



Christel Sundqvist

Perspektivmöten i skola och handledning

Lärares tankar om specialpedagogisk handledning





Christel Sundqvist (f.1970)

Politics magister 1995, inriktning socialt arbete, Ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten, Åbo Akademi

Speciallärarexamen 2000, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi

Doktorand vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, 2007-2012

Christel Sundqvist (f. Sandvik) har arbetat inom speciallärarutbildningen vid Åbo Akademi sedan 1999. Hon är även verksam som skönlitterär författare.

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2-4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 -215 4190
E-post: publikationer@abo.fi

PERSPEKTIVMÖTEN I SKOLA OCH HANDLEDNING



Perspektivmöten i skola och handledning

Lärares tankar om specialpedagogisk handledning

Christel Sundqvist

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2012

CIP Cataloguing in Publication

Sundqvist, Christel.

Perspektivmöten i skola och handledning : lärares tankar om specialpedagogisk handledning / Christel Sundqvist. - Åbo : Åbo Akademis förlag, 2012.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-658-0

ISBN 978-951-765-658-0
ISBN 978-951-765-659-7 (digital)
Suomen yliopistopaino Oy -
Juvenes Print
Åbo 2012

Abstrakt

Visionen om en inkluderande skola innebär ett ökat behov av mångprofessionellt samarbete. En möjlig samarbetsform är att specialläraren fungerar som handledare till andra lärare som behöver stöd i mötet med heterogena elevgrupper. Tidigare forskning visar att den handledande speciallärarrollen är diffus och komplicerad. Studiens övergripande syfte är att fördjupa kunskapen om hur handledning i specialpedagogisk kontext kan förstås och utvecklas utgående från speciallärarens och klasslärarens beskrivningar av verksamhetsformen tolkade mot olika perspektiv på handledning. Studien är av kvalitativ karaktär och vilar mot en hermeneutisk tolkande forskartradition i kombination med ett abduktivt förhållningssätt. Den teoretiska referensramen består av två olika perspektiv på handledning: *det föreskrivande perspektivet* och *det icke-föreskrivande perspektivet*. Perspektiven skiljer sig åt vad beträffar bland annat betoningen av råd och reflektion under handledningen samt beträffande vem som ska vara i fokus under handledning. De två perspektiven studeras i avhandlingen utgående från olika teorier så som socialinlärningsteori, Bruners teori om stödstrukturer, Rogers humanistiska psykologi samt konstruktivism.

Det huvudsakliga fokuset i studien ligger på halvstrukturerade intervjuer med sammanlagt arton speciallärare och klasslärare som arbetar inom den grundläggande utbildningen årskurs F-6. Den övergripande tolkningen visar att specialpedagogisk handledning kan förstås som tre olika typer av handledningssamtal. *Det konsultativa samtalet* som harmonierar med det föreskrivande perspektivet på handledning är den mest framträdande samtalstypen. I det konsultativa samtalet är den specialpedagogiska kunskapsförmedlingen central och fokus placeras på eleven. Trots att den specialpedagogiska kunskapsförmedlingen träder fram som en unik aspekt av specialpedagogisk handledning innehåller det konsultativa samtalet flera utmaningar som kan bemötas i och med att lärarna beskriver också två andra samtalstyper. I *det reflekterande samtalet* kan en strävan bort från elevfokus och kunskapsförmedling mot fokus på klassläraren och användning av reflektion skönjas. Det reflekterande samtalet harmonierar med det icke-föreskrivande perspektivet på handledning. Detta samtal har ännu ingen framträdande plats i den finlandssvenska skolkontexten och är i detta skede inte en legitim handledningstyp. Trots detta är tolkningen att vissa aspekter från det reflekterande samtalet med fördel kan ges något större utrymme vid utvecklingen av handledningen. *Det samarbetande samtalet* kännetecknas av att lärarna fungerar som lagkamrater och använder sig av professionellt utbyte som strategi under handledningen. Bägge lärares kunskap ses som central och snarare än att specialläraren agerar expert och samtalsledare handleder lärarna varandra och styr samtalet tillsammans. Det samarbetande samtalet möjliggör att fokus under handledningen glider från elev till kontext vilket kan leda till en utveckling av inkluderande arbetssätt. Resultaten indikerar att denna samtalstyp har utvecklingspotential vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning som sker mellan jämbördiga kollegor. Det samarbetande samtalet öppnar upp för ett *tredje kollaborativt perspektiv* på handledning där aspekter ur det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet kan mötas och utvecklas. Därmed utmynnar avhandlingen i förslaget att specialpedagogisk handledning kan förstås utgående från ett integrerat perspektiv. Handledningens karaktär kan variera beroende på problem och situation samtidigt som det samarbetande samtalet får ses som det ideala när jämbördiga kollegor möts med syftet att utveckla undervisningen för elever med varierade inlärningsförutsättningar. För att det samarbetande samtalet ska utvecklas krävs bland annat att bägge lärare har kunskap om handledning, ett kollaborativt skolklimat och att lärarna bereds tillräckligt med tid för att mötas i handledande samtal.

Sökord: Specialpedagogisk handledning, handledning, konsultation, samarbete, specialpedagogisk verksamhet, inklusion, inkluderande undervisning

Abstract

To create a more inclusive school, an increase in multidisciplinary cooperation is needed. One possible form of collaboration could encompass the special education teacher taking on the role of a consultant for other teachers in need of support in working with heterogeneous groups of pupils. Previous research shows that special education teachers see the role as consultant as diffuse and complex. The overarching aim of the present study involves deepening the knowledge on how consultation in a special educational context can be understood and developed based on teachers' descriptions on this particular form of activity interpreted against various perspectives on consultation. The study is qualitative in nature and rests on a hermeneutic interpretive research tradition in combination with an abductive approach. The theoretical framework consists of two different approaches to consultation: the directive and the non-directive approach. The approaches differ regarding particular emphasis on advice and reflection during the consultation and with respect to who or what should be the focus of the consultation. The two approaches are here studied through various theories such as social learning theory, Bruner's theory of scaffolding, Roger's humanist psychology, and constructivism.

Semi-structured interviews were held with eighteen special education teachers (n=9) and class teachers (n=9) working in the compulsory school. The overall interpretation of the results shows that special education consultation can be understood as three different types of consultation. *Consultation as counseling* which harmonizes with the directive perspective on consultation is the most prominent type. In the consultation as counseling conversation, the special educational knowledge transfer is central and the focus is placed on the pupil. Although special education knowledge transfer emerges as a unique aspect of special education consultation, there are several inherent challenges in this type of consultation that can be addressed in that teachers also describe two other types of consultation. In *the reflective consultation*, there is a move away from the pupil focus and toward a focus on the class teacher and the use of reflection. The reflective consultation harmonizes with the non-directive approach to consultation. This type of consultation does not as of yet have a prominent place in the Finland-Swedish school context and at this stage it is not seen as a legitimate type of consultation according to the teachers' descriptions. Despite this, certain aspects of the reflective conversation could be given more space in the development of consultation within special educational contexts. The *co-operative consultation* is characterized by the teachers acting as teammates and using professional exchange as a strategy for consultation. Both teachers' knowledge is seen as central, and rather than the special education teacher acting as the expert and moderator, the teachers control the consultation together and jointly move the work along. The co-operative consultation enables the focus to move from the pupil toward the context, which can lead to the development of inclusive practices. The results indicate that this type of consultation holds potential in the development of special educational consultation that takes place between equal colleagues. The co-operative consultation opens up for a *third collaborative approach* to consultation, where aspects of the directive and non-directive perspective can merge and develop. The thesis concludes with the proposal that special pedagogical consultation can be understood from an integrated perspective. The characteristics of the consultation can vary depending on the type of problem or situation, while co-operative consultation can be seen as the ideal as equal colleagues meet in consultation conversations. In order to develop the co-operative consultation, both teachers are required to have knowledge of consultation as a practice, to be part of a collaborative school climate, and that teachers are provided with enough time to take part in consultations.

Keywords: Special education consultation, counseling, consultation, collaboration, special education activities, inclusion inclusive education

Förord

Jag har nu kommit till den sista sträckan av ett femårigt forskningsprojekt, kvar är slutspurt och målgången. Ännu ligger manus och utkast till sammanfattningar och abstrakt i högar på skrivbordet. Snart skall allt ligga inbäddat mellan två pärmar. Kaos ger vika och landar i en begriplig helhet. Att nå målet är tillfredsställande men också förknippat med ett visst vemod. Tillfredsställande eftersom projektet lett ditt det skulle, till en avhandling som utgör mitt bidrag till forskning om handledning i specialpedagogisk kontext. Förknippat med vemod eftersom processen har varit omtumlande men framförallt berikande. Vägen mot slutmålet har gett mig mycket mer än slutprodukten i sig. Även om det funnits dagar i tvivel kommer jag att med tacksamhet minnas de år jag haft möjlighet att helhjärtat ägna mig åt avhandlingsarbetet. För att ro i land ett forskningsprojekt behövs tålamod, envishet och en viss passion. Det behövs också ett nätverk med stödjande människor. Till alla de som stött mig och uppmuntrat mig vill jag nu rikta ett varmt tack.

Denna avhandling grundar sig på ett rikt empiriskt material. Jag vill därför börja med att tacka alla de lärare som deltagit i mitt forskningsprojekt. Frikostigt och ärligt delade ni med er av era erfarenheter och tankar. Det har varit ett stort nöje att få dyka ner i det material ni bjöd mig!

Jag vill rikta ett varmt tack till min handledare professor Kristina Ström. Du har från första början trott på mitt forskningsprojekt och också visat tilltro till min kapacitet. I de många diskussioner vi har fört har du låtit mig vara kreativ utan att tillåta att ordning och struktur glöms bort. Du har stöttat mig och funnits till hands när jag behövt dig, men du har också låtit mig pröva mina egna vägar. Jag vill i detta sammanhang också tacka professor emerita Ulla Lahtinen som såg forskaren i mig innan jag gjorde det själv. Det var du Ulla som fick de första tankarna på att påbörja ett forskningsprojekt att gro inom mig. Du tog dig också tid att kommentera mitt manus under slutfasen vilket jag är tacksam över. Förgranskarna professor Kari Söndenå och professor Claes Nilholm har gett mig konstruktiva kommentarer i slutskedet som jag tacksamt försökt förvalta. Tack Kari för de uppmuntrande och tankeväckande kommentarer du gav mig tidigare i forskningsprocessen, och tack Claes för det intresse du visat för mitt forskningsprojekt på kongresser där vi mötts. Tack också till andra forskare från speciellt Sverige som visat intresse för min forskning! Diskussionerna har gett mig ny kraft och den forskning ni bedriver har inspirerat mig.

Avhandlingsarbetet har inneburit att jag periodvis stigit åt sidan när det gäller arbetet inom speciallärarutbildningen. Det har under forskningsperioden inte alltid funnits varken tid eller kraft från min sida att engagera mig fullt ut när det gäller utbildningsfrågorna. Jag vill uttrycka min stora tacksamhet till alla mina kollegor och vänner inom speciallärarutbildningen som visat förståelse och ordnat med flexibla lösningar för att ge mig forskningsfrid. Att komma in i kafferummet uppe ”i sjunde himlen” är alltid som att komma hem. Det finns också många kollegor på andra våningar och inom andra enheter inom Åbo Akademi som visat god vilja till flexibla arrangemang och som stött mig och uppmuntrat mig. Tack alla ni som bidragit med konkret hjälp och som gett er tid till längre eller kortare samtal.

Som forskare har jag haft förmånen att periodvis sitta vid ”forskartornet” vid Tritonia. Tack alla forskarkollegor som jag fått tillbringa forskartiden med! Pratstunderna har varit vindlande och svindlande diskussioner där olika vetenskapsområden har mötts. Vi har delat skeden av vånda och skeden av inspiration och forskarglädje. Tack Juha för att du förde mig in i den för mig så skrämmande N´vivo världen. Tack Pia för initiativet till att läsa och kommentera varandras texter, dina kommentarer fick mig att se på min text med nya ögon. Tack alla ni andra som suttit vid Tritonia längre eller kortare perioder och berikat min tillvaro på olika sätt! Tack också Johan och Camilla och alla andra forskarkollegor inom ämnet specialpedagogik som stött mig och uppmuntrat mig! Tack Gunilla Karlberg-Granlund och Anne

Ahlbom för att ni läste och kommenterade mitt manus i samband med slutseminariet. Också era kommentarer förde mig framåt i processen. Jag vill också tacka Isabel Johansson för hjälp med litteratur, Barbro Wiik och Johanna Björkell för språklig hjälp samt Tarja Grahn-Björkqvist och Peter Ahlroos för teknisk hjälp.

För att ett forskningsprojekt ska utmynna i en färdig avhandling behövs möjlighet till att periodvis helhjärtat kunna ägna sig åt forskningen. Detta har varit möjligt tack vare det ekonomiska stöd som olika stiftelser och fonder bidragit med. Jag vill uttrycka ett ödmjukt tack till Viktoriastiftelsen, Stiftelsen för Åbo Akademis forskningsinstitut, Svenska kultur-fonden, Stiftelsen för Österbotten Högskola, Waldemar von Frenckells stiftelse, Svensk-Österbottniska Samfundet och Ledningsgruppen för forskarutbildningen vid Åbo Akademi.

Att forska är att tänka djupt, mycket djupt. Det är lätt att drunkna i de egna tankarna. Ett innerliga tack går till alla mina vänner, och framförallt till min familj som sett till att jag hållit mig flytande. Ni mina vänner har bidragit med långpromenader, löparrundor och köks-bordsdiskussioner som inneburit hälsosam motvikt. Lasse, utan dig skulle det aldrig ha blivit en färdig avhandling! Du har varit klippan, min trygga bas. Du har aldrig låtit mig tvivla, aldrig ifrågasatt projektet även om det krävt uppoffringar från din sida. Att du dessutom orkat läsa hela avhandlingen är stort! Elin, Lina och Edvin: Jag vet att det inte har varit lätt att ha en mamma som ibland inte hör vad man säger, och som stänger in sig i sin egen lilla inre forskarvärd fast det står söndag i almanackan. Ni har sällan klagat, de få gånger ni uttryck missnöje har det varit befogat och fungerat som en väckarklocka. Ni har duktigt, hjälp till med hemmasysslor. Elin, som är äldst har mellan varven tagit stort ansvar, men också Lina och Edvin har tappert kämpat på. Det vill jag tacka er för, men framförallt vill jag tacka er för att ni är de personligheter ni är och för att ni under forskningsprocessen gett mig perspektiv! Mycket har hänt under dessa fem forskar år. Tillsammans har vi skrattat och gråtit. Att färdas med er är ett virvlande äventyr. Avhandlingen har varit viktig för mig, men ingenting har någonsin varit så viktigt som ni. Jag är stolt över att kunna slutföra mitt projekt men min stora stolthet i livet är ni. Jag hoppas att det avhandlingsarbete jag nu avslutar också har lärt er någonting om envishet, tålmod och passion.

Jag vill också uttrycka min tacksamhet till mina föräldrar, som lärde mig att påbörjade projekt ska slutföras, och till mina syskon. Mötet med er Anders, Bjösse och Kika innebär perspektivmöten och horisontkollisioner som lärt mig mycket. Det är en förmån att ha syskon som förstår sig på djuptänkandet och forskningens glädje och vedermödor. Det är också en förmån att ha en svägerska som kan ge glimtar ur det praktiska skolarbetet, så tack Boa för alla skolsamtal! Tack Tom och Gunnel för att hundratals kilometer inte har någon betydelse.

Denna avhandling tillägnar jag vännen Hanna. Det var du Hanna som med säker hand lotsade mig in i den akademiska världen. Du fångade upp min vilshenhet och fick mig att tro på min intellektuella förmåga. Du lärde mig allt jag behövde veta om tentläsning, seminarie-uppsatser och studieliv. Det projekt du står inför är oändligt viktigare och mer krävande än det projekt jag nu avslutar. Se till att du klarar det, utan dig är jag vilshen, med eller utan doktorsgrad.

Vasa september 2012
Christel Sundqvist

Innehåll

Förteckning över figurer och tabeller

I VÄGEN IN I DEN HERMENEUTISKA SPIRALEN

1 Specialpedagogisk handledning som forskningsobjekt.....	14
1.1 Bakgrund, motiv och syfte.....	15
1.1.1 Bakgrund.....	15
1.1.2 Motiv till val av forskningstema	21
1.1.3 Övergripande syfte	22
1.2 Begreppsutredning	23
1.2.1 Begreppet handledning och närliggande begrepp	24
1.2.2 Specialpedagogisk handledning.....	27
1.2.3 Precisering av centrala begrepp i avhandlingen	28
1.3 Avhandlingens struktur och forskningens karaktär	29
2 Vetenskapsteoretiska utgångspunkter och forskningsansats	32
2.1 Vetenskapsteoretiska utgångspunkter.....	32
2.2 Abduktivt förhållningssätt	33
2.3 Hermeneutik som forskningsansats	34

II FÖRSTÅELSEHORISONT

3 Vägen mot en handledande speciallärarroll.....	38
3.1 Speciallärarens yrkesroll i den inkluderande skolan	38
3.1.1 Forskning och praxis utanför Norden.....	39
3.1.2 Forskning och praxis i Norden.....	42
3.2 Specialpedagogisk handledning till lärare	46
3.2.1 Forskning och praxis utanför Norden.....	46
3.2.2 Forskning och praxis i Norden.....	48
3.3 Konklusion	50
4 Teoretisk referensram: Två olika perspektiv på handledning	52
4.1 Det föreskrivande perspektivet på handledning.....	53
4.1.1 Teoretiska spår: Social inlärningsteori och teorin om ställningsbyggande.....	54
4.1.2 Expertkunskap, klientfokus och handledarstyrning.....	56
4.1.3 Det föreskrivande perspektivets position i dag	61
4.2 Det icke-föreskrivande perspektivet på handledning	63
4.2.1 Teoretiska spår: Carl Rogers humanistiska psykologi och konstruktivism	63
4.2.2 Samtalskunskap, rådsökarfokus och symmetri i relationen	67
4.2.3 Reflektion över handling och tanke	70
4.2.4 Det icke-föreskrivande perspektivets position i dag	74
4.3 Konklusion: Perspektiven närmar sig varandra?	75

III EMPIRISK HORISONT

5 Forskningsdesign, datainsamling och analysförfarande	80
5.1 Preciserade forskningsfrågor	80
5.2 Intervju som huvudsaklig datainsamlingsmetod och enkät som förstudie	81
5.3 Urvalsförfarande, beskrivning av deltagare och genomförande	83
5.3.1 Enkätundersökningen	83
5.3.2 Intervjuerna	85
5.4 Analysförfarande	89
5.5 Studiens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter	94
6 Resultatredovisning	99
6.1 Bakgrund:Handledningens plats och villkor	100
6.1.1 Specialpedagogisk handledning som schemalagd verksamhet är ovanlig.....	100
6.1.2 Specialpedagogisk handledning som formell och informell handledning.....	103
6.1.3 Strukturella, intrapersonella och interpersonella faktorer utgör villkor.....	108
6.1.4 Sammanfattning:Handledningens plats och villkor för handledningen	116
6.2 Handledningsstrategier och handledningens form.....	116
6.2.1 Kunskapsförmedling, professionellt utbyte och tankestimulerande samtals teknik som strategier.....	117
6.2.2 Råd har en given plats, reflektion kämpar om utrymme	124
6.2.3 Sammanfattning:Handledningsstrategier och handledningens form	129
6.3 Handledningens innehållsinriktning och fokus	130
6.3.1 Instrumentell, relationell och systemorienterad innehållsinriktning	130
6.3.2 Elevfokus är legitimt, lärarfokus har svag legitimitet, miljöfokus är potentiellt	137
6.3.3 Sammanfattning:Handledningens innehållsinriktning och fokus.....	143
6.4 Handledningens funktion och relationen mellan aktörerna	144
6.4.1 Elevutveckling, mångsidig professionsutveckling och kollegialt stöd	144
6.4.2 Inbyggd symmetri och komplementär ömsesidighet med dominstendenser	151
6.4.3 Sammanfattning:Handledningens funktion samt relationen mellan aktörerna	158
6.5 Resultatsammanfattning	159

IV MOT HORISONTSAMMANSMÄLTNING

7 Övergripande tolkning och utvidgning av förståelsehorisonten.....	162
7.1 Specialpedagogisk handledning som konsultativa samtal	163
7.2 Specialpedagogisk handledning som reflekterande samtal.....	167
7.3 Specialpedagogisk handledning som samarbetande samtal	170
7.3.1 Det kollaborativa perspektivet som utvidgad förståelsehorisont	177
7.4 Mot ett integrerat perspektiv på specialpedagogisk handledning?.....	182
8 Avslutande tankar kring resultat och process	188
8.1 Att möjliggöra handledande samtal i en hektisk skola.....	188
8.2 Att bevara det unika och låta olika perspektiv mötas	192
8.3 Tankar kring metod, process och fortsatt forskning	198
Summary.....	203
Referenser.....	203
Bilagor	

Figurer

<i>Figur 1.</i> Aktörerna i handledning	29
<i>Figur 2.</i> Den konsultativa triaden enligt Tharp & Wetzel	58
<i>Figur 3.</i> Skillnaden mellan klientcentrerad och rådsökarcentrerad handledning	68
<i>Figur 4.</i> Reflektionens faser illustrerade av Ojanen	72
<i>Figur 5.</i> Forskningsdesign	82
<i>Figur 6.</i> Respondenternas fördelning per region i procent	85
<i>Figur 7.</i> Respondenterbas typ av befattning	85
<i>Figur 8.</i> Analys- och tolkningsförfarande: den hermeneutiska spiralen	93
<i>Figur 9.</i> Andel speciallärare som handleder klasslärare dagligen eller varje vecka	101
<i>Figur 10.</i> Speciallärarnas upplevda möjligheter att handleda klasslärare under arbetstid	102
<i>Figur 11.</i> Lärarnas beskrivningar av när de möts i handledande samtal	107
<i>Figur 12.</i> Lärarnas beskrivningar av faktorer som begränsar och främjar handledning	114
<i>Figur 13.</i> Lärarnas beskrivningar av handledningsstrategier	122
<i>Figur 14.</i> Lärarnas beskrivningar av rådets och reflektionens betydelse i handledningen	128
<i>Figur 15.</i> Lärarnas beskrivningar av handledningens innehållsriktning	136
<i>Figur 16.</i> Lärarnas beskrivningar av fokus i handledningen	142
<i>Figur 17.</i> Lärarnas beskrivningar av handledningens funktion	148
<i>Figur 18.</i> Lärarnas beskrivningar av relationen mellan aktörerna	156
<i>Figur 19.</i> Illustration av det samarbetande samtalet	176
<i>Figur 20:</i> Illustration av mötet mellan tre typer av specialpedagogisk handledning	183

Tabeller

<i>Tabell 1.</i> Schema över olika handledningsmodeller inom ramen för det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet	78
<i>Tabell 2.</i> Uppgifter om respondenter i enkäten med hänseende på kön, behörighet, år som speciallärare och erfarenhet av klasslärararbete	84
<i>Tabell 3.</i> Sammanfattning av resultat	160
<i>Tabell 4.</i> Unika, väsentliga, förenliga och icke-förenliga aspekter i specialpedagogisk handledning	185

DEL I:
VÄGEN IN I DEN HERMENEUTISKA
SPIRALEN

1 Specialpedagogisk handledning som forskningsobjekt – introduktion

Temat för denna avhandling är handledning i specialpedagogisk kontext, närmare bestämt handledning som verksamhetsform för speciallärare i den finlandssvenska grundskolan, årskurserna F–6¹. Inspirerad av tidigare forskning från Sverige (Bladini, 2004; Sahlin, 2005) har jag valt att kalla verksamhetsformen för *specialpedagogisk handledning*. Begreppet syftar på det handledande stöd speciallärare kan ge klasslärare som har elever med inlärningsvårigheter eller funktionsnedsättningar i klassen. I stället för att specialläraren enbart ger direkt stöd till eleven, stöder specialläraren eleven indirekt genom att också handleda klassläraren (jfr Idol, 2006). Verksamhetsformen kan därmed ses som förenlig med rådande vision om inkluderande undervisning, där utgångspunkten är att eleven får undervisning utgående från sina behov i klassgemenskapen (Thousand & Villa, 1999; Ström, 1999). Arbetssättet är tills vidare sparsamt använt i Finland (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009), medan det har en längre tradition och har fungerat som en alternativ specialpedagogisk verksamhetsform under ett par decennier i till exempel Sverige och USA (Bladini, 2004; Coben, Chase Thomas, Sattler & Voelker-Morsink, 1997; Idol, 2006; Idol & West, 1987; Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005; West & Idol, 1987).

Trots att också speciallärare i Finland samarbetar med klasslärare och olika professionella i och utanför skolan, använder de fortfarande största delen av sin arbetstid till att arbeta direkt med elever, enskilt eller i smågrupp. Under de senaste åren har diskussioner om yrkesövergripande samarbete och speciallärarens roll som handledare aktualiserats i Finland (Lahtinen, 2009; Ström, 1999; Takala, Pirttimaa, Törmänen, 2009; Tuominen, Palonen & Hakkarinen, 2011; Undervisningsministeriet, 2007)². Tidigare forskning från länder där man aktivt gått in för att utveckla speciallärarens handledande roll visar dock att den handledande rollen upplevs som otydlig, och det är svårt att implementera verksamhetsformen i skolan (Bladini, 2004; Cole, 2005; Idol, 2006; Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005). Samtidigt har professionell handledning expanderat i Norden och börjat användas inom allt fler områden. Detta har gett upphov till nya handledningsmodeller och även till en mängd nya begrepp som delvis används synonymt med begreppet handledning (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Diskussioner om att specialläraren kan fungera som handledare och insikten om handledningsbegreppets komplexitet, väckte min undran om hur handledande samtal när det gäller specialpedagogiska frågor skiljer sig från till exempel pedagogisk handledning, och hur specialpedagogisk handledning kan utvecklas till en fungerande verksamhetsform i den finlandssvenska skolan. Ska utgångspunkten i specialpedagogisk handledning vara att specialläraren tillämpar *specialpedagogisk kompetens* eller *handledningskompetens*? Vilka handledningsstrategier

¹ F–6 = förskola till årskurs sex.

² Diskussionerna har fått ytterligare fart i samband med den nyligen genomförda revideringen av lagen om grundläggande utbildning (2010) och ändringarna och kompletteringarna i läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2011; Undervisningsministeriet, 2007, jfr även Finlandssvenska lärarförbundet 2011).

kan tillämpas i specialpedagogisk handledning? Vem eller vad ska vara i fokus under handledningen? Vem kan gynnas av handledningen och vad händer i relationen mellan speciallärare och klasslärare när den ena aktören har en handledarroll? Avsikten med denna studie är således att bidra till kunskapsutvecklingen på området lärarhandledning i specialpedagogisk kontext. Detta genom att analysera hur finlandssvenska speciallärare och klasslärare med erfarenhet av att mötas i handledande samtal beskriver dels den handledande verksamhetsformen, dels rådande villkor för att implementera verksamhetsformen. Trots att studien genomförs i den finlandssvenska skolan kan den vara av generellt intresse när det gäller förståelsen för handledning i specialpedagogisk kontext. Min intention är att den fördjupade kunskapen om specialpedagogisk handledning i förlängningen ska leda till en utveckling av arbetet på fältet, men också till en utveckling av den teoretiska förståelsen av verksamhetsformen.

I detta introducerande kapitel fördjupas bakgrunden till att specialpedagogisk handledning som verksamhetsform och forskningsområde har aktualiserats, mina motiv för val av forskningstemat och studiens övergripande syfte. Därefter följer en begreppsutredning och precisering av centrala begrepp som används i avhandlingen. Slutligen presenterar jag avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund, motiv och syfte

För att motiven till detta avhandlingsarbete ska kunna tydliggöras behövs först en bakgrundsteckning. Det finns flera olika faktorer som ligger till grund för att behovet av forskning om specialpedagogisk handledning har aktualiserats. De faktorer som framträder tydligt är inkluderingsvisionen, perspektivskiftet inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, rådande lagstiftning på nationell och internationell nivå, ett ökat antal elever som erhåller specialundervisning i Finland, diskussioner om behov av mera yrkesövergripande samarbete i skolan och den något otydliga handledande speciallärarrollen. I det följande beskrivs dessa bakgrundsfaktorer närmare. Med denna bakgrundsteckning som utgångspunkt, förtydligas därefter motiven till föreliggande undersökning liksom undersökningens övergripande syfte.

1.1.1 Bakgrund

Fram till slutet av 1960-talet rådde det en segregering pedagogik och organisation inom specialundervisningen globalt sett. Det innebar att elever i behov av specialundervisning segregeras från allmänundervisningen genom att placeras i specialklass eller genom att undervisas inom ramen för så kallad klinikundervisning. I slutet av 1960-talet började den segregering undervisningen ifrågasättas främst i USA. Man lyfte i stället fram en integreringsideologi³ vars grundtanke är att elever, oberoende av förutsättningar, ska undervisas inom allmänundervisningen.

³ I diskussionerna användes förts begreppet *integrering* som förde tankarna till att de som segregeras skulle återinföras och anpassas till den allmänna undervisningen. Begreppet *inkludering* har blivit ett vedertaget begrepp under 2000-talet och omfattar att utgångspunkten i skolan ska vara att elever är olika och verksamheten ska utformas och anpassas enligt detta (Moberg & Salovainen, 2009; Nilholm, 2006).

Specialundervisningen och andra stödåtgärder ska så långt som möjligt ges i grupper inom allmänundervisning eller i nära anknytning till den. Denna vision utvecklades och spred sig något senare till Europa och Norden och är fortfarande den rådande ideologin, medan själva genomförandet som kräver omorganisering och nya arbetssätt inom såväl allmän- som specialundervisningen befinner sig på olika nivåer i olika länder. I Finland har förverkligandet av ideologin gått långsamt framåt. Det har visserligen funnits en strävan till att fysiskt integrera elever med inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar sedan 1980-talet, men diskussioner om en mer genomgripande inkluderande undervisningen och en skola för alla fick fart i slutet av 1990-talet (jfr t.ex. Clark, Dyson & Millward, 1999; Dyson & Millward, 1998; Ferguson, 2008; Moberg, 1998; Moberg & Savolainen, 2009; Saloviita, 1999). Den finländska skolan har dessutom länge kännetecknats av ett så kallat flerspårigt system (eng. *multi-track system*) där man ger specialpedagogiskt stöd på flera olika sätt. Till exempel ges specialpedagogiskt stöd i samband med ordinarie sammanhållen grundundervisning, i specialgrupper och i viss mån i specialskolor. Detta till skillnad från bland annat Sverige och Norge där man enligt ett enspårigt system (eng. *one-track system*) strävar efter att inkludera merparten av eleverna i den ordinarie sammanhållna grundundervisningen (European Agency for Development of Special Needs Education, 2003).

Perspektivskiftet inom specialpedagogik

I takt med den förändrade ideologin beträffande specialundervisningens genomförande som gick från segregering till inkludering, skedde även ett perspektivskifte på det teoretiska planet inom det specialpedagogiska kunskapsområdet. Det *individorienterade perspektivet*,⁴ som vuxit fram ur medicinska och psykologiska teorier och synsätt, har under de senaste decennierna i viss mån ersatts av ett så kallat kritiskt, miljöorienterat och *relationellt perspektiv*. Det individorienterade perspektivet handlar om ett linjärt synsätt som bygger på principen om orsak och verkan där individen ses som ”problembärare”. Individen ska alltså anpassas till det normala. När detta perspektiv ligger till grund för den specialpedagogiska verksamheten är utgångspunkten att eleven har en defekt som leder till inlärningssvårigheter eller avvikande beteende. Eventuella åtgärder riktas därmed direkt till eleven. Diagnostisering och kategorisering utgående från diagnoser har en central betydelse, och specialpedagogikens uppgift handlar om att kompensera eleven för de individuella bristerna. Det senare perspektivet, som vilar på sociologiska och utvecklingsekologiska synsätt, betonar att funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter uppstår i relationen mellan individen och miljön. Eventuella svårigheter uppkommer i mellanmänniska situationer och i mötet mellan individ och kontext. Det innebär att det som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer blir centralt fokus när man planerar åtgärder. När detta perspektiv ligger till grund för specialpedagogisk verksamhet riktas åtgärderna därför snarare mot kontexten än mot eleven. Den ideala situationen är när skolan kan bortse från diagnoser och utforma allmänundervisningen så att alla elever kan få sin undervisning där (Clark, Dyson & Millward, 1998, Dyson & Millward, 2000; Emanuelsson, 2001; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Kivirauma, 2004; Nilholm, 2003;

⁴ Även kallat kategoriskt eller kompensatoriskt perspektiv (Clark, Dyson & Millward, 1998; Nilholm, 2003)

Rosenqvist, 2007). Till exempel Nilholm (2003, s. 18) menar att man i dessa tankar kan skönja en utopi där specialpedagogiken egentligen upphör.

Sedan slutet av 1990-talet har emellertid kritik riktas mot bägge dessa perspektiv, och flera forskare lyfter fram behovet av att kunna se på specialpedagogiska behov och specialpedagogisk verksamhet ur flera olika perspektiv (jfr Clark, Dyson & Millward, 1998; Dyson & Millward, 2000; Nilholm 2003, 2006; Skidmore, 1996). Clark, Dyson och Millward (1998; Dyson & Millward, 2000) lyfter fram ”den specialpedagogiska paradoxen”. Med detta avser de den paradox som uppstår då utbildningsanordnarna ska ge elever jämlik kunskap i inkluderande miljöer samtidigt som de ska beakta elevers olika behov och intressen och bejaka det individuella. Nilholm (2003, 2006) diskuterar detta på liknande sätt utgående från det han kallar ett ”dilemmaperspektiv” på svårigheter. Såväl Nilholm som Clark, Dyson och Millward lyfter således fram komplexiteten och motsättningarna mellan olika perspektiv inom specialpedagogisk verksamhet. En central motsättning är demokratiska tankegångar och visionen om att alla elever ska få liknande kunskaper, samtidigt som realiteten är att det finns en mångfald av olika förutsättningar och behov hos elever. Här finns ett dilemma som kännetecknas av en spänning mellan rätten till det gemensamma och rätten till det åtskilda eller individuella. Eftersom den specialpedagogiska verksamheten är så pass mångfacetterad och komplex räcker inte ett perspektiv, utan man måste erkänna detta dilemma och snarare låta flera perspektiv mötas. Inkludering innebär inte att alla problem försvinner, utan samtidigt som alla elever har rätt till liknande erfarenheter har de rätt att få undervisning utgående från sina individuella behov. Detta får följder för det konkreta arbetet i skolan och det krävs arbetssätt som kan tillgodose elevers individuella behov utan att frånta eleven rätten till det allmänna eller ”vanliga”. Det innebär rätten till undervisning som bejakar det unika *och* rätten till samma undervisning som andra elever tar del av.

Det är således perspektivförskjutningen från det individorienterade mot de två andra perspektiven som ligger till grund för behov av specialpedagogiska verksamhetsformer och arbetssätt som inte enbart riktar sig direkt till eleven, trots att den enskilda eleven indirekt ska gynnas.

Lagstiftning och realiteter gällande genomförandet av specialundervisning

Det förändrade synsättet gällande specialpedagogiska behov och specialpedagogisk verksamhet har även lett till förändringar i lagstiftning och styrdokument, både nationellt och internationellt. I olika lagtexter har de segregeringarna fått ge vika för inkluderande synsätt. År 1994 antogs Salamanca-deklarationen (UNESCO, 1994), där det framkommer att barn oberoende av svårigheter och olika förutsättningar ska delta på lika villkor och undervisas tillsammans. Samtidigt uppmanades regeringar att via lagstiftning och allmänna riktlinjer möjliggöra inkluderade undervisning, som innebär att alla barn undervisas inom klasser i den allmänna undervisningen, om det inte finns starka skäl till att segregera dem.

Enligt lagen om grundläggande utbildning från 1998 (628/1998, 17 §) har alla elever i Finland rätt till full gemenskap i en skola för alla. Specialklasser och även det att elever tillfälligt undervisas utanför den allmänna undervisningen anses

segregerande. Dock förekommer det en klyfta mellan ideal och realitet. Bland annat Bladini (2004) lyfter fram tendenser i Sverige som går mot rådande retorik i offentliga diskussioner och dokument. De tendenser Bladini lyfter fram är det ökade antalet barn som får olika neuropsykiatriska diagnoser samt trenden att bilda små undervisningsgrupper utgående från diagnoserna. I Finland kan man skönja liknande tendenser. Antalet elever som anses ha behov av specialundervisning har ökat i Finland det senaste årtiondet (Undervisningsministeriet, 2007). Enligt uppgifter från Statistikcentralen (2006) var 7 procent av alla elever överförda till specialundervisning år 2005. År 2010 hade andelen stigit till 8,5 procent av eleverna (Statistikcentralen, 2011). Elever som formellt överförs till specialundervisning kan i praktiken fortsätta, antingen helt eller delvis, i allmänundervisningens klass genom att specialläraren bistår med specialpedagogiskt stöd. Det andra alternativet är att elever överförda till specialundervisning får sin undervisning helt och hållet i en specialgrupp (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006). Trots styrdokument som förespråkar inkludering undervisades nästan hälften (46 procent) av de överförda helt och hållet i specialgrupp eller specialskola år 2010, medan 24 procent undervisades delvis i specialgrupp och delvis i allmänundervisningen. Ungefär 30 procent av de överförda eleverna undervisades därmed helt och hållet i allmänundervisningen (Statistikcentralen, 2011)⁵.

Utöver andelen överförda elever erhöll 23 procent av alla finländska elever specialundervisning på deltid år 2010 (Statistikcentralen, 2011). Specialundervisning på deltid ges i Finland som en del av allmänundervisningen till elever med lindrigare inlärningssvårigheter. Elever som får specialundervisning på deltid deltar i allmänundervisning och får specialundervisning av specialläraren i medeltal ett par timmar per vecka (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006). Den stora andel elever som får specialundervisning på deltid försvaras ibland med att det innebär ett flexibelt system, och detta beskrivs också som en orsak till Finlands goda PISA - resultat⁶. Det finns dock också kritiska röster som anser att andelen elever som erhåller specialundervisning på deltid är ett bevis på att Finland misslyckats med att genomföra inkludering fullt ut (jfr Halinen & Järvinen, 2008).

En stor del av de elever som erhåller specialundervisning har alltså fått undervisningen utanför allmänundervisningen eller vid sidan om klassens gemenskap. I Undervisningsministeriets (2007) strategi för specialundervisningen framkommer det att Finland toppar statistiken gällande elever som får specialundervisning, och man efterlyser mindre specialundervisning och mera specialpedagogik i klassen. Det innebär krav på nya arbetssätt och mer flexibla undervisningsformer i såväl klass- som specialundervisningen, och flera konkreta förändringsförslag lyfts fram i strategin.

⁵ Dock hade andelen överförda elever som undervisas i specialgrupp sjunkit jämfört med år 2005 då 55 procent av de överförda fick sin undervisning helt och hållet i specialgrupp (Statistikcentralen, 2006.)

⁶ PISA (Programme for International Students Assessment) är OECD:s internationella undersökning gällande 15-åringars kunskaper och färdigheter i matematik, naturvetenskap, läsning och problemlösning (Undervisnings- och kulturministeriet, 2010).

Under arbetet med denna avhandling har det skett förändringar i styrdokument som reglerar undervisningen inom den grundläggande utbildningen i Finland. De förändringsförslag gällande specialundervisningen som lyftes fram i undervisningsministeriets strategi för specialundervisning (2007) har nu förverkligats och lett till att lagen om grundläggande utbildning från 1998 (628/1998) liksom grunderna för grundskolans läroplan från 2004 (Utbildningsstyrelsen, 2004) har reviderats. På grund av det ökade antalet elever som är överförda till specialundervisning, innehåller den nya lagen om grundläggande utbildning (642/2010) åtstramningar gällande genomförandet av specialundervisning, och elever överförs inte längre formellt till specialundervisning. Den nya lagen kan därmed ses som ett försök att föra samman specialundervisningen och allmänundervisningen. Stöd till elever ges nu på tre nivåer: Alla elever har rätt till ett så kallat *allmänt stöd* som ges av klassläraren med hänsyn till elevernas förutsättningar och behov. Till det allmänna stödet hör även kortvariga specialpedagogiska insatser i form av till exempel specialundervisning på deltid om eleven tillfälligt blivit efter i studierna. Elever som behöver ett mer regelbundet stöd ska ges *intensifierat stöd* i enlighet med en plan för elevens lärande (16 a §). När detta stöd ges ökar betydelsen av flexibla grupparrangemang, individuell handledning och specialundervisning på deltid. Om detta stöd inte heller anses tillräckligt ska eleven få *särskilt stöd*. Särskilt stöd ordnas med beaktande av elevens bästa med den övriga undervisningen, helt eller delvis i specialklass eller på annat lämpligt ställe. Beslut om särskilt stöd fattas av utbildningsanordnaren utgående från en pedagogisk utredning, där det ska framkomma att allmänt stöd och intensifierat stöd inte är tillräckligt (17§).

För att de nya stödformerna ska lyckas lyfts behovet av flexibla undervisningssätt och yrkesövergripande samarbete fram. Parallellt med undervisningen förväntas specialläraren handleda lärare inom de tre olika stödformerna (Finlandssvenska lärarförbundet, 2011; Utbildningsstyrelsen, 2011). I ändringar och kompletteringar av grunderna för grundskolans läroplan (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 8–17) finns bestämmelser om det viktigaste innehållet i de ovannämnda stödformerna. Vad beträffar det allmänna stödet framkommer det att klassläraren ska beakta förutsättningar och behov i hela undervisningsgruppen och hos varje enskild elev, samt att det är klassläraren som genomför stödet på denna nivå. Samarbetet med vårdnadshavare, andra lärare, övrig personal och olika sakkunniga nämns som en förutsättning för att detta ska lyckas. Trots att till exempel specialundervisning på deltid och flexibla grupparrangemang lyfts fram som stödåtgärder vid intensifierat och särskilt stöd är målsättningen att eleven ska kunna vistas så mycket som möjligt i klassen. Differentierad undervisning lyfts fram som något centralt och i texten framkommer (s. 8–9) att ”det främsta sättet att i undervisningen beakta skillnader mellan elever är genom att differentiera undervisningen”. Detta kan ske genom att variera undervisningens omfattning, djup och tempo. Man kan rikta in differentieringen på undervisningens innehåll, material eller metoder. Samtidigt betonas (s.10–11) samarbete mellan lärarna för att planera och genomföra stödet i klassen. Behov av att utveckla nya samarbetsformer mellan speciallärare och klasslärare och speciallärarens handledande roll har således lyfts fram ännu klarare i samband med revideringen av styrdokument.

Behov av nya arbetsätt och den oklara handledarrollen

Många klasslärare upplever att det är svårt att genomföra inkludering och att de inte har tillräckligt med kunskap för att undervisa elever med inläringsvärigheter eller funktionsnedsättningar (Moberg, 1998, 2001; Saloviita, 1999). Naukkarinen (2005) konstaterar att både mindre och större undersökningar, som gjorts om specialpedagogisk verksamhet i Finland mellan 1990-talet och början av 2000-talet, visar att lärarna önskar mera stöd vid inkludering. Klasslärarna lyfter ofta fram behovet av samarbete med speciallärare för att klara av undervisningen i heterogena grupper (Blomberg, 2008; Carlsson, 2007; Huhtanen, 2000; Naukkarinen, 2005). I litteratur och forskning gällande hur skolan ska kunna bli mer inkluderande lyfts också samarbete mellan speciallärare och klasslärare fram som en fundamental faktor (jfr Ainscow, 1999; Ainscow, Booth & Dyson, 2001; Ainscow, Howes, Farrell & Frankham, 2003; Ferguson, 2008; Idol, 2006; Leskinen & Moberg, 2002; Moberg, 2001; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001; Naukkarinen, 2005; Perner & Porter, 2008; Thousand & Villa, 1999; Saloviita, 1999).

En form av yrkesövergripande samarbete, som nämns i olika sammanhang, är att specialläraren stöder eleverna indirekt genom att ge *handledning i specialpedagogiska frågor* till klasslärarna (jfr Carlsson, 2007; Dyson, 1990a, 1990b; Gutkin, 1996; Huefner, 1988; Huhtanen, 2000; Idol, 1993; Kamppuri, 2001; Naukkarinen, 2005; Ström, 1999; Thousand & Villa, 1999; West & Idol, 1987). Till exempel Thousand och Villa (1999, s. 85) betonar att ingen lärare ensam förväntas klara av att möta de varierande behov som finns bland eleverna i en klass utan inkludering kräver samarbete mellan vuxna i skolan i form av gemensam planeringstid och *handledning*. I Finland har bland annat Ström (1996, 1999) lyft fram den handledande speciallärarrollen. Hon menar att den handledande speciallärarrollen är förenlig med förebyggande specialpedagogiska insatser och det tidigare nämnda miljöorienterade eller relationella perspektivet på svårigheter, där utgångspunkten är att göra inlärningssituationen i klass så optimal som möjligt för elever i behov av stöd.

Hur ska handledning i specialpedagogisk kontext genomföras rent praktiskt och med vilken teoretisk utgångspunkt? I till exempel USA har handledning till lärare som har elever med särskilda behov i klassen varit aktuell sedan 1980-talet (Idol & West, 1987; Sheridan, Welch & Orme, 1996; Schulte, Osborne & Kauffman, 1993, 1999; West & Idol, 1987). I den så kallade skolhandledningen (eng. *School consultation*) kan man skönja en mångfald av olika modeller för handledning. I olika forskningsinriktade tidskrifter har det förts en debatt mellan två olika handledningstraditioner som jag har valt att kalla *föreskrivande perspektiv* och *icke-föreskrivande perspektiv* på handledning⁷. Debatten mellan dessa handlar främst om huruvida handledning som sker mellan olika professionella i skolan ska fungera som konkret rådgivande verksamhet eller som tillfällen för djupare reflekterande samtal (Gutkin, 1999; Larney, 2003; Schulte & Osborne, 2003; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009).

I de nordiska grannländerna kan man skönja ett stort intresse för pedagogisk handledning sedan 1990-talet, medan handledning till lärare i Finland främst har

⁷ Det föreskrivande och icke-föreskrivande perspektivet beskrivs närmare i kapitel fyra.

skett i form av det som kallas arbetshandledning.⁸ Det handledningsperspektiv som framhåller reflektion i handledningsprocessen framför rådgivning har betonats inom den nordiska handledningstraditionen (jfr Paunonen-Ilmonen, 2005; Skagen, 2007). När det gäller specifikt *handledning mellan speciallärare och klasslärare* har speciellt Sverige visat stor aktivitet. Intresset har märkts både i den praktiska verksamheten och i forskning. Flera doktorsavhandlingar har publicerats under 2000-talet (Ahlberg, 1999; Bladini, 2004; Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005; von Ahlefeld-Nisser, 2009; Åman, 2006). Också när det gäller handledning i specialpedagogiska kontextförs det icke-föreskrivande perspektivet, som betonar reflektion, fram som en möjlighet. I flera av undersökningarna (Bladini, 2004; Sahlin, 2005) framkommer det dock att innebörden i specialpedagogisk handledning är oklar och att specialpedagogisk handledning som eget kunskapsområde får ses som outvecklat. Det leder till osäkerhet vid det praktiska genomförandet. Detta tyder på att det föreligger ett behov av mer forskning på området specialpedagogisk handledning.

1.1.2 Motiv till val av forskningstema

Som mitt första forskningsmotiv vill jag med hänvisning till ovan beskrivna bakgrundsteckning lyfta fram *temats aktualitet*. Det valda forskningsområdet får ses som angeläget med tanke på rådande ideologi, styrdokument och forskningsläge. För att kunna genomföra den inkluderande undervisningen behövs ett nytänkande inom skolan och ett stärkt samarbete mellan vuxna kring eleverna, där den mångprofessionella kunskapen utnyttjas och används som en styrka. Specialpedagogisk handledning är ett av många arbetssätt där lärarens olika professionalitet kan användas i syfte att främja individualiserad och differentierad undervisning inom ramen för allmänundervisningen. Det behövs mera kunskap om specialpedagogisk handledning för att skolan ska kunna möta nationella och internationella forskningsresultat och styrdokument gällande inkludering och en skola för alla.

Studier, liksom etablerad praxis, gällande alternativa specialpedagogiska arbetssätt och verksamhetsformer för att främja inkludering har varit bristfälliga i Finland (Naukkarinen, 2005). För att kunna utveckla en fungerande handledningsmodell som underlättar undervisningen i heterogena grupper, behöver den specialpedagogiska handledningen få såväl en teoretisk inramning som en praktisk förankring. I samband med detta framträder också *mitt andra motiv* som får ses som ett *pragmatiskt motiv*. Jag har konstaterat att det dominerande arbetssättet för speciallärare i Finland fortfarande är att ge direkt stöd till elever enskilt eller i smågrupp, medan handledning som verksamhetsform har använts sparsamt (Huhtanen, 2000; Naukkarinen, 2005; Ström, 1999; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Trots uttalade önskemål om att speciallärare ska handleda kollegor finns det i Finland än så länge inga direktiv, riktlinjer eller modeller för hur specialpedagogisk handledning ska genomföras. Min intention är att undersökningen i förlängningen ska leda till en utveckling av verksamheten på fältet. De resultat och den kunskapsbas om handledning som förmedlas via denna studie kan användas i såväl utbildning som fortbildning av speciallärare och klasslärare, och kan på så vis gynna arbetet på fältet.

⁸ Begreppen pedagogisk handledning och arbetshandledning definieras närmare i avsnitt 1.2.

Mitt tredje forskningsmotiv är teoretiskt. Jag har konstaterat att teorin kring handledning i specialpedagogisk kontext är outvecklad (jfr Bladini, 2004). Vid en jämförelse av forskning från Finland som visar på klasslärares uttalade behov av konkret stöd och hjälp från speciallärare (Blomberg, 2008; Carlsson, 2007; Moberg, 1998, 2001; Naukkarinen, 2005) med nordisk forskning och litteratur om pedagogisk och specialpedagogisk handledning (Ahlberg, 1999, 2007; Bladini, 2004; Lauvås & Handal, 2001; Handal, 2007; Sahlin, 2005), kan man dessutom skönja vissa motstridigheter. Det handlar framför allt om olika synsätt beträffande handledningsstrategier och rådgivningens plats i handledningen.⁹ Det visar på att specialpedagogisk handledning ännu präglas av oklarhet och otydlighet. För att hitta en fungerande handledningsmodell är det viktigt att den specialpedagogiska handledningen få en tydligare teoretisk inramning. Detta kan göras genom att låta olika perspektiv på handledning belysa verksamhetsformen.

En orsak till motsättningarna mellan forskning på handledningsområdet och klasslärares önskemål kan vara att man i forskningen inte låtit både handledarens och rådsökarens (klasslärares) behov framträda. Jag saknar klasslärares röster i framför allt de undersökningar som gjorts i Sverige (jfr t.ex. Bladini, 2004; Sahlin, 2005; von Ahlefeld Nisser, 2009). I handledningslitteratur beskrivs ofta hur viktigt det är att bägge aktörers förväntningar på handledningen klargörs innan man påbörjar en handledningsprocess (jfr Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Näslund, 2004; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2003, 2005; Wahlström, 1996). Följaktligen föreligger det ett behov av forskning som fokuserar på speciallärares och klasslärares beskrivningar och förväntningar på det handledande samtalet. Så länge endast den ena aktörens röst hörs är det vanskligt att utforma teori och praxis som speglar de verkliga behoven.

Det finns således klyftor i forskningen på området som föreliggande undersökning om specialpedagogisk handledning som verksamhetsform i den finländska grundskolan kan bidra till att fylla. Trots att det finns en del forskning om speciallärares förändrade roll, och även forskning som berör handledning till klasslärare, bör man vara försiktig med att överföra den forskning som har utförts i till exempel Sverige, Storbritannien och USA på förhållandena i Finland. Detta i och med att speciallärares arbetsuppgifter, skolstrukturer och stödjande nätverk kring skolor fungerar olika i olika länder. För att kunna utforma fungerande modeller behöver verksamheten undersökas i den kontext där den ska användas.

1.1.3 Övergripande syfte

Det föreligger alltså ett behov av att utveckla såväl teori som praxis kring den specialpedagogiska handledningen. Utgående från vad som skisserats ovan kan det konstateras att den nordiska forskningen som berör handledning i specialpedagogisk kontext, vanligtvis lutar sig mot teori och modeller som vuxit fram ur den pedagogiska handledningen där utgångspunkten är ett icke-

⁹ Rådgivningens plats är omdiskuterad inom ramen för handledande verksamhet överlag. En del forskare drar en skiljelinje mellan rådgivande verksamhet och handledande verksamhet medan andra menar att handledning kan innehålla råd (jfr t.ex. Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Detta fördjupas i kapitel fyra.

föreskrivande perspektiv. En ledande tanke¹⁰ i denna studie är därför att handledning i specialpedagogisk kontext är ett komplext fenomen som kan förstås med hjälp av olika perspektiv på handledning i kombination med lärares beskrivningar av verksamhetsformen. Min uppfattning är också att den tidigare forskningen i ringa grad lyfter fram särarten i den specialpedagogiska handledningen. Teoretiska utgångspunkter från pedagogisk handledning tillämpas i både forskning och praxis som berör *special*pedagogisk handledning. Frågan är dock om man direkt kan överföra principer och modeller från handledning inom ett område till ett annat? En annan central fråga handlar om vad det är som skiljer specialpedagogisk handledning från pedagogisk handledning, det vill säga vilka särdrag den specialpedagogiska handledningen uppvisar.

Jag vill med studien således analysera unika drag i specialpedagogisk handledning i relation till andra former av handledning. Detta kan göras genom att ta hjälp av de förslag för klargörande som Schulte (2008) för fram i en artikel. Schulte (s.48) menar att skillnaden mellan olika handledningsmodeller kan klargöras genom att analysera aspekter och beteenden i handledningsprocessen som är a) unika för en modell, b) väsentliga men ej unika för en modell, c) förenliga men varken unika eller väsentliga för en modell, d) inte förenliga eller tillåtna inom modellen. Genom att spegla lärares beskrivningar av specialpedagogisk handledning mot *olika* perspektiv på handledning kan dessa unika, väsentliga, förenliga och icke-förenliga aspekter urskiljas.

Utgående från den bakgrundsteckning och de motiv jag har beskrivit är *studiens övergripande syfte att fördjupa kunskapen om hur handledning i specialpedagogisk kontext kan förstås och utvecklas utgående från speciallärares och klasslärares beskrivningar av verksamhetsformen tolkade mot olika perspektiv på handledning*. Genom att intervjua såväl speciallärare som klasslärare, och därmed ta del av deras tankar och erfarenheter kring specialpedagogisk handledning, är min intention att utveckla kunskapen och förståelsen av specialpedagogisk handledning som verksamhetsform. Jag har därför valt att göra en hermeneutiskt inspirerad kvalitativ studie där det empiriska materialet består av intervjuer med lärare från bägge yrkesgrupper. Det innebär att lärarnas beskrivningar tolkas med hjälp av en teoretisk referensram som består av olika perspektiv på handledning. Den teoretiska referensramen, som beskrivs i kapitel fyra, utgör därmed förståelsehorisont för tolkning av den horisont som intervjupersonerna beskriver. Samtidigt låter jag det som framträder i empirin kasta ljus över den teoretiska referensramen i enlighet med ett abduktivt förhållningssätt. Målsättningen är att låta förståelsehorisonten och den empiriska horisonten smälta samman till en fördjupad förståelse av handledning mellan lärare i specialpedagogisk kontext.

1.2 Begreppsutredning

Eftersom jag avser fördjupa kunskapen om hur specialpedagogisk handledning kan förstås och utvecklas krävs inledningsvis en definition av min förförståelse av begreppet, samtidigt som begreppet behöver relateras till andra närliggande begrepp. Många forskare (Lauvås & Handal, 2001; Näslund, 2004; Skagen, 2004;

¹⁰ Se närmare beskrivning av ”den ledande tanken” avsnitt 2.2 där det abduktiva förhållningssättet beskrivs närmare.

Onnismaa, 1996; Kroksmark & Åberg, 2007) hävdar att det råder en viss begreppsförvirring inom handledningsområdet och att terminologin är svår. En orsak till begreppsförvirringen är att handledning används inom många olika områden med olika syften (Handal, 2007; Skagen 2007). Hur handledning definieras beror även på vilken teoretisk utgångspunkt man har. En psykodynamiskt orienterad författare beskriver begreppet på ett annat sätt än författare som utgår från ett beteendeteoretiskt perspektiv (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001).¹¹ En annan orsak till förvirringen är intryck från andra språk och kulturer, speciellt den anglosaxiska språkkulturen¹². När begreppet handledning ska analyseras utgående från en finlandssvensk kontext kompliceras det hela ytterligare eftersom det också föreligger skillnader mellan den sverigesvenska och finländska begrepps användningen¹³. Begreppet specialpedagogisk handledning, som jag har valt att använda för att beskriva handledning i specialpedagogisk kontext, förstår jag som ett begrepp underordnat handledningsbegreppet i vid bemärkelse. I detta avsnitt avser jag att närmare definiera min förförståelse av begreppet specialpedagogisk handledning och att relatera begreppet till andra närliggande begrepp. För att kunna precisera begreppet krävs även en definition av andra begrepp som berör handledning till yrkesverksamma lärare. Centrala begrepp är därmed pedagogisk handledning, arbetshandledning, mentorskap och vägledning. Även begreppen rådgivning och konsultation definieras i och med att dessa begrepp enligt en del forskare knyter an till handledning i specialpedagogisk kontext (Bladini, 2004; Idol, 1993; Ström, 1999; Perner & Porter, 2008). Inledningsvis definierar jag i detta kapitel begreppet *handledning* och de ovannämnda närliggande begreppen. Slutligen gör jag en definitionsmässig positionering av min användning av begreppet *specialpedagogisk handledning*.

1.2.1 Begreppet handledning och närliggande begrepp

Handledning är ett vittomfattande begrepp som definieras olika av olika författare. Begreppet kan enligt många forskare betraktas som ett *samlingsbegrepp* eller *paraphybegrepp* för en mängd olika företeelser (Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Skagen, 2004). Centralt är att handledning kan ske som antingen en direkt eller en indirekt stödform (Lauvås & Handal &, 2001). De flesta forskare på området beskriver den indirekta handledningen som en *problemlösningssprocess* som kännetecknas av en *triadisk relation*. Den triadiska relationen innebär att aktörerna består av handledare, rådsökare (den handledde) samt en eller flera av rådsökarens klienter.¹⁴ Handledaren och rådsökaren delar problemlösningen. Eftersom stödet inte riktas direkt till klienten, utan går via rådsökaren, blir det en *indirekt* serviceform. Centralt

¹¹ Detta beskrivs närmare i kapitel fyra där det föreskrivande och icke-föreskrivande perspektivet på handledning presenteras.

¹² En begreppsförvirring finns enligt Hylander (1995) till exempel i det engelska begreppet *consultation* som ibland översätts med det svenska begreppet handledning och ibland med begreppet konsultation.

¹³ I sverigesvensk litteratur talar man ofta om *pedagogisk handledning* och syftar då på handledning till yrkesverksamma lärare (jfr Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 2002). I finländska data- och biblioteksbaser används de motsvarande finska begreppen *pedagoginen ohjau*s eller *kasvatustieteellinen ohjau*s sparsamt och främst i samband med handledning som riktar sig till elever.

¹⁴ Se precisering av begreppen rådsökare och klient i avsnitt 1.2.3.

är även att handledningen bygger på frivillighet, vilket innebär att rådsökaren kan välja att genomföra eller avslå det man kommer fram till under handledningen (Bergan & Kratochwill, 1990; Caplan 1970; Caplan & Caplan, 1993; Erchul & Sheridan, 2008; Tharp & Wetzel, 1969; West & Idol, 1987).

Det är viktigt att dra tydliga gränser mellan handledning och verksamhetsformerna *terapi* och *undervisning*. I terapi är man inriktad på känslor, medan man i undervisningssituationer är sakinriktad (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Lauvås & Handal, 2001; Onnismaa, 2003). Orsaken till terapi är vanligtvis någon form av upplevd brist, skada eller sjukdom hos rådsökaren, medan dylika tillstånd inte är utgångspunkten i handledning. Trots att terapi och undervisning är något annat än handledning, sipprar drag från dessa in i handledningen. Gränsdragningen mot undervisning beskrivs av flera forskare som speciellt problematisk (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Lauvås & Handal, 2001, Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Näslund, 2004). Näslund (2004, s. 22) lyfter i sin inventering av begreppet fram att handledning vanligtvis innehåller en intention att ”överföra kunskap, skicklighet och attityder från en mer erfaren person till en mindre erfaren”. Johannessen, Kokkersvold och Vedeler (2001, s. 18) nämner att undervisning ibland passar inom handledningsområdet, speciellt när det är tal om (special)pedagogisk handledning, eftersom handledaren här även bör kunna bidra med information och fackkunskap.

Eftersom denna studie fokuserar på handledning i specialpedagogisk kontext behöver även *pedagogisk handledning* som verksamhetsform klargöras. I Skandinavien använder man alltså begreppet pedagogisk handledning när man beskriver handledning för yrkesverksamma lärare i pedagogiska frågor. Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999) menar att pedagogisk handledning kan ses som en företeelse som faller inom ramen för paraplybegreppet handledning. De definierar denna verksamhet på följande sätt.

Vi ser på handledning som en pedagogisk metod, där handledaren och handledda möts i samtal och där bearbetar och reflekterar kring situationer och problem hämtade från de handleddas egna göranden, prövanden och tänkanden i och om sin yrkespraktik. En av handledarens betydelsefulla pedagogiska uppgifter är att skapa förutsättningar för utvecklande möten. Metoden syftar till ökad förståelse för det egna handlande genom att söka integrera praktik och teori i ständig växelverkan (s. 25).

Det centrala i *pedagogisk handledning* är således att man lyfter fram handledningen som en pedagogisk metod som ska leda till professionell utveckling för rådsökaren. En annan framträdande aspekt i pedagogisk handledning med yrkesverksamma är att den ofta sker som en processinriktad verksamhet i form av grupphandledning (Gjems, 1997; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999).

I detta sammanhang kan också begreppet *arbetshandledning* nämnas. I Finland har lärare som har behov av handledning enligt tradition främst haft möjlighet att få detta stöd i form av arbetshandledning via arbetshälsovården (Jyrhämä, 2002). Ojanen (2006, s. 25) menar att ”det främsta syftet med arbetshandledning är att främja förmågan att hantera upplevda problem i arbetet och att utveckla det egna arbetet i en positiv riktning”. Onnismaa (2007) beskriver arbetshandledning som en

långvarig, processinriktad verksamhet, vilket kan jämföras med den ovanbeskrivna pedagogiska handledningen.

Handledning kopplas ofta ihop med begreppet konsultation trots att det inte definieras på samma sätt. Både Onnismaa (2007) och Åberg (2007) beskriver *konsultation* som en kortvarig och sakinriktad insats, som avslutas då det specifika problemet blivit löst. Detta innebär att konsultation skiljer sig från handledning, som snarare är processinriktad. Ytterligare en skillnad mellan handledning och konsultation är att handledning i större utsträckning innebär att rådsökaren själv ska komma till insikt om hur ett problem ska lösas. Trots att handledning kan innehålla råd är handledaren således försiktig med användningen av råd (Lendahls Rosendal & Rönnerman, 2005; Lauvås & Handal, 2001). Samtidigt behöver även begreppen rådgivning och konsultation hållas åtskilda från varandra. Skillnaden mellan dessa två begrepp handlar enligt Hylander (1995) om att *rådgivning* innebär stöd från en professionell till en lekman, medan *konsultation* är en process som sker mellan två professionella. Hur man ser på rådgivning i relation till handledning beror också på vilka teoretiska utgångspunkter eller vilket perspektiv på handledning man utgår från (jfr Johannessen, Kokkersvold och Vedeler, 2001; Skagen, 2004). Detta behandlas närmare i kapitel fyra där det föreskrivande och icke-föreskrivande perspektivet på handledning beskrivs.

Slutligen behöver även handledningsformen *mentorskap* uppmärksammas. Detta i och med att mentorsverksamhet allt mer börjat användas som stöd för nyutexaminerade lärare i deras professionsutveckling¹⁵ (jfr Aspfors & Hansén, 2011; jfr även Lauvås & Handal, 2001; Lindgren, 2009; Skagen, 2004; Sundli, 2007). Lauvås och Handal (2001) menar att begreppet mentorskap egentligen är samma sak som *vägledning* (eng. *supervision*). Både vägledning och mentorskap definieras som en handledning där en mer erfaren och kunnig handledare stöder en mindre kunnig och erfaren person inom det gemensamma yrket. Begreppen kopplas därmed ihop dels med utbildning, dels med arbetsledning (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Innebörden i begreppen mentorskap och vägledning har förändrats under det senaste decenniet och gått från betoning på handledarens roll som modell och instruktör, mot en allt större betoning av handledarens roll som en reflektionsstödande samtalspartner (Lindgren, 2009; Pajak, 2007; Skagen, 2004; Sundli, 2007). Till exempel Pajak (2007) beskriver utvecklingen av vägledning¹⁶ i pedagogiska sammanhang i USA. På 1980-talet utgick lärarvägledningen från en tilltro till effektiva undervisningsmodeller som förmedlades via rektorer eller externa handledare. Sedan 1990-talet bygger lärarvägledning allt oftare på att läraren snarare än att överta färdiga modeller utvecklar undervisningsförmågan genom reflektion över handlandet.

¹⁵ I Finland försöker man utveckla *gruppmentorskap* som handlar om att nyutexaminerade lärare bereds möjlighet att i grupp tillsammans med en mer erfaren lärare (mentorn) reflektera kring det dagliga arbetet i syftet att utvecklas professionellt (se vidare i Aspfors & Hansén, 2011).

¹⁶ I Pajaks (2007) artikel om School Supervision (översatt till svenska) används det svenska begreppet pedagogisk handledning i översättningen, trots att det engelska begreppet supervision används för att beskriva vägledning också utanför pedagogiska sammanhang (se s. 433).

Min förståelse av begreppet handledning är således att det kan användas som ett paraplybegrepp för olika typer av handledning så som pedagogisk handledning, arbetshandledning, vägledning, mentorskap och konsultation. Dessa begrepp skiljer sig åt angående huruvida de riktar in sig mera på process och känslor eller på sak. I till exempel arbetshandledning och pedagogisk handledning är fokus framför allt känslor och tänkande, medan rådgivning och konsultation snarare fokuserar på sak.

1.2.2 Specialpedagogisk handledning

Efter att ha beskrivit begreppet handledning och närliggande begrepp är det nu dags att klargöra min förförståelse av begreppet specialpedagogisk handledning, utgående från hur verksamhetsformen beskrivs i tidigare forskning på området. Innebörden i begreppet varierar samtidigt som olika begrepp används i olika länder för att beskriva den handledning som speciallärare sysslar med. I den anglosaxiska litteraturen använder man sig främst av begreppet *the consulting teacher* för att beskriva specifikt den handledning som specialläraren ger till kollegor (Gutkin & Curtis, 2009; Idol, 1993, 2006; Perner & Porter, 2008). Idol (2006) definierar den handledande speciallärarrollen på följande sätt:

The consulting teacher model is a form of indirect special teacher service delivery in which a special education students receiving indirect serves as a consultant to classroom teacher. Special education students receiving indirect services are taught by the classroom teacher. The consultant works indirectly with the targeted students by working directly with the classroom teacher. (s. 78)

Perner och Porter (2008, s. 528) menar att specialpedagogen inom ramen för den handledande lärarrollen ska ge dels klassläraren information om eleven och den inverkan elevens funktionsnedsättning har på inlärningen, dels ska specialpedagogen stödja klassläraren i utvecklingen av lämpliga undervisningssätt och hjälpmedel.

I Finland har man ibland använt begreppet konsultation när man syftar på det indirekta stöd specialläraren kan ge elever genom att direkt stödja klasslärare (Huhtanen, 2000; Ström, 1999; Takala, Pirttimaa & Törmänen). Ström (1996) som forskat om speciallärares yrkesroll i Finland, använder definitionen *handledar- och konsultroll* för speciallärares handledande verksamhet. Hon nämner att tyngdpunkten i speciallärares handledar- eller konsultroll ligger på indirekta specialpedagogiska insatser i motsats till klinikundervisningen där åtgärderna är direkta. Konsultläraren observerar eleven i inlärningssituationen, iakttar samspelet mellan läraren och eleven samt diskuterar med eleven och hennes lärare och föräldrar. Inspirerad av Coben m.fl. (1997) definierar Ström (1999) handledning och konsultation i specialpedagogisk verksamhet på följande sätt:

Med (special)pedagogisk handledning avses en strategi där specialläraren i egenskap av professionell yrkesutövare med särskild kunskap i specialpedagogik bistår en annan professionell klass- eller ämneslärare i specialpedagogiska frågor /.../Konsultation avser en verksamhet där specialläraren tillsammans med representanter från andra yrkeskategorier (t.ex. psykologer) överlägger i frågor som till exempel gäller elever med individuella undervisningsbehov. Konsultation är en samarbetsrelation mellan två eller flera professionella med liknande status med något olika kunnande. (s. 65)

I Sverige använde man till att börja med begreppet *specialpedagogisk handledning* när man beskrev hur specialpedagoger kan fungera som handledare för andra pedagoger (Ahlberg, 1999; Bladini, 2004; Sahlin, 2005). Bladini (2004, s. 12) påpekar att det saknas en precisering av speciallärarens handledande funktion, vilket innebär att uppdraget är oklart, och hon menar att specialpedagogen ges vida tolkningsmöjligheter beträffande vad han eller hon bör göra inom ramen för det handledande uppdraget. Jag har inte hittat någon närmare definition på innebörden i begreppet, men Bladini (2004) beskriver att den specialpedagogiska handledningen som specialpedagogerna i hennes studie använde sig av innehöll såväl rådgivning som reflektion. Under 2000-talet har man frångått begreppet specialpedagogisk handledning i Sverige. I stället talar man om *specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare* (SFS, 2007). En benämning som enligt min tolkning ger uttryck för både den reflekterande processinriktade handledning, som bland annat Lauvås och Handal (2001) och Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999) beskriver, och den kortvarigare rådgivande konsultationen, som Åberg (2007) och Onnismaa (2003) nämner.

1.2.3 Precisering av centrala begrepp i avhandlingen

Min förståelse av *specialpedagogisk handledning* präglas av att jag betraktar begreppet som ett begrepp om ligger nära handledning, men som ändå behöver hållas åtskilt med tanke på att det är en handledning som sker specifikt i specialpedagogisk kontext. Jag har konstaterat att både begreppen konsultation och handledning har används i tidigare forskning och litteratur, där man beskrivit det stöd speciallärare förväntas ge andra lärare (jfr Bladini, 2004; Ström, 1999, SFS, 2007). Eftersom jag uppfattar specialpedagogisk *handledning* som ett vidare begrepp än konsultation, har jag valt att använda mig av detta begrepp i avhandlingen för att beskriva mitt forskningstema. I det initiala skedet av forskningsprocessen har jag därmed uttryckt att jag med *specialpedagogisk handledning avser stöd och hjälp av speciallärare till klasslärare som har elever i behov av särskilt stöd i klassen. Stödet kan handla om allt från diskussioner kring enskilda elever till konkreta råd och tips. Stödformen kan ske som en planerad, schemalagd verksamhet eller som oplanerade samtal på till exempel raster* (jfr Bilaga 1).

I avhandlingen används även begreppen *intern och extern handledning*. Intern och extern handledning handlar om huruvida handledaren tillhör organisationen eller inte tillhör organisationen där han eller hon handleder (Dougherty, 2009; Näslund 2007). Handledning till lärare kan ges antingen internt av skolans egen speciallärare eller externt av en handledare med specialpedagogisk kompetens eller handledarkompetens (Åberg 2007, s. 85). I Finland sker den externa handledningen till exempel genom det servicenätverk som består av statliga allmänbildande specialskolor och det svenskspråkiga resurscentret SPERES (Opetusministeriö, 2009; Valteri, 2010). Fokuset i denna avhandling är dock den interna handledningen som sker mellan speciallärare och klasslärare i den allmänna skolan. Dougherty (2009, s. 35–36) beskriver frågan om intern och extern handledning som speciell när det gäller till exempel ambulerande handledare som ger service till flera skolor. Hur pass intern eller extern handledningen är kan då variera beroende på hur involverad handledaren är i skolan för övrigt, och frågan om extern eller intern handledning bör därför snarare ses som ytterligheter på ett kontinuum. Denna situation kan jämföras med de så kallade *ambulerande speciallärarna* i Finland som undervisar (och handleder) i flera skolor.

Andra begrepp som är viktiga att precisera i detta skede är begreppen *handledare*, *rådsökare* och *klient* som flitigt används i avhandlingen. Begreppen är direkta översättningar från engelskans *consultant*, *consultee* och *client*. Med begreppet rådsökare avser jag den person som söker handledning av en handledare för att få hjälp i arbetet med en eller flera klienter. I svensk litteratur på området används vanligtvis begreppet ”den handledde” eller ”hjälpökande” för att beskriva personen som erhåller handledning. Jag har valt att konsekvent använda begreppet rådsökare även om jag ser handledning som en vidare företeelse än enbart rådgivande verksamhet. Detta på grund av att jag refererar till en hel del amerikansk forskning och litteratur på området där begreppet *consultee* används. Bland annat Johannessen, Kokkersvold och Vedeler (2001) liksom Lauvås och Handal (2001) har översatt engelskans *consultee* med rådsökare. När jag specifikt talar om specialpedagogisk handledning är det specialläraren som är handledare, klassläraren som är rådsökare och eleven som är klient (Figur 1).

Consultant	Consultee	Client
Handledare	Rådsökare	Klient
Speciallärare	Klasslärare	Eleven

Figur 1. Aktörerna i handledningen.

Relationen mellan ovannämnda aktörer är också av intresse i denna studie. För att beskriva relationen och graden av jämbördighet mellan aktörerna används av olika författare olika synonyma begrepp. Till exempel Gjems (1997, s. 20–21) talar om en horisontell kontra en vertikal relation när medan Bjørndal (2008, s. 32) samt Handal (2007, s. 24–24) talar om symmetri och asymmetri i handledningsrelationen. I amerikansk forskning talar man ibland om en kollaborativ relation när man beskriver en handledning som präglas av jämbördighet (Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009). Jag har valt att använda begreppen *asymmetri* och *symmetri* för att beskriva relationen mellan aktörerna i handledningsprocessen.

1.3 Avhandlingens struktur och forskningens karaktär

Titeln för föreliggande arbete lyder *Perspektivmöten i skola och handledning*. Titeln har vuxit fram som ett resultat av en växelverkan mellan den förståelsehorisont, som utgörs av olika perspektiv på handledning, och det som under analysen trädde fram i empirin. Eftersom avhandlingen är inspirerad av den hermeneutiska ansatsen är den förförståelse jag i egenskap av forskare gått in i processen med av stor betydelse. Samtidigt har denna förförståelse utvecklats och utvidgats under tolkningens gång. När denna forskningsresa startade var min förförståelse inriktad på att specialpedagogisk handledning kännetecknas av konsultativ verksamhet, vilket är förenligt med det jag valt att kalla ett föreskrivande perspektiv på handledning. I ett tidigt skede ändrade dock förförståelsen skepnad. Inspirerad av

forskning från bland annat Sverige och Norge framträdde även den reflekterande handledningstraditionen som lutar sig mot det jag kallar ett icke-föreskrivande perspektiv. När jag analyserade och tolkade det empiriska materialet insåg jag att dessa perspektiv inte räcker till. Lärarna talade i intervjuerna mycket om samarbete och att bägge aktörer i handledningen ger och tar. Det förde mig åter in på ett nytt kollaborativt perspektiv på handledning.

Forskningsprocessen kännetecknas således av en pendling mellan teori och empiri. Strävan har varit att få förståelse av handledning mellan lärare i specialpedagogisk kontext, och det har i enlighet med ett abduktivt förfarande skett genom sökande och ett öppet prövande av olika definitioner, teorier och modeller. Jag har hela tiden låtit teorin belysa empirin och vice versa. I struktureringen av avhandlingen har jag valt att synliggöra hur min förförståelse utvecklats och utvidgats. Detta synliggörs bland annat genom att det tredje perspektivet på handledning som trädde fram under tolkningsarbetet presenteras i samband med den övergripande tolkningen. Trots att min förförståelse av de två andra perspektiven också har förändrats under tolkningen fanns de med i förförståelsen redan under datainsamlingen, och dessa presenteras därför i början av avhandlingen. Jag vill i och med denna strukturering låta läsaren följa forskarens väg mot horisontsammansmältning.

Avhandlingen är indelad i fyra delområden och sammanlagt åtta kapitel. Den inledande delen, som består av kapitel ett och två, har jag valt att kalla vägen in i den hermeneutiska spiralen. Efter detta *inledande kapitel*, där bakgrunden till mitt forskningsintresse, motiv och syfte, liksom centrala begrepp klargjorts följer *kapitel två*, där de vetenskapsteoretiska och metodologiska grundvalar som detta arbete vilar mot fördjupas. Läsaren får således i ett tidigt skede ta del av min förståelse av det abduktiva förhållningssättet och den hermeneutiska ansatsen.

Därefter tecknar jag fram den förståelsehorisont (del II) som jag gått in i det empiriska materialet med. I *kapitlet tre* presenteras tidigare forskning på området som har relevans för denna studie. Detta arbete knyter an till forskning om speciallärarens yrkesroll och till forskning om handledning till yrkesverksamma lärare som ett stöd i deras möte med varierande elevbehov i klassen. Forskningsgenomgången berör således bägge dessa områden. I *kapitel fyra* tecknas den teoretiska referensramen fram genom att det tidigare nämnda föreskrivande perspektivet och det icke-föreskrivande perspektivet på handledning presenteras. Dessa perspektiv kan ses som två olika spår mot vilka lärarhandledning i specialpedagogisk kontext kan förstås. Perspektiven växte fram i samband med att jag i ett tidigt skede gick igenom handledningsteori och tidigare forskning på området. Perspektiven är således en betydelsefull del av min inledande förförståelse, samtidigt som det abduktiva förhållningssättet innebär att min förståelse av de två perspektiven har ändrats under tolkningens gång, och de teorier jag slutligen valt att presentera och utgå från inom de två perspektiven har vuxit fram i ett samspel med empirin.

Efter detta följer del III där den empiriska horisonten presenteras. I *kapitel fem* beskrivs forskningsdesignen genom att datainsamlingsmetod(er), det praktiska genomförandet av datainsamlingen samt analys- och tolkningsförfarande klagörs.

Därefter följer *kapitel sex* där resultaten från studiens empiriska del, som består av intervjuer med speciallärare och klasslärare, redovisas och tolkas. Detta kapitel inleds med redovisning av en förstudie i form av enkät som speciallärare svarat på. Denna del får ses som en bakgrundskuliss vad beträffar den plats specialpedagogisk handledning har i finlandssvensk skolkontext. Efter att denna bakgrund skisserats upp följer den egentliga redovisningen där lärarnas personliga röster och beskrivningar av specialpedagogisk handledning står i centrum.

Efter resultatredovisningen följer den del jag har valt att kalla horisontsammansmältning (del IV). I *kapitel sju* presenteras och diskuteras den övergripande tolkningen som vuxit fram i växelverkan mellan teori och empiri i form av att tre typer för specialpedagogisk handledning presenteras. I samband med detta presenteras det tredje kollaborativa perspektivet på handledning. Avhandlingen avslutas med *kapitel åtta* där avslutande tankar kring resultaten och resultatens implikationer framförs. I detta kapitel diskuteras även avhandlingens betydelse, kritiska synpunkter på arbetet samt förslag till fortsatt forskning.

2 Vetenskapsteoretiska utgångspunkter och forskningsansats

I detta kapitel redogör jag först för de vetenskapsteoretiska utgångspunkter som ligger till grund för detta avhandlingsarbete där lärares beskrivningar av specialpedagogisk handledning utgör det huvudsakliga empiriska materialet. Därefter presenteras det abduktiva förhållningssätt och den hermeneutiska ansats som präglar forskningen. En närmare beskrivning av datainsamlingsmetod(er) och redogörelse för det konkreta genomförandet av datainsamlingen beskrivs i kapitel 5.

2.1 Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

”Naturen förklarar vi, själslivet förstår vi” uttryckte Wilhelm Dilthey i slutet på 1800-talet i ett försök att göra en åtskillnad mellan naturvetenskap och humanistisk vetenskap (Sjöström, 1994, s. 73). Eftersom jag strävar efter att *skapa förståelse* för ett relativt outforskat forskningsområde är min forskningsansats av kvalitativ karaktär och det empiriska materialet består i huvudsak av lärarintervjuer. Vissa kvantitativa inslag på deskriptiv nivå finns eftersom jag inledde datainsamlingen med en förstudie i form av en enkät riktad till speciallärare.

Enligt ett ganska så vanligt, om än triviale, synsätt skiljer sig den kvantitativa metoden från den kvalitativa genom att man i den kvantitativa ansatsen utgående från systematiska och strukturerade observationer strävar efter att dra generella slutsatser. Genom kvalitativa undersökningar kan man i stället få fram information som ger en helhetsbild över sociala processer. I den kvalitativa undersökningen eftersträvas förståelse för det bestämda fenomenet och även det unika och avvikande lyfts fram (Denzin & Lincoln, 2000). Min intention är inte att dra generella statistiska slutsatser, utan jag eftersträvar insikt om hur specialpedagogisk handledning kan förstås utgående från studieobjektens (klass- och speciallärares) perspektiv, tolkat med hjälp av de perspektiv som utgör min förståelsehorisont.

God forskning kännetecknas av att det råder koherens mellan forskarens ontologiska och epistemologiska grundantaganden samt de metodologiska utgångspunkterna. I klartext betyder det att det föreligger en logik mellan forskarens uppfattning om hur världen är beskaffad (ontologi), hur kunskapen om världen kan nås (epistemologi) samt hur forskaren går till väga för att nå fram till denna kunskap (metodologi). När det gäller de ontologiska utgångspunkterna diskuterar man inom vetenskapsfilosofin närmast två huvudsakliga antaganden om hur världen är beskaffad. Dessa är den *materialistiska* grundsynen kontra den *idealistiska* färgade grundsynen. Skillnaderna mellan dessa handlar om huruvida man ser världen som i första hand uppbyggd av materia och därmed fysisk, eller om man anser att verkligheten till sin grund är mental och därmed produkter av idéer. Materialism (som i en del av litteraturen nämns med begreppet *realism*) innebär att man gör ett antagande om att det finns en värld oberoende betraktaren medan *idealism* innebär att man menar att det inte existerar en sådan värld (Allwood & Eriksson, 2010; Bjereld, Denker & Himfors, 2002; Hartman; 2004; Åsberg, 2000).

De vetenskapsfilosofiska grundantaganden som ligger till grund för föreliggande studie ligger närmast den idealistiska synen. Det innebär att min vetenskapsteoretiska syn närmar sig antagandet att förståelsen av omvärlden är knuten till individen och hennes förkunskaper. Det epistemologiska ställningstagandet som följer kan snarast beskrivas som präglad av *subjektivism* och *relativism*. Det innebär ett ställningstagande om att det inte finns någon reell, sann och objektiv kunskap, utan all kunskap uppstår utgående från någon form av perspektiv. Kunskapen om att världen påverkas av olika sociala och subjektiva faktorer liksom kontextuella faktorerers betydelse för kunskap kan inte negligeras. På detta antagande följer att det egentligen inte finns någon objektiv sanning eller något universellt mått på till exempel rätt eller fel. Verkligheten är beroende av iakttagaren och därmed såväl mångtydig som relativ. Relativismen närmar sig också konstruktivism. Det vill säga ett antagande om att kunskap och uppfattningar om världen är konstruerade av subjektet (Anttila, 2006; Åsberg, 2000).

Samtidigt är min syn på omvärlden och hur vi kan nå kunskap om omvärlden *pluralistisk*. Till exempel Åsberg (2000) jämför pluralism med monism och dualism och han beskriver dessa som frågor av ontologisk karaktär. Det handlar om antaganden om huruvida allt som finns kan förklaras utgående från en substans eller en grundprincip (monism), om all substans är såväl själslig som materiell (dualism) eller om verkligheten kan förklaras utgående från flera principer (pluralism). Jag tar avstånd från ett reduktionistiskt sätt att förstå verkligheten och ansluter mig snarare till ett sammanflätat synsätt, där man ser verkligheten och företeelser i världen som mångfacetterade och möjliga att förstå endast genom att se till mångfalden av förklaringar till ett fenomen eller mångfalden av egenskaper hos ett fenomen. I den teoretiska genomgången har jag i enlighet med det pluralistiska synsättet beskrivit flera olika teoretiska infallsvinklar som fenomenet specialpedagogisk handledning kan speglas mot.

2.2 Abduktivt förhållningssätt

Det metodologiska överbegreppet rör sig mellan deduktion, induktion och abduktion (Åsberg, 2000). Eftersom jag ansluter mig till en pluralistisk grundsyn faller det sig naturligt att använda *abduktion* som metodologisk utgångspunkt snarare än renodlad induktion eller deduktion. Abduktion utgår, precis som induktion, från empiriska fakta men kombinerar analysen med teoretiska föreställningar. Det betyder att även deduktiva drag finns med i tillvägagångssättet (Alvesson & Sköldeberg, 1994; Anttila, 2006). Abduktionens ursprung kan sökas hos Aristoteles men har på 1900-talet återupptäckts av amerikanska pragmatiska filosofer, främst Peirce (1839–1914, se t.ex. Alvesson & Sköldeberg, 1994; Peirce, 1990). Till exempel Alvesson och Sköldeberg (1994, s. 42) beskriver hur den teoretiska genomgången kan användas som en inspirationskälla för att ge förståelse för det som visar sig i empirin och för att upptäcka mönster.

Abduktion som metodologisk utgångspunkt lämpar sig väl för mitt forskningsområde där en relativt stor teoretisk bas finns inom angränsande områden (till exempel pedagogisk handledning och arbetshandledning) medan den företeelse jag undersöker (handledning i specialpedagogisk kontext) ännu är i ett begynnande skede och ”lånar” teori och praxis från de närliggande områdena. Den

empiriska studien har föregripits av studier i tidigare teori genom att i enlighet med den pluralistiska hållningen visa på olika infallsvinklar som fenomenet handledning kan förstås från. I enlighet med Alvesson och Sköldeberg (1994, s. 42) kan teorin och empirin omtolkats i en ständig växelverkan och i skenet från varandra. Genom detta förfarande är min intention inte att tvinga in empirin i en färdig, förutfattad teori eller modell. Det tillför inte området ny kunskap, utan blir närmast en bekräftelse på det vi redan vet om fenomenet. Jag vill snarare med empirin kasta nytt ljus på rådande teorier och modeller, eller för att använda Alvesson och Sköldebergs uttryck (1994, s. 31) ”successivt utvidga tillämpningsområdet” för teorier inom närliggande områden. Teorierna utgör därmed en förståelsehorisont som utvidgas och utvecklas genom att det som visar sig i empirin kastar nytt ljus över denna horisont. Det visade sig till exempel under analysen av det empiriska materialet att det två perspektiv på handledning som jag inledningsvis utgick ifrån inte räckte till när materialet skulle tolkas. Därmed växte ett tredje perspektiv fram som samtidigt ledde till att de två tidigare perspektiven också framträdde på ett nytt sätt.

Vid ett abduktivt förfarande behöver forskaren således inte ha någon klar teori eller klara teorier som ska bevisas med hjälp av empirin. Snarare kan teorierna växa fram jämsides med analysen av det empiriska materialet. Däremot lyfter Anttila (2006, s. 118–119) fram att forskaren bör ha en ledande tanke (eng. *guiding principle*). Den ledande tanken kan vara en intuitiv uppfattning eller en preciserad hypotes. Den ledande tanken styr forskaren att fokusera på olika aspekter för att ge nya infallsvinklar åt tidigare idéer eller teorier. Den ledande tanken i föreliggande studie är att *handledning i specialpedagogisk kontext är ett komplext fenomen som kan få en teoretisk inramning med stöd av kunskap från olika handledningsperspektiv i kombination med lärares beskrivningar av verksamhetsformen*. Den ledande tanken växte fram i början av forskningsprocessen i samband med att jag tog del av nordisk forskning på området, där jag upplevde att främst det icke-föreskrivande perspektivet använts som utgångspunkt vid beskrivningar av handledning i specialpedagogisk kontext.

2.3 Hermeneutik som forskningsansats

Valet av forskningsansats har föregåtts av noggrant övervägande där forskningssyftet har varit riktgivande. Eftersom syftet är att *fördjupa kunskapen om hur specialpedagogisk handledning kan förstås och utvecklas utgående från speciallärares och klasslärares beskrivningar av verksamhetsformen tolkade mot olika perspektiv på handledning* förefaller den hermeneutiska tolkande ansatsen rimlig. Valet av ett hermeneutiskt förhållningssätt kan också förklaras dels med mina tidigare beskrivna ontologiska och epistemologiska utgångspunkter (jfr avsnitt 2.2.), dels med att jag ser det som omöjligt att parentessätta den förförståelse jag gått in i forskningsprocessen med. Trots medvetenhet om denna förförståelse, och trots en strävan att oförutfattat analysera och tolka resultaten, genomsyras analysen ändå av min förförståelse och avgör vad jag ”ser eller inte ser” i det empiriska materialet. Inom hermeneutiken framhålls att man som forskare inte kan lämna förförståelsen åt sidan. Däremot kan förförståelsen fungera som stöd vid tolkning av det empiriska materialet (Bjurwill, 1995; Gadamer, 1997; 2003). Detta gjorde att hermeneutiken lämpade sig för mitt förhållningssätt som forskare. Syftet är dessutom formulerat på ett sådant sätt att forskningsintresset specifikt rör sig om hur fenomenet specialpedagogisk

handledning kan *förstås och tolkas* utgående från lärarnas perspektiv (=subjektivitet) snarare än förklaras som ett objektiva fenomen. Jag är inte bara intresserad av det manifesta uttalade, utan även av det latent budskap som träder fram i de intervjuade lärarnas uttalanden. Dessutom öppnar hermeneutiken möjligheten till att på ett mångsidigt sätt samla in information kring forskningsproblemet. Till exempel Sjöström (1994, s. 78) framhåller att man inom hermeneutisk forskning kan samla in data på flera olika sätt. Det vanliga är att man i hermeneutisk forskning tolkar text eller utsagor, men även andra former av datainsamling är möjligt. Kvantitativa data och kvantitativa undersökningar är inte uteslutna inom den hermeneutiska ansatsen, utan de kan utgöra förstudier som ökar möjligheten att förstå det fenomen som studeras. Den hermeneutiska ansatsen stöder därmed också mitt val att inleda datainsamlingen med en enkät riktad till speciallärare (jfr avsnitt 5.2).

Dilthey (1883–1891) och Heidegger (1889–1976) trodde inte på möjligheten att lämna förförståelsen åt sidan, och de har haft betydande del i utvecklingen av hermeneutiken¹⁷ (Bjurwill, 1995). Dock är Gadamer (1900–2002) kanske hermeneutikens främsta galjonsfigur. Han tog sin utgångspunkt i Heideggers tänkande kring tolkning och förståelse när han fortsatte utvecklandet av hermeneutiken (Gadamer, 1997; Ödman 1979/2007). Jag har i mitt arbete främst inspirerats av Gadamers tankar kring den hermeneutiska filosofin såsom han beskriver den i Arne Mellbergs översättning ”*Sanning och metod i urval*” (Gadamer, 1997). När det gäller de mer konkreta forskningsprinciperna har Ödman (1979/2007) samt Sjöström (1994) varit vägledande.

Såväl *tolkning* som *förståelse* är centrala begrepp inom hermeneutiken. Till exempel Ödman (1979/2007, s. 23) jämför den hermeneutiska tolkningen med en språktolkarens uppgift. Det handlar om att förmedla kommunikation mellan två olika förståelsehorisonter med målsättningen att förenas i en gemensam förståelse. Begreppet förståelse låter sig inte förklaras lika lätt men innebär en djupare insikt och ökad kunskap. Ödman (1979/2007, s. 25) menar att ”förståelsen gäller den mänskliga existensen, dess villkor och möjligheter, begripandet enskilda pusselbitar, vilka kan utnyttjas som delförklaring till den mer omfattande bild vi försöker förstå”.

Enligt Gadamer (1997,2003; jfr även Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008; Ödman, 1979/2007) är tolkning och förståelse ouplösligt förenade och bundna till varandra. Tolkning kan inte ske utan förståelse, och förståelse föregås alltid av tolkning. Tolkning handlar om att *se* någonting *som* någonting. Enligt Gadamer kan man dock aldrig tolka någonting förutsättningslöst, eftersom man alltid har någon form av kunskap om det man tolkar. Denna kunskap kan ses om en förförståelse av ett fenomen. Förförståelsen påverkas av tre faktorer: Förståelsehorisonten, kulturen och den egna personliga verkningshistorien. Man begränsas under tolkningen således av förståelsehorisonten som utgör gränsen för vad man kan förstå, kunna eller veta, av kulturtillhörigheten och av tidigare personliga erfarenheter. Enligt

¹⁷ Ordet *hermeneutik* anknyter till ”Hermes”, vilket var namnet på gudarnas budbärare i den grekiska mytologin. Hermes tolkade de budskap gudarna gav människorna. Se vidare i Sjöström (1994) och Ödman (2007).

Gadamer kan man aldrig göra sig helt fri från förförståelsen. Därmed, framhåller Gadamer, är det av största betydelse att vi som forskare klargör och beskriver den förförståelse mot vilken tolkningen av det bestämda fenomenet vilar. Vid tolkandet av texter och utsagor kan vi inte göra anspråk på att inneha sanningen om verkligheten, utan den tolkas med hjälp av vår förförståelse. Utan denna förförståelse är det omöjligt att överhuvudtaget göra en tolkning.

Gadamer (1997) för även fram risken med att förförståelsen, som han även kallar fördomar, kan leda till att vi *missförstår* snarare än förstår. Detta kan undvikas genom en grundläggande suspension av de egna fördomarna. Denna suspension, menar Gadamer, har *frågandets väsen*. Genom frågandet går man in i materialet med öppenhet och man kan genom att föra en dialog med det som ska tolkas "spela ut" sin egen förförståelse. Om detta lyckas leder det till en ny förståelse som ligger till grund för fortsatt tolkning. På så vis kan även förståelsehorisonten vidgas. Till exempel Sjöström (1994) beskriver att öppenheten och frågandet handlar om att systematiskt pröva och ifrågasätta den egna tolkningen tills den framstår som den enda rimliga.

En annan central utgångspunkt inom den hermeneutiska forskningsansatsen är *pendlingen mellan del och helhet*. Om man inte ser och förstår helheten säger inte heller delarna någonting, samtidigt som delarna kastar ljus över helheten. Det råder således ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan del och helhet (Gadamer, 1997, 2003; Sjöström, 1994; Ödman, 1979/2007). Detta pendlande mellan del och helhet benämns inom hermeneutiken *den hermeneutiska cirkeln*. Vartefter vi får ny information omtolkar vi verkligheten och förs så hela tiden framåt i processen. Den nya informationen ändrar förförståelsen och utgående från den förändrade förståelsen fortsätter och fördjupas tolkningen (Gadamer, 1997; Ödman, 1979/2007). Med tiden har man inom hermeneutiken bytt ut bilden av denna cirkel till en *spiral*. Eventuellt är det så att spiralen är en bättre bild för den hermeneutiska processen eftersom cirkeln är sluten och statisk medan spiralen kan ses som öppen och "förändringsbar" (Ödman, 1979/2007).

Målet är således *förståelse* och metoden *tolkning*. Förståelsen sker enligt Gadamer (1997) genom *horisontsammansmältning*. Denna sammansmältning sker när enighet nås mellan tolkarens förståelsehorisont och det som tolkas. Enligt Gadamer (1997) är den viktigaste förutsättningen för att förståelse ska nås öppenhet som möjliggör att forskarens förståelsehorisont förändras. När det sker en förändring i förståelsehorisonten är cirkeln (eller spiralen) god. Om tolkningen sker endast utgående från förförståelsen så att motstridig information omtolkas för att stämma in med tidigare förståelse får cirkeln (eller spiralen) snarast ses som "ond". Den onda cirkeln handlar likt positivismen om en statisk process där förståelsehorisonten aldrig förändras (Ödman, 1979/2007).

Det hermeneutiska tolkningsförfarande anser jag lämpar sig att kombinera med det i detta avsnitt tidigare beskrivna abduktiva förhållningssättet som präglar denna forskningsprocess. Det är således det abduktiva förhållningssättet tillsammans med hermeneutiska tolkningsprinciper som fungerar som ledstjärnor för mig i forskningsprocessen. Den förståelsehorisont som tecknas fram i följande kapitel behöver läsas med den vetskapen.

DEL II:
FÖRSTÅELSEHORISONT

3 Vägen mot en handledande speciallärarroll – en översikt av forskning och praxis

För att kunna placera föreliggande studie i ett större sammanhang beskriver jag i detta kapitel forskningsläget på nationell och internationell nivå inom områden som anknyter till handledning i specialpedagogisk kontext. I samband med detta framträder även de praktiska realiteterna beträffande speciallärarens roll som handledare i olika länder, vilket jag valt att kalla praxis. Forskning som specifikt handlar om specialläraren som handledare visade sig vara sparsamt förekommande, åtminstone om man stannar vid forskning från Finland och övriga Norden. Handledning som verksamhet har dock expanderat kraftigt under det senaste decenniet, framför allt inom utbildningsområdet (Skagen 2007). Trots att det finns sparsamt med adekvat forskning som berör specifikt specialpedagogisk handledning finns det således en omfattande mängd forskning som handlar om handledning, och det är lätt att gå vilse och tappa fokus i mängden studier som tangerar temat. Eftersom mitt intresse rör sig kring handledande samtal mellan klasslärare och speciallärare har jag i forskningsgenomgången koncentrerat mig dels på forskning kring *utvecklingen av speciallärarens yrkesroll*, dels på forskning där fokus är *handledning till lärare eller pedagoger i specialpedagogisk kontext*. I det följande presenteras ett urval av relevant forskning från dessa områden. Eftersom jag under forskningsgenomgången märkte att det finns vissa skillnader mellan synsätt på handledning i Norden och i till exempel i USA, har jag valt att strukturera forskningsgenomgången utgående från teori och praxis i Norden och utanför Norden. I den nordiska forskningen som berör speciallärarens yrkesroll och den handledande speciallärarrollen är den sverigesvenska forskningen framträdande. Detta i och med att man i Sverige bedrivit mer aktiv forskning kring speciallärarens (handledande) yrkesroll jämfört med de andra nordiska länderna.

3.1 Speciallärarens yrkesroll i den inkluderande skolan

I den kartläggning kring tidigare forskning inom området specialpedagogisk handledning som jag gjorde i ett initialt skede av forskningsprocessen, visade det sig vara svårt att hitta forskning genom att söka på begreppet *specialpedagogisk handledning* eller ”special educational consultation”. Denna form av handledning stötte jag i stället på genom att söka forskning som fokuserar på speciallärarens yrkesroll eller inkluderande verksamhetsformer. På basis av en genomgång av internationella tidskrifter inom specialpedagogik¹⁸ samt utgående från en sökning inom internationella databaser¹⁹ kan det konstateras att forskning om inkludering tar en stor plats bland artiklarna om specialpedagogisk verksamhet på 1990-talet och 2000-talet. I såväl teoretiskt inriktad litteratur som empirisk forskning lyfter man fram olika förslag på hur skolor kan bli mer inkluderande. En aspekt som framkommer är ett ökat samarbete mellan vuxna kring eleven och behovet av en

¹⁸ Till exempel: *European Journal of Special Needs Education, Exceptional Children British Journal of Special Education, Remedial and Special education, Support for learning.*

¹⁹ Till exempel: Google Scholar, ERIC, EBSCOhost, JSTOR, Intute, Sage.

förändrad speciallärarroll. I USA och i Storbritannien började artiklar om den utvidgade eller förändrade speciallärarrollen mot den handledande rollen dyka upp i slutet av 1980-talet (Dyson, 1990a, 1990b; Huefner, 1988; Idol & West, 1987; Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb, Villa 1990; West & Idol, 1987) och speciallärarens handledande roll diskuteras fortfarande (Conoley & Conoley, 2010; Cook & Friend, 2010; Idol, 2006; Tysinger & Tysinger & Diamanduros, 2009).

Också i Norden har en stor del av forskningen inom specialpedagogik under det senaste årtiondet inriktats mot inkluderande undervisning och en skola för alla. Stukát (2005) menar att man utgående från en artikelgenomgång i tidskriften ”*Nordisk tidskrift för specialpedagogik*” år 1935–2003 kan skönja ett gemensamt förhållningssätt beträffande den specialpedagogiska verksamheten i Norden. Enligt Stukát kan man urskilja två stora paradigmskiften när det gäller speciallärarens yrkesroll i de nordiska länderna. Det första skiftet ägde rum på 1950 och 1960-talet då specialläraren från att ha undervisat egna klasser ställdes inför en samordnande specialundervisning där klinikundervisning, smågruppsundervisning och kompanjonlärarskap lyftes fram. Följande paradigmskifte placerar Stukát till 1990-talet då speciallärarrollen ytterligare utvidgades och förväntades innehålla även en handledande funktion samt en utvecklande funktion. I Finland kan man konstatera liknande paradigmskiften när det gäller ideologiska aspekter. Trots att specialläraren arbete har blivit mer mångfacetterat dominerar yrkesrollen fortfarande av det direkt elevundervisande arbetet som oftast ges individuellt eller i små grupper (jfr Kivirauma, 2009; Moberg & Savolainen, 2009; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

Forskningsområdet som berör inkludering och speciallärarens roll i den inkluderande skolan är vittomfattande, och jag har i det följande gjort ett axplock av forskning som berör utvecklingen av speciallärarens yrkesroll mot en mer handledande roll i olika länder.

3.1.1 Forskning och praxis utanför Norden

I detta avsnitt presenteras forskning och praxis vad beträffar speciallärarens yrkesroll utanför Norden. Forskningen berör dels hur speciallärarna arbetar i den inkluderande skolan, dels berör den faktorer som inverkar på implementeringen av handledning. Yrkesrollen beskrivs i många länder som mångfacetterad och splittrad och kännetecknas av att man i de flesta länder försöker kombinera den undervisande och handledande yrkesrollen. En kombinerad yrkesroll verkar utgående från bland annat amerikansk forskning uppskattas av anda lärare. Faktorer som inverkar på handledning handlar om bland annat tid, kunskap och attityder (jfr t.ex. Arnaiz & Castejon, 2001; Crowther, Dyson & Millward, 2001; Forlin, 2001; Pijl & Bos, 2001; Schulte, Osborne och Kauffman, 1993).

Den undervisande och handledande speciallärarrollen löper ofta parallellt

En central fråga vid utvecklingen av speciallärarens yrkesroll mot en mer handledande roll är om specialläraren enbart ska ha en handledar- och utvecklar roll eller om speciallärare ska fortsätta att också ge direkt stöd till elever vid sidan om den handledande rollen. När det gäller denna aspekt har olika länder gått inför olika

modeller (se t.ex. Bladini, 2004; Crowther, Dyson & Millward, 2001; Forlin, 2001; Malmgren Hansen, 2002; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Schulte, Osborne och Kauffman (1993) har undersökt hur klasslärare upplevt handledning de fått av speciallärare. I undersökningarna, som bestod av både kvantitativa instrument i form av frågeformulär och intervjuer, testades två olika handledningsmodeller. En där lärarna fick handledning av en erfaren speciallärare med handledarutbildning i kombination med att specialläraren gav direkt stöd till eleven med inlärningssvårigheter (Consultation/Direct model = C/D). Den andra modellen (Consultation/Indirect model = C/I) innehöll enbart handledning till läraren. Enligt Schulte m.fl. (1993) upplevde en stor del av lärarna i båda modellerna att deras arbete i klassen ändrades på ett positivt sätt i och med handledningen. Forskarna konstaterar att lärarna föredrog en modell i enlighet med C/D. Det vill säga att de föredrog en kombination av indirekt stöd via handledning och direkt stöd till eleven. Lärarna såg de råd handledaren gav som mer relevanta i den modellen än i C/I- modellen där den handledande läraren inte arbetade med eleven. C/D- modellen ger även upphov till ett delat ansvar för eleven och över hälften av lärarna upplevde att arbetsformen främjar samarbetet mellan allmänundervisningen och specialundervisningen. Dock framhåller Schulte med flera (1993) att den tidsbesparande aspekten som förs fram som en av fördelarna med handledning inte märks i denna modell. Över hälften av lärarna som fick stöd i form av C/I- modellen menade att det är en otillräcklig arbetsform, och de önskade även mer direkt stöd till eleven vid sidan om handledningen. I en senare studie som fokuserar på handledningens effekter på elevernas prestationer konstaterar Schulte, Osborne och Kauffman (1999) samma sak; elevernas prestationer höjdes mest i de fall där handledning till klassläraren kombinerades med direkt stöd till eleven av specialläraren.

Den utvidgade yrkesrollen som ska innehålla både elevundervisning och kollegial handledning ställer dock höga krav på specialläraren. Speciallärarens roll i den inkluderande skolan har undersökts komparativt i fyra länder (Australien, Nederländerna, Spanien, Storbritannien) i slutet av 1990-talet och början av 2000-talet (Arnaiz & Castejon, 2001; Crowther, Dyson & Millward, 2001; Emmanuelsson, 2001; Forlin, 2001; Pijl & Bos, 2001). Undersökningarna har gjorts separat i de fyra länderna men alla har använt en anpassad version av *"The questionnaire of the Role of Special Educational Needs Co-ordinators in School"* utvecklad av Crowther m.fl. (jfr Crowther et al., 1997). Undersökningarna har gjorts specifikt med tanke på de nya förväntningarna på speciallärarens arbete i och med inkludering. Likheterna mellan länderna konstateras vara större än skillnaderna. Man kunde konstatera att speciallärarna i alla fyra länder fortfarande arbetar enligt ett individorienterat och kategoriskt perspektiv (jfr avsnitt 1.1.1) och ägnar en stor del av sin tid åt att undervisa elever i särskilda behov utanför klassen. Detta trots att det i alla länder fanns uttalade direktiv om en speciallärarroll som fokuserar på indirekta och inkluderande åtgärder. Speciallärarnas tid går även åt till identifiering av svårigheter och testning samt till uppgörande av individuella planer. Veldig lite tid finns i de flesta länder för sådan verksamhet som främjar inkludering, det vill säga indirekt specialundervisning i form av samarbete med andra lärare eller stöd i form av handledning till lärarna för att eleverna skulle kunna vistas i allmänundervisningen. På grund av tidsbrist prioriterades inte dylikt och i till exempel Spanien (Arnaiz & Castejon, 2001) efterlyser speciallärarna mera tid för att

hinna arbeta med de enskilda eleverna. Pijl och Bos (2001) undersökning från Nederländerna visar att speciallärarna visserligen använder en del av tiden till att handleda och stödja klasslärarna för att undervisningen i klass ska fungera. Dock vill man inte helt ge upp den traditionella speciallärarrollen som arbetar ansikte mot ansikte med elever i behov av särskilt stöd. Det innebär alltså att speciallärarna lyfte fram en traditionell verksamhetsform som utgår från det kategoriska individorienterade perspektivet och som inte kan ses som inkluderande (jfr Emanuelsson, 2001).

Storbritannien och Nederländerna har en något annorlunda situation eftersom de har tillsatt nya speciallärartjänster som har en koordinerande roll. I Storbritannien kallas dessa för ”Special Educational Needs Coordinators” (SENCOs). Dessa lärare har många och varierande arbetsuppgifter²⁰. Deras uppgifter har ökat och de har en central roll vid genomförandet av inkluderande undervisning för elever med olika funktionsnedsättningar och inläringsvårigheter. Till de huvudsakliga uppgifterna hör att koordinera den inkluderande undervisningen för elever i behov av specialundervisning samt att *handleda* deras lärare (Cole, 2005; Crowther, Dyson & Millward 2001; Pijl & Bos, 2001). I Storbritannien har det gjorts flera undersökningar om den koordinerande speciallärarens roll. Undersökningarna visar att handledningen är en viktig uppgift för de koordinerande speciallärarna. Samtidigt framkommer det att yrkesrollen inte ännu är klart definierad och att SENCOs upplever en stor arbetsbelastning som leder till känslan av att inte hinna med alla arbetsuppgifter (Abbott, 2007; Cole 2005; Cowne, 2005; Moran & Abbott, 2006).

Tid, attityder och kunskap inverkar på implementering av handledarrollen

Som jag tidigare nämnt har den handledande rollen för speciallärare i USA varit aktuell sedan 1980-talet (Huefner, 1988; Idol & West, 1987; West & Idol, 1987, Idol, Paoulucci-Whitcomb & Nevin, 1986). Den handledande speciallärarrollen går under benämningen ”The consulting teacher” (Idol, 2006). Hänvisande till flera olika studier lyfte Idol och West (1987) redan i slutet av 1980-talet fram fem faktorer som bör beaktas för att speciallärare ska klara av att implementera handledning som verksamhetsform. Dessa faktorer är:

1. Tid för handledning
2. Stöd från ledningen
3. Klasslärarens attityder och eventuella motstånd
4. ”Marknadsföringen” av verksamhetsformen
5. Speciallärarens handledningskunskap

När det gäller handledningskunskap (jfr punkt fem), betonar West och Idol (1987) att speciallärare behöver såväl kunskap om elever med inläringsvårigheter som handledningskunskap för att kunna arbeta handledande.

²⁰I Finland finns både specialklasslärare och speciallärare. Bland annat Takala, Pirttimaa & Törmänen (2009) anser att SENCO:s yrkesroll och arbetsuppgifter är jämförbara med de finländska speciallärarnas situation.

Andra studier som fokuserar på hinder vid utvecklingen av en mer mångfacetterad speciallärarroll visar ungefär samma faktorer. Schulte, Osborne och Kauffman (1993) konstaterar att svårigheter med att koordinera special- och klasslärares scheman är en faktor som begränsar implementering av handledning. Crowther, Dyson & Millward (2001) konstaterar i en brittisk studie att SENCOs uppgär tidsbrist som det största problemet för att genomföra det utvidgade uppdraget som också inkluderar handledande stöd till andra lärare. Forlin (2001) konstaterar att det krävs mera "elevfri" tid för att samarbete mellan klasslärare och speciallärare, i form av till exempel handledning, ska utvecklas. Samtidigt konstaterar Forlin, med hänvisning till tidigare forskning, att det krävs interpersonella kunskaper och god kommunikationsförmåga hos speciallärarna för att denna typ av verksamhetsform ska lyckas. Idols (2006) undersökning från USA visar på delvis samma sak. Idol (2006) har evaluerat inkluderingen i fyra skolor i Texas. I samband med detta undersöktes även speciallärarens roll inom inkluderande skolor. I flera skolor fungerade specialläraren som handledare till klasslärarna vid sidan om det direkta arbetet med eleverna. Lärarna lyfte fram behov av mera konkret stöd i form av samarbete med specialläraren, och Idol konstaterar att det krävs mer formell tid för handledning i stället för den informella formen som är verkligheten i flera skolor. Utöver detta visar en studie av Dennis (2004) som fokuserar på extern handledning som erbjuds av pedagogiska psykologer till skolor i Storbritannien, att lyckad implementering av handledning kan relateras till skolans och lärarnas attityder beträffande inkludering och flexibla arbetssätt.

På basis av studier utanför Norden kan man således konstatera att en förändrad yrkesroll för speciallärare inte sker friktionsfritt. Det är svårt för speciallärare att lämna den gamla yrkesrollen och belastningen blir många gånger stor när den gamla yrkesrollen lever kvar sida vid sida med den nya handledande rollen. Samtidigt verkar den kombinerade rollen som innebär att specialläraren både stöder elever och lärare uppskattas mest. För att speciallärare ska kunna arbeta handledande krävs dock nytänkande när det gäller struktureringen av skoldagen liksom nytänkande beträffande vilken kunskap speciallärare behöver.

3.1.2 Forskning och praxis i Norden

I detta avsnitt beskriver jag forskning och praxis som berör speciallärarens yrkesroll i Norden med tonvikt på situationen i Sverige och Finland. Genomgången visar att Sverige har drivit tanken om speciallärarens handledar- och utvecklar roll betydligt längre än Finland. Trots detta visar forskningen att det sist och slutligen har varit svårt för specialpedagogerna i Sverige att få mandat för att handleda kollegor.

Glappet mellan vision och realitet i speciallärarrollen

Speciallärare som yrkesgrupp har expanderat kraftigt i Finland sedan 1970-talet, och i dagens läge har så gott som varje skola åtminstone en speciallärare. Ungefär en tredjedel av speciallärarna arbetar som speciallärare inom specialundervisningen på deltid medan två tredjedelar är anställda som specialklasslärare.²¹ På finlandssvenskt håll är andelen speciallärare som arbetar inom specialundervisningen på deltid

²¹ Arbetet som specialklasslärare är i Finland inte längre nödvändigtvis en statisk roll inom smågruppsundervisning utan i en del skolor prövar man mer inkluderande arbetssätt också för specialklasslärare (Lahtinen, 2009, s. 185).

högre och rör sig om 42 procent av alla speciallärare. Också i Finland förväntas speciallärarna syssla med många olika uppgifter. Förutom de direkt undervisande uppgifterna som kan ske som en till en- undervisning, smågruppsundervisning eller som kompanjonundervisning, är speciallärarna involverade i diagnostisering av elever. De koordinerar specialundervisningen, är aktiva i utvecklingen av specialundervisningen och handleder andra lärare. Den handledande rollen kombineras således med andra specialläraruppgifter (Lahtinen, 2009; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Utbildningsstyrelsen, 2011, Finlandssvenska lärarförbundet, 2011).

Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009) har gjort en studie om de finländska speciallärarnas yrkesroll. Speciallärarens arbetsuppgifter delades i studien grovt in i *undervisning* (enskild undervisning, smågruppsundervisning eller kompanjonundervisning), *handledning* (samarbete med lärare, föräldrar eller andra professionella) och *bakgrundsarbete* (planering, tillverkning eller förberedelse av material). Resultaten visar att speciallärarna använder 66 procent av sin tid till undervisning, 22 procent till bakgrundsarbete och 12 procent till handledning. Speciallärarna använder således den största delen av sin tid för undervisning. Samtidigt påpekar speciallärarna att alla tre delområden överlappar varandra och att det är svårt att separera dem. Takala m.fl. (2009) menar att speciallärarnas arbete skulle kunna vara mera inkluderande om mer tid avsattes för samarbete och gemensam planering. Samtidigt konstateras, precis som i Wests och Idols (1987) studie, att speciallärarna behöver en mångsidig kompetens: dels behöver de specialpedagogisk kunskap, dels behöver de god interaktionsförmåga för att klara av handledning. Resultaten går således i samma riktning som ovanbeskrivna resultat vad beträffar speciallärarens yrkesroll i Storbritannien, Nederländerna, Spanien, Australien och Texas (Arnaiz & Castejon, 2001; Forlin, 2001; Idol, 2006; Pijl & Bos, 2001; Crowther, Dyson & Millward, 2001).

I ett par äldre studier som handlar om speciallärarens yrkesroll i Finland konstateras också att speciallärare i Finland använder sig av klinikundervisning som dominerande verksamhetsform (Huhtanen, 2000; Ström, 1999). Ström (1999) kom i en kvalitativ undersökning, som byggde på intervjuer med speciallärare i högstadiet, fram till att speciallärarens roll på högstadiet är diffus och oklar. Yrkesrollen är samtidigt mångfacetterad och speciallärarna upplevde sig som lärare, försvarsadvokat, lindansare, elevvårdare, *handledare* och resursperson. Ström konstaterade att det dominerande arbetssättet för speciallärare är klinikundervisning och att specialundervisningen fungerade separat från allmänundervisningen. Hon såg att speciallärarens arbete vilar mot reduktionistiska och individorienterade synsätt (jfr avsnitt 1.1.1) som delvis beror på den utbildning speciallärarna hade i bagaget. Ström efterlyser ett mångsidigare arbetssätt som mer än hittills bygger på samarbete och på miljöorienterade och holistiska specialpedagogiska synsätt. Hon lyfter fram handledning som ett av flera arbetssätt som utgår från detta perspektiv.

Vad beträffar specifikt handledanderollen använde sig fyra av de sju speciallärarna som deltog i Ströms (1999) undersökning av handledning som arbetssätt. Handledningsverksamheten förekom dock även bland dem i liten skala. Den handledande rollen var den roll som speciallärarna upplevde mest osäkerhet kring. Speciallärarna upplevde rollen som ny och obekant och långt ifrån problemfri.

Bland annat befarade speciallärarna att ämneslärarna skulle uppleva handledningen som ett underkännande av deras undervisning. En del ämneslärare ville heller inte ta emot handledning av speciallärarna. Samtidigt upplevde speciallärarna handledarrollen som viktig. De ansåg att behov fanns, men förutsättningar och beredskap saknades. Resultaten från Ströms studie tyder på att det inte är lätt att ta på sig en sakkunnigroll gentemot kollegor som man är jämbördig med, och att speciallärarna alla gånger inte ens har mandat för den rollen.

Samtidigt anses inte heller nuvarande verksamhetsform där klinikundervisning dominerar vara så bra. När det gäller klasslärares behov av stöd i inkluderingsprocessen finns det flera studier som tyder på att klasslärarna inte ensamma klarar av undervisningen i heterogena grupper, och att de behöver mera stöd av specialläraren i form av till exempel handledning (Blomberg, 2008; Carlsson, 2007; Moberg, 2001; Naukkarinen, 2005). Blombergs studie (2008) som specifikt handlar om nytexaminerade klasslärares upplevelser av lärararbetet visar att klasslärarna är positivt inställda till att ha elever med individuella planer i sin klass, men de behöver mera hjälp av speciallärare och andra professionella för att klara av att undervisa dessa elever. Huhtanen (2000) konstaterar i en studie som handlar om specialundervisning på deltid i årskurserna 1–6 att klasslärarna i viss mån var kritiskt inställda till specialundervisningen på deltid. De menar att modellen inte är flexibel och följer gamla rutiner som inte längre är ändamålsenliga. Huhtanen konstaterar att legitimeringen av inkludering försakade en känsla av osäkerhet hos klasslärarna och behov av stöd. Ett par av flera utvecklingsförslag som Huhtanen lyfter fram är konsultation och samarbete.

Även i Norge strävar man efter en inkluderande undervisning där läraren i klassen differentierar undervisningen för de elever som behöver anpassad undervisning. På norska kallas detta för ”tilpasset opplæring”. Tanken är att specialläraren ska arbeta främst med de elever som har behov av mer omfattande specialpedagogiskt stöd. Trots att man i Norge med varierande framgång aktivt gått inför till exempel kompanjonundervisning, ges mer omfattande specialpedagogiskt stöd ofta som individuell- eller smågruppsundervisning utanför klassrummet. Den traditionella speciallärarrollen kvarstår, vilket innebär ett glapp mellan vision och realitet (jfr Bachmann & Haug, 2006; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2008; Hausätter & Takala, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2009). I en rapport från Kunnskapsdepartementet (2008) lyfts behovet av mer handledning till lärare fram liksom behov av samtal mellan lärare beträffande hur man i praktiken ska tillmötesgå olika elevers behov i klassen.

Legitimitetshinder vid införande av en handledande specialpedagogroll

Sverige har varit pådrivande i inkluderingsstänkandet (jfr Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) och i Sverige finns en längre specialpedagogisk handledartradition. Där förändrades speciallärarens yrkesroll mot en mer handledande roll i början av 1990-talet då utbildningen av handledande specialpedagoger växte fram (Bladini, 2004). I kölvattnet på denna förändring dök flera doktorsavhandlingar om specialpedagogens yrkesroll fram i början av 2000-talet (t.ex. Bladini, 2004; Malmgren Hansen, 2002; Sahlin 2005).

I studierna konstateras att det handledande uppdraget som infördes i början på 1990-talet inte var helt lätt att genomföra (Bladini, 2004; Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005). Till exempel Malmgren Hansen (2002) har gjort en studie där hon följde tretton specialpedagoger från det att de började den nya specialpedagogutbildningen som infördes i Sverige 1990 och sex år framåt. I utbildningen betonade man den handledande kompetensen som skulle användas i syfte att förändra skola och förhållningssätt. Studien visar på en klyfta mellan utbildningen och det praktiska yrkeslivet som specialpedagog. När specialpedagogerna började arbeta visade det sig att det var ganska svårt att införa handledning och specialpedagogerna upplevde ett motstånd från kollegorna. Sahlin (2005) konstaterar att det finns tre olika organisatoriska hinder när specialpedagogerna ska genomföra det handledade uppdraget, nämligen ett skolledningshinder, ett legitimitetshinder och ett hinder som har att göra med tid och stoffträngsel. Enligt Sahlin har legitimitetshindret att göra med svag förståelse för handledning som verksamhetssätt inom organisationen. Hon lyfter fram betydelsen av en kunnig och aktiv skolledning för att vända hindren till möjligheter.

I samband med en större utvärdering, som Högskoleverket i Sverige gjorde år 2006, stötte den handledande verksamhetsformen på kritik. Kritiken handlar om att man tolkat den nya specialpedagogrollen *i första hand* som handledande, vilket ledde till att lärarna upplevde att specialpedagogerna kom för långt bort från den specialpedagogiska praktiken (Högskoleverket, 2006). Speciallärarutbildningen har därför återinförts i Sverige och löper nu parallellt med specialpedagogutbildningen (Brodin & Lindstrand, 2010; SFS, 2007). Skillnaderna i beskrivningen av dessa två yrkesgruppers färdigheter är små, men kunskapen vad beträffar att fungera som kvalificerad samtalspartner betonas mer inom specialpedagogutbildningen (SFS, 2007). Specialpedagogerna utbildas för att undervisa elever, för att ge handledning till andra lärare och för att aktivt arbeta för skolutveckling (Lindqvist, Nilholm, Almquist & Wetso, 2011). Lindqvist m.fl. (2011) som kallar dessa specialpedagoger för SENCOS, har i en studie granskat hur olika lärarkategorier (klasslärare, ämneslärare, speciallärare, förskollärare, skolgångsbiträde och specialpedagoger) beskriver specialpedagogernas roll och värderar deras arbetsuppgifter. Över 90 procent av special-, klass- och ämneslärarna anser att specialpedagogerna ska undervisa enskilda elever. Bland specialpedagogerna själva värderas det handledande uppdraget högst, medan handledning som arbetsuppgift inte får lika hög respons bland de andra lärarna. Vad beträffar de skolutvecklande arbetsuppgifterna är det egentligen endast specialpedagogerna själva som anser att de ska sätta arbetstid på dylikt.

Precis som i de studier som gjorts utanför Norden visar forskning från Norden således att implementeringen av ny yrkesroll och nya arbetssätt för specialläraren inte går friktionsfritt. Trots att speciallärarens stöd efterfrågas av andra lärare (Blomberg, 2008; Carlsson, 2007; Huhtanen, 2000; Naukkarinen, 2005) saknar speciallärarna kunskap och mandat för att ändra yrkesrollen och syssla med andra uppgifter än de direkt elevundervisande (Lindqvist m.fl., 2011; Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005; Ström, 1999).

3.2 Specialpedagogisk handledning till lärare

Förutom en genomgång av forskning om speciallärarens yrkesroll och förändrade specialpedagogiska verksamhetsformer, har jag kartlagt forskning som berör handledning till lärare i specialpedagogisk kontext. Internationellt sett finns det en stor mängd forskning om handledning som sker i skolkontext. Handledning till lärare inom skolan går på engelska under beteckningen *school consultation*. Den största delen av forskning som berör denna handledningsform finns inom discipliner som finns i gränslandet mellan specialpedagogik och psykologi, såsom skolpsykologi och pedagogisk psykologi. Det är naturligt eftersom skolpsykologerna enligt tradition har skött om handledningen till lärare, medan speciallärare som handledare har kommit in i bilden senare (jfr Gutkin & Curtis 2009; Sahlin, 2005; Schulte, 2008).

Som tidigare nämnts har intresset för pedagogisk handledning vuxit explosionsartat i Norden under 1990- och 2000-talet. Åberg (2006, 2007) har gjort en kunskapsöversikt över vad som finns skrivet om handledning med yrkesverksamma lärare i Sverige, Norge och Danmark under dessa två decennier. Hon menar att det visserligen kommit ut en mängd litteratur om pedagogisk handledning de senaste åren, men att det mesta (75 procent) dock inte är forskningsgrundad litteratur. Dock framkommer det i Åbergs studie (2007) att forskningen på området har ökat markant det senaste decenniet och åren 2000–2007 publicerades 20 större studier i Skandinavien om grupphandledning av lärare. I dessa siffror finns studier om specialpedagogisk handledning medräknade (Åberg 2006, 2007). Enligt min bedömning handlar det om fem studier varav fyra är från Sverige (Ahlberg, 1999; Ahlberg, Klason & Nordewall, 2002; Bladini, 2004; Johannessen, 1990; Sahlin, 2005).

I det följande presenteras några studier som berör handledning i specialpedagogisk kontext. Jag har valt att begränsa urvalet till forskning där lärare beskriver handledningen. Deras beskrivningar berör aspekter såsom handledningens form, fokus, funktion och relationen mellan aktörerna. Presentationen tar avstamp i forskning utanför Norden.

3.2.1 Forskning och praxis utanför Norden

I detta avsnitt beskriver jag forskning och praxis utanför Norden beträffande handledning till lärare i specialpedagogiska frågor. Situationen i USA dominerar genomgången. I USA har flera undersökningar gjorts där fokus har varit handledning till yrkesverksamma lärare i skolan. Forskningen har varit både kvantitativt och kvalitativt inriktad och handlar ofta om handledning som skolpsykologer erbjuder lärare som har elever med inlärningssvårigheter i klassen. (jfr Schulte, 2008; Gresham & Vanderwood, 2008; Meyers, Trescott, Meyers, Varjas & Smith Collins, 2008). West och Idol (1987; Idol & West, 1987) diskuterade dock den handledande verksamhetsformen specifikt för speciallärare i ett par artiklar redan i slutet på 1980-talet. De konstaterar att det behöver byggas upp teorier och modeller för handledning mellan lärare i specialpedagogisk kontext. I början av 1990-talet utkom Idols (1993) bok *"Special Educator's Consultation Handbook"* med instruktioner beträffande hur speciallärare kan "stödja lärare som har elever med beteendeproblem eller akademiska svårigheter i sin klass" (s. 1.). Speciallärarens roll som handledare kan enligt Idol (1993, s. 3) innefatta att informera skolledning, elevvårdspersonal och övriga lärare om specialundervisningens mål, principer och

arbetsätt samt att ge lärare råd och förslag om åtgärder som kan främja inläringen för elever med individuella undervisningsbehov. I nyare artiklar och litteratur kopplas den handledande speciallärarrollen (*the consulting teacher role*) ofta samman med kollaboration (*eng. collaboration*)²² och kompanjonlärarskap (*eng. co-teaching*)²³ (Cook & Friend, 2010; Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Idol, 2006; Perner & Porter, 2008; Villa & Thousand, 2005).

Kampen mellan två perspektiv på handledning

En central aspekt i utvecklingen av lärarhandledning i en specialpedagogisk kontext är vilken form handledningen ska ha. I klartext handlar det närmast om huruvida handledningen ska vara föreskrivande (rådgivande) eller icke-föreskrivande (reflekterande). Det finns en mängd olika handledningsmodeller som tillämpas inom skolhandledning i USA. Modellerna kan ses som framvuxna ur ett föreskrivande och ett icke-föreskrivande perspektiv på handledning och i forskningen kan man skönja en kamp mellan dessa två perspektiv (se t.ex. Erchul & Sheridan, 2008; Erchul, 1999; Gutkin, 1999; Larney, 2003). Sheridan, Welch och Orme (1996) har gjort en metaanalys på olika studier som mätt effekten av handledning. I studierna där effekter uppmäts har man studerat elevresultat med hjälp av observation eller jämförelsegrupper och med hjälp av lärares uppskattning av hur effektiv handledningen är. De konstaterar att den så kallade beteendeteoretiska handledningen, som innehåller föreskrivande och rådgivande moment visar på bäst resultat både vad beträffar elevprestationer och radsökarens värdering och uppskattning. Tysinger, Tysinger och Diamanduros (2009) hänvisar till flera olika studier från 1980- och 1990-talet som visar att handledningstillfällen där handledaren tillämpar föreskrivande strategier uppskattas mer av radsökaren. De föreskrivande modellerna visar även bättre resultat både vad gäller radsökarens beredskap att undervisa eleverna och vad beträffar elevernas inläring (jfr även Schulte, Osborne & Kauffman, 1999).

Samtidigt har handledningsmodeller där man undviker att tillämpa rådgivande och föreskrivande strategier vuxit i popularitet. Den icke-föreskrivande handledningen anses leda till en mer *symmetrisk* relation mellan handledare och radsökare. Flera studier visar att handledning där relationen mellan aktörerna är symmetrisk uppskattas mest av lärarna som får handledning, vilket snarare skulle syfta på att en icke-föreskrivande och reflekterande handledning är att föredra (jfr Schulte & Osborne, 2003; Tysinger & Tysinger & Diamanduros, 2009). Det innebär att det finns en viss motstridighet i forskningsresultaten.

Jag konstaterade i föregående avsnitt (jfr avsnitt 3.1.) att en kombinerad handlednings- och undervisningsroll uppskattas av radsökare (jfr Schulte, Osborne & Kauffman, 1993, 1999). Detta kan jämföras med en brittisk undersökning (Richmond & Smith, 1990) där ett fyrtiotal klasslärare i intervjuer fått uttrycka sig om den handledning de fått av bland annat ambulerande speciallärare. I intervjuerna framkommer att klasslärarna upplever att råd och stöd är viktiga, men

²² Kollaboration handlar om samarbete i vid bemärkelse mellan professionella som delar på ansvar och problemlösning (jfr Cook & Friend; Dettmer, Thurston & Dyck, 2005, s. 7).

²³ Kompanjonlärarskap handlar om att två eller flera lärare delar på undervisningsansvaret i en klass eller grupp (jfr Friend & Cook, 2010; Villa, Thousand & Nevin, 2008, s. 5).

att råd som inte är relaterade till den kontext eller miljö där problemen uppstår är till föga hjälp. Klasslärarna upplever att speciallärarna som ger handledning inte känner till deras verklighet och för att råden ska vara adekvata krävs det att speciallärarna är mera insatta i situationen i klassen. Klasslärarna vill gärna dela sina omdömen och tankar om elever i behov av stöd med andra professionella, men det ska ske i ett klimat som kännetecknas av ömsesidig respekt mellan handledaren och klassläraren. Handledarens kontextuella förankring är således viktig för att de åtgärdsförslag som förs fram ska upplevas relevanta.

Den forskning som har bedrivits inom området handledning i specialpedagogisk kontext utanför Norden tyder således på att lärare uppskattar handledning och speciellt en handledningsform där handledaren har god kännedom om den kontext där eleven befinner sig (Schulte, Osborne & Kauffmans, 1993; Richmond & Smith, 1990). När det gäller formen på handledning så uppskattar lärare handledning där relationen mellan aktörerna har drag av symmetri, vilket närmast kännetecknar icke-föreskrivande handledning. Samtidigt visar flera studier att föreskrivande handledningsmodeller, där handledaren uppträder som expert och ger råd, paradoxalt nog, tenderar att uppskattas och också upplevs som effektivare av rådsökaren (Schulte & Osborne, 2003; Sheridan, Welch & Orme, 1996; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009).

3.2.2 Forskning och praxis i Norden

I detta avsnitt presenteras forskning och praxis i Finland och övriga nordiska länder beträffande handledning till lärare i specialpedagogiska frågor. Studier från Finland som specifikt fokuserar på speciallärarens handledande verksamhet finns ännu endast på magisternivå (t.ex. Carlsson 2007, Kampuri 2001). I Ströms (1999) studie om speciallärarens yrkesroll på högstadiet tangeras dock den handledande verksamhetsformen. I specialpedagogisk litteratur i Finland har både den handledande rollen och kompanjonlärarrollen börjat få något mer uppmärksamhet under början av 2000-talet (se t.ex. Murto, Naukkarinen & Saloviita, 2001; Lahtinen, 2009). I forskningen uppmärksammas speciellt kompanjonundervisning (Saloviita & Takala, 2010; Takala, Uusitalo-Malmivaara, 2012). Min uppfattning är dock att alternativa specialpedagogiska verksamhetsformer fortfarande behandlas sparsamt i finländsk litteratur och forskning. Handledningen beskrivs i finländska sammanhang ofta som ett tillfälle där specialläraren kan ge råd till klasslärare (jfr Ström, 1999; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). På basis av forskning från de andra nordiska länderna kan konstateras att handledning som byggs upp som reflekterande samtal har en stark ställning (jfr Ahlberg, 1990; Bladini, 2004; Johannessen, 1990; Sahlin, 2005; von Ahlefeldt Nisser, 2009).

Handledning som reflekterande samtal dominerar

Intresset för forskning om handledning i specialpedagogisk kontext har varit stort i Sverige (jfr Ahlberg, 1999, 2007; Bladini, 2004, Sahlin, 2005, von Ahlefeldt Nisser, 2009; Åman, 2006). Enligt Bladini (2004, s. 35) har Norge dock en längre handledartradition än vad man har i Sverige. I Norge finns en form av kommunala stödfunktioner kring skolan som kallas ”pedagogisk-psykologisk tjänste” (”pp-tjänste” eller PPT). Pedagogerna inom PPT sysslar bland annat med bedömning och utvärdering av specialpedagogiskt behov och ger handledning och rådgivning till skolorna. Handledningen, som syftar till att möjliggöra en så god undervisning

som möjligt för elever med specialpedagogiska behov, kan inrikta sig på antingen kompetensutveckling till lärarna eller organisationsutveckling (jfr Utdanningsdirektoratet, 2009).

Den första studien om handledning i specialpedagogisk kontext är en norsk studie av Johannessen (1990, jfr Bladini, 2004). Johannessens studie baserar sig på en specialpedagogs handledande samtal med tre arbetslag i förskola. Specialpedagogen var anställd inom PPT. Johannessen intervjuade deltagarna och gjorde observationer av samtalen. Syftet var att få en bild av de handledande samtals karaktäristika samt att få en uppfattning av om handledning kan ersätta andra stödformer i förskolan. Ett övergripande syfte för studien gällde också hur pedagoger beskriver och tolkar barns socioemotionella svårigheter. Johannessens slutsatser är att lyckade handledningssamtal kännetecknas av reflekterande samtal där rådgivaren utvidgar sin förståelse och sina tolkningar av vad som är problem och vad som kan ses som lösningar.

Så väl norska Sollied (2009) som danska Kirkebaek (2009) talar om behovet av att som handledare i specialpedagogisk kontext kunna balansera mellan att vara teoretiskt vetande och subjektivt ovetande. De förespråkar en relationell handledning där handledarens rådgivande expertroll tonas ner till förmån för reflekterande handledning. Den relationella handledningen går hand i handske med det relationella perspektivet på svårigheter medan handledning som utgår från expertkunskap på till exempel specifika diagnoser springer ur det medicinska, individorienterade perspektivet (jfr avsnitt 1.1.1).

Jag har konstaterat att flera studier om specialpedagogers handledande samtal gjorts i Sverige i samband med övergången till den specialpedagogiska utbildningen där specialpedagogernas handledande roll betonas (Ahlberg, 1999; Bladini, 2004; Sahlin, 2005; von Ahlefeld Nisser, 2009). I den sverigesvenska forskningen betonas specialpedagogernas möjlighet att inom ramen för yrkesrollen kunna frångå det traditionella undervisande arbetet och aktivt arbeta med professionella samtal. Det innebär att man på forskarhåll betonar den kommunikativa och handledande kunskapen hos specialpedagogen (jfr Bladini, 2004, von Ahlefeld Nisser, 2009), samtidigt som man inom utbildningen och den praktiska verksamheten återgått till att också betona specialpedagogisk och undervisande kunskap (jfr Högskoleverket, 2006; SFS, 2007).

Den första större studien i Sverige som fokuserar på specialpedagogisk handledning är troligen Ann Ahlbergs (1999) studie *"På spaning efter en skola för alla"*. I fokus för studien ligger matematikundervisningen. Ahlberg har studerat handledningssamtal som specialpedagoger, forskare och lärare förde om lärares undervisningspraktik i matematik. Ahlbergs forskningsintresse rörde sig om huruvida dessa reflekterande samtal bidrog till att lärarna kunde utveckla sin undervisningspraktik och om handledningssamtal har betydelse för "en skola för alla". Slutsatsen är att lärares kommunikation och samverkan har betydelse för utvecklingen. Forskningsprojektet hade karaktär av aktionsforskning och en målsättning var att utveckla praktiken på fältet. Under projektets gång blev lärarna mer inriktade på att möta den enskilda eleven och skapa en balans mellan skolans krav och elevens förmåga. Slutresultatet var att lärarna använde sig av större variation i undervisningen efter handledningen.

Ahlberg (2007) konstaterar utgående från en senare studie att undervisningspraktiken kan utvecklas genom att lärare samtalar om och reflekterar över sitt dagliga arbete. Samtalen får konsekvenser för lärarnas tänkande och för deras förhållningssätt dels till matematik, dels till elever i behov av särskilt stöd i matematik.

Bladini (2004) har i sin doktorsavhandling intervjuat flera specialpedagoger om deras syn på sin roll som handledare. Hon konstaterar att specialpedagogisk handledning som verksamhetsform inte har preciserats, vilket lett till att specialpedagogerna saknade klara modeller att luta sig mot. De specialpedagoger som ingick i studien beskrev handledning som den svåraste delen av sin yrkesroll i och med uppdragets otydlighet. Bladini (2004, jfr även Bladini, 2007) konstaterar att handledningssamtalen mellan specialpedagoger och pedagoger innehåller både reflektion och råd. Hon efterlyser mindre rådgivning och menar att utmaningen ligger i att använda mera reflektion i de specialpedagogiska handledande samtalen. Detta med motiveringen att i rådgivande handledning är barnet i fokus, vilket befäster individperspektivet på svårigheter, medan man i reflekterande handledning fokuserar på pedagogen, vilket kan bidra till att vidga synen på objektet för den specialpedagogiska verksamheten. Bladinis tankar ligger således nära tidigare nämnda Sollieds (2009) och Kirkebaeks (2009) förhållningssätt. Bladini (2004) framhåller betydelsen av att specialpedagogen i egenskap av handledare ska få ta ansvar för pedagogen och fokusera på denna i stället för att ta ansvar för barnet och ensidigt rikta fokus mot barnet.

Sahlins undersökning (2005) baserar sig på en granskning av de uttalanden och remissvar som föregick reformen av speciallärarutbildningen i Sverige 1990. Dessutom har hon intervjuat speciallärare med fokus på hur de mötte verkligheten som handledare i skolan efter reformen. Hon konstaterar att handledningen fokuserade på problematiska undervisningssituationer och kännetecknas av akut problemlösning snarare än förändringsinriktade samtal. Sahlin konstaterar att det finns tydliga tendenser till en asymmetrisk relation i den handledning som specialpedagogerna ger till kollegor och hon beskriver detta som något negativt och efterlyser en mer symmetrisk relation mellan handledaren och rådsökaren i den specialpedagogiska handledningen. Vidare konstaterar hon att om man vill handleda på ett inkluderande sätt krävs kompetenser som närmar sig terapins område.

I den nordiska forskning som berör handledning i specialpedagogisk kontext är det således snarare ett icke-föreskrivande, reflekterande perspektiv som ses som utvecklingspotentiellt. Detta perspektiv anses även bejaka det relationella perspektivet på svårigheter (jfr Ahlberg, 1999; Bladini, 2004; Johannessen, 1990; Kirkebaek, 2009; Sahlin, 2005, Sollied, 2009; von Ahlefeld Nisser, 2009).

3.3 Konklusion

Denna forskningsgenomgång får ses som nedslag inom ett stort och komplext forskningsområde. De forskningsresultat som stiger fram i mängden är det faktum att trots styrdokument och rådande ideologier som förespråkar samarbetande arbetssätt, är det ofta svårt att etablera nya verksamhetsformer såsom handledning, i den specialpedagogiska verksamheten. Speciallärare upplever att de på grund av

tidsbrist inte kan prioritera handledning till lärare och mandatet för att radikalt ändra arbetsrollen är också ofta svagt. Det krävs ett nytänkande i skolan där man möjliggör elevfri tid och tid för formell handledning för att verksamheten ska etableras (Arnaiz & Castejon, 2001; Forlin, 2001; Huhtanen, 2000; Idol, 2006). Flera studier som fokuserat på specifikt speciallärare som handledare visar att speciallärarna känner sig osäkra på den handledande yrkesrollen (Abbott, 2007; Bladini, 2004; Cole, 2005; Cowne, 2005; Moran & Abbott, 2006; Sahlin, 2005; Ström, 1999). Dels kan detta bero på att verksamhetsformen och den handledande yrkesrollen inte är klart definierade (Abbott, 2007; Bladini, 2004; Cole, 2005; Cowne, 2005; Sahlin, 2005), dels kräver verksamhetsformen också att specialläraren har kunskap om handledning (Forlin, 2001; Idol, 2006; West & Idol, 1987). Ett hinder för handledningen kan också vara att speciallärare känner ett motstånd från kollegorna när de ska införa den nya verksamhetsformen (Malmgren Hansen, 2002; Ström 1996, 1999). När det gäller klasslärares syn på handledning så finns det flera studier som visar på att klasslärare ser fördelar med handledning (Ahlberg, 1999; Johannessen, 1990; Schulte, Osborne & Kauffman, 1993, 1999). Samtidigt upplevs handledning i kombination med att specialläraren ger direkt stöd till eleven som det bästa arbetssättet (Schulte, Osborne & Kauffman, 1993, 1999). I till exempel Sverige stötte övergången till att speciallärare handledde lärare i stället för att arbeta direkt med eleverna på kritik i början av 2000-talet. Klasslärarna upplevde att speciallärarna kom för långt bort från praktiken när de endast sysslade med handledning (Högskoleverket, 2006). Detta tyder på att det är svårt att helt lämna traditionella och exkluderande verksamhetsformer och att handledningen behöver ske i nära kontakt med den kontext där lärare och elever befinner sig för att utfalla gynnsamt.

Det finns således forskning som tyder på att den handledande verksamhetsformen har många fördelar och faller sig väl inom en inkluderande ideologi, samtidigt som verksamhetsformen behöver definieras närmare och förankras i teori. Innebörden i specialpedagogisk handledning kännetecknas ännu av en viss oklarhet, speciellt när det gäller rådgivningens plats. Medan speciellt den amerikanska forskningen betonar betydelsen av att handledaren också kan ge råd, ses en reflekterande handledning som kan vidga pedagogernas syn på elever som det ideala i nordisk forskning (Ahlberg, 1999; 2007; Bladini, 2004, 2007; Sahlin, 2005; Sheridan, Welch & Orme, 1996; Tysinger & Tysinger & Diamanduros, 2009). I Finland har man hittills främst nämnt råd som en del av speciallärarens handledande roll (Ström, 1999).

Strävan med detta kapitel har varit att förmedla en kunskapsöversikt över forskning som berör speciallärarens handledande yrkesroll. I forskningsgenomgången som berör handledning i specialpedagogisk kontext öppnade sig vissa motsättningar som jag har försökt förstå utgående från att betrakta dem som två olika perspektiv på handledning. Dessa två perspektiv utgör den förståelsehorisont som präglat min forskning. I följande avsnitt fördjupas dessa två perspektiv närmare genom att de två perspektivens betoning på *handledningens strategier*, *innehåll* och *fokus* liksom tankegångar angående *relationen mellan aktörerna i handledningen* penetreras. De olika perspektiven utgör samtidigt en viktig del av den förståelsehorisont mot vilken det som träder fram i avhandlingens empiriska del har tolkats.

4 Teoretisk referensram: Två olika perspektiv på handledning

I föregående kapitel konstaterade jag, med hänvisning till bland annat Bladini (2004) att innebörden i handledning i specialpedagogisk kontext är otydlig och att kunskapsområdet tills vidare saknar en egen teoretisk förankring. Ett sätt att utveckla teoretisk förståelse av fenomenet är att belysa det genom teori och kunskap från närliggande handledningsområden. För att förstå fenomenet specialpedagogisk handledning och den specialpedagogiska handledningens särart i förhållande till annan form av handledning, ser jag det som relevant att lyfta fram två olika perspektiv på handledning. Jag har valt att kalla dessa perspektiv för *det föreskrivande* och *det icke-föreskrivande handledningsperspektivet*. Inom ramen för det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet kan man placera olika handledningstraditioner och handledningsmodeller. En central skillnad mellan de två perspektiven är den teoretiska grund de vilar mot, liksom förhållningssätt när det gäller användningen av rådgivning och expertkunskap under handledningen (jfr Hylander, 2004, s. 46; jfr även Erchul & Svhulte, 2008; Skagen, 2004; Erchul & Martens, 2006, 2010). Dessa perspektiv växte fram i början av forskningsprocessen och det var utgående från denna förståelsehorisont jag inledningsvis gick in i det empiriska materialet. Handledningsperspektiven kan förstås som en kategorisering och tolkning av de huvudtraditioner och handledningsmodeller som har utvecklats innan 2000-talet.

Handledande samtal beskrivs av många forskare som ett tillfälle där handledaren använder sin handledningskompetens och samtalsteknik snarare än sin professionskompetens²⁴ och ämnesexpertis (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Handal, Lycke & Lauvås, 1995; Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2007). Dock finns det även handledningsmodeller där betydelsen av att handledaren framför allt delar med sig av sin professionskunskap lyfts fram. I samband med den litteratur- och forskningsgenomgång på området som jag gjorde i ett initialt skede av forskningsprocessen, märkte jag att två handledningstraditioner ofta ställs mot varandra. I nordisk litteratur på handledningsområdet gör man en skillnad mellan den så kallade *mästarläratraditionen*, där handledaren använder sig av sin professionskunskap och ger råd, samt den *reflekterande handledningstradition*, där handledaren använder sig av samtalskunskap och stöder rådsökaren till reflektion över handlande. Den senare modellen har vunnit i popularitet (Lauvås & Handal, 2001, s. 83–95; Skagen, 2004, s. 31). I den anglosaxiska litteraturen och forskningen kan man skönja en större tilltro till modeller som lutar sig mot det föreskrivande perspektivet. Där ställer man ofta den reflekterande *rådsökarcentrerade mentalhälsobehandlingstraditionen* och den mera konkreta och rådgivande *beteendeteoretiska handledningstraditionen* mot varandra (jfr Erchul & Martens, 2006, 2010; Larney, 2003; Schulte & Osborne, 2003). Bägge modellerna definierar handledning som en problemlösningsprocess med tre aktörer. De närmar sig dock handledning på olika sätt och skiljer sig från varandra bland annat när det gäller synen på vilka strategier handledaren använder under handledningen (jfr Caplan,

²⁴ Med professionskunskap avser jag att handledaren har yrkeskunskap inom det området rådsökare behöver handledning.

1970, Bergan & Kratochwill, 1990; Erchul & Martens, 2010; Larney, 2003; Schulte & Osborne, 2003). I detta kapitel presenteras det föreskrivande och det icke-föreskrivande handledningsperspektivet genom att tankegångar och teoretiska utgångspunkter från ovannämnda traditioner och modeller blir belysta. Den teoretiska basen återfinns framför allt i olika inlärningsteorier, och de bägge perspektiven kan ses som framvuxna ur två olika angreppssätt när det gäller lärande.

Det finns en uppsjö av olika handledningsmodeller och teorier som kan relateras till de två perspektiven (jfr Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Skagen, 2004; Erchul & Sheridan, 2008). De modeller, traditioner och teorier jag har valt att beskriva i samband med presentationen av perspektiven är alltså inte uttömmande. De är valda dels utgående från den uppmärksamhet de fått i forskning som berör handledning i skolan i Norden och utanför Norden, dels utgående från min uppfattning om modellernas och teoriernas relevans relaterat till denna studies empiriska material.

Utgående från teorigenomgången kan jag konstatera att gränserna mellan de olika perspektiven inte längre är så skarpa, utan i dagens läge har bägge dessa perspektiv närmast sig varandra (jfr Schulte & Osborne, 2003). Min ambition med detta kapitel är att försöka ”renodla” perspektiven och beskriva de initiala ställningstagandena inom perspektiven där skillnaderna framkommer tydligare.

4.1 Det föreskrivande perspektivet på handledning

Nielsen och Kvale (2000, 2003) liksom Skagen (2004) kallar den äldsta formen av handledning som samtidigt representerar den mest föreskrivande formen för *mästarläratraditionen*. Mästarlära har sin grund i tidig hantverkartradition där mästaren lärde upp lärlingen genom att demonstrera och korrigera. Skagen (2004) går tillbaka till 1100-talets skråväsen när han ska placera in mästarlära på den historiska kartan. Inom mästarlära är handledarens expertis och professionskompetens liksom imitation och korrigerande centrala aspekter av handledningen. Det är en tradition som inte har väckt så stor uppmärksamhet inom pedagogisk handledning i Norden de senaste decennierna trots att tankegångarna lever vidare inom vissa praktiskt inriktade yrkesutbildningar (Nielsen & Kvale, 2003, s.100–101; Skagen, 2004, s. 117–118). Tankegångar som betonar handledarens ämnesexpertis kan också skönjas i till exempel *klinisk konsultation*, som främst använts inom hälsovården samt i den handledning som Caplan (1970) kallar för *klientcentrerad fallkonsultation*. Inom dessa handledningsmodeller är handledarens expertkunskap och råd utgående från expertkunskapen av central betydelse. En tredje variant där handledarens professionskunskap och rådgivning enligt tradition har varit viktigt är den så kallade *beteendeteoretiska handledningen*. Den beteendeteoretiska handledningen nämns av bland annat Martens och DiGennaro (2008, s. 149) som den mest använda och den populäraste modellen i USA, medan den har haft föga genomslagskraft i Norden (Hylander, 1995). Enligt Hylander (1995) beror detta på att man i USA har en skola som i betydligt högre utsträckning grundar sig på inlärningsteoretiska principer. Man utgår från att det finns rätt och fel och ägnar mindre tid åt analys och reflektion.

De teoretiska grunder man har tillämpat inom modeller som kan kopplas till det föreskrivande perspektivet handlar främst om spår från olika inlärningsteorier. Banduras socialinlärningsteori nämns som central inom både mästarlära och beteendeteoretisk handledning, i och med att observation, imitation och identifikation är viktiga utgångspunkter i den traditionen (Dougherty, 2009, s. 209–2011; Nielsen och Kvale, 2000, s. 39). Dessutom kan mästarlära enligt Nielsen och Kvale (2000) förstås med hjälp av teorin om ”ställningsbyggande”²⁵ (eng. *scaffolding*). I detta kapitel beskrivs i korthet grundläggande tankar som enligt tradition präglar det föreskrivande perspektivet. Kapitlet tar avstamp i ovannämnda teoretiska spår.

4.1.1 Teoretiska spår: Social inlärningsteori och teorin om ställningsbyggande

Social inlärningsteori nämns som en viktig teoretisk utgångspunkt i handledning där handledarens professionskompetens betonas (t.ex. Dougherty, 2009; Nielsen & Kvale, 2000; Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011). Social inlärningsteori utvecklades på 1960-talet av Albert Bandura (1977). Han förde in en kognitiv aspekt i den då härskande behavioristiska inlärningsteorin²⁶. Han är mest känd för sitt experiment där barn får se en film där en kvinna slår på en docka. Syftet med experimentet var att ta reda på i vilken mån barnen tog modell av det aggressiva beteendet i leken samt huruvida förstärkning i form av belöning inverkar på deras beteende. Bandura (1977, s. 2–13) menade att behaviorismen hade en allt för pessimistisk och deterministisk syn på individen och hennes inlärning. Han såg till exempel Skinners teori om förstärkning som otillräcklig och allt för mekanisk när det gällde att förklara inlärning och han lyfte fram betydelsen av individens inre processer och modeller vid inlärning. I Banduras (1977) sociala inlärningsteori är utgångspunkten att människor lär sig av andra genom observation och imitation. Dessa processer stöds upp av människans förmåga att rikta sin uppmärksamhet, förmågan att minnas och förmågan att imitera. Trots att individen imiterar andra kan imitationen skapa nya handlingsmönster i de fall där individen blir utsatt för flera olika förebilder. Därför är imitation ingen kausal och mekanisk reaktion mellan en observatör och en modells beteende. Om alla modeller uppvisar relativt likadana beteendemönster sker dock ingen förnyelse utan beteendet blir mer eller mindre kopierat.

Bandura (1977) håller således i viss mån med om förstärkningens betydelse, men han lyfter in kognition och socialt samspel som viktiga aspekter i och med att han betonar individens inre processer och betydelsen av samverkan med miljön. Människan är enligt Bandura ingen viljelös maskin utan en tänkande varelse som även har förmåga till något som han kallar för *självstyrning*. Självstyrning handlar om individens förmåga att kontrollera sitt beteende, och enligt Bandura kan förmågan tränas upp med hjälp av kognitiv träning (Bandura, 1977, s. 130–145).

Den sociala inlärningsteorins bidrag till mästarlära och föreskrivande perspektiv på handledning handlar således om en tilltro till goda modeller och imitation av god

²⁵ Lauvås och Handal (2001) använder begreppet idén om stödstrukturer, medan Nielsen och Kvale (2000) använder begreppet *ställningsbyggande* när de beskriver ”scaffolding”.

²⁶ Inom behaviorismen är det observerbara beteendet intressantare än människans tänkande. Målet är kontroll av beteendet med hjälp av stimuli, respons och förstärkning.

praxis. Den sociala inlärningsteorin har haft stor betydelse vid utvecklingen av beteendeteoretisk handledning (Dougherty, 2009, s. 210) och kan även fungera som en förståelse av mästarlära (Nielsen & Kvale, 2000, s. 34). Enligt Nielsen och Kvale (2000, s. 32) kan föreskrivande handledning såsom mästarlära även försvaras med hjälp av teorin om ”scaffolding” eller ställningsbyggande. Det engelska begreppet ”scaffolding” är hämtat från byggnadsarbete och används som metafor för att beskriva relationen mellan mästare och lärling, där mästaren fungerar som en stödjande byggnadsställning genom att ingripa selektivt och ge de redskap lärlingen behöver för att klara av en uppgift (jfr Matthews & Foster, 2005; Nielsen & Kvale, 2000; Larkin, 2002). Martin och Foster (2005) samt Larkin (2002) nämner den amerikanska psykologen Jerome Bruner som den som införde begreppet ”scaffolding”.

Bruners (2006) användning av begreppet ”scaffolding” baserar sig på Lev Vygotskijns teori om den proximala utvecklingszonen där utgångspunkten är att läraren ska balansera mellan att ge eleven utmaningar och sträva efter att utmaningarna inte går utanför vad som är möjligt för eleven att klara. Den proximala utvecklingszonen utgör den nivå där barnet klarar sig utan betydande hjälp av en vuxen samtidigt som barnet får tillräckligt med utmaningar (jfr Vygotsky, 1978, s. 86). Bruner (2006; Wood, Bruner & Gross, 1976) använder framför allt begreppet ”scaffolding” för att beskriva relationen mellan elev och pedagog. Pedagogen fungerar som en *stödjande byggnadsställning* för eleven men ”monterar” gradvis ner stödet på samma sätt som nedmonteringen av en byggnadsställning sker. Stödet kan handla om att pedagogen (eller handledaren) strukturerar arbetet, ger ledtrådar eller demonstrerar lösningstekniker. Vartefter stödet minskar överförs mer och mer ansvar på eleven. Genom detta stöd kan eleven (eller lärlingen) klara av uppgifter som han eller hon inte skulle ha kunna bemästra ensam. Vartefter elevens kunskap ökar kan pedagogen ingripa mindre och mindre och successivt minska på stödet tills bryggan mellan elevens kunskap och den kunskap uppgiften kräver är övervunnen. Relationen mellan eleven och pedagogen som präglas av att eleven inte klarar av att göra vissa saker på egen hand, utan behöver pedagogen som en stödjande ställning, kan förefalla asymmetrisk. Dock menar Bruner (2006) att relationen i det gemensamma handlande snarare ska ses som komplementär, det vill säga pedagogen träder in där elevens kunskap inte räcker till.

Wood, Bruner, och Ross (1976; Bruner, 2006) beskriver i en artikel ”scaffoldings” betydelse vid problemlösning och handledarens roll under problemlösningen. De använder begreppet *tutor* för den vuxna eller den expert som stöder en person som är ”mindre vuxen” eller inte innehar den expertis som behövs för problemlösningen. Bruner (2006) beskriver scaffolding i relation till modellinlärning på följande sätt:

Discussions of problem solving or skill acquisition are usually premised on the assumption that the learner is alone and unassisted. If the social context is taken into account, it is usually treated as an instance of modeling and imitation. But the intervention of a tutor may involve much more than this. More often than not, it involves a kind of “scaffolding” process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult “controlling” those elements of

the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. (s. 199)

Trots att Bruner (1975, 1990, 2006; Wood, Bruner & Gross, 1976) främst beskriver "scaffolding" i samband med småbarns inläring kopplar till exempel Nielsen och Kvale (2000) teorin om ställningsbyggande till yrkesinriktad handledning och mästarläratraktionen. Mästarlära kan således förstås utgående från de stödjande funktioner som pedagogen eller handledaren ger novisen. Genom modellinläring och stödfunktioner lär sig novisen stegvis viktiga strategier för problemlösningen av pedagogen, tutorn eller mästaren. Det är således mästaren som "formar" novisen med hjälp av sin kunskap. En tillämpning av "scaffolding" i samband med lärarhandledning beskrivs i en artikel av Matthews och Foster (2005). De förslår att de teoretiska utgångspunkterna i "scaffolding" tillämpas i lärarhandledning för lärare som vill utveckla sin undervisning när det gäller begåvade elever. Det innebär att handledaren, som kan vara en person som har såväl praktisk som teoretisk erfarenhet av att undervisa begåvande barn, delar med sig av sin expertis och den vägen hjälper lärare att utveckla differentierad undervisning. "Scaffolding" kan tillämpas bland annat genom att handledaren får en klar uppfattning om rådsökarens behov och kunskap. Utgående från det skraddarsyr handledaren hjälpen och ger förslag på material och metoder. Samtidigt ska handledaren måna om att skapa en atmosfär där rådsökaren vågar pröva nya saker och vågar ta risker.

Min förståelse av den sociala inläringsteorins och "scaffoldings" teoretiska bidrag till det föreskrivande perspektivet handlar om inläringssyn där det finns en tilltro till betydelsen av en handledare som kan fungera som expert och modell samt bidra med stöd genom att i form av exempel och andra ledtrådar dela med sig av sin expertkunskap till rådsökaren. Handledarens styrande roll och handledarens expertis eller professionskunskap blir därmed central i handledningsprocessen liksom förmågan till adekvat kunskapsöverföring utgående från rådsökarens kunskap. I följande avsnitt presenteras dessa utgångspunkter vid tillämpningen av föreskrivande handledning närmare.

4.1.2 Expertkunskap, klientfokus och handledarstyrning

I detta avsnitt blir centrala aspekter inom det föreskrivande perspektivet belysta i skenet av några vanliga handledningsmodeller. Det handlar om tidigare nämnda traditioner eller modeller såsom mästarlära, klinisk fallkonsultation och beteendeteoretisk handledning.

Mästarlära och betydelsen av handledarens professionskunskap

I handledningslitteratur där olika handledningsmodeller beskrivs är det inte ovanligt att beskriva också mästarlära (jfr Bjørndal, 2008; Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Detta trots att mästarlära inte har erkännande som en handledningsmodell i alla kretsar (Skagen, 2004, s.124). Däremot menar Skagen (2004) att föreskrivande handledningsmodeller med drag av mästarlära var starka både i Norge och på det internationella planet under 1960-talet. Mästarlära och de teoretiska spår till mästarlära som beskrivs i föregående avsnitt har tillämpats främst som grund för utbildning inom hantverk och inom konstnärlig verksamhet (Nielsen & Kvale,

2000, 2003). Även inom den pedagogiska handledning som specifikt riktar in sig på att handleda studerande inom lärarutbildningen, kan mästarlära tillämpas för att försvara betydelsen av praktikhandledning som utgår från att handledaren observerar studerande i undervisningssituationer och sedan handleder utgående från detta (Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Lauvås och Handal (2001) presenterar mästarlära som en kontrast till praktikhandledning som utgår från reflektion över handling, vilken utgör den nyare tradition som de förespråkar.

Hur kan då mästarlära och de teoretiska spår som ursprungligen försvarar traditionen användas som utgångspunkt för att fördjupa förståelsen av handledning med yrkesverksamma lärare? Nielsen och Kvale (2000, s. 31–32; 2004, s.103) nämner att mästarlära också kan förstås som en *metafor*. När mästarlära används som metafor betecknar den ett asymmetriskt förhållande mellan någon som behärskar färdigheter inom ett yrke (mästaren) och någon som inte gör det (novisen eller lärlingen). Som metafor kan mästarlära således förstås som en förmedlingspedagogik där den mer vetande förmedlar sin kunskap till den mindre vetande. I den nordiska handledningslitteraturen presenteras mästarlära ofta metaforiskt som ett exempel på en föreskrivande handledningsmodell där imitation, korrigerande och rådgivning är ledstjärnor (jfr Bjørndal, 2008; Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Mästarlära såväl som institutionell verksamhet som metafor har mött på en massiv kritik. Kritiken mot mästarlära handlar om att den anses vara mekanisk, reproduktiv och okritisk som lärandeform samt att det är en kvarleva från den gammalmodiga auktoritära pedagogiken (Jernström, 2007; Lauvås & Handal, 2001; Nielsen & Kvale, 2000). Skagen (2004, s. 124) menar dock att mästarlära på flera sätt kan utveckla vår förståelse av pedagogisk handledning. Han menar att mästarlära kan bidra till att bredda synen på den, enligt honom, snäva uppfattning som utgår från att handledning enbart är reflektionssamtal.

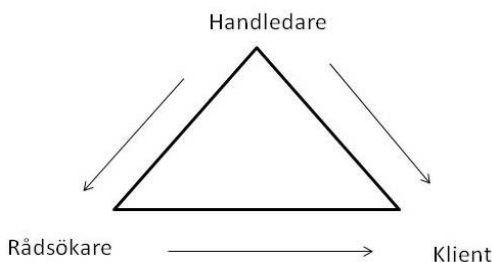
Mästarlära som metafor och som lärandeform bidrar således med ett synsätt på lärande och handledning där det tillåts att använda expertis, professionalism och praktisk kunskap som utgångspunkt i den handledande problemlösningsprocessen. I handledningslitteratur diskuteras ofta huruvida det är viktigare att handledaren har *handledningskunskap* eller *professionskunskap* (jfr Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Lauvås & Handal, 2001; Handal, 2007; Näslund, 2004). I föreskrivande handledning, såsom mästarlära, är utgångspunkten att handledaren har professionskunskap inom det område som rådsökaren behöver handledning. Mästaren anses ha den korrekta kunskapen som lärlingen ska ta över. Utgångspunkten i modellen är att handledaren är en skicklig yrkesutövare, praxis utgör modell och målet är kopiering av modellen (Lauvås och Handal; 2001; Nielsen & Kvale, 2000; Skagen, 2004).

Klienten i fokus och handledarstyrning

Mästarlära handlar alltså ursprungligen om en direkt handledningsmodell där aktörerna är handledaren (mästaren) och rådsökaren (lärlingen), medan intresset i föreliggande studie handlar om *indirekt* handledning med tre aktörer. Hylander (1995) nämner en handledningstradition som inkluderar en tredje aktör (klient) där expertkunskapen, imitation och korrigerande betonas på liknande sätt som inom mästarlära. Det är den så kallade *kliniska konsultationen*. Hylander (1995) beskriver klinisk konsultation som ursprunget till den indirekta handledande verksamheten.

Klinisk konsultation kännetecknas av att en läkare konsulterar en annan läkare som tar sig en titt på klienten och föreslår en åtgärd. Expertisaspekten är således central i denna typ av handledning liksom den rådgivande aspekten. Hylander (1995) lyfter fram att utgångspunkten inom klinisk konsultation är att man ser sjukdomen eller problemet som något som finns inom patienten, och att åtgärden som föreslås kan genomföras exakt såsom konsultläkaren för fram den. Hylander menar att detta är möjligt när det gäller specifikt medicinska åtgärder men inte när det gäller psykologiska processer som är betydligt mer komplexa.

Den kliniska konsultationen kan jämföras med en triadisk handledningsmodell som Tharp och Wetzel (1969) lanserade i slutet av 1960-talet. Modellen som har sin grund i beteendeterapi har legat till grund för utvecklingen av skolhandledningen i USA. Den triadiska handledningsmodellen består av tre aktörer: handledaren, rådsökaren och en eller flera klienter²⁷. Handledaren kan vara en skolpsykolog eller en pedagog som är specialist på beteendevårigheter eller inlärningssvårigheter. Rådsökaren är vanligtvis en klasslärare och klienten är en elev som uppvisar beteendevårigheter eller inlärningssvårigheter. Det är rådsökaren som ger direkt stöd till klienten med hjälp av stöd från en handledare som fokuserar på klientens behov. Detta är möjligt dels genom observation, dels genom diskussion med rådsökaren (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005). Tharp och Wetzel (1969) benämner relationen mellan aktörerna som en *konsultativ triad* som kan illustreras på följande sätt (Figur 2).



Figur 2. Den konsultativa triaden enligt Tharp och Wetzel (1969).

Handledaren har således både rådsökarens beskrivningar av klienten och klientens behov i fokus och presenterar utgående från dessa behov åtgärdsförslag till rådsökaren. Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) nämner en liknande handledningsform, där handledarens professionskunskap och rådgivning liksom fokus på klienten är centrala aspekter. Det är en handledningsform som de kallar *klientcentrerad fallkonsultation* (eng. *client-centered case consultation*). Även Caplans

²⁷ Tharp och Wezel (1969) kallar aktörerna för *handledare*, *förmedlare* (rådsökare) och *målperson* (klient).

beskrivning av den klientcentrerade fallkonsultationen kännetecknas av att rådsökaren som är bekymrad över en klient kallar in en expert för att få råd om fortsatta åtgärder. Experten kan då undersöka klienten, ge klienten en diagnos och skriva en rapport innehållande råd om fortsatta åtgärder. Vanligtvis önskar rådsökaren snabba svar och ber uttryckligen om råd. Handledarens utmaning ligger i att klara av att göra en bedömning av klientens tillstånd och att avgöra vilket stöd klienten behöver. Dessutom måste handledaren göra en bedömning av rådsökarens förmåga att genomföra stödet. Som handledare måste man därmed lära känna rådsökaren för att kunna avgöra hans eller hennes kapacitet, samtidigt som man måste skapa sig en klar bild av klientens problematik. Målet med konsultationen är tudelat: Det första målet är att utveckla en plan som kan stödja klientens utveckling. Det andra målet får ses som undervisande eftersom målet handlar om att rådsökaren ska lära sig något av handledningen och i bästa fall klara av ett liknande fall på egen hand nästa gång. I den här formen av handledning är det rådsökaren som genomför de åtgärder handledaren föreslår, och rådsökaren väljer själv om han eller hon genomför åtgärdsförslagen.

Fokus på klienten i denna indirekta form är något som såväl Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) som Lauvås och Handal (2001) ser som problematiskt. Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) nämner flera risker med valet att fokusera på klienten. En av riskerna är att handledaren lägger större vikt vid den undervisande aspekten och sätter ner mycket tid på att diskutera med rådsökaren. Detta blir problematiskt eftersom handledaren är inkallad som en expert som ska lösa klientens problem genom att använda sitt expertkunnande. Huruvida han kan ge adekvata åtgärdsförslag beror då på rådsökarens förmåga att ge korrekt information. Ett annat alternativ är att handledaren väljer att sätta mera tid på att undersöka klienten i stället för att samtala med rådsökaren. I så fall menar Caplan att det inte längre är handledning utan snarare kollegialt samarbete (eng. *collaboration*).

Inom den amerikanska skolhandledningen, som riktar sig till lärare, finns kvarlevor av mästarlära och klinisk fallkonsultation i den form av handledning som bär titeln *beteendeteoretisk handledning*. Också inom denna modell är handledarens professionskunskap eller expertis central, liksom fokus på klienten och klientens problem (Bergan & Kratochwill, 1990). Beteendeteoretisk handledning växte fram i USA på 1970-talet och fick snabbt ett stadigt fotfäste. Modellen har utvecklats främst av J.R. Bergan (1977), och ursprungsmodellen riktades till lärare som behövde hjälp med att hantera elever med beteendestörningar. Tharp och Wetzels (1969) idéer har varit centrala utgångspunkter vid utvecklingen av modellen. Som utgångspunkt används beteendemodifikation och modellen lutar sig därmed mot behaviorism och social inlärningsteori. Modellen har dock också använts som utgångspunkt när man handleder lärare som i undervisningen möter elever med andra inlärningssvårigheter (Gutkin & Curtis, 2009). Bergan och Kratochwill (1990) har i boken "Behavioral Consultation and Therapy" uppdaterat Bergans beteendeteoretiska handledningsmodell. Deras definition av handledningsmodellen lyder på följande sätt:

Behavioral Consultation is conceived in terms of a problem-solving model. This model was designed to help consultees define the problems they face in working with clients,

to formulate and implement plans to solve problems, to assess effectiveness of the plans implemented, and to evaluate the attainment of consultation goals. (s. 29)

Beteendeteoretisk handledning kan beskrivas som en föreskrivande handledningsmodell eftersom ursprungsmodellen går ut på att handledaren först observerar eleven i klassrumsmiljö, därefter ger handledaren läraren ett åtgärdsprogram som hjälper denna att komma till rätta med elevens svårigheter. Det innebär att det är eleven, och de svårigheter eleven uppvisar i en viss kontext, som är i det huvudsakliga fokuset trots att stödet går via elevens lärare (Dougherty, 2009). Handledningsmodellen är utformad som en problemlösningsprocess i flera faser. Handledarens kunskap om elever med beteendesvärigheter är central, och handledarens uppgift är att genom observation i klassen och genom frågor riktade till rådsökaren identifiera och analysera problemet. Syftet är att skapa en hypotes gällande orsaken till problemet. Utgående från problemanalysen utformar handledaren sedan en åtgärdsplan. Vid implementeringen av åtgärdsplanen ger handledaren rådsökaren konkreta råd om fortsatt handlande. Under implementeringen av åtgärdsplanen kan handledaren då och då försäkra sig om att planen fullföljs. Centralt är också att evaluera åtgärderna och vid behov revidera det som inte fungerat. Handledaren delar på så vis med sig av sin kunskap om beteendesvärigheter under hela handledningsprocessen (Bergan & Kratochwill, 1990).

Bergan och Kratochwill (1990, s. 19–20) framhåller att handledaren under problemlösningsprocessen har kontroll över rådsökaren och styr alla faser i handledningen. Handledaren erhåller en viss auktoritet i relationen redan i och med det faktum att rådsökaren ber handledaren om hjälp. Dessutom har handledaren en professionell status som innebär en viss kunskap och ett visst ansvar. Kontrollen kommer också fram i samband med verbaliseringen under problemanalysen. I och med att handledaren ställer frågor styr denna också rådsökarens fokus. Detta kan jämföras med det som Bjørndal (2008) kallar för dynamisk asymmetri i relationen mellan aktörerna (jfr avsnitt 4.2.2.). Det innebär en relation där handledaren dominerar utgående från aspekter så som till exempel talutrymme och styrning.

Larney (2003) och Martens och Digennaro (2008) menar att beteendeteoretisk handledning traditionellt är den mest använda, mest utforskade och mest efterfrågade handledningsmodellen inom handledningstraditionen i skolvärlden i såväl Storbritannien som USA. När det gäller studier som fokuserar på handledningens resultat har man oftast tillämpat den beteendeteoretiska handledningsmodellen. Detta gäller till exempel studier om handledningens effekter som Schulte, Osborne och Kauffman (1993, 1999) presenterar. Sheridan, Welch och Orme (1996) har gått igenom och summerat handledningsstudier som presenterats under åren 1985–1995, och de konstaterar att beteendeteoretiska handledningsmodeller har gett flest positiva resultat. Martens och DiGennaro (2008, s. 149) refererar till flertalet studier som på 1980- och 1990-talet visade att beteendeteoretisk handledning ledde till att färre elever placerades i specialundervisning.

Det finns även studier som visar på brister i modellen. Ofta handlar kritiken om att den, precis som mästarlära, är mekanisk och manipulerande (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001, s. 33). Erchul och Martens (2006, s. 101) hänvisar till studier som visar att lärarna ofta förkastar de förslag som handledaren kommer med. Orsakerna till att man förkastar förslag kan vara att åtgärderna tar för mycket tid, går emot rådsökarens uppfattningar eller kräver att man som pedagog ska ändra på sig i alltför hög utsträckning. Martens och DiGennaro (2008, s. 150–151) nämner flera olika utmaningar som den beteendeteoretiska handledningsmodellen står inför. De nämner till exempel studier som visar att rådsökaren (läraren) tenderar att sluta använda sig av åtgärderna när handledningen slutar. Samtidigt verkar de långsiktiga effekterna vad gäller rådsökarens förmåga att hantera liknande problem i framtiden vara svaga.

4.1.3 Det föreskrivande perspektivets position i dag

I detta kapitel har mästarlära, klinisk konsultation, klientcentrerad fallkonsultation och beteendeteoretisk handledning fått belysa det föreskrivande perspektivet på handledning. De gemensamma drag som kan skönjas i dessa modeller är framför allt att man betonar handledarens *professionskunskap* och att denna kunskap används i handledningen snarare än *handledarkunskap*. Även en tilltro till beprövad praktik, goda modeller, observation, imitation, korrigerande och rådgivning är centrala aspekter. Ytterligare tillåts handledaren vara den som styr och kontrollerar handledningsprocessen, medan rådsökaren har ansvaret för det praktiska genomförandet. Handledarstyrningen liksom betoningen av handledarens expertis medför att relationen mellan rådsökaren och handledare tenderar att bli asymmetrisk.

Kan det föreskrivande perspektivet fungera som utgångspunkt vid utveckling av handledning mellan lärare i specialpedagogisk kontext? Rådgivning som strategi är ifrågasatt speciellt inom de handledningsideal som råder i Norden efter 1970-talet. Jag har konstaterat att föreskrivande handledning beskylls för att upprätthålla en gammalmodig auktoritär pedagogik. Risker är att handledningen leder till reproduktion av gamla mönster och därmed förhindrar utveckling av verksamheten. En annan risk är att rådsökaren avstår från att fullfölja handledarens åtgärdsförslag (jfr Erchul & Martens, 2006, 2010; Jernström, 2007; Kvale, 2007; Martens & DiGennaro, 2008; Nielsen & Kvale, 2000; Skagen, 2007). Handal, Lycke & Lauvås (1995) betonar att den rådgivande expertrollen inte lämpar sig för kollegial handledning eftersom den sker mellan jämbördiga kollegor. Dessutom lyfter Handal (2007) fram att man som handledare kan råka in i en återvändsgränd om man i egenskap av handledare i pedagogiska sammanhang väljer att uppträda som "guru". Detta i och med att pedagogik är ett brett ämne och det är svårt att behärska undervisning i flera ämnen på många nivåer tillräckligt väl. Samtidigt är det just konkreta råd som klasslärare ofta efterlyser vid handledning. Till exempel Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2003, 2005) har gjort en studie där de bland annat undersökt de olika handledningsaktörernas förväntningar på handledningen (pedagoger, skolledare och handledare). Det framkom i studien att förväntningarna på handledaren och handledningen från pedagoger och skolledare var stora. Speciellt pedagogerna ville ha konkreta tips och idéer, medan handledarna förväntade sig att gruppmedlemmarna tillsammans skulle reflektera, tolka, analysera och den vägen hitta gemensamma lösningar. Trots detta visar den sverigesvenska

forskningen som berör specialpedagogisk handledning att utmaningen ligger i att utveckla en mer reflekterande handledning, där framför allt den kommunikativa handledarkunskapen betonas. Detta eftersom det på sikt kan utveckla den pedagogiska verksamheten i skolan (jfr Ahlberg, 1999; Bladini, 2004; von Ahlefeld Nisser, 2009).

I detta kapitel har också konstaterats att det i till exempel USA finns en erkänd skolhandledningsform som betonar handledarens professionskunskap och som innehåller vissa föreskrivande och rådgivande moment. Det handlar om den beteendeteoretiska handledningen (jfr Erchul & Martens, 2006, 2010; Erchul & Sheridan; 2008; Martens & DiGennaro, 2008) I nyare litteratur och forskning som behandlar beteendeteoretisk handledning kan man märka en förskjutning från det föreskrivande perspektivet mot förhållningssätt som närmar sig det icke-föreskrivande perspektivet. Bland annat tonas handledarens auktoritet ner och en mer symmetrisk relation förespråkas. I handledningsmodellen har aktörerna utvidgats till att också inkludera föräldrarna. Samtidigt är modellen influerad av det utvecklingsekologiska tänkande, vilket innebär att fokus förskjuts från klienten mot miljön runt klienten. Kontexten och interaktion mellan klienten och andra individer såsom lärare, klasskamrater och föräldrar betonas. Det som kvarstår som ett föreskrivande spår är handledarens möjlighet att genom till exempel ”brainstorming” komma fram med förslag som baserar sig på expertiskunnande (jfr Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011; Gutkin & Curtis, 2009; Sheridan, Kratochwill Bergan, 1996; Sheridan, Clarke & Burt, 2008). Den renodlade föreskrivande handledningen och dess gräns till det icke-föreskrivande perspektivet har således luckrats upp.

Samtidigt pågår en motsatt trend: Till exempel Nielsen och Kvale (2000, s. 43, 2003, s. 113–114) menar att det finns ett visst nyvaknat intresse för mästarlära när det gäller övergången från utbildning till arbetsliv för att minska den så kallade praktikchocken. Samma trend menar de att man kan skönja inom akademisk utbildning och forskning. Ett liknande nyvaknat intresse för föreskrivande handledning kan skönjas när det gäller handledning i skolan. Brown, Pryzwansky och Schulte (2011, s. 194–196) presenterar en ny och snabb handledningsform som kan tillämpas i dagens tidspressade skola. De kallar modellen för ”15-minuters-konsultation”. Modellen går ut på att man använder sig av flera korta handledningstillfällen i stället för djupa långa handledningssamtal. Jag tolkar deras beskrivning av denna form av handledning som mer föreskrivande än reflekterande, och i modellen kan man skönja drag från Caplans (1970; Caplan & Caplan, 1993) beskrivning av klientcentrerade fallkonsultation. Modellen går ut på att handledaren efter att med hjälp av rådsökaren ha ringat in problemet och dess orsaker, ger åtgärdsförslag till rådsökaren. Brown m.fl. (2011, s. 195) framhåller även möjligheten att använda telefon och e-post som handledningskanaler, speciellt när det gäller utvärderingen. Trots att de för fram flera nackdelar med modellen menar de också att modellen med flera korta möten är användbar i dagens skola där det inte finns utrymme för långa handledningssessioner och djupare reflektion. Deras bidrag handlar således om en föreskrivande och snabb modell som de ser som rimlig med tanke på det tempo och de krav som finns i skolan i dag. Förslaget på en dylik modell står i djärv kontrast mot det icke-föreskrivande perspektivet på handledning som presenteras i nästa avsnitt.

4.2 Det icke-föreskrivande perspektivet på handledning

Skagen (2004, s. 24) menar att en mer indirekt, symmetrisk och icke föreskrivande handledningstradition växte fram i Norden under sjuttioalet. Traditionen har hållit kvar ett stadigt fotfäste inom handledningsområdet. Grunden till denna handledningstradition lades av Gerald Caplan (1970) i och med att han lyfte fram den så kallade *rådsökarcentrerade mentalhäsohandledningen* (eng. *consultee-centered mentalhealth consultation*) som ett alternativ till den i tidigare avsnitt (avsnitt 4.1) beskrivna klientcentrerade fallkonsultationen. Handledningsformen tillämpades till att börja med som en indirekt stödform för arbetsproblem inom området psykisk hälsa. Caplans inverkan på handledningsområdet har varit så stor att mentalhäsohandledning ibland används som ett generellt begrepp för all form av indirekt handledning (Gutkin & Curtis, 2009, s. 614). Caplans modell har senare vidareutvecklats, och man har börjat tillämpa den rådsökarcentrerade handledningsformen inom allt fler områden, även inom skolhandledning i USA (jfr Lambart, 2004). Som namnet säger är det rådsökaren som sätts i centrum under handledningen, och rådsökarens tankar och reflektioner kring ett problem är av stor betydelse. Handledaren bidrar med frågor som vidgar perspektiv, och stöder rådsökaren att se på problemet ur nya synvinklar. Den vägen hittar rådsökaren lösningar. Modellen har vunnit omfattande terräng, men har enligt Knotek, Kaniuka och Ellingsen (2008, s. 127) inte nått så stor popularitet inom den amerikanska skolvärlden som beteendeteoretisk handledning. I Norden har den här handledningstypen däremot haft stor genomslagskraft. Inspiration från modellen kan till exempel skönjas i Lauvås och Handals (2001) *handlings- och reflektionsmodell*, som intar en central plats i den nordiska pedagogiska handledningstraditionen (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Skagen, 2004).

Teoretiskt kopplas både mentalhäsohandledning och handlings- och reflektionsmodellen vanligen dels till det psykoanalytiska perspektivet, dels till humanistisk psykologi med Carl Rogers som förgrundsgestalt (Dougherty, 2009; Gutkin & Curtis, 2009; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Lauvås & Handal, 2001; West & Idol, 1987). Även filosofi, speciellt konstruktivismen, har fungerat som inspirationskällor i utvecklingen av reflekterande modeller där rådsökarens tankar står i centrum (Sandoval, 2004; Skagen, 2004; West & Idol, 1987). I detta kapitel beskrivs grundläggande tankar som präglar det icke-föreskrivande perspektivet. Kapitlet inleds med en presentation av Carl Rogers terapeutiska och pedagogiska förhållningssätt och konstruktivismens inflytande på handledning. I slutet av kapitlet (avsnitt 4.2.3.) diskuteras även begreppet *reflektion* närmare eftersom begreppet är centralt inom det icke-föreskrivande perspektivet.

4.2.1 Teoretiska spår: Carl Rogers humanistiska psykologi och konstruktivism

På 1970-talet växte det fram en motreaktion mot dåvarande auktoritära och behavioristiskt grundade undervisningssyn. Allt fler forskare började förhålla sig kritiska till tanken att det räcker att observera lärares och elever beteende för att kunna förstå lärande och utveckling. I stället började man lyfta fram betydelsen av tänkandet och man såg bland annat lärares handlingar som ett resultat av hur de tänker. Dialogpedagogiken som satte eleven i centrum blev sakta men säkert

populär. Begreppet reflektion kom in i forskning om lärande, och betydelsen av rådsökarens tänkande, liksom dialogens kraft, spred sig också till handledningsområdet (Bjørndal, 2008; Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004, 2007).

Det icke-föreskrivande handledningsperspektivet har främst orienterat sig mot teorier som fokuserar på relationen och kommunikationen mellan rådsökare och handledare. De ursprungliga grunderna kan egentligen härledas till psykoanalysen och Freuds teorier om betydelsen av förträngda minnena, känslor och upplevelser. Centralt för terapeuten i psykoanalysen är att stödja klienten att bli medveten om det förträngda och därmed dels reducera symptom som förträngningar ger upphov till, dels få en ökad förståelse av sig själv (jfr Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Dessa psykoanalytiska spår märks hos Caplan och mentalhälsohandledningen. Caplan (1970) understryker bland annat betydelsen av att stödja rådsökaren att komma fram till kärnan i problemet, samt betydelsen att rådsökaren bli medveten om de hinder som gör att situationen upplevs som problematisk. Samtidigt markerar Caplan (1970) en klar skillnad mellan terapi och handledning, och han betonar att handledaren inte ska agera terapeut gentemot rådsökaren i handledningen.

Lauvås och Handal (2001) liksom Skagen (2004, 2007) kopplar snarare handledning som utgår från ett icke-föreskrivande perspektiv till *humanistisk psykologi*. *Humanistisk psykologi* uppstod som en reaktion mot framför allt den mekaniska behaviorismen, men även som en utveckling av psykoanalysens deterministiska hållning. Inom humanistisk psykologi finns flera olika psykologiska teorier. Centrala idéer inom teorierna är personligt ansvar, fri vilja och individens strävan att växa som person. Den humanistiska psykolog som har haft speciellt stort inflytande för förhållningssätt inom icke-föreskrivande handledning är Carl Rogers och hans *dialogpedagogiska idéer* samt hans utveckling av *klientcentrerade psykoterapi* (se t.ex. Rogers 1965, 1976). Många av Rogers grundläggande idéer och samtalstekniker används sedan 1970-talet inom handledningsområdet (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Centralt inom den humanistiska psykologin är dess människosyn. Rogers (1965, 1976) framhåller varje individs värde, individens möjlighet att handskas med konflikter och problem, individens ansvar samt individens potential till konstruktiv förändring. Med detta förhållningssätt som bas utvecklade Rogers den klientcentrerade²⁸ terapin där utgångspunkten är att terapeuten inte är dirigerande och att klienten i terapin ska ha fullt ansvar för sin egen utveckling. Handledarens eller terapeutens uppgift blir att vara empatisk, uppmuntrande och accepterande gentemot klienten, att hjälpa klienten att utforska och förstå sig själv och den situation han eller hon befinner sig i samt att stödja klienten att uppgöra en plan för sitt liv. Centralt är att betrakta klienten som experten på sitt eget liv. I terapi- eller handledningssituationen använder sig terapeuten av olika tekniker såsom aktivt lyssnande, reflektion, omformulering, spegling och olika öppna frågor. Förmågan att stödja klientens reflektion och att använda frågor som vidgar

²⁸ Här avses med begreppet klient *mottagaren* av terapi och handledning, eftersom en direkt stödform med två aktörer (handledare och klient) beskrivs. Detta till skillnad från den indirekta handledningen som har tre aktörer (handledare, rådsökare och klient). Begreppet klient i detta sammanhang är således jämförbart med begreppet rådsökare.

perspektiv är viktiga, medan terapeuten ska vara försiktig med att ge råd under handledningen (Rogers, 1965).

Rogers (1965) nämner också tre viktiga karaktäristika som kännetecknar en terapeutisk hållning. För det första lyfter han fram att terapeuten eller handledaren ska vara *kongruent*. Med detta menar Rogers att handledaren ska vara sig själv samtidigt som de egna känslorna och problemen ska hållas undan. Det innebär att man som handledare kontinuerligt behöver arbeta med sig själv. För det andra ska handledaren uttrycka *empati*. Det innebär att handledaren bör vara varm, öppen och intresserad och kunna få klienten att känna sig trygg. Samtidigt är det klienten som visar vägen och väljer vad som behöver utforskas. Handledarens uppgift är att följa klienten på vägen. För det tredje ska handledaren visa *aktning* för klienten. Det innebär att handledaren ska undvika att vara dominant och acceptera klienten och klientens fel och brister. En symmetrisk relation mellan handledare och klient är därmed utgångspunkten.

Rogers tankar har haft stort inflytande på pedagogiken i Norden och hans tankar knyter också an till dialogpedagogik (Kvale, 2007, s. 44–46). I boken *"Frihet att lära"* (Rogers, 1976) förespråkar han ett inlärningsklimat där den personliga relationen mellan handledare (lärare) och elev präglas av äkthet, accepterande och empatisk förståelse. Han förespråkar en självinitierad inläring där eleven själv söker sig fram till meningsfull kunskap. Att förmedla kunskap är meningsfullt i ett oföränderligt samhälle, men i ett samhälle som står i ständig förändring föräldras kunskapen snabbt. Om läraren inte litar till elevens förmåga att själv söka sig fram till kunskap väljer läraren ändå att "packa på" eleven sin egen kunskap. Om läraren litar på individens kapacitet låter läraren eleven pröva olika alternativ, och den vägen nå fram till meningsfull kunskap. Lärarens roll blir att skapa ett frigörande klimat som stimulerar självinitierad inläring och utveckling. Vidare beskriver Rogers (1976) att lärarens uppgift i dialogpedagogiken är att se till att det finns resurser att tillgå, att ställa frågor och låta eleverna forska.

Den teoretiska inlärningsgrund och de samtalstekniker som Rogers (1965) beskriver tillämpas inom Caplans (1970) rådsökcentrerade mentalhålsomhandledning och också i den rådsökcentrerade skolhandledning som bland annat Lambert (2004) har utvecklat. Förhållningssättet och samtalstekniken finns också inom den reflekterande handledningstraditionen som utmärker den nordiska pedagogiska handledningen såsom i Lauvås och Handals (2001) *handlings- och reflektionsmodell*. Centrala spår från Carl Rogers i Lauvås och Handals modell (2001) är bland annat betoningen av att det är rådsökarens tankar och reflektion som är i fokus, och att handledaren undviker att ge råd. I stället använder handledaren samtalsteknik för att stödja rådsökaren att hitta alternativa tillvägagångssätt.

Förutom humanistisk psykologi präglas det icke-föreskrivande perspektivet av *konstruktivism*. Bland annat Bjørndal, (2008, s. 202) menar att konstruktivistiska utgångspunkter är grunden i de flesta handledningsmodeller. Utgående från ett konstruktivistiskt perspektiv ses inte kunskap som något som kan överföras från en person till en annan, utan kunskap är något som individens själv skapar. Kunskap är därmed inte en avbild av verkligheten, utan det finns lika många bilder av verkligheten som det finns människor. Konstruktivism omfattar en lång rad

discipliner såsom filosofi, pedagogik, psykologi och naturvetenskap. Nuförtiden delas konstruktivismen in i många olika riktningar såsom kognitiv konstruktivism och socialkonstruktivism. Man skiljer också mellan radikal konstruktivism och kritisk konstruktivism, där den förra utgår från tanken att det överhuvudtaget inte finns någon objektiv verklighet utanför människans sinnen, medan den senare erkänner en objektiv verklighet. Denna ”verklighet” kan inte upplevas direkt utan konstrueras av varje individ i samspel med andra (Hägg & Kuoppa, 1997; Ojanen, 2006; Peavy, 2000).

En av 1900-talets mest inflytelserika konstruktivister inom pedagogiken är Jean Piaget (1896–1980), vars konstruktivistiska tankar präglar utvecklingspsykologi och pedagogik (jfr Peavy, 2000, s. 34–35). Hans tankar får kopplas till kognitiv konstruktivism och går i korthet ut på att människan konstruerar det hon lär sig genom strukturer i hjärnan. Detta innebär i slutändan att ingen lärare egentligen kan lära någon någonting, utan varje individ skapar själv sin kunskap genom att jämföra det nya med gammal kunskap och omorganisera eller vidareutveckla befintlig kunskap (Piaget, 1971). Konstruktivism som filosofisk utgångspunkt kan dock härledas långt tillbaka i tiden. Ojanen (2006, s. 45) startar vid Sokrates medan Peavy (2000, s. 34–35) går tillbaka till 1700-talet och nämner bland annat Immanuel Kant som i slutet av 1700-talet framförde tankar om att människan som en självklar tolk och meningsskapare för allt var hon erfar med sina sinnen.

Det filosofiska antagandet att varje individ skapar sin egen verklighet passar bra som utgångspunkt i den icke-föreskrivande handledningen där rådsökarens tankar kring problemet och reflektion är centrala utgångspunkter, medan handledarens expertkunnande och råd är nedtonade aspekter (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Lauvås & Handal, 2001). Sandoval (2004, s. 37) för fram konstruktivismens användbarhet när det gäller speciellt rådsökarcentrerad handledning. Han menar att när konstruktivismen ”översätts” till handledningsteori” blir följden att rådsökaren måste vara aktiv i handledningsprocessen och tillsammans med handledaren konstruera en ny förståelse av problemet. Det finns till och med en handledningsinriktning som går under beteckningen konstruktivistisk handledning (jfr Hägg & Kuoppa, 1997; Peavy, 2000; Skagen, 2004). Peavy (2000) framför i boken *”Konstruktivistisk vägledning – teori och metod”* några centrala principer i konstruktivistisk vägledning. Bland annat lyfter han fram att en konstruktivistisk vägledare utgår från att det finns många olika verkligheter, att människan lever i en social värld som konstrueras genom interaktion, att språket är nyckelredskap för att bygga mening samt att mening, handling och interaktion i en människas aktuella livsupplevelse står i fokus under handledningen. Handledningen syftar till att hjälpa rådsökaren att förstå det ”levda rummet”²⁹. Handledningsområdet i dag genomsyras således förutom av Carl Rogers dialogpedagogik och klientcenterad terapeutiska tankar, även av konstruktivistiska filosofiska och kognitiva utgångspunkter.

Min förståelse av den humanistiska psykologins och konstruktivismens teoretiska bidrag till det icke-föreskrivande perspektivet på handledning är betoningen av att

²⁹ Peavy (2000, 69) beskriver levnadsrummet som en övergripande mall med vars hjälp vi människor uppfattar och tolkar världen, oss själva och vårt förhållande till andra (jfr begreppet livsvärld: Bjurwill, 1995; Husserl, 1989; Gadamer, 1997)

det inte existerar någon objektiv sanning, att varje individ själv konstruerar sin verklighet och därmed får ses som expert på sitt eget liv. På detta följer att handledaren inte kan överföra sin kunskap till rådsökaren. Handledaren ska i stället ha tillit till individens egen förmåga att lösa problem, och genom god samtalsteknik stödja rådsökarens tankeprocesser. Centrala aspekter i handledningen blir då att handledaren har samtalskunskap, att rådsökaren och rådsökarens tankar placeras i fokus samt att handledaren tonar ner sin expertposition och snarare strävar efter att bygga upp en handledning där relationen mellan rådsökare och handledare präglas av symmetri. Rådsökarens reflektion kring det egna handlandet och tänkandet är en central utgångspunkt när handledningen byggs upp utgående från teorier som stöder ett icke-föreskrivande perspektiv. I följande avsnitt beskrivs närmare hur dessa utgångspunkter tillämpas inom handledningsmodeller som kan hänföras till det icke-föreskrivande perspektivet på handledning.

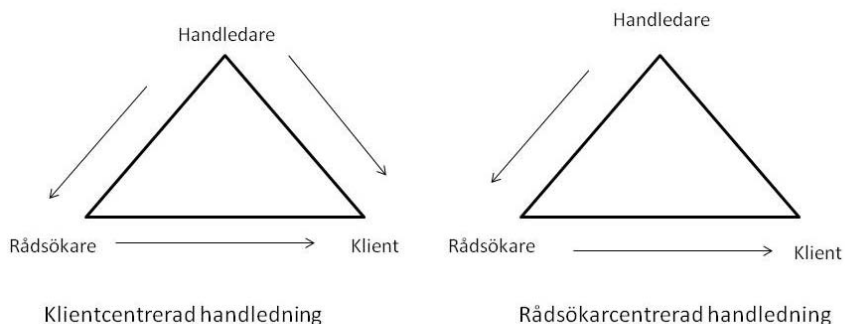
4.2.2 Samtalskunskap, rådsökarfokus och symmetri i relationen

I detta avsnitt blir tidigare nämnda centrala aspekter som kännetecknar det icke-föreskrivande perspektivet belysta genom att några vanliga handledningsmodeller presenteras. Det handlar om tidigare nämnda modeller såsom Caplans rådsökarcentrerade mentalhölshandledning, rådsökarcentrerad skolhandledning och Lauvås och Handals handlings- och reflektionsmodell. I samband med att handlings- och reflektionsmodellen presenteras beskrivs begreppet reflektion och olika reflektionsinnehåll närmare.

Betydelsen av handledarens samtalskunskap och rådsökaren i fokus

Ungefär samtidigt som Tharp och Wetzel lanserade ”den konsultativa triaden” (jfr avsnitt 4.1.2) utkom Gerald Caplans (1970) *”The Theory and Practice of Mental Health Consultation”*. Caplan (1970) beskriver hur handledningsmodellen växte fram när han i början av femtioalet arbetade som barnpsykiater i ett litet team i Jerusalem med ansvar för 16 000 immigrantbarn fördelade på 100 barnhem. Barnen hade emotionella svårigheter men de mådde inte så dåligt att man behövde ta dem från den vanliga skolmiljön. Det lilla teamet som bestod av psykologer och socialarbetare insåg att det skulle vara omöjligt att ge individuellt stöd till alla barn, och de började i stället handleda den personal som arbetade direkt med barnen. Caplan drar en skarp gräns mellan klientcentrerad (jfr avsnitt 4.1.2) och rådsökarcentrerad handledning. I den senare formen, som Caplan förespråkar, är det centralt att handledaren har rådsökaren i fokus snarare än klienten. Handledaren fokuserar på rådsökarens tankar kring ett problem med en eller flera klienter i strävan att stödja denna i det fortsatta arbetet med klienten eller klienterna. Det huvudsakliga målet är alltså att höja rådsökarens kompetens när det gäller att möta olika former av problem. Den vägen kan förhoppningsvis också klientens situation förbättras³⁰ (Caplan 1970; Caplan & Caplan, 1993). Skillnaderna mellan att fokusera på klienten respektive rådsökaren illustreras i Figur 3.

³⁰ Jämför detta med de föreskrivande modellerna (t. ex. klientcentrerad fallkonsultation) där det primära syftet är att hjälpa klienten och rådsökarens utveckling ses som en sekundär funktion (avsnitt 4.1.2)



Figur 3. Skillnaden mellan klientcentrerad och rådsökarcentrerad handledning.³¹

Utgångspunkten i Caplans rådsökarcentrerade modell är att handledaren undviker att fokusera på klienten, istället är det rådsökarens tankar om problemet som är i främsta fokus. Handledaren ger *inte* konkreta råd till rådsökaren om hur denna ska fortsätta arbetet med klienten. Detta trots att handledaren har kunskap i det ämne han eller hon diskuterar med rådsökaren. I stället för råd poängteras att handledning är en kommunikationsmetod, och betydelsen av att handledaren kan ställa adekvata frågor och använda sig av samtals teknik lyfts fram. Handledaren ska ha tilltro till rådsökarens egen förmåga att lösa problem, och rådsökaren får i första hand hjälp av handledaren med att komma förbi barriärer i problemlösningssprocessen. Detta sker genom att handledaren använder sig av intervju teknik som gör att flera och flera aspekter av problemet kommer i dagen. Rådsökaren fungerar inte som passiv mottagare av råd, utan är aktiv i handledningsprocessen. Handledaren kan bistå genom att hjälpa rådsökaren att ringa in problemet och reflektera över de försök till problemlösning rådsökaren redan har gjort. Den vägen kommer rådsökaren småningom fram till alternativa tillvägagångssätt. Rådsökaren har friheten att själv välja huruvida han eller hon implementerar möjliga alternativa tillvägagångssätt. Med andra ord har handledaren ingen makt över rådsökaren. Centralt är också att handledaren inte har något ansvar för klienten, utan det professionella ansvaret för klienten ligger fortfarande hos rådsökaren (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001).

På 1970-talet upplevdes insikten om att rådsökarens förmåga att lösa liknande problem i framtiden ökar genom att han eller hon blev aktiv i handledningsprocessen som banbrytande, och modellen har vidareutvecklats och anpassats till barnomsorg och skola. Många av grundprinciperna som Caplan för fram utgör grunden i de flesta handledningsmodellerna (Hylander, 1995). Caplans

³¹ Egen illustration utgående från Caplan 1970; Caplan & Caplan, 1993;Tharp & Wetzel, 1969. Jfr även Johannessen, Kokkervold & Vedeler, 2001, s. 103.

handledningsmodell har sedan 1990-talet använts i en något modifierad form inom skolhandledningen i USA och Storbritannien. Den kallas då, i likhet med Caplans rådsökarcentrerade mentalhäsöhandling, vanligtvis för rådsökarcentrerad handledning (eng. *consultee-centered consultation*) eller förkortat: C-CC. Lambert med medarbetare nämns som central i utvecklingen av Caplans modell mot C-CC (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001, s. 113–114). Lambert (2004, s. 4–8) menar att de flesta tankegångar i C-CC sammanfaller med Caplans rådsökarcentrerad mentalhäsöhandling. Inom modellen utgår man från att rådsökaren själv kan utveckla sin problemlösningsförmåga. Handledarens uppgift är *inte* att ge förslag om fortsatt handlande till rådsökaren, utan snarare att hjälpa rådsökaren att hitta alternativ.

Trots de tydliga parallellerna till Caplans idéer skiljer sig C-CC-modellen på flera punkter från Caplans ursprungliga modell. En viktig skillnad är att Caplan (1993) starkt betonade att handledaren *inte* ska vara en medlem av arbetsgruppen utan en extern person. Eftersom C-CC-modellen har utvecklats för att användas av skolpsykologer i skolan har Caplans modell modifierats för att kunna användas för intern handledning. Relationen mellan rådsökaren och handledare är mera långvarig och informell när handledaren finns i samma hus. En annan förskjutning är att Lambert till skillnad från Caplan för fram att handledare och rådsökaren kan ha ett *delat ansvar* för eleven trots att rådsökaren är den som genomför det direkta arbetet med eleven (jfr Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Lambert, 2004; Knotek, Kaniuka & Ellingsen, 2008).

Det som tydligt kvarstår i C-CC-modellen är att rådsökaren är i primärt fokus under handledningen och att handledarens uppgift inte är att ge råd, utan att hjälpa rådsökaren till att kunna se problemet ur nya synvinklar och därmed utveckla förmågan att hantera problemet och att arbeta med en viss klient. Detta gör handledaren genom att ställa öppna frågor till rådsökaren. Med tanke på denna aspekt är kopplingen till konstruktivism tydlig inom C-CC-modellen (jfr Sandoval, 2004, s. 37–61). Både Sandoval (2004) och Hylander (2003) menar att efter en lyckad handledningsprocess har rådsökaren en annan föreställning av problemet, vilket de kallar för *konceptuell förändring*. Det är denna förändring som är eftersträvansvärd, eftersom den leder rådsökaren in på nya alternativ. Hylander (2004, s. 45) erkänner att många rådsökare inte är intresserade av förändra sin egen tanke, utan de vill snarare få en elev att ändra sig. Dock leder detta förhållningssätt ofta till en återvändsgränd, medan förändring av rådsökarens syn på problemet kan leda till en utveckling och lösning av det upplevda problemet.

Den symmetriska relationen

En annan viktig aspekt i handledningsmodeller som lutar sig mot Rogers samtalsprinciper, konstruktivism och Caplans mentalhäsöhandling är betoningen av en *symmetrisk relation* mellan handledare och rådsökare. Den symmetriska relationen är något som flertalet forskare inom handledning ser som en grundförutsättning för god handledning i dag (jfr Bjørndal, 2008; Gjems, 2007; Lambert, 2004; Handal, 2007; Näslund, 2007; Schulte & Osborne, 2003). Flera amerikanska studier visar också att rådsökare uppskattar handledning där man strävar efter symmetri i relation mellan aktörerna under handledningen (jfr Schulte & Osborne, 2003; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009).

Vad menar man då med symmetri i relationen? Ofta kopplar man begreppet symmetri till det att handledaren *inte* använder sin professionskunskap och utgående från den instruerar och korrigerar eller ger råd till rådsökaren (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Handal, 2007; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009). Till exempel Caplan (1970, s. 125–150; Caplan & Caplan, 1993, s. 101–12) menar att när handledaren *inte* bedömer rådsökarens sätt att hantera problemet, *inte* ger råd eller direktiv och *inte* befinner sig i någon maktposition, blir relationen mellan aktörerna symmetrisk.

Bjørndal (2008, s. 301–307) skiljer mellan strukturell och dynamisk (a)symmetri. Den strukturella symmetrin handlar om i vilken grad en samtalsaktör har en formellt överordnad roll i den organisation där handledningen genomförs. Den dynamiska (a)symmetrin handlar om det som sker under samtalet och berör aspekter som kan kopplas till dominans: Vem av aktörerna talar mest? Vem tar initiativ under samtalet? Vem introducerar temen under handledningen? Vem framstår som underordnad under samtalet?

Flera forskare påpekar att det alltid finns en viss ojämlikhet i en handledningsrelation eftersom den ena aktören ber om hjälp av den andra (jfr t.ex. Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Handal, 2007). Dock betonar Handal (2007) att en handledningssituation där handledaren tillämpar samtalsteknik och fungerar som det han kallar ”en analytisk vän”, automatsikt blir mer symmetrisk än om handledaren använder professionskunskap och fungerar som en ”guru”. Bjørndal (2008) menar på basis av en studie där relationer i handledningen är i fokus, att strävan till symmetri under handledningen höjer kvaliteten på handledningen. Samtidigt erkänner han att det inte är så enkelt, utan asymmetriska aspekter kan ibland upplevas som legitima av rådsökaren. Gjems (2007) framhåller att en relation som kännetecknas av symmetri i rollfördelningen, men asymmetri när det gäller kunskap kan skapa mening i handledning. Med asymmetri i kunskap menar hon då att aktörerna har ”komplementär” kunskap i form av till exempel olika värderingar och tolkningar av händelser. De olika värderingarna och tolkningarna ger ett mervärde och behöver inte rubba symmetrin i rollpositioneringen.

Den symmetriska relationen får således ses som en viktig utgångspunkt inom det icke-föreskrivande perspektivet. I egenskap av handledare ska man sträva efter symmetri i relationen under handledningen, samtidigt som en stundvis asymmetri kan vara oundvikligt och ibland till och med önskvärt.

4.2.3 Reflektion över handling och tanke

I Norden finns en handledningstradition där reflektionen lyfts fram som en central del av handledningen. Det är den så kallade *handlings- och reflektionsmodellen*, utvecklad av Lauvås och Handal. Handlings- och reflektionsmodellen är den mest inflytelserika handledningsmodellen inom fältet pedagogisk handledning i Norge och har även en stark ställning i övriga Norden (Skagen 2004; Johannessen, Kokkersvold, Vedeler, 2001). Lauvås och Handal utvecklade modellen som en reaktion mot 1960- och 1970-talets praktiska lärarhandledning där dragen från mästarlära var starka (Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Modellen är således

utvecklad som en modell inom yrkesinriktad handledning och specifikt för handledning inom lärarutbildning. I stället för att den handledande lärarens undervisning är i fokus i kombination med att läraren värderar och korrigerar studerandes undervisning, är det den studerandes reflektion kring det egna handlandet som är i primärt fokus i handledningssituationen (Lauvås & Handal, 2001). Modellen har spridit sig till andra handledningsområden och i en stor del av forskning och litteratur inom det nordiska handledningsområdet refererar man till handlings- och reflektionsmodellen. Den nämns ofta som den ledande handledningsmodellen i pedagogiska sammanhang i Norden (Skagen, 2001, 2004, 2007).

Centralt i modellen är att reflektion fungerar både som mål och medel. Den auktoritära rollen hos handledaren faller bort och i stället ligger samtalet mellan handledare och studerande som grund för bedömning. Rådsökaren (studerande) ska reflektera över sin egen handling snarare än att ta modell av erfarna lärares sätt att undervisa. I samband med reflektionen lyfts ett viktigt begrepp fram i modellen, nämligen den *praktiska yrkesteorin* eller *praxisteori*. Den praktiska yrkesteorin ses som något mer än den konkreta handlingen. I den praktiska yrkesteorin ingår även erfarenhet, teoretisk kunskap och värderingar. Därmed kan den praktiska yrkesteorin ses som ett komplext mönster av bevisade och obevisade föreställningar om hur ett yrke ska utövas. Det är kring denna praktiska yrkesteorin reflektionen sker. Det innebär att det inte är den konkreta praxisen som står i fokus, utan reflekterad praxis i vilken teoretiska och praktiska aspekter prövas och vävs samman med etiska överväganden (Lauvås & Handal, 2001).

Begreppet reflektion kräver i detta skede en närmare förklaring. Lauvås och Handal (2001) liksom Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999) lyfter fram Schön som den som på åttiotalet myntade begreppet ”den reflekterande praktikern. Schön (2001) menade att tyngdpunkten i handledningen ska sättas på analysfärdigheter hos handledaren och att uppmuntra rådsökaren till reflektion över handlande. Han skiljer på ”reflection in action” och ”reflection on action” vad beträffar om reflektionen sker under handlandet eller efter handlandet. Emsheimer (2005, s. 5) definierar reflektion som en företeelse ”som skiljer sig från vanligt ”tänkande” eller ”grubblande”. Detta eftersom den är påtagligt målinriktad, att den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya tankar samt söka lösningar på frågeställningar”. Såväl Ojanen (2006) som Lauvås och Handal (2001) hänvisar till Boud, Keog & Walker (1985) som beskriver reflektionsprocessen som att återvända till den tidigare erfarenheten, analysera erfarenheten och de känslor den gav upphov till samt värdera erfarenheten på nytt. Reflektionsprocessen illustreras på följande sätt av Ojanen (Figur 4).



Figur 4. Reflektionens faser illustrerade av Ojanen (2006, s. 79).

Kari Søndena (2004) diskuterar begreppet reflektion i anknytning till norsk lärarutbildning. Hon menar att begreppet reflektion används slentrianmässigt och ofta fokuserar på form snarare än innehåll. Hon lyfter fram betydelsen av att skilja mellan reflektion som *djuptänkande* och det hon kallar *kraftfull reflektion*. Reflektion som djuptänkande handlar om att innehållsmässigt reflektera kring det man vet från förr. Det innebär en reflektion kring det *immanenta* innehållet. Att reflektera kring det immanenta kan handla om att reflektera kring befintliga idéer och antaganden. I slutändan leder dylik reflektion inte till någon egentlig utveckling, utan snarare övertar studerande redan befintliga perspektiv. Enligt Søndena borde målet vara en kraftfull reflektion där man reflekterar kring det *transcendent* innehållet, vilket snarare innebär att vända blicken mot sig själv och reflektera kring sitt eget tänkande i det egna yrket. Det handlar om att fråga sig hur man tänkte när man tänkte en viss tanke. Reflektion kring det egna tänkandet kan leda till insikt om hur tänkandet hänger ihop med etiska och existentiella frågor och kan därmed också leda till en verklig utveckling. Till exempel Emsheimer (2005, s.40–42) är dock kritisk till att man ofta kopplar reflektion till metatänkande. Detta innebär enligt honom att man går från situationen och handlandet till tänkandet bakom handlandet vilket innebär en risk att förlora fotfästet. Emsheimer (2005) för fram betydelsen av att lärare sysslar med en ”pragmatisk reflektion” som tar sin utgångspunkt i klassrumssituationen. Ahlberg (1999, 2007) menar att lärarna i specialpedagogiskt inriktade handledande samtal kan reflektera kring sina egna värderingar relaterat till undervisningsinnehållet. Det innebär att lärarna reflekterar över dels vad man tar upp i undervisningen och hur undervisningen kan genomföras, dels kring varför innehållet är viktigt.

Reflektion knyter alltså an till innehållet i handledningen och *vad* man väljer att fokusera på när man reflekterar. Lauvås och Handal (2001, s. 161–175; jfr även Schön, 2001) kopplar reflektion till Jürgen Habermas (1995) syn på rationalitet. Liksom Habermas skiljer de på tre olika former av rationalitet: målrationalitet,

kommunikativ rationalitet och kritisk rationalitet. *Målrationalitet* innebär att man är instrumentellt inriktade och funderar över vilka handlingar som bör väljas för att nå ett mål. *Kommunikativ rationalitet* handlar om att man är inriktad på att förstå varandra och man frågar sig då vad målen och handlingarna innebär för de olika aktörerna. *Kritisk rationalitet* inrymmer ytterligare en dimension eftersom man då är mån om att ta reda på varför man tolkar och handlar som man gör. Vid kritisk rationalitet är man därmed intresserad av att avslöja det som tagits för givet. Dessa olika former av rationalitet svarar mot olika vetenskaper. Till exempel kan den målinriktade rationaliteten kopplas till naturvetenskap, den kommunikativa rationaliteten till humanistisk vetenskap och den kritiska rationaliteten till kritisk samhällsteori. Lauvås och Handal menar att naturvetenskapens starka position har gjort att målrationalitet spridit sig till andra områden. Vidare menar de att de är lätt att personer från yrken där man är van att arbeta målrationalt tar med sig denna tankegång i sin uppgift som handledare, trots att handledning är en verksamhet som kännetecknas av kommunikativ rationalitet. Deras slutsats är att den ena rationaliteten inte är sämre än den andra. Dock behöver man utveckla en mångrationell kompetens där olika former av rationalitet tillämpas beroende på situation och syfte. Samtidigt framhåller de att handledning som är kopplad till praktiskt arbete kan vara starkt präglad av målrationalitet, och risken är att man ensidigt fokuserar på *handling*.

Lauvås och Handals (2001) sätt att koppla reflektion till rationalitet kan jämföras med Hammarström-Lewenhagen och Ekströms (1999) diskussion kring olika *innehållsinriktningar* i den reflekterande handledningen. De menar att en vanlig innehålllig indelning rör sig om huruvida handledningen är ämnesinriktad, metodinriktad eller person- och relationsinriktad. Hammarström-Lewenhagen & Ekström (1999) menar att det finns risker med att kategorisera innehållet eftersom det lätt blir antingen eller. Dessutom framhåller de att innehållet är kopplat till vilken strategi man använder i handledningen, det vill säga huruvida man väljer en föreskrivande eller reflekterande strategi. Deras ställningstagande är att man som handledare bör vara trogen den reflekterande strategin samtidigt som innehållet kan variera så länge det är arbetsrelaterat. De ställer själv innehållsinriktningarna *instrumentella aspekter* och *relationella aspekter* mot varandra där det första representerar fokus på sak och det andra representerar fokus på personer.

Förutom att fästa intresset mot reflektionens innehåll är det centralt att fråga sig *vem* som reflekterar över *vad*. Søndenå (2007) problematiserar rådande reflektionskultur genom att diskutera dagens överbetoning på den *individuella* reflektionen. Hon menar att "det finns ett behov av att utvidga reflektionsdiskursen från en tämligen ensidig betoning på den egna lärarpraktiken till en diskurs som även betonar reflektionens potential i fråga om att stärka pedagogiskt grundad sakkunskap och utvidga yrkesmässig auktoritet" (s. 227). Søndenå menar att reflektion i pedagogisk handledning vanligtvis handlar om "solospel" där man reflekterar över den egna praktiken. I stället borde tyngdpunkten ligga på växlande tänkande där fokus rör sig bort från individ mot kontext, vilket i förlängningen kan leda till en kollektiv utveckling. Søndenå knyter reflektionsbegreppet till dialog och demokrati och hon refererar till Arendt (1993) som menar att en dialogisk reflektion innebär ett demokratiskt sätt att vara och detta möjliggör att nya perspektiv uppstår.

Inom den nordiska handledningskulturen har begreppet reflektion således en central position. Reflektionen kan ses som både ett mål och ett medel. Genom reflektion kring det egna handlandet, liksom kring det egna tänkandet, kan det ske en utveckling av rådande praxis, vilket i förlängningen kan gynna en tredje part.

4.2.4 Det icke-föreskrivande perspektivets position i dag

I detta kapitel har Caplans rådsökarcentrerade mentalthäsohandledning, rådsökarcentrerad skolhandledning och den nordiska handlings- och reflektionsmodellen fått belysa det icke-föreskrivande perspektivet på handledning. En central utgångspunkt i dessa modeller är att man betonar handledarens handledningskunskap mer än handledarens professionskunskap. Centralt är också att man har en tilltro till rådsökarens egen förmåga att med handledarens samtalsstöd kunna komma fram till adekvata lösningar vilket medför att rådsökaren också utvecklas på sikt. Utgångspunkter från det icke-föreskrivande perspektivet tillämpas i handledningen som speciallärare och skolpsykologer erbjuder lärare i USA och Storbritannien (jfr Bozic, 2004; Knotek & Sandoval, 2003; Larney, 2003). Det icke-föreskrivande perspektivet har vunnit terräng även i Sverige och är den vanligaste handledningsformen när handledning genomförs i skolor och daghem, till exempel i samband med multiprofessionellt samarbete och i samband med grupphandledning för pedagoger (Hylander, 2004; Hylander & Guvå, 2004). I Finland kan utgångspunkterna i arbetshandledning jämföras med de utgångspunkter som det icke-föreskrivande perspektivet inom skolhandledning tillämpar. Det innebär således att de teoretiska utgångspunkterna bottenar i konstruktivism och i Carl Rogers bidrag till humanistisk psykologi och klientcentrerad terapi (jfr t.ex. Ojanen, 2006; Onnismaa, 2007; Paunonen-Ilmonen, 2005).

Kan det icke-föreskrivande perspektivet fungera som utgångspunkt vid utvecklingen av handledning mellan lärare i specialpedagogisk kontext? På grundval av genomgången av nordisk litteratur på området handledning kan det konstateras att man i Norden ofta drar likhetstecken mellan handledning och reflekterande samtal där rådsökaren är i fokus (jfr Skagen, 2004, 2007). Fördelarna som nämns är att handledningsformen leder till utveckling av rådsökarens yrkesidentitet och professionalitet och att detta leder till långsiktiga förändringar inom verksamheten som även återspeglas på eleven (jfr t.ex. Ahlberg, 1999; Bladini, 2004; Johannessen, 1990; Lauvås & Handal, 2001). Inom forskning om specialpedagogisk handledning i Sverige har man tagit fasta på just den verksamhetsutvecklande möjligheten liksom möjligheten att utveckla rådsökarens syn på elev, svårigheter och undervisning (t.ex. Ahlberg, 1999; Bladini, 2004)

Den reflekterande handledningstraditionen har även stött på kritik. Enligt kritikerna saknas det empirisk forskning som kan visa på att icke-föreskrivande reflektionsmodeller faktiskt är effektiva. Det problematiska är att anvisningar om hur handledning ska gå till i ringa grad har empirisk anknytning (Knotek, Kaniuka & Ellingsen, 2008; Larney, 2003; Skagen, 2007). Knotek m.fl. (2008) framhåller att forskning som grundar sig på mentalthäsotraditionen är teoretisk till sin natur och den har snarare fokuserat på interpersonella faktorer än effektivitetsfrågor.

Det finns också forskare inom det nordiska handledningsområdet som förhåller sig kritiska till allt för stark betoning på reflektion när det gäller specifikt pedagogisk handledning. Hit hör till exempel Kvale (2007) och Skagen (2001, 2004, 2007). Skagen (2004, s. 20) framhåller att råd många gånger inte är önskvärt eller till och med förbjudet inom handledning och att anhängare av den reflekterande handledningstraditionen framhåller att rådgivning *inte* är handledning. Skagen ser dock råd som någonting viktigt i praktiskt inriktad handledning och han betonar att den rådgivande aspekten fungerar om förhållandet mellan rådsökare och handlare är gott. Skagen (2001, s. 211) menar att en öppen dialog och en viss handledarauktoritet kan kombineras i till exempel lärarhandledning. Vidare framhåller Skagen (2007, s. 39–58) i en kritisk ansats att handledning i dag närmast handlar om en *språklig* handledning. Handledaren behöver inte ha kunskap eller själv hålla på med det som handledningen handlar om och riskerar därmed att drabbas av bristande verklighetsanknytning. Skagen lyfter ett varningens finger för en överbetoning av reflektion inom pedagogisk handledning. Han ser betoningen på reflektion inom den norska handledningstraditionen som en följd av den humanistiska psykologins genomslagskraft med Carl Rogers dialogpedagogik och klientcentrerade terapi i spetsen. Risker är enligt Skagen att handledningen blir alltför terapeutiskt inriktad och han ser en fara i att ha en övertro på att rådsökaren alltid själv har kunskap och lösningar inom sig. Det behövs även handledning där handledaren kan visa undervisningsmodeller och goda exempel. Frestelsen från den terapeutiska verklighetsuppfattningen gör att man i handledningen riskerar att tappa det pedagogiska fokuset. Följden blir att samtalandet vinner över handling, observation och konstruktiv imitation.

Kvale (2007) är inne på liknande tankegångar. Han beskriver dagens utveckling mot livslångt lärande som ett ständigt behov av handledning. Samtidigt har dagens handledare inte möjlighet att föra in sina lärlingar i ett tydligt utlagt landskap. Den reflekterande handledningen leder dock inte nödvändigtvis till klarhet, utan öppnar bara nya möjliga alternativ som leder till att ”unga irrar omkring i dimhöljda labrynter, där deras frågor om vägen besvaras av självreflekterande vägar”. I värsta fall leder detta bara till mer och mer behov av handledning.

Precis som det föreskrivande perspektivet har det reflekterande perspektivet utvecklats till att också fokusera på miljön och man har i på senare tid allt mer hämtat inspiration ur ekologisk teori (Hylander, 2003). Det innebär att det reflekterande perspektivet har utvecklats mot samma kontextuella riktning som det föreskrivande perspektivet, som också allt mer hämtar inspiration ur ekologisk utvecklingsteori (jfr avsnitt 4.1.3). Jag ser även detta som ett belegg för att de bägge perspektiven börjat närma sig varandra. Detta diskuteras närmare i följande avsnitt som får fungera som en konklusion av beskrivningen av två olika perspektiv på handledning.

4.3 Konklusion: Perspektiven närmar sig varandra?

I föregående avsnitt har jag presenterat det föreskrivande perspektivet och det icke-föreskrivande perspektivet på handledning samt några vanliga handledningsmodeller och handledningstraditioner inom bägge dessa perspektiv. Min ambition har varit att renodla de två perspektiven och presentera dem

utgående från de grundläggande teorier och utgångspunkter som genomsyrar de två perspektiven. Under forskningens gång blev jag dock medveten om att skillnaderna mellan perspektiven har luckrats upp. I detta avslutande avsnitt sammanfattar jag kort de två perspektiven och exemplifierar samtidigt hur de närmar sig varandra.

Sammanfattningsvis kan konstateras att en stor del av nuvarande forskning och litteratur som behandlar handledning till lärare som behöver stöd i undervisningen av elever med inlärningssvårigheter, beteendessvårigheter, eller socioemotionella svårigheter, har fokuserat på huruvida det *föreskrivande perspektivet* eller det *icke-föreskrivande perspektivet* är det mest effektiva (jfr Schulte & Osborne, 2003; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009). I det föreskrivande perspektivet ses handledaren som en expert som kan ge råd utgående från sin kunskap till rådsökaren. Att handledaren klär sig i rollen av expert eller ”guru” och ger råd anses inom det icke-föreskrivande perspektivet inte vara adekvat, och rådgivande verksamhet framhålls som något annat än handledning. I stället framhålls betydelsen av att handledaren har handledningskunskap, använder samtalsteknik och fungerar som en ”analytisk vän”. I USA lever dessa perspektiv sida vid sida medan det icke-föreskrivande perspektivet vunnit terräng i Norden (jfr Gutkin & Curtis, 2009; Handal, 2007; Kvale, 2007; Larney, 2003; Lauvås & Handal, 2001; Schulte & Osborne, 2003).

Det finns även flera forskare inom området som på senare tid lyfter fram att en kombination av de två perspektiven är möjlig. Bland annat har en modell som betonar rådsökarfokus samtidigt som instruktioner till rådsökaren ses som centrala vuxit fram i USA. Det är så kallad *instructional consultation* som har sina rötter i rådsökarcentrerad handledning samtidig som modellen har flera likheter med beteendeteoretisk handledning (Rosenfield, Silva & Gravis, 2008). Också Erchul och Martens (2006, 2010) ser det som möjligt att föra ihop handledningsmodeller som vuxit fram ur olika perspektiv på handledning. De har kombinerat de principer som visat sig vara mest valida från mental hälsoundervisning och beteendeteoretisk handledning och presenterar en integrerad modell.

Schulte och Osborne (2003) menar att handledningsmodeller från respektive perspektiv tenderar att framhålla en symmetrisk relation mellan rådsökare och handledare, vilket kan ses som tecken på ett närmande. Inom det icke-föreskrivande och rådsökarcentrerade perspektivet betonar man numera också ekologiska aspekter, och man framhåller också möjligheten att fokusera på kontext (Hylander, 2003; Gutkin, 2009). Gutkins och Curtis (2009) beskrivning av hur beteendeteoretiska handledning kan utvecklats mot en ekologisk handledningsmodell tolkar jag också som ett belägg för att det icke-föreskrivande och föreskrivande perspektivet närmar sig varandra. Dels lyfter de fram betydelse av att fokusera på miljön och på samspelet mellan individ och miljö, både när det gäller elevens och klasslärarens situation. Dels betonar de ett förhållningssätt hos handledaren som närmar sig det icke-föreskrivande perspektiven. Samtidigt håller de kvar den tydliga problemlösningssprocessen som Bergan (1977; Bergan & Kratochwill, 1990; se även avsnitt 4.1.2) utvecklade. Den föreskrivande aspekten har tonats ner men handledarens möjlighet att ge råd och förslag kvartsår i form av ”brainstorming” under problemanalysen.

I detta sammanhang kan också nämnas att till exempel Lauvås och Handal (2001, 288) och Hammarström-Lewenhagen & Ekström (1999, s. 159) nämner att den reflektionsbejakande handledaren *kan* ge råd till rådsökaren om råden ges i form av förslag eller som en presentation av olika alternativ. De betonar att dock att det är viktigt att handledaren bedömer huruvida det i situationen är nödvändigt att ge råd. Dessutom behöver handledaren överväga hur rådet formuleras och i vilket skede av handledningen råd ges. Detta för att undvika att rådsökaren upplever handledningen föreskrivande. Detta får enligt min tolkning också ses som ett tecken på ett möte mellan de två perspektiven.

Dessa tankar beträffande eventuella möjligheter att kombinera de två perspektiven får fungera som en konkluderande avslutning på den teoretiska referensram, som utgör min teoretiska horisont. I tabellen på följande sida (Tabell 1) sammanfattas min tolkning av hur perspektiven och modellerna skiljer sig åt vad beträffar aspekterna handledningsstrategier, handledningens funktion, fokus, och relationen mellan aktörerna. Det är här efter dags att närmare beskriva forskningsansatsen och datainsamlingen, samt att genom en presentation av det empiriska materialet låta rösterna från klasslärare och speciallärare som möts i handledande samtal stiga fram på arenan. I den avslutande sammanfattningen i kapitel sex knyter jag åter an till den förståelsehorisont som här har skisserats fram.

Tabell 1. Schema över olika handledningsmodeller inom för det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet på handledning

Modell	Strategier	Funktion	Fokus	Relation	Teori	Forskning & litteratur
Föreskrivande perspektiv						
Mästarlära	Demonstration Imitation Korrigerig	Överföra yrkes-kunskap till rådsökaren	Mästaren	Asymmetrisk	Social inlärningsteori Teorin om stödstrukturer	Nielsen & Kvale, 2000; 2003
Klinisk falkonsultation/ Klientcentererad handledning	Klientanalys Expertutlåtande Åtgärdsförslag	Åtgärda ett problem hos en klient	Klient	Asymmetrisk	Ingen teori	Caplan, 1970 Caplan & Caplan, 1993 Hylander, 1995
Beteende-teoretisk handledning	Problem-identifikation Problemanalys Åtgärdsförslag Utvärdering	Åtgärda ett problem hos en klient	Klient	Asymmetrisk	Behaviorism Social inlärningsteori	Bergan, 1977 Bergan & Kratochwill, 1990 Erchul & Martens, 2006; 2009
Ekologisk handledning	Samma som ovan men större fokus på miljön och åtgärdsförslag genom "brain-storming"	Åtgärda problem som finns i interaktion mellan klient och kontext	Klient – miljö	Strävan till symmetri	Social inlärningsteori Utvecklings-ekologisk teori	Gutkin, 2009 Gutkin & Curtis, 2009 Martens & DiGennaro, 2008
Icke-föreskrivande perspektiv						
Caplans rådsökar-centrerade handledning	Användning av samtalsteknik: frågor, omformulering, spegling	Hjälpa rådsökaren att själv hitta lösningar	Rådsökaren	Symmetrisk	Psykoanalys Humanistisk psykologi: Carl Rogers	Caplan, 1970 Caplan & Caplan, 1993 Erchul & Martens, 2006; 2009
Rådsökar-centrerad skolhand-ledning	Samma som ovan	Samma som ovan	Rådsökaren	Symmetrisk	Humanistisk psykologi: Carl Rogers Konstruktivism	Hylander, 2004 Lambert, 2004 Sandoval, 2004
Handlings- och reflektions modellen	Handledaren hjälper rådsökaren reflektera över praxis	Hjälpa rådsökaren utveckla sin praktiska yrketeori	Rådsökaren	Symmetrisk	Humanistisk psykologi: Carl Rogers Konstruktivism	Lauvås & Handal, 1995, 2001
Konstruktivistiskt grundad handledning	Lyssna, fråga, kartlägga, använda metaforer	Skapa förståelse	Rådsökaren	Symmetrisk	Konstruktivism	Hägg & Kuoppa, 1997 Peavy, 2000

**DEL III:
EMPIRISK HORISONT**

5 Forskningsdesign, datainsamling och analysförfarande

I ett tidigare kapitel (kapitel 2) tecknades den vetenskapsteoretiska grund fram som detta arbete vilar mot. I detta kapitel fördjupas de metodiska aspekterna genom att studiens praktiska genomförande liksom analys- och tolkningsförfarande beskrivs närmare. Eftersom det huvudsakliga datamaterialet består av lärarintervjuer upptar beskrivningen av intervjuerna en central plats, medan enkätundersökningen beskrivs i korthet. Utöver detta presenteras respondenterna i förundersökningen (enkäten) och deltagarna i den huvudsakliga undersökningen (intervjuerna). Slutligen beskrivs analys- och tolkningsförfarandet som genomsyras av den tidigare beskrivna hermeneutiska ansatsen (jfr kapitel två). Kapitlet inleds med en precisering av forskningsfrågorna.

5.1 Preciserade forskningsfrågor

Mitt forskningsintresse rör sig kring handledning som specialpedagogisk verksamhetsform inom den grundläggande utbildningen i Svenskfinland, årskurs F–6. I fokus för undersökningen är speciallärares och klasslärares tankar om och erfarenheter av handledning i specialpedagogisk kontext. Som tidigare nämnt *är studiens övergripande syfte att fördjupa kunskapen om hur specialpedagogisk handledning kan förstås och utvecklas utgående från speciallärares och klasslärares beskrivningar av verksamhetsformen tolkade mot olika perspektiv på handledning*. Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats³².

1. Hur beskriver lärarna handledningens plats och villkoren för implementeringen av handledning?
2. Hur beskriver lärarna handledningsstrategierna och handledningens form?
3. Hur beskriver lärarna handledningens innehåll och fokus?
4. Hur beskriver lärarna handledningens funktion och relationen mellan aktörerna i handledningen?

Den första forskningsfrågan avser att avtäcka rådande omständigheter och praktiska arrangemang när det gäller handledning som en specialpedagogisk verksamhetsform i den finlandssvenska skolan. Med handledningens ”plats” avser jag dels hur ofta special- och klasslärare möts i handledande samtal, dels när de handledande mötena sker. Med villkor avser jag vilka faktorer som begränsar eller främjar handledningen. Den andra och tredje forskningsfrågan berör lärarnas beskrivningar av det som diskuteras under det handledande samtalet. Den fjärde forskningsfrågan är inriktad på lärarnas beskrivningar av samtalets konsekvenser. Frågan om konsekvenser avser dels vem som gynnas och hur, dels hur relationen mellan lärarna gestaltar sig i och med att den ena klär sig i handledarrollen.

³² Forskningsfrågorna har utvecklats och preciserats under forskningsprocessens gång och formuleringarna skiljer sig därför något från de initiala forskningsfrågor som framkommer i Bilaga 2.

5.2 Intervju som huvudsaklig datainsamlingsmetod och enkät som förstudie

Undersökningens stomme utgörs av en kvalitativ analys av halvstrukturerade intervjuer med speciallärare och klasslärare. Med tanke på hur studiens syfte och de preciserade forskningsfrågorna är formulerade är det lärarnas tankar och beskrivningar som är i fokus. Intervju som datainsamlingsmetod förefaller därmed naturligt. Insamling av data genom intervjuer är ett vanligt sätt att samla information i hermeneutiska studier eftersom utsagor från intervjuer utgör en god grund för tolkning (jfr Sjöström, 1994; Ödman 1979/2007). Till exempel Kvale (1997) rekommenderar halvstrukturerad intervju när man vill veta hur människor tänker kring ett fenomen medan Starrin och Renck (1996, s. 53) definierar den kvalitativa intervjun som ”en metod för att utrona, upptäcka, förstå, lista ut beskaftenheter eller egenskaper hos någonting”.

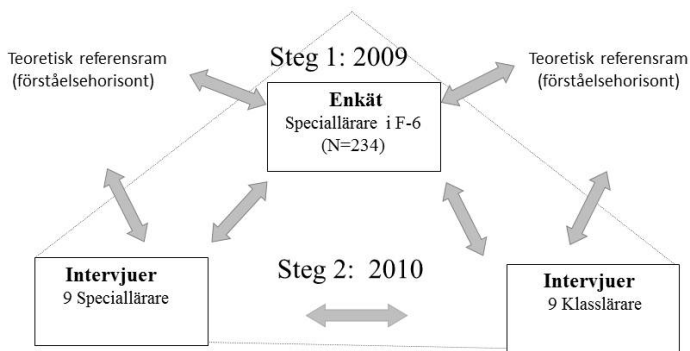
Kvale och Brinkmann (2009, s. 44) menar att ämnet för den kvalitativa intervjun är intervjupersonernas *livsvärld* och intervjun söker tolka meningen i centrala teman i intervjupersonens levda värld. Begreppet livsvärld kopplas ursprungligen ihop med fenomenologin. Det introducerades av Husserl och begreppet kan beskrivas som den verklighet vi dagligen lever i och som präglas av mänskliga erfarenheter, samvaro, minnen och handlingar (Bjurwill, 1995; Husserl, 1989; Gadamer, 1997). Livsvärldsbegreppet lyfts fram som centralt också inom hermeneutisk filosofi och forskning (Alvesson & Sköldeberg, 1994; Hartman, 2004). I intervjuerna med lärarna har jag intresserat mig för hur specialpedagogisk handledning kan förstås i den kontext lärarna befinner sig. Eller sagt med andra ord: den specialpedagogiska handledningens mening i lärarnas levda värld. Enligt Alvesson och Sköldeberg (1994) kan den ”levda världen” jämföras med Gadamers horisontbegrepp (jfr Gadamer, 1997). Utgående från min förförståelse utformades en intervjuguide med olika teman (jfr Bilaga 3a, 3b). På så vis kan intervjun ses som ett möte mellan två horisonter: intervjupersonernas horisont och forskarens horisont.

Den halvstrukturerade intervjuformen jag valt att tillämpa innebär att några frågeområden planeras i förväg, men de förberedda frågorna ska ha en öppen karaktär. Den så kallade intervjuguiden hjälper intervjuaren att fokusera på rätt saker, samtidigt som den möjliggör spontanitet och en lyhördhet för deltagarnas svar och bereder väg för följdfrågor (Kvale, 1997; Wengraf, 2006). Wengraf (2006, s. 3–6) beskriver den halvstrukturerade intervjun som en ”ansikte - mot- ansikte interaktion” som syftar till att få en djup kunskap om ett tema och att komma bortom det som först visar sig. Wengraf betonar att intervjun bör planeras grundligt i förväg samtidigt som det ska finnas möjlighet att improvisera under intervjun. Genom att intervjun tillåts vara improviserande, trots att frågeområden är planerade på förhand, är det möjligt att få djupa beskrivningar och komma bort från det på ytan ”förgivettagna”. I sista hand är det intervjuaren och intervjupersonen tillsammans som skapar intervjun. I avsnitt 5.2.3. beskrivs planeringen av intervjun och intervjufrågorna närmare.

Trots att studien lutar sig mot en kvalitativ forskningstradition finns vissa kvantitativa inslag på deskriptiv nivå eftersom jag inledde datainsamlingen med en förstudie i form av en enkät riktad till speciallärare. För att genomföra intervjuerna

behövde jag hitta speciallärare som på något sätt använder sig av specialpedagogisk handledning till kollegor, som verksamhetsform vid sidan om det direkta elevarbetet i skolan. Som tidigare nämnts började jag därför insamlingen av empiriskt material genom att sända ut en enkät till speciallärare i den finlandssvenska grundläggande utbildningen, årskurserna F-6 (n=234). Enkäten fungerade därmed som en förstudie med kartläggande funktion. Förutom att enkäten syftade till att hitta deltagare till intervjun invercade enkäten också på min förförståelse beträffande specialpedagogisk handledning i finlandssvensk skolkontext och gav mig kännedom om i vilken omfattning de finlandssvenska speciallärarna har möjlighet att handleda klasslärare. Enkäten har därmed bidragit till utvecklingen av min förförståelse och har även varit vägvisande i planeringen av lärarintervjuerna. Bland annat Meyers m.fl. (2008) lyfter fram att intressanta eller oväntade resultat i en kvantitativ kartläggning kan fördjupas med hjälp av kvalitativ metod. Enkätstudien är också försvarbar i och med den hermeneutiska ansatsen tillåter olika datainsamlingsmetoder och inslag av kvantitativa data (jfr Sjöström, 1994).

Enkäten, som visar vilken plats handledning har i den grundläggande utbildningens årskurserna F-6 i Svenskfinland, fungerar således som en bakgrundskuliss mot vilken intervjurest resultaten bör förstås. Valet av denna form av design beror på att min studie berör ett ämne som inte har någon stark forskningsanknytning i finländsk eller finlandssvensk kontext. Min inställning har varit den öppna prövande, med strävan att genom sammanfogande av insikter som kan genereras ur olika data (enkätsvar från speciallärare, intervjuer med speciallärare och intervjuer med klasslärare), kunna utveckla förståelsen för forskningsfenomenet. Forskningsdesignen illustreras i Figur 5.



Figur 5. Forskningsdesign.

Enkäten utgjorde således det första steget i undersökningen. Utgående från den kunde elva speciallärare som möter klasslärare i handledande samtal identifieras. Nio av dessa har slutligen fungerat som deltagare i intervjustudien. Via dessa kunde även klasslärare med erfarenhet av att mötas i handledande samtal nås. Vid uppgörande av enkäten och intervjuguiden har den teoretiska referensramen jag tidigare beskrivit (jfr kapitel 4) varit vägledande. Den teoretiska referensramen utgör således en viktig del av min förståelsehorisont. Samtidigt har det empiriska materialet, dels enkätundersökningen, dels lärarintervjuerna, kastat nytt ljus över denna förståelsehorisont och bidragit till att den teoretiska referensramen har utvidgats.

5.3 Urvalsförfarande, beskrivning av deltagare och genomförande

Den kontextuella bestämningen för undersökningen är den finlandssvenska grundläggande utbildningen årskurserna F–6. Trots att Finland har en sammanhållen undervisning i den grundläggande utbildningen är det stora skillnader på genomförandet av undervisningen mellan årskurs F–6 och årskurs 7–9. I de lägre årskurserna undervisar klasslärarna eleverna i den egna klassen en stor del av skoldagen, medan lärarna i de högre klasserna arbetar som ämneslärare och möter många olika klasser och elever varje dag. Detta inverkar också på speciallärarens samarbete med lärarna, och jag valde därför att begränsa denna studie till de lägre årskurserna. Deltagarna i intervjun består av nio speciallärare och lika många klasslärare som har erfarenhet av att tillsammans mötas i specialpedagogiska handledande samtal inom sitt arbete i skolan. Målsättningen var från början att låta såväl speciallärarnas som klasslärarnas röster höras, eftersom jag ser bägge aktörers perspektiv som betydelsefulla vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning.

I det följande beskrivs först deltagarna i enkäten och det praktiska genomförandet av enkätundersökningen. Därefter beskrivs deltagarna i intervjun och genomförandet av intervjuerna.

5.3.1 Enkätundersökningen

Genomförandet av enkätundersökningen inleddes med en pilotundersökning i slutet av augusti 2009. Vid uppgörandet av enkäten tog jag stöd av bland annat Trost och Hultåker (2007). Eftersom enkäten hade en kartläggande funktion använde jag mig främst av fasta svarsalternativ. Åtta speciallärare, som jag kom i kontakt med under en kurs, svarade på pilotenkäten. Via e-post eller telefonkontakt kommenterade speciallärarna därefter enkäten. Frågorna justerades något utgående från kommentarerna.

Under september 2009 sändes den egentliga enkäten (Bilaga 1) ut till speciallärare och specialklasslärare i årskurserna F–6 i den finlandssvenska grundskolan. Specialskolorna inkluderades inte i materialet. Intentionen var att nå ut till alla speciallärare och specialklasslärare inom den finlandssvenska grundläggande utbildningens årskurs F–6, men jag är väl medveten om att det kan finnas personer i målgruppen som enkäten aldrig nådde fram till. Uppgifter över skolor och

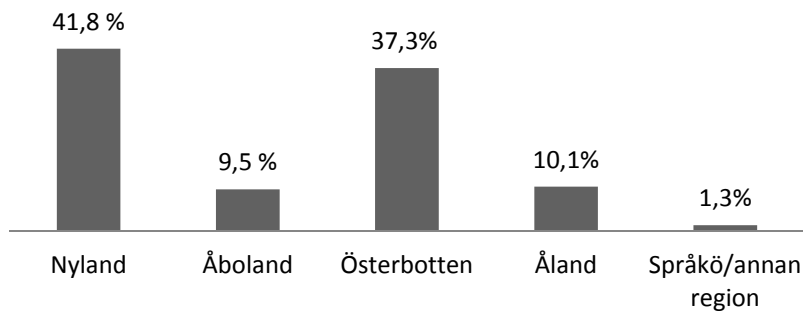
speciallärare hämtades från databasen www.svenskskola.fi, som upprätthålls av Sydkustens landskapsförbund. Sökningen kombinerades genom att ta del av information från skolornas webbplatser och genom direkt kontakt till kommunernas skoldirektörer. I osäkra fall togs också direkt telefonkontakt med skolans rektor. Utgående från de uppgifter över speciallärare som erhöles, sändes en enkät ut till 247 speciallärare. Av dessa meddelade 13 av mottagarna att de inte hör till målgruppen. Av misstag hade enkäter också sänts till ett par specialskolor. I andra fall visade det sig att skolan trots allt saknar speciallärare. De flesta felaktiga utskicken berodde på att mottagaren arbetade som speciallärare i årskurserna 7–9. Det slutliga antalet speciallärare som hörde till målgruppen var således 234. En påminnelse sändes ut till de som inte svarat i mitten av oktober 2009. Svar erhöles av 158 speciallärare, vilket ger en svarsprocent omfattande 68 procent.

Av respondenterna ($n = 158$) i enkäten är 16 män och 142 kvinnor. Antalet behöriga är 126 kvinnor och 12 män. Tjugo respondenter är således obehöriga. De obehöriga har uteslutits i den fortsatta analysen av enkäten. Eftersom de obehöriga inte har speciallärarutbildning ansåg jag dem inte vara representativa och valde slutligen att utesluta dem från undersökningen. Av respondenterna har drygt 56 procent ($n = 89$) även arbetat som klasslärare. Medeltalet för antalet år respondenterna har arbetat som speciallärare är drygt 10 år (Tabell 2.).

Tabell 2. Respondenter i enkäten enligt kön, behörighet, år som speciallärare och erfarenhet av klasslärararbete

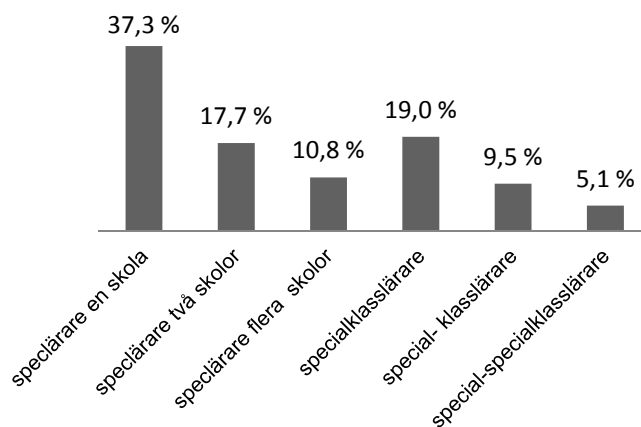
	Kön n (%)	Behöriga n (%)	Klasslärar- erfarenhet n (%)	År som speciallärare (m)
Män	16 (10 %)	12 (75 %)	8 (50 %)	12
Kvinnor	142 (90 %)	126 (89 %)	81 (57 %)	10
Totalt	158	138 (87 %)	89 (56 %)	10

Den regionala fördelningen är drygt 40 % respondenter från Nyland, nästan lika många från Österbotten, ungefär 10 % procent från Åboland, 10 % från Åland och 1 % från de så kallade språköarna (d.v.s. Björneborg, Kotka, Uleåborg och Tammerfors där det finns svenska skolor trots att kommunen räknas som enspråkig). Procenten speglar väl fördelningen per region vad gäller målgruppen. Det vill säga andelen speciallärare per region som blev tillsända enkäten. (Nyland 45 %, Åboland 10 %, Österbotten 34 %, Åland 8 % samt Övriga Finland 3 %). Fördelningen per region illustreras i Figur 6.



Figur 6. Respondenternas fördelning per region.

Speciallärarnas arbetssituation ser olika ut beträffande hur många skolor de har på sitt ansvar, samt beträffande huruvida de arbetar som speciallärare, specialklasslärare eller fungerar som kombinerad speciallärare och (special)klasslärare. Av respondenterna i enkäten arbetar drygt en tredjedel som speciallärare i en skola (37,3 %), medan en femtedel (19 %) arbetar som specialklasslärare. Speciallärare som har två skolor eller fler än två skolor på sin lott utgör 17,7 % respektive 10,8 % av respondenterna medan 9,5 % arbetar som både speciallärare och klasslärare samt 5,1 % som både speciallärare och specialklasslärare (Figur 7).



Figur 7. Respondenternas typ av befattning (fördelning i procent).

5.3.2 Intervjuerna

Som jag tidigare nämnt var det främsta syftet med enkäten att hitta lämpliga deltagare till intervjuerna. Ett strategiskt urval gjordes där kriteriet var att deltagarna har erfarenhet av att handleda kollegor i form av det jag i enkäten kallade ”schemalagd arbetstid”.³³ En av frågorna i enkäten handlade om upplevda

³³ Med schemalagd handledning avsågs handledning under arbetsdagen på lektionstid. Valet av att använda detta begrepp granskas kritiskt i kapitel 8.3

möjligheter att handleda klasslärare under skoldagen (jfr Bilaga 1). Denna fråga utgjorde urvalskriteriet när jag sökte lämpliga deltagare till intervjun. Möjliga svarsalternativ var:

- 1) Jag har redan schemalagd handledning
- 2) Det finns goda möjligheter att erbjuda handledning
- 3) Det skulle vara möjligt om jag drev frågan
- 4) Det skulle vara svårt att förverkliga.

Den ursprungliga tanken var att de som valt svarsalternativ 1: *Jag har redan schemalagd handledning*, kunde fungera som deltagare i intervjun. Sju av respondenterna svarade att de för tillfället har möjlighet att ge handledning på schemalagd tid under skoldagen. I enkäten skulle respondenterna som valde svarsalternativ 1 även nämna i vilken omfattning de har möjlighet att handleda. Det visade sig att fyra respondenter meddelade att de har schemalagd tid en gång varje vecka eller varannan vecka trots att det valt svarsalternativ 2, *Det finns goda möjligheter att erbjuda handledning*. Tillsammans utgjorde dessa elva respondenter som passade väl för syftet med intervjun.

Jag tog i januari 2010 kontakt med de tilltänkta deltagarna till intervjun. En av dessa ville inte delta, medan tio gärna deltog. Dessa speciallärare gav mig namn- och kontaktuppgifter till varsin klasslärarkollega som de handlett i specialpedagogiska frågor. På så vis fick jag även kontakt med lämpliga klasslärare att intervjua. Av dessa tio ”lärarpar” fick ett par fungera som deltagare i pilotintervjuerna. I studiens intervjuer ingår således nio speciallärare eller specialklasslärare och lika många klasslärare som har någon form av erfarenhet av specialpedagogiska handledande samtal. Tre av ”paren” arbetar i Österbotten, fyra arbetar i Nyland samt två i Åboland.

Innan jag påbörjade intervjuerna bekantade jag mig med intervjumethodik genom att ta del av forskningsmetodisk litteratur som beskriver intervjun som datainsamlingsmetod. Bland annat Kvale (1997), Kvale och Brinkmann (2009) och Wengraf (2006) har varit vägvisande. Wengraf (2006, s. 63) presenterar en pyramidmodell för hur den halvstrukturerade intervjun kan planeras. I modellen befinner sig undersökningens syfte i toppen, därefter följer den huvudsakliga forskningsfrågan som utmynnar i de mindre forskningsfrågorna. Intervjufrågorna planeras slutligen utgående från var och en av dessa forskningsfrågor. Jag har följt Wengrafs modell och planerat intervjufrågorna i intervjuguiden utgående från de tidigare nämnda forskningsfrågorna (jfr avsnitt 5.1.) Det inledandet temat i intervjuguiden handlade om att få förståelse för den kontext och de villkor där de handledande mötena utspelar sig. Därefter behandlades teman som rörde det handledande samtalets form, fokus, innehåll, funktion och relationen mellan lärarna i handledningen (jfr Bilaga 3a, 3b).

Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att man lär sig konsten att intervjua genom att intervjua. Jag ansåg därför pilotintervjuer vara nödvändiga dels för att höja kvaliteten på mitt sätt att intervjua, dels för att höja kvaliteten på planerade frågorna i intervjun. Pilotintervjuerna med en speciallärare och en klasslärare genomfördes i början av januari 2010 med hjälp av intervjuguiden. Jag lyssnade flera gånger

igenom pilotintervjuerna i ”självundervisande” syfte. På detta sätt blev jag mer observant på mitt eget sätt att ställa frågor, hur till exempel ledande frågor kan undvikas och på hur viktigt det är att tillåta tystnad under intervjun. Jag lät även deltagarna i pilotintervjuerna kommentera såväl frågorna som mitt sätt att intervjua.

Intervjuerna genomfördes under tiden februari–maj 2010 utgående från de tidigare nämnda intervjuguiderna. Frågorna i intervjuguiderna justerades något efter pilotintervjuerna. Jag strävade efter att ställa så lika frågor som möjligt till klasslärarna och speciallärarna, men vissa skillnader var nödvändiga med tanke på att ena lärarkategorin representerade handledare och den andra rådsökare. (Se Bilaga 3a; 3b). Intervjuerna tog 45–90 minuter. Intervjuerna med speciallärarna visade sig bli något längre. Medellängden för speciallärarintervjuerna rör sig om 70 minuter, medan medellängden för klasslärarintervjuerna stannade på 55 minuter. Jag använde intervjuguiden som stöd för att komma ihåg att täcka alla områden. Eftersom jag strävade efter att bygga upp intervjuerna som avslappnade samtal varierade ordningsföljden på frågorna beroende på vilka teman deltagarna under intervjuerna spontant kom in på. Jag använde mig också av improvisation beroende på teman som lärarna kom in på under intervjuerna. På samma vis varierade följdfrågorna och intervjuerna kom därmed att bli ganska olika samtal beroende på intervjupersonernas svar.

I forskningsmetodisk litteratur som behandlar intervjuer diskuteras ofta användning av olika frågor, och det varnas ofta speciellt för ledande frågor. Wengraf (2006) menar att en öppen fråga är bättre än en ledande fråga, medan ingen fråga alls är bättre än en öppen fråga eftersom intervjun helst ska ha formen av en diskussion. Kvale och Brinkmann (2009; jfr även Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008) har en något annorlunda syn och menar att ledande frågor kan vara nödvändiga ibland. Jag bedömde det ibland var nödvändigt att ställa någon enstaka ledande fråga för att komma förbi det direkt ”förgivettagna”. Jag strävade dock efter att be lärarna att *beskriva* och *berätta* snarare än att jag ställde en lång rad frågor under intervjuerna. Detta lyckades i de flesta intervjuer, men det finns också ett fåtal intervjuer där intervjupersonen inte var så talför. Jag noterade under transkriberingen att dessa intervjuer innehåller flera frågor. Detta gäller speciellt intervjuerna med klasslärare, vilket kan förklaras med att de kände en viss osäkerhet inför själva intervjutemat, som eventuellt berörde ett område som de inte tänkt så mycket på. Jag återkommer till att diskutera detta i avsnitt 5.5. i samband med att tillförlitlighets- och trovärdighetsfrågor behandlas samt i avsnitt 8.3. där resultaten granskas kritiskt. Efter intervjun frågade jag lärarna hur intervjun kändes för dem och kommentarer som ”det här var en jätteintressant diskussion”, ”det kändes bra att få tala om detta” eller ”jag blev klokare själv” visar att intervjuerna blev de avslappnade samtal jag önskade.

Samtliga intervjuer utfördes i deltagarnas skolor, antingen i ett klassrum eller i speciallärarens rum. Jag intervjuade klasslärare och speciallärare som arbetade i samma skolor under samma dag, men var för sig. Intervjuerna dokumenterades med ljudupptagningsbandspelare.

Presentation av speciallärarna i intervjuundersökningen

Samtliga intervjuade speciallärare är kvinnor. Speciallärarna i studien har varierande ålder, arbetserfarenhet och arbetssituation. Tre av dem arbetar som specialklasslärare medan sex arbetar som speciallärare. Av speciallärarna arbetar fyra i en skola medan två fungerar som ambulerande lärare i två skolor. En av dessa har förutom de två skolorna hon undervisar elever i även ytterligare en skola på sin lott som hon stöder endast genom att ge handledning till klasslärarna. Vad beträffar utbildningsbakgrund så har fyra av deltagarna en pedagogie magisterexamen med inriktning för speciallärare. Tre av dem är klasslärare i grunden och har senare byggt på sin utbildning med behörighetsgivande studier för speciallärare medan två har en ämneslärarutbildning som de kombinerat med behörighetsgivande studier för speciallärare³⁴.

Den deltagare som har den äldsta speciallärarexamen har avlagt sin examen år 1998 och den som har den färskaste examen har avlagt examen år 2008. Alla utom en har deltagit i minst en kurs motsvarande 5 studiepoäng i Handledande verksamhet. Deltagarnas ålder och arbetserfarenhet varierar också. Fyra av deltagarna är under 35 år, två är mellan 35 och 45 år medan tre är mellan 45 och 50 år. De har arbetat som speciallärare i medeltal åtta år med en variation som rör sig mellan ett halvt år till fjorton år. Fyra av deltagarna har dessutom arbetat som klasslärare eller ämneslärare i fyra till sju år. För att göra informationen om deltagarna mer överskådlig har uppgifterna sammanställts i en tablå som presenteras i bilaga (Bilaga 4).

Presentation av klasslärarna i intervjuundersökningen

Av de nio klasslärarna är sju kvinnor och två män. Samtliga är behöriga klasslärare. Den som har den äldsta examen har avlagt examen år 1984, medan den som har den färskaste examen avlade sin examen år 2008. Tre av klasslärarna är under 35 år, fem är i ålder 35–45 år medan en är över 45 år. De har arbetat som klasslärare i medeltal drygt åtta år med en variation som rör sig mellan ett år upp till femton år. Variationen beträffande vilken årskurs de fungerar som klassföreståndare för är snävare eftersom samtliga lärare har en egen klass i årskurserna 1–3. Två av klasslärarna är klasslärare för en sammansatt klass. Fem av dem har en elev med individuell plan i klassen, medan ytterligare ett par av dessa lärare också fungerar som ämneslärare i klasser där det finns en elev med individuell plan. Samtliga klasslärare har elever som får specialundervisning på deltid i sin klass. Det rör sig om en till fem elever per klasslärare. Ingen av klasslärarna kan påminna sig om att de gått någon kurs om handledning, vilket innebär att deras teoretiska kunskap om handledning skiljer sig från speciallärarnas. Även informationen om klasslärarna har sammanställts i en tablå (Bilaga 4).

³⁴ I Finland kan man utbilda sig till speciallärare antingen genom att läsa inriktningen för speciallärare inom ramen för en pedagogie magisterexamen eller genom att avlägga 60 studiepoäng behörighetsgivande studier efter en magisterexamen (Förordning om behörighetsvillkor för personal inom undervisningsväsendet 986 /1998).

5.4 Analysförfarande

Forskningsetiska regler liksom principer för tillförlitlighet i forskningen kräver att analysen i forskningsprocessen görs transparent. I följande avsnitt avser jag att klarlägga analysförfarandet. Den kvantitativa analysen som berör enkätsvaren beskrivs i korthet, medan den kvalitativa analysen som utgörs av intervjuerna och den öppna frågan i enkäten kräver en utförligare redogörelse. Analysförfarandet illustreras i Figur 8 (se s. 93).

Analys av enkäten

Enkäten bestod huvudsakligen av slutna svarsalternativ. Svaren behandlas med hjälp av kvantitativ analys med fokus på deskriptiv analys (frekvenser och medelvärden). Programmet SPSS 17³⁵ har använts som analysverktyg. Enkäten innehöll en öppen fråga, vilken var utformad så att deltagarna hade möjlighet att välja mellan två halvfärdiga meningar som de skulle skriva fortsättning på. (Fråga 8, se Bilaga 1). Jag renskrev alla svar och analyserade i tur och ordning svaren på respektive fråga med kvalitativ analys enligt samma förfarande som i analysen av intervjuerna (se nedan). Svaren på den öppna frågan redovisas i en artikel (Sundqvist, 2011a; 2011b), medan några av resultaten från de fasta svarsalternativen, som jag ser som viktiga bakgrundsfaktorer för förståelsen av det som träder fram i intervjuerna, redovisas i detta avhandlingsarbete.

Analys och tolkning av intervjuerna

Jag började med att själv transkribera intervjuerna i sin helhet. Intervjuerna skrevs ut ordagrant och kom att omfatta 428 sidor text med radavstånd 1,15. Under transkriberingens gång antecknade jag även spontana reflektioner och tankar i en forskningsdagbok. Jag skrev också sammanfattningar över helhetsintrycket efter varje enskild intervju. Efter transkriberingen påbörjades den grundläggande analysen och tolkningen av innehållet.

Jag har i analysen tagit inspiration av och tillämpat hermeneutiska tolkningsprinciper. Vad gäller det rent tekniska förfarandet har jag främst utgått från det förfarande för kvalitativ innehållsanalys som beskrivits av Lundman och Granheim (2008). Innehållsanalys är ett systematiskt analysätt som används inom både kvantitativ och kvalitativ forskning. Inom den kvalitativa ansatsen används innehållsanalysen med målsättningen att genom analys av olika former av kommunikation, bilda teman eller modeller som beskriver fenomenet. Såväl det manifesta som latent innehåll kan analyseras. Detta gör att förfarandet passar inom ramen för ett hermeneutiskt angreppssätt. Till exempel Kvale (1997, s. 182) beskriver hermeneutisk tolkning som en mer omfattande och djupare tolkning av mening där uttolkaren går utöver det direkt uttalade för att utveckla strukturer och relationer som inte omedelbart framträder i texten. Denna djuptolkning jämför jag alltså med att nå det latent innehåll, medan det manifesta innehåll återspeglar det lärarna klart uttrycker, vilket kräver en lägre grad av tolkning.

³⁵ SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) är ett dataprogram för statistiska analyser.

Jag har valt att följa det konkreta tillvägagångssättet vid innehållsanalys som Granheim och Lundman (2004; Lundman & Granheim, 2008) beskriver på följande sätt:

Hela texten (transkriberat material) läses igenom flera gånger för att man ska få en känsla av helheten.

Meningar och fraser som innehåller relevant information med tanke på frågeställningarna markeras.

De meningsbärande enheterna kondenseras i syfte att korta ner texten.

De kondenserade meningsenheterna kodas, de grupperas därefter i kategorier som återspeglar det centrala budskapet. Dessa kategorier återspeglar det manifesta innehållet i materialet.

Kategorierna formuleras slutligen i övergripande teman som återspeglar det latenta innehållet i materialet. (s. 108)

För att kontrollera transkriberingarnas riktighet och för att få en känsla av helheten lyssnade jag efter transkriberingen igenom alla intervjuer en gång till samtidigt som jag kontrollerade att de överensstämde med utskriften. I det här skedet arbetade jag skolvis vilket innebär att jag lyssnade till speciallärarna och klasslärarna växelvis. Jag fortsatte sedan läsningen genom att läsa igenom först alla speciallärarintervjuer och därefter alla klasslärarintervjuer flera gånger. På det viset fick jag ett bättre helhetsintryck av hur speciallärare respektive klasslärare uttryckte sig om forskningsfenomenet. Jag gjorde även en initial tolkning av vad varje enskild intervju förmedlade. Skillnader och likheter i förhållningssätt började framträda och nya tankar öppnades som jag kontinuerligt antecknade. Dessa anteckningar kom att vara till hjälp i den fortsatta analysen och kan ses som viktiga analysstrådar som användes bland annat när jag ställde tolkande frågor till materialet.

Efter att ha fångat känslan av helhet påbörjade jag den egentliga analysen. Jag arbetade strukturerat genom att fokusera på en forskningsfråga i taget. Bland annat Wengraf (2006, s. 227) framhåller betydelsen av att fokusera på en forskningsfråga i taget för att inte tappa greppet om materialet. Intervjuguiderna var till stor hjälp i detta sorteringsskede. Jag började med en grovsortering genom att plocka ut relativt stora *domäner* som sammanföll med frågeområdena i intervjuguiden. En domän innebär ett avsnitt av texten som handlar om ett specifikt område och utgör en grovstruktur som är möjlig att identifiera med låg grad av tolkning (Lundman & Granheim 2008, s. 162). Jag inledde sorteringen manuellt men övergick så småningom till att sortera med hjälp av analysprogrammet QSR NVivo, version 8³⁶.

Efter sorteringen började jag identifiera *meningsenheter*, det vill säga de relevanta ord, meningar eller stycken som genom sitt innehåll hörde ihop. Jag strävade efter att inte göra meningsenheterna för korta, eftersom jag ville låta sammanhanget kvarstå i syftet att i enlighet med den hermeneutiska principen kunna spegla del och helhet med varandra hela tiden. I nästa skede *kondenserades* meningsenheterna, vilket innebär att jag sammanfattade det väsentliga i meningsenheterna med färre ord eller

³⁶ Programmet NVivo är ett mjukdataprogram för analys av kvalitativ data så som texter, bilder och ljud. Det produceras av QSR International.

med en enda mening³⁷. Jag jämförde därefter de kondenserade meningarna för att kunna urskilja mönster och olikheter. Jag gick flera gånger tillbaka till de större domänerna för att kontrollera trovärdigheten i min egen förståelse av det lärarna uttryckte. Jag kodade de kondenserade meningsenheterna och grupperade dem i *kategorier som beskriver det manifesta innehållet* i intervjuerna. Jag arbetade i detta skede induktivt med en strävan att hålla kvar lärarnas språk och uttryckssätt. Jag använde mig av så låg grad av tolkning som möjligt i detta skede trots att mitt förhållningssätt harmonierar med till exempel Sjöström (1994) och Ödman (1979/2007) som framhåller att det alltid sker en viss grad av tolkning i och med att man möter sitt material med en viss förförståelse som innebär en begränsning av vad man ”ser” eller inte ”ser”.

I analysen har jag först analyserat speciallärares svar och därefter klasslärares. Jag har därefter jämfört de manifesta kategorierna och låtit dem sammanfalla till en helhet. För att få en bättre förståelse och för att låta mönster och olikheter framträda tydligare gjorde jag för varje fråga också tabeller som visade hur varje enskild klasslärare och speciallärare hade svarat, det vill säga vilka manifesta kategorier som framträdde i varje lärares svar. På detta vis kunde jag även fånga eventuella olikheter och likheter mellan klasslärares och speciallärares svar.

När de manifesta kategorierna identifierats tog det djupare tolkandet arbetet vid. Jag gick utanför det av lärarna klart uttalade och sökte latenta budskap i de manifesta kategorierna. I klartext innebär detta att jag gick bort ifrån det subjektiva och explicit uttalade och sökte en generell tolkning. Jag strävade alltså efter att förstå aktören bättre än han eller hon själv gjort. Detta är enligt Alvesson och Sköldeberg (1994, s. 117) möjligt genom att uttolkaren använder sig av empati och inlevelseförmåga kompletterat med uttolkarens vidare, eller i alla fall annorlunda kunskapsmängd.

Innehållsanalysen får närmast ses som ett verktyg i analysprocessen, medan det hermeneutiska förhållningssättet inspirerat mig under tolkningsprocessen. Ödman (1979/2007, s.235–243) nämner att förhållningssättet kan ses som det viktigaste i den hermeneutiska arbetsprocessen. Förhållningssättet i arbetsprocessen ska följa Gadamer's ”det öppna frågandets princip”. Gadamer (1997, s. 173) skriver att utan att fråga kan vi inte skaffa oss erfarenhet, och öppenhet för nya insikter har frågans struktur. Med frågan som grund ska således förståelsehorisonten kunna ändras utgående från den nya horisont som det vi tolkar erbjuder. Målet är horisontsammansmältning (jfr avsnitt 2.3). Jag har hela tiden varit medveten om min egen förförståelse och strävat efter att förutsättningslöst ändå kunna tolka materialet. Det innebär att förförståelsen successivt har vidgats. Jag har strävat efter att följa flera av de hermeneutiska tolkningsprinciper som bland annat Kvale (1997) samt Kvale och Birkmann (2009) beskriver. Dessa principer kan kort benämnas som: 1) i enlighet med den hermeneutiska cirkeln *växla mellan del och helhet*, 2) avsluta tolkningen när det inte finns några inre motsättningar utan man har kommit fram till en *god gestalt*, 3) *pröva tolkningen av enskilda uttalanden* mot helhetliga tolkningen av intervjun, 4) förstå och tolka texten utgående från dess egen referensram, det vill

³⁷ Kondenseringarna har endast använts som stöd i analysen. I resultatredovisningen presenteras lärarnas utsagor i sin ursprungliga form.

säga *de intervjuades livsvärld*, 5) gå in i tolkningen med *kunskap i temat*, 6) vara medveten om egna förutsättningar som är uppbyggda av den *förståelsetradition* man som forskare befinner sig i samt slutligen 7) låta tolkningen *gå utanför det omedelbart givna*. Jag har till exempel hela tiden haft tanken om del och helhet i förgrunden. Tolkningen av enskilda uttalanden från intervjupersonerna har speglats mot hela intervjun och mot den initiala tolkningen av intervjun.

Sjöström (1994) menar att det inte finns någon egentlig metod för själva tolkningsarbetet. Det som krävs är erfarenhet, kreativitet och fantasi. Samtidigt framhåller hon förförståelsens betydelse. Bland annat Alvesson och Sköldeberg (1994, s. 162) beskriver hur viktigt det är att som forskare gå i dialog med den text som ska tolkas snarare än att "sitta stum av förundran och hoppas att något dyker upp". Det är här det öppna frågandets princip kommer in.

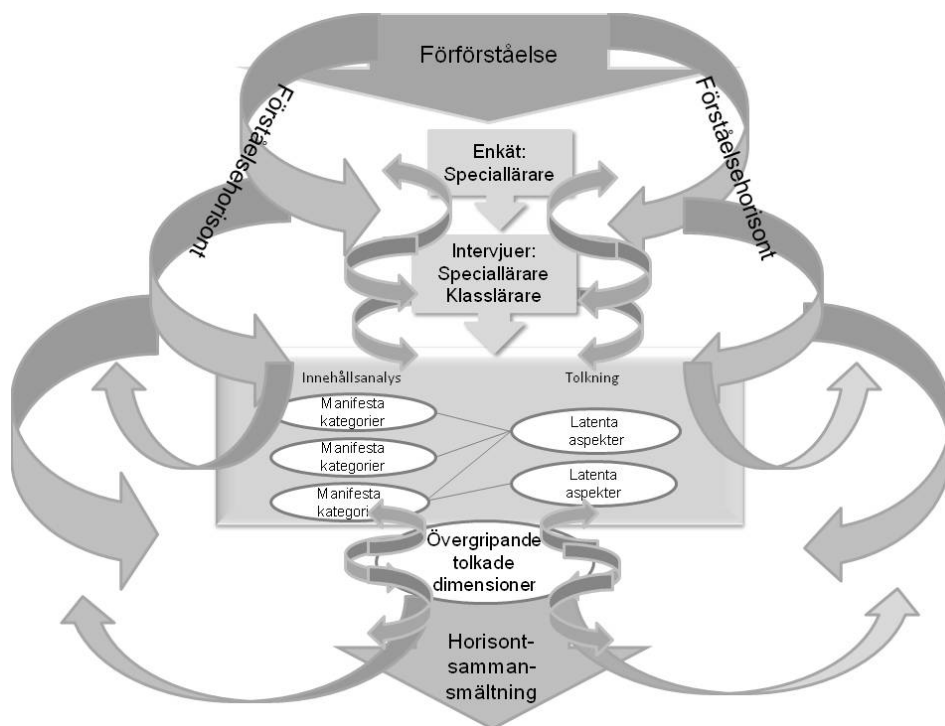
När jag sökte de latent aspekterna hade jag de manifesta kategorierna som utgångspunkt. Jag gick i detta skede också tillbaka till både meningsenheterna och domänerna. Varje manifest kategori speglades mot dessa helheter på nytt och jag ställde tolkande frågor till materialet tills jag som Sjöström (1994, s. 83) uttrycker det "fann den möjligaste rimliga tolkningen i ljuset av all tillgänglig information". Jag höll fast vid en fråga tills jag stötte på ett uttalande som motsatte sig den initiala tolkningen och formulerade då en ny fråga. Till slut nådde jag en tolkning där inga argument motsade tolkningen.

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver hur de analytiska frågor man ställer till intervjutexten kan ske inom ramen för olika tolkningskontexter. De nämner 1) *självförståelse*, 2) *det sunda förnuftets kritiska förståelse* och 3) *teoretisk förståelse*. Självförståelse handlar om att uttolkaren i koncentrerad form försöker förmedla vad intervjupersonerna uppfattar som mening. Det är vad jag strävade efter under analys och tolkning av de manifesta kategorierna. Det sunda förnuftets kritiska förståelse går utanför vad intervjupersonen själv har för upplevelse av ämnet men förblir inom ramen för ett sund förnuft medan den teoretiska förståelsen handlar om att använda en teoretisk referensram som tolkningsredskap. I tolkningen av de latent aspekterna har de två senare tolkningskontexterna kombinerats. Jag har använt mig av tidigare forskning samt teori och kunskap hämtad ur olika handledningstraditioner vid tolkningen. När denna kunskap inte har räckt till har jag övergått till det sunda förnuftets kritiska förståelse som jag även tillätit att genomsyras av kreativitet och intuition.

Tolkningen skulle således inte ha kunnat ske utan den förförståelse och den teoretiska referensram jag gick in i materialet med, samtidigt som empirin ledde till en omvärdering och utvidgning av teorin i de fall lärarnas uttalande gick utanför min förståelsehorisont. Såväl förförståelsen som den teoretiska horisonten ändrades och ledde in mig på nyförståelse och ny teori som i sin tur åter igen förde in mig på nya tolkningar. På det viset har förförståelsen och den nya förståelsen skapat varandra i en ständig växelverkan.

Under tolkningen öppnades småningom latent teman som jag valt att kalla *tolkade aspekter*. De manifesta beskrivningskategorierna har således kopplats till olika tolkade aspekter. Jag har valt att i vissa fall låta en manifest kategori hänföras till

flera olika tolkade aspekter. De tolkade aspekterna som trädde fram vid analysen av olika delfrågor har slutligen förts samman till *tre övergripande tolkade dimensioner* som utgör det som Gadamer (1997) kallar horisontsammanmältning. Inspirerad av Salo (2002) har jag valt att kalla de övergripande tolkningarna för *dimensioner*. Salo (2002, s.135) menar att dimension kan ses som ett öppet och flexibel begrepp. Dimensioner behöver inte vara klart avgränsade från varandra, utan kompletterar och stöder varandra samtidigt som de kan överlappa varandra. Eftersom jag upplevde att en del av de tolkade aspekterna kunde hänföras till flera övergripande tolkade teman och att de slutliga övergripande tolkade temana dessutom hade kopplingar till varandra har jag valt att snarare se på den övergripande tolkningen som tre dimensioner. Dimensionerna innebär samtidigt att jag kopplat ihop de tolkade aspekterna med varandra och därmed gått tillbaka från del till helhet (jfr Figur 8).



Figur 8. Analys- och tolkningsförfarande: den hermeneutiska spiralen.

Figur 8 illustrerar således den hermeneutiska spiralen och framväxten av den slutliga horisontsammanmältningen. Den översta tjocka pilen visar förförståelsen som jag gick in i forskningsprocessen med. De yttre böljande pilarna som springer ur förförståelsen visar förståelsehorisonten för tolkningen, medan den empiriska horisonten (enkät och intervjuer) finns i figurens mitt. Förståelsehorisonten präglas av det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet på handledning. De stora böljande pilarna avser att belysa hur förståelsehorisonten utvidgats i dialogen

med den empiriska horisonten. De mindre böljande pilarna visar speglingen mellan del och helhet i forskningens olika faser. Förståelsehorisonten har kastat ljus över den empiriska horisonten i forskningsprocessens alla faser och har fungerat som stöd vid analys och tolkning. Samtidigt har tolkningen av den empiriska horisonten bidragit till en utveckling av förståelsehorisonten. Detta i och med att tolkningen av intervjumaterialet ledde mig in i på ett nytt perspektiv på handledning och till ny förståelse av de perspektiv jag gick in i forskningsprocessen med. Detta växelspel har slutligen lett till en horisontsammansmältning där den empiriska horisonten och den teoretiska horisonten förenas. Horisontsammansmältningen kastar åter nytt ljus över förståelsehorisonten och står öppen för fortsatt kunskapsutveckling.

5.5 Studiens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Värdet av allt vetenskapligt arbete är avhängigt av huruvida arbetet kan ses som tillförlitligt och trovärdigt. I kvantitativa undersökningar talar man enligt tradition snarare om *reliabilitet* och *validitet*. Om arbetet kan anses vara reliabelt är mätresultaten tillförlitliga och man kan utgå ifrån att man skulle få samma resultat om undersökningen upprepades. Begreppet *validitet* handlar om hur väl forskaren har lyckats mäta det han eller hon avser mäta (Steinke, 2004; Svensson, 1996). Bägge dessa begrepp, framför allt begreppet validitet, är omdiskuterade inom kvalitativ forskning, inte minst när det gäller den hermeneutiska traditionen (jfr Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009; Ödman, 2004). I det följande argumenterar jag för tillvägagångssätt för att höja tillförlitligheten och trovärdigheten i föreliggande studie. Slutligen diskuterar jag etiska riktlinjer som jag har strävat efter att följa under forskningsprocessen.

Tillförlitlighet och trovärdighet

Begreppen reliabilitet och validitet är tätt sammanflätade i kvalitativa studier. Validiteten och huruvida begreppet överhuvudtaget ska användas inom kvalitativ forskning är omdebatterat. All forskning bör på något vis kunna granskas utgående från trovärdighetsaspekten, och i dag erkänns validitetsbegreppet inom den kvalitativa forskningen men ges en annorlunda innebörd än i kvantitativ forskning (jfr Kvale & Brinkmann, 2009; Svensson, 1996)

Kvale och Brinkmann (2009) omformulerar reliabilitet och validitet så begreppen passar forskning baserad på kvalitativa intervjuer. Reliabilitet handlar om huruvida den kunskap som presenteras är framtagen på *ett tillförlitligt sätt* och reliabilitet i den kvalitativa forskningsintervjun är central främst i samband med genomförandet av intervju och transkribering. Bland annat beskriver Kvale och Brinkmann (2009) hur reliabiliteten bör uppmärksammas redan under intervjun genom att man i egenskap av intervjuare ger akt på hur man formulerar sina frågor samt vart man vill komma med sina frågor. De för fram problemet med ledande frågor. Verknigen av ledande frågor uppmärksammas ofta i forskningsmetodisk litteratur, och det är välkänt att formuleringen av en fråga inverkar på svaret. Jag strävade efter att undvika ledande frågor under intervjun så långt det bara var möjligt. I de fall jag ändå ansåg mig vara tvungen att ta till en ledande fråga handlade det snarare om tolkande frågor för att kontrollera att jag förstätt saken rätt såsom ”*Du menar att...?*”

På grund av min förståelsehorisont, som innebar att min kunskap om handledning var vidare eller åtminstone annorlunda än många av lärarnas, var jag i samband med ett frågeområde tvungen att medvetet ställa en ledande fråga för att få fram variationsrikedom och aspekter som lärarna i fråga inte direkt associerade till. Kvale och Brinkmann (2009) menar att ledande frågor kan vara nödvändiga i kvalitativ forskning och att kritiken mot användning av ledande frågor är överdriven. Användning av ledande frågor är enligt dem nödvändigt, till exempel för att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar, eller för att verifiera intervjuarens tolkning.

I avsnitt 5.2. beskrev jag att ämnet för den kvalitativa intervjun är intervjupersonens livsvärld och hans eller hennes relation till den (jfr Kvale & Brinkmann, 2009, s. 42–44). Under intervjun med klasslärarna märkte jag att ett par av klasslärarna var osäkra på temat för intervjun och de hade svårt att svara på vissa frågor, vilket ledde till att jag ibland måste ställa ledande frågor. Som jag tidigare konstaterat var det eventuellt så att intervjun behandlade ett ämne som gick utanför klasslärarnas erfarenhet och livsvärld. Detta kan eventuellt också förklara skillnaderna i längden på intervjuerna med de bägge lärarkategorierna. Denna problematik diskuteras närmare i samband med att studiens resultat kritiskt granskas (avsnitt 8.3).

Kvale och Brinkmann (2009) nämner också betydelsen av reliabiliteten i samband med transkriberingen av intervjuerna. Reliabiliteten vid transkriberingen stärktes av att jag lyssnade igenom intervjuerna på nytt efter att alla intervjuer var utskrivna och samtidigt korrigerade eventuella brister i utskrifterna.

Såväl Svensson (1996) samt Kvale och Brinkmann (2009) diskuterar ingående *validitetsbegreppet* eller forskningens *giltighet* i anknytning till kvalitativ forskningsintervju. De betonar att validitet inom kvalitativ forskning inte kan röra sig om att bevisa att forskningsresultaten är sanna. Det väsentliga är att forskaren lyckas visa att de tolkningar som gjorts är trovärdiga. Alvesson och Skoldberg (1994) är inne på samma linje och framhåller att motivet i hermeneutiskt inspirerad forskning inte är att förmedla en sanning, syftet är snarare att avslöja väsentliga men tidigare okända förhållanden utgående från en tolkning av ett text material. Man kan knappast hävda att en tolkning är sann däremot ska *rimligheten* i tolkningen kunna avläsas. Ödman (1979/2007) framhåller att tolkning är en subjektiv akt som alltid görs från en viss aspekt. Risken finns alltid att tolkningen görs allt för godtyckligt. Detta bör förstås undvikas och tolkandet behöver därför ha sin grund i tidigare kunskap och erfarenhet.

När det gäller tillförlitlighet och trovärdighet av själva intervjuanalysen nämner Kvale (1997) två olika tillvägagångssätt för kontroll av analysen: användning av *flera uttolkare* (även kallat *intersubjektivitet*) och *förklaring av tillvägagångssätt*. Den förstnämnda är användbar vid kategorisering för att kontrollera om det råder samstämmighet mellan två personer som placerar in utsagorna i de kategorier som presenteras efter analysen. Ytterligare nämner Svensson (1996) och Steinke (2004) möjligheten att låta undersökningsdeltagarna ta del av analysen för att bedöma giltigheten, så kallad *deltagarbedömning*. Vid en hermeneutisk analys är användning av flera uttolkare liksom deltagarbedömning problematiskt. Bland annat Alvesson och Skoldberg (1994, s. 121) skriver att ”forskaren alltid har sina egna referensramar i bagaget och tolkar utgående från dessa”. I och med att tolkningen är sammanflätad

med min subjektiva förståelse och förståelsehorisont har det alltså inte varit möjligt att stärka trovärdigheten genom att låta en annan person kontrollera de manifesta kategorier jag kommit fram till, än mindre de latent aspekterna. Jag har inte heller sett det som relevant att låta en eller flera av deltagarna i intervjun bedöma giltigheten i de tolkade aspekterna eftersom min förståelse skiljer sig från deltagarnas. I strävan till ett tillförlitligt och trovärdigt förfarande i analysen har jag i stället valt att i enlighet med Kvale (1997) förklara tillvägagångssättet under analysen och tolkningen så grundligt som möjligt. Jag har också valt att förenkla bedömningen av huruvida mina tolkningar är rimliga genom att i resultatredovisningen rapportera både lärarnas beskrivningar med hjälp av citat och min tolkning utgående från dessa beskrivningar.

Kvale (1997, 65) talar dock också om en annan form av intersubjektivitet än de ovan beskrivna. Kvale talar om en *dialogisk intersubjektivitet* som handlar om att enighet kring en tolkning kan nås genom en rationell diskussion bland de som identifierar och tolkar ett fenomen. Också Ödman (2004, s. 104–110) diskuterar möjligheten till *intersubjektivitet* vid hermeneutisk forskning på ett liknande sätt. Visserligen för Ödman fram risken med intersubjektivitet i fall att diskussionen blir irrationell och olika personer i strävan att nå samstämmighet bygger upp ett slags kollektivt missförstånd som leder till osynliga hinder för förståelse. Ödman menar att det intersubjektiva utbytet av tolkningar ändå kan ske genom att man jämför sina tolkningar med vad andra forskare kommit fram till. Den vägen kan man som forskare se sin text med nya ögon och hitta luckor i de egna tolkningarna. Jag har parallellt med tolkningen tagit del av litteratur och forskningsresultat i anknytning till mitt forskningstema. Det är den vägen en del av de frågor och morargument jag ställde till analysmaterialet växte fram. Bland annat Kvale och Brinkmann (2009, s. 265) menar att de frågor som ställts till en text får avgörande betydelse i hermeneutisk forskning. Jag har använt tolkningar från tidigare forskning som inte passar in med mina tolkningar som motargument och provat dem med hjälp av ”det öppna frågandets princip”, vilket har lett till en modifiering av min tolkning. Genom att kontinuerligt framlägga framväxten av tolkningen vid olika forskarseminarier och genom att ta del av kommentarer från utsedda handledare har rimligheten i mina tolkningar också prövats och diskuterats.

Ödman (2004) diskuterar även andra kontrollkriterier inom ramen för hermeneutisk forskning. Han för fram den hermeneutiska cirkeln som det mest grundläggande validitetskriteriet. Det innebär att forskaren är medveten om hur delar och helhet i tolkningen hänger ihop. Tolkningen ska ha en *inre logik*. Det innebär att man bör kontrollera huruvida tolkningar i materialet motsäger varandra eller huvudtolkningen. Detta kontrollkriterium har jag strävat efter att följa genom att hela tiden spegla tolkningen av enskilda utsagor mot hela intervjun liksom jag har speglat de tolkade aspekterna mot de manifesta kategorierna.

Mitt syfte med detta forskningsarbete är således inte att förmedla en sanning som kan mätas och kontrolleras, utan jag vill presentera en trovärdig tolkning utgående från min förståelsehorisont av fenomenet specialpedagogisk handledning som fenomenet beskrivs av de intervjuade lärarna. Genom den inledande beskrivningen av min förståelse bjuder jag in läsaren i min förståelsehorisont. Jag har också strävat efter att använda mig av en riklig mängd citat i resultatredovisningen, som

ibland är ganska långa, i syftet att kunna visa läsaren på rimligheten i mina tolkningar av lärarnas beskrivningar.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är validering inom kvalitativ forskning framför allt en fråga om *hantverkarskicklighet* där ”sökandet efter absolut, säker kunskap ersätts av föreställningen om försvarbara kunskapsanspråk. Hantverkarskickligheten bör genomsyra undersökningen under tematisering av problem och forskningsfrågor, vid val av forskningsdesign, under genomförande av intervjun och transkriberingen liksom också under analys och rapporteringen. Även Steinke (2004) nämner dokumentation av alla skeden i forskningsprocessen som ett viktigt kvalitetskriterium och betonar också dokumentationen av förförståelsen och studiens kontext. Jag har strävat efter att göra min forskningsprocess så transparent som möjligt. Till exempel har min ambition varit att noggrant beskriva min förförståelse, undersökningskontext, deltagare, datainsamlingsförfarande liksom analys- och tolkningsprocessen. Huruvida jag lyckats är det upp till läsaren och forskarsamfundet att avgöra.

I samband med trovärdighetsfrågor diskuteras ofta också resultatens *generaliserbarhet* som handlar om i vilken utsträckning erhållna resultat kan tillämpas i andra relevanta situationer. Också generaliserbarhetsbegreppet är omdiskuterat inom kvalitativ forskning där undersökningspersonerna är få (Alvesson & Sköldeberg, 1994; Kvale & Brinkmann, 2009; Svensson, 1996). Kvale och Brinkmann beskriver möjligheten till så kallad analytisk generalisering vilket innebär att man gör en bedömning beträffande i vilken utsträckning resultaten från en studie kan vara vägledande i en annan situation, och de betonar hur viktigt det är att beskriva undersökningsobjekten och kontexten noggrant för denna bedömningsmöjlighet. Sjöström (1994) beskriver att målet med hermeneutiskt inriktad forskning är att få ökad förståelse för handlingar och företeelser i relation till en specifik kontext. Genom att förstå innebörden av en företeelse för en eller ett fåtal personer får man kunskap som kan öka förståelsen för en företeelse. Jag vill således inte hävda att resultaten i denna studie ska förmedla en sann bild av företeelsen handledning i specialpedagogisk kontext som kan generaliseras på all handledning som sker mellan speciallärare och klasslärare. Däremot är min intention att ge ökad kunskap till hur handledning i specialpedagogisk kontext kan förstås utgående från finlandssvenska lärares beskrivningar och därmed ge en synvinkel som kan bidra till utvecklingen av teori och praxis.

Etiska riktlinjer

Att få möjligheten att intervjua en person och att analysera, tolka och rapportera det som kommer fram i intervjun innebär ett stort förtroende som jag har försökt att förvalta väl. Den kvalitativa forskningsintervjun ger upphov till flera etiska överväganden som startar redan vid det första kontakttagandet. Kvale och Brinkmann (2009) liksom Christians (2000) nämner *informerat samtycke och konfidentialitet* som två centrala etiska riktlinjer. Vad beträffar informerat samtycke var jag mån om att ge alla intervjupersoner information om undersökningen och dess syfte. Alla intervjupersoner fick ta del av ett brev där undersökningen beskrevs liksom hur intervjuerna kommer att användas. I samband med detta garanterade jag även intervjupersonerna konfidentialitet (Bilaga 2). I en kvalitativ intervjuundersökning används intervjupersonernas uttalanden i rapporteringen och

man måste därför vara noggrann med att skydda deras privata integritet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88–89). Jag har varit mån om att genomgående beakta det löfte om konfidentialitet som jag gav de intervjuade lärarna. Detta löfte innebär särskilda problem när undersökningen är utförd i Svenskfinland som är en ganska liten kontextuell miljö, vilket innebär att de medverkade lärarna eventuellt kan identifieras om man kopplar dem till skolstorlek eller geografiskt område. Jag har därför iakttagit stor försiktighet när jag beskrivit deltagarna och varit mån om att inte ta med citat där geografisk ort eller skola kan identifieras. Ett annat etiskt dilemma i denna studie har varit att deltagarna utgörs av speciallärare och klasslärare som arbetar i samma skolor och är kollegor. Eftersom deltagarantalet är ganska litet är det möjligt att speciallärarna och klasslärarna från samma skola kan identifiera varandras utsagor. Speciellt de manliga kollegornas utsagor är lätta att identifiera eftersom de endast är två. Jag har därför noga övervägt citaten som presenteras och i vissa fall tagit bort citat där det framkommit fakta som kan kränka någon eller riskera leda till negativa konsekvenser för deltagarna.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 89–90) är också *konsekvensbedömning* en viktig etisk riktlinje. Som forskare gäller det att ge akt på vilka konsekvenser studien får för framför allt deltagarna, men också för den större grupp deltagarna representerar. En central målsättning med studien har varit att förmedla specialpedagogiska handledande modeller som kan tillämpas av lärare på fältet. Detta framkommer i det pragmatiska motiv jag beskrev i avsnitt 1.1.2. Detta får alltså ses som en positiv konsekvens. Jag har under forskningsprocessen vinnlagt mig om att ha ett öppet sinne inför det empiriska materialet samtidigt som jag gett akt på att förvalta det förtroende som deltagarna i intervjun gav mig. Utgångspunkten har varit att undvika eventuella negativa konsekvenser genom att behandla deltagarna och intervjumaterialet med största möjliga respekt utan att låta kunskapsvärdet gå förlorat. Eller som Kvale och Brinkmann (2009, s. 89) uttrycker det: Målet har varit *att göra gott* och detta har skett genom att överväga såväl negativa som positiva konsekvenser för deltagarna i relation till kunskapsvärdet.

6 Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras resultaten från studiens empiriska del. Forskningsfrågorna har fungerat som ledstjärna vid struktureringen av resultatredovisningen. I avsnitt 6.1 presenteras de yttre ramarna för handledningen genom en beskrivning av vilken plats handledningen har i den finlandssvenska skolan utgående från dels enkätsvaren, dels intervjuerna. I detta avsnitt behandlas även faktorer som inverkar på möjligheterna att mötas i handledande samtal. Därefter fördjupas det handledande samtalet genom att dess form, fokus, funktion och relationen mellan aktörerna i handledningen avtäcks. I avsnitt 6.2 presenteras handledningens form, medan handledningens innehåll och fokus presenteras i avsnitt 6.3. Handledningens funktion och relationen mellan aktörerna i handledningen står slutligen i centrum i avsnitt 6.4.

Redovisningens utformning

Resultatredovisningen inleds med en presentation av centrala resultat från enkäten i form av frekvenser. Resultaten från enkäten fungerar som en bakgrundsskissering och antyder vilken plats den specialpedagogiska handledningen har i den finlandssvenska skolkontexten. Jag ser bakgrundsskisseringen som en viktig komponent i den hermeneutiska spiralen, eftersom de resultat som träder fram i intervjuanalysen bör förstås mot den plats handledningen har i den finlandssvenska skolan.

Därefter följer redovisningen av intervjuresultaten. Vid presentationen av intervjuresultaten beskrivs först de manifesta kategorier som träder fram i lärarnas utsagor. Kategorierna presenteras så att den kategori som flest lärare omfattar presenteras först. Samma lärare kan finnas med i flera olika kategorier. Kategorierna blir belysta med hjälp av citat som i redovisningen markeras med indrag i texten. Jag har valt att använda flera citat för varje kategori för att få fram de olika nyanser som en kategori kan innehålla. I syftet att ge läsaren möjligheten att få en insikt i min tolkning av utsagorna och för att öka tilltron till tolkningen presenterar jag relativt långa citat. Detta i enlighet med hermeneutiskt tillvägagångssätt där delen måste förstås mot helheten och vice versa (Gadamer, 1997; Sjöström, 1994; Ödman, 1979/2007). Enstaka ord och meningar, lösryckta ur sitt sammanhang kan tydas på många sätt. Genom att låta läsaren ta del av sammanhanget önskar jag att visa en glimt av den värld för läsaren som öppnades för mig under tolkningsarbetet. Jag har även strävat till att så många lärare som möjligt ska få sin röst hörd samt att låta såväl speciallärare som klasslärare framträda. Speciallärarnas citat markeras efter det fingerade namnet med ett S och klasslärarnas på samma sätt med ett K. Mina egna frågor och kommentarer tydliggörs genom att jag använder kursivstil. Trots att jag under transkriberingen valde att skriva ut intervjuerna ordagrant har jag i resultatredovisningen valt att lämna bort upprepningar och utfyllnadsord som ”oh” och ”äh”. Kraftiga dialekta ord har jag ändrat till standardsvenska. Detta för att i enlighet med Kvale (1997, s 155–158) öka läsbarheten. I vissa fall har lärarna inte sagt fullständiga meningar eller använt ord som kan vara svåra för en utomstående läsare att förstå. Jag har i dessa fall förtydligat citaten genom att sätta in min tolkning av vad läraren ville säga i parentes med kursivstil. Samma sak gäller när jag sett mig tvungen att ta bort eller ersätta ord för att lärarna inte ska kunna

identifieras. I vissa fall har citaten komprimerats. När flera ord eller hela meningar lämnats bort markeras detta med /.../. Längre tystnad markeras med (...). Kortare pauser eller meningar som inte fullföljts av läraren markeras med tre punkter. Det hände under intervjun att lärarna citerade någons uttryck och detta markeras med citationstecken ("). Eftersom jag är intresserad av att få förståelse för hur specialpedagogisk handledning kan förstås utgående från lärarnas sammanvägda beskrivningar presenteras speciallärarnas och klasslärarnas beskrivningar tillsammans. Eventuella skillnader mellan speciallärare och klasslärare är inte av explicit intresse i denna studie, men kommenteras ändå kort i de fall skillnader tydligt framkommer eftersom olika synsätt kan inverka på hur handledningen utformas. När jag i resultatredovisningen använder ordet "lärare" syftar jag på bägge lärarkategorierna (speciallärare och klasslärare).

Efter redovisningen av de manifesta beskrivningskategorierna presenteras de latenta tolkade aspekter som träder fram ur materialet. De manifesta kategorierna, de tolkade aspekterna samt kopplingen mellan dessa illustreras med hjälp av figurer.

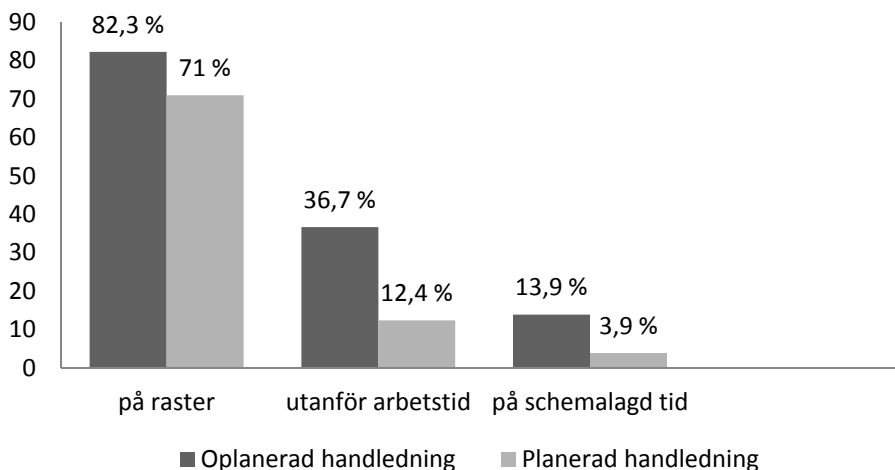
6.1 Bakgrund: Handledningens plats och villkor

Föreliggande kapitel avser att svara på den första forskningsfrågan: Hur beskriver lärarna handledningens plats och rådande villkor för att implementera handledning som verksamhetsform? Syftet med detta avsnitt är att skapa en bild av *hur ofta* speciallärarna handleder klasslärare och *när* de handleder. Genom att dessutom beskriva rådande *villkor* för att utveckla handledning som verksamhetsform avtäckes de faktorer som begränsar eller främjar verksamhetsformen. Kapitlet inleds med ett avsnitt innehållande en kort redovisning av ett par centrala resultat från enkäten som speciallärare har besvarat.

6.1.1 Specialpedagogisk handledning som schemalagd verksamhet är ovanlig

Det huvudsakliga syftet med enkäten var att kartlägga i vilken omfattning speciallärare i den finlandssvenska grundskolans lägre årskurser (F-&8) handleder klasslärare och huruvida de har möjlighet att handleda på schemalagd arbetstid. Av intresse var också att få klarhet i huruvida handledningen sker som ett planerat möte eller om handledningen snarare sker oplanerat och spontant när akuta problem uppstår. I en av frågorna i enkäten fick speciallärarna ta ställning till hur ofta och när de handleder sina kollegor i specialpedagogiska frågor, och huruvida det sker om ett planerat eller oplanerat möte. Resultaten visar att den handledning som förekommer mellan speciallärare och klasslärare framför allt handlar om oplanerad handledning som ofta sker på raster. Drygt 82 procent av speciallärarna (n = 138) menar att det dagligen eller varje vecka händer att de handleder klasslärare oplanerat under rasterna. Även planerad handledning sker främst på raster, men förekommer ibland också utanför den egentliga arbetstiden. Av speciallärarna ger närmare 37 procent handledning till klasslärarna utanför arbetstiden varje vecka, medan det är ovanligt med handledning på schemalagd arbetstid. Den nuvarande handledningen i skolan består alltså framför allt av spontan handledning, medan handledning som en planerad verksamhet är ganska sällsynt. När handledningen sker som planerad verksamhet sker den också vanligen

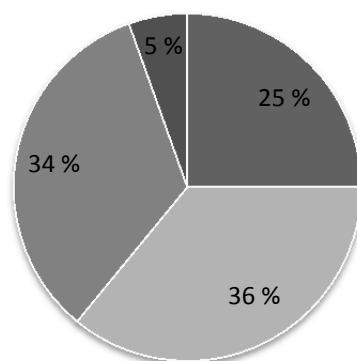
på raster. Andelen speciallärare som genomför oplanerad och planerad handledning dagligen eller varje vecka på schemalagd tid, utanför egentlig arbetstid eller på raster illustreras i Figur 9.



Figur 9. Andel speciallärare som handleder klasslärare dagligen eller varje vecka på raster, utanför arbetstid och på schemalagd tid (N=138).

Vad beträffar upplevda möjligheter att utveckla den handledande verksamhetsformen kan konstateras att möjligheten att handleda på schemalagd tid inom ramen för undervisningsskyldigheten är sällsynt förekommande i den finlandssvenska grundskolan. Endast 5 procent eller 7 av speciallärarna menar att de har möjlighet att handleda klasslärare på schemalagd arbetstid. Det handlar då vanligen om en timme per vecka. Siffran är anmärkningsvärt låg, men blir något högre i och med att en tredjedel (34 procent) ändå anser sig ha goda möjligheter att handleda. Av dessa har två meddelat att de har möjlighet att handleda kollegor ett par gånger per månad på schemalagd tid, medan två menar att handledningen sätts in enligt behov. Sammanlagt är det således 11 av de deltagande speciallärarna som handleder på schemalagd tid. Det är värt att notera att flera av respondenterna som ansett att det finns goda möjligheter att handleda har skrivit in kommentaren ”på raster”. Ytterligare drygt en tredjedel (36 %) tror att det skulle vara möjligt att förverkliga handledning om de drev frågan medan en fjärdedel (25 procent) anser att det skulle vara svårt att förverkliga i praktiken. (Figur 10).

- svårt förverkliga
- möjligheter om drev frågan
- goda möjligheter
- har schemalagd tid



Figur 10. Speciallärares upplevda möjligheter att handleda klasslärare under arbetstid (N=138).

När det gäller *omfattningen* av schemalagd handledningstid har fem av de elva speciallärarna skrivit att de har en till två schemalagda timmar varje vecka, medan två av speciallärarna har ett par schemalagda timmar varje månad. Två av speciallärarna menar att handledningen sätts in på schemat i enlighet med behov och ytterligare två har inte fyllt i hur mycket schemalagd handledningstid de har. Av dessa elva speciallärare har nio fungerat som deltagare i intervjun tillsammans med varsin klasslärarkollega (jfr kapitel 5.3.2).

Under intervjun beskrev dessa speciallärare handledningsarrangemangen närmare. Det framkom då att begreppet schemalagd undervisning hade uppfattats lite olika. Trots att alla intervjuade speciallärare har erfarenhet av att handleda klasslärare under arbetsdagen skiljer sig arrangemangen åt mellan skolorna och speciallärarna. Den speciallärare som handleder mest är anställd som specialklasslärare för sex elever som finns inkluderade i förskolan och i årskurs ett. Hon får använda flera timmar per vecka av sin undervisningsskyldighet till handlednings- och planeringstid med klasslärarna och förskollärarna. Flera speciallärare använder en timme per vecka av sin undervisningsskyldighet till handledning, eller utnyttjar delar av den tid som går under beteckningen samplanering³⁸. En speciallärare får särskild ersättning för den handledning hon ger ett par klasslärare var tredje vecka. Hur mycket speciallärarna handleder och på vilket sätt handledningen kompenseras framgår i Bilaga 5.

³⁸ I Finland arbetar lärarna i grundskolan utgående från undervisningsskyldighet i läroämnena. Speciallärare som arbetar heltid i årskurserna F-6 har 24 timmars undervisningsskyldighet per vecka, medan specialklasslärare har 22 timmars undervisningsskyldighet per vecka. Lärarna har utöver detta tre timmar till förfogande för så kallad samplanering där bland annat elevvårdsmöten ingår (Finlandssvenska lärarförbundet, 2009; Kommunarbetsgivarna, 2012).

6.1.2 Specialpedagogisk handledning sker som formell och informell handledning

Under intervjun fick lärarna börja med att beskriva hur ofta och när de möts i handledade samtal. Med stöd av beskrivningarna fördjupas den bild som växte fram vid enkätanalysen. Tolkningen är att specialpedagogisk handledning sker både som informella och som formella handledningssamtal, vilket samtidigt kan tolkas som att handledningen har både en formell och en informell plats i den finlandssvenska skolan. Även de speciallärare som har uttalade möjligheter att handleda någon enstaka timme per vecka tycker att det i praktiken är svårt att hitta gemensam tid under skoldagen för att mötas i formella handledande samtal med klasslärarna. I det följande beskrivs först de manifesta kategorier som har lett fram till tolkningen. Därefter beskrivs de två tolkade aspekterna.

Lärarnas beskrivningar av när de möts i handledande samtal

Under intervjuanalysen träder bilden av en mångfacetterad handledning fram som kan innebära allt från korta handledningssamtal på raster till mer omfattande, på förhand inplanerade samtal. Slutligen utkristalliserades tre olika handledningssituationer: *A) Planerad handledning på bestämd tid*, *B) Handledning invänd i andra möten*, *C) Handledning på "stulen" tid och på raster*. I det följande beskrivs dessa manifesta kategorier närmare.

A) Planerad handledning på bestämd tid

Flera av special- och klasslärarna beskriver att de möts på i förväg inplanerade handledande samtal under skoldagen. Det är ofta klasslärare som har elever med individuell plan i sin klass som regelbundet träffar specialläraren i handledande samtal. En del sätter in träffarna varje vecka, en del ett par gånger i månaden, medan vissa möts i början av en ny termin för att sedan fundera på hur mycket handledande stöd eller direkt elevstöd det behövs i fortsättningen. Till exempel speciallärarna Hanna möter klassläraren en bestämd tid varje vecka tillsammans med skolgångsbiträdet³⁹ för att diskutera den elev med elvaårig läroplikt⁴⁰ som de alla har ett gemensamt ansvar för. Samma system pågår med klasslärare för två olika klasser samt för personalen vid förskolan. Så här beskriver specialläraren Hanna handledningsmötena:

Jag handleder... Mina elever är i två olika klasser. Och i den ena klassen där vår "downflicka" jobbar så... hon har personlig assistent. Och i den andra klassen där jag har två elever med språkliga svårigheter så har de en klassassistent som huvudsakligen jobbar tillsammans med de här två eleverna. Så en gång i veckan har jag en handledningstimme med den ena assistenten och klassläraren i den klassen. Och sedan har jag en handledningstimme i veckan med den här klassassistenten i den här andra klassen och den klassens klasslärare. (Hanna S)

³⁹ Flera av lärarna använder begreppet assistent då de talar om skolgångsbiträdet.

⁴⁰ I Finland har elever läroplikt från det år de fyller sju år tills lärokurserna efter nio år är fullföljda. Elever som på grund av funktionsnedsättning inte antas klara av att fullfölja lärokurserna på nio år har en så kallad förlängd läroplikt som innebär att de inleder läroplikten ett år tidigare och avslutar den ett år senare (Lagen om grundläggande utbildning, 1998)

Ett par speciallärare beskriver också hur de sätter in handledningsträffar med klasslärare systematiskt varje höst och eventuellt efter jul. Så här beskriver specialläraren Linda dessa handledningssituationer:

Och då har vi i år valt att göra så att vi har gått runt i klasserna på hösten i allmänundervisningens klasser, och följt med en lektion, och diskuterar sedan med klassläraren vad det är som de funderar kring. Om det är något de behöver hjälp med eller tips om material eller möblering i klassrum. Och då har vi ju försökt ordna det så att vi först har den här diskussionen om att vad behöver klassläraren? Och sedan har vi gått in i klassen och försökt fokusera på det han eller hon har lyft fram. Och därefter har vi träffats en stund efter den här lektionen och sedan har *vi speciallärare* diskuterat olika lösningar och sedan har vi ännu träffats en gång om någon vecka. Åtminstone måste det gå några dagar emellan så vi hinner samla våra tankar och idéer. (Linda S)

Ytterligare en variant av planerad handledning beskrivs. En av speciallärarna handleder två klasslärare regelbundet, som detta läsår har krävande klassituationer. Det handlar om att hon träffar klasslärarna (en åt gången) ungefär var tredje vecka. Så här beskriver klassläraren Håkan handledningsmöjligheterna.

Alltså, det har varit ungefär varit ungefär en gång i månaden, och jag skulle ju få mera om jag skulle behöva, men jag tycker själv att ja inte behöver så mycket. Den här klassen var ganska bökig i början, så då gick vi lite igenom vad man skulle kunna göra för att få den lite lugnare. (Håkan K)

Till denna kategori kan också den handledning två speciallärare som även handleder lärare i en eller flera skolor där de själva inte arbetar kopplas. Denna *externa* handledning är regelbunden och träffarna planeras in på förhand. Samtidigt används också telefonkonsultation. Så här beskriver klassläraren Ann-Charlotte överenskommelsen:

Ja, det var då meningen så här att man får kontakta specialläraren och hon har också varit på besök till skolan flera gånger och frågat hur vi känner det, vad vi behöver hjälp med och så. Och det har jag nog gjort (*kontakta specialläraren*)./.../ Hon har ringt mig och frågat hur det är och sedan har jag också ringt upp när jag till exempel funderat om *Kasper*. Ja och att hon har kommit till skolan och nu ska hon komma igen för att kolla lite upp nästa år och så här. (Ann-Charlotte K)

Det förekommer alltså att speciallärare och klasslärare möts regelbundet i handledande samtal som är på förväg bestämda träffar och insatta i schemat. Ungefär hälften av de intervjuade speciallärarna har en sådan situation. För en av dessa handlar detta om handledning till en skola där hon själv inte arbetar.

B) Handledning invävd i andra möten

Den handledning speciallärarna ger behöver inte alltid gå under beteckningen "handledning", utan handledningen sker för en del av lärarna i samband med andra kollegiala möten som gemensam planeringstid och elevvårdsmöten. Också ett par av de speciallärare som har regelbunden handledning betonar att handledningen ibland går parallellt med gemensam planering och att planeringen och handledningen vävs in i varandra. Så här säger specialläraren Siv:

Ja, en av mina undervisningsskyldighetstimmar får jag använd till handledning. Och den blir ju nog så där splittrad. Att inte är det ju en timme jag har inbokad. Utan man fördelar på olika klasser och på olika behov. Och samtidigt – ofta sker det ju parallellt med planeringen. Att just med de här båda klasserna där det finns elever med elvaårig läroplikt så träffas vi nog fyrtiofem minuter i veckan med båda klasslärarna separat. Och

assistenterna med. Så att klasslärarna och assistenterna och jag. Så att... ja... tiden... den där undervisningsskyldighetstimmen som går åt så kanske man använder till de där sakerna då./.../ Det är inte så där att varje onsdag mellan tolv och ett sitter jag och handleder utan det är så att varje vecka har jag de där planeringstimmarna med klasserna och då parallellt med det så handleder jag. (Siv S)

Det finns också ett par klasslärare som beskriver att planering och handledning går in i varandra och att handledning sker under gemensam planeringstid. Klassläraren Caroline beskriver det så här:

Vi träffas alltid på torsdag eftermiddagar en stund och planera för den här eleven som har ip. Jag gör en helt skild läseordning åt henne, eller veckoplanering åt henne. Så då träffas vi alltid med specialläraren och så diskuterar vi vad ska vi ta upp nu i matte och... ja alltså planerar lite tillsammans då. Det är nog kanske mer så här ämnesmässigt bara att vad tar vi upp, att hur ska vi göra i matten och att nu måste vi gå vidare med addition eller någonting. Men det vävs förstå nog på ett sätt in i det, för vi kommer nog in på sådant som att ”nämen hur lär hon sig inte på det där sättet nu då? Ja nu måste vi pröva på något nytt” Det går liksom lite in i varandra på något sätt. (Caroline K)

En av speciallärarna beskriver handledningsmötet som något som också sker i samband med elevvårdsmöten där rektor, skolhälsovårdare, skolpsykolog speciallärare samt en klasslärare per gång träffas. Så här svarar Kristina på frågan om när hon har möjlighet att handleda kollegor:

Nå sedan har vi ju elevvårdsmöten då. Ja! Och dem har vi då varje vecka. Vanligtvis ett möte per vecka. Och då har vi alltså så att vi har en klass per gång. Och då är klassläraren med. Och jag och rektorn och skolpsykologen och skolhälsovårdaren. Så vi är ganska många där. Och då har vi då försökt på det sättet att vi har ett möte per termin per klass. Men sedan vid behov kan vi ha mera. Om det behövs. Eller något kortare möte eller så här. Men ett som vi måste ha per termin och som då bokas in i god tid i början av terminen. Och det är liksom det här som vi har gemensamt. Och då går vi igenom, inte alla elever i klassen, utan de elever som läraren tyckte att det är någonting med. Eller som vi andra tycker att vi skulle vilja fråga någonting om. Men i princip så är det de här.

Är det inom ramen för de här mötena som du har möjlighet att ge någon form av så kallad specialpedagogisk handledning.

Jå. Jag kan visa här snabbt. (*Stiger upp och hämtar en mapp*).(...) Läraren fyller i en sådan här blankett i förväg. Och ger den till oss ett par dagar i förväg så vi kan läsa igenom då vad läraren tycker och tänker och undrar över, då kan vi liksom i lugn och ro fundera att är det något vi kan göra före mötet. Någon av oss kan kolla upp något. (Kristina S)

Trots att handledning sker regelbundet och finns med i lärarnas skolvardag behöver handledningen således inte vara uttalade handledningssituationer. Ofta sker handledningen parallellt med på förväg insatta gemensamma planeringsträffar som specialläraren och klassläraren har varje vecka. Ibland sker handledning också i samband med elevvårdsmöten.

C) Handledning på stulen tid och på raster

Förutom den i förväg planerade, systematiska handledningen förekommer det också att man sätter in handledningen vid akuta situationer eller enligt behov på något som en av lärarna kallar för ”stulen tid”. Trots att många av lärarna får handleda på schemalagd tid framträder också denna kategori tydligt. Till denna

kategori har jag hänfört uttalanden som handlar om att lärarna möts när behov föreligger under lektions- eller rasttid. Så här uttrycker specialläraren Irene det:

Sedan kan jag också stjäla en timme någonstans, en lektion om det är liksom någonting mera akut, så där. Att man liksom måste ju se, att är det här någonting som vi faktiskt behöver diskutera eller om den andra läraren behöver få diskutera det. Så då kan vi ta en lektion så här. (Irene S)

Trots att flera av speciallärarna har möjlighet att använda sin undervisningsskyldighet till handledning erkänner ett par att det är svårt att få in en gemensam tid under arbetsdagen som passar bägge lärarna, och att man därför möts tidigt på morgonen, efter skoldagens slut eller under rasterna. Så här beskriver specialläraren Britta detta:

Ja, jag har ju alltså schemalagt en timme och den timmen har ju förstås blivit... eller den är egentligen tänkt för den som behöver/.../ Men det är ju sällan klasslärarna har tid för de har inte ledig tid alltid då. Så klasslärarna blir det nog så att jag handleder på morgonen eller på rasterna eller i korridoren eller i lärarrummet. (Britta S)

Samtliga klasslärare beskriver hur handledningen ofta sker spontant när behov föreligger under någon lektion eller under raster. Så här svarar klassläraren Johan på frågan om han har möjlighet att få handledning av specialläraren:

Ja! Det har jag nog. Men vi har ju inte på det viset nu utsatt tid. Utan det blir mera att vi tar kontakt och funderar när det behövs. Eller i förbifarten. Ja./.../ Det är klart det, att när hon då ibland kommer på besök i klassen och går runt och kollar. Så då kanske vi funderar en del på vissa saker som jag kanske kunde göra. (Johan K)

Samtidigt upplevs den handledning som sker på till exempel raster som ett viktigt komplement till den schemalagda handledningen. Det framkommer bland annat i klassläraren Ulrikas beskrivning av när hon har möjlighet att mötas specialläraren i handledande samtal.

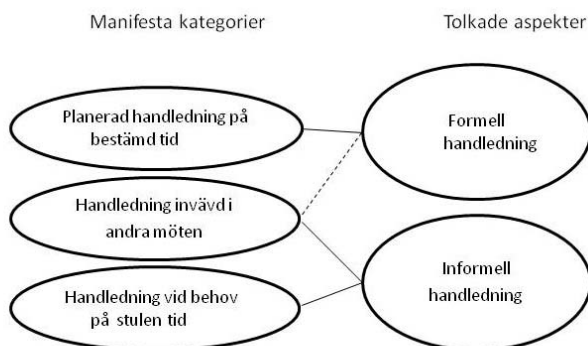
... och hon finns ju här hela tiden att vi diskuterar. Annars diskuterar man ju väldigt ofta i kafferummet och så här annars, så pratar man ju väldigt mycket om de här eleverna. Att vad gjorde ni på timmen och hur gick det och nu är det så här och så här och kan ni kanske öva...? Jå, att det händer hela tiden. Men sedan har vi ju nog riktigt planerat också, att vi sätter oss ner och skriver upp. (Ulrika K)

För vissa av lärarna är det således ett faktum att det är svårt hitta tid för handledningen under skoldagen. Man möts därför i handledande samtal under raster eller på stulen tid när behov finns. Även special- och klasslärare som har möjlighet att träffas för handledning regelbundet nämner att de också använder raster eller delar av lektionstid till handledning. För många av lärarna är handledningen på stulen tid således ett komplement till den schemalagda handledningen, medan det för en del lärare sist och slutligen är den enda praktiska möjligheten.

Tolkade aspekter

Ur de tre manifesta kategorier som beskriver olika handledningssituationer framträder två tolkade aspekter. Dessa aspekter handlar om att den specialpedagogiska handledningen sker som *formell handledning* och som *informell handledning*, vilket också kan tolkas som att handledningen har både en formell och en informell plats i skolan. Bland annat Idol (2006, s. 92) samt Dettmer, Thurston och Dyck (2005, s 50–51) talar om informell och formell tid för handledning med

avseende på dels handledning som lärarna utför på arbetstid, dels handledning som lärarna smyger in vid sidan om andra arbetsuppgifter eller utanför sin arbetstid. De manifesta kategorierna, de tolkade aspekterna och kopplingarna mellan dessa illustreras i Figur 11. Därefter beskrivs aspekterna närmare.



Figur 11. Lärarnas beskrivning av när de möts i handledande samtal.

Specialpedagogisk handledning som formell handledning

Till den första tolkade aspekten, *specialpedagogisk handledning som formell handledning* har jag kopplat framför allt kategorin *planerad handledning på bestämd tid*. Flera lärare beskriver att de träffas regelbundet i handledande samtal under arbetstid. Dessa handledningssituationer har jag tolkat som formella handledningssamtal som ”officiellt” finns på lärarnas agenda. Man vet när man ska träffas och varför man träffas och lärarna som beskriver dessa handledningssituationer talar om ganska strukturerade samtal som är insatta i schemat eller i lärarnas almanackor. De formella handledningssamtalen handlar således om att lärarna genomför handledningen systematisk under träffar som planerats in på förhand (jfr Detmer, Thurston & Dyck, 2005, s. 50–51). När specialpedagogisk handledning sker som formella samtal är lärarna medvetna om att träffarna innehåller handledning. Jag har dock konstaterat att handledningen ofta sker parallellt med andra möten som sker mellan lärarna. Enligt min tolkning har också kategorin *handledning invärd i andra möten* en viss koppling till den formella handledningen. Detta trots att man inom ramen för denna kategori inte alltid på förväg vet att mötena eller träffarna kommer att innehålla handledning. Också dessa gemensamma möten är dock vanligtvis inplanerade på förhand, och i vissa fall är det klart uttalat att dessa möten ska innehålla handledning. Ofta är det dock så att specialläraren snarare smyger in handledning om behov finns under dessa möten. I de fallen sker handledningen snarare informella samtal, vilket utgör den andra tolkningsdimensionen.

Specialpedagogisk handledning som informell handledning

Den andra tolkade aspekten har jag valt att kalla *specialpedagogisk handledning som informell handledning*. Till denna aspekt har jag kopplat framför allt kategorin *handledning vid behov på stulen tid*. Speciallärarna har valts ut till intervjun för att de i enkäten skrivit att de har möjlighet att handleda på schemalagd tid. Begreppet

schemalagd tid har de förstått på olika sätt. Av de speciallärare som intervjuades har flera trots allt inte möjlighet att schemalägga handledningen, utan handledningen pressas in där det finns utrymme: Man ”stjäl” lektionstid eller talas vid före och efter skoldagen eller på raster. Av de lärare som möts i formell handledning finns de informella handledningsträffarna med på sidan om eftersom den formella handledningen inte räcker i en skolvardag där mycket händer. Jag har även kopplat kategorin *handledning invänd i andra möten* till denna aspekt. Jag har tolkat en del av lärarnas beskrivningar av den handledning som sker i samband med möten som en handledning som inte är klart uttalad. Specialläraren är mer medveten om att det sker handledning under dessa tillfällen än vad klasslärarna är, och jag tolkar därför detta som en handledning som riskerar få en informell prägel. Med informell handledning avser jag därmed handledning som ofta är oplanerad och ”anspråkslös”, och som man pressar in där det går när man upplever att man har problem. Den informella handledningen finns inte alla gånger officiellt med som verksamhetsform i skolan trots att den smygs in när behov finns (jfr Dettmer, Thurston & Dyck, 2005, s.50–51). Dettmer, Thurston och Dyck (2005, s. 51) betonar att det är viktigt att man räknar in också den handledning som sker informellt i den handledande verksamheten i skolan, eftersom också dessa samtal kräver både tid och energi av lärarna.

6.1.3 Strukturella, intrapersonella och interpersonella faktorer utgör villkor

Vid införandet av ett nytt arbetssätt såsom specialpedagogisk handledning finns det olika omständigheter som antingen främjar eller begränsar möjligheterna att utveckla den nya verksamheten. Dessa omständigheter utgör *villkor* för implementeringen. I min tolkning framkommer det att framför allt strukturella faktorer, men även interpersonella (mellanmänskliga) och intrapersonella (personliga) faktorer inverkar på handledningsmöjligheterna. I det följande beskrivs först de manifesta kategorierna som har lett fram till denna tolkning. Därefter fördjupas de latenta aspekterna som träder fram under tolkningen.

Lärarnas beskrivningar av faktorer som begränsar eller främjar handledning som verksamhetsform

För att kartlägga villkoren för utvecklandet av en verksamhetsform som även inkluderar handledning, fick lärarna under intervjun svara på frågor om vilka faktorer som begränsar eller främjar den handledande verksamhetsformen, och vems stöd man behöver för att utveckla handledningen. I svaren på dessa frågor utkristalliserades fyra manifesta kategorier som beskriver vilka faktorer som inverkar på utvecklingen av specialpedagogisk handledning. Dessa är: *A) Arbetsbelastning och praktiska omständigheter*, *B) Ledningens stöd, bestämmelser och resurser*, *C) Lärarnas intresse, kunskap och personlighet*, *D) Kollegialt klimat, ömsesidig respekt och personkemi*.

A) Arbetsbelastning och praktiska omständigheter

Alla utom en av special- och klasslärarna beskriver arbetsbelastningen och de praktiska omständigheterna i skolan som begränsande faktorer för att mötas i handledande samtal. Också de lärare som är nöjda med de handledningsmöjligheter och det samarbetet de har, betonar att det är tack vare att man sett över de praktiska arrangemangen som handledningen har varit genomförbar. Det är

framför allt arbetsbelastningen, bristen på tid och schemaläggningen som genomsyrar lärarnas utsagor. Specialläraren Siv, som har möjlighet att handleda inom ramen för sin undervisningsskyldighet, säger att det ändå är svårt att få tid och ro för handledningen. Så här svarar hon på frågan vad det beror på att hon inte handleder så mycket som hon önskar:

Ganska mycket brist på tid. Att man bara springer om varandra. Man har inte riktigt ro att sitta. Om man sitter vet man att man har... Alltså vi jobbar ju med minuters program dagarna i ända och om man sitter vet man att nu har vi kanske 12 minuter på oss nu eller vi har 22 minuter på oss nu. Alltså vi sitter ju nog oftast en halvtimme eller längre. Det gör vi nog. Mellan en halv timme och en timme... men hur som helst så är det jätte ofta det är någonting att ja... jag måst gå på det sen eller... och man känner sig stressad fast man har den där halvtimmen, för man vet man att tiden rinner ut. Eller man har kanske sina tankar på annat ställe också. (Siv S)

Också specialläraren Kristina beskriver stressen och svårigheten med att hitta en tid för handledningen som ett hinder. Hon betonar att det inte bara handlar om speciallärarens tid utan också klasslärarens:

Alltså det skulle ju behövas mera tid. Jag tycker att det är nog det över lag... inte kanske bara min tid utan också klasslärarnas tid. Jag tycker att vi har ganska stressigt hela tiden på något sätt. Att det är svårt att hitta tid. Att gemensamt prata i lugn och ro. Och det skulle vara bra tycker jag just med mera handledning.../.../ Det är ganska jobbigt nog. Det är en ganska stor skola det här ändå, så det där att hinna med alla uppgifter och att sedan ännu hinna sätta in en extra handledning så det är inte så lätt. (Kristina S)

De klasslärare som uttrycker frustration över att det är svårt att få in handledning under arbetsdagen talar precis som speciallärarna om tidsbristen. Till exempel Annica talar om hur dagarna fylls och att en klasslärare inte kan lämna sin klass obebakad för att ha en handledningsträff med specialläraren. Så här svarar hon på frågan om vilka hinder som finns i implementeringen av handledningen:

Jag tror att det är för att dagarna är så fulla. Du har så pass många undervisningstimmar i veckan att du har så lite pauser, sedan är du rastvakt och du ska ha gjort en massa. Att det är antingen före din jobbdag börjar, eller efter den har slutat, att det är hemskt få som har håltimmar och ledig tid emellan för att kunna träffas och ha sådana här diskussioner.

Så tiden är det största hindret?

Ja, jag tror att det är så för det är full rulle hela tiden då du är på din jobbdag så man hinner inte (...) Jag tror att det skulle gå om man skulle ha vissa tider som alla är lediga eller man lätt skulle få ledigt och att någon skulle ha möjlighet att hoppa in för att vikariera i din klass, som du skulle mästa vara borta från. Om det skulle finnas fasta tider och så. (Annica K)

Också de få lärare som är nöjda med den handledningsmöjlighet de har i skolan betonar att det är möjligt tack vare att tiden beaktas vid schemaläggningen så att klassläraren och specialläraren samtidigt har elevfri tid. Samtidigt måste man acceptera att man ibland är tvungen att vänta på den andra läraren om man har en kortare dag. Så här specialläraren Hanna:

Om ingen skulle fixa det schemamässigt som jag tror att kanske skulle vara omöjligt en sådan här stor skola med många klasser när det finns så mycket annat, körer och bollklubbar och annat som ska ske. Så, då är det nog ofta att någon kanske får vänta./.../ Att då har vi nog... Då väntar man på varandra. Man slutar tidigare och

kanske sedan växlar om att nästa termin kanske man byter den där tiden så får du vänta i stället ifall jag har väntat den här ena terminen. Att inte är det alltid det går så här men nu i och med att ettans lärare som jag handleder har kortare dagar... (Hanna S)

Arbetsbelastningen och de praktiska omständigheterna begränsar således handledningen och i de fall där lärarna upplever att de har goda möjligheter att handleda är det de praktiska arrangemangen i form av schemalagd tid som lyfts fram. Att hitta gemensam handledningstid bland alla andra plikter under skoldagen är en förutsättning för utvecklingen av verksamhetsformen.

B) Ledningens stöd, bestämmelser och resurser

De flesta speciallärare och enstaka klasslärare betonar också att såväl rektorns som ledningens stöd inverkar på handledningen liksom direktiv, bestämmelser och resurser. Till denna kategori har jag även kopplat uttalanden som handlar om lärarnas yrkesroller som ett par lärare också beskriver som begränsningar vid utvecklingen av nya arbetssätt. Det är alltså inte så många klasslärare som uttalar sig om rektorns och ledningens roll. Sandra, en av de få lärare som är väldigt nöjd med de möjligheter till handledning som finns i skolan, för dock fram rektorns och resursernas betydelse för att de har kunna få till stånd handledning under schemalagd tid i skolan:

Och sedan är det ju klart det att i en sådan här kommun så finns det ju också resurser att ersätta folk. Att nog är det ju mycket det som gör det. Att inte skulle ju folk sitta utan det. /.../ Och det är ju rektorn som i princip sitter på skattkistan och fördelar ut de här timmarna och vet vad han har och så här. Och sedan har vi ju i kommunen en sådan här ip resurs helt enkelt, som vi får för de här eleverna. (Sandra K)

Så gott som alla speciallärare talar om rektorns stöd men även stöd från beslutande organ i kommunen som viktigt för att man ska kunna utveckla handledning som samarbetsform. Specialläraren Britta säger så här om rektorns och ledningens stöd:

Nå egentligen så skulle du ju behöva ha ett stöd uppifrån, du skulle för det första behöva ha stöd av rektorn på skolan där du jobbar. Och så behöver du förstås ha stöd från, vad ska jag säga, beslutande organ också. (Britta S)

Irene uttrycker sig i liknande riktning och för fram bestämmelser kring undervisningsskyldigheten som betydelsefulla liksom de möjligheter helhetsarbetstid skulle kunna medföra:

Jag vet inte om det helt enkelt är på högre nivå inom undervisningssektorn, att man inte har förståelse riktigt ändå för det här med hur viktigt det skulle vara. Om vi börjar då uppifrån, att det är där som det kniper sedan. Och, nog skulle jag ju vilja att det skulle bli så att vi skulle ha lägre undervisningsskyldighet för det första. Och så skulle det stå på schemat sedan då./.../ Men liksom... att det skulle finnas kanske inbakat i undervisningsskyldigheten det här med handledning också. Och sedan det här med helhetsarbetstid /.../ För vi är ändå på något sätt ...*annorlunda* vi speciallärare. Vi är liksom mellan det här undervisande och sedan, vad ska jag säga, konsulterande, handledande. Vi är som en mellangrupp. (Irene S)

Vera uttrycker detta med en annan nyans. Hon för fram yrkesroller som begränsande faktorer och jämför begreppet lärare med pedagog och menar att användningen av det senare begreppet kunde öka professionaliteten och legitimera andra arbetsuppgifter än den direkta elevundervisningen:

Att man skulle ju vilja till det men hur sjutton ska man komma till det? Och hur ska man som bryta alla de där som redan... De där uppfattningarna om att vad är en speciallärare, vad är dens roll, vad är klasslärarens roll. Och det är på något vis där redan den där skillnaden... Jag avskyr till exempel... jag skulle ju inte vilja heta speciallärare...

Du skulle inte det?

Nej, jag skulle vilja... Inte för att jag nu... Nå ja inte ska man väl underskatta sig själv men varför kan man inte tala om att man är pedagog? /.../ Lärare ska undervisa och vara dendar som står och gnatar och ger instruktioner och det är som en viss... Medan en pedagog är mer en sådan där som reflekterar och har ett... hur ska jag säga, det låter kanske fänigt men jag tror att folk tänker så att en pedagog är en sådan som är mer... proffsig på något vis. (Vera S)

Ledningens stöd, bestämmelser och resurser handlar således om att rektorn behöver stödja verksamhetsformen, men stödet behöver även komma från beslutande organ i form av resurstilldelning och direktiv vad beträffar lärarnas yrkesroll, arbetstid och arbetssätt.

C) Lärarnas intresse, kunskap och personlighet

Ett tydligt mönster i lärarnas beskrivningar är betydelsen av lärarnas intresse för handledning, deras kunskap och även deras personlighet. Bägge lärarkategorier för fram *speciallärarens* intresse, kunskap och personlighet som betydelsefull för att handledande samtal ska bli verklighet, medan betydelsen av *klasslärarnas* kunskap, intresse och personlighet främst framträder i speciallärarnas beskrivningar. I flera av klasslärarnas beskrivningar framkommer det att speciallärarens specialpedagogiska kunskap liksom också handledningskunskap är viktig. Men även speciallärarens förmåga att initiera samarbetet och driva på handledning har betydelse. Johan säger så här:

Ja, klart att specialläraren då ska ha den kunskap som krävs. Och det är kanske där det måste börja det hela. Att just den vet vad som ska göras och också vet hur den kan handleda. Och det är just därför jag tror också att det måste börja där hos speciallärarna och att de informerar om att det finns en möjlighet. Och sedan går det väl upp ett ljus för oss klasslärare då om vilken hjälp vi kan få då med det här, att det är som till fördel för alla./.../ Så specialläraren. Det är väl där det börjar. Och att de har den kunskapen som krävs för att genomföra det här. Att de vet vad de vill. (Johan K)

Klasslärarna menar vidare att speciallärare fungerar olika, en del arbetar helst enskilt med eleverna medan andra tydligt visar att de vill samarbeta med klasslärarna. Utöver detta har speciallärarens personlighetsdrag och interaktionsförmåga betydelse. Så här uttrycker till exempel Ann-Charlotte detta:

Alltså jag har sett speciallärare nu här (...) under mina sex år har jag sett fem speciallärare. Visst handlar mycket om personlighet. /.../ Men (*den nuvarande specialläraren*) tar ju väldigt... alltså hon brinner ju för sitt jobb och sedan tror jag att hon har ... Alltså hon... alltså hon lämnar ju ingenting och hon vågar ta tag i saker! Så förstås handlar det om personlighet också att det funkar. (Ann-Charlotte K)

Också speciallärarna beskriver att de själva är viktiga för att handledningen ska bli möjlig. Medan klasslärarna är tydliga med att föra fram speciallärarens arbetssätt och kunskap, talar speciallärarna mera om motivation och personliga egenskaper så som empati och lyhördhet. Irene menar att alla kanske inte vill arbeta handledande. Samtidigt nämner hon också speciallärarens kunskap både när det gäller handledningskunskap och specialpedagogisk kunskap:

Sedan ska man ju som person också ha det där inre, som tycker jag, motivationen eller vad ska jag säga, att hålla den här handledningen. Eller att ha de här samtalen./.../ Jag tror inte att alla kanske... kan tycka om det på samma sätt. För att man ska känna sig själv, hurudan man är som människa. Hur man liksom kan... vad man kan ge och hur man kan föra ett sådant här samtal. Och så ska man ju ha lite kunskap naturligtvis, specialpedagogisk kunskap, och också kunskap om handledning. Både och. Och sedan också tycker jag nog, inre motivation och en låga, att man faktiskt vill ha den här dialogen med lärarna /.../och en lyhördhet, tycker jag nog. (Irene S)

Det är inte bara speciallärarens intresse och personlighet som har betydelse i utvecklingen av handledning som verksamhetsform. Även klasslärarens öppenhet och personlighet nämns som viktiga faktorer. En del klasslärare är måna om att be om hjälp när deras kunskap inte räcker, medan andra, på grund av erfarenhet eller personlighet, inte visar öppenhet för handledning. Detta är något som inte klasslärarna nämner så tydligt medan alla speciallärare för fram att alla klasslärare inte är villiga att öppna sin dörr för specialläraren. Så här uttrycker till exempel Siv detta:

Och inte tror jag alltid att det känns så naturligt för klasslärare heller. Att liksom få handledning av en kollega. Det blir lite så där rangordning. Eller att vem ska ge handledning åt vem eller varför ska du handleda mig och som... Och nog är det skillnad på person till person om det lyckas eller inte. Om de ser själva behovet eller tar emot eller ger sig tid. Kanske är det främst det där om de ger sig tid. De vill kanske bara ha det där ”minuterssnacken” på någon rast. Och kanske inte vill dela med sig av sina tankar och sitt undervisningssätt och sina... Ja, vill håll sin klass själv helt enkelt. Och vill inte bolla med någon annan. Att vill de inte boll med någon så, så kan jag liksom inte göra någonting. (Siv S)

Det är således viktigt att specialläraren har god specialpedagogisk kunskap och kunskap om och intresse för handledning: Det räcker dock inte med att specialläraren har kunskap och intresse. Även klassläraren behöver veta vad handledningen handlar om och se nyttan med handledande samtal. Dessutom har bägge lärares personlighet betydelse, som kan handla om öppenhet och fallenhet för att föra en dialog.

D) Kollegialt klimat, ömsesidig respekt och personkemi

En kategori som står nära den förra (C) är en kategori som jag har valt att kalla kollegialt klimat, ömsesidig respekt och personkemi. Denna kategori handlar mer om det som sker mellan lärarna och om stämningen och värdegrunden i kollegiet. Det handlar om hur mycket man samarbetar i skolan, hur man fungerar tillsammans och förhåller sig till varandra. Flera lärare beskriver dessa aspekter som viktiga för att handledningen ska kunna genomföras. Framför allt speciallärarna talar om samarbetet i skolan och att hela kollegiet måste vara på samma linje för att man ska kunna utveckla handledningen. Lilian uttrycker sig kring betydelsen av en gemensam värdegrund så här:

Nog måste man ju ha kollegiet med sig. Ja, alltså jag tänker ju det att man inte kör det ensam. Att nog måste man ju jobba upp den där... Att man har det som gemensamt. Och just det där alltså tror jag... Alltså lärare blir nog väldigt trötta om man säger värdegrund. Men just det där att man kommer till den där gemensamma synen på något sätt. Och vad är det viktiga här nu? Att vad är vår uppgift egentligen? (Lilian S)

Dessutom skiljer sig olika skolor från varandra när det gäller diskussionsklimat och flexibilitet. Speciallärare som ambulerar märker skillnaden, och i vissa skolor är mentaliteten och kulturen sådan att handledningen går lättare att genomföra. Så här säger Britta:

Och det är själva... jag vet inte, är det kulturen i skolan eller klimatet i skolan eller vad ska man kalla det. Att på vissa ställen är man jätte noggrann med att klockan tre så far jag direkt hem, stänger dörren och far hem. Medan på andra skolor så kan du vara fast till fem i skolan och göra dina saker färdiga. Och sedan först far du hem. Eller så kommer du varje dag till åtta och räknar inte på de där minuterna. (Britta S)

Klasslärarna talar om samarbetet mellan kollegorna på ett lite annorlunda sätt. De lyfter fram betydelsen av att man som kollegor fungerar tillsammans. Sandra menar att det handlar om personkemi:

Men det är klart att visst måste det ju vara så att du har en specialklasslärare som du funkar bra med. Att i synnerhet i det här fallet så funkar det jätte bra. Den nuvarande specialläraren är den... Hon kan liksom sätta annat åt sidan när det behövs och så här. Så hon är väldigt flexibel där och tar inte heller över på det sättet. Nog är det väl delvis personkemin. (Sandra K)

Förutom skolklimat och samarbete framträder i lärarnas beskrivningar också betydelsen av kollegial respekt. I framför allt klasslärarnas beskrivningar kommer också förståelse och respekt för varandras arbete fram. Så här säger Caroline:

... för att man måste nog förstå varandra. Alltså jag vet själv när jag har stöd timmar. Du kan på ett helt annat sätt jobba när du har färre elever. Att allt det som är möjligt när du går till en speciallärare är kanske inte... eller kanske inte omöjligt men kanske inte lika lätt att göra i klass. Att på det sättet är det jätte viktigt att man förstår varandra. (Caroline K)

Även faktorer som handlar om kollegial respekt och fungerande samarbete liksom det kollegiala klimatet har alltså betydelse för att handledningen ska utvecklas.

Tolkade aspekter

Ur de fyra manifesta kategorierna har tre tolkade latenta aspekter som gestaltar handledningens villkor kunnat urskiljas. Det handlar om faktorer på tre olika nivåer som behöver beaktas om handledande samtal ska bli en naturligt verksamhetsform i skolan. De tre latenta aspekterna handlar om *strukturella faktorer*, *intrapersonella faktorer* och *interpersonella faktorer*. Liknande faktorer har framkommit som betydelsefulla vid utvecklingen av speciallärarens yrkesroll i studier av till exempel Malmgren Hansen (2002), Sahlin (2005), Idol & West (1987), Forlin (2001) och Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009). Enligt min tolkning skiljer sig faktorerna från varandra i den bemärkelsen att de befinner sig på olika nivåer i det system där den specialpedagogiska handledningen ska utvecklas. Nivåerna rör sig från det övergripande strukturella till det mellanmänniska och personella. Nivåerna är beroende av varandra och alla nivåer behöver beaktas vid implementering av specialpedagogisk handledning i verksamheten. De latenta aspekterna och deras relation till de manifesta kategorierna illustreras i Figur 12. Därefter beskrivs de latenta aspekterna närmare.



Figur 12. Lärarnas beskrivning av faktorer som begränsar och främjar handledning.

Strukturella faktorer

Till den tolkade aspekten *strukturella faktorer* har kategorierna *arbetsbelastning och praktiska omständigheter* samt *ledningens stöd, bestämmelser och resurser* hänförs. Med strukturella faktorer avser jag faktorer på ett övergripande plan som befinner sig på en nivå som går utanför det som lärarna själva direkt kan påverka. Denna tolkning kan jämföras med de hinder Sahlin (2005, s. 186–194) kallar organisatoriska hinder och rektorns roll. Jag tolkar att de strukturella faktorerna i viss mån också kan härledas till bestämmelser som går utanför rektorns befogenheter, eller till beslut som är avhängiga av det som sker utanför skolans väggar. Nya arbetsuppgifter har pålagts lärarna vid sidan om det direkta elevundervisande, och lärarna beskriver en stressig vardag. Till nyare uppgifter hör uppgörandet av individuella planer, pedagogiska bedömningar, plan för elevens lärande, elevvårdsmöten och andra möten. Samtidigt beskriver lärarna hur den nuvarande struktureringen av arbetsdagen är låst vid de dagliga fasta schemat som utgår från elevernas lektionstid och raster. Under skoldagen är såväl speciallärare som klasslärare fångade i detta system och bundna vid sin undervisning. Lärarna upplever det som svårt att rent praktiskt under arbetsdagen hitta en tid för att mötas i handledande samtal och de efterlyser möjlighet till flexibilitet. De är bundna vid schemat och undervisningen, och även om specialläraren ibland kan avvara en timme kan klassläraren inte frigöra sig. Dessa faktorer är svåra för lärarna att själva påverka. Det krävs god vilja och stöd från ledarhåll för att på strukturell nivå bereda väg för flexibilitet i systemet som kan möjliggöra handledande möten. I de fall lärarna är nöjda med möjligheten att mötas i handledande samtal beskriver de på samma sätt hur strukturer som styr skolarbetet har berett dem denna möjlighet. Rektorns stöd, schematekniska lösningar och bestämmelser nämns som speciellt viktiga.

Intrapersonella faktorer

Den andra aspekten har jag gett namnet *faktorer på intrapersonell nivå*. Denna aspekt handlar om faktorer som kan placeras på individnivå. Till denna aspekt har därmed kategorin *lärnarnas intresse, kunskap och personlighet* hänförs. I intervjun framkommer också att speciallärare arbetar olika samt att intresset och fallenheten för handledning varierar. För att handledningen ska fungera krävs det att specialläraren har kunskap men också att specialläraren är intresserad av samarbete och har en god interaktionsförmåga. Det är faktorer som också Idol och West (1987) samt Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009) betonar. Speciallärarna behöver framför allt vara trygga i sin speciallärarroll och ha specialpedagogisk kunskap, men handledningen förutsätter även kunskap om handledning och samtalsteknik. Hos de finlandssvenska lärarna framkommer det att också klasslärarens intresse, öppenhet och behov av handledning har betydelse för att den handledande verksamhetsformen ska kunna förverkligas. Det händer att speciallärarna möter klasslärare som vill hålla klassen för sig och som inte har så stort behov av att samarbeta och då är det svårt för specialläraren att genomföra handledningen. Ibland kan det handla om att klassläraren helt enkelt inte känner till att specialläraren kan arbeta handledande. Min tolkning är att dessa faktorer finns inom individerna. Personliga egenskaper är svåra att rå på, men min tolkning är att det också ofta handlar om kunskap och medvetenhet om hur man kan arbeta och samarbeta på olika sätt. Ensam kan specialläraren inte driva fram en förändring av arbetsätt och samarbetet i skolan, utan bägge lärares kunskap om hur man kan samarbeta har betydelse. Detta leder in på den tredje tolkade dimensionen som handlar om interpersonella faktorer.

Interpersonella faktorer

För att den specialpedagogiska handledningen ska kunna utvecklas krävs också att det existerar samarbete mellan kollegor i skolan att lärarna respekterar varandra och fungerar tillsammans samt att hela kollegiet har en gemensam värdegrund. Detta utkristalliseras i den latenta aspekten som jag har valt att kalla faktorer på *interpersonell nivå*. Sahlin (2005, s.190–192) diskuterar liknande faktorer men hon håller dem på en organisatorisk nivå. Enligt min tolkning handlar samarbetet och kollegial konsensus snarare om interpersonella eller mellanmänskliga faktorer trots att de strukturella faktorerna inverkar på dessa faktorer. Det är närmast kategorin *kollegialt klimat, ömsesidig respekt och personkemi* som har en koppling till denna aspekt. Varken klass- eller specialläraren kan ensam införa förändringen, utan handledningen måste förankras i kollegiet. Olika skolor har olika skolkultur och vanan att samarbeta yrkesövergripande växlar från ett kollegium till ett annat. Jag tolkar lärarnas beskrivningar som att de interpersonella faktorerna har betydelse för att specialläraren ska få mandat att arbeta handledande. Verksamhetsformen behöver förankras i kollegiet, och det krävs ett öppet och bejakande kollaborativt klimat i skolan där man tillsammans vågar ta risker och pröva nya arbetsätt. Samtidigt kräver handledning en ömsesidig respekt för varandra, en fungerande personkemi, och förståelse för hur kollegans arbetssituation ser ut. De interpersonella faktorerna är därmed också i viss mån beroende av de intrapersonella faktorerna, eftersom lärarnas kunskap och intresse kan ha betydelse för samarbetet.

6.1.4 Sammanfattning:Handledningens plats och villkor för handledningen

Studiens första forskningsfråga löd: *Hur beskriver lärarna handledningens plats och villkor för implementeringen av handledning?* Svaret på forskningsfrågan har vuxit fram genom en analys av dels ett par av de frågor i enkäten som speciallärare svarat på, dels genom analys av special- och klasslärarnas beskrivningar av när de möts i handledande samtal och vilka faktorer som begränsar och främjar handledningen. I intervju svaren har sammanlagt sju manifesta kategorier identifierats som förts samman till fem tolkade aspekter. Svaret på forskningsfrågan kan uttryckas på följande sätt: *Den specialpedagogiska handledningen har både en formell och en informell plats. Formell handledning på schemalagd tid har en marginell plats medan informell handledning på till exempel raster är vanlig. Strukturella och intrapersonella faktorer liksom interpersonella faktorer inverkar på handledningen och bör beaktas för att handledning som verksamhetsform ska utvecklas.*

I bakgrundskulissen kan man skönja att handledningssituationerna i den finlandssvenska grundskolan ofta utgörs av informella, sporadiska handledningssamtal när behov uppstår. Samtidigt finns det exempel på hur klasslärare och speciallärare och i vissa fall även skolgångsbiträden kan mötas i formella handledande samtal varje vecka på en i förväg bestämd tid. Även vissa av de speciallärare som har möjlighet att handleda någon enstaka timme per vecka inom ramen för undervisningsskyldigheten menar dock att det är svårt att hitta någon gemensam tid. Faktorer på strukturell, interpersonell och intrapersonell nivå måste ses över för att formella handledningssamtal ska få större plats. Det är mot denna kuliss som resultaten som berör det handledande samtalets form, funktion samt relationen mellan aktörerna bör speglas och förstås.

6.2 Handledningsstrategier och handledningens form

Efter att den specialpedagogiska handledningens plats och villkoren för handledningen har beskrivits är det dags att avtäcka formen på det specialpedagogiska handledningssamtalet. För att kunna ringa in hur handledningssamtalet gestaltar sig ställdes många olika frågor under intervjuerna. Dels fick lärarna beskriva hur ett handledningssamtal går till, dels ställdes frågor beträffande vilka strategier specialläraren använder under handledningssamtalet. När jag startade denna forskningsresa var jag präglad av de två olika perspektiv på handledning som fanns med i min inledande förståelsehorisont: det föreskrivande perspektivet och det icke-föreskrivande perspektivet (jfr kapitel fyra). Därför fick lärarna i intervjun även beskriva vilken betydelse rådgivningen och reflektionen har i den specialpedagogiska handledningen. I det följande avtäckes först hur lärarna beskriver strategier som används i handledningen. Därefter fördjupas bilden av handledningens form ytterligare genom en beskrivning av hur lärarna uttrycker sig kring rådgivningens och reflektionens plats i handledningen.

6.2.1 Kunskapsförmedling, professionellt utbyte och tankestimulerande samtalsteknik som strategier

Den bild som framträder i lärarnas beskrivning av det handledande samtalet är en handledning som ofta består av kunskapsförmedling. Dock finns också tendenser som pekar på att specialläraren i samtalen strävar efter att använda tankestimulerande samtalsteknik. Ytterligare en strategi som gick utanför min förförståelse träder fram vid analysen av det empiriska materialet. Det handlar om att speciallärarna inte är de som enkelriktat *ger* handledning till klasslärarna utan att lärarna snarare handleder *varandra* genom att använda den strategi jag valt att kalla professionellt utbyte. I det följande beskrivs de manifesta kategorier som ligger till grund för denna tolkning. Därefter fördjupas tolkningen av de latentaspekterna.

Lärarnas beskrivningar av handledningsstrategier

Med syftet att kunna fånga hur det handledande mötet mellan klasslärare och speciallärare gestaltas fick lärarna under intervjun beskriva hur ett typiskt handledningstillfälle går till. Eftersom min förförståelse under intervjustudet var färgad av uppfattningen att handledning är något som specialläraren ger till klassläraren ställdes också följdfrågan: *Hur ger du handledning till klasslärarna eller hur ger specialläraren handledning till dig*. Ur lärarnas beskrivningar av handledningen framträder fyra manifesta kategorier beträffande vilka strategier som används: A) *Råd, förslag och information som strategi*, B) *Diskussion och gemensam idéutveckling som strategi*, C) *Stöd och bekräftelse som strategi* och D) *Perspektivvidgande frågor som strategi*.

A) *Råd, förslag och information som strategi*

Ett vanligt förekommande uttryck för hur handledningen går till är att specialläraren handleder genom att ge råd, förslag eller information till klassläraren. Denna kategori träder fram i så gott som alla lärares beskrivningar. Bland klasslärarna träder rådgivningen fram speciellt tydligt hos de som har kortare lärarerfarenhet, medan klasslärare med längre erfarenhet inte talar om råden på riktigt samma sätt. Annica, som är en klasslärare med ett par arbetsår på nacken, beskriver handledningen så här:

Vi har först suttit och diskuterat och jag har berättat för henne om vilka elever jag har i klassen och sedan har hon kommit in i klassen och följt med på en lektion. Och efter det har vi haft ett utvärderingssamtal. Då har hon berättat vad hon har för syn på eleverna och vad hon har upplevt att de har svårt med. Och sen har hon gett mycket tips och idéer på hur man skulle kunna förbättra. Allt från hur du ska ha dina elever att sitta i klassen till var de ska ha sina saker och vem passar ihop med vem och så här. (Annica K)

De råd specialläraren ger kan också handla om små tips vad beträffar undervisningsmaterial, hjälpmedel eller något specifikt metodiskt tillvägagångssätt. Johan, som också är en ung klasslärare, beskriver vad råden kan handla om på följande sätt.

Det är klart det, att när hon då ibland kommer på besök i klassen och går runt och kollar. Så då kanske vi funderar en del på vissa saker som jag kanske kunde göra. Speciellt då i början när jag hade ettan så gav hon mig kanske tips om vissa saker. Inom matematiken främst då. Vilka hjälpmedel man kan ha om de har problem med vissa saker. (Johan K)

En annan nyans av rådgivande handledning är att speciallärarna ger över information till klasslärarna. Informationen kan handla om att specialläraren lånar någon bok till klassläraren som handlar om en specifik funktionsnedsättning till klassläraren, eller att specialläraren själv berättar om olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar och om procedurer kring elever som behöver specialpedagogiskt stöd. Detta framkommer i både speciallärarnas och klasslärarnas beskrivningar. Så här säger klassläraren Sandra:

Och sedan förstås berättar hon lite vad som är typiskt för den här eleven. Det är en flicka med Downs syndrom. Att vad är typiskt och vad kan man förvänta sig. På det sättet mera teoretiskt bakom. (Sandra K).

De flesta speciallärare är tydliga med att det är finkänsliga när de ger råd och att råden mera ska ses som förslag som klassläraren sedan gör hur han eller hon vill med. Det kan handla om att de berättar hur man gör i någon annan skola, eller att de presenterar olika alternativ. Så här beskriver specialläraren Linda detta:

Jag brukar arbeta så att jag erbjuder olika förslag och sedan kan den här läraren då nappa på någonting. Så då spinner vi vidare på den grejen. Och jag säger alltid att du får göra precis hur du vill, att ingen kommer och kontrollerar om du har gjort det vi har föreslagit. Men om du är intresserad så kan du fråga ytterligare hur du skulle kunna göra det här. Ja, eller vi diskuterar att som om du är intresserad av det här så då skulle vi kunna bygga upp det så här. (Linda S).

Ett tydligt mönster i lärarnas beskrivningar är således att specialläraren strävar efter att stödja klassläraren och öka hans eller hennes kunskap genom att ge råd, förslag och information som knyter an till olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar.

B) Diskussion och gemensam idékläckning som strategi

Lärarna talar mycket om att klassläraren och specialläraren *tillsammans* funderar på lösningar genom att diskutera och använda sig av gemensam idékläckning. Till denna kategori hör uttalanden om att diskutera sig fram till lösningar, fungera som bollplank för varandra, utbyta tankar och tillsammans fundera på situationen. Lärarna ser många gånger handledningen som ett tillfälle där lärarna diskuterar, funderar och reflekterar i en ömsesidig dialog. Så här beskriver specialläraren Britta detta:

Nog är det ju det för det första att bolla med de här frågorna. Fundera och diskutera och... det handlar ju ofta mycket om brainstorming. Att vad handlar det här om och vi försöker ta in olika saker kring det där problemet som finns och sedan kanske reflektera tillsammans över dem. (Britta, S)

Flera lärare talar om att man i handledningen bygger lösningar tillsammans. Så här framkommer det i specialläraren Lindas beskrivning:

Och då blir det ju också mera så här att man kan tillsammans skapar någonting. Att inte är det ju alls alltid ändå så att man har allting färdig uttänkt. Utan man kanske har en idé, och sedan så... Om man kan diskutera så att båda är på samma plan så då kan man utveckla något tillsammans sedan. Som man kanske aldrig själv har gjort. Många gånger är det så att jag kommer på att ”jaha, det där ska jag gå och pröva i egen klass också, det var ju en bra idé”. (Linda S).

Specialläraren Kristina beskriver handledningen i så pass hög grad ett utbyte där man fungerar som bollplank och diskuterar sig fram till lösningar att hon funderar om handledningen snarare ska kallas diskussionsmöten.

Jag tycker själv att klasslärarna vet hemskt mycket och kan hemskt mycket. Det tycker jag nog. Och jag tycker att det är både specialläraren och klassläraren tillsammans som kan fundera ut någonting fiffigt egentligen. /.../ Jag menar klasslärarna är ju jätte duktiga och de har ju ofta själv bra idéer och sådant. Att det är ju mera kanske det här... jag vet inte om man kan kalla det för handledning men kanske mera sådana här diskussioner vet du. Det är diskussionsmöten! (Kristina S)

Också majoriteten av klasslärare för fram att både klassläraren och specialläraren under handledningen kommer fram med förslag och utbyter idéer. Det är klasslärare med längre erfarenhet som lyfter fram detta, medan de yngre klasslärarnas uttalanden inte passar inom denna kategori. Så här säger Sandra:

Men att inte är det ju heller bara att få råd utan nog är det ju i och med att jag har jobbat länge och specialläraren har jobbat här, att man diskuterar och utbyter ju erfarenheter./.../ Att nog byter vi ju liksom ... nog är det ju mycket som vi diskuterar som jag också har sagt att ”så här har jag jobbat tidigare och det här funkar bra och att nu hade jag tänkt att vi skulle göra si eller så”. Att nog är det liksom en dialog där också nog. (Sandra K)

Att tillsammans diskutera och fundera på lösningar är således en vanlig strategi som de flesta speciallärare och de klasslärare som har längre lärarerfarenhet betonar, medan yngre klasslärare inte berör denna kategori.

C) Stöd och bekräftelse som strategi

I både speciallärarnas och klasslärarnas svar framträder en handledning som kännetecknas av att specialläraren ger stöd och bekräftelse till klassläraren. Klasslärarna känner sig ofta både osäkra och otillräckliga när det gäller de egna insatserna för elever med inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar, och då behöver de känna att de har stöd i specialläraren. När klasslärarna beskriver hur handledningen går till talar de ofta samtidigt om vad de har för behov. Behoven och de strategier som används vävs in i varandra i beskrivningarna. Till exempel klassläraren Anna-Lena beskriver hur viktigt det är att under handledningen få stöd när hon tror att hon har gjort någonting fel som förvärrar situationen för eleven.

Och sedan tycker jag nog att kanske ändå det här stödet. Alltså inte de här konkreta åtgärderna heller utan att man vet att det är en som stöder en och stöttar och tycker att man gör nog vad man kan. För ibland just i det här fallet så är mamman av den åsikten att ”hemma kan eleven ju nog, att vad gör ni riktigt i skolan?” och sådana saker. Och då är det ju skönt att ha en då som vet vad man sysslar med och vet att du gör nog det du ska göra (...). Liksom att det inte är något sådant där att gör jag på något fel sätt nu när hon (eleven) får så där jobbigt. (Anna-Lena K).

Klasslärarna känner sig ofta otillräckliga när det gäller att undervisa elever med individuell plan i klassen, och under handledningen visar specialläraren förståelse för klasslärarens situation och bekräfta att det de gör är tillräckligt. Så här säger klassläraren Caroline:

Det känns bättre för dig själv då du har fått bekräftelse av en som har specialkunskap. Att du får en sådan där... ja du behöver inte alltid får så konkreta råd. /.../ men har man stöd från specialläraren så är det nog som att man känner sig tryggare fast det kanske inte är så konkreta råd./.../ För jag måste säga att nog känns det ju som ganska

stressande för mig att veta att största delen av timmarna så jobbar eleven med assistenten. Och det är ju egentligen min uppgift, att jag ska undervisa, men jag hinner helt enkelt inte. För vi har fyra timmar matte i veckan och vi ska gå igenom ett nytt kapitel varje lektion. Så tar det femton–tjugo minuter innan jag har allting undervisat om det. Och så finns det dessutom en elev i klassen som behöver få allting förklarad en gång till, för att den kan inte ta in... alltså jag måste gå och förklara personligen. Så det har gått minst trettio minuter innan eleverna... eller innan jag kan vara fri på det sättet. Eller jag behöver ju ändå att gå runt och hjälpa hela tiden. Så det känns ganska illa för mig att jag inte har hunnit en sekund med den här specialeleven./.../ Så att man få dendär bekräftelse att det är som okej. Du är bara en, du kan inte hinna överallt. Att man faktiskt får en bekräftelse... hur ska jag säga... (Caroline K)

Också speciallärarna betonar bekräftelsen som viktig i handledningen. I deras utsagor framkommer det att de upplever att handledningen många gånger handlar om att de bekräftar att klassläraren är på rätt väg och att försöka stödja deras tillit till sin egen förmåga. Specialläraren Kristina uttrycker denna strategi på följande sätt:

För jag har varit med om det liksom flera gånger det här att man diskuterar någonting och först kommer klassläraren och är kanske helt uppgiven att ”nej nu blir det här ingenting.” Och då tror jag att de också tänker så här att: ”Nu gör jag så fel och att vad gör jag för fel? Det fungerar liksom inte för mig nu med den här eleven.” Och då diskuterar man fram och tillbaka och så kommer den på att ”ja men det här gjorde jag ju nog ändå helt rätt”... Det är det här stödet! (Kristina S)

Strategin att stödja och bekräfta kom således fram i såväl klasslärarnas som speciallärarnas svar. Strategin handlar om specialläraren i handledningsmötet låter klassläraren känna att han eller hon inte är ensam i beslut kring eleverna.

D) Perspektivvidgande frågor som strategi

Flera speciallärare uttrycker också att de använder samtalsteknik i form av olika frågor under handledningen i syftet att vidga perspektiv och för att hjälpa klassläraren hitta egna lösningar. Denna kategori framträder inte så tydligt i klasslärarnas uttalanden, medan framför allt speciallärare som har någon kurs i handledning i färskt minne lyfter fram att de använder denna strategi. Så här säger Britta:

Och just det där som jag har lärt mig att du ska ju inte heller bara mata dem med råd att ”så här och så här ska du göra”. Utan faktiskt hellre fråga att ”hur vill du göra det här?” Samtidigt som man upplever att det är ju jag som specialpedagog som sitter på en viss kunskap. Så det är klart att jag ibland ska kunna ge tips men jag ska också få den andra att tänka. (Britta S)

Irene är en speciallärare som gått flera kurser i handledning. Hon säger flera gånger under intervjun att hon är intresserad av hur man kan ställa frågor för att få klassläraren att tänka och för att mana fram en insikt hos klassläraren. Hon anser att handledningen med erfarna klasslärare som har läst ganska mycket pedagogik ofta blir djupa diskussioner. I egenskap av handledare strävar hon därför efter att använda sig av frågor som manar till reflektion och som hjälper klassläraren att själv hitta lösningar:

Ja, det kan ju vara liksom viktigt det här att föra ett sådant här äkta handledningssamtal. Att man ska ju inte vara för styrande, man ska inte säga svaren, utan man ska kunna ställa rätta frågor för att skapa den här reflektionen./.../Eftersom jag har gått

handledning själv så försöker jag läsa in mig lite på hur man kan ställa de där frågorna... eftersom det ska leda till en reflektion hos läraren. Det är ju ändå läraren som är där i klassen och som ska jobba med eleven och få ut det bästa. /.../ Jag tycker att ofta har de ju själva de där insikterna. Dom har själva svaren på sina frågor /.../ Och mera blir det då den här reflektionen tycker jag. Att de liksom reflekterar över sitt arbete på ett annat sätt i de här djupare diskussionerna. (Irene S)

Specialläraren Siv berättar hur hon genom olika frågor vidgar klasslärarens perspektiv i strävan att få denna att se på problemet ur nya synvinklar:

Då sitter vi oftast först och pratar om någonting aktuellt. Något som närmaste dagarna eller veckan eller nått sådant... oftast kring en elev. Och klassläraren berättar om situationen, vad som har hänt och hur eleven har reagerat. Ja, vad som inte har funkat. Man funderar alltså på det, vad som inte har funkat. Och först är det så att klassläraren tömmer ut sig på vad som inte har funkat. Och sedan då så börjar jag fråga vissa saker. Att hur var det i den situationen och i den situationen och vad tror du skulle ha hänt om...? Och då utvidgar vi situationen till att inte bara vara en elev utan mer kring hela dan och hela klassen och sådana där saker som dynamiken i klassen. (Siv S)

Uttrycken som faller inom ramen för att man i handledningen använder samtalsteknik och använder sig av perspektivvidgande frågor handlar alltså om att specialläraren medvetet formulerar sig i en riktning som får klassläraren att reflektera, komma på idéer eller se problemet ur nya infallsvinklar. Detta är något som framträder främst i speciallärarnas beskrivningar.

Tolkade aspekter

De fyra manifesta kategorier som utkristalliserades vad beträffar speciallärarnas och klasslärarnas beskrivningar av vilka strategier som används under samtalet har sammanförts till tre tolkade aspekter Dessa aspekter handlar om att man under den specialpedagogiska handledningen använder sig av strategier såsom *specialpedagogisk kunskapsförmedling*, *professionellt utbyte* och användning av *tankestimulerande samtals-teknik*. Kunskapsförmedlingen kan jämföras med de strategier som beskrivs inom ramen för det föreskrivande perspektivet såsom mästarlära och beteendeteoretisk handledning (jfr Nielsen & Kvale, 2000; Bergan & Kratochwill, 1990; Gutkin & Curtis, 2008, Martens & DiGennaro, 2008), medan tankestimulerande samtalsteknik närmar sig de strategier som används inom det icke föreskrivande perspektivet (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Hylander, 2004; Lauvås & Handal, 2001; Lambert, 2004). Liknande strategier har också rapporterats av Bladini (2004). Det professionella utbytet utgör en aspekt som gick utanför min förförståelse. Aspekterna och kategoriernas koppling till dessa illustreras i Figur 13. Därefter beskrivs aspekterna närmare.



Figur 13. Lärarnas beskrivning av handledningsstrategier.

Specialpedagogisk kunskapsförmedling som strategi

Den första aspekten handlar om att handledningssamtalen gestaltas som ett tillfälle där speciallärarna använder sig av *specialpedagogisk kunskapsförmedling*. Inom ramen för denna aspekt har jag placerat kategorierna *råd, förslag och information som strategi*. Jag tolkar att dessa strategier handlar om att specialläraren förmedlar eller överför sin kunskap om inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar till klassläraren. Ofta sker detta genom att specialläraren ger direkta råd och förslag på undervisningsmetoder, eller genom att informera om olika diagnoser, hjälpmedel och material. Information om diagnoser och lämplig litteratur tolkar jag som att något mer indirekt ge klassläraren en vink om vad som kan eller bör göras för elever med särskilda behov, samtidigt som informationen kan få en undervisande prägel. Genom information och fakta stärker man klasslärarnas kunskap och låter dem själv dra slutsatser. Förfarandet är därför inte lika direkt kunskapsförmedlande som när specialläraren själv uttalar tips eller förslag. Även kategorin *stöd och bekräftelse som strategi* har en viss koppling hit. När specialläraren ger stöd och bekräftelse är utgångspunkten ofta den kunskap specialläraren har om inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar. Kunskapsförmedling som strategi ligger nära de strategier som beskrivs inom ramen för det föreskrivande perspektivet (jfr Nielsen & Kvale, 2000; Bergan & Kratochwill, 1990; Gutkin & Curtis, 2008). Användningen av föreskrivande handledningsstrategier, där speciallärare använder specifikt sin specialpedagogiska kunskap i handledningen, träder tydligt fram ur det empiriska materialet. Specialläraren är mån om att föra över sin egen kunskap till klassläraren, och att ge klassläraren praktiska verktyg som stöder i undervisningen av elever med inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar. Det är speciellt klasslärare med kortare lärarerfarenhet som beskriver att specialläraren ger råd och jag tolkar klasslärarnas svar som att de många gånger uppskattar att specialläraren delar med sig av sin kunskap.

Professionellt utbyte som strategi

I lärarnas uttalanden framkommer ett mönster som inte passar in i de två perspektiv som fanns i min tidiga förförståelse. Detta mönster förde in mig på ett nytt spår och utgör den andra tolkningsaspekten som jag har valt att kalla för professionellt utbyte. Denna aspekt träder framför allt fram i kategorin *diskussion och gemensam idékläckning*, men finns enligt min tolkning också latent i kategorin *stöd och bekräftelse*. De flesta lärarna framhåller att de handledande mötena är diskussionsforum där man tillsammans söker lösningar genom att utbyta tankar och idéer. Såväl specialläraren som klassläraren kommer med lösningsförslag under handledningen, och för- och nackdelar samt konsekvenser av olika åtgärder eller undervisningssätt diskuteras. Jag tolkar detta som ett professionellt utbyte där lärarna snarare förmedlar kunskap till varandra än att specialläraren ensidigt är den som förmedlar kunskap. Kunskapsförmedlingen sker därmed i båda riktningarna. Dessutom bekräftar specialläraren klasslärarens arbete och stöder denna i olika beslut som ska fattas kring elever genom att bägge lärares kunskap i frågan läggs fram och möts. Vid sidan om den kunskapsförmedlande strategin är det professionella utbytet den mest framträdande strategin i resultaten. Specialläraren är inte den som ensam framträder som den vetande utan även klassläraren viktig information att komma med och även lösningsförslag som för saken framåt och som man tar till vara i handledningen. Den specialpedagogiska handledningen får många gånger drag av *dialogiska* samtal som går i två riktningar, snarare än rådgivande eller konsultativa samtal som endast går i en riktning, och detta förekommer speciellt när specialläraren möter en klasslärare med längre erfarenhet.

Användning av tankestimulerande samtalsteknik som strategi

Den tredje aspekten som kom fram under tolkningsarbetet är att specialläraren handleder genom att använda sig av *tankestimulerande samtalsteknik*. Det händer att specialläraren i handledningen använder sig av genomtänkta frågor och strävar efter att hjälpa klassläraren att se problemet i ett vidare perspektiv. Den kategori som kan hänföras hit är *perspektivvidgande frågor som strategi*. Beskrivningarna som faller inom ramen för denna aspekt är inte lika vanliga som beskrivningar som passar inom de två första aspekterna och framträder främst i speciallärarnas utsagor. Jag tolkar det som att det finns ett intresse och en liten tendens bland vissa speciallärare till att också använda sig av en genomtänkt samtalsteknik som stimulerar klasslärares tänkande i handledningen. Detta kräver kunskap i samtalsmetodik och handledning och de speciallärare som ger uttryck för att de ställer perspektivvidgande frågor är speciallärare som menar att de nyligen gått någon kurs i handledning som de ännu har minne av. När jag speglar resultaten mot min förförståelse träder bilden fram av att lärarna i handledningen också tillämpar strategier som är vanliga inom det icke-föreskrivande perspektivet (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Hylander, 2004; Lauvås & Handal, 2001; Lambert, 2004; Martens & DiGennaro, 2008). Det är endast någon enstaka klasslärare som förmedlar att specialläraren ställer perspektivvidgande frågor i handledningen. Jag tolkar det som att klasslärarna inte alltid noterar vilka strategier speciallärarna använder i handledningen. Eftersom handledningen ur deras synvinkel sker sporadiskt och inte alltid uppfattas som handledning är det svårt att beskriva handledningsstrategierna. Klasslärarna känner förmodligen inte heller till olika handledningsstrategier eftersom de inte, till skillnad från speciallärarna, har gått kurser om handledning.

6.2.2 Råd har en given plats, reflektion kämpar om utrymme

I föregående avsnitt har tre tolkade aspekter presenterats som beskriver de strategier som tillämpas i handledningen. För att kunna fördjupa lärarnas tankar beträffande formen på handledningen fick de i intervjun också uttrycka sig om vilken betydelse de tillmäter användningen av råd och reflektion. Att frågorna formulerades i termer av just reflektion och råd som strategier får förklaras med att jag vid intervjustudet var styrd av min förförståelse som var färgad av det föreskrivande (rådgivande) och det icke-föreskrivande (reflekterande) perspektivet.

Vid en närmare analys av rådets och reflektionens plats växer bilden av att det föreskrivande perspektivet har en självklar plats i handledningen, trots att tilltron till rådets möjlighet ibland vacklar. Samtliga lärare talar om råd som nödvändiga i den specialpedagogiska handledningen. Däremot råder det inte konsensus kring reflektionens plats i handledningssamtalet. Lärarna uttrycker motstridiga tankar om reflektionen. Å ena sidan beskriver flera lärare, framför allt speciallärare, hur viktigt det skulle vara att också reflektera under handledningen. Å andra sidan finns det inte tid eller tillräckligt med intresse för att utforma handledningen som kraftfulla reflekterande samtal. Jag tolkar det som att reflektionen kämpar om utrymme i den specialpedagogisk handledning som lärarna i denna studie uttrycker sig kring. I det följande beskrivs först de manifesta kategorier som ligger till grund för min tolkning. Därefter fördjupas de ovannämnda tolkningsaspekterna.

Lärarnas beskrivningar av rådets och reflektionens betydelse

I svaren på frågorna som handlade om hur lärarna förhåller sig till rådgivning och reflektion i handledningen utkristalliserar sig tre manifesta kategorier: A) *Råd är nödvändiga men otillräckliga*, B) *Reflekterande inslag är berikande*, C) *Det finns inte tid och intresse för kraftfull reflektion*.

A) Råd är nödvändiga men otillräckliga

När lärarna får uttrycka sig kring hur de förhåller sig till råd och reflektion i handledningen strömmar en tilltro till rådgivningen ur materialet. Alla speciallärare och majoriteten av klasslärare framhåller att råd är viktiga. Klasslärarna framhåller att de uppskattar att få råd, medan speciallärarna uttrycker att de upplever att det är viktigt att de har råd att komma med. Vissa lärare betonar att råden är viktiga på grund av att det är knappt om tid. Så här uttrycker specialläraren Linda detta:

Jag var hemskt kritiskt inställd till det här då när vi hade den här kursen om handledning. Att det inte ska vara en sådan här tipsrunda. Men jag inser att på grund av dendär tidsbristen så finns det inte alltid möjlighet att göra någonting annat. Och vi försöker nog ge konkreta verktyg så att den här människan som har fått den här handledningen ska känna att den har fått någonting ut av det direkt. (Linda S)

Flera av speciallärarna betonar att speciellt nya klasslärare, som inte har så lång erfarenhet, behöver få råd. Specialläraren Hanna uttrycker att handledningstiden kan kännas bortkastad om man inte är inriktad på att ge råd, och att det sedan är upp till var och en att göra hur man vill med de råd man fått:

Nog behöver de få lite råd. Åtminstone när man är ny. Om man aldrig har jobbat med de här barnen förr. Man måste få råd! Sedan kan man utveckla de där råden eller inte använda dem, men att man måste få liksom mat på vägen./.../ En handledning utan råd kan också vara bortkastad... om man inte vågar. (Hanna S)

Samtidigt finns det situationer där råden inte fullföljs eller inte fungerar. Till exempel specialläraren Kristina uttrycker att hon känner sig otillräcklig om hon inte kan ge råd. Samtidigt upplever hon att klasslärarna inte alltid fullföljer de råd hon ger.

Men jag tycker nog att det är ganska viktigt att ge råd. Ofta så kan man känna sig som att man är otillräcklig om man inte har tillräckligt med råd att komma med. /.../ Ibland så tycker jag att de kanske inte tar emot eller försöker prova på de idéer som man har gett. Och kanske sedan ändå kommer tillbaka med samma problem nästa gång. (Kristina S)

Bland klasslärarna är det speciellt yngre klasslärare som betonar att det är bra och viktigt med en rådgivande handledning. Trots att klasslärarna framhåller att de uppskattar när specialläraren ger råd framkommer det alltså också att råden inte alltid fungerar. Det kan bero på lärarens personlighet eller arbetssätt. Så här uttrycker Håkan detta:

Ja, för mig är det nog bra (*med råd*). Det är helt bra för annars blir det också så där att det flyger i luften och man funderar ”att vad ska jag nu egentligen göra?”. Så jag har inte alls tyckt att det har varit negativt då specialläraren kommer med riktigt konkreta råd. /.../ *Men jag* tyckte inte att hennes idéer var riktigt så bra då /.../ jag var nog ”open-minded”, inte var det så att jag förkastade dem bara för att hon sa det utan jag tyckte att, eftersom jag är sån som jag är... Det var med sådana där glaskulor i en burk. Hon tyckte att där de gjort något fint så skulle de få en glaskula och då högen med kulor blivit så där hög så får de ha ett knytkalas eller något. Men det passar inte för mig. Det funkar inte för mig. För andra skulle det säkert ha funkade bra men inte för mig. (Håkan K)

En annan nyans beträffande varför råden inte alltid fungerar framkommer i klassläraren Carolines beskrivning. Hon lyfter fram att det som fungerar när man arbetar enskilt med en elev inte alltid fungerar när man undervisar många elever.

Jag tar gärna emot råd. Jo, jo, jag är inte på det sättet som att jag skulle veta bäst själv. Men sedan är det en annan sak om de fungerar. För det är nog stor skillnad på när du har bara en som du får koncentrera dig på eller två. (Caroline K)

En rådgivande handledning beskrivs av lärarna således som viktig och uppskattad. Trots att råden är viktiga finns det dock flera lärare som beskriver att akuta råd är otillräckliga i handledningen eftersom de inte alltid fungerar och eftersom problematiken liksom den person man handleder kan kräva olika typer av lösningar.

B) Reflekterande inslag är berikande

Majoriteten av speciallärarna och någon enstaka klasslärare uttrycker att reflektion behövs och berikar handledningen. Speciallärare som är intresserade av reflektion talar länge och mycket om detta. De har en tilltro till att reflektion kan berika handledningen, ge ett långsiktigt stöd och fungera som ett komplement till råden. Specialläraren Irene talar om reflektionen som en dialog:

Hur ska jag säga det här riktigt... Alltså alla... alla kan ju vara förtjänta av också konkreta råd och tips. Men sedan tror jag nog att man alltid... att det behövs i något skede den här reflekterande dialogen, den här reflekterande handledningen. Därför att eleven är ju inte bara en enda gång och här och nu. Utan det ska sedan liksom fortsätta. Man fortsätter ju med eleven och man måste se den här helheten, att hur ska jag göra på bästa sätt. Då kanske man provar på en sak och nåja... kanske det inte var så bra iallafall. /.../ För man kan inte alltid säga att har man adhd så gör si eller så, så är det bra med det. Utan de är ju individer och man måste utarbeta någonting för varje enskild. (Irene S)

Vera är en lite yngre speciallärare som uttrycker många tankar om reflektionens plats i handledningen. Hon lyfter fram att konkreta råd kan fungera kortsiktigt, samtidigt som hon ser reflektionen som betydelsefull när det gäller att hitta långsiktiga lösningar kring vissa typer av problem.

Om jag tar som konkret exempel. En klass där det går en kille med adhd som kräver mycket... så det är som bara som plåster på såren det om jag ger några tips och råd som liksom i stunden löser någonting. Och det är ju förstås en sak om det handlar om... vad ska jag säga nu... om det handlar om någonting som man kan lösa med... placering eller andra konkreta saker. Men eftersom något av det viktigaste för dendar eleven i klassen är ju läraren... och förstås givetvis assistenten, men nog är ju läraren den som sedan ska styra upp det hela och hålla det hela på alla tio fingrar. Så om det till exempel brister... som jag kanske upplever det, brister i förhållningssätt eller förståelse eller för vad bekymret är eller vad det är som orsakar bekymret, så... Ja så via det där med att reflektera så kanske man kan... kanske läraren i fråga sedan också... beroende på vad det handlar om så kanske man kan undvika att stöta på flera problem eller så utvecklas läraren i det att lösa bekymren själv

Och när du tänker att mans ska reflektera i handledningen, tänker du att man skulle lämna det här med tips och råd då?

(...)Det behövs nog både och. För de kompletterar varandra. (Vera S)

Klasslärarna uttrycker sig kortare och snävare kring reflektion även när de får den direkta frågan om huruvida handledningen består av reflektion och vilken betydelse de tillmäter reflektion. Ann-Charlotte är dock en klasslärare som talar mycket om att också ha mer reflekterande samtal eftersom de egna insikterna kan bära långt. Så här svarar hon på frågan om hur hon ser på att reflektera i handledningen:

Många gånger tror jag att det är det som är viktigare (*reflektionen*): Absolut! Jo, för jag har ännu inte gjort det där kontraktet med honom (*eleven*). /.../ Men att då var det viktigare för mig att hon (*specialläraren*) sa ... att hon ställde mig frågan att ”Vart kommer vi med att testa Mårtens läsande? Om du kommer på någonting så vad skulle det vara, vad skulle du då göra annorlunda om du vet att Mårtens läsning är långsam, att hans läsutveckling är sen?” Så hon ställde frågan till mig att om vi då i testet märker att det kommer att bli problem, vad skulle du då göra annorlunda? Så sa jag att” nej, jag skulle inte göra något annorlunda, jag skulle fortsätta så här”. Så hon ställde mig liksom... Ja, jag fick också själv fundera att jag skulle ju inte göra något annorlunda, jag skulle ju fortsätta så här. Och jag skulle ju fortsättningsvis lita på att jag tror att med det här extra så kommer han att lära sig läsa ändå! (Ann-Charlotte K)

I flera lärares beskrivningar framkommer det alltså att det vid sidan om råd behövs reflektion i handledningen. Detta gäller framför allt speciallärares beskrivningar. Även de speciallärare som anser att handledningen i dagens läge snarare är rådgivande lyfter fram att det skulle vara bra att ge mer utrymme för reflektion kring handlandet under handledningssamtalen.

C) Det saknas tid och intresse för kraftfull reflektion

Samtidigt saknas det tid och intresse för kraftfull reflektion. Verkligheten i skolan handlar om att saker måste lösas snabbt och man har inte mycket tid på sig under träffarna. Trots att en viss mån av reflektion beskrivs som berikande kräver reflekterande samtal tid. Det handlar dels om konkret tid här och nu, dels om en form av inre lugn. Speciallärarna känner att problemen ska lösas snabbt, och då

hinner man inte lugna ner sig och reflektera. Så här svarar Siv på frågan om reflektion i handledningen:

Jå, det är kanske inte så... alltså det finns nog men det är inte så jättestor del av handledningen ännu. Och där är just det där som jag sa tidigare då. Att det känns som om vi inte har den där lugn och ron att ge oss tid att, att faktiskt/.../Vi måste mera vara "quick fix" för att dagarna går och tiden rinner iväg. Och just det att vi inte har den där lugn och ron som inom oss heller i vår värld. Att nu sitter vi ner och reflekterar lite djupare. Men nog... alltså nog kommer vi in på det men då bara som på ytan. (Siv S)

Även bland klasslärarna finns det sådana som uttrycker att reflekterande handledning kan förekomma i viss mån, men som samtidigt är tydliga med att framföra att det inte finns tid och ork för reflekterande samtal i skolan. Så här svarar Annica på frågan om hur hon förhåller sig till att bygga upp handledningen som reflekterande samtal:

Nå till en viss del så tror jag att det skulle kunna vara bra, men man är ju också... alltså det får inte bli för mycket av det. Nä, för då blir det så tröttsamt, man orkar inte komma på nytt hela tiden och kasta fram saker/.../ Ja man har kanske inte tid, man känner sig så stressad, det är någonting extra som man nu måste planera in. De är ganska fulla de här dagarna. (Annica K)

Det finns också ett fåtal lärare som inte riktigt ser nyttan med att den specialpedagogiska handledningen byggs upp som reflekterande samtal. Det är framför allt klasslärare som blir lite förvirrade inför tanken att specialläraren ska fungera som en reflektionsstödande samtalsledare. Till exempel Sonja svarade så här på frågan om hur hon förhåller sig till att handledningen byggs upp som reflekterande samtal:

Nå, det verkar lite konstigt tycker jag. För att det verkar på sätt och vis onödigt. Att de är klart att man kanske får ut någonting av det också men nog är det ju något mer konkret man behöver: /.../ Det låter lite så där högtflygande och högravande på något sätt/.../ Så att inte tycker jag att specialläraren ska komma in och fundera på så sätt kring något... (Sonja K)

Också bland speciallärarna finns det röster som uttrycker att djupt reflekterande handledning är något annat, trots att vissa reflekterande inslag kan ingå i specialpedagogisk handledning. Bodil är en speciallärare som inte ser någon anledning till att plocka in reflektion i den handledning man som speciallärare ger till klasslärare. Hon menar att reflekterande fyller andra behov.

Tycker du att den där reflektionen har någon funktion? Sysslar du alls med sådant?

Jag tycker inte att jag har gjort det.

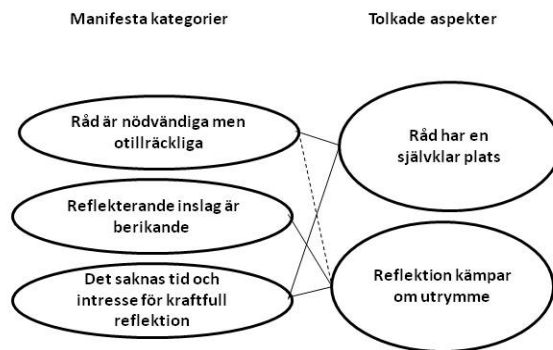
Kan du tänka dig att det finns sådana situationer där det skulle behövas mer då det där reflekterande?

Nå, det är nog en annan sak. Det är en annan form. Det är något annat behov sedan. (Bodil S)

Trots att en del av lärarna, speciellt speciallärarna, beskriver att reflektion kan berika handledningen finns det alltså varken tillräckligt med tid eller intresse till att bygga upp den specialpedagogiska handledningen som djupa reflekterande samtal. En del lärare beskriver reflekterande handledning som något som snarare hör hemma i andra handledningssammanhang.

Tolkade aspekter

Lärarnas beskrivningar beträffande rådens och reflektionens plats har speglas mot bland annat Bladinis (2004) avhandling, där rådgivande handledning (handledning som verktyg) och handledning som rum för reflektion framträder. Bladini efterlyser möjligheten att använda mer reflektion och mindre råd i specialpedagogiska handledande samtal. De tre manifesta kategorier, som utkristalliserades i lärarnas svar om hur de förhåller sig till användningen av reflektion och råd i den specialpedagogiska handledningen, kan sammanföras till två tolkade aspekter. Dessa är *råd har en självklar plats* och *reflektion kämpar om utrymme*. De manifesta kategorierna och deras koppling till de tolkade aspekterna illustrerar i Figur 14. Därefter beskrivs de tolkade aspekterna närmare.



Figur 14. Lärarnas beskrivning av rådens och reflektionens betydelse.

Råd har en självklar plats i specialpedagogisk handledning

I den första aspekten, *råd har en självklar plats*, framträder det latent budskapet att användning av rådgivning upplevs som självklart och legitimt när lärarna möts i specialpedagogiska handledande samtal. Till denna aspekt har kategorin *råd är nödvändiga men otillräckliga* hänförs men även kategorin *det finns inte tid och intresse för kraftfull reflektion* har en koppling till denna aspekt. Majoriteten av lärarna lyfter fram rådgivningen som en central del av den specialpedagogiska handledningen. Ingen av lärarna har uttalat sig i den riktningen att specialpedagogisk handledning inte skulle innehålla rådgivning. Jag tolkar resultaten som att det är svårt att tänka sig en specialpedagogisk handledningssituation där råd inte skulle förekomma. Den föreskrivande karaktären (jfr avsnitt 4.1.) är enligt min tolkning därmed ett klart kännetecken för den specialpedagogiska handledningen. Det framkommer en tilltro till den rådgivande handledningen speciellt när det gäller de yngre klasslärarna. Också flera speciallärare uttrycker att råden är nödvändiga, och det finns speciallärare som menar att man känner sig otillräcklig om man inte ger råd. Det kan också upplevas som bortkastad tid om man undviker att dela med sig av sin specialpedagogiska kunskap gällande till exempel inlärningssvårigheter.

Trots att man ser råden som viktiga så vacklar tilltron till hur väl råden utfaller och hur långsiktigt stöd råd är hos en del av lärarna i föreliggande studie. Detta tolkar

jag som att trots att rådgivningen har en given plats så räcker rådgivningen inte alltid. Det behövs analys och reflektion som komplement för att råden man ger ska vara adekvata och utfalla väl. Dock finns det inte alltid tid och intresse för detta, och det råder inte konsensus kring tilltron till reflektion. Detta framkommer i den andra tolkade aspekten.

Reflektion kämpar om utrymme i den specialpedagogiska handledningen

Den andra tolkade aspekten har jag valt att kalla *reflektion kämpar om utrymme*. Till denna aspekt har framför allt kategorierna *reflekterande inslag är berikande* och *det finns inte tid och intresse för djup reflektion* hänförts. I lärarnas svar beträffande reflektionen förekommer det motstridigheter. Jag tolkar att det hos många speciallärare finns en tilltro till att reflekterande inslag under handledningen kan ge långsiktiga lösningar, medan djupa reflekterande samtal ännu är en främmande tanke, speciellt för klasslärarna. Detta behöver förstås mot det faktum att de inte gått kurser i handledning och därför inte har teoretiska insikter om reflektionens betydelse. Det finns också både special- och klasslärare som beskriver djupt reflekterande handledningssamtal som något annat än specialpedagogisk handledning. Jag tolkar detta som att det i detta skede inte är legitimt att specialläraren tar rollen av att fungera som en reflekterande samtalsledare eller analytisk vän i enlighet med det icke-föreskrivande perspektivet (jfr avsnitt 4.2). Även kategorin *råd är nödvändiga men otillräckliga* kan kopplas till denna tolkningsaspekt. Den otillräcklighet som en rådgivande handledning ibland innebär, tolkar jag samtidigt som ett behov av något annat än rådgivande handledning. Lärarna talar om reflektionen som en dialog där också klasslärarnas tankar, förhållningssätt och erfarenhet kommer fram, och reflektionen kan användas som komplement till råd i de fall rådgivning är otillräckligt. För vissa speciallärare blir handledningssituationerna dock en balansgång mellan att följa de förväntningar på en föreskrivande och konkret handledning som de upplever finns, och den tilltro de samtidigt har till att den mera reflekterande handledningen. Tidsaspekten är också central och begränsar användningen av reflektion. Därför kämpar reflektionen om utrymme. Jag tolkar det som att denna kamp kan innebära att reflektionen sällan når det transcendenta och kraftfulla djup som Söndenå, (2007) diskuterar. Denna tolkning måste också förstås mot lärarnas beskrivningar av innehållet i handledningen som jag kommer in på i nästa avsnitt.

6.2.3 Sammanfattning: Handledningsstrategier och handledningens form

Studiens andra forskningsfråga lyder: *Hur beskriver lärarna handledningsstrategierna och handledningens form?* Jag har i detta avsnitt presenterat hur lärarna beskriver detta genom att redovisa dels de strategier som används, dels lärarnas tankar om reflektionens och rådens betydelse i den specialpedagogiska handledningen. Sammanlagt har sju manifesta kategorier presenterats. Dessa har förts samman till fem tolkade aspekter som kan öka förståelsen för den specialpedagogiska handledningens form i finlandssvensk skolkontext (jfr Figur 13 och Figur 14). De fem tolkade aspekterna ger följande svar på forskningsfrågan: *I den specialpedagogiska handledningen används strategierna specialpedagogisk kunskapsförmedling, professionell utbyte och tankestimulerande samtals teknik. Rådgivningen har en given plats medan reflektionen kämpar om utrymme.* Vilken form handledningssamtalet får och vilka strategier som tillämpas

måste förstås mot problemets art, aktörernas personlighet, ålder och erfarenhet samt deras tid och intresse för att föra reflekterande samtal. Trots att det finns lärare, speciellt speciallärare, som ser betydelsen av att använda reflekterande inslag under handledningen finns det inte tid och tillräckligt med intresse och kunskap för att bygga upp de handledande samtalen som kraftfulla reflekterande handledningssamtal. Lärarna möts i de handledande samtalen just därför för att speciallärarna har kunskap om undervisning för elever med olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar. Det upplevs som tidsslösande och märkligt att speciallärarna inte skulle dela med sig av den kunskapen. Samtidigt lyfter lärarna fram klasslärarens insats under handledningen. En vanlig och naturlig handledningsform när det gäller speciellt lärarkollegor med ungefär lika lång lärarerfarenhet är den specialpedagogiska handledningen får karaktären av professionellt utbyte där såväl råd som reflektion sker i dubbelriktad, dialogisk form.

6.3 Handledningens innehållsinriktning och fokus

Efter att ha redovisat beskrivningarna över den specialpedagogiska handledningens form är det dags att komma in på vad man diskuterar i handledningen och vem eller vad som är i fokus under det handledande samtalet. I intervjuerna har frågan om handledningens innehåll och fokus penetrerats med hjälp av olika frågor. Lärarna har beskrivit *vad* de diskuterar i handledningen och också *vem* och *vad* som är i fokus under handledningssamtalen. Det innebär att frågan om handledningens fokus har delats in i två olika delar: samtalets innehållsinriktning, som beskriver vad man diskuterar, samt samtalets fokus, som beskriver vem eller vad är i centrum under samtalet. I det följande redovisas först lärarnas beskrivningar av handledningssamtalets innehåll, därefter följer en redovisning av samtalets fokus.

6.3.1 Instrumentell, relationell och systemorienterad innehållsinriktning

I analysen framkommer att specialpedagogisk handledning i finlandssvensk skolkontext präglas av en instrumentell innehållsinriktning. Det innebär att man är handlingsinriktad och framför allt diskuterar den praktiska och konkreta undervisningen under handledningen. Det finns dock även inslag av en relationell innehållsinriktning och i viss mån även en systemorienterad innehållsinriktning. I det följande redogörs först för de manifesta kategorier som träder fram i lärarnas utsagor, därefter fördjupas de ovannämnda tolkade aspekterna.

Lärarnas beskrivningar av handledningssamtalens innehåll

Lärarnas beskrivningar av *vad* de diskuterar i handledningen visar på att handledningens innehåll är brett och komplext. Lärarna lyfter fram många innehållsliga aspekter som slutligen har sammanförts till sex manifesta kategorier. Dessa är *A) Enskilda elevers inlärningsförutsättningar och lärande*, *B) Praktiska arrangemang och undervisningen i klassen*, *C) Elevrelationer och föräldrarelationer*, *D) Skola, (special)pedagogik och värdegrund*, *E) Klasslärarens ork och mående*.

A) Enskilda elevers inlärningsförutsättningar och lärande

Samtliga lärare nämner att man diskuterar enskilda elevers inläring, utveckling och lärande under handledningssamtalen. Eleven är det förenande temat i lärarnas utsagor och i så gott som samtliga intervjuer är eleven det första som lärarna lyfter fram på frågan vad som diskuteras under handledningen. Flera av lärarnas utsagor visar att de enskilda eleverna diskuteras på ett mångsidigt sätt där den specifika svårigheten eller diagnosen är utgångspunkten. Så här säger specialläraren Hanna:

Det är ju en hemskt komplex timme där man går igenom allt om” ip-elevens” undervisning, välbefinnande, välbefinnande och allt annat. Mycket om ADL-träning som vi för in speciellt åt den här flickan med Downs syndrom. /.../ Med barnets diagnos som fokus. Att vad innebär det, vad har barnet för brister och styrkor. (Hanna S)

Specialläraren Linda lyfter fram att man även diskuterar fortsatta utredningar som berör enskilda elever:

Och då, när man tänker på enskilda elever så kanske man funderar på inlärningsförmåga och inläringssvårigheter, om det misstänks något sådant. Och sedan beteende är ju den andra stora biten. Men sedan diskuterar vi nog också fortsatta utredningar. Att om det finns frågetecken hur man ska gå vidare. (Linda S)

Också i klasslärarnas beskrivningar framkommer det tydligt att samtalen ofta kretsar kring det som någon enskild elev har svårt med, eller behöver träna mera på. Så här beskriver två klasslärare diskussionerna kring enskilda elever:

Oftast eleven. Det är det ju nog. Det handlar ju oftast kanske om att jag kanske funderar då kring någon elev i min klass som kanske har haft det svårt med ett visst kapitel. Och så funderar jag kring det med specialläraren. (Johan K)

Vad hon (*eleven*) har gått igenom, vad hon redan har lärt sig, på vilken nivå är hon nu, vad borde vi träna mera på... (Sandra K)

När man diskuterar eleven rör sig diskussionerna således kring elevens utveckling och lärande med elevens specifika svårigheter, eller elevens diagnos, som utgångspunkt.

B) Praktiska arrangemang och undervisning

Ett annat starkt förenande tema i utsagorna är att lärarna beskriver innehållet i handledningen som väldigt praktisk och konkret, där man riktar uppmärksamheten mot undervisningen och hur man ska få skolvardagen att löpa smidigt för eleven, gruppen och lärarna. Ofta diskuterar man arbetsfördelningen mellan de vuxna i skolan och hur man ska få det arbetet att fungera när elever med behov av stöd finns inkluderade i klassen. Speciallärarna återkommer flera gånger till att nämna att innehållet i handledningssamtalen är konkret och att man är inriktade på att få undervisningen och allt det praktiska att fungera. Britta säger det så här:

Sen är det ju förstås en annan grej som ofta kommer att om du har en elev, en specialelev i klassen som har till exempel en individuell plan, att hur ska vi ordna den där undervisningen för de som är integrerade i andra ämnen? Det är ju inte i alla ämnen men i de som de är integrerade i.(...)Att hur ska vi riktigt göra nu då, helt konkret...? (Britta S)

Speciallärarna är måna om att beskriva hur pass praktisk man är under handledningssamtalen. Till exempel specialläraren Hanna beskriver hur man under handledningen går igenom inkommande veckas praktiska arbete med en klasslärare

som har en elev med Downs syndrom i klassen. Hon ger över stoff åt klassläraren och skolgångsbiträdet samtidigt som också klassläraren berättar vad hon tänkt gå igenom under veckan:

Men då har jag en pärm som jag i slutet av varje vecka går igenom och lägger in nytt stoff för nästa vecka. Och där jag också skriver ett riktigt... vad heter det... Alltså jag skriver ett schema för både assistenten och klassläraren. Exakt ämnena, vad jag har planerat och på vilket sätt de ska utföra det i fall det är någonting nytt. Så i modda (*modersmål*) är det alltid lite bokstavsträning och vilka sidor ska de öva att läsa och... Jag använder Irene Johanssons utvidgade grammatik med henne (*eleven*). /.../ Så det går jag igenom på en handledningstimme. Då går jag alltid igenom att vad är det där nya stoffet. Och om det är någonting som faktiskt är riktigt nytt som faktiskt också klassläraren bör veta. Samtidigt som klassläraren ju berättar att vad har vi tänkt göra den här veckan.(Hanna S)

Också bland klasslärarna finns det många röster som nämner att handledningen är praktiskt inriktad och rör sig kring hur man ska få skolvardagen och situationen i klassen att löpa smidigt. Klassläraren Håkan menar att handledningen startade i samband med att han behövde få diskutera helhetssituationen i klassen som var ganska rörig:

Att det var så det början då... att vi ville få bra regler inom klassen, sådana där småsaker som man inte tänker på. Till exempel då de går till maten, att nu ställer de upp sig i alfabetisk ordning. Och det roterar alltid. Så om det nu är Kalle om är först i raden så är han sist nästa dag. Så det har fungerat mycket bra, det har blivit lugnare. (Håkan K)

Man diskuterar också arbetsfördelningen mellan lärarna och några lärare nämner också att man i handledningen diskuterar skolgångsbiträdet och hur skolgångsbiträdet ska användas i undervisningen på bästa sätt. Så här säger klassläraren Caroline:

Det är ju förstås... att klart att man skulle kunna... det är ju förstås att få allting att löpa smidigt... diskuterar vi med assistenten då att ”ja kan du vara med på den här timmen nu eller...” Att nog blir det ju utgående också från... Inte är det bara utgående från elevens behov. Det är det ju inte utan det är som att få det att löpa smidigt. (Caroline K)

Diskussionerna som handlar om praktiska arrangemang och lärarnas arbetssätt riktar sig således innehållsmässigt mot hur man ska ordna undervisningen rent praktiskt i klassen för de inkluderade eleverna elever och för klassen som helhet. De kan också riktas mot hur arbetsfördelningen mellan de olika vuxna kring eleverna ska utformas.

C) Elevrelationer och föräldrelationer.

Några lärare nämner att man också diskuterar olika relationer under handledningen. Relationerna handlar om enskilda elevs relationer till klasskamraterna, gruppdynamiken i klassen överlag, enskilda elevs hemsituation, föräldrar och lärarnas samarbete med föräldrar. Det är framför allt speciallärarna som berättar att man talar om relationer i klassen och om föräldrar och föräldrasamarbete i handledningen. Ofta kommer man in på dylika ämnen då man diskuterar den enskilda eleven. Irene uttrycker det i korthet så här:

Och sedan också liksom eleven i klassen, i gruppen där. Det är ju också väldigt viktigt att diskutera. /.../. Och sedan också det här samarbetet hem och skola. Det finns ju knepigare föräldrar.

Så ni diskuterar sådant också? Föräldrasamarbete?

Nå förstås i synnerhet om det där samarbetet inte riktigt fungerar, så då kommer vi kanske lättare in på det. Men visst kan vi också diskutera nog, fast en elev... fast det rör sig om en elev där samarbetet nog fungerar med hemmet. (Irene S)

Ett par speciallärare nämner att hemmet och föräldrarna snarare som en något som man tar upp när man funderar på elevens svårigheter och hur svårigheterna påverkas av situationen hemma. De menar att man därmed kommer in på områden som hör till elevvården. Vera uttrycker sig så här:

Det kan vara familjeförhållanden kring någon enskild elev. Jag skulle säga att väldigt mycket sådana här elevvårdande. (Vera S)

När speciallärarna beskriver elevrelationer som ett innehållsligt tema i handledningen lyfter det också fram att det kan handla om helhetsituationen och relationer i klasser där det förekommer mobbning, eller där gruppdynamiken upplevs som problematisk. Så här uttrycker Siv detta:

Är det bara de här eleverna med ip ni diskuterar. Eller kan ni diskutera andra också?

Ja. Hela gruppen:

Hela gruppen?

Ja. Inte behöver jag ha varit inkopplad på eleven förr eller liksom utan hela gruppen bara. Vad som händer och vad som är på gång. Och vilka saker som klassläraren har reagerat på... som hon vill ta upp./.../ Speciellt i år har vi nog haft mycket kring sociala frågor och som beteende... ofta nog... alltså som till exempel gruppdynamik. (Siv S)

Samtalen där man innehållsligt riktar in sig på föräldrelationer eller elevrelationer kan alltså handla om att man funderar över hur en elev har det hemma eller i klassen. Det kan också handla om att man mer allmänt talar om samarbetet med föräldrarna eller om gruppdynamiken i en klass.

D) Skola, (special)pedagogik och värdegrund

En handfull lärare upplever att innehållet i samtalen kan röra djupare eller mer abstrakta saker. Det är inte lätt att sätta finger på vad det djupare handlar om. Lärarna nämner sådant som synen på barn, specialundervisning, olika lärarroller, värdegrund och inkludering. Klassläraren Ann-Charlotte kommer ofta tillbaka till att hon upplever att handledningssamtalen med specialläraren kan vara djupa samtal om synen på barn och specialundervisning:

Men det kan bli så djupa samtal. Att jag upplever liksom för mig... Det jag saknar och det jag tycker är jätteviktigt är att...Jå jag tycker att det är jätte viktigt att man överhuvudtaget diskuterar synen på barn med speciella behov och synen på specialundervisning och värderingar sådant här! Det skulle jag vilja prata om! /.../ Och alltså jag tycker att det ger mig jättemycket att jag har en människa som man pratar... Att det är inte bara det här att vad ska jag göra med a och e eller att han blandar här. Utan att det är liksom... Ja, överhuvudtaget tycker jag om det här med specialundervisning och liksom hur man ser på barnet och vilka möjligheter barn ska få. /.../ Så med specialläraren blir det ganska djupa saker. Överhuvudtaget synen på barnen och synen på utvärderingen. (Ann-Charlotte K)

Ulrika uttrycker att hon och specialläraren i handledning också funderar på speciallärarens roll och specialundervisning över lag. Delvis är detta dock saker som kommer fram efter den egentliga gemensamma inprickade tiden.

Jo! Nog kan vi diskutera. Jo, vi diskuterar ganska mycket med specialläraren. Men det är sedan över planeringstid det. Men nog så där att kanske på specialundervisningen och hon liksom också vad hon tycker och vad skulle kunna vara hennes roll och vad hon kanske tycker att man inte ser som hennes roll men som borde vara det hon skulle jobba med. /.../Det är ju det att man inte alltid heller tänker på vad det är man sitter och pratar. Det kan ju fara till hur stort som helst. (Ulrika K)

Ett par speciallärare nämner att man också talar om inkludering över lag utan att ha någon enskild elev i tanken. Till exempel Siv talar om inkludering som ett viktigt samtalsämne under handledningen. Hon uttrycker att det finns med i samtalen med vissa, men att hon önskar mer samtal som rör sig kring dylika saker:

Men det skulle jag vilja ha ännu mera tid för faktiskt: Alltså också att fundera igenom som mera de här djupa frågorna kring integrering då. Till exempel de elever som är svårare att integrera. Vad är som är vår grundvision som. Vad är vår största tanke eller största behoven om det inte är rent läroplansmässiga mål utan liksom någonting annat. /.../. Men så långt känner jag att vi inte ännu har kommit. Eller... lite ibland med vissa. Eller just de här som man känner att man drar ganska jämt med. Där får man nog in det där etiska också. Väldigt kort och enkelt. Eller det blir som så naturligt. Och jag har också en som gärna diskuterar roller. Alltså som olika lärarroller och situationer. Att vad är klasslärare och vad är... Eller vad är klassundervisning, vad är specialundervisning och vad är stödundervisning? (Siv S)

Samtalen som handlar om skola, (special)pedagogik och värdegrund har alltså ännu inte så stor plats i den specialpedagogiska handledningen, trots att det hos enstaka lärare finns ett genuint intresse för dylikt innehåll. Man kommer ibland in på dylika saker i samband med att man diskuterar någon elev. Ofta diskuteras de mer kringliggande och abstrakta sakerna utöver den egentliga handledningstiden.

E) Klasslärarens ork och mående

Det händer sig också i diskussionerna att man talar om klasslärarens ork och mående. Enstaka lärare ur bägge kategorier nämner detta innehållsliga tema. Vera uttrycker sig så här när hon beskriver att klasslärarens ork kan vara ett samtalsämne under handledningen:

Nog är det många gånger hur klassläraren mår också. Ja, nog är det många gånger som... antingen liksom medvetet eller omedvetet så kommer man via kringelikrokar till det att... Nå antagligen är det för det att nu just är det så hemskt. Och det är helt åt skogen och jag orkar som inte. Men hur ska jag göra?(Vera S)

En speciallärare nämner också att diskussionerna kan komma in på mera personliga saker som inte alltid är lätta att hantera för specialläraren.

Ja-a och samtidigt som så där också... ibland med roller och så där, jag känner ju alla här så jättebra. Eller vi känner ju varandra, så ibland blir det ju också personligt. Att om det är någon som har någonting på hjärtat så kommer de ju hit. Men det kan komma i samband med en elev. Och så börjar de prata om det sedan. (Britta S)

Specialläraren Linda uttrycker att detta samtalsämne egentligen går utanför det som kan ses som specialpedagogisk handledning. Snarare handlar detta om teman som kunde diskuteras inom arbetshandledning. Det är svårt att hålla bort teman som handlar om att bara få tala ut eller att tala om sin egen ork eftersom det tangerar andra innehåll:

Men man märker att de behöver ju också en form av arbetshandledning. Som ju inte precis är specialpedagogisk handledning. Men de behövde bara få tala ut. Och speciellt kring sådana elever där det annars är ganska strängt med tystnadsplikten. /.../ Och jag tror att det liksom, det blir en sådan här grå massa. Man vet inte riktigt vad det är som man behöver hjälp med. För stt klasslärarna kan inte komma och fråga att nu skulle jag behöva pedagogisk handledning eller specialpedagogisk handledning".(Linda S)

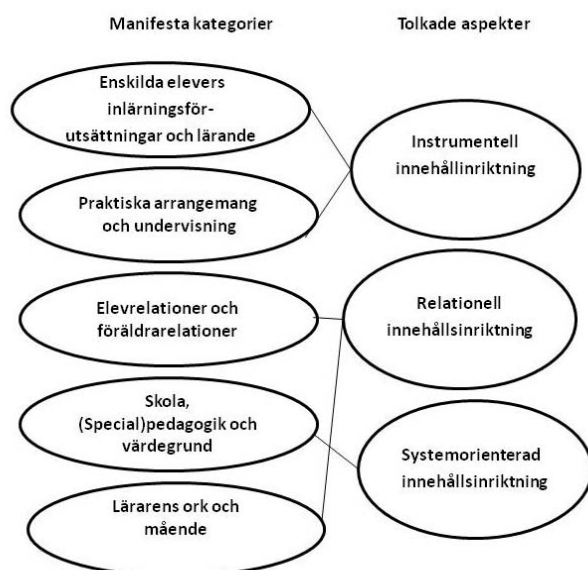
Ett par av klasslärarna tangerar också att man i handledningen talar om sin egen ork och att det kan vara svårt att hålla det isär från andra innehåll eftersom man har ett visst förtroende för specialläraren. Så här säger Anna- Lena:

Ja-a sen det där att avlasta sig. Eller liksom bara säga det man upplever det jobbigt just då. Det kan ju hjälpa bara det också, att få prata med någon annan som vet och förstår situationen./.../. För det som jag ännu tycker med specialläraren om man ännu ser det i stort, så det är ju att hon har ju en roll som kanske ingen annan skulle ha om inte hon skulle finnas. Det där just med att... ja, jag menar nog kan man ju säga vad som helst också åt någon kollega men det känns som om det är meningen att man ska prata med henne om vissa saker. En annan klasslärare kanske inte har tid då just eller vill... men det känns som om det är hennes jobb och då tar hon sig tid.(Anna-Lena K)

Innehållet som berör klasslärarens ork är alltså ett innehåll som nämns som något som egentligen går utanför det man upplever borde diskuteras i specialpedagogisk handledning, samtidigt som temat berör andra innehåll och därför är svårt att undvika under samtalet.

Tolkade aspekter

De fem manifesta kategorier som träder fram i lärarnas utsagor har sammanförts till tre tolkade latenta aspekter. Dessa är *instrumentell innehållsinriktning*, *relationell innehållsinriktning* samt *systemorienterad innehållsinriktning*. Den instrumentella och relationella innehållsinriktningen kan jämföras med Hammarström-Lewenhagens och Ekströms (1999, s.158–177) beskrivningar av hur man under handledningssamtalen innehållsligt kan röra sig mot sak (instrumentell inriktning) eller mot vad som händer mellan människor (relationell inriktning). De tolkade aspekterna för innehållsinriktningarna kan också förstås med hjälp av Lauvås och Handals (2001, 161–175; jfr även Habermas, 1995; Schön, 2001) beskrivning av målrationalitet, kommunikativ rationalitet och kritisk rationalitet. Det systemorienterade innehållet rör sig mot den kritiska rationaliteten som Lauvås och Handal beskriver (jfr avsnitt 4.2.3.) De tolkade aspekterna och de manifesta kategoriernas koppling till dessa illustreras i Figur 15.



Figur 15. Lärarnas beskrivningar av handledningens innehållsinriktning.

Instrumentell innehållsinriktning

Till den tolkade aspekten instrumentell innehållsinriktning har framför allt kategorierna *enskilda elevers inlärningsförutsättningar och lärande* samt *praktiska arrangemang och undervisning* hänförts. Den instrumentella innehållsinriktningen handlar om att man är sakinriktad och samtalen rör sig då främst kring det praktiska och konkreta (jfr Hammarström-Lewenhagen & Ekströms, 1999, s.158–177). I lärarnas beskrivningar kan man skönja att de är ambitiösa och styrs av målrationalitet (jfr Lauvås & Handal, 2001, s.161–175). Under handledningen diskuterar de framför allt hur man ska genomföra en ändamålsenlig undervisning för enskilda elever. Man tar ofta utgångspunkt i elevens diagnos eller elevens specifika svårigheter. Samtidigt diskuterar man också hur elevens undervisning ska ordnas i klassen. Den vägen kommer man in på de praktiska arrangemangen i klassen vad beträffar den konkreta undervisningen och arbetsfördelningen mellan de vuxna. Jag tolkar detta som att enskilda elever med inlärnings svårigheter eller funktionsnedsättningar och deras förutsättningar och behov är den starkaste förenande punkten när det gäller innehållet i den specialpedagogiska handledningen. I planeringen av undervisning för elever med inlärnings svårigheter är man inriktad på att diskutera undervisningsstoff, metoder och olika praktiska arrangemang för att skolvardagen ska fungera så bra som möjligt. Detta kräver dock ibland att man övergår till den andra tolkade aspekten som handlar om en relationell innehållsinriktning

Relationell innehållsinriktning

Den andra aspekten har jag valt att kalla *relationell innehållsinriktning*. Till denna aspekt har kategorierna *elevrelationer och föräldrarelationer* kopplats men även kategorin *lärarens ork och mående* har kopplats till denna aspekt. Min tolkning av det som träder

fram i dessa kategorier är att man i handledningssamtalen också innehållsriktigt riktar in sig på relationer mellan individer och i en viss mån även relationen mellan individ och miljö (jfr Hammarström- Lewenhagen & Ekström, 1999, s. 158–177). Vid sidan av den instrumentella innehållsinriktningen finns det alltså också en strävan till att vidga perspektivet och fundera på hur en individ påverkas av andra, hur individerna påverkar varandra samt hur undervisningen påverkar och påverkas av relationer och den kontext man verkar i. Man kan således även skönja att innehållet styrs av en kommunikativ rationalitet (jfr Lauvås & Handal, 2001, s.161–175). Man ser inte undervisningen och enskilda elevers svårigheter som något som kan isoleras från det som händer runt omkring, utan man försöker belysa upplevelsen av problem ur olika relationella perspektiv. Denna aspekt träder tydligare fram i speciallärares svar än i klasslärares beskrivningar. Detta kan bero på att speciallärares som gått handledningskurser är mera medvetna om betydelsen av att gå utanför sak och söka sig mot relationer. En annan möjlig tolkning är att klasslärares är mera målinriktade och måna om att i akuta situationer snabbt få stöd i det praktiska arbetet och därför söker sig mot det instrumentella i handledningssamtalen.

Systemorienterad innehållsinriktning

Den tredje aspekten bär titeln *systemorienterad innehållsinriktning*. Jag tolkar de utsagor som faller inom ramen för kategorin *skola, specialpedagogik och värdegrund* som att det hos enstaka lärare, främst speciallärare, finns ett visst intresse för att innehållsriktigt mera gå bort från det konkreta och snarare diskutera kringliggande faktorer som påverkar undervisningen. Hit hör sådant som synen på elever, på specialundervisning, skolutveckling och etiska aspekter. När samtalen rör sig mot detta innehåll söker man sig i viss mån bort från den enskilda eleven eller klassen. Lärarna tar i stället på sig kritiska glasögon och betraktar skolverksamheten, och också de egna värderingarna, ur ett kritiskt granskande perspektiv. Det innebär att man kan skönja hur innehållet i viss mån styrs av kritisk rationalitet (jfr Lauvås & Handal, 2001, s. 161–175). Man synar och diskuterar det ”förgivettagna” och kommer in ibland in på visioner och värdegrundsfrågor. Med tanke på de få läraruttalanden som rör sig i denna riktning, tolkar jag det dock som att denna innehållsinriktning ännu inte har någon klar plats utan snarare är ganska dunkel. Det är svårt för lärare med detta innehållsriktiga intresse att hitta tid och rum för att föra dessa kritiska, systemorienterade handledningssamtal. Det framkommer också i ett par beskrivningar att lärarna är osäkra på om detta innehåll är det mest väsentliga i just specialpedagogisk handledning.

6.3.2 Elevfokus är legitimt, lärarfokus har svag legitimitet, miljöfokus är potentiellt

I föregående avsnitt konstaterades att den specialpedagogiska handledningen i finlandssvensk skolkontext domineras av en instrumentell innehållsinriktning med inslag av en relationell och systemorienterad innehållsinriktning. Innehållsinriktningen i diskussionerna ger en antydning om vem eller vad som är i fokus i handledningen. Dock ser jag fokus och innehållsinriktning som två separata aspekter som inte behöver gå hand i hand. Lärarna fick därför som följdfråga till beskrivningarna av vad de diskuterar i handledningen frågan *vem eller vad är i främsta fokus i handledningen* samt *anser du att fokuset är det rätta?* När lärarna beskriver vem eller vad som är, och som ska vara fokus i handledningen lyfter samtliga fram att

eleven eller elever är självklart fokus. Man tar även in andra fokus såsom lärar- och kontextfokus. I tolkningen av lärarnas beskrivning beträffande fokus framkommer dock att klasslärarfokus har svag legitimitet i den specialpedagogiska handledningen, medan fokus på kontext tolkas som ett ganska ovanligt, men ändå potentiellt fokus. I det följande beskrivs först de manifesta kategorier som ligger till grund för ovannämnda tolkning. Därefter fördjupas de tolkade aspekterna.

Lärarnas beskrivningar av fokus i handledningen

I analysen av lärarnas beskrivningar av vem eller vad som är i fokus under samtalen utkristalliserades tre manifesta kategorier som beskriver fokus i specialpedagogisk handledning. Dessa har jag valt att benämna: *A) Elevfokus är självklart men otillräckligt, B) Lärarfokus förekommer men är komplicerat, C) Klass- och miljöfokus finns men är diffust.*

A) Elevfokus är självklart men otillräckligt

Samtliga lärare för fram elevfokus som självklart i specialpedagogisk handledning. Eftersom det oftast är på grund av att klassläraren oroar sig för någon elev som klassläraren söker hjälp hos specialläraren är det naturligt att fokuset framför allt är den enskilda eleven. Majoriteten av speciallärarna menar att eleven är det självklara fokuset eftersom man har satt in handledning just med tanke på en elev som det är något speciellt med. Flera av speciallärarna lyfter fram att det just är på grund av att det är *specialpedagogisk handledning* som eleven ska vara i fokus, medan till exempel arbetshandledning har annat fokus. Så här talar Britta kring detta:

Nå oftast handlar det ju om eleven. Eller elevgruppen kan det ju handla om. Men oftast har vi en elev i centrum./.../ Inte talar vi på det sättet om lärarens professionalitet eller arbetsmetoder. Så nog är det eleven som är i centrum och problematiken där.

Är du nöjd med det fokuset?

Ja, nog tycker jag det nog. Inte tycker jag att man kan... Det är ju en annan sak då om man pratar om arbetshandledning

Och vad ser du för skillnad där?

Nå då pratar vi kanske mer om arbetsplatsen och arbetet i sig och jag som person i förhållande till någonting annat. Alltså om läraren som person och kanske inte då så mycket om undervisningen och eleven. (Britta S)

Det framkommer dock också att elevfokus inte alltid räcker. Trots att eleven sätts i centrum i samtalet händer det att lärarna utgående från eleven även fokuserar på annat. Så här säger specialläraren Siv:

Det som vi måste jobba med i skolan så det har att göra med eleverna. Ja det är elevunderlaget som styr. Och visst förstås, nog ska alla de där allmänna frågorna och större frågorna finnas där. Men vårt arbetssätt och vår situation som vi står i beror ändå på eleverna. Fast vi behöver ändå de där övergripande frågorna. Allt det där med roller och allt det där med skolan i sig och... elevvärden... och de delarna... och liksom allt som man kan utveckla och det. Vad det egentligen innebär för oss i skolan och allting sådant har vi ju som pratat mycket kring också. Det måst ju finnas men att det har nog med eleven att göra. (Siv S)

Också klasslärarna beskriver elevfokus som självklart. Klasslärarna söker stöd av specialläraren för att det är någon enskild elev som oroar dem och därför är det ett självklart fokus trots att man via eleven också kommer in på annat. Så här beskriver klassläraren Annica detta.

Oftast är det nog eleven som är i fokus. För det är ju ändå på grund av en eller flera elever som jag har tagit kontakt. Så det är ju dem man diskuterar och man fokuserar på hur man ska kunna hjälpa dem./.../. Men jag tror nog att du måste ta in lite av allt så att säga. För att du ska få det där ultimata. Att inte räcker det ju om du bara fokuserar på eleven. Men det är klart att det är en stor del av det. Men att du måste ju som sagt då också se på dig själv och det som finns runt omkring för att allt inverkar ju.(Annica K)

Klassläraren Johan är inne på samma sak. Han betonar att eleven är utgångspunkten, men att man via eleven kommer in på annat och stundvis fokuserar på andra saker:

Ja, men utgångspunkten ska nog vara eleven tycker jag. Men sedan så kommer man ju in på annat från det. Olika metoder och allt sådant. Mera vad man kan ha i klassen och hur jag ska vara. Hur jag ska bete mig mot en elev som kanske har då... någonting, inlärningssvårigheter eller... Så allt egentligen, men med huvudfokus på eleven.(Johan K)

Eleven är således i centrum under handledningssamtalet och lärarna har svårt att föreställa sig något annat huvudsakligt fokus. Det är för elevernas skull man är anställd och därmed är de också det självklara fokuset. Dock är elevfokus inte alltid tillräckligt utan via eleven kommer man in på kringliggande aspekter såsom lärarens arbetssätt, klassen, metoder och mer övergripande skolfrågor.

B) Lärarfokus förekommer men är komplicerat

Trots att alla lärare började med att lyfta fram elevfokus kommer många av lärarna under intervjun in på att man också fokuserar på läraren. Det är främst speciallärarna som lyfter fram detta fokus. Så här svarar specialläraren Irene på frågan om vad annat än eleven som kan vara i fokus.

Lärarens arbetssätt, metoder.../.../ Nog måste det ju vara också hur läraren liksom ska jobba. Och hur jobbar läraren och vilka metoder kan man använda och hur ska jag göra på bästa sätt för att få den (*eleven*) med och sådant här. Jo! (Irene S)

Samtidigt framkommer det i flera av beskrivningarna ätt det inte ät så lätt för specialläraren att vända fokus bort från eleven mot läraren, utan det kan kännas som att ”trampa någon på tårna”. Linda lyfter fram betydelsen av att fokusera på läraren om man vill att handledningen ska ha en mer långsiktigt effekt, eller om problematiken handlar om förhållningssätt. Hon beskriver att det ändå är känsligt att fokusera på läraren, och hon känner att hon måste vara försiktig för att fokus på klassläraren inte ska uppfattas som kritik:

För jag tror att det kommer barn på nytt nästa år som har någonting. Att det liksom utvecklar inte (...). Läraren utvecklar inte sin egen, skulle man kanske kalla det, kompetens, sin egen verktygslåda./.../. Och att jobbigast är det ju med sådana fall där läraren eller lärarkollegiet har en sådan inställning att "det här kommer inte att funka" och "den här eleven passar inte här". Och då är det klart att då måste man ju bara fokusera på den vuxna och deras förhållningssätt

Vad händer när man tar andra fokus än elevfokus?

(...) Nå, det är ganska känsligt. Att jag upplever att jag måste vara hemskt försiktig. För att det är ju nog den där... Jag brukar säga så att visst kan vi försöka ändra på eleven. Och jag förstår att gruppen inte mår bra eller att eleven inte mår bra. Men att det är hemskt mycket snabbare om vi vuxna försöker göra någonting annorlunda och se att får vi en annan reaktion. Men jag upplever själv att det är lite som att gå på nålar. Man vet ju

aldrig hur den andra människan tar det. Och det är ju inte så här att om man har kommit in en lektion och tittat så kan det ju hemskt snabbt bli så här att man blir liksom kritiserad eller poängsatt eller... ja inte vet jag, utpekad eller utfrågad att ”varför har du gjort så här?” Och det är ju inte det som är meningen. (Linda S)

Klasslärarna är försiktigare med att lyfta fram lärarfokus. Några av klasslärarna nämner läraren som ett möjligt fokus, men endast som hastigast när frågan om huruvida man kan ta andra fokus än elevfokus ställs. Det framkommer också att de inte alla gånger uppskattar lärarfokus. Annica representerar klasslärarna med kortare lärarerfarenhet, och hon nämner att man i vissa situationen kan ha fokuset på läraren i handledningen. Hon upplever dock att man som klasslärare kan bli osäker när specialläraren vill fokusera på klassläraren. Så här säger hon:

Det kanske är svårare om man fokuserar på sig själv. Att ta till sig om man får kritik eller om man får en massa förslag på hur du ska ändra dig och vad du ska göra bättre. Så kanske man lätt blir så här ”åhå!”. Och det är ju som... du är ju hemskt osäker på många saker. Eftersom det är så mycket som är nytt och du ska klara av att hålla reda på allt och du ska ha din undervisning och det är den här föräldrakontakten och du ska fostra barnen och det är mycket att hålla i minnet att man ska hit och dit. Så att jag tror att man är kanske mera känslig då i början om man får mycket sådant här... Inte nu kritik men... fast de menar att ge det i en positiv betydelse, som förslag på förbättringar, så kan du ändå känna att man kanske inte duger. (Annica K)

Ett par av klasslärarna uttryckte bestämt att de inte tycker att man ska fokusera på läraren just av den anledningen att det väcker osäkerhet och en känsla av att specialläraren står över klassläraren. De menar att det inte är speciallärarens uppgift att be klassläraren fokusera på sig själv och att det kan upplevas som ifrågasättande av klasslärarens kompetens. Så här svara till exempel Sandra på frågan om man kan ha lärarfokus i handledningen:

Nå om det skulle vara en kollega som skulle ha mig att reflektera och fundera över vad jag tycker och tänker och varför jag gjorde så eller varför jag gjorde så... Det skulle jag inte riktigt uppskatta. För det är lite ifrågasättandet av min kompetens. (Sandra K)

Trots att många lärare, speciellt speciallärare, betonar att man behöver ha också lärarfokus i handledningen beskriver alltså flera lärare detta fokus som både svårt och känsligt. Klasslärarna kan bli osäkra på sig själv medan speciallärarna är rädda för att trampa någon på tårna.

C) Klass- och miljöfokus finns men är diffust

Några lärare ur bägge lärarkategorierna menar också att det händer, eller att det kunde vara möjligt, att man fokuserar på klass och miljö. Detta fokus är dock något som nästan ingen av lärarna kom in på spontant utan det krävdes en direkt och ledande fråga om huruvida det händer att de fokuserar på klassen eller den miljö där eleven vistas. Många lärare verkade ha svårt att förstå vad klass- och miljöfokus skulle kunna handla om. Bodil är dock en speciallärare som talar mycket om miljön och hon tänker specifikt på den fysiska miljön. Så här svarar hon på frågan om vilka fokus man kan ha förutom elevfokus:

Nå klassen i sig nog. Och för mig är miljön viktig. Att där är ordning och reda. Och inte är det något annat men till exempel det att gardinerna fladdrar hit och dit. Det är sådana där små saker. Att de hänger på samma höjd och.../.../För när jag vet hur speciella barn kan ha det jobbigt i vissa miljöer. (Bodil S)

En nyansering av klass- och miljöfokus framträder hos specialläraren Siv. Hon för fram betydelsen över att inta fokus som rör sig på skolnivå och att se bort från eleven då man funderar på svårigheterna. Hon nämner det som ett fokus som hon gärna skulle ha, men som hon tror inte känns naturligt för alla lärare:

Så som mitt arbete ser ut just nu så är nog elevfokus jättestor del. Men jag har personligen inte själv alls någonting emot att ha ett lite mer skolutvecklande perspektiv. Det känns helt naturligt för mig, men... det kanske inte känns så naturligt för... kanske inte för andra speciallärare och inte för alla av mina kollegor heller./.../Att se på oftast då att se på elevens situation på ett annat sätt. Att elevens svårigheter kan bero på så många saker. Det behöver inte vara så att man har träna dåligt eller att man har dyslexi utan det kan vara jätte, jättemånga andra saker där bakom. Att liksom då och kolla upp hur är det med det och det. Vad hände timmen före? Har du provat göra så och så? Att liksom få in de andra områdena som det sociala och miljön. Att tänk om det är det som påverkar situationen och sådana saker. (Siv S)

Speciellt klasslärarna menar att klass- och miljöfokus inte är något vanligt fokus, men att det kunde vara ett alternativ. Så här svarar Sonja på en direkt ledande fråga beträffande om det händer att hon och specialläraren fokuserar på klassen.

Nå ja tycker att det kan... Det har kanske inte hänt nu i alla fall på ett tag, men jag tycker att det är en möjlighet. Att om man upplever att det är besvärligt så tycker jag nog att det skulle vara möjligt att göra det. Utgå från klassen då... (Sonja K)

Lärarna har ändå ganska svårt att uttrycka sig kring detta fokus. De håller visserligen med om att man kan ha fokus på miljön, men de har svårt att exemplifiera. Klassläraren Annika beskriver miljöfokus i konkreta ordalag och nämner möblering och elevers placering:

Du har funderat på att eleven är i fokus men att du också själv som lärare kan vara i fokus. Hur är det med miljön och den övriga klassen? Plockar man in sådana fokus också?

Nå, nog har det ju betydelse nog. Att vi... då när de hade varit och observerat i klassen så då gav de ju nog också förslag på hur man kunde... alltså möblera sin klass och hur du ska placera eleverna för att alla ska se och alla ska höra och på det sättet.(Annica K)

Att fokusera på saker kring eleven som klassen, miljön och skolan är så således något som är rätt så otydligt och ovanligt. Flera lärare ser det dock som en möjlighet, speciellt speciallärare, medan en del klasslärare har svårt att uttrycka vad det kunde handla om.

Tolkade aspekter

I beskrivningen av de två perspektiven på handledning (kapitel fyra), framkom det att det föreskrivande perspektivet i sin ursprungliga form har utgått från fokus på eleven (jfr t.ex. Bergan & Kratochwill, 1990) medan det icke-föreskrivande perspektivet för fram fokus på rådsökaren som centralt (jfr t.ex. Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Lambert, 2004). På senare tid för bägge perspektiven fram betydelsen av att även fokusera på kontext (jfr Gutkin & Curtis, 2009; Hylander, 2003). Under tolkningen av lärarnas beskrivningar beträffande vem eller vad som är i fokus utkristalliserades tre latenta aspekter. Dessa är *Elevfokus är legitimt fokus*, *Lärfokus har svag legitimitet* samt *Kontextuellt fokus är främmande men potentiellt*. Denna tolkning kan jämföras med Bladini (2004) som ser det som adekvat att man i specialpedagogiska samtal strävar efter att frångå elevfokus och snarare fokuserar

på pedagogen. Min tolkning utgående från lärarnas beskrivningar är dock att lärarfokus har en svag legitimitet i den finlandssvenska skolan. De tolkade latenterna och de manifesta kategoriernas kopplingar till dem illustreras i Figur 16.



Figur 16. Lärarnas beskrivning av handledningens fokus.

Elevfokus är legitimt fokus i specialpedagogisk handledning

Till aspekten *elevfokus är legitimt fokus* har jag hänfört kategorin *elevfokus är självklart men otillräckligt*. Eftersom såväl special- som klasslärare beskriver att elevfokus är självklart och oundvikligt, är min tolkning att eleven utgör ett legitimt fokus i den specialpedagogiska handledning som lärarna i denna studie har erfarenhet av. När det gäller denna aspekt sammanfaller lärarnas beskrivningar således med klientcentrerad handledning och ett individorienterat perspektiv på svårigheter (jfr Bergan & Kratochwill, 1990; Bladini; 2004; Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Hylander, 1995). Samtliga lärare i de båda lärarkategorierna har svårt att föreställa sig en specialpedagogisk handledning där elever inte är det gemensamma fokuset, och jag tolkar detta som att det inte är rimligt att man i detta skede avstår från elevfokus när handledning genomförs i specialpedagogisk kontext i den finlandssvenska skolan. Samtidigt betonar många lärare att elevfokus inte räcker. Jag tolkar det som att man kan placera eleven i centrum i handledningen men via eleven kan man också komma in på andra fokus. Andra möjliga fokus är klassläraren och kontexten som utgör de två andra tolkade aspekterna.

Lärfokus har svag legitimitet

Den andra aspekten har jag valt att kalla *lärfokus har svag legitimitet*. Till denna aspekt har kategorin *lärfokus förekommer men är komplicerat* kopplats. Trots att många lärare, speciellt speciallärare, betonar att man också i handledningen behöver fokusera på klassläraren och han eller hennes arbetssätt, upplever majoriteten av lärarna att det är ett känsligt och komplicerat fokus. Beskrivningar av att speciallärarna är rädda att sära klasslärarna och att klasslärarna kan uppleva att deras kompetens blir ifrågasatt, tolkar jag som att lärfokus har svag legitimitet när det

handlar om *kollegial* handledning där specialläraren fungerar som handledare och klassläraren som rådsökare. I beskrivningarna kan man skönja att specialläraren inte har mandat till att fokusera på klassläraren och klasslärarens arbetssätt. Försöken till att frångå fokus på eleven genom att sätta klassläraren i främsta fokus kan i värsta fall leda till olustiga känslor hos såväl handledaren som rådsökaren, och det inverkar på stämningen under handledningen. När det gäller denna aspekt harmonierar lärarnas svar således inte med rådsökarcentrerad handledning (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Lambert, 2004). Elevfokus är visserligen otillräckligt och också problematisk när det gäller synen på svårigheter hos elever (jfr Bladini, 2004), men det finns ett tredje fokus som är möjligt om man vill frångå individfokus. Det är det kontextuella fokuset, som utgör den tredje tolkade aspekten.

Kontextuellt fokus är potentiellt

Den tredje aspekten kallar jag *Kontextuellt fokus är potentiellt*. Till denna aspekt har jag fört kategorierna *klass- och miljöfokus finns men är diffust*. Även kategorin *elevfokus är oundvikligt men räcker inte* har en koppling till denna aspekt. Att fokusera på klass och miljö handlar egentligen om att placera det huvudsakliga fokus på kontexten där eleven finns (jfr Gutkin & Curtis, 2009), och min tolkning är att det utgör en möjlighet om man vill komma bort från individperspektivet på svårigheter. När det gäller fokus på miljö och kontext i den finlandssvenska handledningen tolkar jag det som att det är ett fokus som i nuläget är ganska ovanligt och svårgripbart. Några lärare har fått en direkt fråga gällande vad de anser om ett sådant fokus. När den direkta frågan ställs håller de med om att det är viktigt. De har dock svårt att formulera sig kring vad det kunde handla om och för många stannar det vid att de tänker på klassen som helhet eller på den fysiska miljön där eleverna finns. De nämner framförallt möjligheten att fokusera på materiella saker i elevens miljö såsom möblering. Jag tolkar detta som att lärarna inte tidigare tänkt på möjligheten att svänga fokus från de enskilda eleverna mot klassen och kontexten. Det har inte heller kunskap om vad ett kontextuellt fokus konkret kan handla om. Lärarna bemötte frågan med förvåning men i de flesta fall utan att slå bort tanken. Jag tolkar därför svaren som att detta fokus är ett fokus som kan vara en möjlighet och som därmed har ett större utvecklingspotential inom den specialpedagogiska handledningen än fokus på klassläraren om man vill frångå ett ensidigt fokus på den enskilda eleven.

6.3.3 Sammanfattning: Handledningens innehållsinriktning och fokus

Den tredje forskningsfrågan löd: *Hur beskriver lärarna handledningens innehåll och fokus?* I analysen av svaren som berör handledningens innehåll och fokus utkristalliserades sammanlagt åtta manifesta kategorier. I tolkningen av de manifesta kategorierna framträder sammanlagt sex latenta aspekter som beskriver handledningens innehåll och fokus (jfr Figur 15 och Figur 16). Utgående från dessa lyder svaret på forskningsfrågan: *Specialpedagogisk handledning har framför allt en instrumentell innehållsinriktning med inslag av relationellt och systemorienterat innehåll. Eleven är i främsta fokus i handledningen. Fokus på klassläraren har svag legitimitet medan ett kontextuellt fokus kan ses som potentiellt i utvecklingen av handledningen*. Jag tolkar resultaten som att den specialpedagogiska handledningen framför allt är praktiskt och instrumentellt inriktad. Även mer relationella innehåll som berör relationer mellan elever eller elevens och lärarnas relation till föräldrarna förekommer. I viss mån närmar sig

innehållet ibland mer övergripande frågor om skola, pedagogik och värdegrund. Resultaten tyder samtidigt på att elevfokus är självklart och svårt att frånga i specialpedagogisk handledning i den finlandssvenska skolkontexten. Med eleven i centrum kommer lärarna dock in på andra fokus under samtalet, såsom lärare och kontext. Jag tolkar resultaten som att den specialpedagogiska handledningen eventuellt kan utvecklas genom att lärarna i samtalet vid sidan om elevfokus rör sig mer mot ett kontextuellt fokus och tillsammans funderar på hur undervisningen i klassen kan utvecklas så att olika elever behövs tillgodoses. Detta i och med att fokus på klassläraren har svag legitimitet.

6.4 Handledningens funktion och relationen mellan aktörerna

I detta avsnitt redovisas resultaten som berör den specialpedagogiska handledningens funktion och relationen mellan aktörerna. När det gäller funktionen har *vem* eller *vad* som gynnas varit av intresse och även *hur* man gynnas. När det gäller relationen mellan aktörerna är det relationen mellan specifikt special- och klassläraren under handledningen som har varit av intresse. I en del av de handledningssamtal som lärarna tänkte på under intervjun deltar även skolgångsbiträdet, och en del av lärarna har därför även tangerat relationen till skolgångsbiträdet i sina svar. I det följande redogörs först för resultaten som handlar om handledningens funktion, därefter beskrivs relationen mellan aktörerna i handledningen.

6.4.1 Elevutveckling, mångsidig professionsutveckling och kollegialt stöd

Den specialpedagogiska handledningens funktion avtäcktes med flera olika frågor i intervjun. Lärarna fick bland annat ta ställning till frågan om vad som är syftet med handledningen, vem som gynnas av handledningen och vad som ska ha hänt för att man ska vara nöjd efter ett handledningstillfälle. Lärarnas beskrivningar beträffande funktionen är mångfacetterade och en mängd olika funktioner beskrivs. Resultaten tyder på att handledningen framför allt har en elevutvecklande funktion. Dock framkommer som synergieffekter dels en mångsidig professionsutvecklande funktion, dels en kollegialt stödjande funktion. Nedan redogörs först för de manifesta kategorier som träder fram under analysen, därefter presenteras de ovannämnda tolkade aspekterna närmare.

Lärarnas beskrivningar av handledningens funktion

Ur lärarnas beskrivningar av vem som gynnas av handledningen och hur man gynnas framträder fyra manifesta kategorier som bidrar till förståelse av den specialpedagogiska handledningens funktion. Den specialpedagogiska handledningen syftar till att: *A) Skapa ändamålsenlig undervisning för eleverna, B) Utveckla bägge lärares arbete och kompetens, C) Främja samarbetet och utveckla en gemensam grundsyn, D) Fungera som mentalt stöd och ventilationskanal.*

A) Skapa ändamålsenlig undervisning för eleverna

Samtliga lärare lyfter fram att den enskilda eleven gagnas av att lärarna möts i handledande samtal. Trots att handledningen sker mellan lärare är syftet, antingen i

första hand eller i slutändan, att eleverna ska få så bra undervisning som möjligt. Trots att de flesta lärare beskriver många olika funktioner med handledningen nämner de flesta först att eleven gynnas. En klasslärare uttrycker detta rätt och slätt så här:

Nå nog är syftet att man ska ha en bättre undervisning för eleven eller att eleven ska klara sig bättre i skolan. (Anna-Lena K)

De klasslärare som har elever med 11-årig läroplikt inkluderade i klassen lyfter fram att syftet med handledningen är att den inkluderade eleven ska få en adekvat och meningsfull undervisning i klassen. Klassläraren Sandra säger så här:

Nå nog är ju syftet det tycker jag i varje fall att vi tillsammans får till stånd en vettig undervisning för den här eleven. Att det är en mening med att hon finns integrerad hos oss eller inkluderad där med oss att... Det ska ju vara liksom... hon ska ju må bra. /.../ Och om jag tänker så här att utan de här (*handledningssamtalen*) runt den här specialeleven så skulle det nog vara jobbigt. Då skulle man nog inte nå samma resultat som man nu når. Att utan speciallärarens hjälp och assistenthjälpen skulle nog inte eleven gå framåt. För att där räcker inte tiden till som klasslärare. Att förbereda det här vanliga och sedan ännu tillrättalägga. (Sandra K)

Också speciallärarna är måna om att föra fram att det huvudsakliga syftet med handledningen är att kunna stödja den enskilda eleven. Det är elevens utveckling och undervisning som man i egenskap av handledare i första hand tänker på. Linda betonar att det i första hand är eleven som gynnas, men att också andra elever i klassen gynnas i förlängningen.

Allt som vi handleder och planerar och ger råd, så nog handlar det ju om den här enskilda eleven i första hand. Och sedan de saker som vi då säger att läraren också skulle kunna fundera på i sin egen undervisning, så nog har det ju liksom direkt med den eleven att göra, även om det indirekt sedan gynnar kanske alla elever eller fortsatt... det fortsatta arbetet. (Linda S)

Kristina betonar att syftet med handledningen primärt är att stödja enskilda elever, men att alla elever i klassen gynnas i och med att det blir lugnare i klassen tack vare att den enskilda eleven får adekvat hjälp.

Syftet det är nog att hjälpa eleven. Det är det här första. Men jag tycker nog i första hand, får eleven hjälp så fungerar den ju bättre i klassen också. Ofta kanske lugnare i klassen och bättre i klassen om eleven har fått den hjälp som den behöver. (Kristina K)

Lärarna menar således att ett centralt syfte med handledningen är att den enskilda eleven ska få adekvat undervisning och att det i sin tur kan ha positiva effekter på andra elever och arbetet i klassen över lag.

B) Utveckla bägge lärares arbete och kompetens

Många av lärarna uttrycker också i intervjun att bägge lärare kan utveckla sin undervisning och sin kompetens genom att mötas i handledande samtal. Klasslärarna beskriver framför allt hur handledningen gynnar deras eget arbete, medan speciallärarna beskriver hur bägge lärares arbete och kompetens gynnas. Flera lärare beskriver att klassläraren kan få nya synvinklar och utvecklar sin undervisning och kompetens tack vare handledningssamtalen. Så här säger klassläraren Annica:

Syftet med handledningen... Det är nog att du ska kunna utveckla din undervisning och dig själv också. Ja, att du ska få sådana här nya synvinklar kanske och nya idéer och kanske våga prova på saker som du inte har tänkt på själv. Att man ändå får det där stödet och den där uppmuntran. /.../ Man har ju ändå som en viss syn på hur undervisningen ska skötas. Att man kan ju göra den på så många olika sätt, men att du kanske lätt kör in dig på den där ena undervisningsmetoden eller det där ena sättet. Att därför kan det vara bra att någon annan kommer och säger ”men hej, har du tänkt att man kan göra någonting helt annat!” (Annica K)

Specialläraren Linda menar att klassläraren får verktyg för att klara nuvarande situation samtidigt som beredskapen att klara framtida utmaningar kan stärkas genom handledning. Så här svarar hon på frågan om syftet med handledningen:

Att utveckla den här klassläraren. Att ge verktyg för den här klassläraren att arbeta i den miljön som han eller hon har där i klassen. /.../ för de där eleverna finns ändå... de är kanske bara ett år i den där klassen. Men den där läraren som jobbar ska jobba kanske femtio år och det kommer hela tiden nya saker. Och så är det ju jätte bra om man liksom kan börja utveckla det som man har. För att sedan kanske också vara mottaglig för nya utmaningar och liksom känna att man klarar av saker. Det är ju hemskt viktigt om det kommer en grej som du aldrig har gjort förut, till exempel att du får en autist på din klass och sedan känner ”oj, hur ska det gå”. Så om det är riktigt lyckat så säger den där människan sedan ett år senare eller tre år senare att ”Jag trodde aldrig att jag skulle klara av det. Nu vet vi att det går riktigt precis lika bra som allt annat”. (Linda S)

Speciallärarna är måna om att föra fram att även de själva gynnas av handledningen och att de både ”ger och tar” under handledningen: Speciallärarna beskriver att handledningen utvecklar deras egen specialpedagogiska kompetens eftersom de blir tvungna att ta reda på saker de inte själva känner till och i och med att de själva prövar material eller metoder de tipsar om. Samtidigt får de inblick i vad som händer i klassen. Vera uttrycker sig så här:

Och nog är det ju många gånger som jag sedan också märker i något skede att ”jaha, det här vet jag inte hur jag ska lösa så nu får jag ta reda på”. Så måste ju jag i min tur att utveckla mig själv för att jag ska kunna bidra med något. /.../ och jag får ju... jag får ju nog mycket om redskap för vad det kan vara som... vad som händer i klassen. Den biten. Alltså den här klassbiten. Hur en klasslärares verkighet ser ut, så får jag ju förstås. (Vera S)

Förutom att specialläraren blir tvungen att ta reda på material eller fakta som utvecklar deras specialpedagogiska kompetens framkommer det också att deras handledningskompetens utvecklas. Så här säger Siv:

Jå alltså nog tycket jag ju det att jag... alltså i varenda handledningssituation så utvecklas jag ju nog jag själv. Kanske i det här skedet just främst som handledare. Just nu är det just det åtminstone. För nog får jag ju sådana där aha-upplevelser... att ja nu ställde vi den här situationen så och så och nu gjorde jag så och så. Kanske jag borde ha lägga fram på något annat sätt eller på några andra vägar. (Siv, S)

Handledningen kan således utveckla klasslärarens arbete och kompetens samtidigt som också speciallärarens kunskap utvecklas i samband med handledningen.

C) Främja samarbetet och utveckla en gemensam grundsyn

Handledningen kan också fylla en viktig funktion när det gäller samarbetet mellan lärarna och utvecklingen av en gemensam grundsyn. De flesta klass- och

speciallärare arbetar åtskilda största delen av tiden, trots att en del av speciallärarna nämner att de även går in i klass och arbetar som kompanjonlärare. Speciellt i speciallärarnas uttalanden framkommer det att handledningen förenklar arbetsfördelningen och stärker samarbetet mellan special- och klasslärare. Handledningen kan också innebära att en gemensam grundsyn kring elever och specialundervisning växer fram. Det är speciellt speciallärarna som talar om hur samarbetet mellan lärarna utvecklas tack vare handledningen. Hanna uttrycker det så här:

Syftet med handledningen... är nog att klasslärarens och speciallärarens samarbete ska vara så gott som möjligt att vi är i relation till varandra hela tiden och jag vet vad hon gör och hon vet vad jag gör. Och att barnet ska få ut så mycket som möjligt av båda. Att det inte har gått två månader eller två veckor och vi först då märker att nu funkar det inte. (Hanna. S.)

Genom handledningssamtalen lär speciallärare och klassläraren också känna varandra och en form av samsyn kan växa fram. Så här talar specialläraren Irene kring hur handledningen hjälper henne att förstå hur klasslärarna har det och hur de tänker och fungerar:

För det första lär jag känna dem (*klasslärarna*), hur de tänker och tycker om att undervisa elever i svårigheter. Och liksom jag vet kanske bättre efter ett antal diskussioner att hur jag sedan då ska bemöta dem och vad jag ska tänka på... Det är ju för mig också jätteviktigt att lära känna hur de jobbar, vad de tänker och tycker. Och deras behov. Jag menar jag kan inte ens tänka mig att hur skulle man annars kunna jobba sida vid sida med samma sak och samma elever om man inte skulle diskutera? Och det blir liksom en sådan här tillit till varandra också. Att man litat ju liksom på varandra sedan, man vet var man har den andra hela tiden fast man gör olika saker och så. Men ändå. (Irene S)

Speciallärarna för också fram att samtalen kan utmynna att lärarnas tankesätt närmar sig varandras, och att man känner att olika aktörer drar åt samma håll. Britta uttrycker detta så här:

Och nog gynnas de ju på det sättet att... jag kan ju ta till exempel (*en klasslärare*) utan att nu nämna något namn, henne har jag pratat med ganska mycket. Och där upplever jag att hon har nog som fått... hon har börjat se de här eleverna på ett annat sätt. Att hon har fått en sådan här... mera human bild av eleverna. Och börjat inse att det faktiskt finns elever som har svårigheter. Och hon har nog varit ganska så här att... alla ska gå igenom det här den här vägen. Och det är det som jag tycker är så skönt då jag vet att lärarna då börjar inse att "jaja men alla behöver inte... alla ska inte ha 8. Nog finns det ändå den tankegången att får de under 8 så ska de till specialundervisningen. I stället för att klassläraren ger stödundervisning. Så jag tycker att genom samtalen är man ändå på väg åt samma håll. (Britta S)

Det finns också någon enstaka klasslärare som beskriver betydelsen av att utveckla en samsyn i handledningen. Ann-Charlotte betonar betydelsen av samsyn när man möter föräldrar och hur bra det är att kunna säga att man talat med specialläraren:

Så det är det där att tala ihop sig. Och en annan sak som jag kom på är att det ju också är viktigt vilken syn du har på barn med specialbehov. När du håller dina föräldramöten, när du möter andra föräldrar, när du möter barnen./.../ Och just det att man då kan säga att det här har jag diskuterat med specialläraren och vi har tillsammans kommit fram till det här. Det ger ju en annan tyngd i det du säger. (Ann-Charlotte K)

Funktionen att utveckla samarbetet och den gemensamma grundsynen handlar således om att ha förståelse för den andras arbetsituation, men framför allt om att genom samtal kunna utveckla gemensamma synsätt när det gäller skola, undervisning och elever i behov av stöd.

D) Fungera som mentalt stöd och ventilationskanal

Handledningen kan också fylla en viktig funktion när det gäller att fungera som mentalt stöd och ventilationskanal. Det är framför allt klassläraren som uttrycker att de i samband med handledningen kan uppleva denna avlastning. Så här uttrycker sig till exempel klasslärarna Anna-Lena:

Ja-a sen det där att avlasta sig. Eller liksom bara säga det man upplever det jobbigt just då. Det kan ju hjälpa bara det också, att få prata med någon annan som vet och förstår situationen /.../. Ja, inte vet jag om det alla gånger är så” wow”. Ja, inte vet jag om jag någon gång är missnöjd heller. Men det är mest den där känslan att hon (*specialläraren*) har haft tid och bryr sig.(Anna-Lena K)

Klassläraren Ann-Charlotte kommer in på lärarnas stress, behovet av att få tala ut och hur ett samtal med specialläraren kan upplevas befriande.

Och ständigt har alla lärare dåligt samvete för man hinner inte med det man borde och ändå håller man på mer än någonsin. Och flera lärare är utbrända en någonsin. Och därför är det jätte skönt att det ringer en speciallärare som frågar att hur är det? Och jag kan säga att ”oj vad skönt, jag fick prata en stund”, och det betyder jätte mycket. (Ann-Charlotte K)

Klassläraren Sandra talar om detta på ett lite annorlunda sätt. Hon beskriver hur det att få tala pedagogik med andra vuxna fyller en viktig stödjande funktion och ger henne mycket:

Nå bara det att man har haft möjlighet att sätta sig ner med vuxna människor och samarbeta och tänka pedagogiskt på någonting. Så redan det ger ju en själv så mycket. För det är ju den diskussionen man aldrig tar med eleverna och man tycker att man alltid är med barnen. Så redan det att ger mycket att man får filosofera lite och fundera. (Sanda K)

Det finns också speciallärare som kommer in på att handledningen kan fungera som stöd och avlastning. De uttrycker sig dock mer i bemärkelsen att lärarna kan bli tryggare, uppleva att de har ett stöd från någon annan, få självförtroende och ha ett nätverk att falla tillbaka på. Till exempel Hanna funderar över hur bra det kan tänkas vara för nya klasslärare att känna att de inte är ensamma.

Och om jag tänker mig att jag skulle handleda en nytexaminerad lärare... som kanske då jobbar första året med specialbarn, så nog tror jag att det skulle vara en ganska fin start, input, att få den här handledningen. Att man kans känner att man har ett nätverk att falla tillbaka på när det känns svårt eller ”fallerar”. Att man vet att då kan jag ta upp det på tisdag då jag träffar Hanna. (Hanna S)

Det handledande samtalet kan således fungera som en viktig mental avlastning och ventilationskanal i bemärkelsen att klassläraren dels får dela med sig av sina tankar eller bekymmer, dels får stöd från någon annan. I viss mån når den avlastande funktionen också specialläraren.

Tolkade aspekter

I tolkningen av resultaten framträder tre latenta aspekter som skapar förståelse av den specialpedagogiska handledningens funktion. Dessa är att specialpedagogisk handledning primärt har en *elevutvecklande funktion*, men sekundärt även en *mångsidig professionsutvecklande funktion* och ytterligare en *kollegialt stödjande funktion*. Dessa aspekter kan jämföras med funktioner som beskrivs inom ramen för det föreskrivande och det icke föreskrivande perspektivet på handledning. Till exempel Caplan, (1970; Caplan & Caplan, 1993) beskriver att det primära målet med klientcentrerad fallkonsultation är att utarbeta en handlingsplan som hjälper klienten, medan det sekundära målet handlar om att rådsökaren utvecklar förmågan att klara av liknande klienter i framtiden. När det gäller rådsökarcentrerad handledning är målen omvända. Där beskriver Caplan att det huvudsakliga målet är att utveckla rådsökarens kompetens medan det sekundära målet är att klienten gynnas. I de finlandssvenska lärarnas beskrivningar förefaller elevfunktionen vara det primära. Den professionsutvecklande funktionen är snarast en synergieffekt. Samtidigt framkommer i beskrivningarna att handledningen leder till utveckling hos *bägge* aktörer. Professionsutvecklingen är därmed mångsidig. De tolkade aspekterna och de manifesta kategoriernas koppling till dessa illustreras i Figur 17.



Figur 17. Lärarnas beskrivning av handledningens funktion.

Specialpedagogisk handledning har en elevutvecklande funktion

Den första aspekten har jag valt att kalla *specialpedagogisk handledning har en elevutvecklande funktion*. Till denna aspekt har jag kopplat kategorin *skapa ändamålsenlig undervisning för eleverna*. Min tolkning av lärarnas beskrivningar av handledningens funktion är att lärarna primärt möts i handledande samtal för att de vill kunna tillmötesgå enskilda elevers behov och ge dem adekvat undervisning. De är måna om att ge god undervisning utgående från elevernas individuella behov. När enskilda elevers behov kan mötas, kan samtidigt som också de andra eleverna i klassen gynnas. De andra eleverna gynnas genom att situationen i klassen blir

lugnare men också genom att de indirekt också kan ha nytta av nya arbetssätt eller metoder som klassläraren tillämpar. Min tolkning av lärarnas utsagor att detta är ett ofrånkomligt och självklart syfte. Special- och klasslärare har ett gemensamt ansvar för eleverna och deras utveckling och om handledningen inte syftar till elevstöd och elevutveckling, känns det inte adekvat att just speciallärare och klasslärare möts i handledande samtal. Alla lärare talar om hur eleven gynnas av att man möts i handledande samtal, och det råder en klar konsensus mellan de båda lärarkategorierna när det gäller denna handledningsfunktion. Också när lärarna beskriver hur de själva, skolvardagen och samarbetet främjas framkommer det att eleven indirekt gynnas och att elevutveckling är det primära målet med handledningen.

Specialpedagogisk handledning har en mångsidig professionsutvecklande funktion

Den andra aspekten har jag valt att kalla *specialpedagogisk handledning har en mångsidig professionsutvecklande funktion*. Till denna aspekt har jag kopplat kategorin *utveckla bägge lärarens arbete och kompetens* och kategorin *främja samarbetet i skolan och en gemensam grundsyn*. Jag tolkar dessa kategorier som ett belägg för att inte endast den ena av lärarna, utan bägge lärarna utvecklas professionellt tack vare handledningen. I lärarnas beskrivningar framkommer det att handledningen är ett givande och tagande och det blir en "win-win-situation" som bägge lärarna gagnas av. Klasslärarens kompetens växer genom att beredskapen att möta elever med olika inlärningssvårigheter och funktionshinder utvecklas, och speciallärarens kompetens växer genom att blir tvungna att ta reda på fakta kring olika diagnoser och metoder. Tack vare de handledande samtalen stärks också lärarens samarbete. Lärarna möts delvis också för att ge varandra information om enskilda elever och för att berätta vad som händer i klassen och i specialundervisningen, vilket innebär en ökad förståelse för såväl elev som för varandras arbetssituation. Min tolkning av lärarnas beskrivningar av hur handledningen medför att deras kompetens och samarbete mellan dem utvecklas, är att detta på sikt leder till att verksamheten i skolan utvecklas. I kölvattnet på professionsutvecklingen kan inkluderade arbetssätt sakta men säkert växa fram och hela den pedagogiska verksamheten utvecklas. Denna skolutvecklande funktion är inte en klart uttalad funktion utan en funktion som springer fram som en synergieffekt. Den mångsidiga professionsutvecklingen inrymmer därmed också i viss mån skolutveckling.

Specialpedagogiska handledningen har en kollegialt stödjande funktion

Den tredje aspekten har jag valt att kalla specialpedagogisk handledning har en kollegialt stödjande funktion. Till denna aspekt har jag kopplat kategorin *fungera som mentalt stöd och ventilationskanal*. Även kategorin *främja samarbetet i skolan och utveckla en gemensam grundsyn* har en viss koppling till denna aspekt. Trots att min tolkning är att handledningen syftar till att stödja elevernas utveckling, tolkar jag dessa kategorier som belägg för att handledningen också sekundärt har en viktig stödfunktion för speciellt klassläraren. Klasslärarna upplever det ofta som svårt att möta elever i behov av särskilt stöd och de heterogena grupperna ställer stora krav på dem. Genom att lärarna möts i handledande samtal känner klassläraren att det finns någon som stöder dem och har tid att lyssna på dem, och det medför att de känner sig lugnare och tryggare i mötet med klassen. Att få ventilerat tankar och

funderingar kan vara befriande och främja klasslärarens ork, mående och arbetsmotivation. Samtidigt erbjuder de handledande mötena möjlighet till att lärarnas tankar närmar sig varandra och till att deras tillit till varandra stärks. Samtalen kan leda till att lärarna utvecklar en gemensam grundsyn när det gäller undervisning av elever i behov av stöd. Även detta kan tolkas som kollegialt stödande. I en del av lärarnas utsagor framkom att också specialläraren känner sig mer tillfreds i tanke och handling tack vare samtalen, och jag har därför tolkat att det kan handla om ett dubbelriktat kollegialt stöd, trots att stödet till klasslärare kom klarare fram i lärarnas beskrivningar.

6.4.2 Inbyggd symmetri, komplementär ömsesidighet med dominanstendenser

Lärarna fick under intervjun även beskriva hur relationen mellan klassläraren och specialläraren gestaltas när de möts i handledande samtal. En del av lärarna tangerar i sina svar även relationen till skolgångsbiträdet. I denna studie är dock relationen mellan lärarna av primärt intresse. Jag tolkar lärarnas svar som att relationen mellan dem präglas av inbyggd symmetri. Dessutom kännetecknas relationen i ideala situationer av komplementär ömsesidighet. Det finns dock situationer där klassläraren eller den yngre läraren tenderar att falla in i en underordnad position, medan specialläraren eller den äldre av lärarna får en överordnad och styrande roll. Detta tolkar jag som tendenser till speciallärar- och åldersdominans. I det följande beskrivs först de manifesta kategorier som träder fram i lärarnas utsagor och som ligger till grund för tolkningen. Därefter presenteras de latent aspekterna närmare.

Lärarnas beskrivningar av relationen mellan aktörerna

Frågan om relationen löd: *hur skulle du beskriva relationen mellan dig och klassläraren eller mellan dig och specialläraren när ni träffas i handledande samtal?* I svaren på frågorna framträder slutligen fyra manifesta kategorier. Dessa är: *A) Lärarna har jämbördig status, B) Lärarna möts som lagkamrater med olika kunskap, C) Specialläraren kläs i en överordnad expertroll, D) Den yngre läraren kan känna sig underlägsen.*

A) Lärarna har jämbördig status

I lärarnas beskrivningar av hur relationen mellan dem gestaltas under handledningen framträder ett tydligt mönster som handlar om att de möts som jämlika kollegor med samma status som dessutom har ett gemensamt ansvar för eleverna. Den jämbördiga statusen innebär att ingen av lärarna befinner sig i ledande position gentemot den andra. Trots att specialläraren tar på sig handledarrollen kan specialläraren ändå inte ge direktiv till klassläraren. Specialläraren upplevs därför inte ha en överordnad ställning gentemot klassläraren under handledningen. Specialläraren Bodil beskriver hur relationen är parallell:

Mm, jag skulle nog hålla den parallell på något vis att jag inte är upp och han är nere. Jag måste försöka det. Jag kan inte vara den som kommer och säger att nu ska du göra så här och så här. För jag kan inte säga att du ska göra så här. /.../Men det vet jag inte om det är det största problemet det där med överordning och underordning. I och med att hon är lärare så är hon lärare och man är på samma nivå.(Bodil S)

Flera lärare jämför relationen mellan special- och klasslärare under handledningen med relationen till rektorn eller skolgångsbiträdet där relationen blir mer hierarkisk.

Specialläraren Lilian har erfarenhet av att handleda både skolgångsbiträden och klasslärare. Hon svarar så här på frågan om vilken relation hon och klassläraren har när de möts i handledande samtal:

Jämbördig! Jag tycker så.

Och den är likadan den också när du handleder assistenterna?

Nä. Nä. Och de gör nog... De underkastar nog sig själv också. Jag brukar ofta fråga det av dem nog... ungefär be om ursäkt också... så där att... Ja. Där är nog en skillnad. (...). För det är ju det också att jag ger ungefär order om hur de ska göra sitt jobb/.../ De har ju inte heller den där... de har ju inte det där ansvaret som vi har. De har en annan position. (Lilian S)

Klassläraren Håkan jämför relationen mellan lärarna under handledningen med relationen mellan lärare och rektor. Han uttrycker, i likhet med andra av deltagarna, att lärarna sitter i samma båt utan att det finns någon hierarki mellan dem.

För jag tycker ändå när man är... för jag tycker att man är i samma båt nog. Att ska vi säga om man jämför till exempel rektor och lärare, då är man ju olika, fast man ändå är i princip i samma (*båt*), men där är ändå den där hierarkin. (Håkan K)

Den jämbördiga statusen framkommer också i samband med att flera lärare jämför relationen mellan klasslärare och speciallärare som arbetar i samma skola med hur relationen till externa handledare gestaltas. Den externa handledaren har inte samma ansvar för eleven som en internt handledande speciallärare har. Förväntningarna på en extern handledare är också stora eftersom denna inkallas utgående från den specifika kunskap han eller hon har vad beträffar någon specifik diagnos. Så här säger till exempel specialläraren Siv:

Alltså den där handledningssfären som vi rör oss i är min sfär lika mycket som klasslärarens sfär. Ja och skolan och allt det här. Därför är jag inte heller den där "experten". Skulle jag komma utifrån, vara utomstående handledare, så skulle jag vara mer över. (Siv S)

Speciallärare och klasslärare som arbetar i samma skola har således samma status och ett gemensamt ansvar för eleverna, vilket gör att de också upplever sig jämbördiga i det handledande mötet. Relationen beskrivs som annorlunda än relationen lärarna har till rektor, skolgångsbiträden eller en extern handledare.

B) Lärarna möts som lagkamrater med olika kunskap

I flera av lärarnas beskrivningar framkommer också att trots att lärarna har samma status har man olika utbildning och olika kunskap. Skillnaderna i utbildning och kunskap behöver dock inte leda till bristande känsla av jämbördighet. Man möts ibland snarare som två lagkamrater som har olika saker att bidra med, och bägge lärares kunskap är värdefull. Många lärare beskriver relationen där man lyckas fungera som ett team eller ett lag och drar nytta av varandra som den ideala relationen. Det är dock inte alltid lätt att lyckas ta till vara varandras styrkor: Så här uttrycker specialläraren Siv den idela relationen:

Den idealiska relationen är att vi egentligen är som på samma nivå. Vi upplever att vi är teamlärare båda två och att vi behöver varandra. Jag behöver dig och du behöver mig. Du har någonting att ge åt mig och jag har någonting att ge åt dig. /.../ Och just det där att vi är beredda att utnyttja varandras styrkor. Att vi ändå är ett sådant där... vad ska jag säga... passligt stort kollegium på att få en passlig variation i styrkor och potential. Och

att vi som kan delge varandra av det som vi är bra på. Så att de som kan den och den situationen./.../ Ja, just det där att man drar nytta av varandra. (Siv S)

När man tar till vara bägges kunskap faller det sig också naturligt att man styr handledningssamtalet tillsammans. Så här talar specialläraren Irene kring relationen och samtalsstyrningen i en skola där man klarar av att ta till vara varandras styrkor:

Jag tycker att här har vi absolut ingen hierarki att någon är bättre än den någon annan eller att någon är högre än någon annan. Utan vi är jämbördiga men vi har olika områden. Vi kan ge varandra. Man ger och tar, man har olika områden, olika kompetens. /.../ Och jag upplever nog att vi styr tillsammans på något sätt, i den här ena skolan i alla fall. För det går så naturligt! Det glider in på en elev eller hur vi ska organisera allt runt den där eleven. Så talar man turvis och... (...) Jag kan liksom inte se att någon styr mer än den andra då inte. (Irene S)

Även i klasslärares beskrivningar framkommer det att trots att specialläraren och klassläraren är jämbördiga har man olika kunskap att bidra med i det handledande mötet. Klasslärarna nämner att de respekterar speciallärarens kunskap men de framhåller samtidigt också sin egen kompetens. Så här säger till exempel Anna-Lena.

Det är klart att nog ser jag ju på det sättet upp till henne och jag vet att hon har kunskap som jag inte har. Men att inte känner jag mig på det sättet mindre värd utan jag vet att jag är klasslärare med min kompetens och hon är speciallärare som har sin specialkompetens.(Anna-Lena K)

När lärarna beskriver den olika kunskap de går in i handledningen med framkommer det att specialläraren har kunskap om hur elever med inlärningssvårigheter eller funktionsnedsättningar fungerar och hur man kan träna vissa saker, medan klassläraren har kunskap om vad som fungerar i stora elevgrupper. Klassläraren Sonja säger så här:

Nå jag tycker att vi är jämbördiga. Att jag vet att vissa saker känner jag till bättre och vissa saker känner specialläraren till bättre. Och sedan samarbetet där kring det så det tycker jag att är jämbördigt, och jag tycker nog att det är bra om man upplever att det är jämbördigt. Då känner man ju inte att det är någon som säger att nu ska du göra så där och så där./.../. Jag menar att om specialläraren liksom skulle ha en lösning på allting så skulle det ju vara lätt. Men nu är det ju oftast inte på det sättet. Och hon tänker liksom till mera specialpedagogiken sedan och jag kanske känner till eleven bättre... ser då hur eleverna fungerar i klassen och allt sådant här. (Sonja K)

Relationen mellan lärarna kännetecknas således i många fall av att man fungerar som två lagkamrater med olika kunskap. När bägge lärares kunskap tas till vara faller det sig också ofta naturligt att man styr handledningssamtalet tillsammans utan att någon dominerar.

C) Specialläraren kan kläs i en överordnad expertroll

Trots att lärarna lyfter fram den olika kunskap specialläraren och klassläraren har framkommer det i en del av lärarnas beskrivningar att det händer sig att specialläraren får en överordnad expertroll i handledningen. Till viss del förväntar sig klasslärarna att specialläraren ska fungera som experten i handledningen. Klasslärarna ber om en träff med specialläraren specifikt för att de upplever att specialläraren har kunskap som inte de har. I och med att man befinner sig i en "hjälpökande" position blir det automatiskt en viss asymmetri i relationen. Vissa

lärare framhåller också att det är specialläraren som håller i trådarna under samtalet, och därmed blir den som mera styr och har en överordnad position. Ibland upplevs detta som negativt medan det också finns lärare som uttrycker att detta är helt naturligt. Till exempel Annica är en klasslärare med kortare erfarenhet som inte tycker att det stör så mycket att relationen till viss del är lite "hierarkisk" eftersom hon faktiskt är den som ber specialläraren om hjälp. Så här säger hon:

Det beror ju på. Men jag har nog åtminstone känt att den är lite hierarkisk eftersom det ändå är jag som kommer och ber om hjälp av någon som är kunnigare inom området. Det är ju jag som ber om hjälp av den som är högre upp, för att den kan mera. /.../ Om man är jämbördig kan man se det som att båda kan och vet lika mycket. Då är ju inte den där vitsen... man går kanske lite miste om det då. Nog är det ju så att om du går och ber om hjälp av någon, så går du för att du tror att den andre vet och kan mer, som vet mycket om den där saken. (Annica K)

Trots att en del av lärarna beskriver det som positivt att speciallärarna har en överordnad expertroll finns det också beskrivningar som tyder på att det förekommer farhågor beträffande att specialläraren tar en alltför överordnad och styrande roll i handledningen. Detta kan leda till att klassläraren känner sig underlägsen, vilket inte förefaller vara ett bra utgångsläge i mötet mellan två kollegor. Så här säger klassläraren Sandra om sina farhågor innan handledningen:

Ska vi säga att när det här började för att vara så här ärlig, så då tänkte jag att få se hur det här ska gå? Ska jag få mycket så här att "nä så här borde du göra och nu gör du fel och så här". Att den tanken fanns kanske i början. Att vi är kollegor och vi ska jobba tillsammans, hon har ett specialkunnande som jag inte har. Att ska jag känna mig i underlägsen och så här. Att där är det ju just fast i det hur personen är och ändå kan... Är inte för mycket så att "så här borde du göra och så här ska du göra och så här". (Sandra K)

Speciallärarna är försiktiga med att framhålla sig själv som experter trots att de erkänner att de ibland upplever att klasslärarna tillskriver dem expertrollen. Även om det framkommer i speciallärarens beskrivningar att specialläraren ofta är den som "håller i trådarna" under handledningen vill de flesta ogärna vara den som styr handledningssamtalet. Många speciallärare beskriver att det inte känns bra när de får eller måste ta en auktoritär och styrande position i handledningen. Målet är att vara jämbördiga men ibland finns det situationer när det inte går att undvika känslan av hierarki mellan lärarna. Siv uttrycker detta så här:

Och de situationerna som inte känns bra då, så det är sådana gånger när jag tycker att min roll ha blivit för mycket auktoritär, eller det har som blivit för hierarkisk, och att jag har varit för mycket över och att just att klassläraren har upplevt att jag som har varit för mycket över. (Siv S)

Det finns således handledningssituationer där speciallärarens tenderar att bli den som dominerar. Detta kan ibland vara naturligt men ofta känns det inte riktigt bra för vare sig speciallärare eller klasslärare när specialläraren som statusmässigt befinner sig på samma nivå som klassläraren blir dels experten, dels den som "styr och ställer".

D) Den yngre läraren kan känna sig underlägsen

När lärarna beskriver relationen mellan specialläraren och klassläraren kommer det i en del beskrivningar fram att olikheten i ålder och erfarenhet kan leda till att man som aktör känner sig underlägsen. Detta gäller både yngre klasslärare och yngre

speciallärare. För speciallärarnas del kan det handla om att man upplever att man inte har så mycket att ge en äldre kollega i handledningssituationen. Så här uttrycker Linda skillnaden mellan att handleda yngre och äldre kollegor:

Därför att... jag känner att jag är mera jämbördig med sådana som är jämngamla med mig. Då vet jag ju ungefär vad de har haft i sin utbildning och sådant. Då vet jag hur mycket teorier de har läst om... vad de har funnits ute då. Material och så. Att om jag har äldre kollegor så blir det lätt den här skillnaden mellan att den människan kanske har jobbat trettio år och jag har jobbat två! Hur mycket kan jag komma med då liksom, i den diskussionen? (Linda S)

Också specialläraren Vera uttrycker att relationen blir annorlunda när hon handleder äldre och yngre kollegor. Hon uttrycker dock inte att hon själv skulle vara osäker utan snarare att de äldre lärarna inte litat på hennes kompetens. Det är därför lättare att handleda jämngamla kollegor, och samtalen med dem blir också mer reflekterande:

Men då är det ju som lättare med yngre kollegor. Det är så mycket lättare där för det är som mer frispråkigt alltihopa och man kan kanske redan som åldersmässigt ha mycket gemensamt. Att det är som en helt annan stämning. Så man kan kanske utan att man har tänkt på det så sker det en sådan här reflektion. Mer än vad det gör mellan mig som är trettio år och en klasslärare som är femtiofem. Ja, för där kommer de tyvärr in det där med att ”Ja, men du är ju så ung. Ja-a, inte bara av föräldrar utan också av... (lärare)/.../ Ja att hur kan en som... Något som jag har läst eller fast jag skulle ha varit på praktik någonstans där jag har tagit del av något på något annat vis. Att hur kan hon förankra det i verkligheten då hon inte har något... (Vera S)

En del av klasslärarna nämner också att man som yngre klasslärare kan få en underlägsen position och känna att man inte har så mycket att komma med. Det är främst de yngre klasslärarna som funderar kring den aspekten. Annica säger så här:

Ja, det kanske skulle vara annat om jag satt där med någon hemskt mycket äldre, då skulle man känna sig mindre... (jämbördig) (Annica K)

Anna-Lena är en klasslärare med över tio års erfarenhet som tycker att relationen är mer jämbördig mellan henne och specialläraren när hon själv fått mera erfarenhet.

Jag tycker nog att vi känns ganska jämbördiga på något sätt. Inte minns jag hur det var förr men jag har nog en känsla av att det har ändrat även med samma person. Då vi har lärt känna varandra bättre och så där men... Och kanske också det att jag har jobbat längre... eller kanske har bättre självkänsla som lärare. Så att jag veta att jag kan nog det någorlunda. I början kom man kanske med mera sådana här nybörjarfrågor. (Anna-Lena K)

Ålder och erfarenhet inverkar således på relationen på så vis att den yngre läraren, både den yngre specialläraren och den yngre klassläraren, kan känna sig underlägsen under handledningen.

Tolkade aspekter

Ur de fyra ovan beskrivna manifesta kategorierna träder tre tolkade aspekter fram som beskriver relationen mellan aktörerna i den specialpedagogiska handledningen. Dessa är: *det finns inbyggd symmetri i relationen*, *det finns en komplementär ömsesidighet i relationen*, och *det finns tendenser till speciallärar- och åldersdominans*. I den teoretiska referensramen (jfr kapitel 4) framkom att en symmetrisk relation förespråkas inom framför allt det icke-föreskrivande perspektivet på handledning, och att det i en

föreskrivande handledning föreligger större risk för asymmetri (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Handal, 2007; Nevin m.fl.1990). Lärarna i denna studie beskriver framför allt en symmetrisk relation som dessutom kan präglas av det jag valt att kalla komplementär ömsesidighet. Min tolkning är ytterligare att det trots detta ibland finns tendenser till att specialläraren eller den med längre erfarenhet blir den som dominerar under samtalet. De tolkade aspekterna och de manifesta kategoriernas koppling till dessa illustreras i Figur 18.



Figur 18. Lärarnas beskrivning av relationen mellan aktörerna.

Relationen kännetecknas av inbyggd symmetri

Den första aspekten har jag valt att kalla *relationen kännetecknas av inbyggd symmetri*. Till denna aspekt har jag hänfört kategorin *lärarna har jämbördig status*. Under intervjun är lärarna snabba med att framhålla att specialläraren och klassläraren befinner sig på samma statusnivå. Ingen av lärarna har en uttalad överordnad position eller står i chefsposition till den andra. En del av lärarna jämför relationen mellan lärarna med relationen gentemot rektor och skolgångsbiträde och framhåller att relationen till dessa är annorlunda. Eftersom lärarna befinner sig på samma nivå har de ingen rätt att inta en överordnad position gentemot varandra, och relationen förblir symmetrisk också under handledningen. De flesta lärarna svarar spontant att lärarna är jämbördiga, och symmetrin förefaller för majoriteten av lärarna vara självklar. Detta trots att många av lärarna beskriver att specialläraren tillämpar föreskrivande strategier, vilket oftast kopplas till en asymmetrisk relation (jfr Handal, 2007). Jag tolkar resultaten som att lärarna spontant upplever relationen som jämbördig eftersom det finns en inbyggd symmetri som hänger ihop med den gemensamma statusen och det gemensamma elevansvaret de har. Den inbyggda symmetrin kan jämföras med Bjørndals (2008, jfr även avsnitt 4.2.2.) indelning i strukturell och dynamiska (a)symmetri. Min tolkning är att den inbyggda symmetrin framförallt är strukturell. Den självklara strukturella symmetrin leder dock vanligtvis också till att lärarna upplever att det finns en symmetri i dynamiken mellan dem under handledningen. Detta i och med att till exempel specialläraren som uppträder som

handledare inte har någon makt gentemot klassläraren. Upplevelsen av symmetri i dynamiken stiger när följande aspekt, som jag valt att kalla komplementär ömsesidighet, träder in i det handledande mötet.

Relationen kännetecknas av komplementär ömsesidighet

Den andra aspekten har jag valt att kalla relationen kännetecknas av *komplementär ömsesidighet*. Till denna aspekt har den manifesta kategorin *lärarna möts som lagkamrater med olika kunskap* kopplats. Det framkommer att det ofta är så att bägge lärare har viktig kunskap att bidra med i handledningen. Jag tolkar detta som något som inte bara kan förklaras med symmetri, utan relationen kännetecknas också av en värdefull och komplementär ömsesidighet. Denna aspekt innehåller en nyans som gick utanför min förförståelse som präglades av att relationen kan vara symmetrisk eller asymmetrisk. Min tolkning är att lärarna ofta har ett ömsesidigt behov av att diskutera med varandra, och att lärarna behöver varandras kompetens. Snarare än att specialläraren går in som expert i handledningen möts lärarna som två experter med olika kompetens och kunskapsområde. Bägge lärarna har viktiga saker att bidra med i den gemensamma problemlösningen och genom att dra nytta av varandras kunskap "fyller man i kunskapsluckorna" och löser den vägen problemen tillsammans. Detta kan jämföras med Gjems (2007) beskrivning av olikhet i kunskap hos aktörerna som leder till en komplementär relation. I lärarnas beskrivningar framkommer dock att det inte bara handlar om att komplettera varandra i fråga om synpunkter och perspektiv. Det handlar också i vissa samtal om att bägge aktörer i samma situation på sätt och vis fungerar som handledare *till varandra*. När relationen är komplementärt ömsesidig blir det också naturligt att lärarna styr handledningssamtalet tillsammans. Det innebär att dynamiken ibland kännetecknas av komplementär ömsesidighet. Min tolkning är också att lärarna upplever denna komplementära och ömsesidiga aspekt som betydelsefull och ideal och att handledningskvaliteten stiger i de handledningssituationer lärarna lyckas ta till vara varandras kunskap och låta relationen präglas av komplementär ömsesidighet. Det finns dock också situationer där man inte lyckas upprätthålla varken symmetri eller komplementär ömsesidighet mellan lärarna. Här träder den tredje aspekten in som handlar om att en av aktörerna dominerar.

Det finns tendenser till speciallärar- och åldersdominans

I en del av lärarnas beskrivningar framkommer att det ibland förekommer en viss asymmetri i relationen, eller att det finns farhågor om att relationen mellan lärarna kan bli asymmetrisk. Dels riskerar specialläraren att bli den som dominerar och styr under handledningen, dels finns det risk för att den aktören som är äldre och mer erfaren får en överordnad roll i handledningen. Jag har utgående från detta valt att kalla den tredje tolkade aspekten för det finns *tendenser till speciallärar- och åldersdominans*. Till denna aspekt har kategorierna *specialläraren kan kläs i en överordnad expertroll* och *yngre lärare kan känna sig underlägsna* kopplats. Det finns lärare som framhåller att man möts i handledande samtal explicit för att specialläraren är expert och för att klassläraren förväntas få ta del av denna expertis. Förväntningarna på speciallärarens expertis framstår delvis som något okomplicerat och också självklart eftersom man behöver ta del av speciallärarens annorlunda kunskap. Därför accepteras en tillfällig asymmetri (jfr. Bjørndal, 2008). Något som i vis mån kan jämföras med den ovanbeskrivna komplementära ömsesidigheten. Samtidigt framkommer det också i vissa av klasslärarnas svar att det inte är bra om

specialläraren tar en överordnad position, och en del klasslärare berättar att de innan handledningen oroar sig för att specialläraren ska börja ställa och styra och ha åsikter om klasslärarens undervisning. Det händer också att specialläraren känner höga förväntningar från klasslärarens sida, och att de i vissa samtal upplever att de ofrivilligt blir experten eller gurun. Att specialläraren blir för styrande och ledande beskrivs inte som något positivt av varken special- eller klasslärare, och jag tolkar resultaten som att speciallärardominans är något att man bör försöka undvika trots att en viss asymmetri ibland är nödvändig (jfr t.ex. Bjørndal, 2008; Nevin m.fl., 1990; Sahlin, 2005). En annan risk till asymmetrisk relation är att yngre lärare känner sig i underläge i handledande möten med äldre och mer erfarna lärare. Detta innebär att även yngre speciallärare kan känna sig underlägsna, och de kan uppleva att de inte har någonting att ge klasslärare som har arbetat som lärare många år. Min tolkning är att yngre speciallärare har en obekväm position när de ska handleda erfarna klasslärare, och att det är svårt för en nyutbildad speciallärare att få förtroende av klasslärare med många års erfarenhet.

6.4.3 Sammanfattning: Den specialpedagogiska handledningens funktion samt relationen mellan aktörerna

Den fjärde forskningsfrågan löd: *Hur beskriver lärarna handledningens funktion och relationen mellan aktörerna i handledningen?* Under intervjun fick lärarna beskriva syftet med handledningen och fundera på vem som gynnas av handledningen. Ytterligare fick de beskriva relationen mellan lärarna i handledningen. Sammanlagt har åtta manifesta kategorier identifierats som berör handledningens funktion och relationen mellan aktörerna. Utgående från dessa träder sex latenta aspekter fram (jfr Figur 17 och Figur 18). När de latenta aspekterna förs samman lyder svaret på forskningsfrågan enligt följande: *Specialpedagogisk handledning har primärt en elevutvecklande funktion och sekundärt en mångsidig professionsutvecklande funktion liksom en kollegialt stödjande funktion. Relationen mellan lärarna kännetecknas av inbyggd symmetri och komplementär ömsesidighet med tendenser till speciallärar- och åldersdominans.* Resultaten visar att specialpedagogisk handledning har många funktioner och kan gynna många olika aktörer. Jag tolkar att det främsta syftet med den specialpedagogiska handledningen är att stödja enskilda elevers utveckling och kunna förbättra undervisningen för eleverna i klassen. Dock sprider handledningen ringar på vattnet, och andra framträdande funktioner är att handledningen fungerar som ett kollegialt stöd och möjliggör en mångsidig professionsutveckling för alla lärare, vilket medför att den pedagogiska verksamheten i skolan på sikt utvecklas. En symmetrisk relation mellan lärarna beskrivs som självklar av bägge lärarkategorier. Relationen präglas också av en komplementär ömsesidighet. Många lärare beskriver visserligen specialläraren som specialist när det gäller elever med inlärningssvårigheter och funktions-nedsättningar. Men samtidigt ser lärarna också klassläraren som specialist när det gäller att möta stora grupper. Dock finns det en viss tendens till att specialläraren kläs i rollen av att vara den enda experten i mötet, vilket kan leda till speciallärardominans. Vid sidan om tendenser till speciallärardominans är min tolkning att det även finns tendenser till att den yngre eller mindre erfarna av aktörerna kan känna sig underlägsen.

6.5 Resultatsammanfattning

I detta kapitel har resultaten från studiens empiriska del redovisats med de fyra forskningsfrågorna (jfr avsnitt 5.1) som utgångspunkt. Resultaten från den inledande enkäten har beskrivits i korthet, medan resultaten från den huvudsakliga studien, intervjuer med klass- och speciallärare, har getts frikostigt med utrymme. I analysen av lärarnas beskrivningar trädde slutligen 29 manifesta kategorier fram som speglar lärarnas uttalade beskrivningar av handledningens plats, villkor, strategier, form, innehåll, fokus, funktion och relationen mellan aktörerna. Med hjälp av hermeneutiska tolkningsprinciper har resultaten utmynnat i 22 tolkade aspekter. I tabellen på följande sida (Tabell 3) sammanfattas resultaten från intervjuerna genom att de manifesta kategorierna och de tolkade aspekterna finns listade med de fyra forskningsfrågorna som utgångspunkt. I nästa kapitel är det dags att gå ett steg högre i den hermeneutiska spiralen och låta det empiriska materialet smälta samman med den tidigare beskrivna teorin i en övergripande tolkning.

Tabell 3. Sammanfattning av resultat

Forskningsfrågor	Manifesta kategorier	Tolkade aspekter
1. Hur beskriver lärarna handledningens plats och villkor?	<p><i>Handledningens plats</i> Planerad handledning på bestämd tid Handledning invävd i andra möten Handledning på stulen tid och under raster</p> <p><i>Villkor som begränsar eller främjar handledningen</i> Arbetsbelastning och praktiska omständigheter Ledningens stöd, bestämmelser och resurser Bägge lärares intresse, kunskap och arbetssätt Kollegialt klimat, ömsesidig respekt och personkemi</p>	<p><i>Handledningens plats</i> Formell plats Informell plats</p> <p><i>Villkor som begränsar eller främjar handledningen</i> Strukturella faktorer inverkar Intrapersonella faktorer inverkar Interpersonella faktorer inverkar</p>
2. Hur beskriver lärarna handledningens strategier och handledningens form?	<p><i>Handledningsstrategier</i> Råd, förslag och information Diskussion och gemensam idéläckning Stöd och bekräftelse Perspektivvidgande frågor</p> <p><i>Handledningens form (råd/ reflektion)</i> Råd är nödvändiga men otillräckliga Reflekerande inslag är berikande Det finns inte tid och intresse för kraftfull reflektion</p>	<p><i>Handledningsstrategier</i> Specialpedagogisk kunskapsförmedling som strategi Professionellt utbyte som strategi Tankestimulerande samtals teknik som strategi</p> <p><i>Handledningens form (råd/ reflektion)</i> Rådgivning har en given plats Reflektion kämpar om utrymme</p>
3. Hur beskriver lärarna handledningens innehåll och fokus?	<p><i>Handledningens innehåll</i> Enskilda elevers utv. och lärande Praktiska arrangemang och underv. Elev och föräldrarrelationer Skola, specialpedagogik, värdegrund Klasslärarens ork och mående</p> <p><i>Handledningens fokus</i> Elevfokus självklart men otillräckligt Läraryfokus förekommer men är komplicerat Klass- och miljöfokus finns men är diffust</p>	<p><i>Handledningens innehåll</i> Instrumentellt innehåll Relationellt innehåll Systemorienterat innehåll</p> <p><i>Handledningens fokus</i> Elevfokus är legitimt Klasslärarfokus har svag legitimitet Kontextuellt fokus är potentiellt</p>
4. Hur beskriver lärarna handledningens funktion och relationen mellan aktörerna?	<p><i>Handledningens funktion</i> Skapa ändamålsenlig undervisning för eleverna Utveckla bägge lärares arbete och kompetens Främja samarbetet och en gemensam grundsyn Fungera som mentalt stöd och ventilationskanal</p> <p><i>Relationen mellan aktörerna</i> Lärarna har jämbördig status Lärarna är lagkamrater med olika kunskap Specialläraren kan kläs i en överordnad expertroll Den yngre aktören kan känna sig underlägsen</p>	<p><i>Handledningens funktion</i> Elevutvecklande funktion Mångsidig professionsutvecklande funktion Kollegialt stödjande funktion</p> <p><i>Relationen mellan aktörerna</i> Inbyggd symmetri Komplementär ömsesidighet Risk för speciallärar- och åldersdominans</p>

**DEL IV:
MOT
HORISONTSAMMANSMÄLTNING**

7 Övergripande tolkning och utvidgning av förståelsehorisonten

I föregående kapitel presenterades resultaten från studiens empiriska del med forskningsfrågorna som ledstjärna. Utgående från lärarnas beskrivningar trädde tjugotvå tolkade aspekter fram. Av dessa beskriver sju tolkade aspekter den specialpedagogiska handledningens *form, innehåll, fokus, funktion* och *relationen* mellan aktörerna. Dessa aspekter bör förstås mot de fem tolkade aspekter beträffande handledningens plats och villkor som inledde resultatbeskrivningen (jfr Tabell 3). I detta avsnitt är det dags att gå ett steg vidare i den hermeneutiska spiralen. Detta gör jag genom att kombinera de tolkade aspekterna som berör handledningens form, innehåll, fokus, funktion och relationen mellan aktörerna, och låter dem sammanfalla till en övergripande tolkning beträffande hur specialpedagogisk handledning kan förstås och utvecklas utgående från speciallärarens och klasslärarens beskrivningar av verksamhetsformen. Som tolkningsverktyg har jag använt det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet på handledning (jfr kapitel 4). Under tolkningen märkte jag dock att dessa perspektiv inte räckte till för att förstå lärarnas beskrivning av handledande möten mellan lärare i specialpedagogisk kontext. Jag kom därmed in på ett tredje perspektiv på handledning som jag har valt att kalla för det *kollaborativa perspektivet*. När de tolkade aspekterna speglas mot det föreskrivande perspektivet, det icke-föreskrivande perspektivet och det kollaborativa perspektivet på handledning, träder slutligen tre övergripande tolkningsdimensioner fram som visar hur specialpedagogisk handledning kan förstås. Dessa är *specialpedagogisk handledning som konsultativa samtal*, *specialpedagogisk handledning som reflekterande samtal* och *specialpedagogisk handledning som samarbetande samtal*. Specialpedagogisk handledning som konsultativa samtal framträder tydligt medan det reflekterande samtalet kan beskrivas som förekommande men ännu ganska främmande. Det samarbetande samtalet utgör en handledningstyp med utvecklingspotential där aspekter ur alla tre perspektiv på handledning kan mötas. En central slutsats är därmed att aspekter från olika perspektiv på handledning med fördel kan kombineras vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning. I detta kapitel fördjupas den övergripande tolkning som lett fram till denna slutsats.

I det följande beskrivs först de tre typerna av handledande samtal som träder fram i tolkningen av lärarnas beskrivningar. Det konsultativa samtalet och det reflekterande samtalet speglas mot de två perspektiv på handledning som fanns med i min förståelsehorisont när jag inledde analysen av det empiriska materialet. Därefter presenteras det samarbetande samtalet med stöd av det nya kollaborativa perspektivet som växte fram under tolknigen. Efter detta presenteras den utvidgade förståelsehorisonten där teoretiska utgångspunkter från det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet möts i det kollaborativa perspektivet. Slutligen diskuteras möjligheterna till ett integrerat perspektiv där aspekter ur olika perspektiv på handledning möts.

7.1 Specialpedagogisk handledning som konsultativa samtal

Jag har valt att kalla den första typen av handledning som framträder i den övergripande tolkningen för *specialpedagogisk handledning som konsultativa handledningssamtal*. Denna övergripande tolkning springer främst fram ur de tidigare beskrivna tolkade aspekterna *specialpedagogisk kunskapsförmedling som strategi, råd är självklara, instrumentellt innehåll* och *elevfokus som legitimt fokus*. Vad beträffar handledningens funktion så genomsyras alla tre handledningstyper av en *elevutvecklande funktion*. I det konsultativa handledningssamtalet framträder också den *kollegialt stödjande funktionen*. När det gäller relationen kan aspekten *inbyggd symmetri* kopplas till alla typer av handledande samtal. Min tolkning är att det konsultativa samtalet även kännetecknas av kategorin *tendenser till speciallärar- och åldersdominans*.

Denna typ av specialpedagogisk handledning kännetecknas av att specialläraren framför allt går in med sin specialpedagogiska expertis i handledningen och sysslar med kunskapsförmedling. Detta genom att ge klassläraren information om till exempel olika inlärningssvårigheter eller genom att ge klassläraren förslag beträffande fortsatta handlingsalternativ. När jag speglar beskrivningarna mot tidigare teori och forskning är min tolkning att det i dessa samtal finns tydliga spår från det föreskrivande handledningsperspektivet där professionskunskap och rådgivning är ledstjärnor. I specialpedagogisk handledning, så som den beskrivs av finlandssvenska lärare, finns således drag från *mästarläratraditionen* där handledarens professionskunskap är central och där beprövad praxis utgör modell (jfr Nielsen & Kvale, 2000, 2003). Klasslärarna känner sig ofta otillräckliga när de möter elever med inlärningssvårigheter eller funktionsnedsättningar och de frågar uttryckligen efter speciallärarnas kunskap när det gäller undervisningen av elever i behov av specialpedagogiskt stöd. Speciallärarna känner dessa förväntningar och majoriteten av lärarna har ytterst svårt att föreställa sig en handledning där specialläraren inte ger handledande stöd till klasslärarna genom att dela med sig av sin specialpedagogiska kunskap.

Centralt är att speciallärarna i föreliggande studie använder sig specifikt av sin kunskap i specialpedagogik när de ger handledning. Detta kommer till uttryck både genom att de ger råd om olika (special)pedagogiska metoder och genom att de strävar efter att öka klasslärarens kunskap genom att ge dem information. Handledningen kännetecknas ofta av kunskapsförmedling och har därmed vissa undervisande drag. Till exempel Caplan (1970, Caplan & Caplan, 1993) framhåller att handledning inte är det samma som undervisning. Skillnaden är dock inte alla gånger så klar och Näslund (1995, 2004) lyfter i sin inventering av begreppet fram att handledning vanligtvis innehåller en intention att överföra kunskap, skicklighet och attityder från en mer erfaren person till en mindre erfaren. När specialläraren anammar det föreskrivande tillvägagångssättet är specialläraren mån om att, i stil med mästarlära, föra över sin egen specialpedagogiska kunskap till klassläraren och ge vidare praktiska verktyg som stöder klassläraren i undervisningen av elever i behov av stöd. Speciellt yngre klasslärare som ännu bara har arbetat något enstaka år som klasslärare beskriver att de har behov av råd och specialkunskap samt att det händer att specialläraren stöder dem genom att ge tips, råd och information. Råden handlar dock många gånger om förslag som klassläraren själv kan värdera och

använda eller vidareutveckla utgående från den egna kunskapen och klassituationen, vilket enligt men tolkning innebär att risken för ensidig reproduktion och imitation, som föreskrivande handledning ofta kritiserar för, minskar (jfr Jernström, 2007; Lauvås & Handal, 2001; Nielsen & Kvale, 2001, 2003).

Den konsultativa typen av specialpedagogisk handledning, som träder fram som den första övergripande tolkningsdimensionen, kan därmed förstås utgående från de teorier som ligger till grund för mästarlära och klientcenterade handledningsmodeller. Det vill säga *social inlärningsteori*, där goda modeller är en av ledstjärnorna, och Bruners teori om *ställningsbyggande* (Bruner, 1975, 2006; jfr även Matthews & Foster, 2005 och avsnitt 4.1.1). Min tolkning är att speciellt teorin om ställningsbyggande är central i förståelsen av specialpedagogisk handledning som konsultation. Specialläraren kan i handledningen fungera som den stödjande "byggnadsställning" som Bruner beskriver. Stödet kan handla om att specialläraren ger det som Bruner kallar "ledtrådar" genom att till exempel informera klassläraren om vad som är specifikt för olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar. Andra möjliga ledtrådar är att specialläraren ger råd och förslag på undervisningsmetoder och alternativa tillvägagångssätt i undervisningen, eller att specialläraren delar med sig av tips på undervisningsmaterial och läromedel. Ledtrådarna kan ge klassläraren konkreta idéer om tillvägagångssätt eller stödja klasslärarens tänkande kring lämpliga arbetssätt i klassen för att tillmötesgå varierande elevbehov. Vartefter klasslärarens erfarenhet kring att undervisa elever med olika typer av inlärningssvårigheter ökar, kan det specialpedagogiska handledande stödet minska eller utvecklas mot en djupare reflekterande dialog eller mot ett samarbetande samtal (jfr avsnitt 7.2 och 7.3). Min tolkning är att speciellt klasslärare med kortare erfarenhet behöver den stödjande ställningen genom att specialläraren presenterar ledtrådar där klasslärarens egen kunskap och erfarenhet inte räcker till.

I de handledningssamtal som lärarna beskriver låter specialläraren klassläraren berätta om den eller de elever de är bekymrade för. Utgående från klasslärarens beskrivningar, och även utgående från den kunskap de själva har om eleven eller elevens diagnos, försöker specialläraren ge åtgärdsförslag till klassläraren. Min tolkning av resultaten visar att när speciallärarna använder specialpedagogisk kunskapsförmedling som strategi blir innehållsinriktningen framför allt instrumentell och eleven blir det huvudsakliga fokuset under handledningen. Detta innebär att samtalets innehåll präglas av praktiska och konkreta saker kring eleven, elevens utveckling, undervisning och skolvardag. Det tyder på att målrationalitet dominerar under handledningen (jfr Lauvås & Handal, 2001; Habermas, 1995). Även en relationell innehållsinriktning kan i viss mån skönjas i och med att det händer att man diskuterar hela klassen med eleven som utgångspunkt, gruppdynamiken och elevens relation till andra. Det är således *eleven* som är i främsta fokus under samtalet, trots att man i vissa fall även strävar efter att fokusera på klassläraren och kontexten. Att elevfokus framträder tydligt kan också förstås genom att jämföra lärarnas beskrivningar av handledningens fokus med deras beskrivning av handledningens funktion. Också i dessa beskrivningar framträder eleven tydligt. Man möts i handledande samtal för att kunna stödja eleverna i deras utveckling och ge dem adekvat undervisning. Trots att handledning (speciellt det konsultativa handledande samtalet) också genomförs i kollegialt stödjande syfte är

det eleven som betonas också när lärarna beskriver syftet med handledningen och handledningens funktion.

Fokus på elev eller klient framkommer framför allt inom ramen för det föreskrivande perspektivet. Den konsultativa formen av specialpedagogisk handledning kan därför jämföras med den *kliniska konsultationen* från medicinsk handledning som Hylander (1995) beskriver, Caplans (1970; Caplan & Caplan, 1993) beskrivning av *klientcentrerad fallkonsultation* samt den så kallade *beteendeteoretiska handledningsmodellen* som Bergan (1970; Bergan & Kratochwill, 1990) utvecklat. Dessa former av handledning kännetecknas av att en rådsökaren som är bekymrad över en klient kallar in en expert för att få råd om fortsatta åtgärder. Experten kan då lyssna till rådsökarens beskrivning av problemet, eventuellt undersöka eller observera klienten, ge klienten en diagnos och skriva en åtgärdsplan eller rapport innehållande råd om fortsatta åtgärder (jfr avsnitt 4.1.2). Förutom betydelsen av handledarens professionskunskap och expertisråd, kännetecknas dessa modeller av att klienten och klientens problematik utgör det huvudsakliga fokuset under handledningen. Också de finlandssvenska lärarna beskriver hur specialläraren ger råd med eleven som utgångspunkt. I en del av speciallärarnas beskrivningar framkommer också att de går in i klassen för att observera en elev innan de för handledande samtal med klassläraren.

Den konsultativa specialpedagogiska handledningen är inte problemfri. Jag tolkar speciallärarnas beskrivningar som att det inte alltid är lätt att leva upp till de förväntningar klasslärarna har på dem och deras expertis. I klasslärarnas beskrivningar framkommer det att de uppskattar att få råd, och en del av de yngre klasslärarna skulle gärna ta emot ännu mera konkreta råd. Ibland är det dock svårt för specialläraren att ge något konkret matnyttigt som fungerar i den klassrumssituation vilken specialläraren inte är lika bekant med som klassläraren. De råd specialläraren ger kan dessutom ibland förefalla orealistiska utgående från klasslärarens realitet som handlar om att de har många elevers behov att beakta. Det händer att klasslärare inte tar till sig de råd och tips som specialläraren ger, och råden innebär eventuellt bara kortsiktigt stöd i stunden. Detta är nackdelar med kunskapsförmedling som också förs fram av förespråkare för det icke-föreskrivande perspektivet (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Erchul & Martens, 2006, 2010; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Lambert, 2004; Lauvås & Handal, 2001; Martens & DiGennaro, 2008). Ytterligare en nackdel som Bladini (2004) för fram i handledning där eleven är i fokus är upprätthållandet av individperspektivet på svårigheter (jfr avsnitt 1.1.1). Även Kirkebaek (2009) för fram hur handledning som utgår från expertkunskap harmonierar med individperspektivet på svårigheter. Med tanke på hur tydligt elevfokus och kunskapsförmedling framträder i resultaten kan slutsatsen dras att individperspektivet på svårigheter är stadigt förankrat hos de finlandssvenska lärarna.

En annan risk när specialpedagogisk handledning utformas som konsultation är följderna detta får för relationen mellan lärarna. Jag har konstaterat att det i litteratur och forskning om handledning vanligtvis förespråkas att relation mellan handledare och rådsökare präglas av symmetri (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Gjems, 1997, 2007; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Handal,

2007; Lambart, 2004; Lauvås & Handal, 2001). Till exempel Handal (2007) menar att handledning där handledaren uppträder som guru på området automatiskt blir mer asymmetrisk än om handledaren väljer att i enlighet med det icke-föreskrivande perspektivet ta på sig rollen som analytisk vän. Sahlin (2005, s. 235) menar att handledning mellan pedagoger och specialpedagoger ofta får prägeln av snabb konsultation vilket leder till en asymmetrisk relation. Lärarna i föreliggande studie beskriver dock relationen mellan klassläraren och specialläraren som vanligtvis symmetrisk. Symmetrin ses som självklar i och med speciallärare och klasslärare är jämbördiga kollegor med samma status. Detta trots att specialläraren ofta använder föreskrivande strategier, vilket vanligen kopplas ihop med asymmetri i relationen (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Handal, 2007; Sahlin, 2005). Att lärarna ändå ofta upplever relationen som symmetrisk, kan förstås på olika sätt. Eftersom klassläraren behöver stöd och hjälp av specialläraren utgående från hans eller hennes specialkunskaper är de föreskrivande strategierna ofta önskade eller förväntade och de uppfattas som positivt stödjande snarare än som negativ handledardominans. Detta kan jämföras med Bjørndal (2008) som konstaterar att rådsökare ibland faktiskt önskar en viss asymmetri i samtalen. En annan tolkning är att speciallärarna är måna om att bevara symmetrin och tänker efter hur de ger råden utan att bli för styrande. Eftersom de inte har någon maktposition i förhållande till klassläraren kan de inte heller ge klara direktiv, utan de presenterar snarast alternativa förslag. Samtidigt framkommer i de intervjuade lärarnas beskrivningar att det i vissa situationer finns farhågor eller tendenser till att specialläraren blir *för* dominerande och styrande. Att använda kunskapsförmedlande strategier utan att dynamiken i relationen blir asymmetrisk är således möjligt, samtidigt som det innebär att specialläraren behöver vara medveten om dominansrisken. Detta för tankarna till den ”expertisparadox” som Sahlin (2005, s. 235) beskriver som ett typiskt dilemma för specialpedagoger. Min tolkning är att specialläraren står inför utmaningen att balansera mellan att i egenskap av specialpedagogisk handledare förmedla både ett *förtroendeingivande vetande*, som utgår från deras specialpedagogiska kunskaper och ett *lyhört ovetande*, som utgår från en ödmjuk och nyfiken inställning till den andre (jfr Kirkebaek, 2009; Sollied, 2009). Det är denna balansgång mellan vetande och ovetande som specialläraren behöver kunna hantera i det handledande mötet.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den konsultativa typen med drag från det föreskrivande perspektivets betoning på expertiskunskap, råd och klientfokus, framträder som ett tydligt mönster i lärarnas beskrivningar av specialpedagogisk handledning. Jag tolkar det konsultativa samtalet som en vanlig och betrodd typ av specialpedagogisk handledning, samtidigt som det konsultativa samtalet innehåller vissa *utmaningar* när det gäller att söka sig bort från individperspektivet på svårigheter, att upprätthålla en symmetrisk relation och att kunna ge adekvata och långsiktiga råd som faller i god jord i klassrumskontexten. Utmaningarna visar att specialpedagogisk handledning som företeelse behöver vidgas, vilket är möjligt i och med att lärarna beskriver också två andra former av specialpedagogisk handledning. I nästa avsnitt avtäckts den andra handledningstypen som jag valt att kalla specialpedagogisk handledning som reflekterande samtal.

7.2 Specialpedagogisk handledning som reflekterande samtal

Den andra övergripande tolkningsdimensionen, som träder fram när de tolkade aspekterna speglas mot förståelsehorisonten, är att specialpedagogisk handledning ibland också har formen av *reflekterande handledningssamtal*. Denna övergripande tolkning springer främst fram ur de tidigare tolkade aspekterna *användning av tankestimulerande samtalsteknik som strategi, reflektion kämpar om utrymme, relationellt och systemorienterat innehåll, lärarfokus har svag legitimitet*. Vid sidan av den *eleutvecklande funktionen* framträder i det reflekterande handledningssamtalet också en (*mångsidig professionsutvecklande funktion*). Här är det dock framför allt klasslärarens professionsutveckling som står i förgrunden. Vad beträffar relationen kan både kategorierna *inbyggd symmetri* och *tendenser till speciallärar- och åldersdominans* kopplas också till denna handledningstyp.

En del av lärarna, framför allt speciallärarna, beskriver att det händer att specialläraren under handledningssamtalen använder sig av en medveten samtalsteknik och ställer olika frågor i syftet att vidga perspektiven och stimulera klasslärarens tänkande kring problemet. Specialläraren undviker att ge direkta råd under handledningen trots att specialläraren kan ha idéer eller ser möjliga alternativa tillvägagångssätt. I stället för att servera råden försöker specialläraren formulera sig så att klassläraren själv kommer på hur man kan arbeta vidare. Beskrivningarna som faller inom ramen för det reflekterande samtalet är inte lika vanliga som beskrivningar som passar inom de två andra typerna av handledning och framträder inte alls, eller mycket vagt, i klasslärarnas beskrivningar. Den övergripande tolkningen är således att specialpedagogisk handledning i viss mån har drag från det icke-föreskrivande perspektivet, där reflektion kring handling har en central plats. Specialpedagogisk handledning som reflekterande samtal kan därmed också i viss mån förstås mot de modeller som betonar *handledningskunskap* hos handledaren såsom *rådsökarcentrerad skolhandledning* (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Lambert, 2004) och *handlings- och reflektionsmodellen* (Lauvås & Handal, 2001).

Som tidigare konstaterats (avsnitt 4.2) är utgångspunkten i de ovannämnda modellerna att handledaren har tilltro till rådsökarens egen förmåga att lösa problem. Snarare än att handledaren ger råd poängteras att handledning är en kommunikationsmetod och betydelsen av att handledaren kan ställa adekvata frågor lyfts fram. Handledaren kan bistå genom att hjälpa rådsökaren ringa in problemet och komma fram till lösningar (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Lambert, 2004; Lauvås & Handal, 2001). Det finns lärare i föreliggande studie som uttalar sig i en riktning som jag tolkar som ett inslag av denna syn på handledning. I flera av speciallärarnas svar framträder en tillit till klasslärarens egen förmåga att kunna lösa problem med hjälp av att specialläraren ställer frågor och en tro på reflektionens långsiktiga verkningar.

Man kan således i lärarnas beskrivningar också skönja en tilltro mot lärandeprocesser som närmar sig såväl *konstruktivism* som Carl Rogers *dialogpedagogik* och hans samtalsgrunder från klientcentrerad samtalsterapi (Rogers, 1965, 1976 Peavy, 2000; jfr även avsnitt 4.2.1). I lärarnas beskrivningar framkommer det i viss mån att kunskap inte ses som något som specialläraren kan överföra till

klassläraren, utan kunskap ses som något som individen själv konstruerar (jfr Ojanen, 2006; Peavy, 2000). Det finns lärare som latent förmedlar att klassläraren själv kan hitta alternativ och den vägen söka sig fram till meningsfull kunskap genom att man för reflekterande handledningssamtal. Detta sker genom att specialläraren ställer frågor till klassläraren som ska leda till att klassläraren kan se på situationen med nya ögon och hitta nya alternativa handlingar. Specialläraren blir därmed den som stöder klassläraren i tänkandet kring kunskap och handlande. De strategier specialläraren använder sig av i dessa samtal påminner om de tekniker Rogers (1965) använde i den klientcentrerade terapin, bland annat använder en del av speciallärarna sig av öppna frågor och omformuleringar i syfte att mana fram en reflektion hos klassläraren snarare än att föra fram råd och förslag.

Min tolkning är att när specialläraren använder samtalsteknik kommer lärarna i viss mån bort från det instrumentella innehållet, och söker sig mer mot både ett relationellt och systemorienterat innehåll. Man funderar på eleven i klassen, relationerna till andra och lärarens mående. Ofta är utgångspunkten i samtalet en eller flera elever, men via eleven kommer man i de reflekterande samtalen in på andra innehåll. Lärarna funderar över skola, pedagogik, specialpedagogik och man diskuterar vad man egentligen håller på med och vad som är viktigt. Man kan då skönja tendenser till att samtalen också får en professionsutvecklande funktion. Samtidigt kan man i dessa samtal skönja tendenser till en relationell syn på svårigheter. Man söker sig bort från ett ensidigt fokuserande på eleven, mot aktörer och skeenden runt eleven. Detta tyder enligt min tolkning på att det hos de finlandssvenska lärarna, speciellt hos speciallärarna, finns en viss vilja att söka sig bort från det individorienterade perspektivet mot ett relationellt perspektiv på svårigheter (jfr Bladini, 2004; Kirkebaek, 2009).

Det finns dock också lärare, både speciallärare och klasslärare, som ifrågasätter om specialpedagogisk handledning som rum för reflektion fungerar och om det är den rätta typen av handledning i en skolkontext med högt tempo där beslut bör kunna fattas snabbt. Tilltron till expertiskunnande och professionskunskap, tidbrist och brist på handledningskunskap innebär att den konsultativa handledningstypen har ett så pass stadigt fotfäste att det är svårt att frångå målrationalitet och det konkreta och praktiska under handledningen, även då man strävar efter att föra reflekterande samtal. Eftersom det instrumentella innehållet är vanligt framträder det också i de reflekterande samtalen. Detta kan förstås mot de olika typer av reflektionsinnehåll som beskrevs inom ramen för det icke-föreskrivande perspektivet (jfr avsnitt 4.2.3). Jag har konstaterat att Kari Søndena (2004) skiljer mellan reflektion som *djuptänkande* och det hon kallar *kraftfull reflektion*. Reflektion som djuptänkande handlar om reflektion kring det *immanenta* innehållet, vilket innebär att reflektera kring befintliga idéer och antaganden. Den kraftfulla reflektionen, som Søndena förespråkar, handlar om att snarare reflektera kring det *transcendent*a innehållet, vilket innebär att i stället reflektera kring sitt eget tänkande (jfr även avsnitt 4.2.3). Lärarna i föreliggande studie beskriver hur man i handledningen kan reflektera kring den konkreta situationen och olika handlingsalternativ, samt kring vad dessa alternativ får för följder. Min tolkning är att den reflektion som sker under handledningssamtalen snarare handlar om djuptänkande kring handling, relationer och praktiska aspekter än om en kraftfull reflektion kring (klass)lärarens eget tänkande. Det instrumentella innehållet ligger i förgrunden trots att det finns en klar

ambition i de reflekterande specialpedagogiska handledningssamtalen till att vidga perspektiv och lyfta fram relationella och systemorienterade innehåll. Denna tolkning kan också förstås mot Lauvås och Handals (2001) beskrivning av reflektionens koppling till *målrationalitet*, *kommunikativ rationalitet* eller *kritisk rationalitet* samt mot Emsheimers (2005, s.40) beskrivning av hur pragmatiska utgångspunkter kan styra reflektion som ska leda till professionsutveckling (jfr avsnitt 4.2.3). Utgående från de intervjuade lärarnas beskrivning, tolkar jag det som att pragmatiska utgångspunkter och målrationalitet styr reflektionen med vissa inslag av kommunikativ rationalitet. Kritisk rationalitet finns med, men i ganska liten grad, under handledningssamtalen.

Inom det icke-föreskrivande perspektivet är fokus på rådsökaren en central aspekt. Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) menar att fokus på rådsökare leder till långsiktigare förändringar än fokus på klient. Handledarens uppgift är därför att gå utanför fokus på klienten och klientens problem och att ställa frågor som hjälper rådsökaren att se sig själv och sina handlingar i ett nytt ljus och därmed utveckla förmågan att hantera problemet (jfr även Lambert, 2004; Hylander, 2004). Hylander (2004) menar att efter en lyckad handledningsprocess har rådsökaren en annan föreställning av problemet, vilket Hylander kallar för konceptuell förändring. Hylander erkänner att många rådsökare inte är intresserade av att förändra sin egen tanke utan de vill snarare få en elev att ändra sig. Motståndet mot att fokusera på rådsökaren kommer även fram i föreliggande studie. Trots att många av de intervjuade lärarna, speciellt speciallärare, betonade att elevfokus inte räcker, utan att man också behöver fokusera på klassläraren och klasslärarens arbetssätt, beskriver flera av lärarna klasslärarfokus som ett komplicerat fokus. Min tolkning av klasslärares beskrivning är att de upplever att specialläraren går utanför sitt mandat om de ber dem reflektera över sitt handlande och tänkande. Detta har jag tolkat som att lärarfokus har svag legitimitet. Man kan i beskrivningarna även skönja att det upplevs som att specialläraren ställer sig över klassläraren och ifrågasätter klasslärarens kompetens i de fall specialläraren uppträder som en reflektionsstödande samtalsledare. Speciellt klasslärarna upplever således att relationen mellan dem blir asymmetrisk när man intar klasslärarfokus. Trots att man i det reflekterande samtalet kan skönja flera spår från det icke-föreskrivande perspektivet är detta således en aspekt som inte harmonierar med det perspektivet.

Eftersom speciallärarens mandat för att ge handledning i specialpedagogiska frågor springer ur deras professionskunskap om elever som har olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar snarare än ur deras handledarkunskap, blir deras roll som en reflekterande och analytisk samtalsledare ifrågasatt. Också i specialpedagogisk handledning som reflekterande samtal finns det en tydlig tendens till speciallärar- och åldersdominans trots att det existerar inbyggd symmetri i relationen mellan lärarna. Denna tolkning kan också jämföras med till exempel Bjørndal (2008), Hammarström Lewenhagen och Ekström (1999) och Näslund (2007) som menar att handledning i sig alltid medför en viss grad av asymmetri eftersom rådsökaren söker *hjälp* av handledaren. Samtidigt går denna tolkning stick i stäv med tidigare forskning där man menar att fokus på rådsökare (lärarfokus) framför fokus på klient (elevfokus) ger en mer symmetrisk relation i handledningen (Caplan 1970; Caplan & Caplan, 1993; Handal, 2007).

Sammanfattningsvis kan konstateras att de finlandssvenska lärarna tillämpar inslag från det icke-föreskrivande perspektivet när de möts i handledande samtal, samtidigt som de praktiska omständigheterna leder till att reflektionen kämpar om utrymme, och att många drag från det föreskrivande perspektivet såsom elevfokus och instrumentell innehållsinriktning därmed kvarstår. En renodlad reflekterande handledning kräver tid och kunskap om handledning samt ett gemensamt intresse för kraftfull reflektion. Jag tolkar resultaten som att aspekter från det föreskrivande perspektivet tränger sig in i handledningen och leder till att handledningen ibland får formen av ett reflekterande samtal. Det leder till att reflektionen vanligen befinner sig på en praktisk och immanent nivå styrd av pragmatism och målrationalitet. En handledning som består av kraftfull reflektion där klasslärarens tankar är i fokus framstår i detta skede som ett främmande utgångsläge i den finlandssvenska skolkontexten. Trots att reflekterande samtal är ganska ovanliga beskrivs reflektionen av vissa lärare, framför allt av speciallärare, som viktig och berikande. Min tolkning är att lärarna med fördel kunde använda sig av mer reflekterande samtalsteknik för att vidga perspektiven och gå utanför det "föregivetagna". I samband med mera användning av tankestimulerande samtalsteknik skulle också det relationella och systemorienterade innehållet naturligt få större plats.

Användning av mera inslag från det reflekterande samtalet tolkar jag därmed som den *första möjligheten* i utvecklingen av den specialpedagogiska handledningen. Det är en möjlighet som dels kräver att lärarna kan avsätta tid för att mötas i formella handledande samtal, dels kräver att bägge lärare har kunskap om utgångspunkter och förhållningssätt i reflekterande handledning. En annan aspekt som framkommer beträffande reflektion är att lärarna talar om reflektion som en diskussion där bägge aktörer ger och tar. Jag tolkar det som att lärarna efterlyser en dialogisk reflektion där man reflekterar *tillsammans* snarare än att specialläraren fungerar som en reflekterande samtalsledare. Jag kommer härmed in på den tredje typen av specialpedagogisk handledning, som jag valt att kalla specialpedagogisk handledning som samarbetande samtal.

7.3 Specialpedagogisk handledning som samarbetande samtal

I lärarnas uttalanden framkommer ett mönster som gick utanför det föreskrivande och icke-föreskrivande perspektiven på handledning. Detta mönster förde in mig på ett nytt spår och utgör den tredje övergripande tolkningsdimensionen som jag har valt att kalla *samarbetande handledningssamtal*. Vid sidan om den konsultativa typen är detta den mest framträdande samtalstypen i resultaten. Denna dimension genomsyrar så gott som alla sjutton latenta dimensioner men framträder speciellt tydligt i några av dessa. Hit hör främst aspekterna *professionellt utbyte som strategi, instrumentell (och relationell) innehållsinriktning, kontexten som potentiellt fokus* samt vid sidan om den inbyggda symmetrin *komplementär ömsesidighet i relationen*. Vad gäller funktionen framträder en *mångsidig professionsutvecklande funktion* som central i denna typ av handledning, trots att *elevutveckling* utgör den primära funktionen också i det samarbetande samtalet.

Den förförståelse som jag gick in i forskningsprocessen med präglades av att jag såg handledning i specialpedagogisk kontext som något som specialläraren *ger* klassläraren. De flesta lärarna framhåller dock att handledningen är ett diskussionsforum där man tillsammans söker lösningar genom att utbyta tankar och idéer. Den specialpedagogiska handledningen får många gånger drag av *dialogiska* samtal som går i två riktningar, där såväl kunskapsförmedling som reflektion sker som ett utbyte. Snarare än att specialläraren ensam agerar expert, uppfattar lärarna sig som lagkamrater som kan "få spelet att fungera" tack vare att de har olika kompetenser och synsätt att bidra med under problemlösningsprocessen. Klasslärarna och speciallärarna innehar samma status eller position i skolkollegiet, ingen kan ses som överordnad den andra, och detta gör att det i systemet finns en inbyggd symmetri. Relationen är dessutom ofta komplementär och ömsesidig eftersom också specialläraren kan vara den som stundvis är mottagande aktör under handledningen medan klassläraren är givande aktör. Snarare än att en av lärarna intar en dominerande och styrande position styr lärarna samtalen tillsammans och handleder *varandra*.

Tolkningen av det samarbetande samtalen ledde mig in på en handledningsform som på engelska kallas *collaborative consultation* (jfr Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011; Caplan & Caplan, 1993; Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Idol, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1995; Nevin m.fl., 1990). Kollaborativ handledning är ett begrepp som under 2000-talet har börjat användas flitigt i många sammanhang i amerikansk litteratur och forskning på området skolhandledning. Speciellt när man beskriver handledning mellan speciallärare och klasslärare använder man i litteratur från början av 2000-talet nästan uteslutande begreppet kollaborativ handledning (Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011; Cook & Friend, 2010; Conoley & Conoley, 2010; Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Dougherty, 2009). Dock insåg man i USA redan i slutet av 1980-talet att handledning mellan lärare gestaltar sig annorlunda än handledning mellan lärare och till exempel skolpsykologer (Cook och Friend, 2010). En kollaborativ handledning introducerades i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet som en möjlig samarbetsform mellan speciallärare och klasslärare i den inkluderande skolan i flera artiklar (jfr. Idol, Paolucci-Whitcomb och Nevin, 1986; Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb & Villa, 1990; Villa, Thousand, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1990; West & Idol 1987, 1990; Witt, 1990). Idol, Paolucci-Whitcomb och Nevin (1986) beskriver kollaborativ handledning som en handledningsform där professionella med olika expertis möts och tillsammans funderar på lämpliga lösningar tillsammans. De presenterade i mitten av 1980-talet följande definition:

Collaborative consultation is an alternative process that enables teams of people with diverse expertise to generate creative solution to mutually defined problems. The outcome is enhanced, altered, and different from the original solution that any team member would produce independently. The major outcome of collaborative consultation is to provide comprehensive and effective programs for students with special needs within the most appropriate context, thereby enabling them to achieve maximum constructive interaction with their non-handicapped peers. (s.1)

Nevin m.fl. (1990) utvidgade några år senare begreppet och för in tankegången om att det handlar om "en flerriktad handledning eftersom alla medlemmar har unik och värdefull expertis och var och en av medlemmarna kan när som helst bli givare eller tagare i handledningen". Det innebär att aktörerna i handledningen kan

alternera mellan att ta på sig rollen som expert eller mottagande part. Nevin m.fl. (1990) framför detta som en lämplig modell inom skolhandledning, eftersom de ser handledning där en av aktörerna sätts i expertställning som olämplig när det är kollegor som möts i handledningen. Den aktör som ses som icke-expert tenderar att drabbas av känslor av inkompetens och hjälplöshet. Det menar att detta rollmönster passar dåligt ihop med handledning mellan kollegor. De är likvärdiga kollegor och ska snarare handleda varandra. I kollaborativ handledning ses alla deltagare som professionella med olika former av expertis, vilket innebär både en symmetrisk relation och ett utbyte där man tillsammans kan utveckla undervisningen för elever i behov av särskilt stöd.

Hur förhåller sig begreppet *kollaborativ handledning* till begreppet *handledning*? Detta tvistas det om i tidigare forskning på handledningsområdet. Det har förts en debatt om huruvida en kollaborativ aspekt i handledningen är något som egentligen bara beskriver relationen⁴¹ mellan handledare och rådsökare, eller om kollaboration i handledning skiljer sig åt när det gäller även andra aspekter av handledningen (jfr Erchul, 1999, Gutkin, 1999; Schulte & Osborne, 2003). Det som gör begreppsanvändningen förvirrande är att man ibland använder begreppet *kollaboration* (eng. *collaboration*) i litteraturen då man talar om handledning som har en kollaborativ karaktär. Samtidigt används det engelska begreppet *collaboration* ibland snarast för att beskriva teamarbete och samarbete men olika professionella i och utanför skolan (jfr t. ex Brown, Pryzwansky & Schulte; 2011; Caplan & Caplan, 1993; Dougherty, 2009; Gutkin, 1999). I andra sammanhang används begreppet kollaboration för att beskriva en mer övergripande samarbetsstil i skolor som genomsyras av gemensamt ansvar, förtroende, respekt och känsla av gemenskap. Begreppet skiljer sig då från handledning men kan innefatta handledning och kompanjonundervisning (jfr Cook & Friend, 2010; Friend & Cook, 2010). Bland annat Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) och Brown m.fl. (2011) använder begreppet kollaboration när det talar om kollaborativ handledning. De menar att kollaboration och handledning är närbesläktade och att handledning kan ha mer eller mindre drag av kollaboration. Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) var till att börja med mån om att hålla isär företeelserna handledning och kollaboration. Caplan (2004) lyfter dock senare fram kollaboration som en möjlig form av handledning när handledning sker internt mellan kollegor som delar ansvaret för klienten. Det är enligt Caplan (2004) således det *delade elevansvaret* som skiljer kollaborativ handledning från handledning. Gutkin (1999) skiljer på ett annat sätt mellan handledning och kollaborativ handledning och menar att kännetecknet för kollaboration snarast är att *båge aktörerna är aktiva i problemlösningsprocessen och fattar beslut gemensamt*. Ytterligare en skillnad är att man kan fråga sig om den kollaborativa handledningen innehåller den *frivillighet* som kännetecknar handledning (jfr Bergan & Kratochwill, 1990; Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999). Eftersom aktörerna i handledningen tillsammans gör beslut om åtgärder är aktörerna också mer bundna vid att faktiskt genomföra åtgärderna, till skillnad från handledning där rådsökaren själv vanligtvis väljer

⁴¹ Vissa forskare använder det engelska begreppet *collaborative* för att lyfta fram att relationen mellan aktörerna är symmetrisk (jfr t.ex. Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009; jfr även avsnitt 1.2.3)

huruvida han eller hon tar till sig åtgärdsförslagen (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Brown, Pryzwansky & Schukte, 2011)

Det kännetecknen som en stor del av forskare på området verkar vara ense om är att kollaborativ handledning utgör a) en *triadisk* handledningsmodell, b) en problemlösningsprocess där *expertkunskapen delas* mellan handledare och rådsökare, c) *bägge* (eller alla) *aktörer* är aktiva i problemlösningsprocessen och d) *bägge aktörer* delar ansvaret för klienten (jfr Brown, Pryzwansky, Schulte, 2011; Idol, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1995; Dougherty 2009; Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb & Villa, 1990).

Till viss del sammanfaller således de finlandssvenska lärarnas beskrivningar av specialpedagogisk handledning som sker som intern handledning mellan kollegor med amerikanska beskrivningar av kollaborativ handledning. De finlandssvenska special- och klasslärarna har ett gemensamt ansvar för eleven. De beskriver det som idealt att special- och klasslärare löser problem samt utvecklar arbetet i klassen och skolan genom att dela med sig av sin kompetens till varandra. Det här kan ske genom att båda aktörerna ses som experter i handledningen och för fram sin professionskunskap. Såväl klassläraren som specialläraren är därmed aktiva i problemlösningsprocessen. Detta framkommer i lärarnas beskrivningar av hur handledningen kännetecknas av professionellt utbyte och komplementär ömsesidighet (jfr avsnitt 6.2.1 och avsnitt 6.4.2). Eftersom specialläraren och klassläraren är jämbördiga kollegor med samma status är min tolkning att det samarbetande samtalet utgör en eftersträvansvärd handledningstyp, speciellt när speciallärare och klasslärare med ungefär lika lång erfarenhet möts.

Vad är det för kunskap lärarna ska dela med sig av till varandra i det samarbetande samtalet? West och Idol (1987) beskriver den kunskapsbas som behövs hos de olika aktörerna som möts i kollaborativ handledning. Den kunskap aktörerna går in med är och ska vara olika. Specialläraren går till exempel in i problemlösningsprocessen med kunskap om inlärningsprocesser vid olika inlärningsvårigheter och kunskap om hur enskilda barn kan mötas och hanteras. Klassläraren å sin sida har kunskap när det gäller teorier om barns utveckling i allmänhet, ämneskunskap, undervisningstekniker i stora grupper samt kunskap om läroplanen. I föreliggande studie beskriver de intervjuade lärarna varandras kunskap på liknande sätt och de för fram styrkan i den sammanlagda kunskapen specialläraren och klasslärare har. Med den sammanlagda kunskapen kan de tillsammans fokusera på såväl enskilda elever som på den klass där eleven befinner sig och utveckla undervisningen genom ett ömsesidigt utbyte. Om utgångspunkten är att bägge aktörerna både ger och tar under handledningen tolkar jag också att tendensen till åldersdominans, liksom tendensen till speciallärardominans, samtidigt minimeras. När man använder bägge aktörers expertis främjas det ömsesidiga professionella utbytet som kan leda till att nya arbetssätt utvecklas vilket på sikt medför en utveckling av verksamheten i skolan.

Enligt min tolkning tyder de finlandssvenska lärarnas beskrivningar på att det är viktigt att bägge aktörer har inflytande under handledningen för att känslan av symmetri och komplementär ömsesidighet ska behållas. Gemensamt inflytande kräver även annan kunskap än den ämneskunskap lärarna kan bidra med. Idol,

Paolucci-Whitcomb och Nevin(1995) lyfter fram tre kunskapskällor som alla aktörer i den kollaborativa handledningen behöver ha för att den kollaborativa handledningsprocessen ska utfalla väl: Dessa är a) *en lämplig underliggande kunskapsbas*, b) *interpersonell och kommunikativ problemlösningsförmåga* och c) *intrapersonella attityder*. Den första kunskapskällan handlar om den underliggande kunskapsbas som aktörerna bidrar med in i den kollaborativa problemlösningsprocessen. Detta är ett brett spektrum av kunskap som kan handla om till exempel kunskap beträffande effektiv instruktionsteknik, undervisningsmetoder, material, utvärderingssätt. När det gäller denna aspekt kan aktörernas kunskap alltså röra sig om att aktörerna har olika kunskapsbas och lär sig av varandra (jfr här även West & Idol, 1987). Den andra kunskapskällan handlar om att kunna kommunicera öppet och föra en dialog, att vara lyhörd för andras åsikter och känslor, att vara medveten om hur en problemlösningsprocess går till och att kunna lösa problem demokratiskt. Den tredje kunskapskällan handlar om intrapersonella attityder som kan handla om personlighetsdrag så som till exempel vilja att pröva nya saker, humor eller förmåga att tänka långsiktigt. Dessa källor för att höja kvaliteten på kollaborativ handledning kan jämföras med aspekter som de finländska lärarna förde fram som villkor för utvecklingen av handledning (jfr avsnitt 6.1.3). De finländska lärarna lyfte fram betydelsen av att både specialläraren och klassläraren har kunskap, intresse och förmåga till interaktion. Min tolkning att dessa intrapersonella faktorer är ännu viktigare i det samarbetande samtalet där alla aktörer fungerar både som rådsökare och handledare.

För att denna typ av handledning ska bli möjlighet behöver bägge (eller alla) aktörer som möts i handledningen också ha medvetenhet och kunskap om olika typer av handledning. Annars finns det en risk att de samarbetande handledningssamtalen, blir lösa diskussioner mellan kollegor utan vare sig mål eller konkreta lösningar. Det samarbetande handledningssamtalet ska vara ett strukturerat handledningstillfälle, där bägge aktörer vet vad som ska diskuteras och är medvetna om sina roller, uppgifter och olika handledningsstrategier. Målsättningen ska vara att nå lösningar som är genomförbara och utvärderingsbara och gynnar eleven samtidigt som också lärarna och skolverksamheten kan utvecklas tack vare handledningen (jfr Dettmer, Thurston & Dyck, 2005).

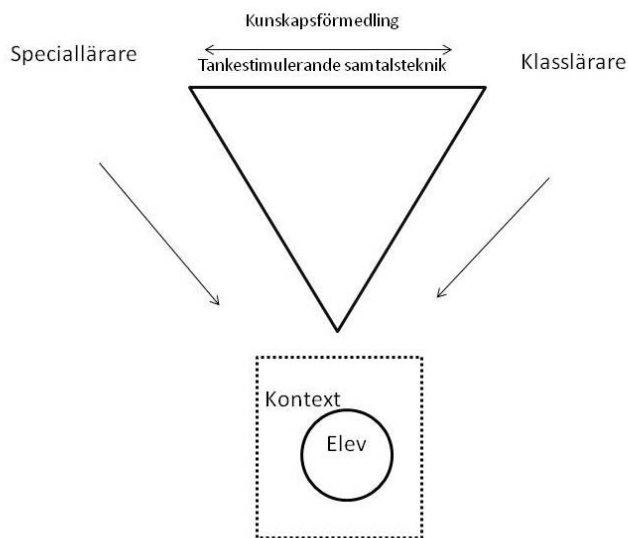
Det professionella utbytet som kännetecknar det samarbetande samtalet är mångfasetterat och innehåller diskussion, bollande och gemensam idékläckning. Kunskapsförmedlingen finns tydligt med i det samarbetande samtalet men sker som ett utbyte. När jag beskrev det konsultativa samtalet konstaterade jag att det inte alltid är lätt för specialläraren att ge adekvata råd under handledningen som klassläraren sedan genomför. Att kunna ge adekvata råd är också en av utmaningarna i specialpedagogisk konsultativ handledning. Kelleher, Riley-Tillman och Power (2008) konstaterar i en studie att klasslärarnas benägenhet att fullfölja interventioner som diskuterats under handledning stiger då råden kopplas till ett kollaborativt angreppssätt där aktörerna tillsammans söker sig mot lösningar. När jag speglar detta mot de intervjuade lärarnas beskrivningar, är min tolkning att kunskapsförmedling som sker genom professionellt utbyte och i en ömsesidig respekt för bägge aktörers kunskap, kan öka möjligheten att ge råd som faller i god jord.

Vid sidan av kunskapsutbytet händer det också att lärarna reflekterar tillsammans över situationen och kring olika aspekter som inverkar på situationen. Jag tolkar det som att reflektionen i det samarbetande samtalet ofta sker som en dialog. Denna tolkning kan jämföras med Søndenås (2007) tankar beträffande behovet av att i pedagogisk handledning utveckla den rådande soloreflektionen mot ett dialogiskt tänkande där fokus rör sig bort från individen mot kontexten. Det är genom en gemensam reflektion kring kontexten som en kollektiv utveckling av verksamheten kan ske enligt Søndenås. I nyare litteratur och forskning om handledning i skolkontext förs också allt oftare fokus på miljön fram som viktigt (Gutkin & Curtis, 2009; Hylander, 2003; Larney, 2003). Detta gäller till exempel den beteendeteoretiska handledningen som allt mer har utvecklats mot så kallad ekologisk handledning (jfr avsnitt 4.1.3). Inom ramen för den ekologiska handledningen ligger betoningen på miljön och på förståelsen av samspelet mellan individen och kontexten. När man funderar på lösningar beaktar man det ekologiska systemet där såväl elev som lärare befinner sig, vilket medför att realistiska interventioner med hjälp av brainstorming, där bägge aktörerna är aktiva, kan födas (Gutkin & Curtis, 2009).

Eftersom det instrumentella innehållet är stadigt förankrat i handledningen genomsyras också det samarbetande samtalet främst av det konkreta och praktiska som berör skolvardagen. Detta kan jämföras med Dettmers, Thurstons och Dycks (2005, s.9) beskrivning av innehållet i den kollaborativa skolhandledningen som de hävdar ”måste röra sig om undervisningsangelägenheter som springer ur elevens behov, *inte* problem som springer ur rådsökarens problem och behov”. Detta betyder inte att man helt undviker relationella och systemorienterade innehållsinriktningar i det samarbetande samtalet. När det samarbetande samtalet hämtar in reflekterande inslag faller det sig naturligt att man ibland kommer in också på sådana innehåll. Framförallt det relationella innehållet träder fram också i det samarbetande samtalet. För att komma vidare med de praktiska och vardagliga frågorna behövs ibland också värdegrundsdiskussioner och en systemorienterad innehållsinriktning. Detta trots att grunden i innehållet i specialpedagogisk handledning enligt min tolkning framförallt ska vara de praktiska angelägenheterna.

Jag har också konstaterat att fokus på eleven får ses som ett legitimt fokus när den specialpedagogiska handledningen utövas i finlandssvensk skolkontext. Problemet med detta är att individperspektivet på svårigheter upprätthålls. Även i det samarbetande samtalet är det naturligt och ganska självklart att man fokuserar på den enskilda eleven. Trots att lärarna har svårt att föreställa sig att man *inte* fokuserar på eleven under handledningssamtalen framkommer det i lärarnas beskrivningar att elevfokus inte är tillräckligt. Med tanke på att lärarna beskriver att de råd specialläraren ger, inte alltid fungerar i klassen, är min tolkning att det kontextuella fokuset, där miljön och klassen får träda fram i förgrunden, kan utgöra ett möjligt fokus i utvecklingen av specialpedagogisk handledning i finlandssvensk skolkontext. Fokus på kontext innebär också ett visst bejakande av det relationella perspektivet. Denna tolkning kan även förstås mot Richmond och Smith (1990) som framhåller att råd från handledande speciallärare som inte kopplas till kontexten kan uppfattas som inadekvata av klasslärare. Genom att frångå individnivån och i stället fundera på undervisningen på klassnivå kan de lösningar man tillsammans arbetar fram förefalla mer realistiska och genomförbara. När

lärarna i föreliggande studie beskriver fokus kan man skönja att det finns en möjlighet att fokusera på kontexten, det vill säga möjlighet att fokusera på hela klassen och den miljö där eleven och klassläraren befinner sig och där svårigheterna framträder. Jag har dock konstaterat att de finlandssvenska lärarna har svårt att uttrycka sig om det kontextuella fokuset. Att fokusera på klassen och miljön kan alltså tolkas som en rätt så ovanlig och obeprövad möjlighet. Lärarna uttryckte ändå att det är potentiellt som fokus, och jag tolkar därför att större fokus på gruppen och kontexten kan vara *den andra utvecklingsmöjligheten* i det specialpedagogiska handledande samtalet. Min tolkning är vidare att bejakandet av klasslärarens kunskap utgör en viktig faktor om fokus ska svängas bort från den enskilda eleven, och elevens eventuella diagnos, mot gruppen. Som den *tredje utvecklingsmöjligheten* föreslår jag därför att man under det handledande mötet ännu mera ta vara på klasslärarens kunskap. Detta kan göras genom att använda kunskapsförmedling och tankestimulerande samtalsteknik som ett professionellt utbyte. Detta innebär samtidigt att bägge lärarna styr och att relationen får gestalten av komplementär ömsesidighet. När bägge lärarnas expertis används möjliggörs fokus där man växlar mellan att fokusera på *individ i kontexten* och *kontexten med individer*. Med elev- och kontextfokus kan lärarna tillsammans utveckla verksamheten, och arbeta för inkluderande undervisning i klassen. Den ömsesidiga komplementära relationen mellan aktörerna liksom fokus i det samarbetande samtalet kan därmed illustreras på följande sätt (Figur 19):



Figur 19. Illustration av relationen mellan aktörerna och fokus i det samarbetande samtalet.

Figuren ovan illustrerar således hur special- och klassläraren tillsammans kan fokusera på eleven i kontexten. Pilarna mellan lärarna visar hur de, genom att tillämpa strategin professionellt utbyte, kan använda sig av både

kunskapsförmedling och tankestimulerande samtalsteknik. Strategier från olika perspektiv på handledning kan därmed mötas i det samarbetande samtalet.

Det samarbetande handledningssamtalet tolkar jag, på basis av de intervjuade lärarnas beskrivningar i kombination med framförallt amerikanska forskning på området skolhandledning i specialpedagogiska sammanhang således som idealt och eftersträvansvärt när specialpedagogisk handledning sker mellan jämbördiga lärarkollegor. Jag har konstaterat att det samarbetande samtalet kan utvecklas genom att ta till vara bägge lärares kunskap och genom att fokusera på eleven i kontexten. Det samarbetande samtalet öppnar möjligheten till ett i nordiska sammanhang nytt perspektiv på handledning som jag valt att kalla ett kollaborativt perspektiv. I det följande fördjupas utgångspunkterna i detta perspektiv.

7.3.1 Det kollaborativa perspektivet som utvidgad förståelsehorisont

I föregående avsnitt presenterades tolkningen av det samarbetande samtalet med hjälp av litteratur och forskning om kollaborativ handledning. Det samarbetande samtalet kan betraktas ur det jag valt att kalla ett *kollaborativt perspektiv* på handledning. Det kollaborativa perspektivet innebär en tydlig utvidgning av den förståelsehorisont som beskrevs i avhandlingens inledande kapitel. Dels innebär det kollaborativa perspektivet ett nytt perspektiv, dels kastar detta perspektiv nytt ljus över det föreskrivande och det icke föreskrivande perspektivet.

Det kollaborativa perspektivet växte fram då jag tolkade de finlandssvenska lärarnas beskrivningar av det samarbetande samtalet med hjälp av amerikans forskning om kollaborativ handledning. West och Idol (1987) beskriver kollaborativ handledning som en teorilös handledningsform, och även Cook och Friend (2010) nämner att kollaborativ handledning har kritiserats för att den saknar teoretisk grund. Hur förhåller sig då kollaborativ handledning och det kollaborativa perspektivet på handledning till det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet på handledning, och vilken eller vilka teorier kan kopplas till detta perspektiv? En del forskare kopplar kollaborativ handledning till ett föreskrivande perspektiv i och med att de ser den som en utveckling av beteendeteoretisk handledning. Detta eftersom expertkunskap och elevfokus ofta betonas både i beteendeteoretisk handledning och kollaborativ handledning. I till exempel den utvecklade beteendeteoretiska modellen som kallas ekologisk handledning kan man också skönja ett kollaborativt förhållningssätt i och med att rådgivning sker som brainstorming där både rådsökaren och handledaren är aktiva (jfr Gutkin & Curtis, 2009). Det finns dock även forskare som menar att kollaborativ handledning snarare kan kopplas till den icke-föreskrivande mentalhälsohandledningen. Detta eftersom de klaraste kännetecknen för mentalhälsohandledning är den symmetriska relationen och tilltron till rådsökarens problemlösningsförmåga, vilket är betydande aspekter även i kollaborativ handledning (jfr Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011; Caplan, 1993, Cook & Friend, 2010; Gutkin, 1999; Dougherty, 2009; Schulte & Osborne, 2003). Dougherty (2009) liksom Brown, Pryzwansky & Schulte (2011) lyfter fram möjligheten att tillämpa *olika* handledningsmodeller och därmed olika teoretiska grunder som utgångspunkt när man möts i kollaborativ handledning. Det innebär att teoretiska utgångspunkter från såväl det föreskrivande som det icke-föreskrivande perspektivet kan mötas i det kollaborativa perspektivet och utvecklas

mot ett integrerat perspektiv på handledning. I det följande ger jag förslag på hur det kollaborativa perspektivet på handledning kan förstås i relation till det föreskrivande perspektivet och det icke-föreskrivande perspektivet på handledning. Jag gör detta dels genom att jämföra utgångspunkterna i kollaborativ handledning med utgångspunkter i föreskrivande och icke-föreskrivande handledningsmodeller, dels genom att betrakta de teorier jag beskrivit inom ramen för de bägge tidigare perspektiven med kollaborativa glasögon.

Det kollaborativa perspektivet i relation till det föreskrivande perspektivet

Det samarbetande samtalet som jag vill förankra i ett kollaborativt perspektiv på handledning har utgående från min tolkning flera gemensamma drag med det föreskrivande konsultativa handledningssamtalet. Aspekter från det föreskrivande perspektivet som är kompatibla med det kollaborativa perspektivet är främst möjligheten till fokus på elev och kontext i kombination med kunskapsförmedling utgående från expertkunskap. Skillnaderna handlar främst om *hur* kunskapsförmedlingen går till, vem som är aktiv när man för fram förslag på åtgärdsprogram, vem som genomför implementeringen av åtgärderna samt vem som styr handledningen. I renodlad föreskrivande handledning är det handledaren som är experten och kunskapsförmedlare, handledaren som presenterar ett åtgärdsprogram och rådsökaren som genomför åtgärdsförslagen (jfr Bergan & Kratochwill, 1990; Dougherty, 2009; Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011). I kollaborativ handledning är både rådsökaren och handledaren experter och kunskapsförmedlare, de utvecklar tillsammans ett åtgärdsprogram eller åtgärdsförslag och bägge aktörerna har direkt kontakt med eleven. Dessutom har båda eller alla aktörer i handledningen vanligtvis också någon form av ansvar vad beträffar implementering av åtgärdsförslagen (jfr Brown, Pryzwansky, Schulte, 2011; Idol m.fl., 1986; Idol, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1995; Dougherty 2009; Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb & Villa, 1990; West & Idol, 1990).

Hur kan då teorier från det föreskrivande perspektivet tillämpas inom ramen för det samarbetande samtalet och utgående från ett kollaborativt perspektiv? Lärarnas beskrivningar beträffande hur specialläraren och klassläraren går in i handledningsmötet med olika kunskap som de genom professionellt utbyte och med en komplementär ömsesidighet i relationen delar med sig av till varandra under handledningen, gör att den tidigare nämnda teorin om ställningsbyggande (jfr avsnitt 4.1.1 samt avsnitt 7.1) blir tillämpbar också i förståelsen av det samarbetande samtalet. Dock måste metaforen kring den stödjande byggnadsställningen utvecklas mot att innefatta *ömsesidigt ställningsbyggande* eller *ömsesidiga stödstrukturer* när handledningen utformas som samarbetande samtal där bägge aktörer ger och tar. Jag har konstaterat att specialläraren inte uppträder som ensam expert i det samarbetande samtalet, utan även klasslärarens kunskap tas till vara i handledningen. Det innebär att klassläraren stundvis bli den givande aktören och kunskapsförmedlingen blir en ömsesidig process. Snarare än att specialläraren fungerar som den stödjande ställningen för klassläraren och ger ledtrådar som springer ur den specialpedagogiska kunskapen, fungerar lärarna som stödjande ställningar för varandra. Den komplementära relationen som Bruner (2006) nämner blir således ömsesidigt komplementär. Man utbyter erfarenheter, synpunkter och expertiskunnande. Detta utbyte ger upphov till en sammanlagd kunskap som

innehåller också ledtrådar som springer ur klasslärarens ämneskunskap, kunskap om undervisning i stora grupper, erfarenheter av klassen och inblick i elevens plats i klassen. Ledtrådarna blir således dubbelriktade och stöder både specialläraren och klassläraren i det fortsatta praktiska arbetet, samtidigt som de dubbelriktade ledtrådarna ger ett mervärde genom att den sammanlagda kunskapen kan bidra till en utveckling av inkluderande undervisningsmetoder. Ömsesidigheten i stödstrukturerna innebär också att klimatet kan bli sådant att lärarna vågar pröva nya saker och ta risker. När stödstrukturerna och ledtrådarna sker som ett ömsesidigt utbyte, överförs kunskapen inte mekaniskt som en given sanning. Snarare blir kunskapsförmedlingen förslag som lärarna diskuterar, omkonstruerar och vidareutvecklar utgående från den sammanlagda kunskapen de har. Detta innebär att även konstruktivistiska utgångspunkter blir användbara, vilket innebär ett möte också med teoretiska utgångspunkter som kännetecknar det icke-föreskrivande perspektivet.

Det kollaborativa perspektivet i relation till det icke-föreskrivande perspektivet

Det samarbetande samtalet har även vissa gemensamma drag med det icke-föreskrivande reflekterande handledningssamtalet, trots att likheterna enligt min tolkning inte framträder lika tydligt som likheterna med det mer föreskrivande konsultativa samtalet. I handledningslitteratur på området förekommer det visserligen att kollaborativ handledning kopplas till icke-föreskrivande handledningsmodeller (jfr Dougherty, 2009; Gutkin, 1999; Schulte & Osborne, 2003; Tysingen, Tysinger & Diamanuros, 2009). Det finns dock även centrala skillnader mellan det kollaborativa perspektivet och det icke-föreskrivande perspektivet. Skillnaderna, enligt min tolkning, handlar bland annat om att utgångspunkten i icke-föreskrivande handledning är fokus på rådsökaren (jfr Caplan, & Caplan, 1993; Lambart, 2003; Lauvås & Handal, 2001), medan den kollaborativa handledningen, så som den beskrivs av till exempel Dettmer, Thuston och Dyck (2005), främst betonar fokus på eleven eller fokus på eleven i klassen. Andra skillnader handlar om att man utgående från ett icke-föreskrivande perspektiv strävar till att rådsökaren, med stöd av handledaren, ska komma fram till alternativa åtgärder eller ett åtgärdsprogram och att rådsökaren vanligtvis är den som genomför åtgärderna (jfr Caplan, & Caplan, 1993; Lambart, 2003; Lauvås & Handal, 2001). Utgående från ett kollaborativt perspektiv är det, som jag tidigare konstaterat, centralt att bägge aktörer är aktiva i *alla faser* av problemlösningsprocessen. I det icke-föreskrivande perspektivet betonar man endast handledarens kommunikationskunskap och handledarkunskap, medan alla aktörer behöver ha god kommunikationsförmåga och handledningskunskap för en lyckad kollaborativ handledning (jfr Brown, Pryzwansky & Schulte; 2011; Idol, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1995). Likheterna som kan skönjas, enligt mitt sätt att förstå icke-föreskrivande handledning utgående från ett kollaborativt perspektiv, är bland annat betoningen på dialog, betydelsen av att aktivera också rådsökaren och strävan till symmetri i relationen. Min tolkning är därför att man även kan hämta in aspekter från det icke-föreskrivande perspektivet i det samarbetande samtalet.

Hur kan teorier från det icke-föreskrivande perspektivet tillämpas inom ramen för det samarbetande samtalet och utgående från ett kollaborativt perspektiv? Jag har konstaterat att en del av lärarna, främst speciallärarna, visar tendenser till

konstruktivistiska utgångspunkter när de beskriver handledningen. Detta framträder speciellt när de beskriver reflektionens möjligheter (jfr avsnitt 4.2.1 samt avsnitt 7.2). I det samarbetande samtalet är det dock inte bara klassläraren som syssla med soloreflektion, medan specialläraren ställer tankestimulerande frågor. I det samarbetande samtalet handlar reflektionen om ett ömsesidigt reflekterande i form av en dialog där lärarna ställer frågor till varandra och i diskussionsform stimulerar varandras tänkande. Genom frågor och reflektion vidgas perspektiven och nya handlingsalternativ öppnas. Med tanke på hur lärarna talar om professionellt *utbyte* och med tanke på hur de beskriver den ideala relationen som *ömsesidigt komplementär* behöver det reflekterande samtalets konstruktivistiska koppling snarare förstås som en *samkonstruktion av verkligheten*. I det samarbetande samtalet där lärarna använder sig av en reflekterande dialog konstruerar de *tillsammans* kunskap och handlingsalternativ. I handledande samtal delar speciallärare och klasslärare problemet, de tänker tillsammans kring problemet och på vägen mot lösningen använder de bägges tankar, kunskap och erfarenhet. De kan se på världen med hjälp av varandras glasögon och trots att de inte kan träda in i varandras verklighet kan de genom dialog utveckla analysramen och den vägen skifta perspektiv och tillsammans hitta nya möjliga arbetssätt. Det bekanta möts därmed med det främmande och visar på nya handlingsalternativ.

Sociokulturell teori som mötesplats och möjlig framtida utgångspunkt i ett kollaborativt perspektiv på handledning

Så som jag beskrivit det kollaborativa perspektivet ovan behöver det förstås både med hjälp av teorier som ligger till grund för ett föreskrivande perspektiv och med hjälp av teorier som ligger till grund för ett icke-föreskrivande perspektiv. Dock behöver teorierna modifieras och inrymma en ömsesidig, dialogisk och intersubjektiv aspekt. Min tolkning är därför att det kollaborativa perspektivet på handledning också kan förstås med hjälp av tankar hämtade från sociokulturell teori, och att de tidigare beskrivna teoretiska utgångspunkterna kan mötas inom ramen för sociokulturell teori.

Inom sociokulturell teori ses samarbete mellan olika aktörer, det kontextuella och den mellanmänniska interaktion som avgörande för individens lärande och utveckling, liksom styrkan i aktörernas olikheter (Dysthe, 2001, s. 41–50; jfr även Säljö, 2000). Lärande utgående från sociokulturell teori grundar sig långt på Vygotskys teorier (Dysthe, 2001; Säljö, 2000; jfr även Vygotsky, 1978). Dock kan även Meads (1863–1961) tankar som rör sig om relationella aspekter och interaktionens betydelse fungera som stöd för förståelsen av sociokulturell teori och för förståelsen av det kollaborativa perspektivet som träder fram i de finlandssvenska lärarnas beskrivningar. Mead (1976, 1998) kritiserade i början av 1900-talet behaviorismen och utvecklade socialbehaviorism, genom att visa på betydelsen av den sociala och mellanmänniska aspekten. Det är samspelet med andra som är avgörande för individens utveckling och uppfattning av sig själv. Mead (1976, 1998) menar således att människan blir till genom interaktion med andra människor. Han använder begreppet *intersubjektivitet* när han hänvisar till hur kunskap växer fram genom att människor samverkar med varandra i en gemensam kultur. Mead går så pass långt att han menar att intersubjektivitet konstituerar subjektivitet. Det innebär att individen är beroende av andra i sitt tillblivande och i sitt kunskapsutvecklande. Intersubjektivitet karaktäriseras också av ett ömsesidigt

beroende mellan det *bekanta* och det *främmande*. I föreliggande studie framträder det ömsesidiga beroendet liksom betydelsen av samverkan när lärarna beskriver handledningens form som ett professionellt utbyte och när de beskriver ömsesidigheten i relationen mellan speciallärare och klasslärare. Problemlösningen sker i skärningspunkten mellan speciallärarnas och klasslärarnas olika perspektiv, kunskap och erfarenhet.Handledning får därmed karaktären av en intersubjektiv samverkan mellan lärarna snarare än något som specialläraren ger till klassläraren genom ensidig kunskapsförmedling eller genom att låta klassläraren syssla med ”soloreflektion”.

Dysthe (2001) beskriver centrala utgångspunkter i det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling. Hon är tydlig med att framhålla att sociokulturell teori inte är någon ”entydig storhet” (s. 32). Hon nämner dock relationer, deltagande, samspel och kommunikation som viktiga aspekter när man betraktar inläring utgående från ett sociokulturellt perspektiv. Sociokulturell teori är enligt Dysthe (2001, s. 41) förenligt med en konstruktivistisk syn på lärande, men lägger större vikt vid att kunskap konstrueras i en kontext och genom sociala processer och inte primärt genom individuella processer. Sociokulturell teori kan dessutom tillämpas i förståelsen av socialinläringsteori eftersom även Bandura (1977) betonar att människor lär sig av varandra. Också Bruners tankar, som har nämnts inom ramen för ett föreskrivande perspektiv på handledning (jfr avsnitt 4.1.1.), kan kopplas till det sociokulturella perspektivet (jfr Dysthe, 2001, s. 56–57). Bruner (1975) betonar intersubjektivitetens roll i överföring av såväl kunskap som kultur, och han betonar att mentala processer har en social grund. Bruners tankar om ställningsbyggande harmonierar således med det sociokulturella perspektivet. Detta eftersom de stödjande strukturerna sker i social samverkan där relationen mellan aktörerna får ses som komplementär (jfr Bruner, 2006).

Teoretiska utgångspunkter från det föreskrivande perspektivet, och från det icke-föreskrivande perspektivet, får således i viss mån ses som kompatibla när de möts inom ramen för sociokulturell teori. Det visar på möjligheter att tillämpa sociokulturell teori som plattform vid utvecklingen av det kollaborativa perspektivet på handledning. Eftersom man inom sociokulturell teori betonar kontextens betydelse för lärande (jfr Dysthe, 2001; Säljö, 2000) blir detta teoretiska perspektiv intressant också med tanke på det kontextuella fokus⁴² som träder fram som en möjlighet i det samarbetande samtalet

Sammanfattningsvis är min övergripande tolkning att teoretiska utgångspunkter från det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet kan mötas i ett kollaborativt perspektiv genom att lyfta in en ömsesidig och intersubjektiv aspekt i teorierna och låta dem förenas inom ramen för sociokulturell teori. Från det föreskrivande perspektivet syns spår från socialinläringsteori och teorin om ställningsbyggande, vilket märks i fokus på elev, en instrumentell innehållsriktning

⁴² Inom ekologiska handledning där fokus framförallt placeras på kontext tillämpas Bronfenbrenners utvecklings ekologiska teori som utgångspunkt (Gutkin, 2009; jfr även avsnitt 4.3). Bronfenbrenner (1979) lyfter fram betydelsen av individens ömsesidiga interaktion med miljön, och bland annat Dysthe(2001) ser Bronfenbrenners tankar som betydelsefulla inom sociokulturell teori.

och möjligheten att använda sig av kunskapsförmedling som strategi. Det icke-föreskrivande perspektivet spår kan skönjas i form av konstruktivistiska och dialogpedagogiska tankar, som framkommer i den symmetriska relationen, möjligheten till också en relationell innehållsinriktning, och användning av tankestimulerande samtalsteknik. Det kollaborativa perspektivet erbjuder framförallt strategin professionellt utbyte, fokus på kontext, en komplementär ömsesidighet i relationen och månsidig professionsutveckling. Genom att låta olika perspektiv på handledning mötas, och genom att förena kompatibla aspekter ur olika teorier, kan nya handledningsmodeller utvecklas som på sikt leder till en ny och etablerad handledningstradition när det gäller handledning i specialpedagogisk kontext.

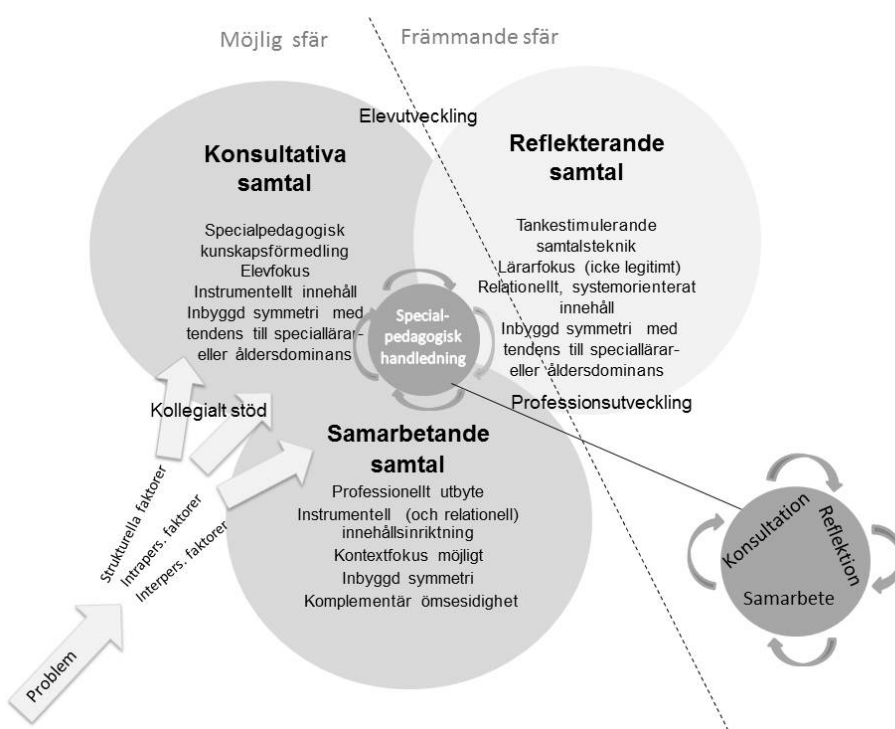
I nästa avsnitt diskuterar jag närmare hur centrala aspekter från det konsultativa samtalet, det reflekterande samtalet och det samarbetande samtalet kan mötas i ett integrerat perspektiv på specialpedagogisk handledning.

7.4 Mot ett integrerat perspektiv på specialpedagogisk handledning?

I föregående avsnitt presenterades tre typer av specialpedagogisk handledning: *det konsultativa*, *det reflekterande* och *det samarbetande samtalet*. Mitt förslag är att de tre typerna kan förstås renodlade var för sig eller som ett integrerat perspektiv där de mest fruktbara aspekterna som träder fram i de tre handledningstyperna kan kombineras. Det konsultativa samtalet och det samarbetande samtalet är mest framträdande i lärarnas beskrivningar. Från dessa samtal kan kunskapsförmedling och elevfokus kombineras med kontextuellt fokus, professionellt utbyte och både inbyggd symmetri och komplementär ömsesidighet i relation. Det reflekterade samtalet framkommer inte lika starkt som de två andra typerna av handledande samtal i lärarnas beskrivningar, trots att vissa aspekter såsom användning av tankestimulerande samtalsteknik och en relationell och i viss mån systemorienterad innehållsinriktning kan skönjas. Min tolkning är att renodlad reflekterande handledningen, som den beskrivs inom ramen för det icke-föreskrivande perspektivet, i detta skede utgör en främmande sfär i den finlandssvenska skolkontexten. Däremot utgör det konsultativa och det samarbetande samtalet *med inslag* från det reflekterande samtalet en potentiell utvecklingsfär.

Det konsultativa samtalet träder tydligast fram när klasslärare med ganska kort lärarerfarenhet beskriver handledningen, medan det samarbetande samtalet träder tydligare fram när lärare med ungefär lika lång erfarenhet möts. Huruvida handledningen blir konsultativa, samarbetande eller reflekterande bör också förstås mot den plats handledningen har i den finlandssvenska skolan, samt utgående från de villkor för handledningen som lärarna beskriver. I dessa beskrivningar framkommer att handledning genomförda som *formella samtal* har en ganska marginell plats i den finlandssvenska skolan medan *informella handledningssamtal* är vanliga. Min tolkning är att de informella samtalen som genomförs på stående fot får en snabb konsultativ prägel, medan det i de formella samtalen finns större utrymme för användning av samtalsteknik och professionellt utbyte, vilket gör att de kan få en mer samarbetande och reflekterande prägel.

Jag har konstaterat att lärarna beskriver *faktorer på strukturell, interpersonell och intrapersonell nivå* som avgörande för genomförande av handledningen. Det vill säga faktorer såsom tid, schematekniska lösningar, rektorns stöd, lärarnas kunskap och intresse samt den kollegiala stämningen. Dessa faktorer kan även relateras till huruvida samtalen blir konsultativa, reflekterande eller samarbetande. Aspekter ur vardera handledningstypen kan således kombineras vid ett och samma handledningstillfälle eller användas beroende av aktörernas erfarenhet, intresse samt beroende på rådande omständigheter och problemets art. Resultaten från studien kan därmed presenteras som ett integrerat perspektiv där de tre typerna av specialpedagogisk handledning möts (Figur 20).



Figur 20: Illustration av mötet mellan tre typer av specialpedagogisk handledning utgående från finlandssvenska lärares beskrivningar.

När jag tolkar de intervjuade lärarnas beskrivningar av den specialpedagogiska handledningens plats, form, fokus, funktion samt relationen mellan aktörerna mot olika perspektiv på handledning, framstår ett integrerat perspektiv med inslag från det föreskrivande perspektivet (konsultativa samtal) och från det kollaborativa perspektivet (samarbetande samtal), samt i viss mån från det icke-föreskrivande perspektivet (reflekterande samtal), som en möjlighet vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning, då den sker intern mellan jämbördiga kollegor i den finlandssvenska skolan. Detta illustreras med hjälp av tre cirklar i figuren ovan (Figur 20). Den streckade linjen vid det reflekterade samtalet i figuren visar hur det renodlade djupa reflekterande samtalet så som det beskrivs av till exempel Caplan

(1970; Caplan & Caplan, 1993) och Lauvås och Handal (2001) än så länge hör till en främmande sfär när det gäller specialpedagogisk handledning i den finlandssvenska skolan. Det handlar snarare om att reflekterande inslag ”sipprar in” i de två andra typerna av handledning. Den möjliga sfären vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning befinner sig därför under den streckade linjen. Denna tolkning utgår från det värde jag tolkar att lärarna tillmäter de aspekter som kopplats till de olika handledningstyperna. Till exempel framträder kunskapsförmedling och instrumentell innehållsinriktning som ett tydligare mönster än tankestimulerande samtalsteknik och relationellt- och systemorienterade innehåll (jfr avsnitt 6.2–6.3). Pilarna som går in i de tre cirklarna visar hur upplevelsen av problemet och de strukturella, intrapersonella och interpersonella faktorerna kan medföra att handledningen får mer eller mindre drag av konsultativa samtal, samarbetande samtal eller reflekterande samtal. Figuren ska därmed ses som en dynamisk bild där handledningens form, fokus och innehåll, liksom relationen mellan aktörerna befinner sig i rörelse och kan förändras om villkoren för handledningen ändras. Till exempel är det konsultativa samtalet vanligt idag medan det ideala samarbetande samtalet kan växa tydligare fram om bägge lärare har kunskap om denna handledningstyp, om skolan kännetecknas av ett kollaborativt klimat och om tillräckligt med tid ges till handledande samtal på arbetstid.

Hur kan då aspekter och strategier från olika handledningsperspektiv kombineras utgående från de finlandssvenska lärarnas beskrivningar av handledning i specialpedagogisk kontext? I avhandlingens inledande kapitel (avsnitt 1.1.2.) beskrev jag att Schulte (2008) för fram behovet av att hålla isär olika typer av handledning och ”renodla” referensramen för olika handledningsmodeller. En utgångspunkt kan enligt Schulte vara att undersöka beteenden i handledningsprocessen som är a) *unika* för en modell, b) *väsentliga men ej unika* för en modell, c) *förenliga* men varken unika eller väsentliga för en modell, d) *inte förenliga* (eller inte tillåtna) inom modellen. När de intervjuade lärarnas beskrivningar vägs samman med tankegångar som präglar de olika perspektiven på handledning är min tolkning av specialpedagogisk handledning som sker mellan jämbördiga lärare i den finlandssvenska skolan följande: Jag tolkar användning av specialpedagogisk kunskapsförmedling som en *unik utgångspunkt* i handledningen och i detta ligger själva kärnan i specialpedagogisk handledning. Till detta kommer flera väsentliga aspekter som är ”lånade” från andra handledningsmodeller. Till nuvarande *väsentliga aspekter* hör det professionella utbytet, den instrumentella innehållsinriktningen, fokus på elev, en elevutvecklande funktion samt inbyggd symmetri i relation. Utöver detta är användning av samtalsteknik, ett relationellt och systemorienterat innehåll, fokus på kontext, en kollegialt stödjande och en mångsidig professionsutvecklande funktion *förenliga* med modellen. Även aspekten komplementär ömsesidighet beskrivs för närvarande som en förenlig aspekt. Däremot är det *inte förenligt* att placera klassläraren i främsta fokus inom modellen. Jag har också placerat specielläro- eller åldersdominans till de icke-förenliga aspekterna. Detta trots att jag tolkat att en viss, stundvis asymmetri godkänns. Min tolkning är ändå att stark dominans inte uppskattas och att symmetri i relationen är det ideala. Inom ramen för det icke förenliga kan också den kraftfulla reflektionen över det transcendent, som jag konstaterat att saknas, uppmärksammas

Jag har tidigare konstaterat att utmaningarna i de handledanden möten som lärarna i denna studie beskriver dels handlar om att kunna ge adekvata och verklighetsförankrade råd som klassläraren tar till sig, dels handlar om att kunna bevara symmetri i relationen. Utöver detta är ytterligare en utmaning att kunna frångå det individperspektiv på svårigheter som ännu förefaller att vara ganska stadigt förankrat hos de finlandssvenska lärarna. När jag i tidigare avsnitt beskrev specialpedagogisk handledning som konsultativa, reflekterande- och samarbetande samtal kom jag samtidigt in på flera utvecklingsmöjligheter i den specialpedagogiska handledningen. *Den första möjligheten* kan hänföras till det reflekterande samtalet där potentialen ligger i att kunna använda sig av mer tankestimulerande samtalsteknik. *De två andra utvecklingsmöjligheterna* kan relateras till det samarbetande samtalet och handlar om att ännu mera kunna sträva bort från elevfokus och upprätthållandet av individperspektiv på svårigheter genom att man tar till vara klasslärarens kunskap, och mer än hittills fokuserar på klass och kontext. Det innebär att framförallt aspekterna tankestimulerade samtalsteknik, fokus på kontext och komplementär ömsesidighet i relationen med fördel kunde ges större utrymme i handledningen. Speciellt den komplementära ömsesidigheten beskrivs av lärarna som ideal och är därför värd att uppmärksamma mer vid utvecklingen av handledningen. Jag föreslår därför en tyngdpunktsförskjutning av dessa aspekter. Denna förskjutning möjliggör en utveckling av den specialpedagogiska handledningen i finlandssvensk skolkontext utgående från min tolkning av lärarnas beskrivningar. De ovanbeskrivna aspekterna och möjliga tyngdpunktsförskjutningar illustreras i Tabell 4.

Tabell 4 . Unika, väsentliga, förenliga och inte tillåtna aspekter i specialpedagogisk handledning enligt finlandssvenska lärares beskrivningar.

	<i>Unikt</i>	<i>Väsentligt</i>	<i>Förenligt</i>	<i>Icke-förenligt</i>
<i>Form</i>	Specialpedagogisk kunskapsförmedling	Professionellt utbyte	← Tankestimulerande samtalsteknik	Kraftfull reflektion
<i>Innehåll</i>		Instrumentellt	Relationellt Systemorienterat	Transcendent
<i>Fokus</i>		Elev	← Kontext	Klasslärare
<i>Funktion</i>		Elevutveckling	Professionell utveckling (månsidig) Kollegialt stöd	
<i>Relation</i>		(Inbyggd) symmetri	← Komplementär ömsesidighet	Speciallärar- eller ålders-dominans

Ovannämnda tabell visar således att användning av (specialpedagogisk) kunskapsförmedling torde kunna kombineras med användning av tankestimulerande samtalsteknik och med en symmetrisk relation. Möjligheten att kvarhålla den symmetriska relationen kan utvecklas mot komplementär ömsesidighet om utgångspunkten är att kunskapsförmedlingen och

tankestimuleringen sker som professionellt utbyte. Den slutsats som träder fram när lärarnas beskrivningar tolkas är således att aspekter från olika perspektiv på handledning behöver kombineras vid förståelsen och utvecklingen av specialpedagogisk handledning, och att den specialpedagogiska kunskapsförmedlingen måste utgöra kärnan eller den unika aspekten som skiljer specialpedagogisk handledning från andra handledningssamtal så som pedagogisk handledning och arbetshandledning.

Kombinationen av aspekter från olika perspektiv på handledning är tankegångar som jag under tolkningsarbetet har hittat stöd i hos också andra forskare (jfr Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011; Bozic, 2004; Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Erchul & Martens, 2006, 2010; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009). Bozic (2004) menar till exempel att den handledning som pedagogiska psykologer ger till lärare borde röra sig i ett kontinuum mittemellan den rådsökarcentrerade och den klientcentrerade handledningen. Erchul och Martens (2006, 2010) är inne på samma linje och har kombinerat de principer som visat sig vara mest valida från Caplans (1970; Caplan & Caplan, 1993) mental hälsohandledning och Bergans och Kratochwills (1990) beteendeteoretisk handledning, och de presenterar en integrerad modell.

Flera forskare på området för också fram att olika typer av problem ger upphov till olika handledningsbehov. Tysinger, Tysinger och Diamanduros (2009) hänvisar till en studie av Graham (1998) där det framkom att rådsökare önskar olika former av handledning beroende på vilken typ av svårigheter de behöver hjälp med att hantera. När problemet är vagt uppskattas en mer reflekterande handledning medan en mer föreskrivande handledning uppskattas när konkreta problem presenteras. Också Brown, Pryzwansky och Schulte (2011) nämner att handledaren behöver kunna inta olika handledarroller i olika situationer: Vid krissituationer behövs en expertroll där handledaren diagnostiserar problemet och föreslår lösningar. Vid andra tillfällen kan handledaren helt enkelt fungera mer processinriktat och stödja rådsökarens egen problemlösningsförmåga. Dettmer, Thurston och Dyck (2005) framhåller att man som handledare bör kunna välja olika typer av handledning beroende på hur pass brådskande problemet är. Vid krissituationer behövs det perspektiv som de kallar ”doktor – patient-perspektiv”, vilket innebär att handledaren med sitt expertkunnande ger snabba råd. Att anamma ”doktor – patient-perspektivet” och ge råd trots att det bara innebär en temporär lösning kan således till och med vara nödvändigt vid akuta problem eller krissituationer. Vid regelbunden och mer långsiktig handledning finns det större möjligheter till att luta sig mot ett processinriktat reflekterande perspektiv som i det långa loppet utvecklar alla aktörer. I de finlandssvenska lärarnas beskrivningar framkommer också behov av olika typer av handledning beroende på problemets art och med beaktande av tidsaspekten. Men också andra faktorer, såsom aktörernas ålder, intresse och erfarenhet har betydelse för handledningens karaktär.

Ovannämnda tankegångar om möjligheten att kombinera kunskapsförmedling och tankestimulerande samtalsteknik harmonierar således med de finlandssvenska lärarnas beskrivningar. Enligt min tolkning av lärarnas beskrivningar kan också kunskapsförmedling kombineras med en symmetrisk relation, speciellt när kunskapsförmedlingen sker som ett professionellt utbyte, vilket också medför att

relationen blir komplementärt ömsesidig. I såväl litteratur som forskning på området ställs ofta den *symmetriska* (även kallad *kollaborativa*) *relationen* i handledningsprocessen mot det föreskrivande perspektivet. Erchul (1992) lyfte redan i början på nittioalet fram att debatten mellan de två perspektiven egentligen är en falsk dikotomi. Närvaron av en handledare som stundvis intar en mer förskrivande och dominerande roll behöver *inte* innebära frånvaro av en symmetrisk relation. Gutkin (1999) är inne på samma linje och menar att det ena perspektivet inte behöver utesluta det andra. Erchul och Martens (2006, s. 26) framhåller att skolhandledare som vill upprätthålla en symmetrisk relation ska kunna uppträda som expert när det behövs, men samtidigt sträva efter att respektera rådsökaren och rådsökarens kunskap, styrkor och svagheter. Samtidigt konstaterar Schulte och Osborne (2003) att både handledare som representerar den beteendeteoretiska och den rådsökarcentrerade traditionen nuförtiden betonar att de strävar efter en kollaborativ relation. I Norden är det framför allt Kvale (2007) och Skagen (2001, 2004, 2007) som betonar betydelsen av att som handledare vara en tydlig vägvisare som genom expertkunnande och goda modeller ger över sin kunskap till rådsökaren. Jag har konstaterat att till exempel Skagen (2007) för fram att en god reflekterande dialog och rådgivning inte behöver utesluta varandra och att rådgivningen i sig inte behöver leda till en asymmetrisk relation.

Tysinger m.fl. (2009) har gjort en kvantitativ studie där de undersökte om rådsökare föredrar en kollaborativ (symmetrisk) föreskrivande eller en kollaborativ (symmetrisk) icke-föreskrivande handledningsmodell. Resultaten tyder på att majoriteten föredrar den kollaborativa föreskrivande modellen där handledaren använder sig av ett kollaborativt förhållningssätt och ger utrymme för diskussion med kollegor, samtidigt som handledaren vid behov ger råd. Detta framkommer även i de finlandssvenska lärarnas beskrivningar, och min tolkning är därmed att det är möjligt att utveckla ett handledningsmöte där relationen kännetecknas av symmetri, samtidigt som det är tillåtet att använda sig av kunskapsförmedling som strategi, speciellt när kunskapsförmedlingen sker i form av professionellt utbyte och i en relation som kännetecknas av ömsesidighet. Detta kräver dock att relationen mellan lärarna från förr är god (jfr Skagen, 2003).

En central slutsats när det gäller hur handledning i specialpedagogisk kontext mellan kollegor kan förstås och utvecklas är därmed möjligheten att låta aspekter från det föreskrivande och samarbetande perspektiv mötas med inslag även från det icke-föreskrivande perspektivet. Utgående från finlandssvenska lärares beskrivningar föreslår jag således ett integrerat perspektiv där handledning som konsultativa, reflekterande och samarbetande samtal används beroende på under vilka omständigheter och villkor den specialpedagogiska handledningen genomförs. Den specialpedagogiska kunskapsförmedlingen utgör kärnan i handledningen, men samtalen kan utvecklas i mer reflekterande och samarbetande riktning beroende på omständigheterna. Resultaten indikerar att det samarbetande samtalet har utvecklingspotential och det är speciellt i denna samtalstyp som aspekter ur olika perspektiv på handledning kan mötas. Teoretiskt innebär mitt förslag en syntes av tankar hämtade ur socialinlärningsteori, teorin om ställningsbyggande, konstruktivism och Rogers dialogpedagogik. Syntesen kan vara möjlig när teorierna betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv, och sociokulturell teori kan därmed fungera som en plattform i fortsatt forskning på området.

8 Avslutande tankar kring resultat och process

Syftet med föreliggande studie har varit att fördjupa kunskapen om hur handledning i specialpedagogisk kontext kan förstås och utvecklas utgående från speciallärares och klasslärares beskrivningar av verksamhetsformen, tolkade mot olika perspektiv på handledning. Den övergripande tolkning som tecknades fram i föregående kapitel visar att specialpedagogisk handledning kan förstås med hjälp av teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för olika perspektiv på handledning, samt att aspekter från olika perspektiv behöver kombineras vid utvecklingen av handledning mellan lärare i specialpedagogisk kontext. Mitt förslag är att låta specialpedagogisk handledning utvecklas utgående från ett integrerat perspektiv på handledning, där specialpedagogisk kunskapsförmedling utgör en unik aspekt. I detta avslutande kapitel sammanfattar jag mitt kunskapsbidrag genom att lyfta fram de mest relevanta resultaten. I samband med detta begrundar jag även resultatens praktiska implikationer. Resultaten beträffande den specialpedagogiska handledningens form, innehåll, fokus, funktion och relationen mellan aktörerna bör förstås mot den plats den specialpedagogiska handledningen har i finlandssvensk skolkontext, och mot de villkor för handledning lärarna beskriver. Diskussion inleds därför genom att resultaten och implikationerna gällande dessa frågor begrundas. Därefter diskuteras resultaten och implikationerna beträffande handledningens form, fokus, innehåll och relationen mellan aktörerna. Avslutningsvis reflekterar jag kring forskningsmetod, process och behov av fortsatt forskning på området.

8.1 Att möjliggöra handledande samtal i en hektisk skola

Denna forskningsprocess började med att jag i diskussioner beträffande speciallärares yrkesroll tog del av tankar om att speciallärare borde handleda sina kollegor vid sidan om det direkt elevundervisande arbetet som länge har varit kärnan i de finlandssvenska lärarnas arbete. Den handledande verksamhetsformen är ett led i strävan att göra den finländska skolan mer inkluderande och minska klyftan mellan allmänundervisningen och specialundervisningen (jfr Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Undervisningsministeriet, 2007). Med stöd av den inledande enkäten som speciallärare i den finlandssvenska grundläggande utbildningen (årskurser F–6) svarat på, har jag konstaterat att specialpedagogisk handledning i finlandssvensk skolkontext framför allt sker i form av korta och snabba samtal på raster, i samband med andra möten eller utanför arbetstid. Detta framträder också i de arton intervjuade lärarnas beskrivningar där den informella handledningen har en framträdande plats, medan lärarna beskriver att det är svårt att hitta tid och att få mandat för att genomföra handledning som formella handledningssamtal. Dessa resultat harmonierar med tidigare studier om speciallärares yrkesroll i Finland som visar att den handledande rollen för speciallärare ännu inte är tydlig och att det är svårt att skilja handledning från andra av speciallärares uppgifter. Detta i och med att olika uppgifter såsom undervisning, handledning och administration överlappar varandra (jfr Huhtanen, 2000; Ström, 1996;1999; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Även studier från

andra länder visar att handledningen ofta sker under informella omständigheter (jfr Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Forlin, 2001; Idol, 2006) och att det är svårt att lämna den traditionella undervisande rollen och övergå till en mer handledande speciallärarroll (jfr Arnaiz & Castejon, 2001; Crowther, Dyson & Millward, 2001; Forlin, 2001; Malmgren Hansen, 2002; Pijl & Bos, 2001; Sahlin, 2005).

Att handledningssamtalen snarare har formen av informella handledningssamtal, och att de på grund av detta får formen av snabb konsultation, blir förstäligt när man speglar dessa resultat mot de villkor för handledning som lärarna beskriver under intervjuerna. Lärarna beskriver framför allt hur *strukturella faktorer* såsom tidsbrist, arbetsbelastning och praktiska omständigheter hindrar dem från att utveckla det handledande mötet. Samma faktorer nämns som hinder i studier från andra länder där man undersökt speciallärarens yrkesroll och villkor för att utveckla yrkesrollen (jfr Abbott, 2007; Cole, 2005; Cowne, 2005; Moran & Abbott, 2006; Sahlin, 2005). I de finlandssvenska lärarnas beskrivningar träder bilden av en stressig vardag fram som förutom undervisning fylls av olika möten och administration. Tempot i skolan är högt, och på grund av att skolvardagen styrs av en ytterst pressad schemaläggning är det svårt att hitta gemensamma lediga stunder för handledande möten. Lärarna befinner sig i ständig rörelse såväl fysiskt som mentalt. Metaforiskt kan situationen jämföras med ett gungande skepp på ett stormigt hav, där det krävs snabba åtgärder och beslut under tidspress medan lärarna försöker navigera och kryssa mellan grynnor. I denna situation finns det varken reell tid eller mental kapacitet att föra långa och djupa reflekterande samtal. Den enda möjliga utvägen blir att genomföra specialpedagogisk handledning som akut första hjälp i form av snabb konsultation, där eleven och undervisning av eleven är i främsta fokus. Detta kan jämföras med den snabba och konsultativa ”15 minuters handledning” som Brown, Pryzwansky och Schulte (2011) för fram som en realistisk handledningsmodell i dagens tidspressade skola. Jag drar slutsatsen att det snarast är denna typ av snabb konsultation som är möjlig att utveckla i den finlandssvenska skolkontexten så länge nuvarande strukturella villkor bibehålls. Trots att flera av (special)lärarna betonar hur viktigt det skulle vara att kunna föra reflekterande handledningssamtal känns tanken på att utveckla den specialpedagogiska handledningen i den riktningen som både orealistisk och främmande i nuläget. Dock är det viktigt att notera att det också finns lärare i den finlandssvenska skolan som lyckas finna gemensam tid, till exempel efter arbetsdagens slut, och då strävar efter att kunna diskutera såväl enskilda elever och deras helhetssituation, som skola och (special)pedagogik på ett djupare plan när de möts i handledande samtal. I och med det kan inte tanken på reflekterande handledningssamtal i specialpedagogisk kontext negligeras. Snarare behöver möjligheten att ge mer utrymme för specialpedagogisk handledning med reflekterande *inslag* begrundas.

Om handledning i form av formella handledningssamtal som även inrymmer eftertanke, kvalitativ dialog och reflekterande inslag ska få större plats i den finlandssvenska skolan, krävs det framför allt att såväl skolledning som rektor ger lärare både mentalt och praktiskt stöd för att mötas i handledande samtal. Detta kan göras genom att lyfta fram arbetssättet i direktiv, marknadsföra möjligheten till handledning i kollegiet samt även genom att ge legitimitet för handledande möten mellan lärarna under skoldagen. Dessa faktorer har också konstaterats av Sahlin

(2005, jfr även West & Idol, 1987). Om stödet från skolledningen och rektorn inte finns är det mycket svårt, om inte till och med omöjligt, att utveckla handledning mellan lärare. Om handledningen ska kunna utvecklas i den finlandssvenska skolan behöver uppdraget godkännas som en lika viktig arbetsuppgift som det undervisande, synliggöras i lärarnas arbetsbeskrivning och räknas in som en del av deras undervisningsskyldighet. Det innebär att speciallärarnas direkta elevarbete behöver minskas, eller fördelas på flera speciallärare. Samtidigt behöver praktiska möjligheter för att också klasslärarna ska kunna frigöra tid för handledningen ses över. En del av lärarna för fram helhetsarbetstid som en möjlighet när det gäller att kunna frigöra tid för gemensamma handledningsmöten. Detta är något som närmare behöver diskuteras och relateras till det ökade behovet av yrkesövergripande samarbete i dagens skola. Samtidigt kan nya uppgifter inte pådyvlas lärarna utan att minska på antalet undervisningstimmar.

Det räcker dock inte med att beakta de strukturella faktorerna. Resultaten i föreliggande studie tyder på att även *intrapersonella faktorer* behöver beaktas vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning. Betydelsen av att specialläraren i skolan har dels god interaktionsförmåga, dels har ett intresse för att utveckla yrkesrollen beskrivs av lärarna som centralt. Om specialläraren inte har intresse för handledning blir genomförandet svårt, även om strukturella faktorer utvecklas i positiv riktning. Samtidigt har speciallärarens kunskap i handledning betydelse liksom speciallärarens specialpedagogiska kunskap. Specialpedagogik är ett brett område, och en mångsidig kunskap om hur man kan undervisa elever med olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar är central i handledningen. Trots att speciallärarens handledningskunskap är viktig för att specialpedagogisk handledning som arbetssätt ska kunna utvecklas, är det således framför allt speciallärarens professionskunskap, det vill säga *den specialpedagogiska kunskapen*, som ger specialläraren mandat att handleda klasslärare. Denna tolkning träder fram när lärarna beskriver de intrapersonella faktorerna, men också i samband med tolkningen av hur lärarna beskriver handledningssamtalets *form*, där det föreskrivande perspektivet träder fram som ett tydligt mönster. Det innebär att specialläraren framför allt använder sin expertis och sysslar med kunskapsförmedling under handledningen. Även West och Idol (1987) liksom Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009) betonar att specialläraren behöver god interaktionsförmåga, handledningskunskap och kunskap om olika inlärningssvårigheter för att klara av det handledande uppdraget. Att kunskap om olika inlärningssvårigheter behöver betonas kan också förstås mot tidigare forskning som visar att klasslärare uppskattar handledning mest när den ges parallellt med att specialläraren även arbetar direkt med eleven (Schulte, Osborne & Kauffmans 1993, 1999). En verksamhetsform där specialläraren både ger direkt stöd till eleven och handleder klasslärare förefaller därför rimlig när specialpedagogisk handledning ska utvecklas i finlandssvensk skolkontext.⁴³

Resultaten indikerar således att det är viktigt att inom speciallärarutbildningen fortsätta värna om den specialpedagogiska kärnkunskapen samtidigt som

⁴³ Jämför den specialpedagogiska verksamheten i den sverigesvenska skolan där man utbildar dels speciallärare som främst arbetar direkt med elever, dels specialpedagoger som främst handleder andra lärare och ansvarar för utvecklingen i skolan (SFS, 2007).

speciallärarna *också* behöver kunskap i handledning. Betydelsen av att kvarhålla och betona kunskap om olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar i utbildningen av speciallärare får ses som ett fundamentalt resultat och kan förstås mot den kritik som den nya specialpedagogutbildningen, där handledningskunskap betonades, fick i Sverige i början av 2000-talet (jfr Högskoleverket, 2006).

Resultaten i denna studie tyder på att det inte bara är specialläraren som behöver ha kunskap om handledning, utan också klasslärarens intresse för, och kunskap om handledning har betydelse. I nuläget förefaller det finnas dels en viss motsättning mellan de två professionerna då de beskriver vissa aspekter av handledningen, dels ett glapp mellan speciallärare och klasslärare kunskap om handledning. Detta kan medföra att aktörerna går in i handledningen med olika förväntningar. Jag tolkar avsaknad av kunskap om handledning och om olika samarbetsformer liksom bristen på erfarenhet av handledning som förklaringar till att klasslärarna beskriver handledning mer sparsamt och framför allt snävare än speciallärarna. Det är inte lätt för speciallärarna att "tränga" sig på kollegor som inte känner till handledning som specialpedagogisk verksamhetsform, och som inte själv ber om deras hjälp eller visar öppenhet för samarbete. I värsta fall kan handledningen upplevas som kritik eller underkännande av klasslärarens arbetssätt. Den öppenhet och mottaglighet hos klasslärarna som lärarna under intervjuerna beskriver som en viktig faktor, har tidigare också rapporterats av Idol och West (1987), medan betydelsen av att klasslärarna har kunskap om handledning inte framträder tydligt i den tidigare forskning jag har tagit del av. Jag drar dock slutsatsen att såväl special- som klasslärarens kunskap beträffande olika yrkesövergripande samarbetsformer behöver ses över för att specialpedagogisk handledning ska kunna bedrivas framgångsrikt, vilket får följder för såväl lärarutbildning som -fortbildning. Om klasslärarna i utbildningen får mera kunskap om olika samarbets- och verksamhetsformer och kunskap om vad handledning mellan kollegor kan innebära i praktiken, kan mandatproblematiken på sikt också avhjälpas. Samtidigt kan detta innebära att de motsättningar mellan professionerna som resultaten indikerar minskar. Att bägge lärare utvecklar en god kommunikations- och interaktionsförmåga samt att bägge lärare har kunskap om handledning förefaller speciellt betydelsefullt om det handledande mötet mellan lärarna ska byggas upp som den handledningstyp jag kallar samarbetande samtal. Det vill säga handledande möten där bägge aktörer är både givare och tagare.

Förutom de ovanbeskrivna strukturella och intrapersonella faktorerna tyder resultaten i föreliggande studie på att även *interpersonella faktorer* utgör ett centralt villkor vid utvecklingen av handledning som arbetssätt. Om specialpedagogisk handledning ska kunna utvecklas som verksamhetsform behövs också värdegrundsdiskussioner i skolan där man kan föra fram elevsyn, synsätt kring svårigheter och inkludering samt synsätt gällande speciallärarens roll i skolan på agendan. Handledning som verksamhetsform måste alltså förankras på ett djupare plan. Det krävs att hela kollegiet är införstådda med nyttan av handledning och har en vana att samarbeta på olika sätt. Det krävs också att man ser det som självklart att olika lärarkategorier har ett gemensamt ansvar för alla elever och att man utvecklar en vana att lösa problem tillsammans. Det betyder alltså att skolan överlag behöver utveckla en mer kollaborativ verksamhetskultur där det är naturligt att lärarna möts i olika former av teamarbete så som kompanjonundervisning och

specialpedagogiska handledande samtal. Dessa faktorer har tidigare också rapporterats av till exempel Dennis (2004) som har undersökt faktorer som påverkar implementering av extern handledning i brittiska skolor. Även Sahlin (2005) talar om betydelsen av en ”kollegial förförståelse” för handledande verksamhet. Min bedömning är att mandatet för specialpedagogisk handledning i skolan kan öka också genom att målmedvetet utveckla ett kollaborativt klimat där specialundervisningen och allmän undervisningen närmar sig varandra.

8.2 Att bevara det unika och låta olika perspektiv mötas

En central fråga i denna studie har varit hur de intervjuade lärarna beskriver den specialpedagogiska handledningens form med avseende på handledningsstrategier och användning av råd och reflektion. I den teoretiska delen (jfr kapitel fyra) konstaterade jag att forskare inom handledningsområdet ofta för fram att handledning är något annat än rådgivning, och att man som handledare ska vara försiktig med att ge råd. Detta gäller forskare som representerar det icke-föreskrivande perspektivet (jfr Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Hylander, 2004; Lambert, 2004; Lauvås & Handal, 2001; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999). Det har dock framförts i diskussioner och forskning att specialläraren utgående från sin specialpedagogiska expertis kan *ge andra lärare råd och fungera som reflekterande samtalspart* när det gäller undervisning av elever med olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar (Bladini, 2004; Idol, 1990; Sahlin, 2005; Ström, 1999; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). I och med detta var min förförståelse färgad av både ett föreskrivande och ett icke-föreskrivande perspektiv på handledning. Under arbetet med denna avhandling har jag själv haft möjlighet att gå kurser i pedagogisk handledning. Jag har också erfarenhet av att fungera som handledare för blivande speciallärare. Min tilltro till betydelsen av reflektion i handledande samtal har vuxit, och jag har själv erfarenhet av hur en god fråga i handledande samtal kan leda länge än ett snabbt svar. Under tolkningen av intervjuer blev jag därför förvånad över att det icke-föreskrivande perspektivet, när handledning sker i specialpedagogisk kontext, inte framträdde lika klart som det föreskrivande perspektivet. Resultaten tyder således på att de lärarna i denna undersökning har en stark tilltro till det föreskrivande perspektivet. I den finlandssvenska skolkontext är det därmed i detta skede svårt att bortse från en specialpedagogisk handledning som inte skulle ha drag från det föreskrivande perspektivet. Specialpedagogisk kunskapsförmedling träder fram som den unika aspekten av handledning och jag drar slutsatsen att det är viktigt att i egenskap av speciallärare våga lyfta fram den specialpedagogiska kunskap man har i handledande samtal med klasslärare. Det vill säga kunskap om hur olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar tar sig uttryck och kunskap om vilka pedagogiska åtgärder på individ- och klassnivå som kan underlätta situationen för eleven. Att avstå från att använda och dela med sig av denna kunskap kan upplevas som slöseri med både värdefull tid och kunskap. Det innebär att det *konsultativa handledningssamtalet* behöver accepteras som en del av den specialpedagogiska handledningen samtidigt som det konsultativa samtalet har begränsningar och behöver utvecklas.

Resultaten i föreliggande studie går således i *viss mån* mot norsk och sverigesvensk forskning på området, där det icke-föreskrivande perspektivet, lyfts fram som en möjlighet framför handledning som utgår från det föreskrivande perspektivet (jfr Ahlberg, 1999, 2007; Bladini, 2004, 2007; Johannessen, 1990; von Ahlefeldt Nisser, 2009). Visserligen framkommer det också i sverigesvensk forskning att specialpedagogers handledande samtal ofta får en rådgivande och snabb konsulterande karaktär, men min uppfattning är att man betonar betydelsen av att kunna frångå den föreskrivande handledningsformen (jfr Bladini, 2004; Sahlin, 2005). Bland annat Ahlberg (1999, 2007) lyfter fram hur det reflekterande samtalet kan medföra att den pedagogiska verksamheten i skolan kan utvecklas, medan Bladini (2004, 2007) betonar att utmaningen i den specialpedagogiska handledningen ligger i att utveckla handledningen mot mer reflekterande samtal. Utgående från resultaten gör jag inga anspråk på att ifrågasätta betydelsen av att som pedagog föra reflekterande samtal kring tanke och handling. Tvärtom lyfter flera av lärarna, speciellt speciallärarna, i föreliggande studie också fram att reflektion berikar handledningen. Det är också viktigt att notera att resultaten indikerar att det inte alltid är lätt att ge adekvata råd som klassläraren fullföljer och som fungerar i klasskontext, och det är ifrågasatt huruvida snabba råd ger långsiktiga förändringar. Trots att det konsultativa samtalet utgör en central typ av specialpedagogisk handledning behöver specialpedagogisk handledning därmed förstås som en vidare verksamhetsform än enbart konsultation.

Jag har konstaterat att det finns specialpedagogiska handledande samtal som får karaktären av *reflekterande handledningssamtal*, och vissa problemsituationer förutsätter snarare användning av tankestimulerande samtalsteknik än kunskapsförmedling. Det innebär att aspekter från det icke-föreskrivande perspektivet, såsom användning av samtalsteknik och reflektion i form av djuptänkande kan bidra till en utveckling av handledning i specialpedagogisk kontext. Trots att en del av de intervjuade lärarna beskriver att reflektion berikar handledningen tyder resultaten på att lärarna ändå förhåller sig tveksamma till möjligheten att utveckla specialpedagogisk handledning i en *kraftfullt* reflekterande riktning (jfr Sondenå, 2007). Det finns också lärare som menar att kraftfullt reflekterande handledning går utöver speciallärarens handledande ansvar och mandat, och att dylik handledning snarare hör hemma i annan handledning, eller i andra pedagogiska samtal mellan lärare. Jag förhåller mig utgående från de intervjuade lärarnas beskrivningar således tveksam till att dra likhetstecken mellan till exempel arbetshandledning eller pedagogisk handledning, som vuxit fram ur ett icke-föreskrivande perspektiv på handledning, och specialpedagogisk handledning. Det är specialpedagogisk kunskapsförmedling med eleven i fokus som skiljer specialpedagogisk handledning från andra handledningsformer och man kan fråga sig varför det är just specialläraren som ska handleda lärarkollegor om man negligerar framför allt den specialpedagogiska kunskapsförmedlingen? Kvaliteten i specialpedagogisk handledande samtal kan således förvisso höjas genom att föra in också det relationella innehållet (och i viss mån även det systemorienterade innehållet), liksom tankestimulerande samtalsteknik och reflektion. Denna kvalitetshöjning behöver dock inte utesluta specialpedagogisk kunskapsförmedling eftersom också den aspekten är viktig för trovärdigheten och kvaliteten i specialpedagogisk handledning. Jag är således benägen att i viss mån hålla med Kvale (2001) och Skagen (2001, 2007) som framhåller att en övertro på reflektion och samtalsteknik

hämtad ur terapins område kan leda till att man tappar verklighetsförankringen under handledningen. Detta speciellt med vetenskapen om vilken tidpress lärarna kämpar med, vilket kan innebära att det reflekterande samtalet inte kan genomföras fullt ut. De problem man försöker lösa i specialpedagogisk handledning är dessutom många gånger av sådant slag att man inte kan utgå från att klasslärare, speciellt nyutexaminerade klasslärare med föga kännedom om vad olika inlärningssvårigheter handlar om, kan förutses ha svaren inom sig. Samtidigt kan förhållningssätt, synen på elever och på specialundervisningen ha betydelse för vilka alternativa lösningsförslag man kommer fram till under det handledande samtalet, vilket innebär att reflekterande inslag och värdegrundsdiskussioner ibland är nödvändiga för att lärarna ska komma vidare.

Resultaten tyder således på att den finlandssvenska skolan inte är redo att fullt ut anamma den typ av handledning som förts fram i såväl pedagogiska som specialpedagogiska sammanhang i övriga Norden. Det vill säga en handledningstyp som främst vilar mot det icke-föreskrivande perspektivet. Varför träder detta perspektiv inte lika tydligt fram i den finlandssvenska skolan? Är de finlandssvenska lärarna mera inriktade på målrationalitet och effektivitetstänkande och därför mindre inriktade på kritisk reflektion (jfr Lauvåd & Handal, 2001; Habermas, 1995)? Finns det i den finlandssvenska skolan en större tilltro till en mekanisk inlärningssyn och sanningssystem och mindre förtroende för konstruktivistiska tankar? Dessa frågor låter sig inte besvaras utgående från materialet som denna studie bygger på. Dock behöver resultatet förstås mot vissa saker som kännetecknar det finländska skolsystemet. Hit hör det flerspåriga system när det gäller specialpedagogiskt stöd i Finland som i viss mån innehåller en uppdelningen mellan specialundervisning och allmänundervisningen. Systemet innebär att man har utgått från att det är specialundervisningen med specialläraren i spetsen som ska ta hand om de elever som inte klarar av att ta till sig undervisningen i allmänundervisningen. I till exempel Sverige och Norge har man under en längre tid strävat till att helt och hållet samordna det specialpedagogiska stödet med allmän undervisningen (jfr European Agency for development of special needs education, 2003). Trots att revideringen av lagen om grundläggande utbildning (2010) får ses som ett led i strävan att frångå uppdelningen, präglar klyftan mellan specialundervisning och allmänundervisning fortfarande mentaliteten i den finländska skolan. En annan aspekt är att det handledande uppdraget ännu inte är lika klart uttalat i Finland som i Sverige där specialpedagogerna uttryckligen ska ägna sig åt handledning och skolutveckling, medan det direkta elevstödet i större utsträckning faller på speciallärarna (jfr SFS, 2007). I Finland är speciallärarnas huvudsakliga ansvar och uppgift fortfarande att undervisa elever och de har begränsat med tid att avvara för handledande samtal. Att fokusera på klassläraren och hans eller hennes tankar förefaller främmande när utgångspunkten i handledningen är det gemensamma ansvaret för eleven som de finlandssvenska lärarna har. Eftersom specialläraren har ett uttalat ansvar för elever som inte klarar av allmänundervisningen och dessutom har kunskap om olika inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar är det just denna kunskap man betonar i handledningen.

Det tveksamma förhållningssättet till en handledning där man använder samtalsteknik och för reflekterande samtal, framkommer speciellt tydligt hos de intervjuade klasslärarna. Detta kan förstås utgående från det faktum att de till

skillnad från de intervjuade speciallärarna inte har gått kurser om handledning. Detta indikerar att de inte har lika klar bild av vad handledning kan bestå av som de intervjuade speciallärarna har. Det blir mycket svårt för specialläraren att föra en reflekterande handledning i enlighet med det icke-föreskrivande perspektivet när klasslärarna förväntar sig en konkret och rådgivande handledning. Speciallärarna går ofta en balansgång mellan den kunskap de själva har om betydelsen av att reflektera under handledningen, och de förväntningar och behov av konkreta råd som klasslärarna signalerar. Jag har konstaterat att flera studier visar att det är svårt för speciallärare att få mandat till att fungera som handledare (jfr t.ex. Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005; Ström, 1999). Min tolkning av lärarnas beskrivningar är att det kan vara ännu svårare att få mandat för att fungera som en reflektionsstödande samtalsledare som lutar sig starkt mot det icke-föreskrivande perspektivet på handledning.

Ett annat framträdande och förvånande resultat som hänger ihop med den försiktiga inställningen till kraftfullt reflekterande handledning, är lärarnas tveksamhet att svänga fokuset under handledningen från elev till klasslärare. Trots att speciellt speciallärarna ser det som relevant att också fokusera på klasslärarna under handledningen beskriver speciallärarna att klasslärarfokus är känsligt och komplicerat. Flera klasslärare erkänner också att de inte riktigt uppskattar att man i handledningen svänger fokus från elev till klasslärare. Man ser det inte som legitimt att specialläraren som är en jämbördig kollega ber klassläraren reflektera kring sina metoder och sitt arbetssätt. Jag har konstaterat att till exempel Bladini (2004, 2007) betonar betydelsen av att specialpedagogen i handledande samtal placerar fokus på pedagogen i stället för att fokusera på eleven. Detta i och med att *individperspektivet på svårigheter* upprätthålls när fokus under handledningen placeras på eleven, medan fokus på pedagogen sammanfaller med det *relationella perspektivet* på svårigheter.⁴⁴ Att fokusera på klassläraren och på klasslärarens arbetssätt är nödvändigt i vissa situationer. Utgående från de finlandssvenska lärarnas beskrivningar förhåller jag mig dock tveksam till möjligheten att i handledning som sker mellan jämbördiga kollegor, placera klassläraren i huvudsakligt fokus under handledningen. Resultaten tyder i motsats till tidigare forskning (jfr Bjørndal, 2008; Caplan, 1970; Caplan & Caplan 1993; Handal, 2007; Schulte & Osborne, 2003; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009) på att fokus på klassläraren kan leda till asymmetri i relationen mellan aktörerna. Detta får ses som ett central resultat när det gäller utvecklingen av specialpedagogisk handledning. Mitt förslag är att man för att frångå individperspektivet vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning i stället strävar efter att vända fokus från elev till *kontext*. Att under handledningssamtalen fokusera på fysiska miljöaspekter, relationer i klassen och undervisningsmetoder som fungerar på klassnivå innebär ett det individorienterade perspektivet på svårigheter kan tonas ner till förmån för det relationella perspektivet på svårigheter.

Jag har konstaterat att möjligheten att fokusera på miljön förs fram speciellt av forskare som utvecklat den så kallade beteendeteoretiska handledningen mot en mer ekologisk inriktning (jfr Gutkin & Curtis, 2009; Martens & DiGennaro, 2008).

⁴⁴ I bakgrundteckningen (avsnitt 1.1) beskrevs tre perspektiv på svårigheter som ligger till grund för specialpedagogisk verksamhet: ett individorienterat perspektiv, ett relationellt perspektiv, och ett dilemmaperspektiv.

Eftersom elevfokus beskrivs som legitimt fokus är det i detta skede inte aktuellt att *belt* frågå detta fokus. Det handlar snarare om att fokusera *mera* på kontexten samt att se eleven *i* kontexten under handledningen. När elevfokus kombineras med kontextfokus öppnas samtidigt möjligheten att acceptera specialpedagogiska behov ur det *dilemma perspektiv* som Nilholm (2003) föreslår. Det innebär att våga erkänna elevens rätt till det unika och individuella utgående från den eleven *är* (genom att fokusera på eleven och dennas behov), samtidigt som man inte negligerar varje elevs rätt till det allmänna och gemensamma (genom att fokusera möjligheter och begränsningar i kontexten).

Hur kan man nå fram till större fokus på kontexten i specialpedagogisk handledning? Min tolkning är att detta är möjligt genom att bejaka den tredje samtalstypen som trädde fram under tolkningen av intervjuerna. Jag har valt att kalla denna samtalstyp för *samarbetande samtal*, och för att förstå detta samtal behövs ett kollaborativt perspektiv på handledning. Det kollaborativa perspektivet erbjuder en ny utgångspunkt i specialpedagogisk handledning som enligt min bedömning inte tidigare lyfts fram i den nordiska forskningen på området, medan såväl aspekter från det föreskrivande som det icke-föreskrivande perspektivet tidigare lyfts fram av till exempel Bladini (2004). Det kollaborativa perspektivet har förts fram som lämplig när handledning sker mellan speciallärare och klasslärare i en stor del av den amerikanska forskningen på området sedan slutet av 1980-talet (jfr Cook & Friend, 2010; Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Idol, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1986,1995; Kelleher, Riley-Tillman & Power, 2008; Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb & Villa, 1990). Min tolkning är att det kollaborativa perspektivet och det samarbetande handledningssamtalet har utvecklingspotential när specialpedagogisk handledning genomförs i finlandssvensk skolkontext. Utgående från detta förefaller de finlandssvenska lärarnas förhållningssätt alltså harmoniera mer med amerikans forskning kring skolhandledning än med den nordiska forskningen på området. Det kollaborativa perspektivet vidgade min förståelsehorisont avsevärt. Detta nya perspektiv öppnade insikten om möjligheten att svänga fokus från både elev och lärare till kontexten. Dessutom ledde det kollaborativa perspektivet till insikten om betydelsen att lyfta fram bägge lärares kunskap under handledningen och att sträva mot komplementär ömsesidighet i relationen. Om utgångspunkten är att den specialpedagogiska handledningen genomförs som samarbetande handledningssamtal, där bägge lärare ses som experter på olika saker och styr samtalet tillsammans, är min tolkning att arbetssättet kan få det mandat som i många studier beskrivs som bristfällig (jfr Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005; Ström, 1999). Eventuellt är det så att mandatproblematiken springer ur den "förgivettagna" utgångspunkten att specialläraren, som i Finland vanligtvis har lika lång utbildning i bagaget som klasslärare, är den enda experten i handledningssituationen. I denna utgångspunkt finns i viss mån ett ifrågasättande av klasslärarens professionalitet som kan leda till antingen en känsla av inkompetens eller till ett underliggande handledningsmotstånd.

Resultaten från denna studie visar således att specialläraren visserligen måste våga plocka fram sin expertis och ge vidare sin kunskap till klasslärare, men att kunskapsförmedlingen med fördel kan ske som ett professionellt utbyte där man betonar en komplementär ömsesidighet i handledningsrelationen. Det innebär att den specialpedagogiska handledningen finlandssvensk skolkontext med fördel kan

genomföras som samarbetande handledningssamtal där både strategin kunskapsförmedling och strategin tankestimulerande samtalsteknik kan mötas. Om man låter den tankestimulerande samtalstekniken och reflektionen ske i en ömsesidig dialogisk form innebär det att bägge lärares perspektiv kan vidgas. När man dessutom vid sidan om speciallärarens kunskap om elever med inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar också tar till vara klasslärarens kunskap om undervisning i stora grupper faller större fokus automatiskt på kontexten. Den samlade kunskapen och den kontextuella fokuseringen kan utmyнна i en mångsidig professions- och skolutveckling och till nya fungerande inkluderande arbetssätt. Härmed försvinner den ofta omtalade risken med kunskapsförmedling som handlar om att föreskrivande handledning inte leder till någon pedagogisk förnyelse, utan endast upprätthåller gamla arbetssätt (jfr t.ex. Lindgren, 2009; Nielsen & Kvale, 2000). I mötet mellan speciallärarens och klasslärarens kunskap, kan nya arbetssätt födas som gynnar eleverna.

Min bedömning är vidare att större fokus på kontexten blir naturligt om specialläraren har större inblick i vad som sker i klassen. Om specialläraren har kunskap om klassituationen kan det i sin tur leda till att eventuella råd bli mer realistiska (jfr Richmond & Smith, 1990). Detta gör att jag drar slutsatsen att specialpedagogisk handledning som samarbetande samtal med fördel kan kombineras med att specialläraren vistas mera i klassen genom till exempel kompanjonundervisning. I samarbetande samtal behöver dessutom både specialläraren och klassläraren dessutom vara aktiva i alla delar av problemlösningsprocessen, även vid implementeringen av åtgärdsförslag (jfr t.ex. Gutkin, 1999). Det är således speciellt det samarbetande samtalet i kombination med kompanjonundervisning som kan leda till en mer kollaborativ och inkluderande finlandssvensk skola. Detta behöver beaktas vid implementeringen av handledning som verksamhetsform i den finlandssvenska skolan och i utbildning och fortbildning av både speciallärare och klasslärare.

Genom att lyfta in aspekter från det kollaborativa perspektivet, öppnas således möjligheten till att ta till vara också klasslärarens kunskap och att fokusera på kontexten utan att förringa betydelsen av specialpedagogisk kunskapsförmedling under handledningen. Genom att dessutom ta till vara vissa aspekter från det icke-föreskrivande perspektivet kan lärarna under handledningen komma förbi det "förgivetagna" och hitta kreativa lösningar tillsammans. Resultaten från studien indikerar därmed att det samarbetande samtalet är den typ som har utvecklingspotential när specialpedagogisk handledning ska utvecklas i Svenskfinland. Det samarbetande samtalet möjliggör ett möte mellan flera olika perspektiv. Det första perspektivmötet handlar om att två lärares, speciallärarens och klasslärarens perspektiv, möts. Utöver detta möjliggör det samarbetande samtalet ett perspektivmöte mellan det relationella och det individorienterade perspektivet på svårigheter. Slutligen möjliggör det samarbetande samtalet ett möte mellan de föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet på handledning. Detta möte innebär att olika inlärningsteorier så som social inlärningsteori, teorin om ställningsbyggande, konstruktivism och dialogpedagogik i viss mån kan ses som kompatibla. Detta blir möjligt när man låter dem förenas i ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket innebär att det handledande samtal framför allt ses som intersubjektiva handlingar och mellanmänniska möten, där alla aktörer har

någoting att bidra med, oberoende om man tillämpar kunskapsförmedling eller tankestimulerande samtals teknik under handledningen.

Avslutningsvis kan konstateras att specialpedagogisk handledning är en komplex och mångfacetterad verksamhetsform. Trots att jag utgående från de arton lärarnas beskrivningar vill lyfta fram det samarbetande handledningssamtalets utvecklingspotential, finns det situationer när villkoren är sådana att ett snabbt konsultativt handledningssamtal är enda möjligheten. Om villkoren för att föra handledande samtal förbättras finns det å andra sidan möjlighet att utveckla handledningen mer mot det reflekterande handledningssamtal som beskrivs som idealt av andra nordiska forskare (jfr Alhlberg, 1999; Bladini, 2004; Johannessen, 1990; Sahlin, 2005; Åman, 2006). Skolan är en dynamisk plats som kräver öppenhet och flexibilitet, därför är det angeläget att olika typer av specialpedagogiska handledande samtal kan tillämpas beroende av situationen.

När det gäller resultatens implikationer på kunskapsområdet handledning i Norden tyder resultaten på att det icke-föreskrivande perspektivet som hittills dominerat forskning och praxis i till exempel Sverige och Norge inte räcker till när handledning genomförs i specifikt specialpedagogisk kontext. Det föreskrivande perspektivet som legat i träda de senaste decennierna behöver plockas fram på nytt och dammas av. Det betyder inte att den gamla auktoritära, mekaniska synen på inlärning och handledning ska återupplivas. Resultaten tyder snarare på att det föreskrivande perspektivet behöver vidareutvecklas och fräschas upp genom att plocka in aspekter från det icke-föreskrivande och det kollaborativa perspektivet. Det samarbetande samtalet inrymmer möjligheter att låta fruktbara aspekter från alla tre perspektiv mötas. Min bedömning är vidare att det kollaborativa perspektivet tillför den nordiska forskningen på området ett nytt perspektiv på handledning i specialpedagogisk kontext som behöver prövas, utvärderas och vidareutvecklas. Samtidigt måste man vara försiktig med att generalisera resultaten och okritiskt överföra dem till andra kontexter. Studiens begränsningar diskuteras närmare i nästa avslutande avsnitt.

8.3 Tankar kring metod, process och fortsatt forskning

Denna studie bygger i huvudsak på intervjuer med speciallärare och klasslärare. Intervju som datainsamlingsmetod föreföll naturligt med tanke på både syfte och forskningsfrågor (jfr avsnitt 5.1). Jag valde ändå att börja forskningsprocessen med att sända ut en enkät till speciallärare, dels för att få en uppfattning om i vilken omfattning speciallärare samarbetar med klasslärare och sysslar med handledning, dels för att hitta lämpliga deltagare till intervjun. Enkäten fungerade således som en förstudie och begränsades till att rikta sig till speciallärare i grundskolans lägre årskurser (F–6). Den inledande enkäten sändes endast ut till speciallärare i och med att jag inledningsvis var intresserad av att få en uppfattning om hur mycket speciallärare samarbetar med klasslärare och använder sig av handledning. Dessutom har en studie på magisternivå nyligen gjorts där utgångspunkten var finlandssvenska klasslärares perspektiv där det empiriska materialet utgjordes av enkäter som finlandssvenska klasslärare hade svarat på (jfr Carlsson, 2007).

Eftersom jag ser begreppet handledning som ett samlingsbegrepp för olika typer av handledning (jfr kapitel 1.2.1), och i och med att jag hade en förhandsuppfattning om att handledning på schemalagd tid inte är vanlig i Finland, gav jag specialpedagogisk handledning en bred definition i enkäten. Jag beskrev därför specialpedagogisk handledning som både tillfällen där specialläraren ger snabba råd under till exempel raster och som tillfällen där man för djupare samtal (se Bilaga 1). Huruvida snabb konsultation på raster kan kallas för handledning kan ifrågasättas speciellt om man ser till användningen av begreppet handledning i nordisk litteratur (jfr t.ex. Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Lauvås & Handal, 2001; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Skagen, 2004). Eftersom min uppfattning var att det handledande arbetssättet är ovanligt för speciallärare i Finland, och eftersom jag upplevde en avsaknad av forskning om specialpedagogisk handledning i finländsk kontext, kan studien anses ha explorativa drag. För att få en mångsidig bild av *när* och *hur* speciallärare handleder klasslärare valde jag därför en definition av handledning som innefattar både råd och diskussioner. Min definition av handledning har därmed varit bredare än den definition som används när man talar om handledning i Norden (jfr Gjems, 1997; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Hägg & Kuoppa, 1997; Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Detta har säkerligen påverkat resultaten som visar att det konsultativa handledningssamtalet dominerar.

Utgående från svaren i enkäten valde jag ut speciallärare som jag ansåg var lämpliga att intervjua. Genom speciallärarna fick jag också tag på klasslärare med erfarenhet av att möta speciallärare i handledande samtal. Det faktum att speciallärarna själva valde vilken klasslärare de tillfrågade kan ha betydelse för resultaten. Sannolikt är att de valt klasslärare där de upplever att det handledande mötet fungerar bra och där det råder konsensus mellan förhållningssätt. Speciallärare valdes utgående från att de i enkäten uppgav att ”de har möjlighet att ge schemalagd handledning under arbetstid” till klasslärarkollegor. Min tanke var från början att genom denna fråga hitta de speciallärare som sysslar med det jag i ett senare skede definierat som *formell handledning*. Under intervjuerna visade det sig att ”möjlighet till handledning på schemalagd tid” kan förstås olika. Ett par av speciallärarna ansåg till exempel att den handledning de ger i samband med andra schemalagda möten, såsom elevvårdsmöten, kan ses som ”möjlighet till handledning på schemalagd tid”. Det resulterade i att en del av de intervjuade lärarna främst möttes i det jag valt att kalla *informella handledningssamtal*. Huruvida dessa samtal kan anses vara handledning kan förvisso ifrågasättas. Å andra sidan gav detta en mer mångfacetterad bild av specialpedagogisk handledning, där de informella handledningssamtalen i nuläget de facto utgör en viktig del. Dettmer, Thurston och Dyck (2005) framhåller att också dylika samtal behöver beaktas då man talar om handledning i skolan, eftersom de kräver både tid och energi. Det faktum att flera lärare de facto främst tänkte på informella handledningssamtal när de beskrev handledningen höjer eventuellt intervjudeltagarnas representativitet, eftersom majoriteten av speciallärare och klasslärare i den finlandssvenska skolan endast har möjlighet att mötas i informella handledningssamtal. Det faktum att ett par av lärarna trots allt endast möttes i informella samtal har dock i efterhand väckt frågan om en del av lärarna snarare beskrivit samarbete över lag än specifikt handledning.

När jag utformade enkäten och planerade intervjuerna var min syn på handledning starkt färgad av det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet samt på de motsättningar jag upplevde att det fanns inom dessa. Jag såg handledning som något specialläraren ger till klassläraren. Detta har präglat mitt sätt att ställa frågor och har avgjort vilka frågor jag ställt och också vilka frågor jag *inte* ställt. Därmed har förförståelsen inverkat på resultaten och en annan förförståelse kunde eventuellt ha lett till andra resultat. Jag har dock varit mån om att noggrant beskriva min förförståelse för att ge läsaren möjlighet att avgöra med vilken kunskap, och med vilken fördom, jag gått in i det empiriska materialet. Samtidigt har jag själv varit medveten om min förförståelse och strävat att öppet gå in i materialet. Jag har till exempel inte bara sökt det som bekräftar min förförståelse utan strävat efter att få syn på sådant som motsäger den. En överraskning under tolkningen var insikten om att specialpedagogisk handledning inte är något specialläraren ger klassläraren, utan att det många gånger handlar om ett utbyte där lärarna snarare handleder varandra.

Under intervjuerna med klasslärare visade det sig också att en del av klasslärarna hade svårt att svara på frågorna och att formulera sig kring handledning. De speciallärare som erbjuder handledning till klasslärare har gått kurser i handledning och har också ett genuint intresse för handledning. Handledningen finns aktivt med i deras tankesätt och därmed i deras livsvärld. En del av de intervjuade klasslärarna har mötts i handledande samtal med specialläraren ganska sporadiskt och utan att tänka på att samtalen handlat om att de fått just *handledning*. Klasslärarna hade heller inte gått kurser i handledande verksamhet. De blev därför tvungna att ta ställning till frågor om ett fenomen som på sätt och vis gick utanför deras livsvärld. Till exempel var det endast någon enstaka klasslärare som uttryckte sig positivt kring handledning som reflektion. Frågan förvirrade några av klasslärarna medan många speciallärare själva kom in på reflektionens plats och uttalade sig kring hur tankestimulerande frågor och reflektion berikar handledningen. Klasslärarnas försiktiga inställning till reflektionens plats var oväntad och utgör också det resultat som vid sidan av den svaga legitimiteten för klasslärarfokus förvånade mig mest. Om även klasslärarna skulle ha gått kurser om handledande verksamhet där reflektion betonas skulle de eventuellt ha lyft fram reflektionen på ett annat sätt.

Dessa faktorer och deras inverkan har jag även haft i åtanke under tolkningsarbetet. Resultaten i studien bör alltså läsas utgående från insikten om att begreppet handledning i enkäten definierades brett, att intervjuerna planerades utgående från min förförståelse som var färgad av det föreskrivande och det icke-föreskrivande perspektivet, att en del lärarnas beskrivningar närmast berör korta, informella handledningssamtal samt det faktum att klasslärarna inte var lika införstådda med handledning som speciallärarna. Trots att de ovan beskrivna faktorerna kan ha inverkat på de resultat och slutsatser jag har kommit fram till bedömer jag avhandlingsarbetet och resultaten som betydelsefulla och riktgivande när det gäller hur specialpedagogisk handledning kan förstås och utvecklas i finlandssvensk och nationell skolkontext, samtidigt som resultaten kan vara av intresse när det gäller förståelsen av specialpedagogisk handledning också utanför Finland. Samtidigt måste resultaten med tanke på tidigare beskrivna faktorer läsas med en viss försiktighet. I avsnitt 5.5 diskuterade jag möjligheterna till generaliserbarhet i kvalitativ forskning. Huruvida resultaten från denna studie kan tillämpas i andra

situationer kan diskuteras och jag gör inga anspråk på att framhålla dessa resultat kan överföras inom ramen för all handledning i specialpedagogisk kontext. Dock har jag vinnlagt mig om att beskriva både kontext och deltagare noggrant vilket kan öka möjligheten att bedöma i vilka situationer resultaten från studie kan vara *vägledande*. Eftersom studien främst består av kvalitativa data har min intention varit att ge ökad kunskap om hur specialpedagogisk handledning kan förstås utgående från finlandssvenska lärares beskrivningar. Man bör också komma ihåg att ansatsen har varit hermeneutiskt tolkande och tolkningen har styrts av min förförståelse och förståelsehorisonten. Huruvida tolkningarna förefaller rimliga är upp till läsaren att bedöma. Jag har dock strävat efter att göra en transparent resultatbeskrivning genom en noggrann beskrivning av hur jag gått till väga vid analys och tolkning samt genom att i rapporteringen låta läsaren följa alla de tre stegen i tolkningen. De manifesta kategorierna, de tolkade aspekterna och de övergripande tolkade dimensionerna beskrivs var för sig och vid beskrivningen av de manifesta kategorierna har jag använt rikligt med citat för att öka trovärdigheten av min tolkning.

Resultaten och materialet från denna studie ger också idéer om fortsatt forskning inom området. Avhandlingens huvudsakliga empiriska material utgörs av intervjuer med speciallärare och klasslärare. I ett skede hade jag också tankar om att videofilma handledande samtal mellan special- och klasslärare, främst med tanke på trianguleringsmöjligheten som ofta framställs som betydelsefull inom forskning (Anttila, 2006; Denzin & Lincoln, 2000). Under forskningsprocessens gång insåg jag dock att intervjumaterialet är så pass rikt att jag föredrog att göra en djupare analys av dessa och avstå från observationsdelen. Dock kan filmade observationer av handledningssamtal ge en djupare insyn i den specialpedagogiska handledningens form och innehåll och också fördjupa aspekter som framkommit vad beträffar relationen mellan aktörerna i handledningen. Jag ser därför observationer av specialpedagogiska handledande samtal som en angelägen möjlighet när det gäller fortsatt forskning inom ämnet.

Trots att lärare i den finlandssvenska skolan inte har så stora möjligheter att mötas i formella handledande samtal fanns det ett fåtal lärare i denna studie som har möjlighet att regelbundet mötas i handledande samtal, och som även själva uttryckte att de är nöjda med situationen. Dessa lärare samarbetade på olika sätt och sysslade också med kompanjonundervisning. De skolor som dessa lärare arbetar i utgör en intressant kontext som i form av fallstudier kunde utforskas närmare.

De tre typer av handledning liksom det integrerade perspektivet, som växte fram i den övergripande tolkningen, ger en antydning om hur specialpedagogisk handledning kan förstås och utvecklas. Dessa typer behöver uppmärksammas, testas och studeras närmare. Jag ser det som adekvat att till exempel låta lärare ta ställning till fallbeskrivningar eller filmer av de olika typerna av handledning och diskutera och värdera dessa i fokusgrupper. Samtidigt kunde också olika typer av handledning prövas i olika skolor i form av aktionsforskning. Jag ser det som speciellt angeläget att utveckla kunskapen om det samarbetande handledningssamtalet, där man fokuserar på såväl elev som kontext och där bägge lärares kunskap tas till vara. Dessa aspekter får i detta skede ses som förslag och de behöver prövas i den praktiska verksamheten. Hur skiljer sig det samarbetande

handledningssamtalet från annat samarbete mellan lärarna? Vem ska styra dessa handledningssamtal och vad händer med dynamiken i relationen mellan aktörerna? Vilken ställning får skolgångsbiträden som också kan vara aktörer i handledningen? Hur kan aktörernas olika kunskap bäst komma fram och tas till vara i handledningen? Hur gestaltar sig det professionella utbytet, den tankestimulerande samtalstekniken och fokus på kontexten i det samarbetande handledningssamtalet? Dessa frågeställningar behöver fördjupas i fortsatt forskning på området.

Min uppfattning är att det i Norden saknas forskning där effekterna av handledning undersökts. Om specialpedagogisk handledning som verksamhet börjar tillämpas i större utsträckning i Finland borde arbetssättet också utvärderas genom att lärare får ta ställning till effekterna av att mötas i handledande samtal jämfört med specialläraren endast arbetar direkt med eleverna. I vilken utsträckning handledningen inverkar på lärarnas arbete, på elevernas mående och prestationer samt på verksamheten i skolan kunde vara i centrum i en studie där kvalitativ metoder såsom observation och intervjuer kombineras med elevtester.

Jag ser således inte mitt bidrag om den specialpedagogiska handledningens plats, form, fokus, innehåll och gällande relationen mellan aktörerna i handledningen som en statisk sanning. Snarare utgör denna avhandling en del i den hermeneutiska spiralen. Mitt bidrag kan vidga förståelsen av specialpedagogisk handledning som verksamhetsform samtidigt som spiralen öppnar sig för fortsatt forskning inom området.

Summary

The title of this thesis is *Meetings of Perspectives in Schools and Consultation - Teachers' Thoughts on Consultation in Special Education*. The theme of this study is consultation in the context of special needs education, namely consultation as an activity used by special needs education teachers of the Finland-Swedish comprehensive school, ranging from pre-school/K (ages 6-7) to grade 6 (ages 11-12). Inspired by previous Swedish research (Bladini, 2004; Sahlin, 2005), I have chosen to call this form of activity 'special education consultation'. The concept refers to the consultation that special education teachers can provide class teachers with, who have students with learning difficulties or disabilities in their class. Instead of the special education teacher only providing direct support to pupils, the special education teacher can support the pupil indirectly by providing consultation for the class teacher (cf. Idol, 2006). This type of activity can thus be seen as consistent with the prevailing vision on inclusive education, where the starting point is that the pupils receive education based on their needs within the community of their class (Thousand & Villa, 1999; Ström, 1999). This type of consultation is currently sparingly used in Finland by special education teachers (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Sundqvist 2011a, 2011b), while it has a long tradition and has served as an alternative special education activity for a few decades, for example, in Sweden and in the US (Bladini, 2004; Coben, Chase Thomas, Sattler & Voelker Morsink, 1997; Cook & Friend, 2010; Idol 1990, 2006; Idol & West, 1987; Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005; West & Idol, 1987).

Previous research conducted in countries that are actively working to develop the consulting teacher role, shows that the role is perceived as unclear, and that this type of activity is difficult to implement in schools (Bladini, 2004; Cole, 2005; Idol, 2006; Malmgren Hansen, 2002, Sahlin, 2005). Meanwhile, the use of consultation has greatly increased in the Nordic countries and is increasingly being used in more and more fields. This has given rise to new consultation models and also to a host of new concepts partly used synonymously with the term consultation (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001; Lauvås & Handal, 2001; Skagen, 2004). Discussions about the special education teacher's consulting role, along with the realization of the complexity of the consultation concept, aroused my curiosity about how consulting conversations, in the case of special education issues, differ from other consultation forms, and gave rise to the question of whether special education consultation could be developed into a viable activity in the practical work in the Swedish-speaking schools in Finland. The study is qualitative and based on empirical material consisting of interviews with teachers.

Background and aim of the study

In Finland, the vision of "one school for all" has characterized the discussions regarding special needs education in recent decades. Today, both national and international research and legislation pertaining to education supports the idea of an inclusive school (cf. European Agency of for Development of Special Needs Education, 2003; Finnish National Board on Education, 2011; Halinen & Järvinen, 2008; Kivirauma, Klemäla & Rinne, 2006; Takala, Törmänen & Pirttimaa, 2009; UNESCO, 1994). The discussions about an inclusive education have resulted in *the*

individual-oriented perspective on special education needs giving way to the *social-relational perspective on special education needs*.⁴⁵ The individual-oriented perspective is based on medical and psychological theories and assumes that the individual student's problems in school are due to a defect in the individual student. When assuming this perspective, special education measures are directed at the student. The social or relational perspective rather regards difficulties that arise in the interaction between the individual and the context, and measures are then directed toward the context (cf. Nilholm, 2003; Skidmore, 1996). For example, Nilholm (2003) argues that in this perspective a utopia is discernible, and signals the coming of a time when the need for special education really ends. Since the late 1990s, however, criticism has been aimed at both of these perspectives. Several researchers emphasize the complexity of special education along with the need to be able to see special educational needs and special needs education from different perspectives simultaneously. Special Education Needs (SEN) pupils have the right to receive education based on their unique need as well as on their right to take part in mainstream education. The complex nature of special education demands utilization of theories from different disciplines (cf. Clark, Dyson & Millward, 1998; Dyson & Millward, 2000; Nilholm 2003, 2006; Skidmore, 1996).

The vision of inclusion, as well as the shift of perspectives in special needs education, is the basis for the need for new special education approaches, as the traditional special needs teaching role, where the special needs teacher's tasks involves teaching students individually or in small groups may be seen as obsolete. In order to succeed with inclusion, collaboration between teachers inside and outside the classroom has emerged as a fundamental factor for success (Ainscow, Booth & Dyson, 2001; Ainscow, Howes, Farrell & Frankham, 2003; Ferguson, 2008; Idol, 2006; Leskinen & Moberg, 2002, Moberg, 2001; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001; Perner & Porter, 2008; Thousand & Villa, 1999).

A form of professional collaboration mentioned in different contexts comprises the special education teacher providing consultation to the class teacher. The special education teacher's consulting role has been discussed in both research and practice in the US since the late 1980s (Cook & Friend, 2010; Idol, 1999; Idol & West, 1987; West & Idol, 1987). In Sweden, special education teachers who would primarily function as a consulting teacher were being trained in the early 1990s (cf. Bladini, 2004; Salin, 2005). In Finland, the consulting teacher role has traditionally been highlighted primarily as a possibility alongside the teaching work. Discussions on multidisciplinary collaboration and the role of the special education teacher as a consultant have gathered momentum in the context of a revised school law, which came into force in 2011. The new law emphasizes that special education should be provided in the context of mainstream education as far as possible (Finnish National Board of Education, 2011; The Finnish Ministry of Education, 2010). However, the Finnish special education teachers use most of their working time to work directly with students individually or in small groups, and research shows that there is uncertainty regarding the consulting role (cf. Huhtanen, 2000; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Ström, 1999). Even in countries where special education teachers have a long tradition of working with consultation of other

⁴⁵ Also known as "the psycho-medical paradigm" and "the social paradigm" (cf. Kivirauma, 2004; Skidmore, 1996)

teachers, it has been shown that the consulting role is difficult to implement. Factors affecting implementation have been implicated as: time, knowledge, and management support, attitudes and legitimacy problems among others. There are also certain mandate problems that hinder implementation (Arnaiz & Castejon, 2001; Crowther, Dyson & Millward, 2001; Forlin, 2001; Pijl & Bos, 2001; Malmgren Hansen, 2002; Sahlin, 2005).

There is also some confusion about what special education teachers should do in the role of consultant (cf. Bladini, 2004; Sahlin, 2005). In Nordic research on special education consultation, consulting as a means of providing advice during the consultation is toned down in favor of viewing consultation as an opportunity to bring about reflective discussions (cf. Ahlberg, 1999; Ahlefeldt Nisser, 2009; Johannessen, 1990; Bladini, 2004; Kirkebaek, 2009; Sollid, 2009). Simultaneously, class teachers emphasize the need for practical support and advice from the special education teacher (Blomberg, 2008; Hammarström Lewenhagen & Ekstrom, 2000; Moberg, 1998, 2000). This suggests some contradictions, which in turn indicates the need for more research on consultation in the special education context. *The aim of the study is to deepen the knowledge on how consultation in special educational contexts can be understood and developed based on the descriptions by special education teachers and class teachers on this particular form of activity, interpreted against different perspectives on consultation.* The aim brings the study into a hermeneutical tradition of research along with an abductive approach.

Theoretical Framework

The present study focuses on how consultation should be implemented in practice, and also suggests a theoretical framework for this type of activity. I use Idol's (2006) definition of the consulting teacher role:

The consulting teacher model is a form of indirect special teacher service delivery in which a special education teacher serves as a consultant to the classroom teacher. Special education students receiving indirect services are taught by the classroom teacher. The consultant works indirectly with the targeted students by working directly with the classroom teacher. (pp. 78)

Idol's definition says nothing about what the special educator should do as a consultant. In order to develop a theoretical understanding of special education consultation as phenomenon, theory and knowledge from proximal consultation fields could be explored. Today, different consultation models are applied within school consultation and within educational settings (cf. Erchul & Sheridan, 2008). In conjunction with the literature and research review of this field, two consultation approaches were often pitted against each other. I have chosen to take a closer look at these models and the traditions that have sprung forth from these two different approaches to consultation. For the purpose of this study, I have called these approaches *the directive- and non-directive consultation approach*. Key differences between these two approaches are the theoretical foundations upon which they rest, as well as their approach to key consultation issues such as consultation strategies, the

focus of the consultation, the function of consultation and the relationship between the agents ⁴⁶

The directive approach is based on social learning theory, where best and tried practices are central (Bandura, 1977; Lauvås & Handal, 2001). Bruner's theory on scaffolding structures serves as the foundation for the directive perspective. Scaffolding involves seeing the consultant as a form of scaffold supporting the consultee by providing him or her with what Bruner calls clues. Throughout the process and the development of the consultee, support from the consultant can gradually be reduced (cf. Bruner, 1975, 2006; Nielsen & Kvale, 2000). Thus, the consultant's *professional* knowledge is of central importance in the directive approach. In consultation models based on the directive approach, the focus is foremost on the client and their problems during the consultation. The consultant provides the consultee with advice on further actions in accordance to his or her professional knowledge. This results in an asymmetric relationship between the agents and a resulting dominance of the consultant (Bergan & Kratochwill, 1990; Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Lauvås & Handal, 2001, Nielsen & Kvale, 2000).

The non-directive approach is primarily based on the humanistic psychology, dialogic pedagogy and client-centered psychotherapy (CCT) developed by Carl Rogers (cf. Lauvås & Handal, 2001; Rogers, 1965; Skagen, 2004). Rogers emphasizes the individual's ability to solve problems themselves and to find answers with the help of an experienced consultant. Constructivism holds a central part in the development of the non-directive approach. Constructivism builds on the thought that no man can really teach anyone anything, and that the individual constructs his or her own knowledge (Peavy, 2000). In models of consultancy stemming from the non-directive approach, providing advice is not considered to be an adequate course to take. Instead, the consultant's communication skills and ability to pose questions that expand the consultee's perspective is emphasized. The focus lies with the consultee and the consultee's thoughts surrounding the issue. As the consultant does not provide advice, the relationship between the consultant and the consultee is considered to be more symmetric (cf. Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Handal, 2007; Lambert, 2003; Lauvås & Handal, 2001). In the US, both approaches of school consultation co-exist, and models of consultancy that have grown out of both approaches are applied in educational consulting (cf. Erchul & Sheridan, 2008; Gutkin & Curtis, 2009). In the Nordic region, the non-directive approach has won terrain and many researchers are distancing themselves from consulting with explicit directives. Pedagogical consulting, for instance, is seen as a problem solving process where the consultee reflects around various issues (cf. Hammarström Lewenhagen & Ekström, 2000, Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2004). When considering Nordic research within consultation in a special educational context, the non-directive approach has gained in popularity and is

⁴⁶ The focus of this thesis is indirect consultation. Most researchers in the field describe indirect consultation as being a problem solving process characterized by a triad relationship. The actors include the consultant, the one seeking help (the consultee), and one or several of the consultee's clients (cf. Bergan & Kratochwill, 1990; Caplan 1970; Erchul & Sheridan, 2008; Tharp & Wetzel, 1969).

viewed as a possibility when developing the consulting teacher role (cf. Ahlberg, 1999; Ahlefeldt Nisser, 2009; Johannessen, 1990; Bladini, 2004; Kirkebaek, 2009; Sahlin, 2005; Sollied, 2009; von Ahlefeldt Nisser, 2009; Åman, 2006). For example, Bladini (2004) notes that the consulting special education teachers provide pedagogues with both advice and reflection, emphasizing the importance of the consultant moving away from the use of advice and focus on the pupil.⁴⁷ If the consultant uses advice and maintains focus on the pupil, the individual perspective on special educational needs risks being over-emphasized. Instead, Bladini recommends that consultants should be able to focus on the pedagogue and to be able to construct and develop the consultation into discussions of reflection. Focus on the pedagogue and reflective discussions enable teachers to move away from the individual perspective.

Research questions, methods and material

Consulting in special educational contexts is presently characterized by certain ambiguity, and special education consultation as an activity is vaguely defined. From my overall purpose and theoretical framework, the following research questions have been developed:

1. How do the teachers describe the space⁴⁸ of consultation and the criteria for the implementation of consultation?
2. How do the teachers describe the strategies used in the consultations and the forms of consultation taking place?
3. How do the teachers describe the content and focus of the consultation?
4. How do the teachers describe the function of the consultation and the relationship between the agents in the consultation?

The teachers' descriptions of special education consultation are thus central in the study, as these descriptions simultaneously are interpreted in light of the previously described approaches to consultation. The research design is qualitative and interpretative with the aim to describe and understand the object of the study. The inspiration for the study is hence found in the *hermeneutical tradition* (cf. Kvale & Brinkmann, 2009; Gadamer, 1997; Ödman 1979/2007) and chiefly refers to the thinking of H-G Gadamer (1997). In a hermeneutic study, the researcher's pre-understanding of the phenomenon is central. My pre-understanding, consisting of theory and practice from the directive and non-directive approaches to consultation, constitutes the horizon of interpretation of the horizon described by the participants in the study. The aim is to allow for these two horizons to merge into a deepened understanding of consultation between teachers in special education contexts.

The principle of an abductive attitude has been used throughout the data analysis. According to Alvesson and Sköldeberg (1994), theory and empirical data can be re-interpreted in a constant interaction when using an abductive attitude. I wish to

⁴⁷ According to Bladini (2004), consultation between special educators and educators can be characterized as a tool or as space for reflection.

⁴⁸ By the term "space", I mean how frequent and on what occasions the special education teacher and class teacher have the possibility to meet in consultation.

shed new light on current theories and models through the empirical data, or in Alvensson's and Sköldeberg's words "*successively expand the area of application*" (author's translation, 1994, p. 31), of theories within neighboring areas of research.

The framework of this study consists of a qualitative analysis of semi-structured interviews with special education teachers and class teachers. The contextual specifics of the study involve Finland-Swedish basic education years K-6. The participants are special education teachers and class teachers with experience from special education consultation within their own work in schools.

The study was initiated by a survey of empirical data sent out to special education teachers in the Finland-Swedish basic education, grades K-6. The survey served as a pilot test with the intention of "mapping the field". Sjöström, among others (1994, p. 78), asserts that initial quantitative studies with mapping functions can increase the possibility of understanding the object of study. Stemming from the survey results, special education teachers who meet class teachers in consultative conversations during scheduled working hours were identified and an inquiry was sent out to ask them whether they, together with a colleague (class teacher), would participate in an interview. Interviews were finally carried out with 9 special education teachers and 9 class teachers (n = 18).

In the analysis of the interview material, qualitative content analysis has been utilized in accordance to Granheim & Lundman (2004). Firstly, *categories describing the manifest content* of the interviews were identified. Subsequently, the deeper interpretation phase commenced. I moved beyond what the teachers explicitly verbalized and attempted to identify deeper implicit and latent messages in the manifest categories found. Throughout the interpretative phase, I have employed hermeneutical principles of interpretation (cf. Kvale & Brinkmann, 2009; Gadamer, 1997; Ödman, 1979/2007). *The interpreted aspects* that emerged from the analysis of different issues have finally been merged into *three broad interpretations of dimensions*.

Results

The analysis of the interviews introduced 29 manifest categories that reflect the teachers' descriptions of the space, conditions, strategies, form, content, focus, and function of the consultations and the relationship between the agents involved. Using the hermeneutical principles of interpretation, the results led to the identification of 22 interpreted aspects. In the following, I present the results of the first research question, dealing with the special education spaces for consultation and conditions for the implementation of the consulting activity. Subsequently, I present the answers to the second, third and fourth research questions with regards to the consultation conversation form, the content, focus, function of the consultation and the relationship between the agents of interest. Finally, three different types of special educational consultation are discussed, along with the possibility of an integrated approach to consultation.

Holding consultation conversations in the hectic everyday environment of the school

Regarding the first research question, concerned with the space and setting of the consultation and the conditions surrounding it, two different starting points for implementation emerge in the teachers' descriptions. My interpretation hereof, is that the special educational consultation takes place either as pre-planned *formal consultation* during scheduled working hours, or as *informal consultation* outside working hours in conjunction with other meetings or breaks (cf. Dettmer, Thruston & Dyck, 2005). The informal consultation is salient, while the formal consultation is sparsely commented on. Although the teachers interviewed were selected on the basis that they in the survey indicated that they are able to have consultation conversations during working hours, it turned out in the interview that for the majority of the interviewed teachers what was referred to concerned a few odd hours per month or one hour per week. The everyday life of the school is hectic and although the will is there, it is difficult to find common time for consultation conversations. A couple of special education teachers, however, had the opportunity to consult various colleagues (class teachers) and special needs assistants up to four hours per week. Since it is difficult for the special education teacher and the class teacher to find common available time, the teachers rather sneak in the consultation during breaks or in conjunction with other meetings, or meet the teacher before or after school.

When teachers describe the conditions for the implementation of the consultation, factors on three different levels appear in the interpretation, which either promote or hinder consultation conversations. These factors appear on a *structural level*, an *intrapersonal level* and on an *interpersonal level*. Factors in this study that appear at the *structural level* concern aspects as time and management support. Teachers metaphorically describe a family ruled by an extremely tight schedule. There are few opportunities for teachers to find common time during the school day for consultation sessions. Teachers emphasize how important it would be to both teachers to be able to sit down and discuss calmly during the school day. For this to be possible, support from the principal and the rest of the school management is seen as being of utmost importance. Such factors have been reported previously in several studies (Abbott, 2007; Cole, 2005; Cowne, 2005; Idol, 2006; Idol & West, 1987; Malmgren Hansén 2001; Sahlin, 2005). On the *intrapersonal level*, factors mentioned include the teacher's knowledge, interests and personality. Here, the importance of the special education teacher having both adequate special education knowledge and consultation skills is emphasized. The significance of the special education teacher's knowledge has previously been highlighted by, for instance, West and Idol (1987) and Takala, Pirttimaa and Törmänen (2009). The results of the present study, however, clearly indicate that it is not enough that the special education teacher has consultation knowledge. Class teacher knowledge of consultation and knowledge of different ways to work with the special education teacher were found to be crucial, but often lacking. The present study found that in order for special education consultation to be successfully implemented, both special education teachers and class teachers needed to gain knowledge of consultation as a form of collaboration. Factors on the *interpersonal level* concern the staff being in agreement, respect and personal chemistry. My interpretation hereof is that a collaborative climate amongst the staff is central to successful

implementation of consultation. The collaborative environment is improved when special education teachers and class teachers respect each other's knowledge and on whether or not they are used to collaborating in various ways. Besides this, a common understanding of how to support pupils in need of support is described as important in the success of implementing the consultation activity.

To preserve the unique and to allow for different approaches to meet

As far as the research questions related to strategies, form, content, focus, and function of the consultation and the relationship between the agents, a total of seventeen interpreted aspects emerged. With regard to consultation strategies and the form of consultation taking place (research question number two), it is my understanding that the special education teachers in consultation use strategies such as *special education knowledge transfer*, *professional exchange* and *thought-stimulating conversation techniques*. *Consultation has a distinct space, while reflection vies for space*. The third research question concerned the content of the conversations. The teachers overall discuss practical issues and the consulting is primarily seen to have an *instrumental content*. Additionally, a relational and a system-oriented content could be discerned in the material. *The student was seen to be the legitimate focus* during the consultation, while the *focus on the class teacher has weak legitimacy*. A third focus, which I have called a *contextual focus*, can be seen as having *potential* in the development of the consultation activity. As for the function of the consultation and the relationship between the agents (research question number four), my interpretation is that the special education consultation above all holds a *developmental function for the student*, but also holds a *mutual professional development function*. Thirdly, the function of the consultation can be described to be *peer support*. The relationship between the agents is overall characterized by a *built-in symmetry at the risk for special education teacher- and age dominance*. A *complementary reciprocity in the relationship* also emerged in the teachers' descriptions. Both teachers have important knowledge and during an ideal consultation conversation both teachers can become either providers or recipients.

The previously mentioned seventeen interpreted aspects have been combined into an overall interpretation regarding how special education consultation can be understood and developed in the Finland-Swedish school context. As a tool for interpretation, I have used the directive and non-directive approach to consultation. During the analysis, I noticed, however, that these approaches are not sufficient to understand the teachers' descriptions of consultation meetings between teachers in special education contexts. I thus came into a third approach on consultation that I have chosen to call a *collaborative approach*.

When the interpreted aspects are reflected against the directive approach, the non-directive approach and the collaborative approach on consultation, three comprehensive dimensions of interpretation emerge that indicate how special education consultation could be understood and developed. These are *special education consultation as counseling conversations*, *special education consultation as reflective conversations* and *special education consultation as co-operative conversations*. Special education consultation as counseling conversations is evident in the results, whereas special education consultation as reflective conversations occur, but are still quite foreign

in the Finland-Swedish school context. My interpretation is that the co-operative conversations have potential in the development of special education consultation. In the co-operative conversations, aspects from the other two types of conversations are able to meet. In the following, these different types of conversations are more closely described. Following this, I will present a suggestion for an integrated approach to consultation.

Special education consultation as counseling, reflective and co-operative conversations

The most prominent type of consultation conversation mentioned in the teachers' descriptions, is the *counseling conversation*. Several aspects that are consistent with the directive approach to consulting characterize this type of conversation. In the counseling conversation, the special education teacher gives the class teacher advice, suggestions and information based on their knowledge of learning difficulties and disabilities. In addition to special education knowledge transfer, the focus on the student and an instrumental content in the counseling conversations emerge as key aspects. During the consultation the agents discuss certain pupils as well as educational issues and practical arrangements with a particular SEN pupil in mind. The consultation primarily holds a student developmental function, but the functional aspect of peer support also becomes evident. The results of this study show that a majority of the teachers have a strong belief in the directive approach to consultation (cf. Bergan & Kratochwill, 1990; Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993). Furthermore, the focus on the pupil indicates that the individual perspective on special education needs is still strong among the teachers (cf. Bladini, 2004). My interpretation is that the counseling conversation is a trusted type of consultation and that special education knowledge transfer seems to be a unique aspect of special education consultation. The special education teacher's mandate to function as a consulting teacher depends on his or her knowledge of learning difficulties. Consequently, the special education knowledge transfer appears as a fundamental aspect during the consultation conversation. This places great demands on the special education teacher. It is complicated and difficult to give adequate advice to the class teacher so he or she is able to or inclined to implement these suggestions in the classroom. Being able to give appropriate advice can be regarded as *one of the challenges* of special education consultation. Although teachers emphasize that the relationship between the agents is usually characterized by a built-in symmetry, there is a risk that, in the counseling conversation, the special education teacher is the one who directs and dominates, and that the younger or less experienced agent is found to be at a disadvantage. Even though the special education teacher is often the dominant agent, and has a superior role in the counseling conversation, young special education teachers find it difficult to function as a consultant to older class teaching colleagues. The *second challenge* in special education consultation is thus to be able to preserve the symmetric relationship between the agents. *A third challenge* is to be able to move away from the individual perspective on special education needs that emerge when the focus on the pupil dominates. These challenges are possible to meet by benefitting from aspects found in the other two types of consultation conversations that emerge in the teachers' descriptions.

The reflective consulting conversation can be described as present but still seen as a rather strange type of special education consultation in the Finland-Swedish school

context. This type of consultation harmonizes in part with the non-directive approach to consultation (cf. Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Lamber, 2003; Lauvås & Handal, 2001). For instance, special education teachers sometimes attempt to use thought-stimulating conversation techniques with the aim to support the class teacher's in their investigations of the described problem. In addition to the student-developing feature of the reflective consultation conversations, a professional development function was also discerned. Especially special education teachers see some elements of reflection as important and rewarding parts of the consultation, while class teachers are doubtful of the idea to use the consultation as a time for reflective conversations. The teachers strongly emphasize that there is no real time or mental peace to reflect during the consultations. Conversely, the teachers' descriptions reveal that they see powerful reflective consultation as something entirely different than special education consultation, and that, according to the class teachers; reflection rather belongs in other forms of consultation. My interpretation is that there is not time for, nor interest in powerful reflection and therefore reflection is struggling for space in the special education consultation.

In the teachers' descriptions, it appears that the pupil focus is not considered sufficient, and that they sometimes try to turn the focus from the student toward the class teacher during the consultation. These attempts seem in particular to be connected to the reflective conversations. Focusing on the class teacher is experienced as complicated, and at its worst, it can lead to the class teacher feeling that his or her competence is questioned. My interpretation of the results is that it is not felt as legitimate to focus solely on the class teacher in special education consultation that takes place between equal colleagues in the mainstream school. Furthermore, the results indicate that the agents feel that special education teacher is the one who dominates and controls when the special education teacher focuses on the class teacher and when posing thought-stimulating questions. Therefore, there is also a risk of dominance by age or the special education teacher to take place within the reflective consultation conversation. This interpretation is contrary to previous research, which has highlighted that the consultation that assumes a non-directive approach leads to a more symmetrical relationship (cf. Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993; Handal, 2007). With regard to the results concerning the form and focus of the consultation, they do not harmonize with previous research in the Nordic region. Previous research has emphasized the importance of focusing on the class teacher instead of the student in the consultation, as well as the importance of using particular reflection and thought-stimulating conversation techniques (Ahlberg, 1999; Bladini, Johannessen, 1990, 2004, Sahlin, 2005; von Ahlefeldt Nisser, 2009). My interpretation is that special education teachers' mandate to engage in consultation mainly springs from their special education knowledge. According to the teachers' descriptions, it seems to be a strange thought that the special educator should act as purely a reflective consultant during the consultation conversation. The Finland-Swedish school context may possibly not be ready yet to fully embrace aspects of the non-directive consultation approach, although some aspects from this approach already occur to some extent in the conversations. This can be understood partly to be due to the conditions or context of consultation that the Finland-Swedish teachers describe. There is neither the time, knowledge nor peer approval to implement special education consultation as deeply reflective consulting conversations. Nevertheless, it is my understanding

that an increased use of reflective elements is *the first development opportunity* in special education consultation that could be developed in the Finland-Swedish school context. The reflections could preferably take place in a dialogical form where both class teacher and special education teacher together reflect on the problem situation. This is possible in the third type of conversation that I have chosen to call the co-operative consultation conversation.

The *co-operative consultation conversation* is a conversation that went beyond my preconceptions, which were marked by the directive and non-directive approach on consultation. The dominating characteristics of the co-operative conversation are the use of professional exchange as a strategy and the complementary reciprocity in the relationship between the agents. When teachers use professional exchange as a strategy, knowledge transfer is a part of the exchange, but the knowledge transfer takes place as an exchange where both teachers' knowledge is central. While the special education teacher contributes his or her knowledge of the pupils with learning difficulties and disabilities, the class teacher contributes with his or her knowledge of the specific, his or her knowledge of the group, and of educational strategies that work in large groups. This co-operation then takes on the guise of searching for solutions together through discussion and brainstorming, where both agents are active participants. In addition to the exchange of knowledge, the strategy of using thought-stimulating conversations is also used. I understand this as implicating that the reflection of the co-operative conversation often occurs as a dialogue, in which teachers reflect together. With the class teacher's knowledge taken into account, the relationship of the co-operative conversation becomes one of complementary reciprocity. You become two teammates with different strengths who control the conversation together and fill in each other's gaps of knowledge. None of the teachers are better than both of the teachers together. Teachers describe the complementary reciprocity as an ideal relationship. As a consequence of the class teacher conveying his or her knowledge to the special education teacher, the co-operative conversation also takes on a mutual professional development function alongside the student developmental function. The versatility pertains to both the class teacher as special education teacher development through consultation, which, according to my interpretation of the term, also in the long run means school development.

During the interpretation of the co-operative conversation, I found support in American research on so-called collaborative consultation (cf. Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011; Caplan & Caplan, 1993; Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Dougherty, 2009; Idol, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1986; Nevin et al, 1990). Collaborative consultation is a process that enables teams of people with diverse expertise to generate creative solutions to mutually defined problems. In collaborative consultation, all of the participants are seen as professionals with different kinds of expertise, which signifies both a symmetrical relationship and an exchange where they work together to develop the teaching of pupils with special educational needs (Nevin et al, 1990). Collaborative consultation has been a recent topic of discussion in the US since the late 1980's and currently has a strong position when discussing consultation between special education teachers and class teachers (cf. Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011; Cook & Friend, 2010; Idol, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1986; Idol & West, 1987; Nevin, Thousand,

Paolucci-Whitcomb & Villa, 1990). Nevin et al (1990; pp 57-58) define collaborative consultation as "a multidirectional consultation because all members are considered to have unique and needed expertise. At any point in time a member of the collaborative relationship can be the giver or the receiver of consultation." This signifies that the agents in the consultation can alternate between taking on the role of expert or receiving party. Nevin et al (1990) put this model forward as an appropriate model for school consultation. They see consultations as being negative when one of the agents acts as the expert when colleagues meet in a consultation situation. The agent seen as a non-expert then tends to suffer from feelings of incompetence and helplessness. They believe that this role pattern is not suitable for consultation between colleagues. The agents should be viewed as equal peers and rather advise each other. To some extent, the Finland-Swedish teachers' descriptions of special education consultation that takes place between colleagues as an internal consultation coincides with American descriptions of collaborative consultation.

I have found that the pupil focus is seen as a legitimate focus within special education consultation currently practiced in the Finland-Swedish school context. The problem with this is that the individual perspective on special education needs is thereby maintained (cf. Bladini, 2004). Similarly, within the co-operative consultation conversation, it is natural that teachers mainly focus on the individual student. The teachers' descriptions also show evidence of the pupil-centered approach as not being enough. However, a third potential focus beside the teacher focus and pupil focus emerges in the Finland-Swedish teachers' descriptions. It sometimes happens that teachers turn the focus from the student to the physical environment and to the class as a whole; a type of contextual focus emerges. Teachers find it difficult to express themselves about this contextual focus and I therefore see it as a rather rare but potential focus. In research on consultation from the 2000s, the importance of taking an ecological perspective and to place focus on the pupil within a context is more frequently discussed (Gutkin, 2009; Gutkin & Curtis, 2009; Hylander, 2003; Larney, 2003).

The teachers describe that the advice provided by special education teachers do not always work in the classroom. My interpretation of the contextual focus is that it poses a possible focus in the development of special education consultation. Focus on context, where the environment and the class as a whole moves into the foreground, can result in the conversation content naturally slipping into relational content aspects. But the results indicate that it is also important not to lose touch with the instrumental and practical content. My interpretation is that the focus on context may also lead to the individual perspective on special education needs having to give way in favor of the relational dimension of difficulty. By moving away from the individual perspective, and instead considering teaching from the class perspective, inclusive practices could eventually develop. Thus, a greater focus on the group and the context may be *the second development opportunity* in the special education consultation conversation. My interpretation is that the affirmation of the class teacher's knowledge is an important factor if the focus is turned away from the individual pupil to the class and the context. As *the third development opportunity*, I suggest, therefore, that during the consultation session even more focus and affirmation is to be aimed at the class teacher's knowledge and that both teachers

try to see each other as teammates that need each other and “get the game to work” together. When both teachers' expertise is utilized, a focus is made possible of switching between focusing on the *individual in the context* and *the context of individuals*. With student *and* contextual focus, teachers can work together to develop the activities, and work toward inclusive activities in the classroom.

The collaborative approach that expanded the horizon of understanding

As I interpreted the Finland-Swedish teachers' descriptions of the collaborative consulting conversation with the help of American research, it broadened my horizon of understanding, which at the time was characterized by the directive and non-directive approach to consultation. West and Idol (1987) describe collaborative consultation as a consultation model lacking in theory, along with Cook and Friend (2010) who mention that collaborative consultation has been criticized for its lack of theoretical foundation. However, in previous research, the possibility of developing both the directive and non-directive consultation models in a collaborative spirit has been brought forth (cf. Brown, Pryzwanski & Schulte, 2011; Schulte & Osborne, 2003; Gutkin, 1999). In my interpretation of the collaborative conversation, aspects from both the directive approach and the non-directive approach of consultation are present. This indicates that the previously described learning theories, such as the social learning theory, the theory of scaffolding, constructivism and Roger's dialogue pedagogy, to some extent can be seen as compatible. This is made possible when you allow them merge into a sociocultural perspective on learning, which supports consultation between equal colleagues in special education contexts to be seen as intersubjective acts and interpersonal meetings, where all the agents have something to contribute, whether applying knowledge transfer or thought-stimulating conversational techniques during consultation (cf. Dysthe, 2001; Mead, 1976, 1998). My interpretation is therefore that it is possible to allow for the directive approach, the non-directive approach and the collaborative approach to merge if using a sociocultural theoretical perspective.

Toward an integrated perspective on special education consultation?

My suggestion is that the three types of consultation here described can be understood purely individually or as an integrated approach where the most fruitful aspects that emerge in the three consultation types can be combined. The counseling conversation and the co-operative conversation are the most prominent in the teachers' descriptions in the present study. The reflective conversation was not as distinguishable as the other two types of consultation conversations, although some aspects, such as the use of thought-stimulating conversation techniques and a relational- and to some extent, systems-oriented content were found. My interpretation is that pure reflective consultation, as described in the framework of the non-directive approach, currently constitutes a foreign realm of the Finland-Swedish school context. By contrast, the consultative and collaborative conversation with elements from the reflective conversation encompasses a potential sphere of development.

The counseling conversation is most evident when the class teachers with rather short teaching experiences describe consultation, while co-operative conversation is

more clearly present when teachers with similar years of experience meet. Whether consultation conversation is counseling, co-operative or reflective, should also be understood in the light of the space that consultation holds in the Finland-Swedish school and based on the conditions of consultation that the teachers describe. In these descriptions, it appears that consultation conducted as formal conversations have a rather marginal place in the Finland-Swedish school, while informal consulting conversations are common. The results indicate that the informal discussions conducted on the spot acquires a quick counseling character, while in the formal conversations there is more room for the use of conversational techniques and professional exchange, which allows them to have a more collaborative and reflective character.

I have found that teachers describe factors on a *structural, interpersonal and intrapersonal level* as critical to the successful implementation of the consultation. That is, factors such as time, scheduling solutions, the principal's support, teachers' knowledge and interest, and the collegiate atmosphere. These factors may also be related to whether the consultation conversations will be counseling, reflective or co-operative. Aspects of each consultation type may thus be combined in a single session or be dependent on agents' experience, interest, or on the circumstances and nature of the problem. The results of this study can then be presented as an integrated perspective in which the three types of special education consultation meet (see Figure 1).

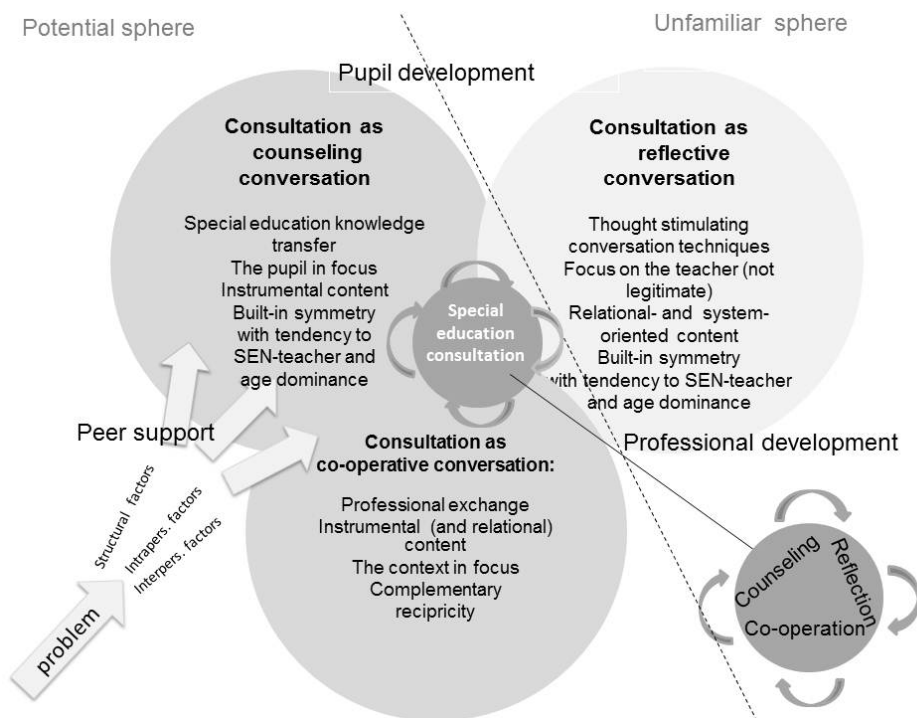


Figure 1. Illustration of the meeting between the three types of special needs consultation from Finland-Swedish teachers' descriptions.

As I interpret the teachers' descriptions of the special educational consultation lean against different approaches to consultation. An integrated approach with elements from the directive approach (counseling conversations) and from the collaborative approach (co-operative conversations), and to some extent from the non-directive approach (reflective conversations), stand out as possible when special education consultation is internal between equal colleagues. These are illustrated using three circles in the figure above (Figure 1). The dotted line by the reflective conversation in the figure shows how the pure deep reflective conversation as described, for example, by Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) and Lauvås and Handal (2001), so far belongs to a foreign realm in terms of special education consultation in the Finland-Swedish school. The Finland-Swedish context rather allows for reflective elements to "seep" into the other two types of consultation, which are more common in the context. The potential sphere in the development of special education consultation is therefore below the dotted line. The arrows that point toward and into the three circles show how the experience of the problem and the structural, intrapersonal and interpersonal factors may cause the consultation to acquire traits of counseling conversations, co-operative conversations or reflective conversations. The figure should be seen as a dynamic picture where the form, focus and content, as well as the relationship between the agents in the consultation are in constant motion and can change if the conditions of the consultation change. For example, the counseling conversation is currently common, while co-operative conversation, which I see as the ideal, may develop and become more common if both teachers have knowledge of this type of consultation, if the school is characterized by a collaborative climate and if enough time is provided for consultation during working hours. If the teachers are allowed the use more time for consultation conversation in the future, the consultation can possibly grow to become reflective dialogues.

The combination of aspects from different perspectives on consultation constitutes thoughts developed during interpretation, and of which I have found support in other researchers (cf. Brown, Pryzwansky & Schulte, 2011; Bozic, 2004; Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Erchul & Martens, 2006, 2010; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009). Several researchers in the field have also brought forth that various types of problems give rise to different consultation needs (Brown, Pryzwansky & Schulte, Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009). For example, Dettmer, Thurston, and Dyck (2005) emphasize that the consultant should be able to choose an appropriate type of consultation depending on how urgent the problem is. In situations of crisis, the consultation should be characterized by the consultant's ability to give timely advice. In regular and longer-term consultation, there are more opportunities to rely upon a process-reflective perspective that in the long run develop all agents. In the Finland-Swedish teachers' descriptions, a need for different types of consultation depending on the nature of the issue and with regard to timing similarly emerged. Additional factors, such as the agents' age, interests and knowledge are also of relevance to the nature of the consultation.

Conclusion

The purpose of this study was to develop awareness of how special education consultation can be understood and developed based on teachers' descriptions of consultation activities interpreted through different perspectives on consultation. The results show that special education consultation is a multifaceted activity where different approaches to consultation can meet. The uniqueness of special education consultation lies in the special education knowledgebase. The content in the consultation must be on educational and practical concerns relevant to the needs of the pupil and with pupil development as the main function of the consultation. As a result, the directive approach to consultation is so far prominent. By utilizing the aspects of the collaborative approach (professional exchange, complementary reciprocity, mutual professional development and focus on context), the potential in benefiting from class teacher knowledge is made possible. By also using some aspects of the non-directive approach (thought-stimulating conversation techniques), the teachers in the consultation are able to get past what is taken for granted, look at the problem from a new perspective and find creative solutions together. My hope is that the results from this study can be applied in the education and training of special education teachers and class teachers. The results could also be useful in the implementation of special education consultation in schools.

With regard to the study's implications for this area of research within consultation in the Nordic countries, the results suggest that the non-directive approach so far has dominated research and practice, for example in Sweden and Norway. The results in this study indicate that this approach is not enough when the consultation is implemented in specific special education contexts. The directive approach, which has lain fallow in recent decades, needs to be picked up again and further researched. This is not to say that the old authoritarian, mechanical approach to learning and consultation should be revived. The results rather suggest that the directive approach needs to be developed and refreshed by incorporating aspects of the non-directive and collaborative approach. My assessment is that it is the collaborative approach, could potentially bring the Nordic research in this area a new perspective on consultation in special education contexts. This approach needs to be tested, evaluated and developed further in order to accomplish positive results. At the same time, one must be careful not to generalize the results and uncritically transfer them onto other contexts. I do not, therefore, see my contribution to special education consultation as a static truth. Rather, this thesis is a part of the hermeneutic spiral. My contribution has the potential to broaden the understanding of special education consultation as an activity, while the spiral opens itself to further research in this area.

Referenser

- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators Creating Inclusive Environments. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 391–407.
- Ahlberg A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Rapport 1999:08). Institutionen för pedagogik. Göteborgs Universitet.
- Ahlberg A. (2007). Handledning för förändring? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 241–268). Lund. Studentlitteratur.
- Ahlberg, A., Klason, J-Å. & Nordewall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling. Lärare och specialpedagog i samverkan om lärande i matematik*. (INSIKT, 2002: 2. Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation). Högskolan i Jönköping
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2001). *Understanding and developing inclusive practices in schools. A collaborative action research network*. Paper presented at the American Educational Research Association. Seattle, April 2001.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 227–242.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, C.G. & Erikson, M.G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Artefakta.
- Arendt, H. (1993). *Between past and future*. Harmondsworth: Penguin.
- Arnaiz, P. & Castejon, J-L. (2001). Towards a change in the Spanish education system, *European Journal of Special Needs Education*. 16 (29), 99–110.
- Aspfors, J. & Hansén, S-E. (Red.). (2011). *Gruppmentorskap som stöd för lärares utveckling*. Söderströms & C: o Förlags AB.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport, nr 62). Høgskolen i Volda.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Förordning om behörighetsvillkor för personal inom undervisningsväsendet 1998/986/

Bergan, J.R. (1977). *Behavioral Consultation*. Columbus, OH: Merrill.

Bergan, J.R. & Kratochwill, T.R. (1990). *Behavioral Consultation and Therapy*. New York: Plenum.

Bjereld, U. Denker, M. & Himfors, J. (2002). *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, C. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Del I–III samt del IV–VI. Doktorsavhandling. Universitetet i Tromsø.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstads Universitet.

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.

Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Doktorsavhandling. Helsinki: Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteellinen laitos.

Boud, D., Keog, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Bozic, N. (2004). Using letters to support consultative work in schools. *Educational Psychology in Practice*, 20 (4), 292–392.

Brodin, J., Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Brown, D., Pryzwansky, W.B. & Schulte, A. (2011). *Psychology consultation and collaboration. Introduction to theory and practice* (7th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of human development*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Bruner, J.S. (2006). The role of tutoring in problem solving. I S.J. Bruner, *The selected works of Jerome S. Bruner*. In search of a pedagogy. Volume 1. New York: Routledge.

Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*. 2, 1–40.

- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*: Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2008) Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. *Spesialpedagogikk* 06/08, 42–52.
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York: Basic Books.
- Caplan, G. & Caplan, R.B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Fransisco. Jossey-Bass.
- Caplan, G. (2004). Recent Advances in Mental Health Consultation and Collaboration. I N.M. Lambert, J. Sandoval & I. Hylander (Eds.), *Consultee Centred Consultation. Improving the quality of professional services in schools and community Organizations* (pp. 21–36). Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlsson, F. (2007). *Finlandssvenska klasslärares erfarenheter, tankar och önskemål beträffande specialpedagogisk handledning*. Åbo Akademi. Pedagogiska Fakulteten. Magisteravhandling.
- Christans, C.G. (2000). Ethics and Politics in Qualitative Research. I N.K. Denzin & Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 133–155). Sage.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising Special Education: Time to Move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward. (Eds.). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstructing the “Inclusive School”. *British Education Research Journal*, 25 (82), 157–177.
- Coben, S.S., Chase Thomas, C.C., Sattler, R.O. & Voelker Morsink, C. (1997). Meeting the Challenge of Consultation and Collaboration: Developing Interactive Teams. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 427–432.
- Cole, B. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 287–307.
- Conoley, J.C. & Conoley, C.W. (2010). Why does Collaboration Work? Linking Positive Psychology and Collaboration. *Journal of Education and Psychology Consultation*, 20, 75–82.
- Cook, L. & Friend, M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1–8.

- Cowne, E. (2005). What do special educational needs coordinators think they do? *Support for Learning*, 20 (2), 61–68.
- Crowther, D., Dyson, A., Lin., M. & Millward, A. (1997). *The Role of the Special Education Needs Coordinator in Schools. Analytic Report*. Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne, Centre for Policy Studies 2000.
- Crowther, D. Dyson, A. & Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs education*, 16 (2) 85–97.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld Research* (2th ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Dennis, R. (2004). So far so good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools? *Educational Psychology in Practice*. 20 (1), 17–29.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative methods. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Sage.
- Dettmer, P., Thurston, L.P. & Dyck, J.N. (2005). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs* (5th ed.). USA: Pearson Education: Ally & Bacon.
- Dougherty, A.M. (2009). *Psychological Consultation and Collaboration in School and Community Settings* (5th ed.). Brooks/Cole.
- Dyson, A. (1990a). Effective learning consultancy: a future role for special needs coordinator? *Support for Learning*, 5(3), 116–127.
- Dyson, A. (1990b). Rethinking roles, rethinking concepts: Special needs teachers in mainstream schools. *Support for Learning*, 6 (2), 51–60.
- Dyson, A & Millward, A. (1998). Theory and practice in special needs education: Current concerns and future directions. I P. Haug & J. Tøssebo (Eds.). *Theoretical Perspectives on Special Education* (pp. 93–114). Kristiansand: Høyskoleverket.
- Dyson, A & Millward, A. (2000). *Schools and special needs*. London: Paul Chapman.
- Dysthe, O. (Red.). (2001) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. (2005). Metod och reflektion. I P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade reflektionen* (s. 179–193). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *Journal of Special Needs Education*, 2, 133–142.

- Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. (Skolverkets monografiserie). Sthlm: Liber.
- Erchul, W.P. (1992). On dominance, cooperation, teamwork and collaboration in school-based consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3 (3), 363–366.
- Erchul, W.P. (1999). Two steps Forward, one Step Back: Collaboration in School Based Consultation. *Journal of School Psychology*, 37 (2), 191–203.
- Erchul, W.P. & Martens B.K. (2006). *School consultation. Conceptual and Empirical Bases of Best Practice* (2nd ed). Springer.
- Erchul, W.P. & Martens B.K. (2010). *School consultation. Conceptual and Empirical Bases of Best Practice* (3rd ed). Springer.
- Erchul, W.P. & Sheridan, S.M. (2008). Overview. The State of Scientific Research in School Consultation. I W.P. Erchul & S.M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- European Agency for Development of Special Needs Education. (2003). *Specialpedagogisk stöd i Europeiska skolor, En tematisk sammanställning*. Hämtad från: www.european-agency.org (Tillgänglig: 6 juni 2012).
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109–120.
- Finlandssvenska lärarförbundet (2009). *PM om arbetstid och undervisningskyldighet*. Hämtad från: <http://www.fsl.fi/arskurs1-9/arbetstid-och-usk> (Tillgänglig 20 september 2009).
- Finlandssvenska lärarförbundet (2011). *Lärarnas arbetsbild förändras*. Hämtad från: <http://www.fsl.fi/broschyter-och-material/lararnas-arbetsbild-2011>. (Tillgänglig 1 augusti 2011).
- Finnish National Board on Education (2011). *Amendments and additions to the National Curriculum for Basic Education*. Unofficial translation .Hämtad från http://www.oph.fi/download/132551_amendments_and_additions_to_national_core_curriculum_basic_education.pdf (Tillgänglig 25 september 2012).
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 121–131.
- Friend, L. & Cook, M. (2010). Co-Teaching: An illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 20, 9–27.

- Förordning om behörighetsvillkor för undervisande personal 986/1998. Finlex.
- Gadamer, H-G. (1997) *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H-G. (2003) *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiska skrifter*: Cappelen Akademiske skrifter.
- Gjems, L. (1997) *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems (2007) Meningsskapande handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 179–198). Lund. Studentlitteratur.
- Graham, D.S. (1998). Consultant effectiveness and treatment acceptability: An examination of consultee request and consultant responses. *School Psychology Quarterly*, 39 (6), 483–497.
- Granheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Gresham, F.M. & Vaderwood, M. (2008). Quantitative Research Methods and Design in Consultation. I W.P. Erchul & S.M. Sheridan. (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation* (pp. 63–87). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutkin, T.J. (1996). Core elements of consultation service delivery for special service personnel. *Remedial and Special Education*, 17(6), 333–341.
- Gutkin, T.B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, 37 (2), 161–190.
- Gutkin, T.B. (2009). *Ecological School Psychology: A Personal Opinion and Plea for change*. I T.B. Gukin & C.R. Reynolds. (Eds.). *The Handbook of Schools Psychology* (4 ed., pp. 591–621). New York: Willey.
- Gutkin, T.B. & Curtis, M.J. (2009). School-based consultation. The Science and Practice. I T.B. Gukin & C.R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of Schools Psychology* (4th ed., pp. 591–621). New York: Willey.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande: text om språk, rationalitet och samhälle*: Göteborg: Daidalos.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38, 77–97.
- Hammarström-Lewenhagen, B. & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. HLS-förlag.

- Handal, G. (2007). Handledaren – Guru eller kritisk vän? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19–32). Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G., Lycke, K.H. & Lauvås, P. (1995). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hausätter, R.S. & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the difference between Finland and Norway in relation to the PISA results? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13 (4), 271–281.
- Huefner, D.S. (1988). The consulting teacher model: Risks and opportunities. *Exceptional Children*, 54, 403–414.
- Huhtanen, K. (2000). ”Maattomat kuninkaat.” *Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.–6.* Tampere University Press: Acta Universitatis Tamperensis, 788.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hylander, I. (1995). *Handledning och konsultation. En jämförelse mellan två professionella psykologiska processer* (FOG-rapport nr. 23). Linköping: Linköpings Universitet.
- Hylander, I. (2003). Towards a Grounded Theory of the Conceptual Change Process in Consultee Centered Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 14 (3/4), 263–280.
- Hylander, I. (2004). Analysis of conceptual Change In Consultee Centered Consultation. I N.M. Lambert, J. Sandoval & I. Hylander (Eds.), *Consultee Centered Consultation. Improving the quality of professional services in schools and community Organizations* (pp. 45–63). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hylander, I. & Guvå, G. (2004). A model of Consultation With Day Care and Pre-Schools. In N.M. Lambert J. Sandoval & I Hylander (Eds.), *Consultee Centered consultation. Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (pp. 65–77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Häg, K. & Kuoppa, S. (1997). *Professionell vägledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor* (Högskoleverkets rapportserie 2006: 10). Stockholm.
- Idol, L. (1993). *Special Educators Consultation Handbook* (2th ed.). Austin: TX-PRO-ED.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1986). *Collaborative consultation*. Austin, TX: PRO-ED.

- Idol, Paolucci-Whitcomb, P. & Nevin, A. (1995). The Collaborative Consultation Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6 (4), 329–346.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77–94.
- Idol, L. & West, J.F. (1987). School Consultation (Part II:) Training and Practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (3), 474–494.
- Jernström, E. (2007). I handledarens fotspår. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.143–165). Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, E. (1990). *Gruppkonsultasjon med barnhagepersonale*. Oslo: Barnverksakademiet: Statens spesiallaererhøgskole.
- Johannessen, E., Kokkesvold, E. & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning. Traditioner, teoretiske perspektiver og praksis* (2. oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjauksen pedagogisen päätöksentekona*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, opettajakoulutuslaitos.
- Kamppuri, M. (2001). *Konsultoitivien erityisopettajien työnkuva*. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen laitos. Magister avhandling.
- Kelleher, C., Riley-Tillman, T.C. & Power T.J. (2008). An initial comparison of collaborative and expertdriven consultation on treatment and integrity. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18, 294–324.
- Kirkebaek, B. (2009). At vejlede ud fra et relationistisk perspektive. Fra ekspertvaled til vidensdeling. I M. Brakke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 107–120). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kivirauma, J. (2004). Scientific Revolutions in Special Education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 123 – 143.
- Kivirauma, J. (2009). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. I S Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, S. Vehmas (Toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 11–23). Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, J. Klemelä, K., Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 117–133.
- Knotek, S.E & Sandoval, J. (2003). Current research in Consultee Centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (3–4), 234–250.
- Knotek, S.E., Kaniuka, M. & Ellingsen, K. (2008). Mental Health Consultation and Consultee Centered Approaches. I W.P. Erchul & S.M. Sheridan (Eds.),

- Handbook of Research in School Consultation* (pp. 127–146). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kommunarbetsgivarna. (2012). *UKTA 2012-2013. Kommunalt tjänste och arbetskollektivavtal för undervisande personal*. Helsingfors 2012.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet (2008). St.meld. nr 32. (2007–2008). *Kvalitet i skolan*. Hämtad från:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-32-2007-2008-.html?id=517753> (Tillgänglig 19 mars 2012).
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2007). Livslångt lärande och handledning i ett postmoderntkonsumtionssamhälle. I T. Krokmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 61–97). Lund. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagen om grundläggande utbildning 628/1998. Finlex.
- Lagen om grundläggande utbildning (ändringar) 642/2010. Finlex.
- Lahtinen, U. (2009). Erityiskasvatus ammattialana. I S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, S. Vehmas (Toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 171–201). Helsinki. WSOY.
- Lambert, N.M. (2004). Consultee Centered Consultation. An International Perspective on Goals, Process and Theory. I N.M. Lambert, J. Sandoval & I. Hylander (Eds.), *Consultee-Centered consultation. Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (pp. 3–24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Larney, R. (2003). School-based consultation in the United Kingdom: Principles, practice and effectiveness. *School Psychology International*, 24 (5), 5–19.
- Larkin, M. (2002). *Using Scaffolding Instructions to Optimize Learning*. The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Hämtad från:
<http://chants.coastal.edu/cetl/resources/Using%20Scaffolded%20Instruction%20to%20Optimize%20Learning.pdf> (Tillgänglig 2 februari 2010).
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.

- Lendahls Rosendahl, B.M. & Rönnerman, K. (2003). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Forskning i fokus no.4. Stockholm: Skolverket
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 10 (1), 35–51.
- Leskinen, M. & Moberg, S. (2002). *Erityisopetuksen tilanne hankekunnissa 1998–1999*. (Moniste 9/2002). Helsinki. Opetushallitus.
- Lindgren, U. (2009). På väg att bli professionell lärare. Målinriktade mentorssamtal. I M. Brakke, & K. Söndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 140–156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 14–157.
- Lundman, B. & Granheim, U.H (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär, G. Höglund & B. Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Akademisk avhandling. Lärarhögskolan. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Martens, B.K. & DiGennaro, F.D. (2008). Behavioral Consultation. I W.P. Erchul, & S.M. Sheridan, *Handbook of Research in School Consultation*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthews, D.J. & Foster, J.F. (2005). A Dynamic Scaffolding Model of teacher Development: The Gifted Education Consultant as Catalyst of Change. *Gifted Child Quarterly*. 49 (3), 222–230. Hämtad från: http://www.beingsmart.ca/copy_pages/documents/DSMGCQsummer2005.pdf (Tillgänglig 2 februari 2010).
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos
- Mead, G.H. (1998). *Å ta Andres perspective: grunnlag for sosialisering og identitet: georg Herbert Mead I utvalg: I S. Vaage* (Red.), Oslo: Utdanningsvetenskaplige serie.
- Meyers, J., Truscott, S.D., Meyers, A.B., Varjas, K. & Smith Collins, A.M. (2008). Qualitative and Mixed-Methods Designs in Consultation Research. I W.P. Erchul, W.P. & S.M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation* (pp. 89–113). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. I T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, S. Vehmas. (Toim.), *Poikkeava vai erityinen* (s. 136–161). Juva. Atena.

- Moberg, S (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. I P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (Toim.), *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*, 82–95. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H.(2009). Yhteistä koulua kohti. I S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (2009). *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 75–91). Helsinki. WSOY.
- Moran, A. & Abbott, L. (2006). *The development of inclusive schools in Northern Ireland – A model of best practice*. (Research report 4/2006). University of Ulster. Hämtad från http://www.deni.gov.uk/rb_4_2006.pdf (Tillgänglig 19 januari 2008).
- Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (Toim.). (2001). *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, juostavat resurssit ja yhteistyö – välineitä yhteiseen kouluun. I P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (Toim.), *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s.96–124) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. (2005). *Laatua erityisopetukseen vai yleisopetukseen*. Vuosina 1997–2004 tehtyjä tutkimuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Nevin, A., Thousand, J., Paolucci-Whitcomb, P. & Villa, R. (1990). Collaborative Consultation: Empowering Public School to Provide Heterogeneous Schooling for all – or, Who Rang That Bell? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 41–67.
- Nielsen, K. & Kvale; S. (2000) Mästarlära som lärandeform av i dag. I K. Nielsen & S. Kvale. *Mästarlära. Lärande som social praxis* (s. 27–46). Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). Mästarlära som lärandeform av i dag. I: *Vem väver kejsarens nya kläder? En antologi om det praktiska lärandets konst*. Stockholm: Stockholms hantverkarförning.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* (Forskning i fokus 2/ 28). Hämtad från: www.skolutveckling.se (Tillgänglig: 8 augusti 2010).
- Näslund, J. (1995). *Handledning för yrkesverksamma – centrala aspekter*. (FOG-rapport nr 26). Institutet för beteendevetenskap: Linköping: Linköpings Universitet.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpskap*. Akademisk avhandling. Linköpings universitet.

- Näslund, J. (2007). Socialpsykologiska aspekter i handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 165–178). Lund: Studentlitteratur.
- Ojanen, O. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Yliopistopaino. Palmeniasarja.
- Onnismaa, J. (1996). Ohjauksen tarve lisääntymässä. *Aikatauskasvatus* 4/96.
- Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiiantuntijan muutos*. Joensuu: Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö*. Helsinki: Gadeamuskirja.
- Opetusministeriö. (2009). OPM/Luonnos 21.1.2009. Helsinki.
- Pajak, E. (2007). Den pedagogiska handledningens utveckling, nuvarande ställning och tänkbara framtid i USA. I T. Kroksmark, T. & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 433–456). Lund. Studentlitteratur.
- Paunonen-Ilmonen, M. (2005). *Työnohjaus: toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: WSOY.
- Perner, D.E. & Porter, G.L. (2008). Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. I H.P. Parette & G.R. Peterson-Karland (Eds.), *Researched-Based Practices in Developmental Disabilities* (2nd ed., pp. 531- 542). Pro-Ed Inc.
- Peavy, R.V. (2000) *Konstruktivistisk vägledning, teori och metod*. Stockholm: Trino.
- Peirce, C.S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Daidalos.
- Piaget, J.(1971). *Intelligensens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pijl, S.J. & Bos, K. (2001). Redesigning regular education support in The Netherlands. *European Journal of Special Needs education*, 16 (2), 111–119.
- Richmond, R.C. & Smith, C.K. (1990). Support for special needs: The classroom teacher's perspective: *Oxford Review of Education*, 16 (3), 295–310.
- Rogers, C.R. (1965). *Client Centered Therapy*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rogers, C.R. (1976). *Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Rosenfield, S.A., Silva, a: & Gravois, T.A. (2008). Bringing Instructional Consultation to Scale: Research and Development of IC and IC Teams. I W.P. Erchul & S.M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation* (pp. 203-265–61). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2, 109–118.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademis förlag
- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher-categories. *European Journal of Special Needs Consultation*, 24 (4), 389-396.
- Sandoval, J. (2004) Constructivism, Consultee Centered Consultation and Conceptual Change. I N.M. Lambert, J. Sandoval & I. Hylander (Eds.), *Consultee Centered Consultation. Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (pp. 37–44). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sahlin, B. (2005). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. Stockholm: SHI-förlag
- Schulte, A. (1990). Academic outcomes for Students with Learning Disabilities in Consultation and Research programs. *Exceptional Children*. 57 (2), 162–72.
- Schulte, A. (2008). Measurement in School Consultation Research. I W.P. Erchul & S.M. Sheridan (Eds.). *Handbook of Research in School Consultation* (pp. 33–61). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schulte, A., Osborne, S. & Kauffman, J. (1993). Teacher response to two types of Consultative Special Education Services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4 (2), 1–27.
- Schulte, A., Osborne, S. & Kauffman, J. (1999). Academic outcomes for students with learning disabilities in consultation and research programs. *Exceptional Children* 57, (2), 162–172.
- Schulte, A. & Osborne, S. (2003). When Assumptive Worlds Collide: A review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 14(2), 109–138.
- Schön, D.A. (2001) (Översättning: Fil Steen). *Den reflekterande praktiker: Hvordan professionelle tænker ner de arbejder*. Åhus: Klim.
- SFS 2007:638. Förordning om ändring i Högskoleförordning 2007:638.
- Sheridan, S.M., Welch, M. & Orme, S.F. (1996). Is Consultation Effective? *Remedial and Special Education*, 17(6), 341–357.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T.R. & Bergan, J.R. (1996) *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual*. New York: Plenum.

- Sheridan, M.S., Clarke, B.L., & Burt, J.D. (2008). Conjoint Behavioral Consultation: What Do We Know and What Do We Need to Know? I W.P. Erchul & S.M. Sheridan (Eds.), *Handbook of Research in School Consultation* (pp. 171–202). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin, & P-G Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 73–90). Lund: Studentlitteratur.
- Skagen, K. (2001).Handledningssamtal i Bahktin-perspektiv. I verket: O Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 195–218). Lund: Studentlitteratur.
- Skagen, K. (2004). *I veildningens lanskap. Innføring i veildning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2007). Ett tema av yttersta betydelse. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 33–59). Lund: Studentlitteratur.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into Spiealeducational needs. *European Journal of Special Educational Needs*, 11 (1)33–47.
- Sollied, S. (2009). I mangel på ord. I M. Brakke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s.121–139). Oslo: Universitetsforlaget.
- Starrin, B. & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 52–78). Lund: Studentlitteratur.
- Statistikcentralen. (2006). Utbildning. Specialundervisning. Hämtad från: <http://www.stat.fi/til/erop/2005/erop/index.html>. (Tillgänglig 23 juli 2007).
- Statistikcentralen. (2011). Utbildning. Specialundervisning. Hämtad från: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_sv.html. (Tillgänglig: 11 november 2011).
- Steinke, I. (2004). Quality Criteria in Qualitative Research. I U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Research* (pp. 184–190): SAGE.
- Ström, K. (1996). *Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller... Speciallärares syn på sin verksamhet och roll på högstadiet*. (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 13). Vasa: Åbo Akademi.
- Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet. Ett specialläraryperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo Akademi University Press.
- Stukát, K-G. 2005: *Såsom i en spegel – specialpedagogisk utveckling under 80 år reflekterad i Nordisk Tidskrift för Specialpedagogik och dess föregångare Hjälpskolen-Saerskolen-Vaerneskolen*. Hämtad från:

- http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdffiler/Utdanningspolitikk/Sasom_i_en_spegel_Nordisk_Tidskrift_1923-2003.pdf (Tillgänglig 3 september 2007).
- Sundli, L. (2007). Mentoring. A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201–214.
- Sundqvist, C. (2011a) Den specialpedagogiska handlednigens plats, form och fokus i den finlandssvenska skolan. I E. Ahlskog & M. Lundqvist (Red.), *Pedagogiska rum i fokus* (s.124–142). (Pedagogiska Fakultetens rapport 32/2011). Vasa: Åbo Akademi.
- Sundqvist, C. (2011b). Om jag bara hade tid för det! *Erityiskasvatus* 4, 2011.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet och validitet? I P-G Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier teori och praktik* (s. 209–227). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Søndenå, K. (2004) *Kraftfull refleksjon i laerutdanninga*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Søndenå, K. (2007) Reflektionen, dialogen och demokratin. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 225–240). Lund. Studentlitteratur.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*. 36(3), 162–172.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L.A. (2012). One-Year Study of the Development of Co-teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 373-390.
- Tharp, R.G. & Wetzel, R.J. (1969). *Behaviour Modification in the Natural Environment*. New York: Academic Press.
- Thousand, J. R. & Villa, L.A. (1999). Inclusion. Welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. I S.I. Pfeiffer & L.A. Reddy (Eds.), *Inclusion practice with special needs students. Theory research and applications* (pp. 73–108). New York. Haworth Press.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuominen, J., Palonen, T., Hakkarainen, K. (2011) Special Educators' Social Networks: A Multiple Case Study in Finnish Part-time Special Education Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (1), 21–38.

- Tysinger, P.D., Tysinger, J.A. & Diamanduros, T. (2009). Teachers' expectations on the directiveness continuum in consultation. *Psychology of Schools*, 46(4), 319–332.
- Undervisningsministeriet (2007). *Strategi för specialundervisningen 2007:47*. Hämtad från: http://www.minedu.fi/OPM/Julkasut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html (Tillgänglig: 18 november 2011).
- Undervisnings- och kulturministeriet (2010). *Finland i PISA-undersökningen*. Hämtad från: <http://www.minedu.fi/pisa/> (Tillgänglig 7 december 2010).
- Unesco (1994). Final report, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca. Spain, 7–10 June. Paris: UNESCO.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för grundskolans läroplan 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen.(2011). *Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010*. Föreskrifter och anvisningar 2011: 20. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialpedagogikk. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdikatoratet. Hämtad från: http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf?eplanguage=no (Tillgänglig 16 mars 2012)
- Valteri. (2010). Hämtad från: <http://www.valteri.fi> (Tillgänglig 7 april 2010).
- Villa, R., Thousand, J.S., Paolucci-Whitcomb, P. & Nevin, A. (1990). In search of New Paradigms of Collaborative Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (4), 279–292.
- Villa, L.A. & Thousand, J. R. (Eds.). (2005). *Creating an inclusive school* (2th ed.). USA: ASCD.
- Villa, A.R., Thousand J.S. & Nevin, A.I. (2008). *A guide to co-teaching. Practical Tips for facilitating Student Learning* (2th ed.). Corwin Press.
- von Ahlefeld Nisser, D. (2009) *Vad kommnikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Stockholm's Universities.
- Wahlström, G. (1996). *Handledning och samverkan I pedagogens värld*. Stockholmm: Runa.
- Wengraf, T. (2006). *Qualitative research interviewing*. London: Sage.
- West, J.F. & Idol, L. (1987). School Consultation (Part I): An interdisciplinary Perspective on Theory, Models and Research. *Journal of Learning Disability*.20 (7), 388–408.

- West, J.F. & Idol, L. (1990). Collaborative Consultation in the Education of Mildly Handicapped and At-Risk Students. *Remedial and Special education*, 11 (1), 21-31.
- Witt, J.C. (1990). *Collaboration in school based consultation: Myth in need of data*. Journal of Educational and Psychological Consultation 1(3), 367–370.
- Wood, D.J. & Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Åberg, K. (2006) *Nordisk litteratur om handledning i pedagogiskt arbete – en kunskapsöversikt*. Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping.
- Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper. För vad och vem? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.77–98). Lund: Studentlitteratur.
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik*. Stockholm University
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. (IPD-rapport NR 2000:13). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ödman, P-H. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser: Till validitetsfrågan inom hermeneutik. I S. Selander & P-H. Ödman (Red.), *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s.81–118). Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-H. (1979/2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Nordstedts Akademiska förlag.

B) Samarbete med klasslärare

1. Vid sidan av det direkta elevarbetet samarbetar jag även med klasslärare på följande sätt (kryssa för de alternativ som passar för dig):

	<i>dagligen</i>	<i>varje vecka</i>	<i>månatligen</i>	<i>varje termin</i>	<i>aldrig</i>
Fungerar som kompanjonlärare i klass.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskuterar situationen i gruppen / klassen med klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskuterar enskilda elever med klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planerar enskilda elevers undervisning med klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ger råd gällande enskilda elevers undervisning till klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delar med mig av undervisningsmaterial till klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltar i möten gällande enskilda elever tillsammans med klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat sätt (nämnhur) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Nedan följer en rad påståenden. Kryssa i den ruta som bäst motsvarar din uppfattning:

	<i>instämmer helt</i>	<i>instämmer delvis</i>	<i>instämmer inte</i>	<i>instämmer inte alls</i>
Jag upplever att mitt nuvarande samarbete med klasslärare är tillräckligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet med klasslärare är en viktig del av speciallärarens arbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag skulle gärna samarbeta mera med klasslärarna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag känner mig osäker i samarbetet med klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag känner mig otillräcklig i samarbetet med klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C) Specialpedagogisk handledning till klasslärare

Med *specialpedagogisk handledning* avses i denna studie stöd och hjälp av speciallärare till klasslärare som har elever i behov av särskilt stöd i klassen. Stödet kan handla om allt från diskussioner kring enskilda elever till konkreta råd och tips. Stödformen kan ske som en planerad, schemalagd verksamhet eller som oplanerade samtal på till exempel raster.

1. Kryssa för det/ de alternativ som stämmer in på dig.

- Jag har i min utbildning till speciallärare haft kurser om handledning:
- Jag har fått fortbildning i handledning:
- Jag skulle vilja få fortbildning i handledning:
- Jag har på annat sätt ökat min kunskap om handledning:
- Hur? _____

- Jag anser att min kunskap om hur jag skall handleda klasslärare är: Mycket god
- God
- Medelmåttlig
- Bristfällig
- Mycket bristf.

2. Hurudana möjligheter har du att inom ramen för ditt arbete som speciallärare erbjuda specialpedagogisk handledning åt klasslärare?

- Jag har redan schemalagd tid för handledning
- Det finns goda möjligheter att erbjuda handledning
- Det skulle finnas möjligheter om jag drev frågan
- Det skulle vara svårt att förverkliga

Om du har schemalagd tid för handledning, nämn hur mycket: _____

3. Jag ger specialpedagogisk handledning till klasslärare på följande sätt (sätt kryss vid det / de alternativ som stämmer på dig):

	<i>dagligen</i>	<i>varje vecka</i>	<i>månatligen</i>	<i>varje termin</i>	<i>aldrig</i>
Oplanerad handledning på raster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oplanerad handledning lektionstid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oplanerad handledning utanför skoltid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planerad handledning på raster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planerad handledning lektionstid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planerad handledning utanför skoltid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Nedan följer en rad påståenden. Kryssa i den ruta som bäst motsvarar din uppfattning:

	<i>instämmer helt</i>	<i>instämmer delvis</i>	<i>instämmer inte</i>	<i>instämmer inte alls</i>
Det finns hos klasslärare ett behov av att få specialpedagogisk handledning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det händer att klasslärare ber mig om råd kring enskilda elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specialpedagogisk handledning är ett arbetssätt som borde utvecklas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är specialläraren som skall ge specialpedagogisk handledning till klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Någon annan än skolans speciallärare borde ge handledning till klasslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specialpedagogisk handledning till klasslärare kan gynna eleverna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specialpedagogisk handledning till klasslärare skall fungera som stöd för läraren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specialpedagogisk handledning stödjer även speciallärarens arbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hur anser du att den specialpedagogiska handledningen främst bör vara upplagd?

- | | |
|---|--------------------------|
| Som reflekterande samtal | <input type="checkbox"/> |
| Som rådgivande verksamhet | <input type="checkbox"/> |
| Reflektion och rådgivning är lika viktiga | <input type="checkbox"/> |

6. Vilken form av specialpedagogisk handledning föredrar du /skulle du föredra att ge?

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| Handledning för en lärare åt gången | <input type="checkbox"/> |
| Grupphandledning | <input type="checkbox"/> |
| Både enskild- och grupphandledning | <input type="checkbox"/> |

7. Vad anser du att man skall diskutera i specialpedagogisk handledning? Kryssa för det / de alternativ som stämmer in på din uppfattning.

- | | |
|---|--------------------------|
| Klasslärarens arbetssätt | <input type="checkbox"/> |
| Klasslärarens professionella utveckling | <input type="checkbox"/> |
| Enskilda elever | <input type="checkbox"/> |
| Specifika problemsituationer | <input type="checkbox"/> |
| Undervisningsmetoder | <input type="checkbox"/> |
| Undervisningsmaterial | <input type="checkbox"/> |
| Arbetet med gruppen / klassen | <input type="checkbox"/> |
| Skolan som helhet | <input type="checkbox"/> |
| Annat: Vad _____ | <input type="checkbox"/> |

8. Nedan följer två halvfärdiga meningar. Välj en av meningarna och komplettera meningens (använd vid behov baksidan av pappret).

A) Jag skulle gärna sätta mera tid på specialpedagogisk handledning till klasslärare, om

B) Jag tycker inte att jag som speciallärare skall sätta (mer) tid på att ge specialpedagogisk handledning till klasslärare därför att,

Har du ytterligare synpunkter på temat i denna undersökning eller önskar tillägga något så kan du delge dina tankar här.

Namn och kontaktuppgifter:

Namn: _____

Skola : _____ Kommun: _____

E-post: _____ Tfn: _____

Varmt tack för din medverkan!

Till deltagare i intervju gällande specialpedagogisk handledning

Tack för att du ställer upp på intervjun! Intervjuer med speciallärare och klasslärare är det andra steget i min datainsamling till min doktorsavhandling om specialpedagogisk handledning. Det första skedet utgjorde en enkät som jag under hösten 2009 skickade ut till speciallärare i åk F-6 Svenskfinland. På basen av de 152 svar jag fick har jag kunnat konstatera att handledning som samarbetsform mellan klasslärare och speciallärare förekommer i stor omfattning som en spontan och oplanerad verksamhet på raster. I förväg planerad handledning på lektionstid eller på schemalagd tid är ovanligt. Ungefär 10 av de speciallärare som svarat på enkäten menar att de har möjlighet att handleda en gång i veckan, eller ett par gånger i månaden på schemalagd tid. Dessa speciallärares erfarenheter vill jag alltså följa upp med en intervju. Om den specialpedagogiska handledningen skall kunna utvecklas så måste vi starta med erfarenheterna från fältet. Jag önskar därför också intervju klasslärare för att skapa förståelse för deras behov och syn på handledningens funktion och innehåll.

Intervjuerna kommer att innehålla frågor gällande era möjligheter att ge / få specialpedagogisk handledning samt frågor gällande hur ni ser på handledningens form, funktion och innehåll. Hur är det och hur önskar ni att det skulle vara? Beräkna ungefär en och en halvtimmes tid för intervjun så hinner vi sitta och tala i lugn och ro. Jag kommer att använda bandspelare som ljudupptagning.

Intervjuerna kommer att användas i forskningssammanhang. All information kommer att behandlas konfidentiellt. Deltagande speciallärare och klasslärare kommer att vara anonyma. Det skall alltså inte gå att härleda de resultat som presenteras till enskilda personer.

Jag sänder er som bilaga närmare information och mitt forskningssyfte samt forskningsfrågor. Om någonting är oklart eller om du ännu undrar över någonting så ber jag dig ta kontakt. Intervjuerna utförs med början i februari och fram till mitten av maj. Jag kommer ännu att ta kontakt med dig innan intervjun för att säkerställa plats och tidpunkt.

Vänliga hälsningar

Christel Sundqvist

Tfn 050-348 1965, e-post:chrisund@abo.fi

Den specialpedagogiska handledningens plats, form, funktion och innehåll i grundskolans lägre årskurser (åk F-6)

Bakgrund

Speciallärarens arbete är mångfacetterat och innebär vid sidan om det direkta elevarbetet även samarbete med olika professionella. I samband med pågående revidering av skollagstiftning kring elever i behov av särskilt stöd, lyfts det mångprofessionella arbetssättet och samarbetet mellan olika lärarkategorier fram. En samarbetsform som nämns i olika sammanhang är *specialpedagogisk handledning*. Det vill säga att specialläraren vid sidan om det direkta elevarbetet ger stöd i form av handledning i specialpedagogiska frågor till andra lärarkategorier. *Handledningen kan handla om allt från diskussioner kring elever i behov av särskilt stöd till konkret rådgivning*. Arbetsformen är tillsvidare ovanlig i Finland medan det finns en längre erfarenhet av arbetssättet i till exempel Sverige. I egenskap av doktorand inom ämnet specialpedagogik vid Åbo Akademi gör jag en studie om detta arbetssätt som skall utmynna i en doktorsavhandling.

Syfte och forskningsfrågor

Mitt forskningsintresse rör sig kring handledning som specialpedagogisk verksamhetsform i den finlandssvenska grundskolan årskurs F-6. I fokus för undersökningen är speciallärarens och klasslärarens tankar kring och erfarenheter av specialpedagogisk handledning. *Studiens övergripande syftet är att fördjupa kunskapen om hur specialpedagogisk handledning och villkoren för denna verksamhetsform kan förstås utgående från speciallärarens och klasslärarens beskrivningar*. Utgående från ovan nämnda syfte är de preciserade frågeställningarna:

1. Hur beskriver lärarna de yttre och inre villkoren i förverkligandet av handledningen?
2. Hur beskriver lärarna den specialpedagogiska handledningens form, fokus och funktion?
3. Hur beskriver speciallärarna relationen mellan de olika aktörerna i handledningsprocessen?

Datainsamlingsmetod

Forskningen utgör en kvalitativ undersökning där halvstrukturerade intervjuer med speciallärare och klasslärare fungerar som den huvudsakliga datainsamlingsmetoden. För att kartlägga situationen på fältet och för att hitta lämpliga informanter sändes en enkät ut till samtliga speciallärare i åk F-6 under hösten 2009. Svaren från enkäten ligger till grund för utformningen av intervjun och intervjuerna kommer också att speglas mot svaren i enkäten. Intervjuerna genomförs med tio speciallärare och lika många klasslärare under februari-maj 2010. Därefter transkriberas intervjuerna (skrivs ut). Analysen av intervjuerna beräknas kunna påbörjas hösten 2010.

INTERVJUGUIDE: Speciallärare

Tema 1:Handledningens plats

Berätta om hurudana möjligheter du har att handleda dina kollegor.

Hur kom det sig att du började med handledning?

Är du nöjd med arrangemangen? Om inte: Hur önskar du att det skulle vara?

Vilka faktorer försvårar handledning som arbetsätt?

Vilka faktorer tror du att kan befrämja utvecklingen av handledning som arbetsätt?

Tema 2:Handledningens form

Berätta om hur ett typiskt handledningstillfälle går till.

Hur förbereder du handledningen?

Följer du någon bestämd handledningsmodell eller strategi?

Hurudan handledning upplever du att klasslärarna har behov av?

Hur förhåller du dig till att ge råd under handledningen?

Hur förhåller du dig till att handleda i form av reflekterande samtal?

Tema 3:Handledningens fokus och innehåll

Vad diskuterar ni under handledningen?

Vad är de vanligaste frågorna / problemen som tas upp i handledningen?

Vem är i främsta fokus under samtalen?

Är du nöjd med fokuset? Om inte: Hur önskar du att det skulle vara?

Tema 4:Handledningens funktion

Vad skall ha hänt för att du skall vara nöjd efter en handledningssituation?

Vad är syftet med handledningen?

Vem kan gynnas av handledningen?

Vilka fördelar har arbetsättet?

Tema 5: Roller och relationer i handledningen

Hur skulle du beskriva din och klasslärarens relation i handledningen?

Vad är dina uppgifter i handledningen? Vad tror du att KL förväntar sig av dig?

Skulle du kalla dig för expert? Om ja; Hur använder du dig av din expertis i handledningen?

Vad är K.L:s uppgift i handledningen? Vad förväntar du dig av KL i handledningen?

Hur skulle du beskriva den ideala relationen mellan dig och deltagarna i handledningen?

INTERVJUGUIDE: Klasslärare

Tema 1:Handledningens plats

Berätta om hurudana möjligheter du har att få handledning av specialläraren?

Hur kom det sig att ni började med handledning?

Är du nöjd med arrangemangen? Om inte: Hur önskar du att det skulle vara?

Vilka faktorer försvårar handledning som arbetsätt?

Vilka faktorer tror du att kan befrämja utvecklingen av handledning som arbetsätt?

Tema 2:Handledningens form

Berätta om hur ett typiskt handledningstillfälle går till:

Hur förbereder du dig inför handledningen?

Hurudan handledning upplever du att du i egenskap av klasslärare har behov av?

Hur förhåller du dig till att SL ger råd under handledningen?

Hur förhåller du dig till att handledningen byggs upp som reflekterande samtal?

Tema 3:Handledningens fokus och innehåll

Vad diskuterar ni under handledningen?

Vad är de vanligaste frågorna / problemen som du behöver handledning kring?

Vem är i främsta fokus under samtalen?

Är du nöjd med fokuset? Om inte: Hur önskar du att det skulle vara?

Tema 4:Handledningens funktion

Vad skall ha hänt för att du skall vara nöjd efter handledningen?

Vad tycker du att är syftet med handledningen?

Vem kan gynnas av handledningen?

Vilka fördelar har arbetsättet?

Tema 5: Roller och relationer i handledningen

Hur skulle du beskriva din och speciallärarens relation i handledningen?

Vad är SL: uppgift i handledningen? Vad förväntar du dig av specialläraren i handledningen?

Skulle du kalla SL för expert i handledningssituationen

Vad är din uppgift i handledningen? Vad tror du SL förväntar sig av dig?

Hur skulle de beskriva den ideala relationen mellan deltagarna i handledningen?

Presentation av respondenterna i intervjun

Speciallärare

Nr	Region	Lärartyp*	År lärare **	Examen***	Handledningskurs
1	Ö:botten	Spec.lär1	3	PeM, spec.lär	Ja
2	Ö:botten	Spec.lär1	7	PeM, spec.lär	Ja
3	Ö:botten	Spec.lär2	10+5	PeM, klass.lär + spec.lär	Ja
4	Nyland	Spec.klass	2	PeM, spec.lär	Ja
5	Nyland	Spec.klass	½+4	PeM, klassl. + spec.lär	Ja
6	Åboland	Spec.lär2	10	FilM +spec.lär	Ja
7	Åboland	Spec.lär1	9	PeM, spec.lär	Ja
8	Nyland	Spec.lär1	18 +1	FilM + spec.lär	Ja
9	Nyland	Spec.klass	14+7	PeM, klass.lär + spec.lär	Nej

*Lärartyp:

** År lärare:

*** Examen

Spec.lär1 = speciallärare i en skola

År speciallärare + År klasslärare

+spec.lär =

Spec.lär2 = speciallärare i två eller flera skolor,

påbyggnadsutbildning

Spec.klass = specialklasslärare

Klasslärare

Nr	Region	Skolst	År lärare	Årskurs	Elever med ip
1	Ö:botten	180	4	Åk 3	1
2	Ö:botten	220	3	Åk 1	-
3	Ö:botten	100	10	Åk 3	1
4	Nyland	170	1	Åk 1	-
5	Nyland	350	12	Åk 1	1
6	Åboland	80	9	Åk 1-2	-
7	Åboland	40	10	Åk 1-2	1
8	Nyland	200	15	Åk 3	-
9	Nyland	700	9	Åk 3	1

*Antal elever

Speciallärares möjligheter att handleda klasslärare

Nr ¹	Lärartyp + arbetssätt	Handlednings- Arrangemang	Ersättnings- arrangemang
1	Specialklasslärare. Ingen egen klass, ansvarar för elever som har ip. ² Jobbar främst individuellt eller i smågrupp med eleverna	Handledning en timme per vecka med klasslärare (+ assistent) som har elever med ip i sin klass.	1 timme av usk ³
2	Speciallärare i en (två) skolor. Jobbar främst individuellt eller i smågrupp med eleverna.	Ger handledning innan skolan eller efter skolan enligt behov.	1 timme av usk.
3	Speciallärare i en skola. Jobbar främst individuellt eller i smågrupp med eleverna. Ibland kompanjölärare.	Ger handledning innan skolan eller efter skolan enligt behov.	Ingen ersättning i tid eller pengar.
4	Specialklasslärare och arbetar även några timmar per vecka i skolans resurscenter.	Ger handledning fyra timmar/ vecka till externa skolor + den egna skolans personal. Handledning med egna skolans klasslärare regelbundet varje höst och därtill under läsåret enligt behov.	Fyra timmar av usk.
5	Specialklasslärare. Anställd för sex elever som är inkluderade i förskolan och i årskurs ett. Jobbar med eleverna enskilt, i smågrupper samt i klass som kompanjölärare	Ger handledning sammanlagt ca fyra timmar per vecka till förskolan klasslärarna + assistenter (sammanlagt en timme per klasslärare per vecka).	4-5 timmar av usk: används till handledning och till gemensam planering.
6	Speciallärare i en skola. Främst individuell och smågruppsundervisning + olika samarbetsprojekt med klasslärare.	För handledande samtal på elevvårdsmöten och vid behov när man hittar gemensam tid	Använder mötestid som faller inom ramen för usk.
7	Speciallärare i en skola. Främst individuell undervisning och smågruppsundervisning.	För handledande samtal ungefär var tredje vecka med två klasslärare som behöver stöd för att hantera klassen.	Handledningen ersätts med timpenning.

¹ Lärarna nämns med en siffra istället för med de fingerade namnen för att minska identifieringsrisken.

² Individuell plan för lärande

³ Undervisningsskyldighet

8	Speciallärare i två skolor. Främst individuell undervisning och smågruppsundervisning.	Regelbundna handledningssamtal varje höst med klasslärarna. För utöver det handledande samtal enligt behov.	En timme av usk som går under beteckningen elevvårdsmöten.
9	Ambulerande speciallärare i två skolor. Ger handledning till ytterligare en skola, Jobbar ofta som kompanjonlärare samt ibland enskilt och i små grupper med eleverna.	Handleder två lärare i en skola där hon själv inte arbetar med eleverna. Till att börja med varje vecka, nu mer sporadiskt. Handleder lärare i de två andra skolorna enligt behov.	Någon "enstaka" timme från usk.

Perspektivmöten i skola och handledning

Lärares tankar om specialpedagogisk handledning

Samarbete mellan olika professionella i skolan är fundamentalt vid utvecklingen av en inkluderande skola. Handledning mellan speciallärare och klasslärare är en möjlig form av samarbete. I studien fördjupas kunskapen om hur specialpedagogisk handledning kan förstås och utvecklas genom att lärares beskrivningar av verksamhetsformen tolkas mot olika perspektiv på handledning. Tre olika typer av specialpedagogiska handledande samtal framträder: det konsultativa, det reflekterande och det samarbetande samtalet. Resultaten indikerar att olika perspektiv på handledning behöver kombineras vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning. I gynnsamma fall kan handledningen få karaktären av samarbetande samtal där så väl speciallärarens och klasslärarens kunskap tas till vara och där lärarna styr samtalet tillsammans. För att denna typ av handledning ska vara möjligt behöver båda lärarkategorierna ha kunskap om handledning. Dessutom behöver skolan genomsyras av ett kollaborativt klimat där lärarna har tid och möjlighet att mötas i handledande samtal.

