andelen elever i behov av särskilt stöd i den vanliga skolan kraftigt. Den ökningen redovisades av utredningen om skolans inre arbete (SIA) i delbetänkandet Skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53). Stödet till elever i behov av särskilt stöd hade en lång tradition av särskiljanden. Med utredningen om skolans inre arbete i mitten av 1970 talet förändrades det officiella synsättet och i den följande läroplanen för grundskolan (Lgr 80) framhålls att skolans arbetssätt ska anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar, liksom att integrering av elever i behov av särskilt stöd eftersträvas (Skolverkets rapport, 2005).

Särskolan och grundskolan hade fortfarande olika huvudmän, landstinget för särskolan och staten för grundskolan, och det upplevdes som ett hinder för integrationstanken. När skolan kommunaliserades på 1990- talet beslutades att kommunen skulle bli gemensam huvudman för särskolan och grundskolan. Med denna reform skapades nya förutsättningar för integrering rent teoretiskt. Det fanns dock stora skillnader mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan, vilket innebar en stor variation i integreringsambitionen. Tiden var också mogen för en ny gemensam läroplan. Regeringen tillsatte en läroplanskommitté som fick i uppdrag att utarbeta en gemensam läroplan för hela skolväsendet. 1994 antog riksdagen den nya läroplanen Lpo94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Det som skiljer särskolan från den gemensamma läroplanen är att den har egna kursplaner (Skolverkets rapport, 2005). Samtidigt som frågan om kommunalisering av särskolan behandlades väcktes frågan om föräldrars inflytande vid val av skolform för barn med utvecklingsstörning. Efter att flera motioner i ärendet lämnats in till riksdagen gick ärendet vidare till regeringen som fick i uppdrag att utreda frågan. Som skäl för sitt ställningstagande anförde riksdagen följande:

-Det är principiellt betänkligt att en myndighet ges möjlighet att slutligt ta över föräldrars ansvar. Regeringen bör skyndsamt göra en översyn av nu gällande regler så vitt avser val av skolform för utvecklingsstörda barn. Översynen bör syfta till att föräldrarna i princip får det slutliga avgörandet, när det varit omöjligt att nå fram till ett gemensamt ställningstagande vad gäller valet mellan grundskola och särskola samt inom särskolan. (Skolverkets rapport 270 /2005 s.38)

Den försöksperiod som startade 1994 då föräldrar till barn med utvecklingsstörning fick möjlighet att välja skolform för sitt barn fortgår alltjämt.

Carlbeckkommittén

Regeringen utsåg 2001 en parlamentariskt utsedd kommitté, med uppdrag att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Detta arbete skulle resultera i ett delbetänkande senast den 1 april 2002. Kommittén kom att kallas Carlbeckkommittén, (SOU 2003: 35) efter Emanuella Carlbeck, som var först i Sverige med att starta ett hem för sinnesslöa barn 1866. Kommittén skulle redovisa en analys av i vilken utsträckning den utbildning och den undervisning som idag ges till barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning svarar mot deras behov och förutsättningar. Carlbeckkommitténs övergripande uppdrag var att föreslå hur den framtida utbildningen bör utformas till exempel ifråga om mål, innehåll, organisation och personalens kompetens. Kommittén skulle arbeta med två parallella alternativ, nämligen att särskolan och särsvux skulle kvarstå alternativt

upphöra som egna skolformer. Den 13 mars 2003 förändrades uppdraget. Det nya direktivet tydliggjorde att särskolan skulle vara kvar på grund av att grundskolan ännu inte ansågs vara mogen att ta emot särskolans elever. Carlbeckkommitténs fortsatta arbete syftade till att förbättra kvaliteten i utbildningen för elever med utvecklingsstörning i såväl särskolan och särsvux som i övriga skolformer. Regeringen hade beslutat att särskolan och särsvux skulle kvarstå som egna skolformer. Delbetänkandet följdes av ett slutbetänkande (SOU 2004: 98) där kommittén lämnade förslag till ändringar i skollagen vilka syftade till att bestämmelserna för de olika skolformerna i största möjliga utsträckning ska vara gemensamma eller, där det krävs särskilda hänsynstaganden, ändå utformas så likartat som möjligt. Motiven var främst rättviseaspekter; barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning ska ha samma rättigheter och skyldigheter som alla andra. Kommittén menade också att möjligheterna till samverkan mellan skolformerna ökar med likartade regelsystem. Carlbeckkommittén (SOU 2004: 98) skriver i sitt slutbetänkande om hur viktigt det är med en sammanhållen skola där barn och ungdomar får möjligheter att mötas och utveckla sin förståelse för och tolerans mot olikheter. Likaså hur viktigt det är att personalen och ledningen i skolan får dessa möjligheter att utvecklas för att närma sig en skola för alla. Målet ska vara att utveckla samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan och mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan.

- Vi har genom studiebesök, rapporter och projekt tagit del av flera exempel på samverkan och samarbete, mellan särskola och grundskola/gymnasieskola, på såväl organisationsnivå som individnivå. Vi vill genom att lyfta fram några av dessa väcka nyfikenhet och inspirera till utvecklingsarbete kring samverkan. I många kommuner finns redan i dag ett etablerat samarbete mellan skolformerna, medan man i andra prövar olika samverkansformer. I de flesta fall dokumenteras tillvägagångssätt och erfarenheter, men långt ifrån alla. (SOU 2004:98 s.301)

Olika exempel på pågående samverkan mellan särskola och grundskola som Carlbeckkommittén lyfter fram i sitt slutbetänkande är:

- gemensam högskoleutbildning för personal från både särskola och grundskola
- vid nyrekrytering av lärare lägga stor vikt vid de sökandes kompetens och synsätt
- samarbete i arbetslag
- gemensam rektor för särskola och grundskola/gymnasieskola
- personal tjänstgör inom båda skolformerna
- samverkan sker i uppdragsutbildningar
- samverkansklasser, vilket innebär att grundskolan och grundsärskolan har gemensam storklass under halva skolveckan
- gemensam tid till pedagogiska samtal, reflektion och samarbete

En annan fråga som kan spela in är personalens kunskaper om och inställning till elever med olika slag av funktionshinder. I Carlbeckkommitténs slutbetänkande (SOU 2004: 98) beskrivs grundläggande frågor kring värderingar och attityder som har betydelse för synen på barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning och deras plats i utbildning och samhälle:

-Värderingar och attityder tar sig olika uttryck och finns på alla nivåer i utbildningsväsendet. På nationell nivå uttrycks värderingar i de mål och riktlinjer som styr verksamheten, i kommunerna blir de synliga i kommunala mål och handlingsplaner. Slutligen blir mer eller mindre medvetna värderingar och attityder synliga i skolans och vuxenutbildningens vardag, där de i ord och handling förmedlas till elever och studerande.(s. 82)

Samverkan

Begreppet samverkan

Begreppet samverkan kan enligt Danemark (2000) förklaras som att två eller flera personer interagerar om något i ett specifikt syfte. Lundgren och Persson (2003) definierar samverkan på följande sätt:

Samverkan är alltså ett ganska långt gången samarbete som kan sägas karakteriseras av

- gemensamma mål och syften
- urskiljbara kompetensgränser
- ambition att tona ner professionshierarkier
- gemensam syn på klienternas behov (s. 28)

Flera forskare (Ahlberg, 1999; Andersson, 2003 & Berg, 2000) skiljer inte alltid på samverkan och samarbete utan använder dessa uttryck synonymt. Detta visar att samverkan och samarbete är mångtydiga begrepp som kan definieras på olika sätt i olika sammanhang. Ahlberg, Klasson och Nordevall (2002) skriver i en studie om reflekterande samtal att man i ett samarbete vidtar lika åtgärder medan man i samverkan vidtar olika åtgärder men med samma mål. I en lägesbeskrivning från Socialstyrelsen och Specialpedagogiska institutet (2005) menar man att samverkan kan uppnås genom samarbete. Forskare som bland annat Göransson (2000) menar att samverkan inte är något entydigt begrepp. Å ena sidan kan samverkan ses som ett uttryck för delaktighet och gemenskap, alltså som ett bevis på att "man hör till" och är med. Å andra sidan menar hon att samverkan kan ses som ett medel för att lära känna varandra och därmed trivas i skolan eller på sin arbetsplats. Samverkan kan alltså vara både en förutsättning och ett mål för delaktighet i lärandeprocessen och för att nå trygghet och trivsel.

Hur styrdokumentet formulerar behovet av samverkan

I dagens läroplan för skolan (Lpo 94) och i en rapport från Skolverket (Ds 2001:19), betonas vikten av samverkan och samarbete för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. I läroplanen betonas vikten av samverkan med andra lärare och med elevernas föräldrar:

- *I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar. (s.7)*
- *Alla som arbetar i skolan skall samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet. (s.16)*
- *Läraren skall samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling, och hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet. (s. 16)*

Läroplanen (Lpo 94) poängterar att "Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande" och likaså att "Läraren skall samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen" (s.14). Vid revidering av Lpo 94, kom ett tillägg för att också gälla förskoleklassen och fritidshemmet. Under rubriken Rektors ansvar, betonas samverkan: "Rektor har ett särskilt ansvar för att... samarbetsformer utvecklas... för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande"(s.19). Även internationella överenskommelser som Salamancadeklarationen (2001) tar sin utgångspunkt i varje barns grundläggande rätt till

utbildning, i synnerhet elever i behov av särskilt stöd och poängterar rektorernas ansvar för att samverkan mellan skolans aktörer fungerar och för att tillgodose elevernas behov.

Samverkan i skolan över tid

Pedagogisk uppslagsbok (Läraryrket 1996) ger en historisk återblick av i vilka sammanhang begreppet samverkan har figurerat i skolans värld. På 1930- talet önskade folkskolans lärare en slags samverkan med fritidshemmen eller som det då hette, arbetsstugorna. Det handlade om att omorganisera arbetsstugorna för att personalen på arbetsstugorna skulle ta sig an och hjälpa barnen med läxläsning. Samverkan mellan fritidshem och skola, diskuterades i barnstugeutredningens betänkande 1974, (SOU 1974: 42). Det främsta argumentet var då en lokalmässig integration i skolans lokaler, så kallade ”hemvister”. Samtidigt kom den så kallade SIA-utredningen 1974 med sitt betänkande (SOU 1974:53). De båda utredningarna sammanfördes och utmynnade i regeringens proposition ”Skolans inre arbete” (Regeringens proposition 1975/76:39). I propositionen förordades att grundskolan i högre grad skulle tillämpa arbetssätt och arbetsformer som knöt an till förskolepedagogiken. I propositionen betonades behovet av samordning av skolans och fritidshemmets resurser under skoldagen för att kunna ge barn och ungdom en ökad omsorg, vilket så småningom resulterade i samlad skoldag. Avsikten med lokalsamverkan var delvis att underlätta samverkan mellan fritidshem och framförallt låg- och mellanstadieskolor. Fritidshemspersonalen föreslogs ingå i skolans arbetslag under den samlade skoldagen. Haug (1992) menar att samverkan lättast uppnås om fritidshemspersonalen och grundskollärarna vill samarbeta och att de aktivt engagerar sig i att gemensamt utforma en sådan samverkan. Han skriver också att samverkan som åläggs personal som inte själva har önskat detta kan få som konsekvens att de motarbetar varandra. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001), menar att samverkan kan ses som en förutsättning för skolutveckling.

Enligt Andersson (2003) är samverkan med föräldrarna ofta nyckeln till goda relationer med eleverna. Detta menar hon, är avgörande för att lärarna ska få elevernas förtroende och kunna hjälpa och stötta dem i deras lärande och utveckling. Jakobsson (2002) har i sin studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnoser studerat samverkan mellan hem och skola, liksom skolans samverkansmiljöer och funnit att hemmet har en central roll som samverkanspartner och sambandscentral mellan olika verksamheter. Studiens huvudresultat är att kommunikationen mellan olika aktörer i skolsituationerna är av avgörande betydelse, det vill säga kvaliteten i kommunikation, relationer och samverkan i de olika sammanhang som påverkar förutsättningar och villkor i skolsituationer. Expertgruppen från Utbildningsdepartementet anser i sin studie ”Elevens framgång – skolans ansvar” (Ds 2001:19) att graden av måluppfyllelse i hög grad är relaterad till hur skolan fungerar som samarbetsarena. Den naturliga variationen av olikheter eleverna emellan kräver ett planerat samarbete där uppslutningen kring förhållningssätt, verksamhetsmål och metoder är avgörande för elevernas framgång i sitt arbete.

Göransson, Roll-Pettersson, Stéenson, Stenhammar och Thorsson (2000) skriver om samverkan i ett utvecklingsprojekt som heter ”En skola för alla - om samverkan mellan särskola och grundskola”. Där ger de exempel på olika syften med samverkan som återfinns på de aktuella skolorna:

- Samverkan mellan särskolepersonal och grundskolepersonal som syftar till kunskapsutbyte och kännedom om varandras verksamheter samt didaktiska diskussioner

- Samverkan som syftar till att grundskolans personal ska lära känna särskolans elever
- Samverkan som syftar till att några elever från en klass ska kunna delta i lektion(er) i annan klass
- Samverkan som syftar till att flera elev-/barngrupper ska ha gemensamma aktiviteter ihop
- Samverkan som syftar till att hela skolan ska ha gemensamma aktiviteter ihop
- Samverkan som syftar till att formulera gemensamma mål och planer för arbetsenheter/arbetslag, hela skola och kommunen
- Samverkan som syftar till ett effektivt utnyttjande alternativt förbättrade materiella resurser
- Samverkan som syftar till att underlätta vikariesituationen
- Samverkan som syftar till gemensamma elevaktiviteter under ej schemabunden tid

I intervjuer med personal på skolorna säger till exempel en lärare i särskolan:

Man måste dela med sig, dela med sig av kunskap. Man måste inse att den kunskap man själv besitter inte är den enda rätta. Man måste våga ta in andras kunskaper. Det hänger på oss vuxna om eleverna samverkar med varandra eller inte. (s. 81)

En annan aspekt som framkommer från grundskolans lärare är att de är intresserade av vilka metoder och arbetssätt lärarna i särskolan använder. Många uttrycker en vilja att föra diskussioner om didaktik och värdegrundsfrågor. Några av de förslag på samverkan som framkommer i projektet är att lärare informerar varandra, att lärarna auskulterar hos varandra, att lärare handleder varandra, att man har gemensamma studiedagar och spontant kunskapsutbyte (Göransson m.fl. 2000).

Carlbeckkommittén (SOU 2004: 98) ger förslag om övergripande mål, undervisning och lärande. I kapitel 5 om "Kvalitet i utbildningen" föreslås att en nationell utvecklingsinsats genomförs för att höja kvaliteten i utbildningen och att öka kontakterna mellan barn, unga och vuxna med och utan utvecklingsstörning.

Kommittén bedömer att: *utvecklingen av samverkans- och inkluderingsfrågor bör följas upp genom utvärderings- och forskningsinsatser för att säkerställa kvaliteten. (s.111)*

Kapitel 5.3 handlar om Samverkan för kvalitet och utveckling. Texten belyser både möjligheter och hinder för samverkan. Kommittén konstaterar att samverkan mellan grundskola/gymnasieskola och särskola inte är prioriterat i skolan idag. Det står inte heller något om detta i skolans läroplaner. Kommittén föreslår därför att regeringen skulle göra ett tillägg i läroplanerna (Lpo 94 och Lpf 94). Därefter kom Regeringens skrivelse 2005/06:151 som svar på Carlbeckkommitténs förslag. I skrivelsen redovisade den dåvarande regeringen sin syn på vilka förbättringar som borde göras när det gäller utbildningen för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning. Bland annat kan man läsa i: 7.1 "Ökad samverkan mellan skolformerna leder till ökad kvalitet". I ett pressmeddelande 21 mars 2006, (Utbildnings- och kulturdepartementet) redovisade den dåvarande regeringen sin syn på vilka förbättringar som bör göras när det gäller utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning (Kvalitet och samverkan - om utbildning för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning, regeringens skrivelse 2005/06:151). Bland annat nämns några viktiga principer:

- *Särskolan och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda (sär vux) kvarstår för de elever som på grund av en utvecklingsstörning har behov av anpassade kunskapsmål.*

- *Samtidigt bedömer regeringen att det är angeläget att kontakterna mellan elever med och utan utvecklingsstörning ökar. Detta förutsätter att samverkan mellan särskolan respektive särsvux och övriga skolformer förstärks. (s.1)*

Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) menar att samverkan och samverkansformer lättare skulle komma till stånd om lärare från båda skolformerna ingår i gemensamma arbetslag med en gemensam skolledning. Ytterligare en faktor som de lyfter fram som en förutsättning för att utveckla samverkan och samarbete är att lärarna får tillgång till gemensam reflektion.

Persson och Rönnerman (2005) menar utifrån sina studier att förutsättningen för att nya samverkansformer skall bli möjliga är att det finns personal som känner sig kompetent och motiverad att undervisa alla elever. För att pedagogerna ska få möjlighet att utveckla sin kompetens att undervisa alla elever är det viktigt att skapa förutsättningar för samverkan genom att ge utrymme för pedagogerna att diskutera och gemensamt söka lösningar på problem, där var och en bidrar med sina kunskaper och erfarenheter. Göransson (2004) beskriver ett samverkansprojekt där erfarenheterna bland annat visar hur viktigt det är att lärarna får tid till pedagogiska samtal, reflektion och samarbete. Hon menar också att rikligt förekommande samverkan mellan personer med olika roller i skolan är både betydelsefullt för att utveckla en inkluderande skola och är kännetecknande för en inkluderande skola.

Teoretiskt ramverk

När jag studerar mitt empiriska material för att finna en lämplig teoretisk förankring ser jag att materialet delar sig i flera delar där olika teoretiska perspektiv skulle kunna förse mig med verktyg för analysen. Vanligt är att forskare när det gäller handledning valt en systemteoretisk ram. Själv ser jag att forskning om handledning i pedagogiskt arbete ger mig fördjupad kunskap och förståelse för handledningens möjligheter då det gäller tänkandet om den egna praktiken liksom förståelsen och handlingen i den egna praktiken. Det sociokulturella perspektivet kan hjälpa mig som forskare att förstå vad som sker i lärandet mellan pedagogerna och mellan mig och pedagogerna.

Handledning

Begreppet handledning används idag i en mängd olika sammanhang som på olika sätt anknyter till varandra. Det gemensamma är att handledning sker i ett möte mellan människor (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2002). De yrkesgrupper som har en vårdande eller behandlande inriktning använder sig av handledning som en del av den yrkesmässiga utvecklingen, till exempel inom socialt arbete, psykologi, och psykoterapi. Inom de yrkeskategorierna har handledning varit ett återkommande arbetssätt sedan länge. De yrkeskategorier som tillhör undervisning, till exempel lärare i förskola, grundskola och gymnasium har under de senaste 20 åren också börjat efterfråga handledning. Handledning används då oftast i samband med kompetensutveckling av de yrkesverksamma. Samma författare ger också olika exempel på när begreppet handledning används i andra pedagogiska sammanhang, till exempel vid uppsatshandledning i samband med examensarbeten, praktikhandledning i lärarutbildningen eller i skolan där lärare handleder elever.

Åberg (Krokmark & Åberg, 2007) som forskat om grupphandledning som verktyg för professionell utveckling menar att något som ytterligare har bidragit till att begreppet handledning har tolkats på så många olika sätt är att olika yrkesgrupper med olika bakgrund ofta har varit engagerade som handledare i skolan. Hon relaterar till de femton år som gått sedan hon själv började arbeta som handledare i skolan. T.ex. har psykologer, kuratorer, specialpedagoger, skolledare, barnpsykiatriska konsulter, personal från högskola och universitet och olika typer av externa handledare bedrivit grupphandledning. Åberg skriver att syftet med handledningen därför ofta har varierat liksom formerna för handledningsverksamheten. Förutom begreppet handledning har också lärande samtal eller pedagogisk dialog använts. Under senare år har handledda grupper blivit allt vanligare i skolan. Men trots att kunskapen inom området hela tiden ökar, är det fortfarande oklart vad handledningsverksamheten i allmänhet syftar till och på vilket sätt och i vilken omfattning den påverkar skolans praktik. Bladini (2004) beskriver handledning som en form för påverkansprocesser. Hon påpekar också att begrepp som konsultation, vägledning och rådgivning ibland används synonymt med handledning och att alla dessa begrepp befinner sig i ett spänningsfält mellan undervisning och terapi. Pertoft & Larsen (2003) definierar grupphandledning med yrkesverksamma som en förändringsprocess med syfte att ta tillvara och utveckla gruppens samlade kompetens. Lauvås & Handal (1993) menar att litteraturen ger en mängd beteckningar och olika försök att avgränsa handledningsbegreppet men att man inte har lyckats särskilt bra. Sammanfattningsvis visar litteraturen att begreppet handledning är svårt att avgränsa och att det råder brist på teoretisering och forskning.

När det gäller handledning av yrkesverksamma i pedagogiska sammanhang är de norska forskarna Lauvås och Handal vägledande med sin modell som bygger på att utveckla den

egna praktiska yrkesteorin (Handal & Lauvås, 2000; Lauvås & Handal, 1993; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997). "Utgångspunkten är att varje lärare bär på en egen praktisk teori som behöver medvetandegöras eftersom den styr handlandet i praktiken" (Handal & Lauvås, 2000, s.18). Lauvås & Handal (1993) anser att handledning passar bra inom undervisningens område då det finns ett spänningsfält mellan teori och praktik samt mellan tyst och uttalad kunskap. "Det är genom *reflekterande handledning* som den utsagda kunskapen får mening och betydelse i mötet med yrkesutövandets problem och det är genom sådan handledning som kravet uppkommer att man måste försöka sätta ord på den tysta kunskapen" (s. 6).

Lauvås och Handals definition av handledningssamtal (1993, s. 31):

- *den försiggår mellan ett fåtal personer,*
- *den ingår i en professionellt präglad utbildning eller yrkespraktik,*
- *den tar upp förhållandet mellan teori och praktik,*
- *den knyter an till elevens eller yrkesutövarens egen verksamhet,*
- *den syftar till att utveckla den handleddes "praktiska teori",*
- *den bedrivs i en samtalsform som präglas av reflektion över praxis och som är frikopplad från "handlingstvång".*

Under 2004 och 2005 berikades området av två avhandlingar inom området handledning i förskola/skola. Båda avhandlingarna rör specialpedagogers handledningssamtal. Sahlins avhandling "Utmaning och omtanke" (2005) är en analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan. Den beskriver tio speciallärares respektive specialpedagogers upplevelser av att handleda kollegor i skolan under slutet av 1990-talet. Den visar på möjligheter och hinder i genomförandet av den handledande funktionen. Likaså förmedlas synen på det egna handledarskapet som på olika sätt ger uttryck för ansvar och förändring. Bladinis avhandling "Handledning som verktyg och rum för reflektion" (2004) är en studie av specialpedagogers handledningssamtal. Syftet med avhandlingen var att undersöka hur specialpedagoger beskriver och genomför handledning med pedagoger i förskola och skola. Intresset riktades mot samtalets innehåll och mot de påverkansprocesser som äger rum i samtalet. Bladinis studie visar att det handledande samtalet kan bidra till att såväl vidga synen på specialpedagogisk verksamhet som befästa ett individperspektiv på området. I studien dominerade användningen av handledning som verktyg och utmaningen, menar Bladini, ligger i att söka skapa villkor som gynnar användningen av handledning som rum för reflektion. Ännu en avhandling inom området handledning, skriven av Näslund (2004) "Insyn i grupphandledning" berikar kunskapsområdet. Hans avhandling behandlar handledning av yrkesverksamma som arbetar i direkta möten med krävande "klienter" (elever eller patienter). Denna avhandling är skriven inom beteendevetenskap men fokuserar yrkesverksamma inom både skolan och psykiatrisk dagvårdsenhet. Enligt Näslund råder det brist på teoretisering och forskning inom området, av såväl teoretiska som empiriska studier.

Under de senaste åren har intresset för handledning i pedagogiskt arbete ökat, vilket märks genom det ökande antalet publikationer inom området. En mindre del av dessa är avhandlingar, artiklar och vetenskapliga rapporter. Den större delen utgörs av praktisk och konkret litteratur utan forskningsgrund. Därför är behovet av vetenskapligt grundad kunskap inom området stort (Kroksmark & Åberg, 2007). Den handledning som genomförts kring handledda lärargrupper har huvudsakligen utförts av personal från högskola och universitet, i sammanhanget ofta benämnda akademiker. Åberg menar att det relativt stora forskningsintresset för akademikerledd handledning kan vara värt att notera eftersom

akademiker i praktiken utgör en mycket liten andel av det totala antalet handledare. När akademiker handleder pedagogiskt yrkesverksamma är syftet oftast skolutveckling, kunskapsutveckling och pedagogisk utveckling (Hammarström- Lewenhagen 2002; Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2000; Näslund 2004; Persson 1999; Rönnerman 1996). Studier som berör specialpedagogens handledning med lärare är förutom Bladinis (2004) och Sahlins (2005) avhandlingar också Ahlberg (1999) & Ahlberg, Klasson & Nordevall (2002). Dessa studier fokuserar problemhantering, reflektion och pedagogisk utveckling, med betoning på pedagogisk utveckling. Ahlberg har studerat specialpedagogers handledningssamtal och menar att ett sätt att åstadkomma en kollektiv pedagogisk kompetens kan vara att lärare involveras i olika typer av handledning och pedagogiska samtal. Enligt Ahlberg är det gynnsamt för lärare att delta i organiserade handledningssamtal, där de ges tillfälle att gemensamt reflektera över den egna verksamheten, få nya perspektiv och upptäcka saker som de tidigare inte riktat uppmärksamheten mot. Åberg (Kroksmark & Åberg, 2007), visar i sin forskning ”att handledda lärargrupper kan erbjuda en bra form för kollektiv kunskapsbildning, med utmaning av invanda tänkesätt och stimulans av nytänkande och kreativitet”(s. 93). Åberg poängterar handledarens betydelse då det gäller att stödja och uppmuntra ett förtroendefullt samarbete i gruppen och att bidra med utmanande frågor och nya perspektiv. Flera forskare har studerat handledning som syftar till verksamhetsutveckling (Hammarström- Lewenhagen, 2006; Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2005). De sistnämnda skriver om grupphandledning som kompetensutveckling och ställer frågan om en sådan verksamhet kan bidra till skolutveckling. Även Hammarström-Lewenhagen diskuterar handledning som skolutveckling respektive kompetensutveckling. Berg (1999) påvisar att olika skolor uppvisar olika skolkulturer men att det också kan variera mycket inom en och samma skola. För att lärare ska kunna utveckla sitt tänkande om den egna undervisningen behöver den göras synlig och de behöver våga ifrågasätta sitt eget arbete (Carlgren, 1994; Lauvås & Handal, 1993; Tiller, 1997).

Handledningssamtal

För att nå de utbildningspolitiska målen behöver en kollektiv lärarkompetens utvecklas (Emanuelsson, 1995). Genom att ge lärare tillfälle att gemensamt reflektera över sin yrkesroll och den verksamhet de bedriver skapas möjligheter till kollektiv lärarkompetens (Ahlberg, Klasson & Nordevall, 2002). Handledning och pedagogiska samtal är en av de möjligheter som kan leda till att en kollektiv kompetens skapas. I skriften ”En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter” ses handledning som ett viktigt instrument för att sätta fokus på värdegrunden i skolan (Ds 1997:57).

Ahlberg (1999) menar att handledning kan bidra till att utveckla lärares professionalitet med avseende på den didaktiska kompetensen genom att lärarens uppfattningar och värderingar kopplas till ett undervisningsinnehåll. Enligt Normell (2002) ger handledning utrymme för reflektion och lärande. Hon menar också att den som deltar i handledning kan få erfara berättelsens och bekräftelsens betydelse och att den är meningsskapande. Lendahl Rosendahl & Rönnerman (2002) avgränsar begreppet handledning till att gälla pedagogiskt yrkesverksamma, som arbetar i någon form av undervisning och som i handledning möts i grupp. Gruppen kan bestå av det egna arbetslaget eller annan sammansättning t.ex. som i föreliggande studie där pedagogiskt yrkesverksamma från olika arbetslag träffas för pedagogiska diskussioner. Handledningen är då ett inslag i kompetensutveckling som i sin tur är ett led i utveckling av verksamheten. Handledningen ses som ett möte mellan pedagoger, och forskare. Samma författare menar att handledningen ska utgå ifrån lärarnas vardag och de erfarenheter och kunskaper de har med sig. Det är lärarna själva som ska lyfta den fråga eller

de problem de vill diskutera och reflektera över i grupp. Författarna visar att handledningen kan ta sig två olika riktningar. Den ena riktningen är att handledningen fokuserar ett tänkande om den egna praktiken, vilket har en förståelse av den egna praktiken som mål. Den andra riktningen är att handledningen fokuserar handlingen i den egna praktiken som prövas och omprövas. Målet är då att förändra i praktiken utifrån observerade behov.

I handledning ingår reflektion som en viktig del. Alexandersson (1994) menar att reflektionsbegreppet ofta kännetecknas av en slags oklarhet. Han har i sina studier funnit att reflektion används i många olika sammanhang, till exempel då det gäller att problematisera, att tänka, att skapa insikt eller förståelse eller att tänka kritiskt. Alexandersson pratar om att den drivande kraften i reflektionsprocessen är behovet av att hantera komplexa och svårbegripliga situationer. ”Reflektionen kännetecknas av en inre dynamik, av kreativitet, av kritiskt ifrågasättande, av nyskapande och av att tidigare föreställningar omtolkas” (s 35). Enligt tidigare forskare menar Alexandersson att den professionella praktikerns kunskap, till exempel lärarens, utvecklas först då den synliggörs av henne själv. Med detta menar han att kunskap uppstår då handlingarna görs till föremål för reflektion under det att handlingen äger rum (reflektion-in action) eller genom att reflektionen genomförs vid ett senare tillfälle, det vill säga efter själva handlingen (reflektion-on- action. Pramling Samuelsson och Mauritzon (1997) skriver att det i flera utvärderingsrapporter från tidigare samverkansprojekt mellan förskola och skola framkommit att ansträngningarna att skapa en gemensam syn på barns lärande inte gett önskade resultat. Snarare har traditionella mönster och förhållningssätt konserverats. Samma författare menar att något saknats, nämligen att synliggöra och medvetandegöra själva förändringsprocessen, något som kräver handledning av en erfaren handledare. För att se nya möjligheter måste man kunna släppa sitt eget invanda perspektiv, något som kräver att man reflekterar över sig själv och sitt eget agerande i relation till vad man vill åstadkomma med barnen i deras lärande. Lärare måste få möjlighet att förändra sitt tänkande för att kunna förändra sitt handlande, menar de. Gustavsson, en av artikelförfattarna till boken ”Handledningens dilemman och möjligheter” (Persson & Rönnerman, 2005), beskriver hur han i en handledningssituation tillsammans med 4 lärarkolleger använder reflektion som en central del av lärandeprocessen för att öka kunskapen om hur skolan kan utvecklas. Utvecklingsarbetet dokumenterades och resulterade i en uppsats inom utbildningsvetenskap. Användandet av reflektion såg han som en process över tid. Avsikten med reflektionsarbetet var att synliggöra vad som sker i praktiken och relatera detta till egna handlingar.

Handledarens roll och kompetens

Handal (Kroksmark & Åberg, 2007) diskuterar handledarens roll och kompetens. Han menar att det finns en lång tradition att handledaren är en person med stark kompetens inom det område som handledningen gäller. Utifrån det resonemanget kan man fråga sig vilken kompetens som är viktig. Handal menar att det finns två positioner för handledaren, antingen som guru eller som kritisk vän.

Den handledare som Handal (Kroksmark & Åberg, 2007) kallar ”guru” visar, demonstrerar och utgör en modell för yrkesutövandet. Det förutsätter att handledaren behärskar de kunskapsområden i vilket de handledda ingår. I den rollen visar handledaren den modell hon förespråkar, instruerar och ger den handledde möjlighet att pröva sig fram, för att sedan bekräfta eller korrigera. Handledaren vill då framstå som den som kan och vet och vill lära sina adepter att följa i hennes spår. Det finns vissa svårigheter i denna roll då det kan vara svårt att behärska undervisning i flera ämnen och på många olika nivåer. Men det kan ge

handledaren en tydlig legitimitet när de handledda anser sig ha en duktig handledare. Skagen (2000) förespråkar denna typ av handledare som understryker betydelsen av handledarens professionella auktoritet vilken knyts till hennes kompetens som utövare. Handledaren ska då tydligt framstå som förebild så att studenten kan använda det han ser i handledarens praktik. Skagen menar också att handledaren ska kunna demonstrera god yrkespraktik och ge studenten tillgång till goda exempel. Handal menar att detta är viktigt dock inte tillräckligt, eftersom en risk med sådan handledning är att den kan reducera lärandet av *yrkespraktik* till lärande på *handlingsnivån*. Den lärandeteoretiska förankringen vid denna typ av handledning lutar åt den sociokulturella inlärningsteorin (Nielsen & Kvale, 1999). Handledning i form av samtal är inget framträdande drag i sådana lärandesammanhang. En risk som flera har pekat på är därför att denna form för lärande tenderar att omedvetet reproducera den existerande praktiken, menar Handal. Gurualternativet innebär att handledaren ingår i en klart asymmetrisk relation till den handledde.

Den andra sortens handledare kallar Handal (Kroksmark & Åberg, 2007) för ”den kritiske vännen”. Den handledningen utnyttjar reflektionen över de yrkeshandlingar som handledarna själva och de handledda utför. Syftet med en sådan reflekterande handledning, menar Handal, är att bidra till medvetenhet om vad denna praktik ideologiskt representerar och vilka kunskaper, erfarenheter och värderingar den bygger på. Den typen av handledning bygger inte på att handledaren visar ett mönsterbeteende som utövare av yrkespraktiken utan som reflekterande praktiker. Handledningen går ut på att stimulera och medvetandegöra den handledde om sådana aspekter av hans praxisteori som har relevans för undervisningen och stödja och utmana i reflektionsprocessen, vilket skulle kunna ses som att handledaren verkar i de handleddas närmaste utvecklingszon. ”Den kritiske vännen” kännetecknas av kombinationen vänskap (med associationer till stöd, bekräftelse och lojalitet) och kritik (med associationer till analys, bedömning, påvisande av otillfredsställande praktik och krav på kvalitet)

Handal menar att kännetecknen för en kritisk vän är:

- *en personlig förtroenderelation,*
- *tilltro till vederbörandes fackmässiga kompetens,*
- *tilltro till att vederbörande kan göra och uttrycka välgrundade värderingar, förvissning om att vederbörande vill dig väl,*
- *en förväntan om vederbörandes personliga integritet,*
- *en förväntan om empati. (s. 29)*

I innevarande studie skall handledaren i huvudsak ses som en kritisk vän.

Skolutveckling genom handledning

För att skolutveckling och samverkan skall komma till stånd krävs att både skolledare, lärare och andra pedagogiskt yrkesverksamma strävar mot samma mål. Persson & Rönnerman (2005) menar att skolledningen måste vara aktivt indragen i projekt som vill bidra till skolutveckling. Rektorn har idag det övergripande ansvaret för skolans verksamhet och för personalens kompetensutveckling (Lpo 94) och skall därför tillsammans med personalen planera, analysera och skriva fram den kompetensutvecklingsplan som personalen har behov av för verksamhetens och skolans utveckling.

Ett sätt att åstadkomma skolutveckling som Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) skriver om är handledning av pedagogiskt yrkesverksamma. I det sammanhanget har skolledarna en central roll eftersom det är de som har ansvar för att skolutveckling skall ske och att personalen får adekvat kompetensutveckling. Författarna påpekar dock att eftersom begreppet handledning inte är entydigt och inte heller handledarrollen, är det viktigt att skolledarna är insatta i vad handledning av pedagogiskt yrkesverksamma innebär och att de sätter sig in i vilken kunskap och kompetens de pedagogiskt yrkesverksamma önskar och behöver utveckla. Med den insikten skulle skolledarna kunna efterfråga den kompetens hos handledaren som de pedagogiskt yrkesverksamma behöver. Lendahls Rosendahl och Rönnerman lyfter fram tre olika förutsättningar som de anser väsentliga för att handledningen ska resultera i en gynnsam skolutveckling. De påpekar att dessa punkter på intet sätt är självklara eller oproblematiska.

- *Att grupper av lärare möts i handledning där såväl tänkandet om som handlandet i praktiken utmanas, problematiseras och reflekteras över.*
- *Att handledaren är akademiker med kunskaper i teorier om lärande och erfarenhet från forskning i och om skolan och dess utveckling.*
- *Att handledning av yrkesverksamma pedagoger berör tre parter där skolledaren deltar i såväl analys av skolans problematik, som planering av kompetensutveckling och därmed skolutveckling. (s. 77)*

Om man vill att ny kunskap ska skapas mellan dessa fält, mellan forskningen och praktiken, krävs enligt Rönnerman förståelse och respekt för varandras erfarenheter. Ett sådant exempel kan vara när man tolkar en situation utifrån olika perspektiv. Det handlar med andra ord om att kunna sätta sig in i den andres perspektiv utan att man för den skull behöver hålla med. Genom mötet där olika perspektiv diskuteras är syftet att utmana och berika varandra (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002).

När det gäller handledning som kompetensutveckling framhåller Normell (2002) relationens betydelse för lärandet och menar att ett erbjudande om handledning till alla pedagoger i skolan skulle kunna förbättra den psykosociala arbetsmiljön för både personal och elever. Vidare skriver hon om pedagogernas önskemål om att på arbetstid kunna reflektera över det som händer i mötet med eleverna och deras föräldrar och att det har hörtsammats så att alltför nu erbjuds grupphandledning. Gjems (1997) beskriver att handledning är ett redskap för att utveckla kompetens. Hon menar att en systemteoretisk infallsvinkel på handledning är inriktad på relationer mellan människor och konsekvenser av handlingar. Hon jämför kompetensutveckling eller snarare vidareutbildning i form av kurser eller föreläsningar med kompetensutveckling genom handledning. Fortbildningskurser, som används i kompetensutvecklande syfte, har inte den inlärningseffekt man kan förvänta sig utifrån kursdeltagarnas engagemang och arbetsgivarnas ekonomiska satsning, menar Gjems. Den kunskap och information man tillägnat sig på en kurs följs inte med självklarhet upp och fördjupas. Handledning däremot, bygger enligt Gjems på en inlärningsprocess som tar sin utgångspunkt i den enskilda deltagarens erfarenheter och kunskaper. Den utgår också från deltagarnas behov av kunskap och kompetens som de själva definierar.

Sociokulturellt perspektiv

Sociokulturellt perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger avgörande vikt vid att kunskap konstrueras genom socialt samarbete i en kulturell kontext och inte i första hand genom individuella processer. Ordet social har i detta sammanhang två betydelser menar Säljö (2005). Det ena fokuserar att kunskap skapas genom interaktion och

samverkan medan det andra fokuserar det faktum att vi aldrig uppträder som isolerade individer. Då handledning syftar till att utveckla förståelse för pedagogiska sammanhang genom samtal och reflektion (Persson & Rönnerman, 2005) ser jag en sociokulturell teoriram som relevant för min studie.

Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i bland annat Lev Vygotskijs teorier om tänkande och språk (Vygotskij, 1999). Det viktigaste lärandet är enligt Vygotskij (1978) det som sker tillsammans med viktiga andra. Han såg kunskapsprocessen som mediering, vilket innebär att människan skapar redskap eller tecken för att tolka och konstruera sin föreställningsvärld och bygga upp sitt medvetande. Utvecklingen av sådana redskap är inte biologisk utan kulturell, något som uppstår och utvecklas i dialog med andra människor. Det får till följd att psykologiska fenomen och processer enligt Vygotskijs teori, bara kan förstås i sina historiska och sociala sammanhang (Vygotskij, 1999). I den sociala interaktionen har språket en avgörande betydelse för förståelsen av begrepp och för eget tänkande. Det mesta av hans arbete handlar om språkutveckling och den så kallade närmaste eller proximala utvecklingszonen en människa (i första hand barnet) står inför. Begreppet kan förklaras med skillnaden mellan det en person kan klara av helt på egen hand och den nivå som hon kan uppnå med hjälp av undervisning/samtal eller i interaktion med någon annan (Strandberg, 2006). Lindgren (2006) refererar till Hundeide som menar att allt lärande skulle kunna ses utifrån ett sådant perspektiv där det inte bara är fruktbart att söka efter zonen för närmaste utveckling hos barnen utan även i lika hög grad hos de vuxna. Detta sätt att se på närmaste utvecklingszonen ser jag som användbart i relation till pedagogisk handledning och dess funktion som ett verktyg för att utveckla både egen och kollektiv kunskap.

Dysthe (2003) menar att det inte finns någon entydig "sociokulturell inlärningsteori", utan att det handlar om olika sätt att närma sig ett lärande med stöd av gemensamma referensramar. Lärandet är kontextuellt eller situerat där interaktion och samarbete ses som helt avgörande för utvecklandet av färdigheter, förståelse och kunskap. (Dysthe, 2003, Säljö, 2005). Att utveckla kunskap handlar utifrån detta synsätt om en social, situationsbunden, distribuerad och medieöverförd lärandeprocess där språket är centralt. Språket står i relation till och föregår tänkandet som ses som ett slags inre samtal. I samspel och samtal med andra människor lär vi oss att resonera om och tolka "verkligheten". Dessa tolkningar tar vi sedan med oss till liknande situationer för att använda som grund för förståelse och handlande. Samtalet *mellan* människor kan på så sätt utvecklas till ett slags *inre* resonemang eller samtal (Säljö, 2000).

Genom att lära oss kommunicera, tar vi till oss nya perspektiv och kunskaper som vi kommer att betrakta som naturliga. "Att lära sig ett språk är att lära sig tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällelig gemenskap" (Säljö, 2000, s. 67). Lindgren (2006) menar att lärande i detta perspektiv handlar om att förstå begreppsliga resonemang och sammanhang, likaså att förstå relationen mellan begrepp, situationer och händelser. Genom att reflektera över sammanhang kan pedagoger bli medvetna om sina uppfattningar om eleverna och de förutsättningar de skapar för elevers lärande och utveckling. På så sätt kan det förgivettagna ifrågasättas och förändras.

Samtliga deltagare hade med sig olika kunskaper och erfarenheter som de delgav, berikade och utmanade varandra med. Många begrepp var nya för flera av deltagarna och genom att använda språket kunde de efterhand förstå och lära av varandra. Enligt mitt sätt att förstå förändringen och utvecklingen i handledningssamtalen befann de sig emellanåt i den proximala utvecklingszonen.

I samband med lärande samspel med andra, används enligt Strandberg ibland begreppet diskurs. Han menar utifrån Vygotskijs teorier, att innebörden av våra ord och tankar styrs av vilken diskurs vi befinner oss i. Varje yrkesgrupp har sitt speciella språkbruk och missförstånd kan uppstå om vi i vår kommunikation med andra inte befinner oss i samma diskurs. Säljö (2000) förklarar detta med att:

- I den institutionella karaktären hos en skola och utbildning ligger således att de kommunikativa mönstren blir speciella. För den som deltar i denna verksamhet, handlar det om att kunna hantera dessa sätt att tala och skriva, och att i stunden kunna avgöra vad som är förväntade sätt att kommunicera på (Säljö, 2000, s.209).

Andreasson (2007) refererar i sin avhandling till Foucault, som tar upp begreppet diskurs som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Winter Jörgensen & Philips, 2000 s.7). Diskursens fundamentala bas handlar då om vad som är möjligt att säga eller tänka inom en viss epok eller kultur. Men det handlar också om vem som har möjlighet att tala, när och med vilken auktoritet (Foucault, 2003). I Foucaults diskursbegrepp ingår både vad som sägs och vad som görs. Språket har en central funktion i mänskligt agerande och våra språkhandlingar visar hur vi betraktar vår verklighet. Foucault intresserade sig för språkets begränsningar. Språk menade han, har inga gränser utan kan varieras i det oändliga men ändå väljer människor att tala på ett bestämt sätt i ett visst sammanhang. Diskurser är alltså en samling språk(tal) handlingar som talar om hur vi bör tala och tänka om verkligheten, inte hur den är.

Ahlberg (1999) skriver om lärares lärande där deras möjligheter till professionell utveckling och kunskapsbildning mycket beror på det sociala och kulturella sammanhang de ingår i. Berg (2000) påvisar att olika skolor uppvisar olika skolkulturer men att det också kan variera mycket inom en och samma skola. Forskning visar att för att lärare ska kunna utveckla sitt tänkande om den egna undervisningen behöver den göras synlig och de behöver ifrågasätta sitt eget arbete (Carlgren, 1994; Lauvås & Handal, 1993; Tiller, 1997).

Metod

Undersökningsarbetet har utförts med kvalitativ ansats. Den kvalitativa ansatsen innebär att jag som forskare tolkar och försöker förstå de data som framkommit (Stukát, 2005), inte att generalisera, förklara och förutsäga. De regelbundna handledningssamtalen som pågått under två terminer har möjliggjort ett nära samarbete mellan mig som handledare och forskare och de pedagogiskt yrkesverksamma. Rönnerman (2004) betonar att de pedagogiskt yrkesverksamma i förskolan/skolan är de som bäst känner till vilka möjligheter och svårigheter som finns och vad de vill utveckla. Därför är det deltagarnas egna frågor och ärenden som stått i fokus. Den datainsamling jag använt mig av i samarbete med en grupp pedagogiskt yrkesverksamma är enkät och inspelade handledningssamtal.

Undersökningsgrupp

Jag har genomfört min undersökning i en 1-9 skola som rymmer både grundskola och särskola. Organisatoriskt har grundskolan och särskolan varsin rektor. Rektorerna berättade att de har nära samarbete och att de försöker stötta personalen att utveckla skolans verksamhet mot ett närmare samarbete mellan grundskolan och särskolan utifrån gällande styrdokument. Att det blev just denna skola beror dels på att den rymmer både grundskola och särskola, dels att jag fick tips om att skolledarna troligen var positiva till ett utvecklingsarbete samt att skolan ligger på rimligt avstånd från min arbetsplats. Undersökningsgruppen består av 5 personer, en blandad grupp pedagogiskt yrkesverksamma från grundskolan och särskolan. Två av gruppens fem deltagare är lärare som tidigare arbetat i grundskolan men som nu är klasslärare i särskolan. En av dessa är utbildad specialpedagog. Två av de andra i gruppen är fritidspedagoger och arbetar i huvudsak med grundskolans elever på fritids och i skolan men även med några av särskolans elever. Den femte deltagaren har en vårdarinneutbildning och har lång erfarenhet från omsorgsarbete och arbete med elever i behov av särskilt stöd i skolan. Sedan ett par år arbetar denna person som resurspedagog för ett mindre antal barn i särskolan. Det hade varit önskvärt att även ha med lärare som arbetar i grundskolan eftersom syftet var att studera handledningsprocessen i en blandad personalgrupp och med det menar jag även lärare i grundskolan. Det mest väsentliga är ändå att de personer som väljer att delta i studien är motiverade att delta i ett forskningssamarbete och ser handledning som en möjlighet att utvecklas professionellt. Ett lämpligt antal personer i en handledningsgrupp är 4-6. Jag har själv deltagit i gruppen som handledare och ”kritisk vän”.

Urvalsprocessen

Under hösten 2005 hade jag ett första gemensamt möte med de aktuella rektorerna. Då presenterade jag min idé och förhörde mig om deras eventuella intresse av att jag genomförde min undersökning i deras skola. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2004) menar att – handledaren, de pedagogiskt yrkesverksamma och skolledaren/skolledarna är lika viktiga i ett handledningssammanhang. Därför är det väsentligt att skolledarna som var de som först tillfrågades är positiva till ett utvecklingsarbete av detta slag och därför ger legitimitet åt studien. Jag fick ett positivt gensvar och vi var överens om att jag skulle återkomma under januari 2006 då jag skulle träffa hela personalgruppen. Syftet med det mötet var att ge underlag för personalen att bedöma om de önskade delta eller ej. Vid detta tillfälle presenterade jag undersökningsplanen och beskrev vad grupphandledning innebär. Något jag betonade var att deltagandet i studien skall ses som ett erbjudande om ett samarbete mellan högskola och skola som skall ske på frivillig basis. Det var också viktigt att skolledningen

bekräftade att de var positiva till studien och att de skulle se till att tid avsattes för detta på arbetsplatsförlagd tid.

Rektorerna tog på sig ansvaret för att samla in intresseanmälningar och sammanställa en eventuell grupp. De ansåg det lämpligt då många olika faktorer som schema och tider var avgörande för att den kommande gruppen skulle ha möjlighet att träffas vid 10 tillfällen under vår- och hösttermin. Rektorerna sa sig veta att intresset för handledning var stort och de trodde inte att det skulle bli några svårigheter att bilda en sådan grupp som jag avsåg att studera. Efter min presentation i personalgruppen skulle de som var intresserade av att delta i studien anmäla sitt intresse inom en månad. Därefter skulle rektorerna sammanställa gruppen och meddela mig vilka gruppmedlemmar som skulle ingå. Jag fick i slutet av februari vetskap om att den nybildade gruppen bestod av fem personer; två lärare från särskolan, två fritidspedagoger som huvudsakligen arbetar med grundskolans barn och en elevassistent från särskolan.

Handledningens organisering

I min roll som forskare var jag handledare och verkade både som aktör och observatör (Johansson 1988) vilket blev en konsekvens av att jag både var delaktig i processen och samtidigt strävade efter att vara distanserad och objektiv.

Vid det första mötet med gruppen upprättades ett kontrakt där ramarna för handledningen tydliggjordes. Det handlade om frågor som när vi skulle träffas, var vi skulle träffas, vilka som skulle vara med, hur man gör om någon är frånvarande, innehållet i handledningen osv. Detta kontrakt diskuterades så att samtliga i gruppen var överens.

Jag talade om vilken tid som behövde avsättas för handledning. Att ge god tid till introduktion och presentation av vad handledning innebär och vilka förväntningar man har på varandra var väsentligt för att skapa trygghet och utvecklingsmöjligheter i gruppen (Gjems, 1997; Normell, 2002). Då det gällde handledningen planerade vi in fem tillfällen under våren 2006 var 14:e dag. Likaså planerade vi för fem träffar under hösten 2006 men då var tredje vecka. Att träffas varannan vecka har visat sig ganska idealiskt enligt Normell, men det handlar många gånger om att ta hänsyn till den tid som finns att ta i anspråk för olika ändamål. Varje handledningstillfälle planerades till 90 minuter, vilket var en lämplig tid för att hinna fördjupa samtalet och för att ge alla i gruppen möjlighet att vara delaktiga (Normell, 2002; Pertoft & Larsen, 2003). Jag informerade om att jag behövde spela in handledningssamtalen på ljudband för att kunna gå tillbaka till dem vid analys. Ingen av deltagarna sade sig ha något emot det.

Enkät

Vid det första mötet fick deltagarna även besvara ett antal skriftliga frågor som rörde deras inställning till samverkan mellan grundskola och särskola, en enkät (se bilaga). Enkäten eller ”det ostrukturerade frågeformuläret” (Stukat, 2005, s.43) innehöll så kallade öppna frågor, dvs. frågor som deltagarna själva skriftligen skulle besvara, alltså inte så olik en intervju. Jag tog hand om dem och förvarade dem till studiens slutskede. De blev också upplysta om att de i slutet av studien skulle få besvara samma frågor en gång till med motiveringen att de då skulle kunna se om och i så fall, på vilket sätt de förändrat sitt tankesätt. Syftet med enkäten var att jag skulle kunna jämföra deltagarnas syn på samverkan mellan särskolan och grundskolan i början av studien och i slutet.

Dagboksskrivande och reflektion

Skrivandet i samband med handledning benämns dagboksskrivande eller reflektionsskrivande och är ett redskap för att följa det egna tänkandet och handlandet i verksamheten (Rönnerman, 2004). Tanken är att man kan följa sin egen process, förändring och utveckling. Dagboken är personlig och kan ses som ett verktyg för att få insikt om hur man själv resonerar och därmed blir skrivandet en väg till individuell reflektion. Att reflektera över sitt eget tänkande och handlande är inget självklart redskap i förskolans/skolans värld utan något vi i gruppen fick diskutera. Frågor som vad skriver man och hur skriver man är vanliga i detta sammanhang och fick därför bli utgångspunkt för ett samtal om reflektion. Dagböckerna har varit privata men har av deltagarna använts som underlag vid handledningstillfällena.

Bearbetning och analys av data

Den inledande bearbetningsfasen började med avlyssning och ordagrann utskrift av de inspelade handledningssamtalen. Utifrån dessa utskrifter identifierade jag de frågor/områden som varit föremål för diskussion vid flera tillfällen under studien. I samband med analys av samtalen gick jag också igenom enkätsvaren för att se hur deltagarnas svar på enkätfrågorna stämde överens med innehållet i samtalen. För att kunna se om det skett en förändring under studiens gång noterade jag vilka områden som diskuterats i början, i mitten och mot slutet av studien. Jag valde att göra en matris för att åskådliggöra mina resultat och de förändringar som blivit synliga. Varje område har beskrivits med en innehållslig text och avslutats med en analys där min teoretiska ram och litteraturgenomgång varit redskap för att försöka förstå processen. På så sätt kan enkäterna ses som ett komplement till handledningssamtalen. Min ambition var att beskriva en process där det var viktigt att deltagarnas röster fick komma fram. Genom att presentera resultatet på detta sätt hoppas jag att läsaren själv ska få möjlighet att se och kunna värdera rimligheten i mina utsagor genom att läsaren ges möjlighet att förstå innerbörden genom direktcitaten.

Trovärdighet och tillförlitlighet

Frågan om trovärdighet och tillförlitlighet hör på sätt och vis ihop. För att studien eller studiens resultat ska bli trovärdigt krävs tillförlitlighet eller uttryckt på annat sätt noggrannhet i forskandet. Efter att ha arbetat mycket med förarbetet till uppsatsen förstod jag att stor noggrannhet krävs i alla delar av forskningsarbetet. Det gäller också att få delarna att passa ihop och att hela tiden hålla den röda tråden. Själva förarbetet är mycket viktigt och kräver ett systematiskt arbetssätt där själva forskningsfrågan är i centrum. Det som forskaren är engagerad i och är intresserad av är en god utgångspunkt för att klara av att göra ett bra arbete.

Reliabilitet eller tillförlitlighet förklarar Bell (2000) som ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter. Alla metodval påverkar resultatet och det är vi själva som konstruerar de instrument vi använder för att samla in information. Vilken metod vi än väljer så finns det uppgifter som medvetet eller omedvetet har uteslutits. Mötet mellan människor är en mellanmännisklig situation där deltagarna reagerar på varandra och ömsesidigt påverkar varandra. För att aktionsforskningen ska bli trovärdig är det viktigt att forskaren har en öppen kommunikation med deltagarna i gruppen och kontinuerligt utvärderar processen tillsammans med dem. Detta har i föreliggande studie gjorts genom att jag vid varje handledningstillfälle startat med att återknyta till det tidigare tillfället och diskuterat eventuella slutsatser jag dragit

från det. På så sätt har deltagarna kunnat rätta till eventuella missuppfattningar och kunnat förtydliga olika aspekter som framkommit.

Jag är medveten om att mina lärarerfarenheter och mina kunskaper och erfarenheter från handledningsområdet kan ha påverkat mig i min studie. Det finns en risk att jag haft en benägenhet att söka efter bekräftelse på mina egna antaganden. I min roll som handledare har jag haft möjlighet att påverka samtalen genom att fördjupa de frågor jag ansett vara extra intressanta. Likaså har jag kunnat hålla kvar fokus på de områden jag ansett viktiga för studien. Detta ser jag både som en fördel och en nackdel för studiens trovärdighet. Samtidigt som frågorna har väckts av de yrkesverksamma har det varit min uppgift att hålla samtalen nära studiens syfte. Jag har varit medveten om min påverkansmöjlighet och har i min handledarroll försökt att vara så objektiv som möjligt. Genom att vid varje handledningstillfälle föra metasamtal (samtala om samtalet) med deltagarna om det jag sett har jag försökt göra handledningen så genomskinlig som möjligt. Med det menar jag att samtliga i gruppen skulle vara medvetna om mina tolkningar av vad som sagts.

Etiska överväganden

Forskning är viktigt för samhällets och individernas utveckling. Samhället och samhällets medlemmar har rätt att ställa krav på att forskning bedrivs inom väsentliga områden och att forskningen håller hög kvalitet. Det kan t.ex. gälla att bedriva forskning som kan förbättra människors hälsa och livsvillkor eller att undanröja fördomar. Detta kallas för forskningskravet. När det gäller etiska överväganden utgick jag från vetenskapsrådets (1990) forskningsetiska principer, att det etiska ansvaret ligger hos mig som forskare. I vetenskapsrådets forskningsetiska principer finns fyra krav, som jag tagit hänsyn till. Då det gällde informationskravet informerade jag om studiens syfte och tillvägagångssätt. Beträffande samtyckeskravet hade varje deltagare möjlighet att själv besluta om deltagande. Konfidentialitetskravet har jag försökt uppnå genom att varken deltagarna, skolan eller kommunen nämns vid namn. Det är möjligt att de som ingått i studien genom framförallt de citat som använts i resultatredovisningen kan känna igen sig själva eller varandra men då deltagandet i studien skulle resultera i en uppsats, ser jag ingen problematik i detta. Jag behandlade alla uppgifter konfidentiellt, deltagarna blev informerade om detta och att de privata uppgifter som kan identifiera dem inte redovisas samt att endast jag i min undersökning har tillgång till undersökningsmaterialet. Deltagarna har under projektets gång kontinuerligt delgivit mina tolkningar av insamlad data för att kunna rätta till eventuella missförstånd. Slutligen uppfylls nyttjandekravet genom att jag informerade deltagarna i studien om att bandinspelningarna av handledningssamtalen kommer att raderas och att den insamlade informationen endast kommer att användas för forskningsändamål.

Resultat

Resultatet bygger på beskrivning och analys av data från tio inspelade handledningssamtal kring samverkan mellan särskola och grundskola samt enkätsvar som respondenterna lämnat i samband med det första och sista handledningssamtalet. I denna studie är det deltagarna i gruppen, praktikerna som har lyft de frågeställningar som varit relevanta för dem. Utifrån att några av deltagarna var verksamma i särskolan och några i grundskolan är det intressant att beskriva och analysera vilka frågor som lyftes till diskussion och vad gruppmedlemmarna ville lära av varandra. Under handledningssamtalen bidrog jag som handledare tillsammans med deltagarna med olika perspektiv på det innehåll som lyftes fram. Min roll kan beskrivas som "den kritiske vännen" (Handal, 2007), en som både stödjer, bekräftar och utmanar. En annan viktig funktion som handledare var att hålla kvar fokus på samverkan och att få deltagarna att reflektera över sina värderingar och ställningstaganden. Dessutom ville jag gärna se om och i så fall hur dessa värderingar och ställningstaganden förändrades under studiens gång. Resultatet kommer att redovisas i två delar där jag börjar med en översiktstabell för att åskådliggöra handledningssamtalens fokus och innehåll under processen. Därefter redovisas resultatet under följande huvudteman:

- Strukturella faktorer
- Pedagogiskt/didaktiska frågor
- Värdegrundsfrågor

Strukturella faktorer handlar om tid och kompetens som påverkar samarbete och samverkan, tid till reflektion, villkor och förutsättningar för samverkan samt organisationens och ledningens betydelse för samverkan och inkludering.

Pedagogiskt/didaktiska frågor handlar om innehåll och dilemman i lärandesituationerna, lek och social gemenskap samt relationernas betydelse för samverkan.

Slutligen redovisas värdegrundsfrågorna som handlar om värderingar och attityder.

De olika kategorierna skall inte ses som strikt skilda utan löper tidvis i varandra då de innehållsligt ibland tangerar varandra. Resultatet kommer inte att redovisas utifrån varje samtalstillfälle, en sådan beskrivning och analys ligger dock till grund för den djupare diskussion jag gjort där jag försökt finna mönster, olikheter och likheter i samtalen. Enkätsvaren har använts som ett komplement till handledningssamtalen och redovisas tillsammans med dessa under relevanta rubriker.

Tabell 1. Översikt över samtalens innehåll

		Samtal nr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Områden										
Strukturella faktorer	Tid och kompetens som påverkar samarbete och samverkan		○		○	○	○					
	Tid till reflektion		○		○	○	○					
	Villkor och förutsättningar för samverkan			○		○		○			○	
	Organisationens och ledningens betydelse för samverkan och inkludering		○			○	○		○		○	○
Pedagogiskt/ didaktiska frågor	Innehåll och dilemman i lärandesituationer		○	○	○	○						
	Lek och social gemenskap		○	○			○				○	
	Relationernas betydelse för samverkan		○		○	○	○					
Värdegrundsfrågor	Värdegrundsfrågor, som handlar om värderingar och attityder			○				○	○	○	○	○

Tabellen visar att deltagarnas val av samtalsområde i början av projektet till stor del handlade om *strukturella faktorer* så som utbildning och tid för samverkan och reflektion. I mitten och mot slutet av projektet skedde en förskjutning mot *värdegrundsfrågor*. De *pedagogiskt didaktiska frågorna*, som innehållet i lärandesituationer och relationers betydelse lyftes också fram tidigt i projektet. Återkommande områden genom hela projektet var ledningsfrågor och frågor kring förutsättningar och villkor som ges för samverkan.

Strukturella faktorer

Den i huvudsak mest återkommande strukturella faktorn handlar om tid, tid till att förklara för ännu ej pedagogiskt utbildad personal, tid till att samtala med varandra och tid till reflektion. Andra strukturella faktorer som kommer upp är villkor och förutsättningar för samverkan och samarbete samt organisationens och ledningens betydelse för samverkan och integrering.

Tid och kompetens

Handledningssamtalen visar att en viktig aspekt handlar om behovet av att samtliga anställda minst har en pedagogisk grundutbildning för att kunna bedriva god pedagogisk verksamhet och för att kunna diskutera pedagogiska frågor. Deltagarna i gruppen menar att det inte är så i dagsläget och att det utgör ett hinder för det pedagogiska arbetet. I handledningssamtalen framkommer att det i första hand är elevassistenterna som saknar pedagogisk utbildning. De utbildade stannar dessutom ofta endast en kort tid eftersom de har låg lön och ofta ännu inte gjort sitt yrkesval. Detta menar deltagarna blir ett problem då alla i skolan är beroende av hållbara relationer och pedagogisk kompetens. Flera av deltagarna påpekar också bristen av kunskaper inom funktionshinderområdet. Sådan kompetens skulle kunna utvecklas med gemensam planeringstid och tid för pedagogiska diskussioner då man kan lära av varandra. Gruppen framhåller att man bör satsa på ”kompetensutveckling underifrån”.

- Om alla har en pedagogisk grund räcker tiden bättre. Då kan man komma till det viktiga snabbt. Det handlar om tid och utbildning. Om alla har en grund att stå på finns det ju tid och möjligheter att diskutera viktiga frågor istället för att bara diskutera basgrejerna.

- Många gånger kommer de direkt ifrån gatan. Det gäller att ha rätt perspektiv. Detta för att få en bättre kvalitet i verksamheten, så man har en grund att diskutera utifrån. Det har vi inte idag.

Tid till reflektion

En annan strukturell fråga handlar om tid för reflektion och är nära förknippad med föregående fråga eftersom reflektion i pedagogisk verksamhet till stor del bygger på ett gemensamt yrkesspråk. Detta menar gruppen, förutsätter att tid finns avsatt för reflektion. Samtliga deltagare i gruppen anser sig behöva tid för gemensam reflektion i arbetslaget för att få möjlighet att utveckla sin yrkesroll och den pedagogiska verksamheten. Om den möjligheten gavs menar deltagarna att frågor om olika arbetssätt skulle vara utvecklande:

- Vad var det som hände idag? – Så bra det har fungerat idag. Vad tror ni att det beror på?

Ett forum för reflektion som de diskuterar är handledning. De menar att det skulle kunna vara ett alternativ till den traditionella kompetensutvecklingen som vanligtvis handlar om föreläsningar eller studiedagar.

- Problemet är väl att fortbildning inte följs upp. En studiedag eller kväll, men sen har vi inte bearbetat innehållet och följt upp det. Då fäster det inte känns det som. Vi skulle behöva borra lite djupare som vi gör nu. Det är det jag saknar. Istället är det nya saker och nya saker hela tiden.

Även enkätsvaren på frågan om tankar kring det egna deltagandet i handledningsgruppen styrker vikten av att i handledning få ta del av andras tankar och idéer. Vid första tillfället enkäten besvaras handlar det mycket om att få höra hur andra tänker, få tips etc. för att vid

andra tillfället spegla ett mer aktivt förhållningssätt, utbyta tankar, utveckla sina kunskaper och utveckla sin förståelse för relationer med de övriga pedagogerna. Resultatet utifrån enkäten visar att deltagarna menar att möjligheter för samverkan är ”goda, om man vill och är drivande” och om man ”får tid för samtal och planering”. Någon deltagare är dock tveksam till syftet med samverkan. Flertalet av respondenterna menar dock vid slutet av projektet att förutsättningarna för samverkan ökat under de senaste fyra åren och att de kan tänka sig att eventuellt utöka samarbetet men att det ”behövs kommunikation och kännedom om olika funktionshinder”, eftersom det minskar rädslan. Studiebesök i varandras verksamhet föreslås för att ”bli medvetna om varandras arbetssituation”.

Villkor och förutsättningar för samverkan

Handledningssamtalen visar att samverkan mellan de pedagogiskt yrkesverksamma har ett nära samband med vilka förutsättningar och villkor de upplever sig ha. Deltagarna i gruppen menar genom hela studien att det handlar mycket om vilka relationer de har till olika kolleger och hur skolan är organiserad men också om hur de olika verksamheterna värderas, hur samverkan och samarbete mellan de pedagogiskt yrkesverksamma fungerar i dagsläget och hur det utvecklas och varierar i olika delar av skolan. I vissa delar av skolan samverkar man mycket medan man gör det i mindre omfattning i andra delar. En av fritidspedagogerna och en av lärarna skulle önska att samverkan var en övergripande angelägenhet för hela skolan där man tog del av varandras verksamhet. En av fritidspedagogerna:

- Jag har funderat på det där med samverkan och samarbete, att det ska vara åt båda hållen. Så är det ju med fritidsverksamheten, att lärarna vill gärna att vi går in i skolan men lärarna kommer ju inte in till oss i vår verksamhet. Det tycker jag är lite konstigt. Man vill ju att det ska vara åt båda håll men lärarna är inte så intresserade av vår verksamhet. Viktigt att alla verksamheter är lika viktiga.

Läraren skulle vilja att samarbetet och integreringen skulle ske lite mer som omvänd integrering:

- En sak som jag ser är att det alltid är särskolan som går till grundskolan, aldrig tvärtom. Jag skulle vilja tänka lite mer zick-zack, att vi gick till varandra.

En av särskolans lärare tycker att det för hennes del beror mycket på vilken personal som arbetar med grundskolans barn. Hon menar att det handlar om personalens bakgrund och den utbildning man har men kanske allra viktigast, vilka erfarenheter man har med sig. Deltagarna berättar att de ingår både i stora och små arbetslag. I de stora arbetslagen finns pedagogiskt yrkesverksamma från både särskolan och grundskolan medan de små arbetslagen består endast av den personal som arbetar i anslutning till klassen. I särskolan innebär det lilla arbetslaget läraren och den/de assistenter som arbetar i klassen. Eftersom de pedagogiska samtalen i stor utsträckning sker i de små arbetslagen, diskuterar och planerar man oftast ”sina egna barn” och sin egen verksamhet. På de stora arbetslagsmötena är det konferenstid. Då diskuteras bl.a. handlingsplanerna. I mindre utsträckning förekommer arbetslagsmöten där de pedagogiskt yrkesverksamma i vissa delar av skolan tagit initiativ till samverkan och gemensam planering för både särskolan och grundskolan. Deltagaren som arbetar med de yngre barnen i särskolan berättar att hennes lilla arbetslag har börjat träffa grundskolan en gång varannan vecka innan skoldagen börjar för att planera gemensamma aktiviteter och det menar hon är mycket positivt även om grundskolans lärare inte riktigt förstår särskolebarnens olika förutsättningar.

- Lärarna har så många idéer om när vi kan vara med men de har inte riktigt förståelse för vad vi kan delta i.

En av lärarna i särskolan fortsätter med att tala om att de unga lärarna är intresserade av samarbete, det märks tydligt säger hon:

- De tycker det är självklart att vi ska vara med. Men, fortsätter hon, - det ser olika ut i olika delar av skolan.

Den andra fritidspedagogen berättar i slutet av studien att hon känner ett visst utanförskap som hon inte känt av tidigare.

- Det har jag inte tänkt på så mycket förut, att man får slå sig in liksom.

Enkätsvaren tyder även de på att samverkan har kommit längre i den verksamhet som lärarna och elevassistenten arbetar än i de verksamheter där fritidspedagogerna arbetar.

Organisationens och ledningens betydelse för samverkan och integrering

Frågan om organisationens och ledningens betydelse har diskuterats regelbundet men hade olika fokus i början, i mitten och i slutet av projektet. De frågor som diskuterades mest frekvent handlade om brist på samverkansmöjligheter mellan de pedagoger som undervisar elever mottagna i särskoleklasser och de pedagoger i grundskolan som också undervisar elever mottagna i särskolan men som får sin undervisning i grundskolan. Samtalen har också handlat om för- och nackdelar med att särskolan och grundskolan har olika rektorer.

Handledningssamtalen visar att gruppen från början talade mest om ledningens positiva inställning till samverkan mellan särskolan och grundskolan. Vid det fjärde samtalet lyftes dock en mer kritisk inställning från en deltagare, kring organisationen för de eleverna som är mottagna i särskolan men får sin undervisning i grundskolan. Genom att relatera till två av särskolans elever som får sin undervisning i grundskolan och deras lärare menar hon att det blir tydligt att strategier och material saknas. Enligt kommunens organisationsmodell skall grundskolans lärare få stöd och handledning från ett resurscenter för denna uppgift men detta fungerar inte helt bra, vilket ses som ett problem och visar sig i grundskollärarens förtvivlan över situationen.

En av lärarna berättar vid det fjärde handledningssamtalet:

- Inget av de här barnen har något material som är anpassat speciellt för dem, utan de har samma material och får försöka hänga med så gott det går. Jag visste inte att vi hade det så här.

- Det är ett jättestort problem, att dessa barn inte får den hjälp de behöver. Man får ju inte bara låta de här barnen gå med utan att få någon hjälp.

- Jag har två kolleger som går in och hjälper två integrerade barn i grundskolan och då bli man ju lite intresserad av det eftersom man är med här. Hon är grundskollärare och behöver timmar och har fått de här som extratimmar. Det är ganska vanligt att man löser det så här på den här skolan.

Grundskolans lärare har enligt deltagarna i gruppen alltså inte något givet samarbete med särskolans pedagoger utan det är skilda organisationer. En strategi gruppen lyfte fram kring särskolans elever som får sin undervisning i grundskolan var att särskolans lärare kunde handleda grundskolans lärare och hjälpa till med material eftersom särskolans lärare har den kompetens som de anser behövs. Särskolans deltagare menar att det i så fall krävs en organisation som ger dem tid för detta. På frågan kring det delade ledarskapet och hur det skulle vara att bara ha en och samma rektor som ansvarar för både särskolan och grundskolan, menar gruppen att det skulle bli en alltför stor organisation.

- Nej det skulle inte gå eftersom vi är så många anställda. En rektor kan inte ha så många under sig. Jag tycker att det fungerar bra. Rektorerna samarbetar bra och har kommit en bra bit på väg. De kompletterar varandra.

Fördjupad diskussion

Handledningsgruppen nämner vikten av att all pedagogisk personal har pedagogisk utbildning och behöver gemensam tid till reflektion vilket kan kopplas till Rönnerman (1998) som skriver att många lärare under 1990-talet välkomnade den del i det nya läraravtalet som talade om arbetsplatsförlagd tid. Med den förändringen såg de en möjlighet att träffas under skoldagen och ha meningsfulla diskussioner. Trots intentionerna i det nya avtalet tycks den arbetsplatsförlagda tiden gå åt till mycket annat, vilket även min studie bekräftar genom att deltagarna menar att tiden används till "basgrejer". Elliot, refererad i Rönnerman (1998) menar att det finns möjligheter för lärarna att skapa tid, genom att inifrån påverka strukturen eller om de tror på idén om den reflekterande praktikern, gå samman och utmana den rådande institutionella kulturen. Min tolkning är att deltagarna till viss del gör det när de menar att kompetensutveckling behöver komma underifrån. Även då de under projektets gång mer kritiskt granskar organisationen kring de integrerade eleverna och vilket stöd de får menar jag att de utmanar skolans organisation och kultur men mer passivt än att kräva förändring. Lendahls Rosendahl & Rönnerman (2002) skriver om relationen mellan det individuella lärandet och det kollektiva och menar att lärares kompetensutveckling tidigare har fokuserat det individuella lärandet genom ämnesfördjupning eller fördjupning i en specifik metod. Att deltagarna i gruppen för fram som angeläget att få tid att reflektera tillsammans, tolkar jag just som relationen mellan det individuella och det kollektiva lärandet. De har själva pedagogisk utbildning, lång erfarenhet av pedagogiskt arbete, bred förtrogenhetskunskap och olika vidareutbildningar. Men det som framkommer i samtalen är deltagarnas behov av att få respons på sina reflektioner över den pedagogiska verksamheten och sin egen yrkesroll. Lendahls Rosendahl & Rönnerman skriver: "Uppdraget för dagens lärare är vidgat till att omfatta mer än den individuella undervisningen, varför diskussionen om ett kollektivt lärande blir aktuell"(s 72).

I dagens läroplan (Lpo-94) lyfts det lokala ansvaret för skolutvecklingsfrågor fram. De tidigare studiedagarna har nu till stor del ersatts med utvecklings- och förändringsarbete på den lokala skolan, där ett inslag i detta pågående arbete är handledning av arbetslag (Persson & Rönnerman, 2005). Detta ligger i linje med vad deltagarna efterfrågar. Att deltagarna i enkäten ger uttryck för en förändrad syn på sitt deltagande i handledningsgruppen tolkar jag som att de ser handledning som kompetensutveckling där de utbytt tankar och idéer för att utveckla samarbete, skapat nya relationer som möjliggör nya samverkansarenor och utvecklat förståelse och kunskap om förutsättningar för samverkan mellan särskolan - grundskolan och skolbarnsomsorgen.

Pedagogiskt didaktiska frågor

De pedagogiskt didaktiska frågorna som lyfts fram i handledningssamtalen handlar till stora delar om hur stor del av dagen som skall avsättas för elevernas sociala utveckling i förhållande till den kognitiva utvecklingen. Här kan man se meningsskiljaktigheter beroende på profession. Resultatet visar också på vikten av en god relation mellan de pedagogiskt yrkesverksamma för att kunna samverka.

Innehållet i lärandesituationer

Ett område som återkom från en deltagare från särskolan vid flera tillfällen är att få tiden att räcka till det lärandeinnehållet som handlar om social gemenskap och läsning och skrivning. Svårigheten menade hon var att finna en balans mellan att eleverna i särskolan ska få vara tillsammans med grundskolans elever så mycket som möjligt men att de också behöver mycket tid för att lära sig läsa, skriva och räkna. Lärarna i särskolan är angelägna om att visa elevernas föräldrar att eleverna lär sig så mycket som möjligt i skolan. Detta, menar de, tar mycket tid och är svårt att balansera mot den tid som eleverna behöver integreras och vara tillsammans med eleverna i grundskolan för att bli delaktiga i den sociala gemenskapen. Delaktighet ställs mot kunskapsutveckling. Särskolans lärare menar att särskolans elever lär sig läsning, skrivning och matematik bäst i sin egen miljö i särskoleklassen, där de i hög utsträckning kan undervisas individuellt, i sin egen takt och med de särskilda läromedel som de har. De ämnen och områden som samverkan och integrering förekommer inom är i första hand temaarbeten i skapande verksamhet och utflykter.

En annan ståndpunkt blir synlig utifrån att en deltagare har erfarenhet av att ha arbetat med vuxna personer med utvecklingsstörning. Hon talar om utvecklingen och lärandet i ett livsperspektiv och talar då om delaktighet på lång sikt. Hon menar att undervisningen och den sociala samvaron tillsammans lägger en grund för den fortsatta utvecklingen.

- Tänk så här, du lägger en grund. De fortsätter att lära sig hela tiden. Sen öppnar det sig och de ser vad de ska använda det till. Det är viktigt för dem att hänga med, läsa tidningen, kunna se en film och förstå, kunna betala sin chokladbit, handla kläder och inte känna sig lurade. De kan behöva stöd för att vara med, gå på dans, klara sig själv, läsa lätta texter, ha en tjej eller kille, kärlek. Det är jätteviktigt med självförtroende. Tänk så här, du lägger en grund. De fortsätter att lära sig hela tiden. Sen öppnar det sig och de ser vad de ska använda det till.

Enkätsvaren visar inte någon direkt förändring under studiens gång.

Lek och social gemenskap

Under projektets gång förändras deltagarnas syn på gemensamma undervisningssituationer. Från en i huvudsak pessimistisk syn till en mer kreativt optimistisk syn. När det gäller lek och social gemenskap visar resultatet på stora skillnader i deltagarnas uppfattningar vad det gäller särskolans elevers delaktighet och grundskolans elevers vilja att leka med elever från särskolan. Två av deltagarna menar att särskolans elever inte spontant leker med grundskolans elever utan att det är de vuxna som planerar och bestämmer sådana tillfällen.

- Det är vi som vill att de ska vara med och se och iaktta de andra barnen för att lära sig.

-Grundskolans elever leker bara med särskolans elever av snällhet.

Denna uppfattning delas dock inte av alla då en annan deltagare menar att eleverna i de blandade grupperna på fritids leker bra ihop så länge det inte är någon som förstör. Delaktigheten och samspelet minskar dock, menar hon, efter mellanstadietiden då eleverna med utvecklingsstörning får svårare att delta i gemenskapen.

I början av projektet pekade deltagarna på svårigheterna med samspelet, tiden och de resurser som krävdes för att göra det möjligt för särskolans elever att bli delaktiga i grundskolan och få kamrater bland grundskolans barn. Lämplighet och omfattning av integration ifrågasattes:

- *Hur viktigt är det att de får kamrater bland grundskolans barn?*
- *Det är svårare att integrera i de högra årskurserna men även barn i de tidigare åren markerar.*
- *Det handlar om tid och pengar. Våra barn i särskolan behöver ofta en person per barn, till exempel i slöjden.*
- *Hur mycket ska våra barn i särskolan integreras? När är det lämpligt? När sätter jag stopp?*
- *Förändringar tar tid. Det vi kan säga är att skolan är byggd för möjligheter att kunna arbeta tillsammans.*
- *Språket kunde utvecklas bra i blandade grupper. Särskolebarnen skulle bli stimulerade.*
- *Och det finns många barn i grundskolan som skulle ha nytta av särskolans material. Det finns mycket att byta ut där. Så vi får väl inte vara rädda att trampa in på varandras områden.*

Mot slutet ser deltagarna flera vinster med samverkan och samarbete för både särskolans och grundskolans elever. De talar om lokalernas lämplighet för samverkan där deras pedagogiska idéer med att utveckla leken och den sociala gemenskapen ryms. Språket och kommunikationen är båda delar av det område deltagarna anser som viktigast att utveckla för både särskolans och grundskolans elever. Genom att spela spel menar de att eleverna tränar och utvecklar språk och samspel.

Enkätsvaren visar på en viss förändring under studiens gång. Från början uppgav flera av deltagarna att det behövdes mer tid till samtal och planering, mindre grupper på fritidsavdelningarna men att det också handlade om egen osäkerhet angående hur viktigt det är med tiden för den sociala gemenskapen mellan särskolans och grundskolans elever. I slutet av studien framkommer flera konstruktiva förslag till lek och social gemenskap som delade lokaler, bättre kommunikation och kännedom om olika funktionshinder.

Relationernas betydelse

I början och i mitten av projektet diskuterades relationernas betydelse för samverkan. Vartefter deltagarna berättat om att goda relationer vuxit fram med grundskolans lärare och om hur positiva dessa lärare är till samverkan berättar de om nya samverkansprojekt i form av gemensamma möten och temaarbeten mellan särskolan och grundskolan. Resultatet visar att möjligheter till samverkan mellan särskolans personal och grundskolans personal har ett nära samband med de relationer som utvecklas i verksamheten.

- *Just nu har vi mycket gott samarbete med grundskolan som beror på att personalen är så positiva. Vi har möten var tredje vecka då vi har väldigt givande diskussioner. Då kan vi i särskolan vara med och*

föreslå teman och vi kan påverka och föreslå olika saker. Där har vi gjort mycket bra grejer och det beror på personalen, att vi har kul ihop. Det ska vara roligt på jobbet.

Enkäten visar både i studiens början och på slutet att relationerna mellan de yrkesverksamma i skolans olika delar har stor betydelse för samverkan.

Fördjupad diskussion

Här finns det tydliga meningsskiljaktigheter. Fritidspedagogerna och särskilt assistenten som har erfarenhet av arbete med både barn och vuxna personer med utvecklingsstörning ser lärandet mer i ett helhetsperspektiv/livsperspektiv medan lärarna uttrycker att tiden för undervisning är knapp och därmed blir ett dilemma. Flera författare tar upp effektivitetstänkandet som alltmer kommit att genomsyra även skolans värld (Göransson, 2004, s 147). De menar att en alltmer teknisk och teoretisk idé om kunskap lyfts fram och betonas, vilket kommer till uttryck inte bara i undervisningens inriktning och utformning utan också i olika typer av utvärderingar som mäter skolans resultat i en strävan att göra skolan mer effektiv. Särskolans lärare känner ett stort ansvar för sina elevers lärande i svenska och matematik och de tror inte i dagsläget att deras elever skulle kunna lära sig motsvarande i en integrerad klass i grundskolan. De menar att lärandemiljön i särskolan är särskilt gynnsam för deras elever. Om detta skriver Göransson (2004) s.26 ”Vilken typ av kunskap krävs för att skapa god lärandemiljö?” Hon diskuterar om det handlar om skicklighet i att använda olika pedagogiska metoder eller om kunskapen handlar om förståelse i komplexa situationer som kännetecknas av att det finns oklarheter, flera olika handlingsalternativ och flera olika sätt att tolka situationer. Jag tolkar lärarnas uttalanden som att de anser sig kompetenta för sin uppgift inom dessa områden. Däremot ger de uttryck för att denna kompetens inte med säkerhet finns att tillgå i grundskolan. Min tolkning är att de handledda lärarna upplever en samhörighet med grundskolans lärare men att de sistnämnda saknar viss kompetens för att undervisa särskolans elever. De menar också att grundskolans miljö inte kan tillfredsställa särskolans elever i dagsläget. Uttalandet om att eleverna i särskolan inte leker spontant med eleverna i grundskolan kan problematiseras. Studier från förskolan (Hill & Rabe 1985, 1987) visade att barnen med utvecklingsstörning i allmänhet hade låg status och att deras samspelsmönster med andra skilde sig från övriga barns, såtillvida att de hade ett begränsat samspel med sina kamrater. Studien visade däremot att personalen i förskolan i allmänhet hade en positiv inställning såväl till att barn med utvecklingsstörning gick i förskolan som till integrering som idé.

Deltagarna menar att det är bra att särskolans elever är tillsammans med grundskolans elever för att kunna iaktta och lära sig. Man kan fråga sig vilken roll de pedagogiskt yrkesverksamma anser sig ha i lärandesituationen och hur de ser på lärandet elever emellan. Strandberg (2006) diskuterar just dessa frågor utifrån Vygotskijs teori om det sociokulturella lärandet. Strandberg skriver om den framgångsrika lärandemiljön där samspel med interaktionell aktivitet intar en odiskutabel förstaplats. Detta samspel handlar om hur läraren interagerar med eleven, hur eleverna samspelar med varandra, hur relationerna ser ut mellan pedagoger och föräldrar och hur samarbetet fungerar mellan pedagoger och rektor. Lärandet är en interaktiv process som bygger på ett samarbete mellan eleven och den vuxne. Den vuxne kan då uppmärksamma vad eleven ”är på väg att förstå och lära sig”. Eleven imiterar sådant som är på väg att läras in. Vygotskij kallade det för den proximala utvecklingszonen, den närmast- i förhållande till det som eleven kan själv- belägna förmågan. Strandberg talar också om vikten av att söka upp en fiffig kompis. Det är en kompis som kan lite mer än vad man själv kan. Genom att vara med den fiffige kompiserna kan lärandet utvecklas för båda. Den

fiffige kompisen får chansen att lära ut vad den kan och på det sättet lära sig ännu mer. Samma kompis kan i ett annat sammanhang vara novis och behöva hjälp av en annan fiffig kompis.

Förutsättningen för att samarbete, samverkan och gemenskap mellan särskolan och grundskolan ska utvecklas tycks vara goda relationer i personalgruppen. Detta får då återverkningar i verksamheten. De deltagare i gruppen som berättar om att de har goda relationer till sina kollegor i både särskolan och grundskolan berättar också om ett gott samarbete bland eleverna i verksamheten. De anser att det finns både vilja och förmåga att utveckla samverkan och finna gemensamma arbetsområden.Handledningssamtalen visar att deltagarna utvecklar en positiv syn där man förskjuter ansvaret för att social gemenskap skall uppstå från eleverna till att det är de vuxna som tar ansvar för att planera och arrangera samspelesituationer.

Värdegrundsfrågor

Det i huvudsak mest återkommande samtalsinnehållet kring värdegrundsfrågor handlar om vilka aktörer deltagarna tänker sig att samverka med, om samverkan förutom gemensamma lärandesituationer också innebär social gemenskap, vilken kompetens som krävs för att samverkan ska fungera och vilken roll skolledningen har i sammanhanget.

Resultat visar att deltagarna i handledningsgruppen fokuserar alltmer på värderingsfrågor mot slutet av projektet. Från början undrade en av deltagarna om samverkan verkligen innefattade särskolan också. Det finns en medvetenhet om att skolledningen har för avsikt att utveckla just samverkan mellan grundskolan och särskolan men uppfattningen finns att personalen inom skolbarnsomsorgen i första hand arbetar för att utveckla samverkan med grundskolan och det finns en stor okunskap kring särskolans elever.

I den senare delen av projektet tar diskussionen en annan vändning. Från att samtalen mest handlat om det praktiska fokuseras nu normer och värden. De uttrycker i olika grad behov av ärliga diskussioner och menar att det är nödvändigt att ibland våga ta konflikter för att komma vidare i sitt arbete. En av deltagarna:

- Man hamnar ofta i diskussioner om organisation, det är lättare, då slipper man bekänna färg. Jag tror inte vi är riktigt ärliga och uppriktiga. Man vill kanske inte såra eller synliggöra vad man tycker och då tror inte jag att det blir någon utveckling heller. För jag är inte orolig för sånt. Jag tror att konflikter egentligen är ganska bra. Hanteras de kan de bli väldigt dynamiska istället för att man inte säger nåt.

En annan deltagare är inne på ett liknande spår:

- Om man pratar om svåra saker så kommer mycket upp till ytan och då kan man ju ta en diskussion om dom, om det är en bra grej eller inte men man lär sig ju hela tiden på detta. Alla går och funderar och då kan det bli mer och mer slutet och då kanske någon känner att tar jag upp det här kanske någon tar illa upp och då blir det ännu mindre sagt. Vågar man ta konflikterna och diskussionerna så händer ju nåt.

De andra i gruppen talar mer om att det krävs trygghet för att våga diskutera attityder och värderingsfrågor och den tryggheten har man i de små arbetslagen men menar också att det är ledningens ansvar att ge tid för värderingsfrågor.

- Det är bara i den lilla gruppen här som vi kommer in på dessa frågor.

- Det är ledningen som ska se till att vi tar tid till dessa frågor.

Fördjupad diskussion

Anledningen till att värderingsfrågorna diskuteras mer i slutet av projektet tolkar jag som en del av processen i handledningen (Svedberg 2003). Deltagarna var från början relativt obekanta och efterhand som de skapat relationer till varandra i gruppen vågar de tala om områden som de uppfattar som svåra och känsliga. Om detta fenomen skriver Svedberg och refererar till Schutz teori om grupputveckling. Utifrån sina studier fann Schutz att en grupp genomgår tre huvudfaser under sin utveckling, nämligen: tillhörandefasen, rollsökningsfasen och samhörighetsfasen. Under den sista fasen känner sig gruppdeltagarna ofta trygga och då är det möjligt att tala fritt och öppet. Man upplever ett tydligt och starkt vi. Gruppen litar då också på ledarens auktoritet.

Ifrågasättandet när det gäller att skolbarnomsorgen också skall samverka med särskolan tolkar jag som en rädsla inför det okända och en ovilja att ta del av nya insikter som kan bli arbetsamma att ta ställning till. Att en av deltagarna anser att det behövs kompetensutveckling inom funktionshinderområdet för elevassistenter tolkar jag som en slags överföring av egna behov. Dels känner hon kanske själv att hon är i behov av kompetensutveckling inom funktionshinderområdet för att känna sig motiverad att arbeta med särskolans elever och dels skulle elevassistenter kunna vara med och dela på ansvaret för dessa elever om de blev utbildade.

Vid det sista samtalet gjorde en av deltagarna en reflektion då hon menade att många av värderingsfrågorna handlar om det svåraste, den sociala samverkan. Det tolkar jag som att det är de nära relationerna mellan särskolan och grundskolan som är den stora utmaningen. Den lokala och funktionella integreringen kan hanteras ganska enkelt medan den sociala inkluderingen som förväntas innebära social gemenskap allas lika värde och ett demokratiskt deltagarperspektiv ställer större krav på de pedagogiskt yrkesverksamma (SOU:2003:35; Haug, 1999) .

Slutsatser och studiens huvudresultat

Studiens resultat visar att för att utveckla samarbete, samverkan och gemenskap mellan särskola och grundskola måste det råda goda relationer i personalgruppen och tid finnas för gemensam planering och handledning. I början av studien talar deltagarna mycket om kända strukturella faktorer men under processen sker en förskjutning mot värdegrundsfrågor. Det tolkar jag som att gruppledare som ännu inte känner varandra så väl föredrar att samtala om sådana ämnen som inte är så känsliga och personliga. Tydligt framstår också hur de olika diskurser som råder inom olika professioner präglar samtalens innehåll och riktning. Sättet att tänka och tala har i de olika professionerna skapat grundantaganden som i sin tur i viss mån givit upphov till meningsskiljaktigheter vilka behöver lyftas, diskuteras och utmanas. Resultatet visar att handledningssamtalen hjälper deltagarna att närma sig en gemensam diskurs. Det är tydligt att tiden är en viktig faktor för att handledningsprocessen ska få en fördjupad dimension och i förlängningen leda till nya didaktiska ställningstaganden med hjälp av reflektion. Studien visar också att de fem deltagarna i handledningsgruppen upplever att handledning är ett verktyg för att skapa kunskap kring och utveckla olika former för samverkan mellan särskola och grundskola. Möjligheten att i handledning över tid skapa och utveckla trygga och goda relationer där också värderingsfrågor får en central roll talar för att

handledning är ett forum för utveckling och lärande. För att de pedagogiskt yrkesverksamma ska få möjlighet att i handledning utveckla samverkan krävs en organisation som stödjer sin personal i detta avseende och skapar utrymme för reflekterande samtal i form av handledning.

Diskussion och avslutande reflektioner

Metoddiskussion

Föreliggande studie startade utifrån praktikernas frågor angående samverkan mellan särskolan och grundskolan. Ett samarbete utvecklades mellan mig som forskare och praktikerna. I mötet fanns en strävan mot att ta tillvara de olika kompetenser som fanns hos mig som forskare och praktikerna (Rönnerman 2004). I detta arbete använde jag mig av handledning. Till hjälp använde både jag och deltagarna oss av de återkommande reflektionerna under och mellan handledningssamtalen samt skrivande i loggböcker. Det handlade om att utifrån det vardagliga och kända formulera en fråga om det som man önskade veta mer om. Så var det också. Deltagarna kom för det mesta förberedda med varsin, ibland flera frågor till handledningssamtalen. Dock var syftet med studien uttalat och därmed var deltagarna styrda till att hålla sina frågor inom ett visst område, det om samverkan mellan särskolan och grundskolan. Som forskare kände jag mig trygg i handledarrollen. Jag var den kritiske vännen, den som bekräftade och ändå utmanade. För att en handledningsprocess ska kunna utvecklas krävs en längre period och det anser jag att den gjorde, under två terminer med sammanlagt tio samtal. Förändringar tar tid och jag kunde utläsa förändringar under den tid som studien pågick. Det skulle vara intressant att göra en uppföljande studie för att se om dessa förändringar har haft någon påverkan i ett längre perspektiv. Det skulle också vara intressant att studera ett utvecklingsarbete likt detta med hela skolans personal involverad.

En svaghet i studien som jag är medveten om är att gruppammansättningen i handledningsgruppen inte blev riktigt som jag hade hoppats eftersom det saknades lärare från grundskolan. Jag förlitade mig till skolledningens ambition att samla in intresseanmälningar och bilda en blandad grupp bestående av pedagogiskt yrkesverksamma från särskolan och grundskolan. Skolledningen var väl medveten om syftet med studien och att gruppen därmed skulle bestå av både lärare och skolbarnsomsorgspersonal från grundskolan och särskolan. I efterhand kan jag se att det varit bra om jag deltagit i sammanställningen av gruppen. Däremot är jag inte säker på att skolledarna hade gått med på det eftersom deras argument var att sammanställa gruppen med hänsyn till de yrkesverksammans scheman och arbetstider.

För att på ett tydligare sätt kunna följa deltagarnas reflektioner och utveckling hade det varit bra om jag haft tillgång till deras reflektionsdagböcker. Anledningen till att jag inte gjorde det var att jag var rädd för att begära för mycket av deltagarna. Jag beförde att de skulle känna sig illa till mods om jag föreslog att få ta del av deras personliga loggböcker. Om deltagarna själva tagit initiativ till ett utvecklingsarbete i form av aktionsforskning tror jag att det hade känts naturligt att be om att få ta del av det de skrivit.

Resultatdiskussion

De slutsatser som kan dras är begränsade eftersom den grupp som deltagit i handledningen dels saknar lärare från grundskolan dels är en selekterad grupp med särskilt intresse för handledning. Studiens resultat visar att för att utveckla samarbete, samverkan och gemenskap mellan särskola och grundskola måste det råda goda relationer i personalgruppen och tid finnas för gemensam planering och handledning. Detta är förutsättningar som personalen bara delvis kan påverka. Det ligger därför ett stort ansvar på skolledningen att stötta vid schemaläggning och planering av personalens kompetensutveckling för att skapa möjligheter

att samverka. Carlbeckkommittén (2004) menar att samverkan mellan skolformerna skulle kunna utvecklas om de pedagogiskt yrkesverksamma ingick i gemensamma arbetslag och hade gemensam skolledning. Detta diskuterar också deltagarna i min studie och jag märkte under studiens gång en förändring i deltagarnas sätt att tala om dessa frågor. I början av studien menade samtliga deltagare att en gemensam skolledning för särskolan och grundskolan var orealistiskt att tänka sig eftersom arbetsbelastningen skulle bli alltför stor för rektorerna. Men mot slutet av studien uttryckte ett par av deltagarna att en gemensam skolledning vore att föredra med tanke på samverkan. Denna förändring i sättet att resonera stämmer väl överens med hur utvecklingsledaren för särskolan talade. Han menade precis som deltagarna i gruppen att kompetensområdet ställer stora krav på kunskaper inom både grundskolan och särskolan och att det är den främsta anledningen till att det finns två skilda organisationer för närvarande. Kanske just detta skulle kunna vara ett motiv till närmande och samverkan mellan skolformerna. Då vi verkligen behöver varandras kunskaper och stöd, blir vi motiverade att hjälpas åt och samarbeta för att klara av det arbete som vi förväntas kunna utföra. I det sammanhanget skulle både gemensamma ”små arbetslag” och grupphandledning i blandade personalgrupper kunna gynna skolutveckling. Då skulle även rektorerna från de båda skolformerna kunna använda sig av grupphandledning för att lära av varandra och få möjlighet att reflektera och diskutera frågor som de anser angelägna. Detta stämmer väl överens med den sociokulturella teoribildningen som bygger på att vi lär och kommunicerar tillsammans (Strandberg, 2007, Säljö, 2000 och Vygotskij, 1999). Men som studien tydligt visar handlar samverkan också i hög utsträckning om de relationer vi lyckas skapa, vilka i sin tur ger möjlighet att våga tala om värderingar och attityder. En konsekvens av hela det resonemanget innebär att alla pedagogiskt yrkesverksamma, det vill säga både skolledningen och den pedagogiska personalen i skolan, behöver lära och reflektera tillsammans.

Samtliga deltagare hade med sig olika kunskaper och erfarenheter som de delgav, berikade och utmanade varandra med. Många begrepp var nya för flera av deltagarna och genom att använda språket kunde de efterhand förstå och lära av varandra. Enligt mitt sätt att förstå förändringen och utvecklingen i handledningssamtalen befann de sig emellanåt i den proximala utvecklingszonen.

Språket och kommunikationen är båda två delar av det område deltagarna anser som viktigast att utveckla för både grundskolans och särskolans elever. Med mer tid för samtal och med ett mindre antal elever i grupperna på fritidsavdelningarna skulle bättre förutsättningar kunna skapas för interaktion och samarbete. Här finns också ett både uttalat och outtalat hinder för samverkan, nämligen att särskolans personal ifrågasätter om grundskolan har en tillräckligt god lärandemiljö för särskolans elever. Olika exempel från skolan lyftes på både goda och bristfälliga integreringsmiljöer. De bristfälliga miljöerna handlar om elever som inte alltid får den anpassade undervisning de är i behov av men också om lärare som inte anser sig ha den kompetens och tid som behövs för att anpassa undervisningen i klassen till alla elever, inklusive eleverna med utvecklingsstörning. Som jag ser det handlade det också om att lärare som behöver extra undervisningstimmar för att fylla ut sina tjänster kan göra det genom att ta extra timmar med särskolans integrerade elever. Frågan blir då om integreringen verkligen resulterar i att särskoleeleverna känner sig delaktiga i lärandet och det sociala samspelet i klassen.

En av deltagarna återkom flera gånger till att ”man måste ha kul på jobbet” och om personalen har det, påverkas skolans verksamhet positivt. De deltagare som ger exempel på fungerande samverkan bekräftar också att de har goda kontakter med sina

samverkanskolleger. De känner att deras medverkan är viktig och att de kan bidra till den gemensamma planeringen och utvecklingen av verksamheten. Trots att det ofta är svårt att hitta gemensam planeringstid har personalen gemensamt ansträngt sig att hitta tider eftersom de anser att detta är viktigt och värdefullt. Det ska sägas att dessa yrkesverksamma har rimliga chanser att hitta tider för samverkan eftersom de mestadels arbetar i skolan och därmed inte har elevansvar hela dagarna såsom personal inom skolbarnsomsorgen har. Situationen såg inte ut så för alla i gruppen. Två stycken menade att de sällan kunde vara delaktiga i gemensam planering på grund av andra arbetstider. Samma deltagare uttalade mot studiens slut en frustration över ett slags utanförskap. Jag tolkar deras uttalande som att de nu tydligare fått syn på de olika förutsättningar som ges för samverkan. För mig blir det tydligt hur viktigt det är att alla pedagogiskt yrkesverksamma ges samma förutsättningar att vara delaktiga och skapa relationer.

Deltagarna påtalade regelbundet under studien behovet av handledning. De menade att det är ett sätt att lära känna varandra och varandras verksamheter. De diskuterade också att handledning är ett sätt att fördjupa de pedagogiska frågor som var och en har behov av att lyfta. I handledningen får deltagarna tillsammans med handledaren möjlighet att utveckla sina tankar och pedagogiska idéer genom att interagera och lära av varandra. Just detta, att deltagarna kände att det de sa var värdefullt berodde delvis på mig som handledare och den handledarroll jag tog. Om jag hade tagit rollen som ”guruhandledare” (Handal, 2007) hade deltagarna inte känt att det de sa var lika värdefullt som det jag sa. Men nu var det deltagarnas frågor och reflektioner som var utgångspunkten. Min roll som den kritiske vännen, var i första hand att inspirera deltagarna till att tala med varandra om det som kändes viktigt och att också utmana deras tankar och värderingar. Eftersom studiens handledningsgrupp bestod av deltagare från olika delar/verksamheter i skolan gavs tillfällen att få nya perspektiv på pedagogiska ställningstaganden och värderingar. Här kan jag se värdet av att skolans olika yrkeskategorier var representerade i gruppen (vilket vi inte hade fullt ut). Detta för att få en bredd i den pedagogiska diskussionen och få möjlighet att både lära känna varandra, lära av varandra och att utmana varandras pedagogiska ställningstaganden och idéer. Detta stämmer väl överens med Åbergs forskning (Kroksmark & Åberg, 2007) som visar att handledda lärargrupper kan erbjuda en bra form för kollektiv kunskapsbildning, med utmaning av invanda tankesätt och stimulans av nytänkande och kreativitet. Bladini (2004) menar att utmaningen i handledning är att försöka skapa villkor som gynnar användningen av handledning som rum för reflektion. Att få möjlighet att träffas regelbundet över tid som vi gjorde i gruppen resulterade i att reflektion och utveckling blev möjlig. På grund av att gruppen hann träffas många gånger och deltagarna blev trygga med varandra vågade de mot slutet av studien på ett öppet sätt reflektera och diskutera värdegrundsfrågor. Näslund (2004) skriver också om reflektionens möjlighet och om värdet att koppla reflektionen till teori.

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) skriver om relationen mellan det individuella lärandet och det kollektiva och menar att lärares kompetensutveckling tidigare har fokuserat det individuella lärandet genom ämnesfördjupning i en specifik metod. Detta kan kopplas till studien där deltagarna menade att den traditionella kompetensutvecklingen som består av föreläsningar eller enstaka kursdagar inte ger förutsättningar för bearbetning och fördjupning av deras egna frågor så som kan ske under handledning. Detta ligger i linje med den aktionsforskning som Lendahls Rosendahl och Rönnerman har använt sig av i flera studier för att tillsammans med verksamma pedagoger vidareutveckla den pedagogiska verksamheten. Att deltagarna i gruppen ser det som angeläget att få tid att reflektera tillsammans tolkar jag just som relationen mellan det individuella och det kollektiva lärandet. Här finns en förskjutning från den traditionella individuella kunskapssynen till det kollektiva lärandet.

Detta kan också kopplas till den sociokulturella lärandeteorin som vilar på att vi människor lär tillsammans i språkliga miljöer. Strandberg (2007) som refererar till Vygotskij och därmed den sociokulturella teoribildningen talar om olika utvecklingszoner, att vi tillsammans kan lära och utvecklas genom aktivitet, genom interaktion och genom delaktighet. Om vi bjuds in till aktivitet och samspel så händer det något. Från att inte än ha förstått en situation, menar Vygotskij att vi tillsammans med någon som vi är tillsammans med och talar med lär oss att förstå.

Implikationer för verksamheten visar ett utbrett behov av fortbildning inom funktionshinderområdet, särskilt för de yrkesverksamma i grundskolan. Särskolans deltagare menade att grundskolans lärare var positiva till samverkan men att man inte kan förvänta sig att de ska förstå särskoleelevernas olika förutsättningar och behov då de inte har utbildning inom området.

För att grupphandledning ska fungera som ett värdefullt arbetssätt då det gäller att utveckla samverkan mellan särskola och grundskola visar min studie att följande måste uppfyllas:

- Skolledningen förbereds och introduceras i handledningens teorier och möjligheter samt ger sitt fulla stöd.
- Grupphandledning ses som kompetensutveckling.
- Handledningens uppdrag med riktning mot samverkan mellan skolformerna tydliggörs.
- Grupphandledning ges till alla pedagogiskt yrkesverksamma.

För att närma oss en skola för alla, där de pedagogiskt yrkesverksamma blir kompetenta att möta variationen av elevers olikhet, behövs olika arbetssätt. Studien visar att ett av dessa arbetssätt är att bedriva grupphandledning, där förutsättningar för lärande och utveckling finns. I det sammanhanget har skolledningen en central roll. Skolledarna kan inspirera och skapa förutsättningar för kompetensutveckling i form av grupphandledning. Då det gäller samverkan mellan särskola och grundskola visar studiens resultat på vikten av att samtliga yrkeskategorier ges möjlighet att samverka. Framtida forskningsfrågor inom området grupphandledning kan med fördel handla om att studera i vilken utsträckning rektorerna kan se handledning som kompetensutveckling både för sig själva samt för de pedagogiskt yrkesverksamma.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter, nr 15). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A.; Klasson, J-Å & Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling*. *Insikt* 2002:2. Vetenskapliga rapporter från HLK. Högskolan i Jönköping.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersson, I. (2003). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Andersson, B & Thorsson, L. (2007). *Därför inkludering*. Helsingborg: Specialpedagogiska institutet.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2000). *Skolkultur nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm:Gothia.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Carlgren, I. (1994). *Lärarprofessionalism som reflektion i lärares arbete*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Danemark, B. (2000). *Samverkan – Himmel eller helvete?* Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Ds 1997:57. *En värdegrundad skola- idéer om samverkan och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2001:19. *Elevens framgång- skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2002). *Pedagogisk uppslagsbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (1995). *Integrering och konsekvenser av integreringsideologin*. I.P. Haug (red.) Spesial pedagogiske utfordringer. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Emanuelsson, I. ; Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K; Roll-Pettersson, L; Stéenson, A-L; Stenhammar, A-M & Thorsson, L (2000). *Om alla är lika skulle det inte vara roligt. Att bygga en skola, Samverkan mellan särskola och grundskola*. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever*. Stockholm: Stiftelsen ala.

- Hammarström- Lewenhagen & Ekström. (2002). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS förlag.
- Handal, G. (2007). I Åberg, K & Kroksmark, T. (red.2007) *Handledning i pedagogiskt arbete* Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor: en strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment*, Stockholm: HLS Förlag.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma:specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Hill, A & Rabe, T. (1985, 1987). *Integration i förskolan*. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Jakobsson, I-L (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnoser*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J (1988). *Organisationsdiagnos*. Lund: Synapses.
- Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrketeori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P; Hofgaard, Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2000). *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. (IPD-rapporter nr. 16). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lendhls Rosendahl, B & Rönnerman (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma- en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm:Fritzez.
- Lindgren, A-C. (2006). *Individuella utvecklingsplaner i förskolan – på vilka grunder?* Magisteruppsats i Specialpedagogik, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsens skriftserie:60.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm Liber utbildningsförlag.
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, kommunal vuxenutbildning samt särvtutbildning*. Utbildningsdepartementet.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasser och fritidshem*. Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, M & Persson, B (2003). *Barn och unga i riskzonen*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Läraryrket, (1996). *Pedagogisk uppslagsbok*. Stockholm: Läraryrket förlag.

- Nielsen, K. & S. Kvale (red.) 1999. *Mesterlaere. Laering som social praxis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Linköping: Linköpings universitet.
- Persson, S. (1999). *Utveckling genom handledning*. (Rapporter om utbildning, nr 3). Malmö: Malmö Högskola.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, S. & Rönnerman, K. (red.) (2005). *Handledningens dilemman och möjligheter Erfarenheter från förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Pertoft, M & Larsen, B. (2003). *Grupphandledning med yrkesverksamma i människovård*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Mauritzson, U. (1997). *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Regeringens proposition 1975/76:39. *Skolans inre arbete*. SIA-utredningen. Stockholm: Regeringskansliet.
- Regeringens skrivelse 2005/06:151. *Kvalitet och samverkan, om utbildning för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Rönnerman, K. (2000). *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. (IPD-rapporter nr 23). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Salamancadeklarationen och Salamanca + 5*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 1/2001. Stockholm: Utbildningsdepartementet..
- Sahlin, B. (2005). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. Stockholm: HLS Förlag.
- Skagen, K. (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skolverket (2005) rapport 270. *Handikapp i skolan: det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen & Specialpedagogiska institutet (2005) *Ta ansvar för samverkan, Helhetsperspektiv på samhällsstöd till barn och unga med funktionshinder*. Stockholm: Elanders Gotab.
- SOU 1974:42. *1968 års barnstugeutredning. Barns fritid: fritidsverksamhet för 7 – 12-åringar*. Stockholm: Allmänna förlag.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande om Utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2003:35. *För den jag är, Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeckkommittén. Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans, Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande av Carlbeckkommittén. Stockholm: Regeringskansliet.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Tideman, M. (red.) (2000). *Perspektiv på funktionshinder & handikapp*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M.; Rosenqvist, J.; Lansheim, B.; Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB.
- Tiller, T. (1997). *Den tänkande skolan. Utveckling på skolans egna villkor*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Tössebro, J. (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. LPO 94*. Stockholm: Fritzes
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, London.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Winter Jörgensen, M., & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (2004). *Group facilitation for teacher development. A postgraduate study in Learning and Communication*. Paper presenterat på ECER, (European Conference on Educational Research) Dublin, Irland.

BILAGA

Vilka tankar har du om ditt deltagande i handledningsgruppen?

Anser du att samverkan mellan grundskolan och särskolan förekommer på din arbetsplats i följande situationer?

	ja, ofta	ja, ibland	ja, men sällan	nej, aldrig
Pedagogerna undervisar i både grundskolan och särskolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemensamma elevaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemensam planering av elevaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemensamma arbetslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andra situationer: _____

Vad ser du för möjligheter då det gäller att utveckla samverkan i din verksamhet?

Vad ser du för hinder då det gäller att utveckla samverkan i din verksamhet?
