



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för examen vid
Specialpedagogiskt program
VT 2018
Fakulteten för lärarutbildning**

Specialpedagogisk handledning

En studie om specialpedagogers/
speciallärares upplevelser och erfarenheter
av handledning till lärare som undervisar
integrerade grundsärskoleelever.

Special education professionals consulting

A study of special educator's experiences
about tutoring to teachers who teach
students with intellectual disabilities
integrated in elementary school.

Anna Bandling och Maria Gulin Gustafsson

Författare/Author

Anna Bandling och Maria Gulin Gustafsson

Titel/Title

Specialpedagogisk handledning - En studie om specialpedagogers/speciallärares upplevelser och erfarenheter av handledning till lärare som undervisar integrerade grundsärskoleelever.

Special education professionals consulting - A study of special educator's experiences about tutoring to teachers who teach students with intellectual disabilities integrated in elementary school.

Handledare/Supervisor

Daniel Östlund

Examinator/Examiner

Helena Andersson

Sammanfattning/Abstract

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur sju specialpedagoger, som erbjuder och genomför specialpedagogisk handledning till lärare som undervisar integrerade grundsärskoleelever, upplever och beskriver handledningens syfte, fokus och sin egen roll i handledningssamtalet samt vad specialpedagogerna/specialläraarna upplever att lärarna efterfrågar. För att undersöka detta har vi använt oss av en kvalitativ forskningsmetod i form av strukturerade och semistrukturerade enskilda intervjuer samt fokusgruppintervjuer. Studien grundar sig på material från fem intervjuer med sju informanter; specialpedagoger och/eller speciallärare som handleder lärare som undervisar individintegrerade elever. Resultatet har vi analyserat ur ett fenomenologiskt perspektiv samt med stöd av handledningsteoretiska begrepp. Arbetet ger en översikt över aktuell forskning kring specialpedagogisk handledning, och integrering av elever mottagna i grundsärskola. Resultatet visar att informanterna anser att handledningen är en av deras viktigaste arbetsuppgifter i arbetet med de integrerade lärarna, då många av lärarna upplevs osäkra och med ett stort kunskapsbehov i frågan. Informanternas övergripande syfte med handledningen är att ge den integrerade eleven en bra skolgång och goda utvecklingsmöjligheter. Centralt i handledningen, för lyckad integrering, är även handledarens relationskompetens och förmåga att skapa en positiv inställning hos integrerade lärare och skolläring. Informanterna i studien lyfter även betydelsen av att tid avsätts för handledning samt vikten av att inta olika roller i handledningssamtalen.

Ämnesord/Keywords

fenomenologi, grundsärskola, handledning, integrerade elever, specialpedagogik, utvecklingsstörning

Innehåll

| | |
|--|----|
| 1. Inledning | 6 |
| 1.1. Syftet med pedagogisk handledning | 7 |
| 1.2. Begreppsdefinition..... | 8 |
| 1.3. Syfte och frågeställningar | 8 |
| 2. Forskningsöversikt..... | 9 |
| 2.1. Specialpedagogisk handledning | 9 |
| 2.2. Handledningens syfte och fokus..... | 11 |
| 2.3. Specialpedagogens olika roller i handledning | 12 |
| 2.4. Specialpedagogisk handledning i integrerande syfte..... | 14 |
| 2.4.1. Handledning | 14 |
| 2.4.2. Särskola eller integrering..... | 15 |
| 2.4.3. Framtiden och samhället..... | 17 |
| 2.4.4. Summering av forskningsöversikt..... | 17 |
| 3. Fenomenologi och perspektiv på handledning som teoretiskt ramverk | 19 |
| 3.1. Fenomenologi inom det pedagogiska forskningsfältet..... | 19 |
| 3.1.1. Husserls definition av livsvärldsbegreppet..... | 19 |
| 3.1.2. Att studera fenomen | 20 |
| 3.1.3. Analys ur ett fenomenologiskt perspektiv | 20 |
| 3.2. Systemteori och perspektiv på handledning | 20 |
| 3.3. Perspektiv på handledning - centrala begrepp..... | 21 |
| 3.4. Summering av centrala begrepp för vidare teoretisk tolkning | 23 |
| 4. Metodologisk utgångspunkt och genomförande..... | 24 |
| 4.1. Metodövervägande | 24 |
| 4.2. Datainsamling | 24 |
| 4.2.1. Enskilda intervjuer..... | 25 |

| | |
|---|----|
| 4.2.2. Fokusgruppintervjuer | 25 |
| 4.3. Urval, genomförande och etiska aspekter..... | 25 |
| 4.3.1. Informanter | 26 |
| 4.3.2. Genomförande | 26 |
| 4.3.3. Etiska aspekter..... | 27 |
| 4.3.4. Bearbetning, transkribering och analys av insamlad data | 27 |
| 5. Resultat | 29 |
| 5.1.Handledning, samtal eller reflektionstid - att välja begrepp..... | 29 |
| 5.2.Handledningens syfte och fokus..... | 30 |
| 5.2.1. Ett övergripande syfte, flera delsyften och fokus..... | 30 |
| 5.2.2. Fokus beroende på ärende och situation..... | 31 |
| 5.2.3. Fokus på anpassningar..... | 32 |
| 5.2.4. Fokus på helheten och att vidga fokus | 33 |
| 5.2.5. Fokus på att stötta läraren..... | 35 |
| 5.2.6. Fokus på att bidra med kunskap om grundsärskolans styrdokument | 36 |
| 5.2.7. Bidra med kunskap om elevens utvecklingsstörning/funktionsnedsättning... | 37 |
| 5.2.8. Fokus på relationer och bemötande av eleven..... | 38 |
| 5.2.9. Svårt att ta upp i handledning..... | 38 |
| 5.3. Specialpedagogens roll i handledningssamtalet | 39 |
| 5.3.1. Tidsbrist påverkar handledarrollen..... | 39 |
| 5.3.2. En flexibel roll | 40 |
| 5.3.3. En perspektiviserande och reflekterande roll | 41 |
| 5.3.4. Rollen som expert och rådgivare | 42 |
| 5.3.5. Rollen att lyssna | 42 |
| 5.3.6. Rollen att bekräfta och förmedla trygghet..... | 43 |
| 5.4. Informanternas upplevelser gällande vad lärare efterfrågar | 44 |

| | |
|---|----|
| 5.4.1. Tips, råd och snabba lösningar | 44 |
| 5.4.2. Stöd i att förhålla sig till olika läroplaner | 46 |
| 5.5. Det särskilda för handledning till integrerande lärare | 47 |
| 5.5.1. Summering av resultat | 49 |
| 5.6. Teoretisk tolkning | 50 |
| 5.6.1. Teoretisk tolkning ur ett fenomenologiskt perspektiv | 50 |
| 5.6.2. Fenomenet specialpedagogisk handledning (till integrerande lärare) | 50 |
| 5.6.3. Fenomenets essens | 51 |
| 5.6.4. System och omgivning | 52 |
| 5.6.5. Helhetsperspektiv och cirkularitet | 52 |
| 5.6.6. Handledarens roll - att vara flexibel | 53 |
| 5.6.7. Professionell relationskompetens | 54 |
| 6. Diskussion, specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning | 56 |
| 6.1. Resultatdiskussion | 56 |
| 6.1.1. Syfte och fokus i specialpedagogisk handledning till integrerande lärare | 57 |
| 6.1.2. Handledarroller i samtalen med de integrerande lärarna | 58 |
| 6.1.3. Efterfrågad specialpedagogisk handledning | 60 |
| 6.2. Metoddiskussion | 61 |
| 6.3. Specialpedagogiska implikationer | 62 |
| 6.4. Förslag till fortsatt forskning | 63 |
| 7. Referenser | 64 |
| 8. Bilagor | 68 |
| 8.1. Bilaga 1 – Missivbrev | 68 |
| 8.2. Bilaga 2 – Intervjuguide | 69 |

1. Inledning

Under pågående specialpedagogutbildning har det problematiserats kring vad specialpedagogens uppdrag kan innebära i praktiken. Att specialpedagogers, såväl som speciallärares uppdrag, inte finns klargjort i skollag och läroplan, gör det extra betydelsefullt att profession och möjliga arbetsuppgifter definieras. Det styrdokument som finns att tillgå för att tydliggöra uppdragen och beskriva respektive profession är examensordningen (SFS 2011:186). Av examensordningen (SFS 2011:186) framgår att ett av uppdragen innebär att ”leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever”. Specialpedagogens yrkesroll handlar enligt Bladini och Naeser (2012) bland annat om att bidra till att utveckla undervisningen i praktiken. I examensordningen (SFS 2011:186) beskrivs även att ett av specialpedagogens uppdrag innebär att vara en kvalificerad samtalspartner och Ahlberg (2007) belyser hur handledning kan ses som ett verktyg i skolans utvecklingsarbete samt yrkesövergripande samarbete. Vidare lyfter Gjems (2007) fram att syftet med handledning kring pedagogiska frågor är att lärarna utvecklar sitt eget yrkesutövande, når insikt, kunskap och vidgad förståelse för det som styr arbetet i skolans praktik.

En tydlig vision inom svensk skola, såväl som under vår utbildning, är tanken på en skola för alla; formulerad bland annat i den internationella överenskommelsen Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), som att alla barn, oberoende av svårigheter och skillnader skall undervisas tillsammans i ett allmänt inkluderande undervisningssystem. Samtidigt, menar Nilholm och Göransson (2014), att det i vårt samhälle idag, finns en rörelse mot en större individualisering som tydligt syns i skolan. I Sverige finns en särskild skolform, grundsärskola, med en särskild läroplan, Läroplan för grundsärskolan (Skolverket, 2011) för elever som inte bedöms klara grundskolan på grund av utvecklingsstörning eller en förvärvad betydande hjärnskada (SFS 2010:800). I Skollagens (SFS 2010:800) elfte kapitel framgår att:

Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa (SFS 2010:800, 11 kap. 2 §).

Skolinspektionen konstaterade vid en kvalitetsgranskning (2016) att kommunerna organiserar mottagandet i sarskolan mycket olika, på så sätt att elever kan få hela undervisningen i grundsärskola, all undervisning integrerad i grundskolan eller olika varianter däremellan. Kommunerna uttrycker i enkätsvaren, som är en del i Skolinspektionens granskning, att det ofta råder tveksamhet om var det är bäst att placera elever som mottagits i grundsärskola och att mer forskning behövs om vilken placering som gynnar elevernas kunskapsutveckling mest. Studier, såsom Berthén (2007), visar att elever med utvecklingsstörning som gått integrerade i grundskolan lärt mer avancerad skolkunskap än de som undervisats i sarskola och vid Skolinspektionens

kvalitetsgranskning av grundsärskolan (2010:9) fann man i många fall att eleverna inte får tillräckligt med utmaningar. I, den av Sverige ratificerade, FN:s konvention om barns rättigheter (Unicef, 2009), framhålls alla barns rätt till obligatorisk, kostnadsfri grundutbildning, där barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga ska utvecklas.

Resultat från Skolinspektionens granskning (2016) visar att lärare som undervisar integrerade grundsärskoleelever är osäkra på vilken nivå de ska lägga undervisningen för integrerade elever samt att undervisningen inte alltid utgår från grundsärskolans läroplan. Skolinspektionen påpekar att det kan bero på att lärarna inte har tillräckliga kunskaper inom området. Det framkommer i granskningen även att det behövs samverkan och möjlighet till kunskapsutbyte angående undervisning av integrerade elever men även att det finns exempel på fungerande handledning för lärare med integrerade elever. Att lärares kunskaper om funktionsnedsättningar inte anses vara tillräckliga i svensk skola är något som även uppmärksammats ur ett politiskt perspektiv. Regeringen har beslutat att studerande på specialpedagog- och speciallärarutbildning ska få mer kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Förordningen träder i kraft den 3 juli 2018 (Förordning om ändring i högskoleförordningen, 1993:100, utfärdad den 17 november 2017).

Inom Specialpedagogiskt program, vid Högskolan Kristianstad, ingår en kurs i specialpedagogisk handledning och under denna väcktes vårt intresse för handledning som verktyg. Bladinis doktorsavhandling (2004), *Handledning som verktyg för rum och reflektion - en studie av specialpedagogers handledningssamtal*, har inspirerat oss att undersöka hur specialpedagoger och/eller speciallärare beskriver handledningens fokus, syfte och sin egen roll i handledningssamtalen. Problemformuleringen utgår från att undersöka hur specialpedagoger och/eller speciallärare, i syfte att främja inkluderande lärmiljöer och som kvalificerad samtalspartner, upplever och beskriver handledningen som erbjuds till lärare i grundskolan som undervisar integrerade elever (elever mottagna i grundsärskolan som undervisas i grundskoleklass).

1.1. Syftet med pedagogisk handledning

I dagens samhälle ställs det höga krav på individens anpassningsförmåga och självförverkligande, vilket förutsätter att man hela livet fortsätter att lära och utvecklas (Kvale, 2007 & Skagen, 2007). Detta är inte minst viktigt i lärarens yrkesliv, där ny forskning utmanar gamla undervisningsmetoder. Läraren ska inte bara utvecklas med sitt arbete, utan även utveckla sitt arbete (Åberg, 2007). Den kompetensutveckling som utgår från lärares behov och erfarenheter är också den som oftast leder till professionell utveckling (Gjems, 1997). När läraren blir medveten om sina personliga teorier och antaganden om undervisning och lärande, kan undervisning och lärmiljö utvecklas (Timperley, 2013). En metod att ta fram och utveckla den kunskap som redan finns hos

pedagogen är handledande samtal, gärna varvat med praktisk tillämpning (Gjems, 1997). Timperley (2013) framhåller att värdet av att använda tidigare erfarenheter i nya situationer eller koppla samman dem med ny kunskap. Syftet med samtalen kan också vara att ge den handledde redskap för vidare utveckling även efter handledningens slut (a.a.). Att handledning kan leda till utveckling på organisationsnivå, gruppnivå såväl som individnivå visar flera studier (Åberg, 2007). Förbättringar som anges är bland annat att lärare samarbetar bättre, utvecklar sitt yrkesspråk, lättare löser problem och frigör nya tankar som ändrar arbetssätt. Handledning leder dock inte alltid till positiv skolutveckling (a.a.).

1.2. Begreppsdefinition

I föreliggande studie har vi valt att utgå från den definition av begreppet ”integrerade elever” som framgår av skollagen (SFS 2010:800, 7 kap, 9§). Enligt skollagen är *integrerade elever* en benämning för elever som är mottagna i en skolform, som i föreliggande studie innebär grundsärskolan, men som får sin undervisning inom ramen för en annan skolform, som i föreliggande studie är i grundskolan. I studien är informanterna antingen specialpedagoger eller speciallärare eller både och. För att underlätta för läsaren har vi valt att använda begreppet specialpedagog eller informant vilket i studien utgör samlingsbegrepp för ovan nämnda professioner med undantag från forskningsöversikten där forskarens benämnda titel i respektive studie används. I studien benämns lärarna, som undervisar integrerade elever, för integrerande lärare.

1.3. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur sju specialpedagoger, som erbjuder och genomför specialpedagogisk handledning till lärare som undervisar integrerade grundsärskoleelever, upplever och beskriver handledningens syfte, fokus och sin egen roll i handledningssamtalet samt vad specialpedagogerna upplever att lärarna efterfrågar. Relevanta frågeställningar som kan besvara syftet är:

- Hur beskriver specialpedagogerna syfte och fokus med handledningen som de erbjuder till lärare som undervisar integrerade sarskoleelever inom grundskolan?
- Vilken roll upplever specialpedagogerna att de har i samtalet och hur beskriver de sin handledarroll?
- Vilken specialpedagogisk handledning upplever specialpedagogerna att lärarna efterfrågar?

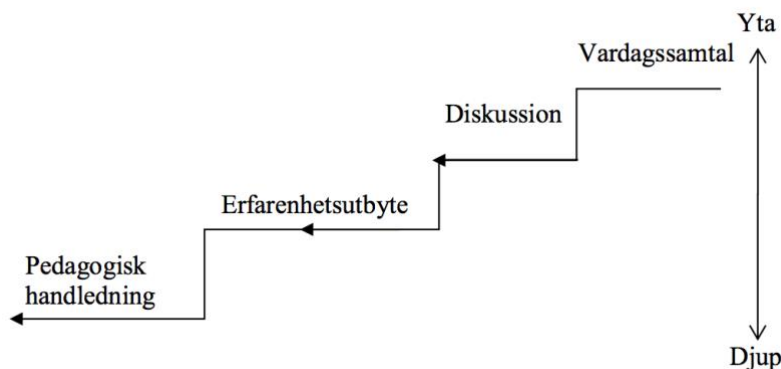
2. Forskningsöversikt

2.1. Specialpedagogisk handledning

Sundqvist, Ahlefeldt Nisser och Ström (2014) presenterar en genomgång av forskning på området specialpedagogers/speciallärares konsultuppdrag och olika sorters handledning, med slutsatsen att handledning är en komplex aktivitet där både rådgivning och reflektionsstrategier används. Sahlin (2005) pekar på att begreppet handledning innehåller många olika typer av handledning och lyfter Emsheimers formuleringar om att det är sammanhanget, handlingarna och målen i handledningssituationen som avgör vilken form av handledning det egentligen är. Åsén Nordström (2014) definierar att pedagogisk handledning är:

ett samtal som har ett fokus som alla ska bidra till genom sina inlägg, ett samtal som bygger på ett väl utvecklat lyssnande och på många undersökande frågor, vilket bidrar till att samtalet fördjupas och leder till eftertanke. Detta samtal leds av en handledare som har till uppgift att få fram hur lika eller olika man tänker och som synliggör kopplingen mellan tanke och handling (Åsén Nordström, 2014, s. 129).

Bladini (2004) menar att handledning är en form av påverkan och skriver att ”handledning är påverkan i en form som ligger mellan terapi och undervisning” (Bladini, 2004, s. 22). Genom att jämföra med andra former för samtal, menar Åsén Nordström (2014) att pedagogisk handledning kan skiljas ut. Skillnader som Åsén Nordström observerat, finns i hur samtalen leds, samtalens syfte och hur medvetet syftet är samt vilka som deltar i samtalet. Samtalen placeras in i en samtalstrappa (figur 1) där det närmast ytan finns vardagssamtal som inte har ett direkt uttalat syfte, ingen tydlig ledning och där deltagarna är tillfälliga. Följande samtalsnivåer kallas diskussion och erfarenhetsutbyte. För varje trappsteg nedåt ökar djupet, det vill säga tydlighet i syftesbeskrivning, ledning och deltagaransvar. Pedagogisk handledning är trappans djupaste nivå av samtal.



Figur 1: Samtalstrappan (Åsén Nordström, 2014, s. 128).

Sahlin (2005) presenterar i sin doktorsavhandling tankar om ett specialpedagogiskt fält (i den västerländska skolinstitutionen) vilket kan tydliggöra vad specialpedagogisk handledning är och om möjligt särskilja den från pedagogisk handledning och terapeutiskt arbete. Detta specialpedagogiska fält, menar Sahlin, är grundat i normalitetsbegreppet, där det normala är att gå genom skolan utan att behöva särskilt stöd. Här finns "expertlärare" eller "specialpedagogiska skolarbetare" med särskild specialpedagogisk utbildning, som förväntas kunna bedöma om ett barn är i behov av särskilt stöd och hur det stödet ska utformas. En kompetens och funktion som författaren beskriver som professionalitetsbevarande inom det specialpedagogiska fältet, är handledningskompetens (Sahlin, 2005, s. 58 f.). Bladini (2004) påpekar att specialpedagogens ställning som handledare inte är stark, då det redan finns yrkesgrupper såsom psykologer och kuratorer, som sedan länge har handledande samtal med pedagoger.

I intervjuer med de specialpedagogiskt utbildade informanterna har Sahlin (2005) och Bladini (2004) funnit drag som kan vara särskilda för specialpedagogisk handledning. De intervjuade nämner att de verkar för att vidga de handleddas syn på barn i svårigheter och bidra till att förändra förhållningssätt och språkbruk kring "bråkiga barn" (Bladini, 2004, s. 55). De vill genom handledning få till stånd förändring för barnen, men även förändra pedagogernas agerande och tankar om sitt eget arbete (a.a.). Bladinis (2004) observationer av handledande samtal visar att handledare använder sig av två förändringsdiskurser; att ge råd och att vidga perspektiv. Sahlins (2005) informanter, å andra sidan, uttrycker att de är återhållsamma med rådgivning i handledningssammanhang och flera av dem vill inte ikläda sig en expertroll. Metoden är istället att använda frågor för att utmana och Sahlin utläser ur svaren att utbildning och egna erfarenheter av barn i behov används för att formulera dessa utmanande frågor (a.a.). Informanterna i Sahlins studie arbetar medvetet med tydliga ramar i sina handledningsgrupper, samt "analys av situationen, återkoppling och anknytning till teori eller generalisering" (Sahlin, 2005, s. 217).

Sahlin (2005) beskriver att i terapeutiska samtal förväntas terapeuten lyssna in och lyfta av klienten dennes oro eller ångest medan det intensiva lyssnandet i pedagogisk handledning används till att finna nya idéer och insikter. En asymmetrisk relation, där handledaren betonar omtanke om den handledda, kan ge en mer terapeutisk än pedagogisk handledning och bidra till att handledaren håller tillbaka viljan att utmana, vilket kan hindra inlärning (a.a.). Relationen som beskrivs i Sahlins forskning är mer vertikal än horisontell och ord som att "hjälpa" och "stödja" används av informanterna. Det framkommer att "handleda integrerande tycktes kräva kompetenser som närmade sig terapins och behandlingens områden" (Sahlin, 2005, s. 238). Även Näslund (2004) observerar i sin studie att handledarna i sin handledning av "yrkesverksamma som arbetar i direkta möten med krävande klienter (elever eller patienter)" nästan bara är stödjande (Näslund, 2004, s. 12). När handledaren utmanade gruppens tankar kring problemet kom en djupare reflektion till stånd (a.a.). Handledningen, menar Sundqvist,

Ahlefeld Nisser och Ström (2014), kan bli mer framgångsrik om den utformas som ett samråd där undervisande lärares kunskap och sammanhang också beaktas.

I avhandlingen, *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*, beskriver Sundqvist (2012) hur specialpedagogisk handledning, i finlandssvensk skolkontext, i stor utsträckning sker i form av korta/snabba samtal i samband med raster, i möttesituationer samt utanför lärarnas arbetstid. Liknande resultat, menar Sundqvist, framträder i de beskrivningar som lärarna som intervjuats ger, då det informella handledningssamtalet har en central roll. Lärarna beskriver hur avsatt tid är en kritisk aspekt i kombination med utmaningen att få mandat att genomföra formella handledningssamtal. Resultaten, menar Sundqvist, är i linje med tidigare studier som gjorts gällande speciallärares roll i Finland och som tyder på att speciallärares handledande roll ännu inte är tydligt definierad. Sundqvist refererar till internationella studier av Dettmer, Thurston och Dyck, samt Forlin, som visar att handledning ofta sker informellt samt att speciallärare upplever svårigheter med att lämna rollen som undervisande lärare för att istället inta handledarrollen. Sundqvist, Ahlefeld Nisser och Ström (2014) framför att konsultuppgiften behöver definieras tydligt i policyhandlingar och Bladini (2004) betonar att otydligheten ger handledare chans att utforma en anpassad handledning och växla mellan olika metoder och strukturer. Vidare forskning behövs för att undersöka vilken sorts handledning som gör bäst nytta för eleverna, menar Sundqvist, Ahlefeld Nisser och Ström (2014).

2.2. Handledningens syfte och fokus

Ett grundläggande syfte i all handledning är att deltagarna ska lära och utvecklas (Bladini, 2004; Näslund, 2004). I doktorsavhandlingen, *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*, presenterar Bladini (2004) två övergripande beskrivningar gällande handledningens syfte och fokus, "handledning som verktyg för att förbättra barns situation" samt "handledning som rum för reflektion" (a.a., s. 97). De olika inriktningarna utgår således från hur specialpedagogerna antingen beskriver att handledningens fokus är inriktat på barnets situation och hur en förändring ska åstadkommas för eleven (lösningfokuserade) eller att handledningens fokus utgår från pedagogerna där syftet är att vidga pedagogernas perspektiv och bidra till förändring genom att ställa perspektivvidgande frågor och skapa utrymme för reflektion.

Den handledande specialpedagogen eller specialläraren har både lärarerfarenhet och högre akademisk utbildning, vilket enligt Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) ger handledaren två möjliga fokus; att ta avstamp i tidigare erfarenheter och sätta pedagogiska metoder i centrum, eller att med hjälp av den akademiska utbildningen sätta teorier i fokus. Näslund (2004) redovisar fyra vanliga syften för handledning; kunskapsinläring, färdighetsutveckling, personlig utveckling, samt integrerad

yrkesskicklighet där teoretiska kunskaper, erfarenheter och intuition kan integreras i praktisk verksamhet. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) visar i sin studie att skolledarnas syfte med handledning inte i första hand är individuell kompetensutveckling utan att skolan ska utvecklas genom att nå ett uppsatt mål. Skolledarna vill också att lärarnas tänkande utmanas. Förväntan från de handledda lärarna är att innehållet ska anpassas till deras behov, inspirera och ge kunskap. En av slutsatserna är att syftet med handledningen måste kommuniceras och klargöras (a.a.).

De tre studierna av Bladini (2004), Sahlin (2005) och Sundqvist (2012) redovisar att handledningens fokus i stor utsträckning hamnar på eleven, samt pedagogens problem med att hantera vissa elever. Det handlar om elever med beteendestörningar och/eller inlärningssvårigheter, bekymmersamma skolsituationer och förhållanden mellan lärare och elever. I Bladinis studie beskrivs hur fokus i samtalen i studien i stor utsträckning handlar om barns utveckling och framtid samt hur både specialpedagogernas och pedagogernas berättelser dominerades av ett utvecklingsperspektiv. Handledare i Sahlins (2005) och Bladinis (2004) forskning riktar fokus mot att utmana de handleddas tankemönster. Det består bland annat av att utmana synen på barnet, omgivningen och sammanhanget, att utmana tolkningen av barnets svårigheter och hur de förstås i relation till pedagogernas olika förhållningssätt samt att utmana förtrogenhetskunskap, vilket beskrivs som personlig yrkest teori bestående av exempelvis kunskaper och värderingar (a.a.). En kritisk aspekt som framförs av Bladini (2004) är de handledande specialpedagogernas intresse och engagemang för barnens villkor, då det skulle kunna leda till att specialpedagogen får svårt att bortse från sina egna föreställningar i handledningssamtalet och kan hämma förståelsen för pedagogernas beskrivningar. Få frågor av organisatorisk eller samhällslig karaktär tas upp i handledning (Sahlin, 2005). I Näslunds (2004) studie finns exempel som visar att det kan vara känsligt och svårt att i handledningssammanhang samtala om en dåligt fungerande organisation eller relationer i kollegiet.

2.3. Specialpedagogens olika roller i handledning

Sundqvist (2012) lyfter examensordningens formulering, gällande specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare, samt redogör för sin tolkning av att både reflekterande processinriktad handledning och rådgivande konsultation ingår i specialpedagogens uppdrag. Det föreskrivande perspektivet, där handledarens expertroll är central kan, enligt Sundqvist (2012), härledas till den amerikanska handledningstraditionen som präglats av beteendeteoretisk handledning men sedan 1970-talet har utvecklingen i de nordiska länderna allt mer gått mot en icke föreskrivande handledning (a.a.). Bladini (2007) har i sin forskning identifierat två styrningsdiskurser som specialpedagoger använder i handledningssamtalen, nämligen att styra genom perspektivering samt att styra genom att ge råd. Den specialpedagogiska handledningen menar Bladini ofta innehåller både rådgivning och

reflektion. Rådgivningen, i sin tur, kan vara av två slag: den indirekta rådgivningen, då specialpedagogen informerar om forskning, fakta och litteratur och den direkt kunskapsförmedlande, då specialläraren ger tips eller förslag (Sundqvist, 2012). Handledarna i Sahlins (2005) studie säger sig använda indirekt rådgivning i handledningssammanhang, såväl som perspektivbyte, generalisering och teoretisering. Sundqvist har i sin studie av specialpedagogers handledande samtal funnit ytterligare en typ av samtal: det samarbetande samtalet, där både deltagare och handledare bidrar med reflektioner och erfarenheter. Här belyses vikten av att handledaren delar med sig av goda modeller och sitt expertkunnande och Sundqvist menar att rådgivningen i sig inte måste leda till en asymmetrisk relation, utan kan utformas som ett samarbetande samtal (a.a.).

Nedan presenteras identifierade roller som handledare intar i handledningssamtal. Tre roller som beforskats och beskrivits av Idbohrn (2012, s. 30 ff.) och fyra handledarroller som Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005, s. 39) funnit i sin forskning. Den första handledarrollen benämner Idbohrn "en lyssnande samtalspartner" och beskriver att rollen innebär att handledaren tar sig tid att lyssna på den handleddes berättelse och att handledaren visar ett genuint intresse för vad den handledde vill dela med sig av. Det förutsätter att handledaren inger förtroende och lyckas skapa en god relation till personen som ska handledas. Dessutom förväntas handledaren visa en öppenhet för vad som sker i handledningssamtalet. Det menar Idbohrn innebär att handledningssamtal inte kan arrangeras eller konstrueras i förväg utan handledningen bygger på vad som framkommer under samtalet och som ett resultat av det samspel som uppstår mellan handledaren och den handledde. Rollen handlar följaktligen inte om att inta en expertroll (där handledaren ger råd och/eller delar med sig av sin expertkunskap) utan istället om att skapa utrymme och fokusera på att rikta sin uppmärksamhet åt den handleddes berättelse. Ytterligare en roll som Idbohrn definierat är "en bekräftande samtalspartner". Rollen påminner om "en lyssnande samtalspartner" men handlar utöver det aktiva lyssnandet om att verkligen bekräfta den handleddes berättelse verbalt men även visa med sitt kroppsspråk att handledaren lyssnar, bekräftar och är intresserad av att skapa ny berättelser tillsammans med den handledde medan handledningssamtalet pågår. De två ovan beskrivna rollerna återfinns i Lendahls Rosendahls och Rönnermans (2005) forskning som en roll: "handledaren som lyssnare och bekräftare, där handledaren lyssnar, tolkar, klargör och visar på kvaliteter i lärarnas arbete" (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005, s. 39).

Den tredje handledarrollen benämner Idbohrn (2012) "en utmanande samtalspartner" som beskriver hur handledaren intar en aktiv roll i samtalet genom att ställa perspektivvidgande frågor till den handledde. Syftet är att den handledde ska se situationen/fenomenet ur nya vinklar och reflektera över nya perspektiv. Idbohrn skriver att "det gäller att ta tag i berättelsen, och samtidigt vidga den" (Idbohrn, 2012, s. 31). Vidare innebär rollen att försöka inspirera den handledde till att bygga vidare på sin berättelse och/eller skapa nya utsagor om fenomenet. Idbohrns roll "en utmanande

samtalspartner” kan jämföras med Lendahls Rosendahls och Rönnermans (2005), ”handledaren som analytiker och teoretiker vilken har till uppgift att problematisera, medverka till perspektivbyten och tillhandahålla teoretiska analysredskap” samt ”handledaren som medforskare, den som hjälper lärarna att problematisera genom att tillhandahålla modeller och redskap så att de ska kunna förstå vad de gör, tolka och dokumentera sina erfarenheter” (s. 39). Ytterligare en handledarroll som beskrivs av Lendahls Rosendahl och Rönnerman men som inte påminner om rollerna som Idbohrn (2012) presenterar är ”handledaren som didaktiker, som visar på vilka vägar lärarna kan gå, ger beskrivningar av lärarnas egna analyser av sitt arbete samt är i grunden följsam och införlivar nya idéer i deras verksamhet och tänkande” (Lendahls Rosendahl & Rönnermans, 2005, s. 39).

Både Åsén Nordström (2014) och Sahlin (2005) använder orden ”bjuda motstånd” för att beskriva handledarens teknik för att nå perspektivering i handledningen (Åsén Nordström, 2014, s. 156 ff. & Sahlin, 2005, s. 67). Åsén Nordström redogör för en arbetsgång, där handledningen oftast börjar i bekräftande. I de fall där handledaren inte kan bjuda motstånd med hjälp av sina frågor kan handledningen fastna i att befästa mönster med fokus på hinder, där man enas om att problemen inte går att lösa. Om handledaren å andra sidan genom sina frågor bjuder motstånd kan olika perspektiv synliggöras. Med verktygen frågor och lyssnande kan den handledning uppnås som Åsén Nordström kallar ett kunskapande samtal (a.a.). Dock påpekar Sahlin att det inte bara är oförmåga som kan hindra handledaren från att bjuda motstånd. Här finns också en omtanke om den handledde och hennes välmående (a.a.). Åsén Nordström (2014) menar att fokus i pedagogisk handledning handlar om delaktighet och att alla som deltar i handledningen har ett ansvar för samtalet.

2.4. Specialpedagogisk handledning i integrerande syfte

2.4.1. Handledning

Nilholm och Göransson (2014) skriver att “för det första är det en stor brist på studier som på ett vetenskapligt hållbart sätt visar hur en förändring mot en mer inkluderande skola kan gå till”. Fortsättningsvis uttrycker de att det inte fungerar att oreflekterat föra över strategier och metoder i andra sammanhang, och betonar att “det är därför helt avgörande att alla förändringar i en inkluderande riktning startar i den aktuella skolkulturen och de problem och utmaningar man ser där” (Nilholm & Göransson, 2014, s. 83-86). I Bladinis (2004) studie berättar handledarna om tillfällena då förändring skett efter att pedagoger i handledning fått hjälp att finna andra vägar och se nya möjligheter, men också att ett tydliggörande av redan skedda förändringar kunde sätta igång nya processer hos de handledda. Resultat från den studie om handledning för inkludering gjord i Nya Zeeland (Thomson, 2013) visar att de lärare som fått handledning av och samarbetat med Resource Teacher: Learning and Behaviour (en

utbildad lärare med specialutbildning för att arbeta med lärande- och beteendebest, utvecklat färdigheter och lärt sig nya strategier som införlivades undervisningen och som dessutom användes även efter att handledningen avslutats. De handledda lärarna uttryckte fördelar med att samtalen var mer reflekterande än rådgivande, samtidigt som de poängterade att de värdesatte handledarens expertis och kompetens.

2.4.2. Särskola eller integrering

Argumentet för att elever med funktionsnedsättning integreras med sina icke-funktionshindrade kamrater och placeras i reguljära skolklasser är oftare social rättvisa än optimal kunskapsinläring, även om förespråkarna hävdar att placering i reguljär klass leder till ökade förväntningar av lärare, mer lärande, mer kamratkontakt och större självkänsla (Hattie, 2009). Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) finner i intervjuer med individintegrerade elever, att yngre elever är engagerade i den sociala gemenskapen i sin klass medan de äldre eleverna känner en låg grad av erkännande från kamrater eller lärare, vilket påverkar deras självbild negativt. Exkluderingen upplevs både i undervisningskulturen och i kamratkulturen. Exempel som gör delaktigheten mindre för elever med funktionshinder är enskild undervisning utanför klassen, samarbete med vuxen i stället för andra elever och att vara ensam på rasten.

Szumski och Karwowski (2014) erfar i sin studie av elever med lindrig utvecklingsstörning i det polska skolsystemet, att skolprestation och kunskapsnivå är lägre bland elever i specialskola, än i inkluderande former av utbildning och Berthéns (2007) svenska studie visar att elever med utvecklingsstörning som gått integrerade i grundskolan lärt mer avancerad skolkunskap än de som undervisats i särskola. I den polska studien (Szumski & Karwowski, 2014) jämfördes resultaten mot internationella studier som redovisar liknande resultat och i Hatties (2009) sammanställning av resultat från studier om integrering, är det tydligt att kunskaper i sociala färdigheter och matematik ökar för elever som integreras, samt att särskilt elever med utvecklingsstörning har stor fördel av integrering. Szumski, Smogorzewska och Karwowski (2017) har i en metaanalys undersökt om placeringen av elever med och utan särskilda behov i samma klassrum påverkar kunskapsutvecklingen hos eleverna och studien visar en svagt positiv påverkan på elevernas studieresultat, oavsett om de har särskilda behov eller inte. Szumskis och Karwowskis (2014) resultat visar ett samband mellan positiv inställning till skolan och goda skolprestationer, men ingen skillnad i fråga om andelen elever med positiv inställning till skolan påvisas mellan de olika skolformerna. En hypotes som forskarna för fram är att elevens inställning till skolan mer beror på undervisningsprocesser, relationer och lärarens tillvägagångssätt inom en klass, än hur skolgången är organiserad.

Lägre kunskapsnivå och prestationsnivå antas bero på att det i specialskola ställs lägre krav på eleverna (Szumski & Karwowski, 2014). Att lärarna undviker att ställa höga

krav gällande teoretiskt lärande speglar en föreställning om att elever med utvecklingsstörning inte har möjlighet att lära sig teoretiska kunskaper (Berthén, 2007; Courtade, Jimenez, Spooner & Browder, 2012). Berthén (2007) refererar till internationell forskning av bland annat Ainscow, samt Clark, Dyson, Millward och Skidmore som visar på att särskoleelever kan lära sig långt mer än man tidigare ansett möjligt och att undervisningen kan utvecklas. Även Courtade m.fl. (2012) menar att elever med intellektuell funktionsnedsättning (*developmental disabilities*) har visat att de både kan lära och utveckla sina akademiska färdigheter och sociala förmågor i större utsträckning när de erbjuds undervisning i så kallade *main school/classes* och tillåts interagera och med elever utan intellektuella funktionsnedsättningar. Berthéns (2007) studie visar att det särskilda för särskolans pedagogiska arbete handlar om den tydliga dominansen av förberedelse och fostran, medan det som vanligtvis förknippas med skolkunskaper så som att läsa, skriva och räkna ”ges en underordnad roll och t.o.m. riskerar att bli dolt i det dagliga klassrumsarbetet” (Berthén, 2007, s. 180). Courtade m.fl. (2012) menar att det ännu inte finns tillräckligt stöd i tidigare forskning som pekar på att elever med utvecklingsstörning bör utveckla kunskap som förknippas med daglig livsföring (så som att handla, knyta skor, duscha, tvätta händerna o.s.v.) innan eleverna utmanas att lära akademiska färdigheter. Det innebär dock inte att alla elever kommer att erhålla en examen baserat på akademiska studier men att det skulle kunna bidra till att eleverna känner en större tilltro till sin egen utvecklingspotential (a.a.).

Undervisande lärare har ett stort ansvar att, utifrån aktuell forskning, göra de anpassningar gällande kunskapsinnehåll, material, instruktionsmetoder, strategier och lokaler, som behövs för att det ska bli en bra integrering och undervisning för elever med funktionsnedsättning (Courtade m.fl., 2012; Hattie, 2009). Courtade m.fl. (2012) lyfter att elever, i flera amerikanska skolor, ges möjlighet att påverka och välja vilka ämnen de läser såväl inom praktiska som teoretiska områden och menar att även elever med intellektuell funktionsnedsättning bör ges samma möjlighet att påverka innehållet i sin utbildning. Courtade m.fl. (2012) skriver att;

American schools for students to choose their entire curriculum, older students often do have choices about what classes they take and how much to emphasize academic learning versus on-the-job training in high school. Elementary students often have choices within academic subjects such as what book to read, what topic to research, and which materials to use for a class project. This type of choicemaking has been an important value in educating students with severe disabilities (Brown, Belz, Corsi, & Wenig, 1993; Brown, Gothelf, Guess, & Lehr, 1998; Brown & Cohen, 1996) that can and should be preserved in teaching standards to students with severe disabilities (Courtade m.fl., 2012, s. 6).

Samtidigt menar forskarna att lärare i allt större utsträckning numera arbetar för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt vilket gör att både krav och förväntningar på elevers skolprestationer och lärande har ökat (Courtade m.fl., 2012).

2.4.3. Framtiden och samhället

Berthén (2007) menar att särskolan kan beskrivas som en förberedelse för särskildhet, då slutbetyg från grundsärskolan stänger dörrarna för att gå vidare till vanligt gymnasium och sedan till vidare studier på universitet och högskola. De blivande specialpedagoger som varit informanter i Lansheims (2010) studie svarar samtliga att alla elevers olikheter ska ses som en tillgång, samtidigt som de "menar att det är helt befogat att särskolan skall finnas kvar som en egen, om än lokalintegrerad, skolform" (Lansheim, 2010, s. 190). Det framkommer även att elevers olikheter och grundsärskolans skolform kan uppfattas som motsägelsefulla, särskiljande och exkluderande verksamheter (a.a.).

Andra svenska studier, bl.a. Arvidsson (2016), Mineur, Bergh och Tideman (2009), samt Mineur (2013), handlar om följderna av exkludering. Arvidsson (2016) redovisar siffror som visar att cirka fyra av fem unga med intellektuell funktionsnedsättning nu står utanför arbetsmarknaden och Mineur m.fl. (2009), påpekar den ekonomiska förlust detta är både för den enskilde och för samhället. Resultat från Mineurs (2013) studie visar att elever i gymnasiesärskolan, såväl som lärare och övriga samhället värderar betyg från denna skolform lägre, vilket innebär att en utbildning här inte är konkurrenskraftig på arbetsmarknaden. Arbetsgivare har föreställningen att utvecklingsstörda lär sig långsammare, producerar mindre, inte kan lämnas utan övervakning och är mindre flexibla (Mineur m.fl., 2009). Mineur m.fl. (2009) hänvisar till den kartläggning om daglig verksamhet enligt LSS (Lag om Stöd och Service åt personer med utvecklingsstörning och/eller autism) som Socialstyrelsen gjort 2008 där ett samband syns mellan ökat antal elever som kategoriserats med utvecklingsstörning och ett ökat antal människor som ställs utanför arbetsmarknaden och blir beroende av ekonomiskt stöd från samhället hela livet. Mineur m.fl. (2009) tar även upp frågan om vad utanförskap och brist på delaktighet gör med människors hälsa, med tanke på att folkhälsoinstitutets rapport *Onödigt ohälsa* (2008) pekar på att ohälsa är tio gånger vanligare för personer med funktionsnedsättningar.

2.4.4. Summering av forskningsöversikt

Den specialpedagogiska handledningen är besläktad med undervisning, pedagogisk handledning och terapi och det är sammanhang, handlingar och mål som visar vilken typ av handledning som utövas. Specialpedagogisk handledning kan beskrivas som en djupare form av samtal med tydlighet i syftesbeskrivning, ledning och deltagaransvar, och som bygger på lyssnande och undersökande frågor. I alla former av handledning är huvudsyftet att deltagarna ska lära och utvecklas. Syftet som förs fram för specialpedagogisk handledning är att få till stånd förändring för elever i svårigheter, genom att vidga de handleddas syn på eleverna och förändra pedagogernas förhållningssätt, agerande och tankar om sitt eget arbete.

Den specialpedagogiska handledningen innehåller ofta både rådgivning och reflektion och har ibland en samarbetande karaktär. Handledaren kan inta olika roller, som till exempel; den lyssnande, den bekräftande, den utmanande och expertrollen. Argument för att integrera elever mottagna i grundsärskola är förutom social rättvisa, att det visat sig att de integrerade eleverna utvecklas mer både kunskapsmässigt och socialt. Placering i en särskild skolform minskar möjligheten att i framtiden komma in på arbetsmarknaden, samt ökar risken för utanförskap och ohälsa.

På basis av denna forskning vill vi i föreliggande studie undersöka handledning till integrerande lärare, vilket verkar vara ett relativt outforskat fält, samt om denna skiljer sig från annan pedagogisk och specialpedagogisk handledning. Ambitionen är att bidra med kunskap kring handledningssamtalens innehåll, handledarens roll och lärarens behov. Dessutom önskar vi insikter i hur handledning kan medverka till att skolformerna grundskola och grundsärskola kan mötas i samma undervisningssituation.

3. Fenomenologi och perspektiv på handledning som teoretiskt ramverk

Mot bakgrund av att syftet med föreliggande studie är att undersöka *hur specialpedagoger beskriver och upplever handledningens syfte, fokus och sin egen roll i handledningssamtalet samt deras upplevelser gällande vad de integrerande lärarna efterfrågar*, d.v.s. ”hur människor upplever livsvärldsfenomen”, utgår studiens teoretiska ramverk från en fenomenologisk forskningsansats (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 44). Det centrala i fenomenologisk teori är, enligt författarna, att fånga in informanternas upplevelser och beskrivningar av ett visst fenomen och har inte för avsikt att ge en objektiv beskrivning av verkligheten (a.a.).

3.1. Fenomenologi inom det pedagogiska forskningsfältet

Dalen (2015) beskriver hur fenomenologin har och har haft ett stort inflytande inom samhällsvetenskaplig forskning och menar att Alfred Schützs fokus på att förstå och tolka ”vardagsverkligheten” har varit ett centralt inslag inom pedagogisk forskning. Vidare menar Dalen att det finns olika teoretiska utgångspunkter och metoder att tillämpa vid analys av kvalitativa intervjuer. Dalen lyfter bl.a. tre angreppssätt; grundad teori, fenomenologi och hermeneutik som enligt författaren ”är speciellt lämpad för tolkning och analys av kvalitativa intervjuer inom det specialpedagogiska fackområdet” (Dalen, 2015, s. 18). Inom fenomenologin är det centralt att forskaren försöker förstå hur andra människor uppfattar sin verklighet vilket Dalen menar innebär att forskarens uppgift handlar om att sätta sig in i ämnet och den andra människans situation för att på så sätt lyckas se det som den andra människan ser och uppfattar. Det är således människans subjektiva beskrivningar, upplevelser och uppfattningar som är utgångspunkten inom fenomenologin (a.a.).

3.1.1. Husserls definition av livsvärldsbegreppet

Enligt Stukát (2011) eftersträvar fenomenologin, som myntades av Edmund Husserl (1859-1938), att beskriva och skapa förståelse för fenomenet snarare än att försöka generalisera, förklara och förutsäga. Ett av teorins centrala begrepp är *livsvärlden*, ett begrepp, som enligt Kvale och Brinkmann (2014), inte myntades i samband med teorins uppkomst. Livsvärldsbegreppet har enligt Bengtsson (2005) utvecklats och formulerats av flera verksamma forskare inom det fenomenologiska forskningsfältet, bl.a. myntade Heideggers begreppet ”vara-i-världen” medan Alfred Schütz myntade begreppet ”vardagsvärld”. Vidare nämner Bengtsson Merleau-Pontys definition ”vara-till-världen” och Schelers ”miljövärld” (Bengtsson, 2005, s. 10). Husserl var följaktligen inte den som först eller ensamt myntade begreppet men Husserl har bidragit med och formulerat

ytterligare en definition av begreppet. Husserls definition av begreppet livsvärld beskriver Bengtsson (2005) som den sociala värld vi lever i tillsammans med andra människor där kommunikationen mellan människor är det centrala. I föreliggande studie har vi valt att utgå från och förhålla oss till Bengtssons tolkning av Husserls definition av livsvärldsbegreppet.

3.1.2. Att studera fenomen

Begreppet *fenomen* kan enligt Bengtsson (2005) härledas till det grekiska språket och översättas till "det som visar sig" (Bengtsson, 2005, s. 12). Inom fenomenologin är ordet *fenomen* centralt och tillämpas i syfte till att beskriva och skildra ett fenomen utifrån hur det upplevs och beskrivs ur människans medvetande och i samspel med omvärlden (a.a.). Stensmo (2007) menar att forskaren eftersträvar att ge en så objektiv beskrivning som möjligt av det undersökta fenomenet och att det inom fenomenologin handlar om att skala av/reducera ner fenomenet tills dess att enbart *fenomenets essens* återstår. Enligt Bengtsson (2005) beskrev Husserl hur tillgång till världen skapas genom upplevda erfarenheter av densamma samt hur "den naturliga inställningens värld" skapas i relation till subjektets ursprungliga förhållande till livsvärlden (Bengtsson, 2005, s. 176).

3.1.3. Analys ur ett fenomenologiskt perspektiv

Det centrala i analysarbetet inom fenomenologin handlar, enligt Stukát (2011), om att identifiera citat i det empiriska materialet som beskriver olika innebörder, så kallade "meningsbärande enheter", och utifrån informanternas utsagor skapa kategorier/kluster i syfte att beskriva variationer. Kategoriseringen hjälper forskaren att identifiera *essensen* i materialet. Att som forskare undvika att göra tolkningar av informanternas upplevelser är en kritisk aspekt som fenomenologin i sig innebär eftersom det inte är möjligt att helt och hållet frångå sin egen förståelse för fenomenet och undvika att viss tolkning sker. Även Dalen (2015) beskriver hur olika steg som stöd för analysarbetet kan ske. Enligt författaren inleds analysarbetet med att forskaren strävar efter att nå en viss förståelse för helheten. Vidare handlar analysarbetet om att finna meningsbärande teman som forskaren beskriver och tolkar för att avslutningsvis tillämpa en övergripande teoretisk analys och tolkning av insamlad data (a.a.).

3.2. Systemteori och perspektiv på handledning

Fenomenet handledning kan betraktas ur olika teoretiska perspektiv. Liksom Bladini (2004) har vi i föreliggande studie valt att tillämpa några av de, inom social systemteori, centrala begrepp som teoretisk tolkningsram av empirin i syfte att skapa förståelse för processer i handledningssamtalen. Ett begrepp för att skapa mening är *system och*

omgivning, där systemet definieras (Bladini, 2004), i det här fallet informantens handledning till integrerande lärare. Andra viktiga begrepp inom systemteori är *helhetsperspektiv, cirkularitet och relation*, vilka kan beskrivas som att i den sociala systemteorin betraktas ett socialt system som en helhet, där allt påverkar och påverkas av varandra i en cirkulär rörelse (Bladini, 2004 & Gjems, 1997). Systemet hålls samman av relationer, både relationer mellan individer och ting. Inom systemet har individen störst möjlighet att påverka och ändra samspel och relationer (Bladini, 2004).

Den uppmärksamhet som riktas mot cirkulära processer och cirkulära frågor i handledningssamtalet tolkar jag som en förskjutning av synen på individen mot att se henne i ett relationellt perspektiv (Bladini, 2004, s. 56).

Killén (2008) lyfter, ur ett yrkesövergripande perspektiv på handledning, betydelsen av att handledaren utvecklar ett helhetsperspektiv samt att handledarens relationskompetens och förmåga att använda reflektion är central. Vidare är handledarens relationskompetens, enligt Killén, troligen den viktigaste kompetensen inom yrkesgrupper där handledarens uppgift är att förhålla sig till exempelvis känslomässiga och ibland svåra saker som deltagarna delar med sig av. Relationskompetens, ur ett handledningsteoretiskt perspektiv, menar Killén kan beskrivas som handledarens förmåga att möta den handledde "på ett öppet och respektfullt sätt där man anstränger sig att leva sig in i deras upplevelse" (Killén, 2008, s. 26). Ytterligare en central aspekt är hur deltagarnas professionella utveckling påverkas av, och enligt Killén är beroende av, relationen till handledaren (a.a.).

3.3. Perspektiv på handledning - centrala begrepp

Redan filosofen Sokrates ansåg att man genom samtal och eftertanke kunde locka fram inneboende kunskap (Bladini, 2004). I Sokrates kunskapsteori ska läraren inte ge svaren, utan stimulera tänkandet hos eleven. Detta kallade han maieutiska samtal, efter ordet maieutik som betyder förlossning (a.a.). Skagen (2007) beskriver att den pedagogiska handledningsteorin vuxit fram ur den humanistiska psykologin, grundad av Maslow och Rogers på 1900-talet, som betonar varje individs värde, individens ansvar, samt individens möjlighet till förändring. Denna *icke-föreskrivande handledning* liknar ett samtal och fokuserar på det som fungerar, istället för det som inte fungerar och varför det inte fungerar (a.a.). För att utveckling ska ske måste handledaren ifrågasätta och problematisera, stödja och bekräfta (Handal, 2007). Även Sundqvist (2012) beskriver hur det under 1970-talet vuxit fram en icke föreskrivande handledningstradition som fått fäste i de nordiska länderna. Däremot menar Sundqvist att handledningstraditionen i till exempel den amerikanska skolan, har präglats av beteendeteoretisk handledning, med *ett föreskrivande perspektiv*, där handledarens expertroll är central samt att handledningens fokus i stor utsträckning riktats mot klientens (lärarens) problem med att hantera elever med beteendestörningar och/eller inlärningssvårigheter.

Handledaren har, enligt Gjems (1997), en viktig uppgift även när det gäller att uppnå en balans mellan att vara en stödjande och lagom utmanande samtalsledare. Samtidigt menar Gjems att ”rådgivning ingår i handledningens primära syfte” eftersom utgångspunkten för deltagarna är att de har en vilja att utvecklas i samspel med andra (Gjems, 1997, s. 87) och beskriver handledning som en process med rådgivande och handledande inslag. Gällande “handledarens stödjande funktion” beskriver även Killén att;

En av handledarens mycket viktiga funktioner i början - men ofta också senare - är *att vara någon som den handledde kan stödja sig mot och lita på*, både professionellt och mänskligt; någon som kan vara en fast hållpunkt för honom (Killén, 2008, s. 56).

Vidare lyfter Gjems (1997) viktiga aspekter gällande handledarens förhållningssätt gentemot handledningsgruppen. En kritisk aspekt i rådgivningsprocessen menar Gjems är att det finns en risk att handledaren intar en lärarrelation gentemot de handledda, vilket innebär att relationen mellan handledaren och de handledda blir asymmetrisk. Det som sker i den rådgivande handledningsprocessen påminner om hur Sundqvist (2012) beskriver *ett föreskrivande perspektiv* på handledning som skapar en *asymmetrisk relation* mellan handledaren och de handledda. Handal (2007) beskriver hur asymmetri kan uppstå i ett styrande konsultativt rådgivande samtal då det försätter handledaren i en maktposition eftersom handledaren intar en expertroll. Det kan jämföras med hur Sundquist (2012) beskriver handledarens roll ur ett *icke föreskrivande perspektiv* i process- och lösningsfokuserade samtal där handledarens uppgift är att utmana och vidga perspektiv i syfte att bidra till reflektion och utveckling hos deltagarna. Utmaningen handledaren står inför är, enligt Gjems (1997), att både tillmötesgå deltagarnas förväntningar på att få råd men samtidigt skapa förutsättningar för deltagarna att utveckla ett *helhetsperspektiv* och förhålla sig till det i sin egen yrkespraktik. Ett tredje perspektiv på handledning, ett *samarbetande samtal*, presenteras av Sundqvist (2012), i vilket det råder en mer *symmetrisk relation* mellan deltagare och handledare och allas reflektioner och erfarenheter väger lika tungt i handledningssamtalet. Jernström (2007) har undersökt gamla tiders mästar- och lärlingssystem och funnit att mästare och lärling kan lära av varandra för att, undan för undan, höja den samlade kompetensen.

Handal (2007) belyser vikten av att handledarens kompetens och skicklighet har stor betydelse och påverkar huruvida de handledda utvecklas i sin profession och utvecklar sin undervisning. Gjems (1997) och Killén (2008) menar att skapandet av ett tryggt och öppet samtalsklimat som bygger på en ömsesidig och respektfull utvärderingsprocess möjliggör för professionell utveckling både hos handledaren och hos handledda och belyser vidare betydelsen av det ömsesidiga ansvar som både handledare och deltagare har för själva handledningssamtalet. Att utveckla förmåga att lyssna med inlevelse samt visa god empatisk förmåga menar Killén (2008) är betydelsefulla kompetenser hos en professionell och skicklig handledare, samt att etablera en tillitsfull kommunikation

deltagarna emellan så att de känner sig både respekterade och uppmärksammade av såväl handledaren som av varandra. En handledningsgrupp är primärt en utvecklingsarena för deltagarna, vilket innebär att handledaren, enligt Gjems (1997), aldrig får lyfta egna problem i handledningsgruppen. Handledaren ska inte heller handleda personer eller grupper om handledaren själv är engagerad i den handleddes eller i gruppens teman och problem. Däremot menar författaren att handledaren ska vara kunnig inom området samt att handledaren ofta utvecklar sin egen yrkeskompetens och lär sig mycket genom handledningsprocessen (a.a.).

3.4. Summering av centrala begrepp för vidare teoretisk tolkning

Mot bakgrund av att syftet i föreliggande studie är att undersöka *fenomenet* "specialpedagogisk handledning till integrerande lärare" samt hur specialpedagogerna beskriver sin upplevda *livsvärld* (handledning i en specialpedagogisk kontext) utgör begreppen *fenomen*, *fenomenets essens* och *livsvärld* utgångspunkterna inom studiens fenomenologiska tolkningsram. Vidare tas teoretiskt stöd utifrån centrala begrepp hämtade från social systemteori och perspektiv på handledning såsom *helhetsperspektiv*, *cirkularitet*, *föreskrivande-*, *respektive icke föreskrivande perspektiv*, *samarbetande samtal*, *symmetrisk-*, *respektive asymmetrisk relation* och *relationskompetens*.

4. Metodologisk utgångspunkt och genomförande

4.1. Metodövervägande

Stukát (2011) poängterar betydelsen av att det är studiens syfte som ska styra valet av teoretisk och metodologisk utgångspunkt. Kvalitativ forskning, beskrivs av Bryman (2011) och Backman (2008), som forskning där avsikten är att tolka kvalitativa data, i form av verbala formuleringar som antingen är skrivna eller talade, och skapa en förståelse utifrån de mönster som framträder i materialet. I föreliggande kvalitativa studie, där syftet är att tolka och förstå specialpedagogers upplevelser av och beskrivningar om handledning som erbjuds lärare som undervisar integrerade elever, är fenomenologisk teori och metod relevant. Kvale & Brinkmann (2014) menar att den fenomenologiska metoden beskriver den enskildes perspektiv, den levda erfarenheten, och hur den enskilde upplever verkligheten. Bryman (2011) beskriver fenomenologi som en filosofisk inriktning som rör frågan om hur individer skapar mening i den värld de lever i samt hur filosofen ska sätta egna förutfattade uppfattningar åt sidan. Fenomenologi betraktar hur människor uppfattar, upplever och tolkar världen och försöker se saker och ting utifrån den personens perspektiv (a.a.). Mot bakgrund av ovanstående har vi i föreliggande studie valt att tillämpa intervju, enskilda och i fokusgrupper, som metod.

4.2. Datainsamling

Stukát (2011) presenterar hur intervjuer av olika karaktär ofta förknippas med kvalitativa studier. Stukát menar att det är vanligt att forskaren utnyttjar öppna, kvalitativa intervjuer där forskaren ber informanterna beskriva sin uppfattning av ett fenomen med egna ord. Även Backman (2008) beskriver hur empirisk data från intervjuer oftast resulterar i verbala formuleringar som antingen är skrivna eller talade samt att metoden skapar förutsättningar för flexibilitet. I en intervju kan intervjuaren uppmärksamma huruvida informanterna förstår frågorna, utveckla frågorna efterhand och i vissa fall även ta stöd av följdfrågor (a.a.). Samtidigt har vi utifrån vårt metodval i föreliggande studie tagit i beaktande att transkribering av intervjuer kan vara mycket tidskrävande. Ytterligare en kritisk aspekt är att även planeringen och genomförandet av intervjuer är tidskrävande samt att resultatet av vad datainsamlingen bidrar med i sin tur bör jämföras och ställas mot vad forskningen verkligen skildrar. (Backman, 2008; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011).

4.2.1. Enskilda intervjuer

I studien utgör enskilda intervjuer en del av den empiriska datainsamlingen. Intervjuerna kan, med stöd av Bryman (2011), beskrivas både som strukturerade och som semistrukturerade till sin karaktär. Semistrukturerade mot bakgrund av att intervjuguiden består av specifika teman/rubriker som utgångspunkt men som samtidigt skapar flexibilitet då informanterna ges möjlighet att uttrycka/beskriva sina svar med utgångspunkt i vad de upplever som relevant att ta upp. Strukturerade mot bakgrund av att forskaren utgår från ett förutbestämt frågeformulär i syfte att informanterna besvarar samma frågor så att forskaren vidare ska kunna sammanställa och jämföra informanternas utsagor med varandra. Ett alternativ till enskilda intervjuer skulle kunna vara att genomföra observationer av handledningssamtal med efterföljande videoanalys i syfte att undersöka vilka roller specialpedagogerna intar i samtalen. Det hade dock varit svårt för oss att besvara våra frågeställningar som berör vad informanterna upplever är viktigt att lyfta i handledningssamtalen gällande syfte och fokus samt deras upplevelser av vad informanterna efterfrågar.

4.2.2. Fokusgruppintervjuer

Utöver enskilda intervjuer utgör fokusgruppintervju en del av den empiriska datainsamlingen. Repstad (2007) menar att metoden ofta är effektiv och tidsbesparande samt att den kan bidra med mer verklighetsskildrande uppgifter än enskilda intervjuer. Dahlin-Ivanoff och Holmgren (2017) beskriver att syftet med metoden är att komma åt mångfalden av idéer, beskrivningar och uppfattningar snarare än att sträva efter att få nå konsensus bland informanterna. Wibeck (2017) menar att intervjuarens roll i samband med fokusgruppsintervju "ser olika ut beroende på vilken grad av struktur diskussionen har" (Wibeck, 2017, s. 178). I föreliggande studie har vi valt att utgå från Wibecks (2017) beskrivning av intervjuarens roll, i vad som benämns en strukturerad fokusgruppstudie, och som enligt Wibeck innebär en så kallad "klassisk intervjuroll" då vi använt samma intervjuguide (se bilaga 2) vid samtliga intervjutillfällen (både vid fokusgruppsintervjuer och enskilda intervjuer). Stukát (2005) beskriver att forskningsintervjuns frågor kan ses som ett "mätinstrument" och belyser vikten av de krav som ställs på utformningen av frågorna för att säkerställa att frågorna ger svar på det som forskaren har för avsikt att undersöka.

4.3. Urval, genomförande och etiska aspekter

Informanterna har valts ut mot bakgrund av studiens syfte och frågeställningar, vilket inneburit att ett centralt kriterium har varit att informanterna handleder lärare som undervisar integrerade elever. Att informanterna är så olika varandra som möjligt, men har kunskap och erfarenhet av ämnet/fenomenet som ska undersökas, menar Repstad (2007) är viktigt för att ge en bred och generell bild.

4.3.1. Informanter

Som ett första steg i processen att finna lämpliga informanter tog vi del av SCB (statistiska centralbyrån) statistik över skånska kommuner som rapporterat att de har integrerade elever i sina grundskolor. Nästa steg i processen innebar att ta kontakt med ansvarig samordnare för grundsärskolan inom respektive kommun för att vidare, via mail och telefon, komma i kontakt med specialpedagoger och speciallärare som har handledning i sitt uppdrag. Urvalet av informanter i studien utgörs både av det Bryman (2011) benämner strategiskt urval samt av ett bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval sker dels utifrån att fyra kommuner inom ett geografiskt avgränsat område, Skåne län, har valts ut medan ett strategiskt urval gjorts då specialpedagogerna och/eller speciallärarna som intervjuas har valts ut mot bakgrund av de avgränsningar som studien i sig innebär, då det specifikt handlar om specialpedagogisk handledning till lärare som undervisar individintegrerade elever. I studien har totalt sju specialpedagoger/speciallärare deltagit. Samtliga informanter är verksamma i årskurs 1-9 och handleder lärare som undervisar integrerade elever. Fyra av informanterna har både specialpedagogexamen och speciallärarexamen (inriktning utvecklingsstörning) medan en av informanterna har specialpedagogexamen och två informanter speciallärarexamen (inriktning utvecklingsstörning).

4.3.2. Genomförande

Mot bakgrund av att informanternas organisatoriska kontext på skolorna skiljer sig åt valde vi att tillämpa Repstads (2007) modell gällande en flexibel intervjuguide i samband med genomförandet av samtliga intervjuer (se. bilaga 2). Det möjliggör, enligt författaren, improvisation vars syfte är att ge fördjupade svar som leder till nya infallsvinklar. Vidare menar Repstad att intervjuguiden kan förändras under studiens gång genom att frågor läggs till och tas bort allt eftersom forskarens kunskap och förståelse ökar. För att öka tillförlitligheten ytterligare i studien gjordes även ljudinspelning vid samtliga intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter reliabilitetens betydelse vid transkriberingen av samtalen, vilket gjorde oss medvetna om den kritiska aspekt som, det enligt författarna, innebär när tolkning av det empiriska materialet sker även i transkriberingsmomentet. Även Bryman (2011) rekommenderar att intervjuer spelas in och menar att forskaren då ges möjlighet att analysera både *vad* som sägs och *hur* det sägs.

Samtliga informanter kontaktades inledningsvis via mail då vi även bifogade vårt missivbrev (se bilaga 1), med information om studien och etiska riktlinjer. Informanterna fick ge förslag på plats, datum och tid då intervjuerna var möjliga att genomföra. Vi planerade utifrån deras önskemål när och var respektive intervju skulle genomföras. Tiden som avsattes för varje intervju var 60 minuter och upplägget vid intervjuerna har varit detsamma. Innan intervjuerna påbörjades påmindes informanterna om att deras deltagande var frivilligt samt att de när som hade möjlighet att avbryta

intervjun. Samtliga fem planerade intervjuer, två i fokusgrupp och tre enskilda, kunde genomföras. Varje informant har deltagit vid ett intervjutillfälle och informanterna närvarade under hela intervjun. Vid varje fokusgruppsintervju deltog två informanter. Intervjuerna har spelats in (ljudupptagning via *Roland: mp3 recorder*), vilket möjliggjort för oss att kunna lyssna på materialet flera gånger. Vår ambition var att genomföra alla intervjuer tillsammans men på grund av ombokning av ett intervjutillfälle genomfördes en av intervjuerna av en ensam intervjuare.

4.3.3. Etiska aspekter

I föreliggande studie har vi valt att förhålla oss till Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Den första principen som berör informationskravet innebar att vi klargjorde studiens syfte och problemformulering för informanterna. Detta gjordes genom att informanterna via mail fick ta del av ett missivbrevet där vi bland annat beskrev vår avsikt gällande att förhålla oss till forskningsetiska aspekter. Informanterna fick även ge sitt medgivande till att delta i studien. Det innebar även att de gav sitt godkännande till att medverka i ljudinspelning samt informerades om sin rätt att när som avbryta intervjun vilket innebar att även samtyckeskravet verifierades. Gällande konfidentialitetskravet belyser både Kavle och Brinkmann (2014) och Vetenskapsrådet (2002) vikten av att informationen om deltagarna inte lämnas ut för att garantera respondenternas anonymitet. All information som kan röja informanternas identitet har därför tagits bort eller avidentifieras i materialet. I samband med presentationen av studiens resultat har informanternas namn anonymiserats genom att använda figurerade och könsneutrala namn. Kravet på konfidentialitet har tagits i beaktande i bearbetningen av samtalen samt genom att varken kommun, stad eller aktuell skola där datainsamlingen skett framgår. Gällande en av nyttjandekravets principer kommer allt empiriskt material enbart användas för studiens syfte och ändamål.

4.3.4. Bearbetning, transkribering och analys av insamlad data

Efter varje genomförd intervju lyssnade vi igenom materialet och transkriberade datainsamlingen till löpande text, vilket gav ett omfattande material. Stukát (2011) förordar en stegvis analys, efter bearbetning (transkribering) av ett antal personers uttalanden. Vårt första steg innebar att var för sig lyssna och läsa igenom materialet flera gånger, för att urskilja vilka begrepp informanterna nämnt under intervjun. Ur det omfattande materialet valde vi ut de delar som vi bedömde relevanta för vår studie och som skulle kunna besvara studiens syfte och frågeställningar.

Även i det andra skedet arbetade vi inledningsvis var för sig, med att sammanställa resultatet från respektive intervju för att finna citat som på ett signifikant sätt beskriver hur informanterna besvarat frågorna och som beskriver informanternas upplevelser och

erfarenheter av fenomenet “handledning till lärare som undervisar integrerade elever”. Syftet med att bryta ut citat ur materialet är att synliggöra resultatet och tydliggöra tolkningar som gjorts (Kvale & Brinkmann, 2014). Varje informants citat färgmarkerades och därefter jämförde vi svaren och citaten från de olika intervjuerna i syfte att både skildra vilka teman som var gemensamma bland informanterna samt vad som var särskiljande i resultatet.

Tredje steget innebar att jämföra de två resultatanalyser som vi framställt. Här syntes en stor likhet i våra analyser gällande identifierade teman och utvalda citat. I de fall vår förståelse av informanternas svar inte överensstämde med varandra lyssnade vi på den inspelade intervjun återigen för att finna en gemensam förståelse. Vid författande och sammanställande av resultatredovisningen bearbetades några teman på så sätt att de delades upp, slogs samman eller fick nytt namn. Tillsammans valde vi ut de citat som vi fann mest talande för varje kategori. I resultatredovisningen har citat markerats med indrag och i de fall där informanten i sitt svar citerat någon annan har citattecken använts. Vid några tillfällen innehöll informanternas svar delar som inte rör själva frågeställningen och i de fall där vi valt att inte ta med hela citatet markeras utlämnat material med [...]. Då informanterna har betonat ett ord eller begrepp har vi valt att markera ordet med fetstil och pausering illustreras med tre punkter. I de fall då informanterna namngivit personer har det markerats med första bokstaven i namnet och i de fall informanterna har namngivit kommunen de arbetar i har det markerats med XX. För att minimera risk för identifikation av informanterna har deras namn figurerats i resultatredovisning och i samband med citat.

5. Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet av vår undersökning med hjälp av teman/rubriker vilka arbetats fram genom analys av det empiriska materialet och som utifrån studiens frågeställningar besvarar syftet, *att undersöka hur sju specialpedagoger beskriver och upplever handledningens syfte, fokus och sin egen roll i handledningssamtalet samt deras upplevelser om vad de integrerande lärarna efterfrågar.*

5.1.Handledning, samtal eller reflektionstid - att välja begrepp

Flera informanter uttrycker att handledning är ett svårt begrepp och beskriver att de använder andra ord för fenomenet handledning. En av informanterna använder ordet handledning när det handlar om handledning till elevassistenter och i andra fall ordet samtal. Två av informanterna uttrycker att deras upplevelse är att begreppet handledning får lärare att "rygga tillbaka". Mika beskriver sin upplevelse av att begreppet handledning har en "viss stämpel" och menar att innebörden av handledning förknippas med att "någon visar vägen", samt berättar att man på arbetsplatsen enats om att använda begreppet reflektionstid.

...vi kallar det ju då reflektionstid för att vi upplever det som mildare än handledning. För just ordet handledning upplever vi, alltså, då är det som stämpeln på den. [...] att det är någon som kommer och visar vägen. Reflektion då handlar det om att man ska reflektera över sin egen yrkesroll och gruppens, gruppdynamiken och hur jag kan göra, se till mig själv, hur jag kan göra. Och det har vi pratat mycket om, ordvalet, reflektionstid kontra handledning (Mika).

Oavsett vilket begrepp som används av informanterna är det tydligt att de ser handledning som en av deras viktigaste arbetsuppgifter med anledning av att den personal som möter eleven varje dag har störst möjlighet att göra skillnad för eleven. Framträdande är också deras upplevelse av att deras handledning gör skillnad både för lärare och elever. Chris och Robin uttrycker sig på följande vis;

Jag kan känna att det är nästan min viktigaste uppgift...[...]... därför är det egentligen där vi behöver lägga energin, på handledning, för det är ju det som de (lärarna) ska ha med sig resten av veckan (Chris).

Det (handledningen) gagnar eleven. Elevens trygghet blir det ju också, för mår alla bra och mår läraren bra och känner sig trygg med eleven och vet och känner att det fungerar, så känner sig eleven trygg och det fungerar i gruppen också. Många grupper mår ju faktiskt väldigt bra av att ha elever med lite extra särskilda behov i gruppen. Det blir väldigt fina grupper, rätt så ofta. Ja, man kan märka att det blir en tolerans mot elever som är lite annorlunda och sådant. Och hela grupperna känns som att, ja, det blir bra och fin stämning (Robin).

5.2.Handledningens syfte och fokus

En tydlig linje i intervjumaterialet är att informanternas svar på vilket syfte de har med handledningen och vilket fokus handledningen får är sammanflätande vilket innebär att vi valt att inte presentera syfte och fokus i skilda avsnitt utan istället presenterar resultatet med hjälp av teman/rubriker.

5.2.1. Ett övergripande syfte, flera delsyften och fokus

Det övergripande syftet med handledning till lärare med integrerade elever är att ge eleven i fråga bästa möjliga skolgång. Detta syfte uttrycks i direkta ordalag av flera informanter, som att ge eleven en bra skolgång, att hjälpa eleven framåt i sin utveckling, eller att göra miljö och undervisning tillgänglig för eleven. Några av informanterna har en arbetsbeskrivning som säger att deras handledningsuppdrag är att sprida kunskap till grundskolans lärare, specialpedagog, speciallärare, elevassistent samt rektor och nämner som syfte att ge lärarna de kunskaper lärarna behöver för att eleverna ska få rätt undervisning och bemötande.

Vad mitt syfte är? Ja, det är ju att stötta omkring eleven. För att eleven ska få det så bra... så bra skolgång som möjligt utifrån den läroplanen de är inskrivna i och att det liksom blir så bra som möjligt. Jag har ju bara eleven framför mig, alltså elevens bästa liksom (Alex).

Mitt syfte är ju egentligen att det ska bli så bra som möjligt för eleven i den verksamheten eleven befinner sig, kan man väl säga. Så syftet är ju att gå in där det behövs (Robin).

Det är ett tydligt mönster att syftet för handledningssamtalen i stor utsträckning formuleras och utgår från den integrerade elevens behov, men också att lärarens behov av kunskap spelar in, samt att situationen eller frågeställningen avgör vad syftet blir. Citaten nedan belyser att det utöver det mer övergripande syftet, "att stötta omkring eleven", finns flera olika delsyften med handledningen.

Det är ju liksom många olika syften. Ibland måste syftet vara att jag måste bygga upp en relation mellan... innan jag kommer dit jag ska liksom. Eller dit jag vill, så att säga (Alex).

Jag tycker det ser väldigt olika ut beroende på ... faktiskt på vilken elev man har och elevens behov [...]... syfte kan vara väldigt olika och variera väldigt mycket (Chris).

Vidare ger informanterna exempel på hur syftet till en början kan handla om att skapa en relation till lärarna samt betydelsen av att stärka och bekräfta lärarna i deras arbete genom att lyfta det som fungerar i undervisningen och det positiva kring eleven. Ett "inledande syfte" handlar således om att stötta lärarna och förmedla en känsla till dem

av att de kan undervisa integrerade elever samt att de gör ett bra arbete. Chris uttrycker sig på följande vis;

... många gånger att få pedagogerna att känna att det de gör det duger, för många gånger så vet man (lärarna) inte riktigt "*vad är det jag gör*". Vad fungerar brukar jag fokusera på. Det är alltid något som fungerar (Chris).

I intervjuerna framträder ett tema där syftet är att ge eleven bästa möjliga skolgång, och att handledningen är ett viktigt verktyg för att få läraren att känna sig kapabel att klara situationen att undervisa de integrerade eleverna. Olika delsyften formuleras därför vid olika skeden i handledningsprocessen.

5.2.2. Fokus beroende på ärende och situation

Det omedelbara svaret på vilket fokus handledningssamtalen har och hur fokus bestäms, blir från flertalet informanter att det beror på ärendet och situationen. Det kommer också upp att det många gånger är aktuella frågor som avgör fokus, även om alla informanter även beskriver handledande samtal med ett på förhand planerat innehåll. Två av informanterna menar att det primärt är frågeställningen som styr handledningssamtalets fokus;

Det är frågeställningen så att säga. Oftast handlar det ju om... ja... "*hur ska jag göra för att det ska bli bättre för eleven?*" (Eli)

Ofta är det ju frågeställningen som kommer...[...] ja... men fokuset är ju som du säger (E) beroende på ärende liksom (Kim).

Att fånga upp lärarnas tankar och frågor menar en informant både kan styra samtalets syfte och fokus men betonar samtidigt att det är elevens behov som styr. Informanten uttrycker sig på följande vis;

Sen givetvis under gången man hade handledning så kommer det ju upp frågor och tankar och då fångar man ju upp det och då kanske mötesstrukturen ändras eller syftet ändras. Men fokus utgår faktiskt från elevens behov... hur ska vi kunna göra så att den klarar sin skoldag på bästa sätt? (Chris)

Av intervjusvaren framgår att det både är informanterna och de handledda lärarna som styr vilket fokus handledningen får. Dels utifrån lärarnas frågor och önskemål och dels genom att informanterna planerar innehåll baserat på vad de upplever att lärarna behöver stöd kring och följaktligen föreslår möjligt fokus genom att använda nyckelord som de upplever att lärarna "nappar på". Alex berättar att;

Jag har ju vissa saker som jag vill ta upp. Det är ju klart att jag ofta driver det liksom. Men jag vet ju också vilka nyckelord som lärarna nappar på (Alex).

Förekommande nyckelord som informanterna ger som exempel på handledningens fokus är *utvecklingssamtal, läroplan, kunskapskrav, kunskapsmål, betyg, bedömning, relationer, funktionsnedsättning/utvecklingsstörning, tillgänglighet, anpassningar* och *bemötande*. En av informanterna upplever att fokus utgår från lärarens planering och att specialpedagogen tillsammans med läraren planerar hur undervisningen kan anpassas utifrån de integrerade elevernas behov och förutsättningar. Även observation som metod inför handledningssamtalen är något som Mika menar påverkar handledningssamtalets syfte och fokus.

Ja, och det var ju fokus på framgångsfaktorer och det handlade om bemötandet framförallt, men det kom ju också upp andra grejer som... Jag vet som vi tog upp i sån här till ledningen, någon fläkt som störde, alltså sådana saker som kom upp när man sitter och tittar och det också utifrån tillgänglighetsperspektivet. Och där kan man också bygga på fler observationer sen, när klasslärarna känner sig trygga med att vi kommer in och kikar och att det inte är för att hitta vad du inte gör bra utan hitta vad som fungerar och bygga på det (Mika).

Vilket fokus handledningen får beror oftast på ärendet, enligt informanternas utsagor. Ibland är syfte och fokus bestämt i förväg och ibland formulerat i stunden. Innehållet kan antingen tas upp av läraren eller av handledaren (informanten).

5.2.3. Fokus på anpassningar

Att anpassningar är ett återkommande fokus ger flera av informanterna uttryck för men belyser även hur tiden för lärarna är begränsad och att de upplever att det skapar en stress hos lärarna. Av informanternas utsagor kan likheter identifieras som handlar om behovet av att handleda lärarna i hur lärmiljön för eleven kan och bör anpassas för att skapa en tillgänglig undervisning för eleven.

Det är ju det här klassiska... "*hur skall jag hinna med det?*" ... att anpassa... Alltså de är ju väldigt positiva i själva handledningssituationen men sen ska man ju hinna göra det också. Det ska ju verkställas och förverkligas också (Alex).

Då en stor del av handledningssamtalen som beskrivs är en form av planeringssamtal blir fokus många gånger anpassningar i form av material, metod och struktur. Det kan även röra sig om planering av innehåll i arbetsområden och särskilt en av informanterna som arbetar stor del av sin tjänst på högstadiet, vittnar om att lärarna behöver hjälp med den pedagogiska planeringen, där ämnesinnehållet anpassas till grundsärskolans läroplan. Anpassningar kan också handla om att eleven ska få tillgång till hjälpmedel och det är många gånger specialpedagogen som har kunskap om vilka hjälpmedel som finns och handleder lärarna, så att eleven kan få prova ut vad som fungerar.

För att eleven har det svårt med någonting eller... eller svårt att koncentrera sig eller...ehh.... att man inte hittar rätt material kanske eller ja... rätt anpassningar. Appar och sådana saker... (Kim).

Det är som med en elev... med inte så utvecklad finmotorik, att man liksom... *“ja, men har du testat med en Y-penna? Eller har du testat det istället?”* Så de blir stöd med praktiska saker. mmm... ja och någon elev har... ja.. svårt med fokus och koncentration... att man tipsar om dagsschema...lektionsschema...(Eli).

Flera av informanterna lyfter hur skolsituationen runt eleven påverkar samtalets fokus samt att tankar, åsikter och önskemål som de integrerade eleverna själva förmedlar till specialpedagogerna eller speciallärarna kan leda till ett bestämt fokus om anpassningar i handledningssamtalen. Informanterna beskriver hur handledaren gör elevens röst hörd och utgör en länk mellan eleven och läraren, för att exempelvis förmedla vad eleven inte förstått eller lyfta elevens egna önskemål.

Det kan också vara så att eleven talar om [...] *“det här funkar inte riktigt”*... *“det här kan jag inte”*... *“jag fattar inte”*... Det kan vara *“jag vill inte det och jag klarar inte det”* och så vidare .. eller *“det här vill jag göra”* [...] Eller vilket behov som finns. Det tycker jag är ganska viktigt, man kan vara mycket lyhörd för det när man träffar eleven... vad det är som inte är bra eller vad som är bra så att säga. För det är ju inte alltid en pedagog kan se det i en stor klass på 25-30 ungar (Charlie).

...för de äldre eleverna så kan ju faktiskt också handledningen handla om... som du säger att om man nu har en muntlig redovisning och vår elev inte känner att man inte klarar av att stå framför en klass. När man då handleder pedagoger i *“hur kan vi göra detta på ett annat sätt så att eleven ändå når målet?”* och så diskuterar man och så bollar man liksom sådana saker (Chris).

Ett vanligt fokus i handledningssamtalen, som studiens informanter för fram, är anpassningar som syftar till att elevens delaktighet ökar, såväl i undervisning som i det sociala sammanhanget. Här är det viktigt att elevens egna önskemål kommer fram.

5.2.4. Fokus på helheten och att vidga fokus

Övervägande delen av handledningssamtalen har, enligt informanterna ett elevfokus, men de beskriver också en vilja och förmåga att vidga perspektivet. Alex upplever att hon vid observationer ser helheten och försöker i handledningen ta upp lärarens undervisning och ibland andra elevers behov av anpassningar. Mika pratar mer om att betrakta saker ur ett tillgänglighetsperspektiv, än anpassningar och lyfter då fokus från individen (elevens anpassningar) till miljö och lärsituationer. Även Robin och Alex upplever att de genom handledningen försöker växla perspektiv för att lyfta samtalets fokus från eleven mot gruppen/klassen.

Jag försöker lyfta det till en gruppnivå... *“vad händer med den (integrerade) eleven när det är så här i klassen?”* (Alex).

Man (eleven) lär sig väldigt mycket, men kanske inte just det som läraren har tänkt alltid. Och sen just att hålla det... att man faktiskt ska tycka det är roligt... är också väldigt, väldigt viktigt. Uppehålla det hos eleven och läraren också. Att det faktiskt är

roligt. Man ska inte se det som... liksom... "oj..." betungande och "gud vad jobbigt allt detta är" utan kanske snarare lite roligt, utmanande. "Vad kan jag göra?" Och det kan ju vara till gagn för andra i klassen också helt plötsligt. När man (läraren) kommer på det (Robin).

Informanterna upplever också att lärarna behöver kunskap om hur de kan gå tillväga för att synliggöra vilka krav och förväntningar de har på eleven, göra eleven medveten om sitt eget lärande och sina kunskaper, och inte minst hur de kan motivera eleven och skapa utvecklande utmaningar. Chris delar med sig av sina tankar och uttrycker sig på följande vis;

Jag tänker... lite som vi jobbar med själva nu... att få eleven att se sitt eget lärande.[...] Det är något som jag kan tänka... just när man sitter med pedagoger... det är ju något man behöver få in i deras tänk. [...] Det kanske är en sådan punkt som faktiskt borde finnas med alltid i vårt tänk liksom. Eleven ska själv få insikt och kunna uttrycka att "det här kan jag"(Chris).

Vidare upplever en av informanterna att, det utöver frågeställningen, är specialpedagogen och specialläraren som arbetar på grundskolan där den integrerade eleven undervisas som har stort inflytande över samtalens fokus och menar att lärarna som de handleder lyssnar mycket på vad specialpedagogerna och/eller speciallärarna har att säga.

Men sen som du (E) var inne på, så har vi ju... när det sker ganska oförberett... då har ju vi ganska mycket makt. För att hur det än är, som specialpedagog, och även om vi känner varandra väl och inte är så formella här så... det finns ju ändå en viss tyngd i det du (E) och det jag säger (Kim).

Betydelsen av ett fungerande samarbete med specialpedagogen på grundskolan upplever även Chris och Robin som värdefullt. Robin beskriver hur specialpedagogen på grundskolan kan ge en ingång för att vidare komma i kontakt med de integrerade elevernas lärare. Vidare beskriver Robin hur samarbetet med specialpedagogen kan innebära att de båda arbetar praktiskt med den integrerade eleven samt att handledning erbjuds i syfte att stämma av att arbetet med eleven går framåt mellan handledningstillfällena. Informanterna upplever även att samarbetet med specialpedagogen påverkar både vad handledningssamtalets syfte och fokus blir.

Där jag till exempel är nu.. har samlat gruppen och där specialpedagogen är med och då satte faktiskt jag mig med specialpedagogen och så bestämde vi vad är det de här mötena ska innehålla... och där vi hade ett jättebra samarbete så vi hjälptes åt att bestämma helt enkelt. Därför har ju jag upptäckt att det är så viktigt att ha kontakten med specialpedagogen på skolan för då får den personen (specialpedagogen) vara lite den som driver under tiden när jag inte är där (Chris).

Att studiens informanter tydligt beskriver ett övergripande syfte att stötta eleven, betyder inte att handledningssamtalen enbart har ett elevfokus. Det kan också handla om att fokusera på lärsituation och undervisning, samt att göra lärare och elever medvetna

om utvecklingsmöjligheter. I samarbete med skolans specialpedagog kan perspektivvidgande innehåll formuleras.

5.2.5. Fokus på att stötta läraren

En av informanterna upplever att lärarna ger uttryck för viss lättnad när specialpedagogen erbjuder stöd och handledning. Samtidigt kan informantens utsagor tolkas som att lärarna har en föreställning om, eller förväntan på, att det är specialpedagogen som har ansvaret för eleven både gällande planering och genomförande av undervisning. Chris upplevelse är att lärarna ibland släpper ansvaret för eleven och tror att handledaren ska planera allt för den här eleven. Chris berättar att;

...då får man vara väldigt tydlig med att "nej, du är ansvarig som klasslärare för undervisning, för planering... eh... sen hjälper jag dig gärna och finns till hands" [...] lite så och då får man ju vara rätt så tydlig och lite obekvämt och förklara att "din uppgift är ju det här och det här är min uppgift". Men jag kan inte säga att jag tycker det är jobbigt men det gäller att vara väldigt tydlig... ja (Chris).

Robin upplever att det är viktigt att stötta läraren i situationen och menar att det är viktigt att inte försätta läraren i en kravsituation utan att istället stötta och avlasta läraren genom att serva med undervisningsmaterial under perioder då lärarna upplevs som stressade och överbelastade i sitt arbete.

...lärarkåren idag som sagt är väldigt hårt ansträngda ute (på grundskolorna) så man kan inte lägga på dom en massa saker, å i alla fall inte i början. Utan man måste ta det väldigt, väldigt, väldigt varligt. Det är nog kanske snarare så att det kanske jag ställer upp med "åh, men jag har ett material om det här, det kan vi kanske börja med?" så att man underlättar lite för dem i början (underlättar för läraren) (Robin).

Flera av informanterna upplever även att många lärare känner att det är jobbigt att ha en integrerad elev i sin undervisningsgrupp. Lärarna uttrycker, enligt informanterna, att de inte har tid och kunskap nog att anpassa undervisningen och således kan motståndet handla om att lärarna upplever att de saknar kompetens för att undervisa integrerade elever. Ibland är hjälpbehovet hos läraren så omfattande att informanterna tydligt måste visa att planering och undervisning är lärarens ansvar, vilket en av informanterna menar är en gränssättning som kan vara svår. För att stötta och ge läraren trygghet nämns två medel; att bygga en god relation till läraren så att läraren vågar be om hjälp och också tar emot stödet som erbjuds samt att uppmärksamma och lyfta det positiva. Informanterna lyfter att de utifrån observation identifierar framgångsfaktorer och stärker lärarna genom att försöka bygga vidare på det som fungerar runt eleven.

Ofta, ofta ofta så känner... så uttrycker lärarna att de har inte den kompetensen. De har inte den kunskapen, "det är svårt", och "vi vet inte" och "vi kan inte"... och vill ju ha

en lösning. De (lärarna), nu generaliserar jag så klart, men många upplever att *“detta kan inte jag”*, *“detta är främmande”* (Mika).

Och en del, precis som du säger, är ju väldigt rädda och osäkra när de får en integrerad elev. *“Hur ska jag göra här?”* och så. Och tror att det är något otroligt jobbigt och då försöker vi ju förklara för dem att behöver det ju inte vara och att det kan vi försöka lösa tillsammans och att det kommer nog att gå bra. Och stärka dem i detta att de kan fixa det här (Charlie).

Något som informanterna menar bekräftar att lärarna känner sig trygga är att lärarna själva efterfrågar handledning och ber specialpedagogen observera specifika saker eller situationer. Informanterna beskriver på liknande vis hur de märker att handledningen gör skillnad både för lärarna och för integrerade elever.

Jag upplever att de (lärarna) är nöjda när vi har pratat och liksom *“Ja, då känns det bättre!”* och så [...] De (lärarna) blir påmind om det, dels ny kunskap och sen i bedömning ... det här med medverka... *“Jaha, man kan tänka så!”* [...] jag känner lite som att en viss stress lägger sig, liksom (Alex).

Sen kan de (lärarna) också komma tillbaka väldigt tacksamma. *“Jag testade detta och det funkade!”* [...] I förlängningen så förändrar det ju för eleven också och då kan man ju se att med den här anpassningen... en enskild plats eller en kilkudde, eller vad det kan vara. Då märker man att eleven får lättare att koncentrera sig, blir lugnare, presterar bättre, finns många olika saker man kan se (Kim).

5.2.6. Fokus på att bidra med kunskap om grundsärskolans styrdokument

Att bidra med kunskap om grundsärskolans läroplan, kursplan och timplan anger flera av informanterna som ett viktigt syfte. I intervjuvaren framträder tydligt att informanterna upplever att det finns ett stort behov av att informera och handleda lärarna i grundskolan kring *“stoffet”* i grundsärskolans kursplaner samt om att timplanen i flera ämnen skiljer sig åt i jämförelse med grundskolans timplaner. Informanterna beskriver att det annars finns en risk att de integrerade eleverna inte får den undervisning i respektive ämne som de enligt grundsärskolans läroplan har rätt till.

Det kan vara så att när du har handledning med pedagoger, kan syftet vara att bara sätta sig och titta på läroplanen. Hur är den uppbyggd? Hur ser den ut? Likheter, skillnader. För att de (integrerade eleverna) följer ju sin grundskoleklass. Ska vi vara krassa så får inte våra särskoleelever den undervisning, faktiskt, som de ska ha enligt särskolans läroplan. Så det kan vara ett syfte att bara samla kunskap kring det (Chris).

Det som jag också lägger en del tid på det är ju... på högstadiet är det maffigt kunskapsstoff och jag stöttar en del av de lärarna, framförallt i so/no-ämnena kring det (Charlie).

Alex är den av informanterna som tydligast betonar att fokus i handledningen ofta ligger på läroplan, timplan, betyg och bedömning, och att lärarna saknar kunskap om vad som

gäller för de elever som är mottagna i grundsärskolan. En möjlig förklaring är att Alex är anställd som specialpedagog inom grundsärskola och för integrerade elever samt att det finns anställda speciallärare som arbetar med de integrerade eleverna och som samplanerar undervisningen med lärarna. Mika är den enda av informanterna som uppger att hon så gott som aldrig har handledningssamtal med fokus på grundsärskolans kursplan och timplan, vilket kan bero på att det i deras organisation är specialläraren (bland annat Mika själv) som ansvarar för de integrerade elevernas kunskapsutveckling. Särskilt de informanter som handleder lärare som undervisar äldre elever fokuserar på bedömning och betyg i handledningssamtalen.

Att lyfta att det är en annan läroplan och att man tittar... jag söker ju upp lärare och liksom så tittar vi på läroplanen och jämför dem med varandra just för att se "*var ligger de bedömningsmässigt?*" (Alex).

5.2.7. Bidra med kunskap om elevens utvecklingsstörning/funktionsnedsättning

En viktig kunskap som informanterna vill att handledningen ska bidra med är fakta kring elevens funktionsnedsättning/utvecklingsstörning, något som de även upplever att lärarna efterfrågar. Flera av informanterna beskriver att det skapar en förståelse kring eleven och att det både är ett syfte och ett viktigt fokus. Det centrala beskrivs genom att i handledningen bena ut vad som är funktionsvariationen/elevens utvecklingsstörning och vad som är elevens personlighet samt att funktionsvariationen visar sig i vissa sammanhang men inte i alla. Informanterna menar att de försöker förmedla att svårigheterna i många fall kan kopplas till miljön snarare än till eleven. Alex, Mika och Charlie berättar att;

I samtalet så blir det ju att jag lägger in fakta kring, alltså vad just den eleven har för funktionsnedsättningar, för att läraren ska förstå... [...] Alltså jag försöker ju ge någon form av information och vidare kunskap kring elevens svårigheter (Alex).

Jag tror man ville bena ut vad som är barnen och vad som är funktionsvariationen. Lite vilken del av barnets beteende som är den vanliga ungen och vilket som man ska ta hänsyn till utifrån funktionsvariation, men det var så jag upplevde att det uttrycktes (Mika).

... både stoffet och hjälp med stoffet men också med metoder och kanske också kring vad kan det vara för svårigheter kring den här eleven så att säga... "*den är utvecklingsstörd, vad innebär det?*" (Charlie).

Informanterna upplever att mer kunskap om olika funktionsnedsättningar skulle ge en ökad förståelse för vad eleven behöver i form av anpassningar, men framför allt att det skulle göra att läraren ser eleven och inte bara funktionsnedsättningen.

5.2.8. Fokus på relationer och bemötande av eleven

Att lärarens bemötande av eleven ibland är ett nödvändigt fokus i handledningssamtalen nämner flera av informanterna, framförallt när lärarens bemötande av eleven inte anses vara bra. Mika belyser vikten av att, även om frågorna från lärarna ofta har ett elevfokus, försöka vända fokus till vuxen-elev-relationen och kommer på så sätt in på lärarens bemötande. Även Charlies och Robins beskrivna upplevelser påminner om varandra gällande att lärarens sätt att bemöta eleven kan ha sin förklaring i attityden till att undervisa integrerade elever. De beskriver hur fokus i handledningen kan vara att förändra en negativ attityd genom att skapa en positiv relation mellan lärare och elev.

Det är ju bemötande kan man väl säga... som är en av de stora sakerna egentligen, *“hur gör jag? och vad ska jag göra?”* ... och sen ligger det på ämnesvis och bedömning kommer ju också som en sån fokusgrej. Men mycket, mycket, mycket handlar egentligen om bemötande och organisationsbiten runt den eleven (integrerade eleven). Det är där vi kommer från början ju, att det måste ju fungera. Så det är fokus där (Robin).

Att alla lärare inte alltid är positiva till att undervisa integrerade elever, är en upplevelse och erfarenhet som flera av informanterna på olika sätt beskriver att de möter.

Och då måste man ju hitta alla positiva saker som de kan göra med dem så att de känner att de kan klara det och så där. Så då behöver man bygga upp lärarens sätt att vara och sätt att arbeta med eleven. Och det har jag varit med om ett par, tre gånger...[...] Inte lika mycket nu, för det är väl mer etablerat i kommunen med att många är integrerade, men i början var det väldigt så. Faktiskt för bara några år sen hade jag en lärare också som var väldigt avig mot den här eleven, ja det var hon, och mot den här situationen som hon hade hamnat i och då fick man ju börja jobba på det (Charlie).

...alla lärare är ju inte positiva... till den här elevgruppen och inte alla rektorer heller kanske vi ska säga. Skolor... där finns ju dom som tycker det här är jobbigt och betungande med de här eleverna... och då är det ju... man får jobba på ett helt annat sätt då. Då får man liksom försöka hitta alla fördelar så man liksom kan glida in där. Men det är som sagt väldigt stor skillnad. XX kommun är en stor kommun så riktig samsyn finns väl inte riktigt (Robin).

Motståndet och lärarnas inställning och attityder menar informanterna fortfarande är en utmaning samtidigt som deras upplevelse är att motståndet var mer påtagligt för några år sedan.

5.2.9. Svårt att ta upp i handledning

Att det finns saker som är svåra att ta upp i handledningen med lärarna berättar flera av informanterna om. Att lyfta kritik i samtalen upplever informanterna är utmaning och en roll som kan upplevas tuff och svår. Det handlar om att informanterna upplever att det är känsligt att lyfta *“underförstådd kritik”*, såväl direkt och indirekt, gällande lärarens och/eller kollegors förhållningssätt och arbete. Vidare är en utmaning i samtalen

informanterna lyfter frågor som rör lärarens undervisning och/eller bemötande mot eleven. Samtidigt menar informanterna att det är viktigt att vara rak och ärlig i sin kommunikation till lärarna.

Det är ju om man märker att man (lärarna) har ett bemötande som *“jag vill inte ha dig här”* (eleven). Det är svårt. Dom säger... liksom man märker det så tydligt att dom (lärarna) backar undan. Man (lärarna) vill inte ha med eleven att göra helst (Robin).

Det är också väldigt olika, hur den personen är som är pedagog, så att säga. Men ibland, under årens lopp, har jag ju haft dem som har varit väldigt, väldigt aviga och inte heller velat ta i det här jobbet med eleven, på något vis, för att de har tyckt det har varit så jobbigt (Charlie).

Det vi sa innan då att... man upplever att en kollega frågar *“ja, vad ska jag göra, det fungerar inte...”* och så ger den (läraren) inte de anpassningar som behövs för eleven (Eli).

Även att påminna om att eleven har av behov de anpassningar man kommit överens om kan vara en utmaning att samtala om. De integrerande lärarna upplevs ofta rikta fokus mot eleven medan informanterna upplever att de ofta ser och kan identifiera utvecklingsområden hos lärarna.

5.3. Specialpedagogens roll i handledningssamtalet

5.3.1. Tidsbrist påverkar handledarrollen

Ett återkommande mönster i intervju svaren är upplevelsen av “brist på tid” för handledning vilket tre av informanterna menar i sin tur påverkar handledarrollen. Att hinna handleda om ett visst ämne eller frågeställning tar tid och när tiden inte räcker till upplever informanterna att samtalen tenderar att handla om praktiska saker istället för om utmanande frågor, reflektion och utveckling. Charlie och Alex uttrycker att;

Här är man ju mycket mer praktiskt inriktad. [...] och det blir inte den här tiden som man har... *“hur tycker du att du ska lösa detta nu?”* Alltså så som vi har för den andra typen av handledning... alltså den tiden.[...] Jag känner inte att tiden räcker...[...] det blir så mycket annat som är mer praktiskt runt. *“Ja, å så vet du att vi ska simma den stunden där istället så då kan du inte komma”*... [...] *“ja, och sen så ska vi labba där, kan du vara med då?”*(Charlie).

Lite grann i skolans värld, de här snabba lösningarna. För alla har vi ont om tid och det ska liksom helst vara färdigt och klart igår (Alex).

Informanterna nämner tid som en viktig faktor som påverkar handledningens kvalitet. Skolledningen har en viktig roll att skapa förutsättningar för handledning genom att avsätta tid.

5.3.2. En flexibel roll

Samtliga informanter beskriver att de använder sig av olika handledarroller och det nämns bland annat att en handledare måste vara flexibel och anpassa sin roll efter lärarens kunskap och erfarenhet, samt utifrån vad som sker under det pågående handledningssamtalet. Att växelvis inta rollen som "bollplank" identifierar flera av informanterna som en central roll samt att handledarrollen ofta styrs av vilken lärare eller grupp som handledaren möter.

... det handlar ibland om erfarna lärare, oerfarna lärare. Nya elever och nya lärare, då måste man ju börja från början. Vissa måste man bara: "ja, nu gör vi så här. Sen är det klart". Så det är väldigt olika, precis som du säger, hur man arbetar (Charlie).

Den flygande handledningen (spontant uppkommen) är ju ofta en akut händelse och generellt är ju de flygande ju då det hänt någonting och då kan man (läraren) behöva handfast tips (Mika).

De handledarroller som beskrivs i intervjumaterialet kan kategoriseras till en rådgivande, en perspektiverande samt en samarbetande roll. Då informanterna beskriver sin handledarroll med egna ord, nämns bland annat att ge råd, ge tips, göra material. Flera av informanterna säger att de inte vill ha den rådgivande rollen, men att det ofta hamnar där ändå.

Jag är inte så glad för att råd... ehh... i min... när jag handleder försöker jag i så fall vara den som ställer frågor för att pedagogerna själva ska hitta lösningar som passar för dem och vad som fungerar redan nu och hur kan vi bygga vidare på det (Chris).

Andra utsagor från informanterna är att ställa öppna frågor, ge möjlighet att tänka, tänka utifrån ett annat perspektiv och att det måste komma inifrån, vilket kan tolkas som att de tar en perspektiverande roll. Den samarbetande rollen beskrivs just som samarbete med kollegor, men även som ett givande och tagande, att föda idéer tillsammans och att bolla tankar.

... nu så har man byggt upp ett samarbete så på något vis att där tycker jag att det är mycket mer samarbete just nu, men tidigare, på andra skolor, eller när man kommer till en ny skola och det är en ny (integrerad) elev och ny lärare, då är det oftast väldigt mycket råd (Charlie).

Jag vet hur det är och då kan jag ge ett litet hjälpanslag i början liksom (Alex).

Det är tydligt att flera av informanterna upplever att lärare med liten erfarenhet av lärarbete, såväl som av integrerade elever behöver mer handfasta råd i början och att handledarna då tar en föreskrivande roll, för att sedan övergå till att uppmuntra mer till reflektion eller att samarbeta som kollegor.

5.3.3. En perspektiviserande och reflekterande roll

För att handledningen ska leda till förändring menar informanterna att det är viktigt att belysa en fråga utifrån olika perspektiv. Det kan exempelvis handla om att få lärarna att tro på sig själva och sina kunskaper, att förändra synen på elevers hjälpbehov och beteenden, samt förändra, anpassa och utveckla lärarens undervisning.

Jag står inte med hela handen och pekar och säger, ”*men du gjorde ju, du sa...*” Utan lite det här att försöka hjälpa pedagogen att hitta att orsaken till elevens beteende, att hitta någon reflektion kring vad hände innan, vad är det som kan göra att det blev så och hur kände du och hur den kände och så här. [...] ...det måste komma inifrån. Man måste känna och förstå det själv. Det tror jag man gör om man själv får reflektera (Mika).

Öppna upp möjligheter kan man väl säga. Ge lite andra infallsvinklar kan det också vara. ”*Har du tänkt på att du skulle kunna göra så här?*” Men oftast kommer ju det först när man har lärt känna varandra (handledaren och den handledde) rätt så väl. Då kommer dom frågorna. Grunden är att ha en relation... till läraren också. Man måste liksom hitta den så att man vågar säga dom här... jag tror att en del lärare tänker så att ”*man kan inte säga den frågan, den är nog dum*” (Robin).

En annan reflektion som informanterna lyfter är att de i handledarrollen måste få tid att lära känna läraren och menar att det skapar förutsättningar för att en reflekterande handledning ska fungera väl. Att ställa öppna och ”rätt frågor” till läraren i handledningen upplever informanterna är centralt.

...men ni (lärarna) vet ju mycket, man ska bara tänka utifrån ett annat perspektiv. [...] Att man försöker ha öppna frågor och att de själv får tänka, men det tar ju ett tag att jobba upp den här relationen och vissa går det fortare med än med andra (Alex).

Kim och Eli beskriver att, det i den perspektiviserande rollen, ingår att kunna se helheten och ta ett, som Kim benämner det, helikopterperspektiv.

Det blir ju vår roll att, som du säger (E), att vara påläst och försöka se liksom, helheten (Kim).

Chris är den enda av de sju informanterna som regelbundet leder återkommande reflekterande gruppsamtal och då styr innehållet och planerar strukturen. Mika beskriver att reflektionstiden kraftigt har minskat på den aktuella arbetsplatsen och märker nu hur viktig reflektionstiden var för att få en samsyn i kollegiet.

Innan när vi hade mer återkommande reflektionstid så lyfte man det där och så var vi mer samstämmiga. Så jag önskar att det kommer uppifrån och att det hade blivit ”på tisdagar har vi reflektionstid”, eller vad det nu skulle vara, och att man värnar om den tiden, att den tiden är upptagen (Mika).

Mika upplever att det nu saknas ett forum för att, under ordnade förhållanden, lyfta svårigheter, förbättringsåtgärder och framgångsfaktorer.

5.3.4. Rollen som expert och rådgivare

Flera av informanterna menar att tiden är för knapp för att den riktiga reflektionshandledningen ska hinnas med vilket de upplever resulterar i en roll som expert och rådgivare. Samtidigt råder en enighet om att tid för handledning borde avsättas och prioriteras bland annat för att undvika att samtalen alltför ofta blir rådgivande till sin karaktär vilket informanterna menar ofta sker när lärarna haffar specialpedagogen i stunden, istället för att samtalet sker planerat.

Min roll... ibland... för det kan vara lite olika roller faktiskt beroende på vem... ibland blir man (handledaren) en konsult kan jag säga, när jag kommer dit där. Eller blir man expert. Kan man också bli på det här området, lite intressant... [...] och ibland är man ett bollplank (Robin).

Det är inte så lätt när man bara blir haffad i trappen men man ska inte vara för snabb... [...] och tiden är fiende men det är nästan bättre att man bestämmer att man ska träffas en eftermiddag istället och så sitta då så att man har tid att lyssna och diskutera. För annars blir det de här "Quick fix:arna" som du (E) sa och det är inte alltid så lyckat. För då kanske man inte liksom har förvässat sig om att "var det... det här du menade?" och gagnar det verkligen eleven liksom (Kim).

Citaten nedan belyser att den handledande specialpedagogen ska vara påläst. Kunskapen innefattar många områden såsom att känna eleven, ha goda faktakunskaper om diagnoser, samt att vara väl insatt i och kunnig inom grundsärskolans kursplan och timplan. Även att ha kunskap och erfarenhet av att ha arbetat som lärare, för att vinna lärarnas förtroende, upplever informanterna är centralt i deras handledningsroll.

... alltså vara påläst inom alla spektra kring eleven... (Eli).

Man måste liksom skapa ett förtroende hos dem (lärarna) och liksom en känsla av att jag vet hur det är att vara lärare. Ibland glömmer de att jag har jobbat som lärare själv och så [...] För att vi ska komma dithän, att de ska känna att de är liksom trygga, så får man liksom bygga upp det (Alex).

En av informanterna upplever att det är lätt att inta den rådgivande rollen och menar att det är naturligt för människan att visa och förmedla sina kunskaper till andra i sin omgivning;

...det är väldigt lätt att man vill gärna ge råd, för så är man ju skapt liksom (Chris).

5.3.5. Rollen att lyssna

Det ska aldrig vara så att jag har krav på att man (läraren) ska göra en massa saker utan det är egentligen att få prata mycket... ja, få prata mycket. Få berätta hur den (läraren)

känner, tycker och tänker om detta. Att man... man måste ha den biten för annars kan man ju aldrig hitta in... alltså i hur man ska kunna jobba med detta om det kört ihop sig. För det har det ju oftast gjorts. Det har ju kört ihop sig riktigt ordentligt (Robin).

En viktig roll som informanterna identifierar och upplever att de ofta intar i handledningssamtalen är den lyssnande och vikten av låta läraren dela med sig av sin berättelse. Flera av informanterna beskriver hur de upplever att det är deras uppgift att, under pågående samtal, känna in vad det är läraren behöver hjälp med eller vill samtala om vilket informanterna upplever även styr vilken roll handledaren intar. Informanterna upplever att lyssnandet även är en strategi som hjälper dem att förvissa sig om att de förstår vari lärarens hjälpbehov ligger samt för att undvika att inta en rådgivande roll i ett för tidigt skede vilket informanterna menar skulle kunna resultera i att de ger råd eller tips som läraren egentligen inte har efterfrågat.

Se till så att alla... så att man vet... att man pratar om samma sak liksom. "*Vad handlar det?*" "*Vad är problemet?*" och sen också tror jag det är värdefullt att man börjar med att verkligen lyssna.[...] Lyssna på vad min kollega säger innan jag serverar saker (Kim).

Att man känner av kollegans sinnesstämning också (Eli).

Sen så finns det vissa som säger [...] "*det här måste jag prata om, det här vill jag diskutera*" och så. Då får man ju lyssna istället. Börja med att lyssna, lyssna osv... Så att det är faktiskt lite olika hur rollen blir kan man nog säga (Charlie).

Informanterna påpekar således att det är viktigt att ta sig tid att lyssna efter vad läraren egentligen behöver, att vänta in och fråga om, så att fokus blir det som gagnar både eleven och läraren på lång sikt.

5.3.6. Rollen att bekräfta och förmedla trygghet

Samtliga informanter upplever att handledningen gör skillnad för lärarna och menar att handledningen bidrar till att lärarna känner sig lugnare och tryggare. En roll som informanterna upplever att de har är att dämpa den oro, stress och press som de upplever att många lärare känner inför att undervisa integrerade elever samt att handledarrollen innebär att minska lärarnas osäkerhet och rädsla.

En del känner sig lite avslappnade när de vet att vi finns så att säga, som en stöttning på något vis. De känner sig kanske inte lika stressade eller pressade eller vad man ska säga (Charlie).

Då har ju de (lärarna) känt, "*ja, men då kör jag på det!*" och känt sig tryggare i sin roll helt enkelt och efterhand så har de lärt ju sig mer och mer. Så tror jag de har upplevt det (Eli).

En av informanterna menar att det är viktigt att lärarna känner sig trygga med att låta sig observeras av handledaren. När läraren förstår att handledaren inte har för avsikt att leta

efter fel och brister utan förstår att fokus handlar om att finna det som fungerar och det som lärarna gör bra, skapar det en trygghet hos läraren menar informanten. Något som informanterna upplever bekräftar att lärarna känner sig trygga är att lärarna efterfrågar handledning och ber informanterna genomföra observationer. Mika berättar att;

När klasslärarna känner sig trygga med att vi kommer in och kikar och att det inte är för att hitta vad du inte gör bra utan hitta vad som fungerar och bygga på det. Och det har vi ju fått, vi har fått bekräftelse på att folk (lärarna) kände sig trygga. Men också att det har gett någonting och förfrågan på om man kan komma in och kika på specifika saker, men då är det ofta elevkopplat (Mika).

Att relationen mellan handledare och handledd är viktig framkommer vid flera tillfällen och Alex menar att det är en medveten strategi att bygga relationer för att lyckas med handledningen och för att lärarna ska känna sig trygga och våga ställa sina frågor.

... där går man in på kärnan direkt, för vi känner varandra, vi har jobbat tillsammans länge. I de andra samtalen måste jag ju bygga en relation också. Det är ju jätteviktigt (Alex).

Även Charlie beskriver att hon använder strategin att skapa en positiv relation, särskilt i mötet med pedagoger som varit negativa eller osäkra inför att undervisa integrerade elever.

... det kan ju vara att man pratar lite privat och ditten och datten, så emellanåt för att liksom släppa loss lite och så... så att det är lättare att få kontakt och lättare att få den positiva responsen då (Charlie).

Informanterna uttrycker att den roll de intar som bekräftande handledare har en avstressande och lugnande effekt på lärarna och att handledningen gör skillnad, vilket de i sin tur upplever gagnar de integrerade eleverna.

5.4. Informanternas upplevelser gällande vad lärare efterfrågar

5.4.1. Tips, råd och snabba lösningar

Ett tydligt mönster som återkommer i intervjuvären är att informanterna upplever att lärarna har ett hjälpbehov samt att de efterfrågar tips, råd och snabba lösningar. En anledning till att lärarna deltar i handledning menar en informant även kan bero på viss frustration hos läraren och att det i sin tur leder till att läraren förväntar sig att handledaren ska leverera "quick fix". Även stöd gällande planering av undervisningssituationer är något som informanterna upplever att lärarna vill att handledningen ska bidra med.

Ibland kan det nästan vara lite frustration. Ibland så kanske de (*lärarna*) är ute efter lite snabba lösningar, även om jag ju har lärt mig att man inte ska servera det, utan man ska tillsammans försöka... Det är bättre om de kommer på det själva (Kim).

Ofta har det ju varit mer... De har ju sökt "quickfix". Om man står i korridoren, så blir det ju inte riktigt den riktiga handledningen, utan då kanske man serverar lite quickfix (Eli).

Men lärarna är rätt så... för de vill ha tricks och tips snabbt. De vill inte sitta i grupp och liksom själva komma... om man tänker på en regelrätt handledningsform liksom (Alex).

Att handledningssamtalen både sker formellt och informellt beskriver flera av informanterna och ger som exempel att lärarna söker upp den handledande specialpedagogen för att få konkret undervisningsmaterial. Mika upplever att lärarna ibland även förväntar sig att få större delen av denna planering gjord av den handledande specialpedagogen;

Jag har ju lärare som vill att jag ska planera för eleverna i undervisningssituationer där jag inte är och planera upp för dem och det är ju väldigt svårt att göra det hela tiden eftersom att det inte är jag som har undervisningen. Alltså, de vill ha en färdig box, liksom (Mika).

Informanterna upplever även att lärarna ofta vill få svar på sina frågor istället för att själva reflektera och resonera sig fram till en lösning. Detta fokus på råd står i kontrast till att så gott som alla informanterna säger sig undvika rådgivning och efterlyser mer tid för reflekterande samtal. Informanterna upplever att det vid tidsbrist är bättre att boka in en tid för handledning vid ett annat tillfälle istället för att ge ett snabbt svar eller lösning i stunden. Vidare beskriver informanterna att flera av lärarna är osäkra och rädda för att arbetet med undervisa integrerade elever blir svårt och jobbigt. Informanterna upplever att de i samtalen förmedlar till lärarna att det inte behöver vara svårt och att handledningen förhoppningsvis kan komma även andra elever till gagn. Citaten nedan belyser informanternas upplevelser av att lärarnas syfte med handledningen utgörs av ett hjälpbehov hos läraren;

Syftet från början kan man nog säga att är de vill ha hjälp. De vill ha hjälp. De känner sig väldigt otrygga, väldigt osäkra. "*Gör jag rätt?*" (Robin).

"*Hjälp mig*" är det nog och sen när de... Det är ju lite det här att, det är en sak till när vi ska hitta en tid för ett samtal, men sen när vi sitter på samtalet så "*jaha, du kunde hjälpa till med detta... jaha, det visste jag inte*" (Alex).

Informanterna upplever att lärarnas syfte till stor del skiljer sig åt beroende på hur stor erfarenhet läraren har av att undervisa integrerade elever, samt vilken inställning läraren har till att undervisa elever som läser enligt olika läroplaner i samma klass. Många gånger upplevs behovet vara stöttning och bekräftelse i lärarnas arbete kring eleven.

Men sen tror jag också det är en del osäkerhet bland kollegorna. Att stämma av “*är jag på rätt spår, eller inte?*” (Eli).

Det är ju väldigt olika vilken lärare man har framför sig... [...] De har ju kommit olika långt i sin utveckling, sitt intresse och så. Så det kan ju vara väldigt olika. Lärarna har kommit olika långt. Från arbetat i olika antal år och de har liksom olika ambitionsnivå. Där är ju massor med skillnader (Alex).

Eli berättar sin upplevelse av att det har skett en förändring över tid och att integrerande lärare i större utsträckning efterfrågade handledning tidigare, då skolan hade färre integrerade elever i grundskoleklasserna. Eli menar att lärarna har lärt känna de integrerade eleverna bättre och menar att arbetssättet på skolan har förändrats samt att det är mer accepterat att integrera elever i grundskolklassen idag;

När man jämför med för längre sen då, innan vi inkluderade så mycket som vi gör nu. Då kom det ju till exempel en lärare som inte brukar jobba i särskolegrupp, plötsligt blev placerad där på grund av vikariebehov. Då kom de ju ofta och ville ha handledning om “*hur ska jag göra?*” och “*vad ska jag tänka på?*” och “*vad behöver den eleven?*” [...] Nu har alla lärarna här lärt sig, med årens gång, att själva förstå och veta vad eleverna behöver, de kan eleverna bättre också. Så det är skillnad beroende på att arbetssättet har, organisationen har ändrats (Eli).

5.4.2. Stöd i att förhålla sig till olika läroplaner

Man (läraren) är ju inte van vid att bedöma och läroplanerna... Ja, de ser lika ut, men de är ju inte ändå lika. Det är svårt kanske, att vara inläst på båda, också. Om man ska göra en bedömning (Robin).

Citatet ovan belyser informanternas upplevelser av att lärarnas syfte i handledningssituationen ofta handlar om praktiska saker såsom hjälp med exempelvis bedömning, att bryta ner mål och kunskapskrav samt att de efterfrågar handledning kring planering och tips på konkret undervisningsmaterial. Osäkerhet bland lärarna gällande att skriva omdömen för en integrerad elev samt att sätta betyg är ytterligare praktiska moment som enligt informanterna utgör en stor del av handledningen. Även handledning kring undervisningssituationer i klassrummet och möjliga arbetssätt/metoder är ett syfte som beskrivs. Flera av informanterna upplever att syftet är att stötta lärarna och beskriver hur de ofta hjälper lärarna att ta fram material och skriva omdömen. Charlie och Chris berättar att;

Nu när jag har samlat på mig mycket (material) så har jag ju en del. Så det är klart att jag kanske hjälper dem lite för mycket på ett sätt kanske. Om man ser det så ska de ju själva leta upp det, men eftersom jag har mycket så hjälper jag till (Charlie).

Hur skriver man ett omdöme på en elev i särskolan? Hur ska jag veta? Hur ska jag kunna sätta betyg? Det är en väldigt osäkerhet kring sådana saker. Så det är också en stor del i vår handledning. Hur gör man det? (Chris).

När det gäller vilken handledning informanterna upplever att lärarna efterfrågar blir deras svar överlag lika; de upplever ofta att lärarnas syfte med handledningen skiljer sig åt i jämförelse med informanternas syfte. Det är bara en av informanterna som menar att syftet är detsamma för både specialpedagogen och de handledda lärarna, nämligen att hjälpa eleverna framåt i sin kunskapsutveckling.

5.5. Det särskilda för handledning till integrerande lärare

En skillnad som informanterna identifierar och beskriver gällande att handleda integrerande lärare i jämförelse med specialpedagogisk handledning till lärare generellt är att de delar erfarenheten om att handledningens fokus i större utsträckning kretsar kring eleven och att få det praktiska under skoldagen att fungera för den integrerade eleven. Robin beskriver sin upplevelse och erfarenhet av hur handledningen till lärare generellt har ett bredare fokus, att samtalen inte enbart handlar om den integrerade eleven, medan handledningssamtalen med integrerande lärare ofta bottenar i en osäkerhet hos läraren.

Innan när jag... jag tänkte på det här du sa, när man handledde, och då var det kanske inte bara de här eleverna som var mottagna i särskolan som man hjälpte till med, utan det var ju kanske andra svårigheter och då är det ju en annan typ av handledning också. Vi kan prata mycket om beteenden. Generellt när man var ute på en grundskola... som jag har varit. Och då blir det liksom en annan typ av handledning. Det kan vara en handledning i hur man kan lägga upp ett ämne till exempel. Hjälpa någon som är, oftast, osäker. Det är ju många gånger då de kommer till specialpedagogen och vill ha hjälp. Om man är väldigt osäker, känner man får inte med sig gruppen (Robin).

Två av informanterna säger sig inte ha någon erfarenhet av att erbjuda specialpedagogisk handledning till lärare utöver den handledning de erbjuder till integrerande lärare. Dock har dessa två informanter även specialpedagogiskt ansvar för elever som inte är mottagna i särskola och en av dem beskriver att det finns ett helhetstänk kring en elev mottagen i träningskolan. Fokus handledningssamtalen riktas mer åt vad elever mottagna i träningskolan behöver utveckla för grundläggande färdigheter för att bli så självständig som möjligt i sitt dagliga vuxenliv vilket informanten menar resulterar i mindre fokus på ämnesinnehåll. En av informanterna upplever däremot inte att det är någon tydlig skillnad i hur handledningen genomförs i nuvarande yrkesroll utan menar att syfte och frågeställningar i stort sett varit desamma då informanten arbetat som handledande specialpedagog i grundskolan. Chris beskriver att;

Jag kan nog känna så, som har jobbat som specialpedagog på grundskolan också, att för mig är handledning... alltså det är ingen skillnad egentligen... därför att även där frågande man ju om anpassade material och det var ju det också som var min uppgift och man var inne i klasserna och observerade. Så på så sätt tycker jag inte att det är någon skillnad (Chris).

Skillnaden som informanterna berättar om är snarare den fysiska förflyttningen, att de som verksamma specialpedagoger inom grundsärskolan med handledningsuppdrag i sin tjänst, handleder integrerande lärare på flera olika skolor under sin arbetsvecka. Det menar informanterna även försvårar uppföljningsarbetet kring handledningen. Även spontana handledningstillfällen, såsom på raster, i personalrummet eller i korridoren upplevs mindre vanligt förekommande eftersom flertalet av informanterna inte tjänstgör enbart på en skola.

Det som är skillnaden för mig idag är ju att jag åker runt på olika skolor. Jag har väldigt få tillfällen när jag kan prata med dem (lärarna). Är man på ett ställe kan någon komma och fråga på rasten *“du har du något tips på det här eller?”* Och det är också svårare att följa upp arbetet. [...] Det är ju den stora skillnaden och att det är lite tid. Man får välja och så får man ha perioder när man prioriterar kanske två skolor, sen får de... släppa dem och sen tar man nästa (Chris).

Att handleda lärare, specialpedagoger och rektorer som inte är öppna och villiga till att integrera grundsärskoleelever är något som en utmaning/svårt/jobbigt i deras uppdrag och som beskrivs som en skillnad i jämförelse med att handleda de olika yrkesrollerna generellt i grundskolan.

Ja, det är väl om de här pedagogerna är lite tjuriga och inte så intresserade. Om de bara tycker att de har fått någon unge på halsen... [...] Som tycker att den (eleven) borde inte vara här, den borde egentligen vara... inte vara inne i våra klasser. Vi har även rektorer som tycker det... så där här väl jag haft det lite kämpigt med det på min skola faktiskt (Charlie).

Men det kan jag känna att de (lärarna) liksom inte är så öppna för det. Att jag säger att du får tänka lite på hur du disponerar tavlan, hur du tänker kring när du placerar eleverna vid en omplacering (Alex).

Ytterligare en skillnad som en av informanterna upplever är att specialpedagogen och rektorn på grundskolan inte har kunskap om och erfarenhet av grundsärskolan och integrerade elever vilket således påverkar vilken inställning skollärdningen har och förmedlar till lärare och övrig personal på skolan.

Ja, för där är ju också stor skillnad... vi har ju specialpedagoger och vi har specialpedagoger... En del känner sig väldigt osäkra när det kommer en elev, man kanske aldrig har träffat på en elev med en utvecklingsstörning. Och det är jätte, jätte, jätte traumatiskt nästan... för specialpedagogen ja...[...] Ibland är det ju så att ... när dom (eleverna) då väl blir mottagna i särskolan... så *“Nej!”*... då får man inte något mer stöd av den specialpedagogen på den skolan för då släpper man (specialpedagogen på grundskolan) det... [...] Rektorns roll och syn på dom här eleverna. Det styr väldigt mycket hur man ser på hela eleven på skolan. Man flyttar perspektivet *“vems fel är det?”* ungefär. (Robin).

Robin upplever således att även att rektorernas och specialpedagogernas syn på de integrerade eleverna spelar stor roll och att det präglar synen på eleven på hela skolan.

Men det kan också vara så att det är så många andra problem och stora problem med många andra elever (ej integrerade elever) så vår lilla elev där är inte så viktigt ungefär... och ja *“den är ju ändå mottagen så att ja... den behöver ju inte ha några betyg... grundskolebetyg... och de ingår ju inte i någon statistik och...”* lite så... den känslan finns... att det är inte så viktigt (Charlie).

Charlie resonerar över huruvida det kan vara så att rektorer har så många andra utmaningar och problem med elever att ta itu med på en skola och att det från skolledningens sida inte finns intresse och engagemang över för den integrerade eleven. Informantens upplevelse är att eleven som är mottagen i sarskolan, och som inte ska ha grundskolebetyg, inte är lika viktig för alla rektorer eftersom elevens resultat och betyg ändå inte kommer att synas i statistiken.

5.5.1. Summering av resultat

Handledning är, enligt studiens informanter, en av deras viktigaste arbetsuppgifter i arbetet med de integrerade lärarna. Handledning är emellertid inte ett självklart ord att använda, då informanterna menar att det kan uppfattas som rådgivning. Den form av handledning som informanterna säger sig eftersträva är en perspektiverande eller reflekterande handledning, vilken de uppfattar ger störst möjlighet till varaktig förändring för handledd lärare och dennes elever. Dock är informanternas uppfattning att de handledda lärarna oftare efterfrågar direkta råd och tips snarare än reflektionstid, samt att skolledningen inte tillräckligt tydligt avsätter den tid som behövs för den mer tidskrävande reflektionshandledningen. Informanternas övergripande syfte med handledningen är att ge eleven en bra skolgång och goda utvecklingsmöjligheter. Vid handledningstillfällena fokuseras på olika delsyften som upplevs vara nödvändiga steg på vägen. Ett av de viktigaste delsyften anser de vara att skapa en god relation till den handledde, ofta genom att stötta och ge trygghet.

Andra fokus är att ge kunskap om grundsarskolas styrdokument, anpassningar och funktionsnedsättningar. Många av informanterna menar också att fokus styrs av situationen och frågor som är aktuella, samt att både de och den handledda kan styra vilket innehållet blir. Kritik är svårt att ta upp i handledning och då handlar det ofta om lärarens undervisning och bemötande av den integrerade eleven. Informanterna beskriver olika roller de intar i handledningssammanshang och tydligt är att de är flexibla och försöker anpassa sig till den handleddes behov, samt till typen av samtal. De säger sig växla mellan att vara konsult, expert, bollplank och att viktiga strategier är att lyssna, bekräfta, stötta, ställa rätt frågor och ha kunskap men också att föra fram elevens åsikt och att sprida kunskap om integrering till övrig personal och skolledning.

5.6. Teoretisk tolkning

Med stöd av studiens teoretiska tolkningsram, den fenomenologiska teorin, tolkas insamlat material om specialpedagogisk handledning till integrerande lärare med hjälp av begreppen fenomen, fenomenets essens och livsvärld (Bengtsson, 2005; Stensmo, 2007 & Stukat, 2011). Ur social systemteori och perspektiv på handledning har vi valt ut begreppen helhetsperspektiv, cirkularitet, föreskrivande-, respektive icke föreskrivande perspektiv, samarbetande samtal, symmetrisk-, respektive asymmetrisk relation och relationskompetens för att komplettera tolkningen (Bladini, 2004; Gjems, 1997 & Sundqvist, 2012). Det är informanternas subjektiva beskrivningar, upplevelser och uppfattningar som ur det fenomenologiska perspektivet varit utgångspunkt i vår studie (Dalen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014 & Stukat, 2011). Vår avsikt har varit att försöka sätta sig in i och förstå hur informanterna upplever sin verklighet. Därefter har avsikten varit att ge en så objektiv beskrivning av deras berättelser som möjligt (Bengtsson, 2005 & Stensmo, 2007). Dalen (2015) menar att det är ofrånkomligt att helt och hållet frångå/förbise sin egen förförståelse kring fenomenet som studeras och vi inser att vi till viss del tolkat informanternas beskrivna upplevelser, då vi identifierat citat i det empiriska materialet som vi menar illustrerar olika innebörder, så kallade ”meningsbärande enheter” och vid utkristallisering av det vi tolkar utgör essenser i materialet.

5.6.1. Teoretisk tolkning ur ett fenomenologiskt perspektiv

I vår studie har vi i linje med hur Kvale och Brinkmann (2014) beskriver det centrala i fenomenologisk teori, fokuserat på att försöka skapa en förståelse för informanternas upplevelser och beskrivningar av fenomenet handledning till integrerande lärare. Med utgångspunkt i Bengtssons (2005) beskrivning av Husserls definition av livsvärldsbegreppet, har vi försökt att skildra hur informanterna upplever sin verklighet i fråga om samtalens syfte och fokus, sin handledarroll och upplevelsen av vad lärarna efterfrågar i handledning, i en specialpedagogisk kontext, d.v.s. utifrån informanternas medvetande och samspel med omvärlden (Bengtsson, 2005). I resultatdelen finns skillnader som kan förklaras av de olika organisationer informanterna representerar, men även skillnader som kan förklaras av deras livsvärldsuppfattning, baserat exempelvis på tidigare erfarenheter av handledning. Av informanternas utsagor framgår även att de försöker lära känna de handledda och förstå hur de upplever sin situation vilket, ur ett fenomenologiskt perspektiv, skulle kunna tolkas som att informanterna försöker lära känna de handleddas och de integrerade elevernas livsvärld.

5.6.2. Fenomenet specialpedagogisk handledning (till integrerande lärare)

Fenomenet specialpedagogisk handledning visar sig, både i studien och genomgången tidigare forskning vara komplex (Sundqvist, Ahlefeldt Nisser & Ström, 2014). Flera av informanterna i föreliggande studie använder inte ordet handledning i sitt arbete med

lärarna. Däremot beskriver alla att de har samarbete och samtal i olika former, med olika fokus och olika strategier att nå uppsatt syfte. Deras beskrivningar av sina samtal med de integrerande lärarna innefattar såväl planerade och strukturerade möten som “spontana/informella” möten, det vill säga när de på annan tid får mer akuta frågor där lärarna efterlyser svar i stunden.

Sahlin (2005) har en tanke om att det specialpedagogiska fältet är grundat i normalitetsbegreppet och att specialpedagogik är då eleven behöver särskilt stöd av vad hon kallar “expertlärare” eller “specialpedagogiska skolarbetare” för att klara sin skolgång (Sahlin, 2005, s. 58 f.). I linje med detta skulle fenomenet specialpedagogisk handledning kunna beskrivas äga rum då det är specialpedagog/speciallärare som handleder och syfte och fokus rör elever som behöver särskilda insatser, vilket stämmer väl med att alla informanter i vår studie har specialpedagogisk utbildning och definierar huvudsyftet med handledningen att den integrerade eleven ska få en så bra och utvecklande skolgång som möjligt.

5.6.3. Fenomenets essens

Vår fenomenologiska analys av informanternas upplevelse av sin specialpedagogiska handledning till integrerande lärare visar att det övergripande syftet varierar. Den minsta gemensamma nämnaren som identifierats handlar om att ge eleven en så bra och utvecklande skolgång som möjligt, vilket vi menar utgör en essens i resultatet.

| | |
|--|--|
| <p><i>Meningsbärande enheter:</i> att eleven ska få det så bra så bra skolgång som möjligt utifrån den läroplanen de är inskrivna i</p> <p>Hur ska vi kunna göra så att den (eleven) klarar sin skoldag på bästa sätt?</p> <p>Oftast handlar det ju om... ja... ”hur ska jag göra för att det ska bli bättre för eleven?”</p> <p>att det ska bli så bra som möjligt för eleven i den verksamheten eleven befinner sig</p> | <p><i>Essens:</i> Den specialpedagogiska handledningen till integrerande lärare syftar till att göra elevens skolgång så bra och utvecklande som möjligt.</p> |
|--|--|

Antagandet om att fenomenets essens är att specialpedagogisk handledning syftar till att göra elevens skolgång så bra och utvecklande som möjligt leder till att alla de, av informanterna beskrivna varianterna av samtal med de integrerande lärarna, kan räknas som specialpedagogisk handledning.

5.6.4. System och omgivning

Centrala begrepp inom systemteori är system och omgivning där systemet i föreliggande studie definieras av informantens handledning till integrerande lärare medan skolkontexten där handledningen sker utgör informantens, den integrerande lärarens och den integrerande elevens omvärld (Bladini, 2004 & Gjems, 1997). Systemteorin kan användas för att tydliggöra vad som påverkar handledningen samt hur handledningen påverkar systemet. System hålls samman av relationer, både relationer mellan individer och ting (Bladini, 2004). Inom systemet har individen störst möjlighet att påverka och ändra samspel och relationer (a.a.). Informanterna beskriver som ett delsyfte i handledningen att skapa en fungerande relation till de handledda och att de medvetet arbetar med relation som ett verktyg för att påverka och förändra de integrerande lärarnas, specialpedagogers och rektorers attityder till de integrerade eleverna. Även om eleven inte är med vid handledningstillfällena är denne i högsta grad en del i systemet, då syftet är att påverka elevens situation, både nuvarande skolsituation, och framtida möjligheter inom skolsystemet och i samhället i övrigt. Informanterna berättar dessutom att eleven kan påverka systemet och genom handledaren göra sin röst hörd i handledningssamtalen. Detta system påverkas i sin tur av omvärlden bestående av andra system. Informanterna nämner bland annat system gällande hur organisationen kring mottagande av elever i särskolan är uppbyggd, skolledningens attityd till integrering och till handledning, samt skolans styrdokument.

5.6.5. Helhetsperspektiv och cirkularitet

Ytterligare centrala begrepp inom systemteori är helhetsperspektiv och cirkularitet, vilka kan beskrivas som att i den sociala systemteorin betraktas ett socialt system som en helhet, där allt påverkar och påverkas av varandra i en ständig pågående process (Bladini, 2007 & Gjems, 1997). Ovan beskrivna samspel mellan det sociala systemet och omvärlden visar på vikten av att sträva efter ett helhetsperspektiv. Några av informanterna som arbetar med handledning till annan personal på skolan, som elevassistent, specialpedagog och rektor, pekar på värdet av att skolpersonal får reflektionstid för att nå samsyn och ett helhetsperspektiv.

Informanternas utsagor gällande helhetsperspektiv gestaltas både av deras försök att lyfta blicken och se lärmiljöerna runt den integrerade eleven snarare än individen, men även av betydelsen av att se helheten ur ett organisatoriskt perspektiv. Näslund (2004) beskriver hur en utmaning i handledningssammanhang kan vara att ta upp ämnen som upplevs som känsligt och svårt att samtala om, exempelvis organisatoriska utmaningar och icke fungerande relationer mellan kollegor. Resultatet av vår studie visar att flera av informanterna upplever att det är svårt att lyfta frågor som berör lärarens bemötande gentemot eleverna och belyser också svårigheten att handleda lärare i en organisation där inte heller rektor och specialpedagog är positiva till att integrera elever i sina verksamheter. Ur ett systemteoretiskt perspektiv är informanternas upplevelser av hur

rektorernas och specialpedagogernas inställning till de integrerade eleverna på grundskolan påverkar hur de integrerande lärarna tar sig an sitt uppdrag, ett tecken på systemets relationer påverkar helheten (Gjems, 1997 & Bladini, 2007). Ett tydligt tecken på den, i systemteorin beskrivna cirkulariteten (a.a.), är när en informant ger en bild av hur den trygghet handledningen kan ge läraren sprids i ett icke linjärt skeende. Det beskrivs som att läraren då förmår förmedla trygghet till eleverna som i sin tur känner sig trygga och fungerar i gruppen. När läraren märker att det fungerar i gruppen ökar lärarens trygghet och eleverna och läraren påverkar och påverkas positivt.

5.6.6. Handledarens roll - att vara flexibel

Att handledaren ibland intar en rådgivande roll, vilket Sundqvist (2012) menar förknippas med ett föreskrivande perspektiv på handledning, upplever alla informanterna. Studiens resultat visar att "det särskilda för handledning till integrerande lärare" tycks vara att handledarna förväntas vara experter inom området då det ingår i uppdraget att bidra med kunskap dels om den integrerade elevens funktionsnedsättning/utvecklingsstörning och dels om särskolan och dess läroplan, timplan m.m. Informanterna upplever att både rektorn och de integrerande lärarna ofta förväntar sig ett föreskrivande perspektiv på handledning som i sin tur försätter handledarna i en expertroll. Den rådgivande rollen som informanterna upplever att de intar kan även tolkas utifrån de två olika riktningar som Sundqvist (2012) definierar; dels den indirekta rådgivningen då informanterna bidrar med kunskap om exempelvis grundsärskolan som skolform och dels direkt rådgivande inslag som Sundqvist menar sker när handledaren ger konkreta tips eller förslag till den handledde i handledningssamtalet. Flera av informanterna säger sig inte vilja ha den rollen, men att den är svår att undvika, särskilt vid hastigt/spontan uppkomna samtal. En informant uttrycker att de har viss makt eftersom lärarna lyssnar mycket på vad den handledande specialpedagogen delar med sig av och ofta gör som denne säger. Det är i linje med vad Handal (2007) lyfter gällande den asymmetriska relation som kan uppstå när handledaren i rådgivande samtal intar expertrollen eftersom det kan försätta handledaren i en maktposition.

Den handledning Bladini (2004) benämner perspektiviserande, reflekterande handledning och som Sundqvist (2012) benämner icke föreskrivande perspektiv på handledning, beskrivs av informanterna som den eftersträvarsvärda handledningen; den handledning som de upplever ger bäst resultat. De försöker nå dit genom att ge lärarna tid fundera över öppna frågor och tänka utifrån ett annat perspektiv. Även det Sundqvist (2012) menar kännetecknar det samarbetande samtalet kan identifieras i resultatet av vår studie. Informanterna upplever att de delar med sig av sina specifika kunskaper inom ämnet samtidigt som de finner framgångsfaktorer och metoder i dialog med lärarna, vilket skulle kunna innebära att handledningen utformas som ett samarbetande samtal. I det samarbetande samtalet finns således förutsättningar för att en symmetrisk relation

uppstår vilket, enligt Sundqvist, sker när alla deltagares åsikt och erfarenhet har lika stort värde. Resultatet av denna typ av handledande samtal är att både handledd och handledare lär sig och utvecklas tillsammans vilket Jernström (2007) menar kan leda till att den samlade kompetensen höjs.

| | |
|---|---|
| <p>Meningsbärande enhet: ... nu så har man byggt upp ett samarbete så på något vis att där tycker jag att det är mycket mer samarbete just nu, men tidigare, på andra skolor, eller när man kommer till en ny skola och det är en ny (integrerad) elev och ny lärare, då är det oftast väldigt mycket råd</p> <p>Sen så finns det vissa som säger [...] “det här måste jag prata om, det här vill jag diskutera” och så. Då får man ju lyssna istället. Börja med att lyssna, lyssna osv... Så att det är faktiskt lite olika hur rollen blir kan man nog säga</p> <p>Ibland kan det nästan vara lite frustration. Ibland så kanske de (lärarna) är ute efter lite snabba lösningar, även om jag ju har lärt mig att man inte ska servera det, utan man ska tillsammans försöka... Det är bättre om de kommer på det själva</p> | <p>Essens; Handledarrollen - en flexibel roll</p> |
|---|---|

Utmaningen som informanterna upplever är således att finna en balans mellan rollen som rådgivare/expert, den lyssnande samtalspartnern och den samarbetande samtalsrollen eftersom den utmanande och perspektiverande handledarrollen är central och eftersträvansvärd. Informanterna menar att de roller de intar i stor utsträckning påverkas av vilken lärare/grupp det är som handleds och de upplever att de hjälper de integrerande lärarna på olika sätt genom att inta olika roller. Av resultatet framgår informanternas upplevelser kring betydelsen av att lyssna på vad läraren har att säga för att i handledningen öka chanserna att samtalet utgår från det behov och de frågeställningar som läraren har. Informanterna i vår studie bekräftar det Idbohrn (2012) lyfter gällande betydelsen av att skapa ett samtalsklimat som gör att de integrerande lärarna känner förtroende för handledaren och vågar ställa sina frågor.

5.6.7. Professionell relationskompetens

Gjems (1997) och Killén (2008) lyfter betydelsen av handledarens relationskompetens och att den handleddes kompetensutveckling påverkas av relationen till handledaren. Att handledaren använder sin förmåga att bygga goda relationer för att den osäkra läraren ska känna trygghet och våga ställa frågor och ta sig an utmaningar visar resultatet. Som tidigare presenterats i forskningsöversikten menar Bladini (2004) att ”handledning är påverkan i en form som ligger mellan terapi och undervisning” (Bladini, 2004. s. 22) vilket informanternas utsagor i vår studie belyser, då de talar om att lyssna, stötta och ge trygghet, samtidigt som de försöker öka lärarens kunskaper och synliggöra det som fungerar i lärarens bemötande och undervisning. Det är viktigt för

lärarens professionella utveckling, menar Gjems (1997) och Sahlin (2005), att handledaren finner en balans mellan att stödja och utmana.

Den professionella relationskompetensen beskrivs ur ytterligare ett perspektiv i materialet. Förutom ovan nämnda relation mellan handledare och handledd behöver handledaren ibland hjälpa läraren att bygga en god relation till eleven. I likhet med vad som framkommer i Bladinis (2004) och Thomsons (2013) studier upplever informanterna att handledningen hjälper de integrerande lärarna att finna nya vägar och se det positiva i att undervisa integrerade elever i stället för att fokusera på hinder och det "jobbiga".

| | |
|---|---|
| <p><i>Meningsbärande enheter</i></p> <p>Att man försöker ha öppna frågor och att de själv får tänka, men det tar ju ett tag att jobba upp den här relationen och vissa går det fortare med än med andra (Alex).</p> <p>Men mycket, mycket, mycket handlar egentligen om bemötande och organisationsbiten runt den eleven (integrerade eleven).</p> <p>Ibland måste syftet vara att jag måste bygga upp en relation mellan... innan jag kommer dit jag ska liksom. Eller dit jag vill, så att säga.</p> | <p><i>Essens</i></p> <p>Professionell relationskompetens</p> |
|---|---|

6. Diskussion, specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning

Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka hur specialpedagoger, som handleder integrerande lärare, upplever och beskriver handledningens syfte och fokus och sin egen roll i handledningen samt vad de upplever att lärarna efterfrågar i handledningen. Efter att ha intervjuat sju specialpedagoger, verksamma i fyra kommuner, som handleder lärare som undervisar integrerade elever i grundskolan anser vi att vi har fått svar på våra frågeställningar och vårt syfte. För att knyta an till och besvara studiens syfte kommer vi nedan att diskutera och belysa resultatet ur ett övergripande perspektiv med utgångspunkt i studiens tre frågeställningar utifrån tidigare forskning och teoretiska perspektiv på handledning. Även nya tankar och frågor som väckts hos oss vävs in i diskussionen. Avslutningsvis i detta kapitel reflekterar vi över vilken betydelse studiens resultat kan innebära för oss i vår kommande yrkesroll och för redan verksamma specialpedagoger och speciallärare samt ger förslag på möjliga forskningsuppslag inom området.

6.1. Resultatdiskussion

Tidigare forskning (Berthén, 2007; Courtade m.fl., 2012; Szumski & Karwowski, 2014) har visat att elever med utvecklingsstörning utvecklas mer av att gå integrerade i grundskoleklass, än i särskilda klasser och med tanke på hur viktigt delaktighet är för livskvalitet och framtidsmöjligheter (Arvidsson, 2016; Mineur m.fl., 2009), förefaller integrering av elever mottagna i grundsärskola vara eftersträvansvärt. Dock saknas det, enligt Nilholm och Göransson (2014), forskning som visar på metoder att utveckla en inkluderande skola och trots att några av våra informanter har arbetat i många år med integrerade elever och deras lärare stöter de fortfarande på okunskap och negativa attityder bland lärare och skolläda. Nilholm och Göransson (2014) för även fram vikten av att förändringar i en inkluderande riktning tar sin utgångspunkt i de utmaningar som identifieras i den aktuella skolkulturen.

En framgångsfaktor, som resultatet i föreliggande studie pekar på, är i likhet med Thomsons (2013) studie, att informanterna upplever att när lärarna upptäcker att det som är god undervisning för de integrerade eleverna ofta gagnar hela gruppen blir det också positivt att integrera elever. Flera informanter upplever att elever som ingår i dessa klasser visar större tolerans mot olikheter och att det blir fin stämning i klasserna.

6.1.1. Syfte och fokus i specialpedagogisk handledning till integrerande lärare

Handledningen till integrerande lärare är enligt informanterna en av de viktigaste arbetsuppgifterna, då läraren har stort inflytande över elevens hela skolsituation och är den som möter eleven varje dag. Handledningen ökar chansen att de integrerade eleverna får den utbildning/undervisning som de enligt grundsärskolans läroplan har rätt till, menar de. Vi kan konstatera att resultatet i föreliggande studie i flera avseenden överensstämmer med resultat från tidigare genomförda studier och rapporter om specialpedagogisk handledning (Bladini, 2004; Sahlin, 2005). Handledningen syftar till att få till stånd en så väl fungerande skolgång som möjligt för de integrerade eleverna. Stort fokus riktas på elevens förutsättningar och behov samt på att lugna och dämpa den oro och stress som informanterna upplever att lärarna känner inför att undervisa integrerade elever.

Handledningssamtalens tydliga elevfokus i föreliggande studie beror troligen på att de handledande specialpedagogerna har ett specifikt handledningsuppdrag vars existens bygger på, och är beroende av den integrerade elevens skolgång i grundskolan. Trots att handledarna försöker vidga fokus till gruppen, relationer eller undervisning upplever de att det är svårare att få till reflektion kring helheten än vid handledning som inte utgår från integrerade elever. Att handledningens syfte och fokus utgår från den integrerade eleven kan innebära ett dilemma utifrån det Gjems (1997) och Timperley (2013) lyfter gällande att professionell utveckling ofta sker när kompetensutvecklingsinsatser utgår från lärarens behov snarare än elevens. Även Bladini (2004) menar att de handledande specialpedagogernas intresse och engagemang för barnens villkor skulle kunna leda till svårigheter att bortse från sina egna föreställningar i handledningssamtalet och kan hämma förståelsen för lärarnas beskrivningar av situationen. Samtidigt menar Bladini (2004) och Sahlin (2005) att det som skulle kunna definieras som det särskilda för specialpedagogisk handledning handlar just om att vidga de handleddas syn på barn i svårigheter och bidra till att förändra lärarnas förhållningssätt och bemötande gentemot barn i behov av särskilt stöd samt tankar om sitt eget arbete.

Det är också den utmaning som flera av informanterna identifierar; att de fortfarande möter motstånd inom de skolkulturer där de handleder integrerande lärare. Även rektorns och specialpedagogens inställning till att integrera elever i grundskolan är relevant, eftersom informanterna upplever att deras inställning spelar stor roll för hur de integrerande lärarna tar sig an sitt uppdrag och påverkar synen på de integrerade eleverna på skolan. Det är förvånande att motståndet mot att integrera elever i grundskoleklasserna finns kvar fortfarande, mer än tjugo år efter att Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) fastslog att alla barn, oberoende av svårigheter och skillnader skall undervisas tillsammans i ett allmänt inkluderande undervisningssystem. Att integrering inte är ett självklart framträder också i svaren från blivande specialpedagoger i Lansheims (2010) studie. De anser att särskolan ska vara en skolform särskild från grundskolan, för att garantera eleverna rätt stöd och kamrater med liknande behov (a.a.). I sammanhanget är det viktigt att belysa resultatet i studien

som skildrar informanternas upplevelser av att lärarnas rädsla för och negativa attityd till att undervisa integrerade elever skulle kunna bero på lärarnas osäkerhet samt brist på formell kompetens och erfarenhet av att möta och undervisa elever med utvecklingsstörning. Även Skolinspektionen framhåller, i sin granskning (2016), otillräckliga kunskaper som möjlig förklaring.

Det är tydligt utifrån informanternas svar att lärare som undervisar integrerade elever behöver hjälp att ta sig an uppgiften. Informanterna pekar på att lärare har en stor arbetsbörda redan innan de får integrerade elever, samt att integrerande lärare behöver mer kunskap om funktionsnedsättningar, grundsärskolans läroplan och kursplan. Många gånger leder lärarnas tidsbrist och kunskapsbrist till en negativ attityd till att integrerade grundsärskoleelever. I de fall där även skolledningen är negativ till att integrera grundsärskoleelever, förekommer det att en mycket negativ attityd även skapas till den integrerade eleven. Den kunskapsbrist som informanterna upplever att lärarna har, får oss att fundera över om grundlärarutbildningen innehåller för lite utbildning om integrerade elever, grundsärskolans läroplan och kursplan, anpassningar samt funktionsnedsättningar. Resultatet av vår studie belyser att även specialpedagoger i grundskolan ibland saknar kompetens att möta integrerade elever så vi välkomnar regeringens beslut om att studerande på specialpedagogiskt program och speciallärarprogrammet, fr.o.m. 3 juli 2018, ska få mer kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Förordning om ändring i högskoleförordningen, 1993:100, utfärdad den 17 november 2017). Vi menar att det även behövs mer kunskap om elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning samt att kunskapen inte bara måste spridas på specialpedagogiskt program och speciallärarprogrammet utan i alla lärarutbildningar. Ökad kunskap om funktionsnedsättningen utvecklingsstörning menar vi kan skapa förutsättningar för en inkluderande skola och lyckad integrering.

6.1.2. Handledarroller i samtalen med de integrerande lärarna

I likhet med de olika handledarroller som Idbohrn (2012) och Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) identifierat i sina studier, beskriver informanterna i föreliggande studie att de intar flera olika roller beroende på vilken lärare eller grupp de handleder. Att som handledare vara flexibel är ett återkommande mönster som i kombination med relationskompetens identifieras som en framgångsfaktor. Vår tolkning, utifrån informanternas beskrivningar, är att de i handledningssamtalen rör sig upp och ner längs med Åsén Nordströms (2014) samtalstrappa. Informanterna delar med sig av sina upplevelser av att de som en strategi, för att skapa en relation till de handledda lärarna, samtalar om mer vardagliga och ytliga saker, vilket sker på samtalstrappans översta trappsteg och som Åsén Nordström benämner för "vardagssamtal". Resultatet belyser vidare hur informanterna upplever att diskussionen och erfarenhetsutbytet är centralt för att som handledare ringa in vilket hjälpbehov lärarna har samt utifrån frågeställningen formulera handledningens syfte och fokus.

En intressant aspekt är att informanterna betonar vikten av att lyssna in och lyfta av lärarna deras oro och stress, samt att hjälpa och stödja, vilket påminner om vad Sahlin (2005) identifierat i sin studie och liknar vid terapeutisk handledning. Näslund (2004) och Sahlin (2005) beskriver samtal där handledaren tenderar att bli mer stödjande och omhändertagande, vilket kan hindra utmanande samtal och djupare reflektion. Den asymmetriska relationen, där informanterna ägnar lärarna omtanke, tolkar vi som en mer terapeutisk än pedagogisk handledning. Vi ser också tecken som kan tyda på att informanterna till en början, av omtanke om läraren, undviker att utmana och då inte heller förmår vidga perspektiven. Inom det särskilda för att handleda integrerande lärare kan det kanske vara så att handledarens relationskompetens även innefattar kompetenser som snarare förknippas med terapeutisk än pedagogisk handledning. Dock menar vi att handledarnas försiktighet vid samtal med integrerande lärare som visar oro eller negativitet är ett tecken på deras relationskompetens; att de börjar som den lyssnande och bekräftande samtalspartnern och även använder expertrollen för att ge trygghet åt lärarna, för att så småningom nå den perspektivvidgande samt den samarbetande rollen. Det skulle i så fall betyda att den terapeutiska handledningen efterhand övergår i den pedagogiska handledningen som Sahlin (2005) menar syftar till att finna nya idéer och insikter.

Huruvida handledning bör vara icke-föreskrivande och/eller förskrivande diskuteras bl.a. Bladini (2004), Gjems (1997), Killén (2008) och Sundqvist (2012). Våra informanter upplever, i likhet med vad som framkom i Sahlins (2005) studie, att de försöker att vara återhållsamma med rådgivning och att de helst inte vill inta en expertroll, men att upplevda förväntningar från lärare och skolläda samt bristen på avsatt tid för handledning styr dem mot expertrollen. Utmaningen som informanterna i vår studie upplever att de ställs inför i handledningssamtalen är, i linje med hur Gjems (1997) uttrycker det, att tillmötesgå lärarnas förväntningar om att få råd och samtidigt skapa förutsättningar för lärarna att utveckla ett helhetsperspektiv, eller som Bladini och Naeser (2012) uttrycker det; huruvida handledaren ska delge de integrerande lärarna sina egna erfarenheter och kunskaper som rådgivare och/eller bidra till reflektion som leder till förändring och reflektion hos lärarna.

I föreliggande studie handlar komplexiteten i handledningsuppdraget, enligt vår mening, om informanternas specifikt fördjupade kunskaper och erfarenhet av grundsärskolan och dess kontext. Bladini (2004) påpekar att specialpedagogens ställning som handledare inte är stark, då det redan finns yrkesgrupper som psykologer och kuratorer, vilka sedan länge har handledande samtal med pedagoger. I just denna kontext tycks dock specialpedagogens ställning som handledare vara stark, kanske med anledning av att uppdraget är tydligt avgränsat till en elevgrupp och att handledarnas kompetens inom just grundsärskolan är så specifik. Samtidigt påpekar informanterna vikten av att skolläda tydliggör handledningsuppdraget och "visar vägen" genom att avsätta tid

och prioritera specialpedagogisk handledning, något som vi menar även skulle kunna stärka specialpedagogens ställning som handledare gentemot övriga professioner.

Under arbetet med denna studie har vi insett att våra informanter tar ytterligare en roll i samtalen och det är en roll som vi inte finner beskriven i tidigare forskning om handledning. Informanterna beskriver en roll som handlar om att göra elevens röst hörd i handledningen, som kommer av att informanten i vissa fall även träffar den integrerade eleven och tar elevens perspektiv och upplevelser med sig in i handledningen. Det handlar inte bara om att den handledande specialpedagogens ser elevens behov, utan även om att eleven ber om att få önskemål och bekymmer framförda till sin lärare. Informanterna beskriver det som en viktig roll och en tillgång för båda parter att de kan vara en länk mellan elev och lärare. Det informanterna menar är en styrka skulle samtidigt kunna tolkas som ytterligare en kritisk aspekt i handledningssamtalen mot bakgrund av det som Gjems (1997) och Killén (2008) lyfter gällande att handledaren inte bör handleda personer eller grupper om handledaren själv är engagerad i den handleddes teman och problem. Att informanterna inte ser detta som ett problem kan bero på att de menar att lärarens och handledarens gemensamma uppdrag är att hjälpa eleven.

6.1.3. Efterfrågad specialpedagogisk handledning

Ett tydligt mönster i resultatet är att informanterna upplever att lärarna har ett hjälpbehov och att det är tips, råd och snabba lösningar som efterfrågas. Vad lärarna, enligt informanterna, efterfrågar skiljer sig mycket åt, beroende på hur stor erfarenhet läraren har av att undervisa integrerade elever, samt vilken inställning läraren har till integreringen. Informanternas upplevelser av att lärarna ger uttryck för att planering och undervisning inom olika skolformer är svårt och jobbigt menar vi är viktigt att ta i beaktande eftersom tidigare studier visar att undervisande lärare, enligt Courtade m.fl. (2012) och Hattie (2009), har ett stort ansvar för att göra de anpassningar som är krävs för lyckad integrering och undervisning för elever med funktionsnedsättning. I linje med vad som framkom i Skolinspektionens granskning (2016) upplever informanterna att lärarna behöver hjälp med att förlägga undervisningen på rätt nivå samt att de integrerade eleverna inte alltid får den undervisning som de enligt grundsärskolans läroplan har rätt till.

Informanterna upplever att integrerande lärare, men också rektorer och annan skolpersonal efterfrågar "flygande handledningen" i mer akuta situationer, men att de till övervägande del har på förhand planerad handledning. Detta kan jämföras med Sundqvist (2012), som menar att ett karaktäristiskt drag gällande specialpedagogiska handledningssamtal är att de ofta sker i form av korta snabba samtal snarare än i form av inplanerade formella handledningssamtal. Förklaringen till skillnaden kan finnas i våra informanternas specifika uppdrag knutet till vissa elever och lärare och att flera av

dem handleder och undervisar på flera skolor, vilket medför att möjligheten att finnas till hands för spontana möten minskar. I resultatet finns exempel på att informanterna ser skolans egen specialpedagog som en viktig samarbetspartner eftersom denna oftare finns tillgänglig och kan vara till hands. Återigen vill vi betona värdet av att alla specialpedagoger besitter kunskaper om olika funktionsvariationer och skolformer.

6.2. Metoddiskussion

I föreliggande studie har vår metodologiska forskningsansats handlat om att försöka skapa en förståelse för hur fenomenet "handledning till lärare som undervisar integrerade elever" upplevs och beskrivs av specialpedagoger som inom ramen för sitt uppdrag erbjuder handledning till integrerande lärare i grundskolan. Att ta avstamp i fenomenologisk teori menar vi lämpade sig väl för vår studie eftersom den fenomenologiska ansatsen, enligt Kvale och Brinkmann (2014), handlar om att beskriva den enskildes perspektiv, den levda erfarenheten och hur de upplever sin verklighet. Anledningen till att vi i studien valde att genomföra kvalitativa intervjuer, både enskilda och i fokusgrupper, istället för att exempelvis genomföra en enkätstudie av kvantitativ karaktär är att vi ville komma åt informanternas beskrivningar och upplevelser av sin verklighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi menar att det i en enkätstudie inte hade skapats lika goda förutsättningar för informanterna att fritt dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter om de hade blivit ombudade att skriva och/eller besvara frågor via en enkät istället för i samband med intervju. Fördelen med valet av intervju som metod samt att tillämpa Repstads (2007) modell gällande en flexibel intervjuguide i samband med genomförandet menar vi var att vi i samband med intervjutillfällena kunde ställa följdfrågor och be informanterna att utveckla sina svar, vilket inte hade varit lika naturligt att göra om vi hade valt att tillämpa en enkätundersökning istället. En nackdel med intervju är enligt Bryman (2011) att det finns en risk att informanten påverkas av intervjuaren och ger vinklade svar, men Repstad (2007) menar att metoden fokusgruppintervju oftare kommer närmare verkligheten. Vi har under intervjutillfällena medvetet försökt minimera risken för intervjuareffekten genom att undvika att ställa frågor som skulle kunna ge vinklade svar.

Urvalet av informanter i studien utgörs av det Bryman (2011) benämner dels strategiskt urval och dels ett bekvämlighetsurval. Vi anser att valda informanter tillfört studien ett innehållsrikt datamaterial, men inser att resultatet kunde blivit ett annat med andra informanter. Att alla planerade intervjuer har kunnat genomföras samt att vi valde att spela in samtliga intervjuer menar vi styrker studiens tillförlitlighet. Även om vi i samband med metodöverbägandet tog i beaktande att transkribering av intervjuer kan vara mycket tidskrävande (Backman, 2008; Kvale & Brinkmann, 2014 & Stukát, 2011) har det inneburit en lärdom och erfarenhet hur omfattande transkriberat intervjumaterial kan bli samt vilken tid det tar att bearbeta och analysera materialet. Kvale och Brinkmann (2014) och Bryman (2011) lyfter reliabilitetens betydelse vid

transkriberingen av samtalen, vilket vi tagit i beaktande då vi i samband med tolkning av det empiriska materialet först genomförde tolkning och analys var för sig för att därefter jämföra våra analyser och återigen tolka och analysera insamlad data gemensamt. Vår förståelse för handledningen, i ovan nämnda kontext, har ökat dels genom den empiriska undersökningen i form av intervjuer, bearbetning och analysarbete av insamlad data, dels med stöd av de teoretiska utgångspunkter och perspektiv på handledning som vi redogjort för i metodkapitlet. Samtidigt är vi medvetna om att studiens empiriska undersökning är begränsad och vi finner det relevant att lyfta att vi varken har för avsikt, anser det vara möjligt eller eftersträvansvärt att försöka dra några generella slutsatser av vårt resultat. Däremot menar vi att studiens resultat talar för att handledning till integrerande lärare i vissa avseenden tycks innehålla liknande inslag samt att handledningens övergripande syfte handlar om att bidra till en väl fungerande skolgång för den integrerade eleven. Även gemensamma beröringspunkter, som informanternas upplevelser av rådande osäkerhet och bristande kunskap bland de handledda lärarna, är något som vi menar bör tas i beaktande och ses i ett övergripande perspektiv även om studien i sig är begränsad.

6.3. Specialpedagogiska implikationer

I vår kommande yrkesroll är det centralt att arbeta för att fler elever, mottagna i särskolan, integreras i grundskolan eftersom forskning visar att eleverna utmanas och lär sig mer akademisk kunskap när de undervisas tillsammans med elever utan utvecklingsstörning (Berthén, 2007; Courtade m.fl., 2012 & Hattie, 2009). Mot bakgrund av vad resultat från tidigare genomförda studier visar har problemformuleringen i föreliggande studie varit ett relevant fält att beforska. Specialpedagogen och/eller specialläraren har en central roll i handledningssammanhang inom utbildningsområdet och behovet av handledning till lärare som undervisar integrerade elever i grundskolan är något som skolledare, specialpedagoger och lärare har framhållit och som vi mött både i vår yrkesroll som lärare samt i samband med fältdagar under pågående utbildning till specialpedagoger. Eftersom ökad inkludering förespråkas både i nationella och internationella styrdokument är det en förutsättning att lärare får tillgång till redskap och verktyg som underlättar för lärarna att möta de utmaningar som det kan innebära att undervisa och skapa goda inkluderande lärmiljöer för elever i olika skolformer och således med olika läroplaner och timplaner.

En annan viktig uppgift för lärare som undervisar integrerade grundsärskoleelever är att ha ett medvetet inkluderande förhållningssätt för att förebygga utanförskap, samt lägga upp innehåll och arbetssätt så att alla elever upplever sin skolgång meningsfull. En lärare som undervisar i en grundskoleklass med integrerade elever behöver inte ha en speciallärarexamen eller specialpedagogexamen men av Skolverkets stödmaterial, *Integrerade elever* (2015), framgår att personalen ska ges möjlighet till kontinuerlig

kompetensutveckling för att möta elevernas behov, t.ex. kunskaper om elevens funktionsnedsättning, undervisning och bestämmelser för de aktuella skolformerna.

Mineurs studie (2013) visar att utbildning inom särskolan ofta stänger dörrarna till vidare studier och arbetsmarknad. Berthén (2007) kallar sin avhandling om särskolans pedagogiska arbete för "Förberedelse för särskildhet" vilket också antyder att grundsärskoleelevers möjligheter inom både skola och samhällsliv begränsas. Arbete för att motverka exkludering kan således sägas inte bara ha specialpedagogisk relevans, utan även vara värdefull både ur ett samhällsperspektiv och ett personligt perspektiv. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är resultatet av vår studie relevant för vår kommande yrkesroll som specialpedagoger och speciallärare då det i det specialpedagogiska uppdraget innebär att vara en kvalificerad samtalspartner, där handledning utgör ett av flera verktyg, som syftar till att utveckla goda lärmiljöer oavsett skolform. Utifrån aktuellt forskningsfält kan konstateras att få studier gjorts gällande fokus på specifikt riktad handledning till lärare som undervisar integrerade elever inom ramen för grundskolan vilket således utgjort studiens tänkta bidrag till tidigare forskning. Baserat på tidigare erfarenheter varierar både möjligheterna och tillgången till handledning som specialpedagogiskt stöd till lärare som undervisar integrerade elever mycket från skola till skola. Om förutsättningar skapas så att lärare, genom specialpedagogisk handledning, får verktyg som bidrar till att skapa inkluderande undervisnings- och lärmiljöer i grundskolan och för integrerade elever mottagna i grundsärskolan kan det leda till ökad inkludering och högre måluppfyllelse för integrerade elever.

6.4. Förslag till fortsatt forskning

I arbetet med studien/examensarbetet har vi många gånger funderat över de integrerande lärarna som är omnämnda i vår studie, men som inte får göra sina röster hörda. Ett förslag till vidare forskning skulle kunna vara att intervjua de integrerande lärare studiens informanter handleder, för att jämföra deras upplevelser kring handledningssamtalen. Ett annat alternativ är en enkätstudie av mer kvantitativ karaktär, som undersöker vilken handledning integrerande lärare överlag önskar. Ytterligare förslag är dokumentanalys av kursplaner och litteraturlistor på olika lärarutbildningar, för att undersöka i vilken omfattning blivande lärare, speciallärare och specialpedagoger utbildas om integrering och grundskolans olika läroplaner. Ämnen till studier som vi menar bör få en mer omfattande karaktär, är Sundqvists, Ahlefeld Nissers och Ströms (2014) uppslag att undersöka vilken sorts handledning som gör bäst nytta för eleverna, samt Nilholms och Göranssons (2014) efterlysning av studier som undersöker hur en mer inkluderande skola kan utvecklas.

7. Referenser

- Ahlberg, A. (2007).Handledning för förändring. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 241-268). Lund: Studentlitteratur AB (461 s).
- Arnhof, Y. (2008). *Onödig hälsa. Hälsoläget för personer med funktionsnedsättning*. (rapport 2008:13). Statens folkhälsoinstitut. Östersund.
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa*. Halmstad: Halmstad University. Doktorsavhandling.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Upplaga 2:12. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J. (red.) *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (9-58). Upplaga 2. Lund: Studentlitteratur AB
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling, Karlstads Universitet.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg för rum och reflektion - en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Doktorsavhandling, Karlstad universitet. Tryck: Universitetstryckeriet, 2004.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.) *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 199-224). Lund: Studentlitteratur AB (461 s).
- Bladini, K., & Naeser, M. (2012). *Det handlar om samtal. En essäsamling om ett kvalificerat samtalsuppdrag*. Karlstads Universitet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.). Malmö: Liber (690 s).
- Courtade, G., Jimenez, B., Spooner, F., & Browder D. (2012). *Seven Reasons to Promote Standards-Based Instruction for Students with Severe Disabilities: A Reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers* (2011) *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2012, 47(1), 3–13
- Dahlin-Ivanoff, S. & Holmgren, K., (2017). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund. Studentlitteratur (150 s).
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 179-198). Lund: Studentlitteratur AB (461 s).

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.) *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.19-32). Lund: Studentlitteratur AB (461 s).

Idbohrn, I (2012). Hur nya berättelser i handledningssamtal leder till att perspektiv vidgas. I K. Bladini & M. Naeser (Red.) *Det handlar om samtal* (s. 26-35). Karlstads Universitet.

Jernström, E. (2007). I handledarens fotspår. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.143-164). Lund: Studentlitteratur AB (461 s).

Killén, Kari. (2008). *Professionell utveckling och handledning; Ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur (271 s).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, S. (2007). Livslångt lärande i ett postmodernt konsumtionssamhälle. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.61-75). Lund: Studentlitteratur AB (461 s).

Lansheim, B. (2010). *Förståelse av uppdraget av specialpedagog: Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. Licentiatavhandling. Malmö högskola.

Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. Göteborgs universitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige, årg 10 (1)*, 35–51. issn: 1401-6788.

Mineur, T (2013). *Skolformens komplexitet - elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro universitet.

Mineur, T., Bergh, S. & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning - en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998 - 2009*. FoU-rapport 2009-01. Handikapp & Habilitering i Stockholms läns landsting.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen?* Forsknings- och utvecklingsrapport nr 3 utgiven av Specialpedagogiska skolmyndigheten

Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning - Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans - kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB

Sahlin, B. (2005). *Utmaning och omtanke: En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser.*

Sauer, Lennart, Molin, Martin & Ineland, Jens (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd.* (2. uppl.). Malmö: Gleerups

SFS 2011:186. Svensk författningssamling. *Högskoleförordning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet

SFS 2010:800. Svensk författningssamling. *Skollag.* Stockholm: Sveriges Riksdag

Skagen, K. (2007). Ett tema av yttersta betydelse – Om handledning under senmodernismen. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.33-60). Lund: Studentlitteratur AB (461 s).

Skolinspektionen (2016). *Kvalitetsgranskning, Integrerade elever.* Undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundskolan. Diarienummer: 400-2015:6583

Skolverket (2015). *Integrerade elever.* Tryck: Danagård Litho: Stockholm.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011.* Stockholm: Skolverket.

Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan, Rapport 2010:9.*

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion.* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB (279 s).

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning; lärares tankar om specialpedagogisk handledning.* Åbo: Åbo akademiska förlag

Sundqvist, C., Ahlefeldt Nisser, D. von & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 07/2014, volym 29 (3), 297-312. doi.org/10.1080/08856257.2014.908022

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamancadeklarationen +10*

Szumski, G. & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 06/2014, volym 11 (2) 99-108. doi:10.1111/jippi.12076

Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017) Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54

Szónyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (Red.). (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM)

Thomson, C. (2013). *Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom*. *International Journal of Inclusive Education*, 17:8, s. 882-894.
<http://www-tandfonline-com.ezproxy.hkr.se/doi/pdf/10.1080/13603116.2011.602535?needAccess=true>

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanvetenskapssamhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 180302 från <http://www.vr.se>

Wibeck, V. (2017). Fokusgrupper. I M. Henricson (Red.), *Vetenskaplig teori och metod* (s. 170-188). Lund: Studentlitteratur AB

Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper – för vad och vem. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 77-96). Lund: Studentlitteratur AB (461 s).

Åsén Nordström, E. (2014). *Pedagogisk handledning i tanke - en studie av handledares lärande*. Stockholms universitet.

Unicef (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF

8. Bilagor

8.1. Bilaga 1 – Missivbrev

Vi heter Anna Bandling och Maria Gustafsson och studerar till specialpedagoger vid Högskolan i Kristianstad. I vårt examensarbete studerar vi den handledning som specialpedagoger erbjuder lärare som undervisar elever mottagna i grundsärskola.

Du har tidigare visat intresse för att bidra till vårt examensarbete genom att delta i vår studie om specialpedagogisk handledning. Syftet med studien är att undersöka specialpedagogers/ speciallärares tankar kring den handledning de erbjuder lärare som undervisar integrerade särskoleelever inom grundskolan. Vår forskningsfråga rör handledningens fokus, syfte och specialpedagogens/speciallärares roll i handledningssamtalet. Informanterna har valts ut då specialpedagogisk handledning av lärare med elever mottagna i grundsärskola ingår i deras uppdrag. Under vårterminen 2018 avser vi att samla data genom intervjuer som kommer att beröra Din uppfattning/erfarenhet av syfte, fokus och din roll i handledningen av lärare som undervisar integrerade särskoleelever inom grundskolan. Intervjun beräknas ta 60 minuter, på en tid och plats som Du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut/transkriberas i text. Deltagandet är frivilligt och om Du så skulle vilja, kan Du när som avbryta intervjun och därmed Ditt deltagande.

Den information som Du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Insamlat datamaterial kommer att hanteras konfidentiellt efter forskningsetiska regler. Informanternas och kommunernas namn kommer att ändras för att minska risken för identifikation. Resultatet kommer att presenteras i form av en muntlig presentation till andra studerande samt i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt kommer det att finnas i en databas vid Högskolan i Kristianstad. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Du kommer ha möjlighet att ta del av examensarbetet genom att få en kopia av arbetet.

Har Du frågor så hör gärna av Dig via mail eller telefon:

Anna, 07*****

XXX@XXX.XXX

Maria, 07*****

XXX@XXX.XXX

Med vänliga hälsningar

Anna Bandling och Maria Gustafsson

8.2. Bilaga 2 – Intervjuguide

Inledande frågor till informanterna som berör;

- Informanternas utbildning och erfarenhet av specialpedagogiskt arbete.
- Informanternas erfarenhet av handledning inom ramen för sitt uppdrag.
- Hur länge har du arbetat med handledning till lärare som undervisar integrerade grundsärskoleelever?
- Hur organiseras handledningsuppdraget inom den organisation som informanterna är verksamma i.
- Vem tar initiativ till handledningen?
- Hur ser den första kontakten ut?
- I vilken omfattning sker handledning till lärare som undervisar integrerade elever?
- Sker handledningen individuellt eller i grupp eller både och?

Huvudfrågor:

Vilket syfte finns för handledningen?

- Vilket syfte har du som handledare?
- Hur uppfattar/beskriver handledaren lärarnas syfte med handledningen?
- Vilken roll och vilket syfte med handledningen upplever du som handledare att ledningen har?
- Upplever du att det är skillnad att handleda dessa integrerande lärare i jämförelse med specialpedagogisk handledning generellt och i så fall på vilket sätt?
- Hur upplever du att handledningen som erbjuds leder till/bidrar förändring för lärarna som undervisar integrerade elever?

Vad är fokus i handledningen?

- Hur bestäms vad som ska tas upp/innehåll i handledningssamtalet?
- Vad är fokus i handledningssamtalet till lärare som undervisar integrerade elever?
- Vad brukar tas upp i handledningssamtalen?
- Vad bör tas upp i handledningssamtalet?
- Finns det något särskilt som du tycker är viktigt att ta upp i handledningssamtal?
- Ev finns det något som du tycker är särskilt svårt att ta upp i samtalet?

Hur beskrivs handledarrollen?

- Hur skulle du vilja beskriva din handledarroll?
- Vilka teoretiska perspektiv utgår handledningen ifrån? (Föreskrivande och/eller icke föreskrivande, kollaborativt?)
- Finns det /använder du några specifika strategier i handledarrollen? (“Käpphästar”)

Övrigt

- Är det något du vill tillägga?