

Specialpedagogisk handledning som stöd för  
inkludering av elever med en synnedsättning  
– en fallstudie

Annika Metsä

Magisteravhandling i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

Författare	Årtal
Metsä Annika	2021
Arbetets titel	
Specialpedagogisk handledning som stöd för inkludering av elever med en synnedsättning – en fallstudie	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen/magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal (tot.) 81
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
Specialpedagogisk handledning	
Referat	
<p>I och med inkludering har alla elever med synnedsättning rätten till allmän undervisning. Det här kan ställa höga krav på lärare, eftersom det oftast inte finns specialkunnande inom synnedsättning i skolor. Handledning behövs för att elever med synnedsättning ska få det stöd de behöver för att möjliggöra inkludering. Inom synnedsättning finns utomstående resurscenter som kan ge extern handledning till skolor som har elever med synnedsättning.</p> <p>Syftet med denna studie är att undersöka hur den handledning ett specialpedagogisk resurscenter erbjuder lärare med elever med synnedsättningar i klassen genomförs och vilken betydelse handledningen har för inkluderingen av elever med synnedsättning. Följande forskningsfrågor ställs:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vilka olika handledningsstrategier använder handledaren?</li> <li>2. Vilket är innehållet och fokuset i handledningen?</li> <li>3. Hur upplever aktörerna handledningens betydelse för inkludering av elever med synnedsättning?</li> </ol> <p>För att besvara forskningsfrågorna har en kvalitativ fallstudie gjorts. Datainsamlingen skedde inom projektet specialpedagogisk handledning vid Åbo Akademi. I avhandlingen användes data från observationer av två handledningsbesök och intervjuer med tre deltagare, en handledare och två lärare. Alla data har transkriberats och vid analysen har en kvalitativ innehållsanalys använts. En hermeneutisk ansats har använts vid tolkning av resultaten.</p> <p>Resultaten visar att den centrala handledningsstrategin är kunskapsförmedling. Handledaren använder sig även av en tydlig struktur för handledningsprocessen. I handledningen är det fokus på eleven och elevens behov. I resultaten framkommer att det centrala i handledningen är att kartlägga elevens syn och behov. Därtill fokuseras på anpassning i lärmiljön och på behov av implementering av synhjälpmedel. Handledningen ger möjligheter för inkludering, i och med att eleven får stöd för att kunna fungera på samma villkor som alla andra i klassen. Handledningen ökar även lärarens medvetenhet och främjar därmed elevens delaktighet och jämlikhet eftersom lärarens kunskaper om synnedsättning ökar.</p>	
Sökord / indexord	
Synnedsättning, inkludering, handledning, specialpedagogisk handledning	

## Innehållsförteckning

Abstrakt.....	2
1. Inledning .....	5
1.1. Bakgrund .....	5
1.2. Centrala begrepp .....	7
1.3. Disposition av avhandlingen .....	8
2. Synnedsättning .....	9
2.1. Elever med synnedsättning i skolan .....	9
2.2. Synnedsättning hos elever .....	10
2.3. Undervisning av elever med synnedsättning.....	11
3. Inkludering som utgångspunkt.....	14
3.1. Begreppet inkludering .....	14
3.2. Grundpelare för inkludering.....	15
3.3. Inkluderande skolgång .....	16
4.Handledning inom pedagogiska sammanhang.....	19
4.1. Begreppen handledning och specialpedagogisk handledning .....	19
4.2. Möte mellan olika perspektiv på handledning .....	21
4.3. Handledningsstrategier.....	26
4.4. Tidigare forskning kring specialpedagogisk handledning .....	28
4.5. Teorin om stödstrukturer .....	30
5. Metod .....	33
5.1. Syfte och forskningsfrågor .....	33
5.2. Val av metod och forskningsansats.....	33
5.2.1. Kvalitativ fallstudie.....	35
5.3. Informanter.....	36
5.4. Databinsamlingsmetod.....	37
5.4.1. Intervju som databinsamlingsmetod .....	37
5.4.2. Observation som databinsamlingsmetod .....	38
5.5. Genomförande av databinsamling.....	40
5.6. Analys .....	41
5.7. Trovärdighet och tillförlitlighet.....	43
5.8. Forskningsetiska aspekter .....	44
5.9. Min förförståelse .....	45
6. Resultatredovisning.....	46
6.1 Vilka handledningsstrategier använder externa handledare? .....	46
6.1.1. Stöd genom struktur i processen .....	46

6.1.2. Stöd genom kunskapsförmedling och råd .....	49
6.1.3. Stöd genom en samarbetande relation.....	52
6.1.4. Stöd genom inslag av reflektion.....	53
6.2. Innehåll och fokus i handledningen .....	56
6.2.1. Elevens bästa i grundfokus .....	56
6.2.2. Kartläggning av elevens behov av stöd.....	57
6.2.3. Hitta lösningar för att anpassa lärmiljö .....	59
6.2.4. Stöd i att använda hjälpmedel .....	60
6.3. Handledningens betydelse för inkludering av elever med synnedsättning .....	61
6.3.1. Stödarrangemang förbättrar elevens delaktighet och jämlikhet.....	62
6.3.2. Lärares medvetenhet främjar inkludering .....	64
6.3.3. Tid och ekonomiska aspekter som hinder .....	65
7. Diskussion .....	67
7.1. Metoddiskussion .....	67
7.2. Resultatdiskussion .....	68
7.2.1. Kunskapsförmedling som kärnan i handledningen .....	69
7.2.2. Handledningen som möjliggörande faktor för inkludering.....	72
7.3. Slutsats och utvidgad förståelse .....	74
7.4. Förslag på fortsatt forskning .....	75
Litteraturförteckning .....	77

## Bilagor

Bilaga 1: Samtyckesblankett

Bilaga 2: Intervjuguide

Bilaga 3: Observationsschema

## Figurer

**Figur 1:** Definition av resultat kring vilka handledningsstrategier som användes under handledningen.....45

**Figur 2:** Definition av resultat kring handledningens innehåll och fokus.....55

**Figur 3:** Definition av resultat kring betydelsen av handledning för inkludering av elever med synnedsättning.....61

# 1. Inledning

*I det här kapitel beskrivs bakgrund samt val av tema för den här avhandlingen. I kapitlet definieras även centrala begrepp och dispositionen av avhandlingen presenteras.*

## 1.1. Bakgrund

I den här avhandlingen behandlar jag den handledning som resurscenter erbjuder lärare som har elever med synnedsättning inkluderade i sina klasser. Jag har valt det här ämnet eftersom jag vill få en djupare förståelse för handledning. Jag vill även med min studie fylla forskningsluckan som finns gällande forskning om specifikt extern handledning som resurscenter erbjuder skolor som har elever med specifika funktionsnedsättningar.

”En skola för alla” är ett uttryck som vi ofta möter i texter som behandlar den grundläggande utbildningen, och det har även en koppling till begreppet inkludering. De här uttrycken ger utrymme för tolkning och hur vi uppfattar dem kan variera både i teori och praktik. Inkludering innebär kortfattat att skolan anpassar verksamheten till alla elevers behov och möter allas individuella behov (Persson, 2014). Den gemensamma målsättningen är att alla elever kan känna samhörighet, jämlikhet och likvärdighet oberoende av sina behov (Saloviita, 2003). Även lagen om grundläggande utbildning (628/1998) hävdar att alla har lika rätt till allmän undervisning oberoende av funktionsvariation. Inkluderingen är ofta utmanande för lärare eftersom de inte har tillräcklig kunskap om alla olika funktionsvariationer. Lärare ska kunna anpassa sig samtidigt som kraven ökar (Riis-Jensen, 2017). Vad behöver lärare för att nå de mål som ställs i styrdokumentet? Till exempel Riis-Jensen (2017) betonar vikten av handledning för att stödja läraren. Läraren behöver stöd vid praktiska problem men också hjälp med att utveckla sin pedagogiska kompetens och reflektera över den. Också Sundqvist (2012) menar att lärare idag har ett mycket större behov av handledning och reflektion än tidigare eftersom inkluderingen har medfört att elever med olika funktionsnedsättningar finns med i vanliga klasser.

För att uppnå en inkluderande undervisning behövs specialpedagogiska insatser. Det här innebär att en speciallärare eller annan expert inom specialpedagogik deltar i undervisningen och kan ge direkt stöd till eleven eller indirekt stöd i form av handledning

till läraren (Sundqvist, 2014). Specialläraren kan ge läraren indirekt stöd i form av intern handledning. Då en annan expert inom specialpedagogik handleder lärare kan verksamheten betraktas som extern handledning, vilket innebär en handledningsmodell där handledare med specialpedagogisk kompetens från en utomstående organisation handleder lärare (Sundqvist 2014). I Finland ges extern handledning oftast via servicenätverk med expertis inom specifika funktionsnedsättningar. Den externa handledningen som oftast erbjuds skolor gäller synnedsättning, hörselnedsättning, utvecklingsstörning och neuropsykiatriska variationer (Linnanmäki, 2014).

I Finland finns ingen tydlig kartläggning av personer med synnedsättningar och synskador. Majoriteten av befolkningen som har någon form av synnedsättning är äldre, men synnedsättning förekommer även hos barn och unga. Av de fall som är registrerade har cirka 2–8 % barn och unga synnedsättning (Puolanen & Perttunen, 2006). År 1865 grundades svenska skolan för synskadade i Helsingfors. Skolan var i första hand avsedd för elever med synnedsättning kombinerad med eventuell annan funktionsvariation. Skolan har utvecklats till ett mångfacetterat resurscenter och hör numera till ett statligt servicenätverk. Resurscentret Valteri erbjuder grundskoleutbildning, stödtjänster för elever i allmän undervisning, habilitering samt handledning för lärare. Utgångsläget idag är att elever med synnedsättning inkluderas i allmän undervisning med stöd av ett mångprofessionellt team (Linnanmäki, 2014).

Handledning är en frivillig handling som sker mellan professionella. Syftet med handledningen är att hjälpa läraren att ge också elever med specialpedagogiska behov likvärdig undervisning och att utvidga lärarens kunskaper (Bladini, 2004). Det finns även olika perspektiv på handledning i en specialpedagogisk kontext. Handledningen kan vara rådgivande eller reflekterande. Den rådgivande handledningen har ett expertbetonat perspektiv, vilket innebär att handledaren är i en expertroll och förmedlar sin kunskap till den som behöver hjälp. I det deltagarbetonade perspektivet på handledning, står den hjälpsökande lärarens tänkande som grund för samtalet. I deltagarbetonade handledningssamtal ska relationen mellan handledare och den som behöver hjälp vara symmetrisk, och kommunikationen mellan parterna är det väsentliga (Sundqvist, 2012).

Det råder dock brist på forskning inom specialpedagogisk handledning och det leder till att speciallärare har svårt att praktisera ute på fältet. I internationell forskning av

handledning i skolsammanhang har man undersökt den handledning som skolpsykologer erbjuder lärare. I nordisk forskning har fokus varit på intern handledning som speciallärare ger sina lärarkolleger (Sundqvist, 2012). Handledning inom specialpedagogik är en relativt ny inriktning och därför behöver speciallärarens handledande uppdrag specificeras. Specialläraren är i en expertroll, men såväl innehållet i handledningen som formerna för handledningen är ofta oklara. Det finns inte specifika strukturer som kan stödja speciallärarens handledande roll (Bladini, 2004; Sundqvist, 2012). Oklara definitioner, osäkerhet, olika perspektiv samt motstånd gör specialpedagogisk handledning komplicerad. Det leder till att handledning inte värderas lika högt som direkt stöd till elever (Sundqvist, 2012). Eftersom det inte i officiella dokument finns specificerat vad handledning innebär, finns det utrymme för tolkning för både handledare och den som är i behov av hjälp (Bladini, 2004).

Det finns forskning som fokuserat på den interna handledningen mellan speciallärare och andra lärare (till exempel Bladini, 2004; Sahlin, 2005; Sundqvist, 2012), men det är svårt att hitta forskning om den handledning externa aktörer erbjuder skolor som har elever med specifika funktionsvariationer inkluderade. Till exempel Sundqvist (2012) framhåller att den typen av handledning skiljer sig från handledning mellan kollegor. Bland annat är förväntningarna från skolorna högre då det handlar om en handledning som kostar. Riis-Jensen (2017) är en av de få forskare som studerat extern specialpedagogisk handledning som stöd för inkludering. Riis-Jensen forskning baserar sig på skolkontext i Danmark. Det finns alltså ett stort behov av forskning kring extern specialpedagogisk handledning och vad handledningen har för betydelse för inkludering. Jag vill bidra med kunskap på området genom att studera den handledning som experter på synnedsättning ger till lärare som har elever med den funktionsnedsättningen inkluderade i sina klasser.

## **1.2. Centrala begrepp**

### *Synnedsättning*

Synnedsättning definieras som då en person har märkbara svårigheter i vardagen på grund av nedsatt syn. Personer med synnedsättning kan ha svårt att tyda skriven text, skriva samt orientera sig i omgivningen (Linnanmäki, 2014). En synnedsättning kan bero på störningar i ögat eller hjärnan (Eriksson, 2013).

### *Inkludering*

Enligt Saloviita (2003) kan begreppet inkludering ses som en synonym till likvärdighet, vilket innebär att alla accepteras som de är, oberoende av behov av stöd. Takala m.fl. (2020) och Saloviita (2003) menar att målsättningen med inkluderingen är att främja alla elevers välbefinnande och att ge möjlighet till delaktighet, jämlikhet och jämställdhet. Inkludering strävar till att alla elever har rätt att delta i allmän undervisning.

### *Specialpedagogisk handledning*

Bladini (2004) beskriver specialpedagogiska handledningens syfte som att skapa förändring samt förbättra elevers och lärares situation. Sundqvist (2014) menar att den specialpedagogiska kunskapen skiljer specialpedagogisk handledning från andra former av handledning.

## **1.3. Disposition av avhandlingen**

I det inledande kapitel redovisas avhandlingens bakgrund och centrala begrepp. I kapitel två, tre och fyra beskrivs teori och tidigare forskning om synsättning, inkludering och handledning inom pedagogiska sammanhang. Kapitel fem är metodkapitlet, i vilket vald datainsamlingsmetod och genomförande av datainsamling och analys beskrivits. Forskningsfrågorna i avhandlingen presenteras skilt för sig. I metodkapitlet behandlas också avhandlingens trovärdighet, tillförlitlighet och etiska aspekter. I kapitel sex rapporteras avhandlingens resultat. Kapitel sju som är det sista kapitlet i avhandlingen, diskuteras resultaten i relation till teori och tidigare forskning och slutligen ges förslag på fortsatt forskning.



## 2. Synnedsättning

*I det här kapitlet redovisas synnedsättning genom att beskriva elever med synnedsättning i skola. I kapitlet tas även upp vad synnedsättning innebär och slutligen hur undervisning för elever med synnedsättning anpassas.*

### 2.1. Elever med synnedsättning i skolan

Hännikäinen (2006) menar att skolgången för elever med synnedsättning kan se varierande ut, beroende på om eleven har förlängd läroplikt eller inte. En förlängd läroplikt omfattar ungefär 10–11 år. En förlängd läroplikt innebär att eleven på grund av funktionsvariation inte kan nå målsättningarna inom ramen för allmän läroplikt, som omfattar 9 år. Vidare menar Hännikäinen att elever som är blinda eller har en grav synnedsättning ofta har förlängt läroplikt på grund av att de behöver mer tid att utföra sina studier. Det är viktigt att utgå från varje elevs individuella behov vid planering av skolgång.

I Finland har det tidigare funnits skilda skolor för elever med synnedsättning som till exempel den svenska skolan för synskadade och Jyväskylän näkövammaisten koulu. I dagens läge erbjuder skolorna fortfarande undervisning för elever med synnedsättning men erbjuder även handlednings och habiliteringstjänster. Handledning och habiliteringstjänster är till för att handleda, förbereda och informera lärare, assistenter eller annan personal som tillbringar tid med eleven. I och med inkludering har elever med synnedsättning gått i egen närskola i allmänundervisning eller specialundervisning, beroende på elevens individuella behov och därför är det viktigt att det finns mångprofessionella team som stöder eleven i dess skolgång (Hännikäinen, 2006).

Hännikäinen (2006) poängterar att det under senaste årtionden har skett en utveckling i undervisningen av elever med synnedsättning, vilket innebär att elever placeras allt mer i egen närskola. Stödet elever med synnedsättning behöver implementeras i allmänundervisningen eller genom specialundervisning. Det väsentliga med tanke på

skolgång av elever med synnedsättning är att fokusera på elevens individuella behov av stöd, eftersom skolgången kan se olika ut beroende på graden av synnedsättning.

## 2.2. Synnedsättning hos elever

Synen är ett av människans fem sinnen vars uppgift är att ta emot information från omgivningen. Med ögat och synen identifierar vi objekt i omgivningen. Enligt WHO har en person en synnedsättning då hen har svårt eller inte alls kan läsa text eller orientera sig i omgivningen (Linnanmäki, 2014). Synnedsättning kan även definieras så att en person har märkbara svårigheter i det dagliga livet på grund av nedsatt syn (Puolanen & Perttunen, 2006).

En synnedsättning kan bero på störningar i ögat eller hjärnan (Eriksson, 2013). Synen har olika delsynfunktioner som kan påverkas av en synskada. Dessa delsynfunktioner är synskärpa, synfält, mörkerseende, visuell perception, färgseende med mera (Linnanmäki, 2014). Synskärpa innebär att ögat kan fokusera och urskilja föremål. Synfält är det område ögonen förmedlar oss då vi ser. För en person med normal syn är synfältet 180 grader (Puolanen & Perttunen, 2006). Hjärnan tolkar det vi ser och har en central funktion gällande synen. En hjärnskada kan vara en orsak till en synskada. En hjärnskada kan bero på virus, på att fostret utsatts för ett skadligt ämne, på ärftligt anlag, syrebrist vid förlossning, infektion, operation eller en mer omfattande skada i hjärnan (Puolanen & Perttunen, 2006).

Synnedsättning kan innebära att det finns skador på näthinnan eller att ögonen inte kan fokusera. Det här kan misstänkas om det är svårt att få ögonkontakt med barnet (Eriksson, 2013). Ett litet barn kan även upplevas som passivt eftersom barnet ofta är lugnare då hen inte vågar röra sig. Barnets initiativ till rörelse kan även ofta leda till olyckor (Takala, 2006). Förändringar i synfält och hjärnbark kan ta sig uttryck i att barnet har svårt att uppfatta omvärlden och kan vara klumpigt. Förändringar i synfält och hjärnbark kan vara svåra att lägga märket till hos barn. Skador i temporalloben kan även påverka synen. Barnet kan då ha svårt att känna igen föremål eller t.o.m. ansikten. En parietallobsskada tar sig uttryck i att barnet har svårt att orientera sig i rummet och kan ha svårt att hitta

olika föremål. Även visual neglekt gör att barnet har svårt att orientera sig i omgivningen men även svårigheter med kroppsuppfattning. En skada i frontalloben gör att barnet har svårt att tolka olika situationer och händelser (Eriksson, 2013).

Synnedstättning kan påverka barns utveckling på flera områden. För barn med synnedstättning kan det vara svårt eller omöjligt att uppfatta begrepp och att skaffa sig information från sin omgivning. En synnedstättning kan också påverka kommunikationen samt det sociala samspelet. Grov- och finmotoriken kan även påverkas av synnedstättning (Linnanmäki, 2014).

### **2.3. Undervisning av elever med synnedstättning**

I undervisning av elever med synnedstättning utgår man alltid från elevens individuella behov av stöd. För elever med synnedstättning är det särskilt viktigt att hitta en bra studieteknik och det betyder att man tar reda på hur eleven lär sig bäst. Inom studietekniken gäller det framför allt att arbeta med användning av olika hjälpmedel. Eleven behöver stöd och handledning av vuxna för att kunna hantera hjälpmedel (Hännikäinen, 2006). Åström (2013) hävdar att lärarens undervisningsstil och undervisningsmaterial ska anpassas till elevens behov. I första hand kan det räcka med enkla råd, men ibland behövs det anpassningar som kräver djupare kunskap och det är möjligt att lärarens kompetens inte räcker till. I undervisningen ska även tas i beaktande ämnen som kan vara krävande för elever med synnedstättning, som handarbete, slöjd och gymnastik (Hännikäinen, 2006).

För att underlätta skolgången för elever med synnedstättning finns det flera saker man bör tänka på, poängterar Hännikäinen (2006). Lärmiljön ska vara anpassad, funktionell och trygg. En god ordning i klassrummet underlättar skolgången för alla, speciellt för elever med synnedstättning. Saker ska ha sina givna platser eftersom det gör det lättare för elever med synnedstättning att orientera sig och hitta rätt. Vid trappor, stora ytor och gångar är det bra att använda ledstråk i golvet eftersom det gör det lättare att hitta rätt, påpekar Åström (2013).

Elever med svår synnedsättning eller elever som är helt blinda behöver ofta olika hjälpmedel som glasögon, förstoringsglas, kikare, läs-tv, dator, pekplatta, punktskriftmaskin och bandspelare. Datorn är mycket användbar och ger ett omfattande stöd. För att kunna använda datorn optimalt får eleven i början göra övningar med tio fingrar. Läs-tv är en apparat som stöder eleven med läsandet och skrivandet och som förstorar olika material. Fördelar med läs-tv är att eleven kan förstora material till lämplig storlek direkt på läs-tv:ns skärm, vilket underlättar arbetet och ergonomin (Hännikäinen, 2006). Punktskrift används för elever med svår synnedsättning eller för elever som är blinda. I punktskriften finns sex punkter som beroende av innehåll kan vara upphöjda vid olika punkter. Därför är det viktigt att eleven från första början får mycket stimuli för känselsinnet. Vid punktläsning ska eleven använda sina båda händer eftersom flera fingrar ger mer information än ett (Kangasaho, 2006).

Kangasaho (2006) påpekar att en multisensorisk verksamhet gynnar elever med synnedsättning. Hon betonar vikten av lära sig använda alla de sinnen som eleven kan använda, för att sedan kunna utnyttja dem mångsidigt i framtiden. Elever bör lära sig använda känselsinnet och aktivt utforska omgivningen, använda hörselsinnet aktivt för att kunna lyssna på omgivningen, främja lukt- och smaksinnet samt lära sig att orientera sig i omgivningen genom att använda sina sinnen.

Hännikäinen (2006) menar att en bestämd plats i klassen gynnar elever med synnedsättning. Platsen i klassen ska väljas så eleven med synnedsättning kan använda sin syn optimalt, till exempel elever med snävt synfält kan behöva en plats bak i klassen medan elever med sämre syn på vänster öga placeras på högra sidan i klassen. Det är viktigt att tänka på att eleven har en god belysning och ibland kan det behövas extra belysning. Man ska också ta i beaktande att eleven med synnedsättning hör så bra som möjligt från sin sittplats.

Backström-Lindeberg (2013) poängterar att hörseln blir det dominerande sinnet då en person har synnedsättning. Elever med synnedsättning behöver lyssna till ljud för att orientera sig i omgivningen men även för auditiv kommunikation. Verbal tydlighet är

därför viktigt för att eleven ska kunna vara delaktig i det sociala samspelet. Det är viktigt att i skolan skapa samhörighet och gemenskap som alla får vara delaktiga i. Söderqvist Dunkers (2013) påpekar att elever med synnedsättning ofta känner sig utanför och har färre kamratrelationer. Det beror inte på negativa inställningar utan tyder mer på bristande tillgänglighet av hjälpmedel.

### 3. Inkludering som utgångspunkt

*I det här kapitel redovisas grundläggande styrdokument för inkludering som påverkar elevers undervisning. I kapitlet förklaras även begreppet inkludering samt redogörs grundläggande idéer om inkludering.*

#### 3.1. Begreppet inkludering

Som jag tidigare nämnt går elever med synnedsättning i sin närskola. De är således inkluderade i vanliga klasser. Ordet inkludering härstammar från begreppet integrering som numera anses ha en viss negativ laddning. Den ursprungliga tanken med integration var att föra människor närmare varandra samt bidra till ett demokratiskt samhälle (Rabe & Hill, 2000). Idag tolkas integrering så att elever i behov av stöd deltar i allmän undervisning men verksamheten förändras inte enligt alla elevers behov. Idag använder man vanligtvis begreppet inkludering som handlar om att undervisningen anpassas till alla elever (Sandström, 2014). Inkludering och integrering har det gemensamt att båda främjar delaktighet och likvärdighet (Rabe & Hill, 2000).

Inom specialpedagogiken är inkludering ett begrepp som förklarar en fortlöpande process som utgår från barnets bästa (Emanuelsson, 2008). Vi kan även se inkludering som en satsning på ett kontinuum av god kvalitet, istället för att se det som ett tillstånd vi bör uppnå (Mäkinen m.fl., 2009). Begreppet kan ses som en synonym till likvärdighet, vilket innebär att alla accepteras som de är, oberoende av behov av stöd. Inkludering betyder också att alla har rätt att delta i allmän undervisning (Saloviita, 2003). Målsättningen med inkluderingen är att främja alla elevers välbefinnande och att ge möjlighet till jämlikhet och jämställdhet (Takala, 2020).

Inkludering kan ses som en metod att förena undervisning och mångfald enligt elevers individuella behov. Det finns inget specifikt dilemma som inkludering fokuserar på, utan alla elevers lärande och utveckling ska gynnas. Man ser det snarare så att bristerna mestadels finns i miljön, inte hos barnet (Huhtanen, 2011). Inkludering är en strävan efter förbättring. Genom inkludering eftersträvas ett samhälle som godkänner, bemöter och

respekterar mångfald och ser det som värdefullt (Mäkinen m.fl., 2009). Eftersom det inte finns en enhetlig beskrivning om vad inkludering innebär måste vi beskriva fenomenet utgående från egna tolkningar (Sundqvist, 2012).

### **3.2. Grundpelare för inkludering**

I Finland härstammar tanken på inkludering från Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter 1989 som trädde i kraft år 1991 (UNICEF Finland, 2021). I konventionen betonas att alla barn har rätt till utbildning, är lika värda och har samma rättigheter. År 2006 antog FN konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och det innebar att alla, oberoende av funktionsvariation, har rätt till respekt, delaktighet och jämlikhet. I standardreglerna slås fast att alla har rätt till allmän undervisning och att skolan ska anpassas till alla elevers behov. Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning togs i bruk i Finland den 10 juni 2016 (Finlands FN-förbund, 2016).

Ett mycket betydelsefullt styrdokument för inkludering i Finland är även Salamancadeklarationen. Deklarationen bygger på FN:s konvention om mänskliga rättigheter samt allas rätt till utbildning. Konventionen handlar om att stärka dem som är i behov av stöd. Deklarationen hävdar allas rätt till utbildning. I undervisningen ska allas behov tillgodoses och alla ha rätt till allmän undervisning. I skolorna bekämpas diskrimineringen genom inkluderingsprincipen (UNESCO, 1994).

Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) hävdar att alla har lika rätt till allmän undervisning oberoende av funktionsvariation. Alla har rätt att få undervisning enligt läroplanen, alla har rätt till elevhandledning och tillräckligt stöd genast då det uppstår ett behov av det. Elevernas ålder och förutsättningar ska beaktas så att det främjar en hälsosam uppväxt och utveckling. Eleverna har även rätt till material som stöder lärandet och hjälper dem att delta i undervisningen. I lagen om grundläggande utbildning används inte ordet inkludering men nog jämlikhet och delaktighet.

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) betonas även principen om inkludering. I planen hävdas att skolan ska vara fri från hinder och tillgänglig för alla. Undervisningen ska gynna delaktighet, jämlikhet, likabehandling samt rättvisa, men förebygga diskriminering, ojämlikhet och utslagning. Skolans uppgift är även att stödja alla elever i deras lärande. Skolan ska trygga allas grundläggande rättigheter, delaktighet och möjligheter genom att se alla elevers enskilda behov (Glgu, 2014). Styrdokumentet ger dock utrymme för tolkning eftersom ordet inkludering används några enstaka gånger medan jämlikhet och delaktighet betonas flera gånger. Lagstiftning och konvention har ett gemensamt mål att trygga alla elevers rätt till utbildning samt uppväxt och utveckling.

I början av 2000-talet ökade specialundervisningens roll kraftigt och då flyttades många elever till specialundervisning på heltid eller deltid. Utbildningsministeriet reagerade på den ökade andelen specialundervisning och därmed föreslogs förbättringar. Strategin som utbildningsministeriet gjorde år 2007 tryggar än idag undervisningen och kallas trestegsstödet (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). I lagen om grundläggande utbildning (628/1998) redovisas trestegsstödet, vilket ska trygga alla elevers behov av stöd. De tre nivåerna av stöd är allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Hännikäinen (2006) menar att elever med synnedsättning kan ha ett varierande behov av stöd, beroende på graden av synnedsättning. Vidare påpekar Hännikäinen (2006) att elever med synnedsättning, oberoende av hurdan synnedsättningen är, har behov av olika stöd i vardagen. Därför har elever med synnedsättning ofta intensifierat eller särskilt stöd. För elever med särskilt stöd görs upp en individuell plan tillsammans med ett mångprofessionellt team.

### **3.3. Inkluderande skolgång**

Som jag tidigare nämnt placeras elever med synnedsättning allt mer i allmänundervisning (Hännikäinen, 2006). Det här betyder enligt Oja (2012) att stödet elever behöver implementeras i allmänundervisning för att en inkluderande undervisning ska möjliggöras. Pedagogiska åtgärder ska planeras så att stödet kan ges elevens vanliga lektioner, men kan även tillämpas genom att erbjuda smågruppsundervisning inom de ämnen eleven behöver mer stöd i.



För att elever med synnedsättning ska utvecklas optimalt behövs resurser. Elever kan behöva olika hjälpmedel och utrustning för lärande och habilitering. Det kräver ofta specialkunnande samt ekonomiska resurser. I kommunerna har specialläraren i skolan ansvaret för att hjälpa och stödja elever med synnedsättning genom specialpedagogiska metoder. Dock erbjuder resurscenter som folkhälsan, Valteri och Kårkulla samkommun stöd för elever med olika funktionsvariationer som bland annat synnedsättning (Linnanmäki, 2014).

Takala (2006) behandlar specialundervisning och synnedsättning. Hon poängterar att elever med synnedsättning är i behov av pedagogiska strategier samtidigt som även allmänna strategier för undervisning passar dem. Hon hävdar även att lärare har ett mer positivt förhållningssätt till inkludering av elever med synnedsättning än till inkludering av elever med beteendesvårigheter. För en lyckad inkludering krävs attitydförändringar, ett samverkande nätverk, lämpligt material, utbildning, samt träning av sociala färdigheter. I och med inkluderingsprincipen har elever med synnedsättning huvudsakligen inkluderats i den allmänna undervisningen i den egna närskolan där elevens individuella behov tagits i beaktande. Den sociala delaktigheten menar Kroksmark (2013) att har en stor betydelse då det gäller inkludering av elever med synnedsättning.

Kroksmark (2013) betonar vuxnas roll vid inkludering av elever med synnedsättning. För att skapa en optimal delaktighet och jämlikhet för elever med synnedsättning krävs att både fysiska och sociala miljö är i balans. I och med att elevens själv inte kan påverka dessa på grund av sin synnedsättning krävs vuxnas förmåga att planera, skapa och tillrättavisa miljön så den anpassas till alla elevers behov. För att en inkluderande undervisning ska möjliggöras betonar Hännikäinen (2006) möjligheten av handledning. Syftet med handledningen poängterar Hännikäinen vara att få ett rikligt stöd för elever med synnedsättning. Vidare betonar Hännikäinen att innehållet i handledningen är ofta direkt stöd till eleven genom att handledaren jobbar med eleven, handledning av lärare och assistent samt diskussion med andra som undervisar eleven. Det är i första hand handledaren som bestämmer och skaffar de synhjälpmedel som eleven behöver. Efter

handledningen betonar Hännikäinen att det bör skrivas en rapport över handledningsbesöket.

## 4.Handledning inom pedagogiska sammanhang

*I kapitlet om handledning inom pedagogiska sammanhang diskuteras först begreppen handledning och specialpedagogisk handledning. Därefter redogörs möte mellan olika perspektiv på handledning och handledningsstrategier. Dessutom beskrivs tidigare forskning inom specialpedagogisk handledning. Slutligen förklaras teorin om stödstrukturer.*

### 4.1. Begreppen handledning och specialpedagogisk handledning

Då handledning används i undervisnings- och utbildningssammanhang använder man begreppet pedagogisk handledning (Low, 2011). Sundqvist (2012) påpekar även att pedagogisk handledning används då handledningen har en pedagogisk utgångspunkt. Åberg (2007) anser att det finns fyra olika syften med handledning i pedagogiska sammanhang. Syftet med handledning är problemlösning, pedagogisk utveckling, grupputveckling och stöd för personlig utveckling. Handledning som fokuserar på problemlösning innebär att läraren får stöd i att hantera problem som kan uppstå i det vardagliga arbetet i undervisningen. Problemlösning fokuserar ofta på elever i behov av särskilt stöd, men kan även omfatta relationer och konflikter i arbetslaget. Handledning för pedagogisk utveckling innebär att fokus ligger på läraren och syftar till ökad kunskap hos denna. Den här formen av pedagogisk handledning kan omfatta pedagogiska metoder, förhållningssätt, reflektion och perspektivvidgande handledning. Syftet med grupputveckling är att förbättra samverkan mellan de medverkande. Pedagogisk handledning kan även främja personlig utveckling och därmed förebygga utbrändhet. Även Näslund och Ögren (2010) menar att handledning kan ha olika funktioner beroende på vad handledningen ska innehålla. Handledningen kan ha som mål att överföra kunskap eller erbjuda forum för avlastning och möjlighet att ventiler tankar. Ahlberg m.fl. (2002) betonar att specialpedagogisk handledning kan bidra med kompetensutveckling hos elever, lärare och organisation.

Sundqvist (2012) påpekar att man behöver skilja mellan pedagogisk handledning och specialpedagogisk handledning. Olika forskare har beskrivit handledning i specialpedagogiskt sammanhang på olika sätt. Ström (1999) som forskat i speciallärarens olika roller menar att specialpedagogisk handledning innebär att speciallärare och lärare

bildar ett jämlikt team som diskuterar pedagogiska ärenden. Specialläraren kan även vara en expert i samtalet och ge specialpedagogiska råd. Bladini (2004) menar att specialpedagogisk handledning är en möjlighet att utveckla arbetet med barn i behov av stöd. Enligt henne finns det tre fenomen som framträder i specialpedagogisk handledning. De här är fokus, syfte och hur handledaren leder samtalet. Med fokus avses vem handledningen ska utgå ifrån, barnet eller läraren. Syfte beskriver vad handledningen ska leda till, det vill säga utveckling, förändring och stöd. Enligt Bladini (2004) är handledningens funktion att skapa förändring samt förbättra situationen för elev och lärare.

Sahlin (2005) konstaterar att det är svårt att beskriva vad specialpedagogisk handledning innebär eftersom det finns väldigt lite forskning kring ämnet. Hon menar att specialpedagogisk handledning tidigare utförts av psykologer eller kuratorer och att den handledande funktionen för speciallärare uppstått först under 2000-talet. Efter Sahlins studie om handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion har det gjorts flera studier om specialpedagogisk handledning i handledande sammanhang och innebörden har blivit tydligare. Sundqvist (2014) menar att den specialpedagogiska kunskapen som handledaren har är den aspekt som skiljer specialpedagogisk handledning från andra typer av handledning i pedagogiska sammanhang.

Specialpedagogisk handledning är således om den handledning som experter inom ämnet ger. Experterna kan till exempel vara speciallärare eller personer med specialpedagogisk kunskap utanför skolan som handleder lärare. Begreppet som används kan variera beroende på land och arbetsbeskrivning. I Finland talar man om speciallärare med handledar- eller konsultroll (Sundqvist, 2012). Också på engelska benämner man det stöd speciallärare eller skolpsykologer ger lärare för konsultation (Newman & Rosenfield, 2019). I Sverige har man ofta använt begreppet specialpedagogisk handledning (Bladini, 2004). Bladini (2004) menar att den specialpedagogiska handledningen blir diffus på grund av att det inte är tillräckligt specificerat vad specialläraren egentligen gör vid handledning. Det kan bero på att speciallärarens roll som handledare är diffus och att det inte finns tydligt formulerat vad verksamheten innebär i skolkontext. Fastän det inte finns tydliga preciseringar, finns det dock tolkningar och förväntningar från skolans sida.

Personalen i skolan anser ofta att speciallärarens roll är att ta över specialundervisningen och ge direkt stöd till elever.

Enligt Riis-Jensen (2017) kan handledningen ske antingen direkt eller indirekt. Den direkta handledning kännetecknas enligt Low (2011) av att handledaren närvarar genom observation och därmed har en uppfattning om det som ska behandlas. Direkt handledning kan enligt Sahlin (2005) och Sundqvist (2012, 2014) innebära det stöd specialpedagoger ger elever. Många forskare beskriver indirekt handledning som en trepartsrelation som vid pedagogisk handledning består av en handledare, en lärare och en elev (Hylander & Guvå, 2010; Lauvås & Handal, 2015; Sundqvist, 2014).

Eftersom det finns en begreppsförvirring kring handledning och konsultation är det viktigt att tydliggöra vad handledning innebär i ett specialpedagogiskt sammanhang. Konsultationen fokuserar på ett sakinnehåll och är mer kortvarig än handledning eftersom konsultationen är avklarad då ett problem är löst och rådsökaren fått den hjälp hen behöver (Sundqvist, 2014). Handledning kan beskrivas som en påverkansprocess med betoning på process (Bladini, 2004). Det kan ses som en pedagogisk metod vars syfte är att skapa kunskapsförmedling mellan handledare och den handledda för att stödja den handledda i yrkesrollen. Kunskapsförmedlingen i handledning ska ge utrymme för reflektion och bearbetning av både teori och praxis (Näslund & Ögren, 2010). Syftet med pedagogisk handledning för lärare är att de ska utveckla sin kompetens. Man talar om generella teman och behöver inte nödvändigtvis lösa ett specifikt problem. Det är en process som fortgår under en längre tid (Riis-Jensen, 2017).

## **4.2. Möte mellan olika perspektiv på handledning**

Sundqvist (2014) som har forskat i speciallärarens handledande roll i Finland lyfter fram två grundläggande perspektiv inom specialpedagogisk handledning. Dessa perspektiv kallade hon inledningsvis för det föreskrivande perspektivet och det icke-föreskrivande perspektivet. I senare publikationer kommunicerar hon perspektiven med hjälp av begreppen expertbetonad och deltagarbetonad handledning (Sundqvist 2018, Sundqvist m.fl. 2020). Inom det föreskrivande perspektivet är expertkunskap och rådgivning det

dominerande handlingssättet, och det kallas därför ett expertbetonat perspektiv. I det deltagarbetonade perspektiv står reflektion och samtalskunskap i centrum. Skillnaden mellan dessa perspektiv betonar Sundqvist (2012) ligga i teoretiska synsätt, handledarens förhållningssätt och användning av handledningsstrategier, men Sundqvist menar också att perspektiven närmat sig varandra och att handledning idag ofta har drag från bägge perspektiven. För att bidra med en förståelse för vad det expertbetonade och det deltagarbetonade perspektivet innebär, beskriver jag dem nedan i sin ursprungliga eller renodlade form.

I ett *expertbetonat perspektiv*, som även kan kopplas samman med kunskapsförmedling, är det handledarens professionalitet som står i centrum. I handledningen är fokus på kunskapsförmedling och handledaren ger råd och lösningar, föreslår lösningar och ger information utgående från sin kompetens (Sundqvist, 2014). Sundqvist och Ström (2015) menar att expertbetonad handledning oftast fokuserar på eleven och elevens utmaningar. Bladini (2004) som forskat i specialpedagogers handledande roll i Sverige menar även att direkta råd ofta används i handledande specialpedagogiska samtal då fokus ligger på eleven. Hon använder begreppet direkta råd för att beskriva kunskapsförmedlingen i handledande samtal mellan specialpedagoger och lärare. Direkta råd användes i hennes studie av handledande specialpedagoger då de ansåg att något var betydelsefullt för att skapa ändring. Handal (2007) som har forskat i pedagogisk handledning använder guru som metafor för att beskriva rollen hos en handledare som använder sin sakkunskap och ger råd under handledning.

Det expertbetonade perspektivet har enligt Sundqvist (2012) sina rötter i traditionen med mästarlära samt specifika konsultationsmodeller så som klientcentrerad fallkonsultation och beteendeteoretisk konsultation. Mästarlära kännetecknas av att det finns en mästare och en lärling. Mästarens uppgift är att demonstrera och korrigera. Nielsen och Kvale (2000) menar att mästarläran blivit starkt kritiserad på grund av dess auktoritära system och den har därmed inte fått fotfäste inom den nordiska skolkontexten. Dock menar de att mästarlära kan ses som en metafor för kunskapsförmedling, där experten delar med sig av sin expertis till andra.

Caplan har på 1970-talet identifierat olika möjliga former av konsultation inom området mental hälsokonsultation. Caplan (1970) har beskrivit en konsultationsform som är expertbetonad och som han kallar för klientcentrerad fallkonsultation. Denna konsultationsform användes ursprungligen inom mental hälsohandledningstradition, men har senare också använts som utgångspunkt inom skolkontext. I klientcentrerad fallkonsultation är handledarens expertis och rådgivning det centrala, men fokus under samtalet mellan handledare och rådsökaren ligger på rådsökarens klient. Experten blir involverad då rådsökarens kunskap inte räcker till. Experten undersöker klienten och ger sedan råd och rekommendationer samt ett åtgärdsprogram för att rådsökaren ska kunna hantera klientens svårigheter. Typiskt för modeller som vuxit fram ur det här perspektivet är att man använder sig av en klar problemlösningsprocess som utgår från olika faser där man går från kartläggning av situationen till nya åtgärder.

Inom det *deltagarbetonade perspektivet* utgår man från att analysera problemet från flera synvinklar och vidga den handleddas perspektiv på problemet. Det ger möjlighet för den handledda att själv blir utmanad i sitt tänkande kring ett problem och själv komma på lösningar genom att handledaren använder olika samtalsfärdigheter. Genom att handledaren hjälper den handledda att vidga perspektivet ger det även möjlighet för en djupare analys. Inom det här perspektivet på handledning betonas starkt individuell kompetens och individens förmåga att utvecklas eftersom reflektionen ska ge möjlighet för den handledda att bli mer medveten om sitt eget agerande och tänkande och därmed utvecklas professionellt (Sondenå, 2007; Ahlberg; 2007; Sundqvist & Ström, 2015). Bladini (2004) som forskat i specialpedagogiska handledningssamtal menar att det deltagarbetonade handledningssamtalet kan främja elevens situation genom att pedagogen vidgar sitt perspektiv. I deltagarbetonade handledningssamtal kan man se handledaren som expert på att styra samtal och den handleddas tankar och åsikter är i fokus.

Sundqvist (2012; 2015) menar att Caplan (1970) kan ses som förespråkare för det deltagarbetonade perspektivet i och med att han synliggjorde olika möjligheter för konsultation. Även denna konsultationsform användes inledningsvis inom mentalhälsokonsultationen, men har senare tillämpats också inom skolkonsultation i till

exempel USA inom området för pedagogisk handledning (Sundqvist, 2014). I den rådsökarcentrerade konsultationsformen är rådsökaren i centrum och syftet är därför att ändra på rådsökarens tankar snarare än klienten genom att handledaren använder sig av frågor som ska vidga rådsökarens perspektiv. Caplan (1970) anser att syftet med konsultationen handlar om att kunna stödja rådsökaren i hanteringen av problem hos en klient och har beskrivit fyra kategorier som grund för behov av konsultationen. Dessa kategorier är bristfällig kunskap, skicklighet, självkänsla och objektivitet. Handledarens uppgift är därmed att kartlägga behovet hos den som får handledning och hjälpa hen att utveckla sitt tänkande kring ett problem.

På basis av de teoretiska utgångspunkterna för expertbetonade och deltagarbetonade perspektiv, har Sundqvist med kolleger (2020) lyft fram möjligheten att utgå från ett multiteoretiskt perspektiv i specialpedagogiska handledningssamtal. I och med att samtalen kan vara komplexa och handla om olika typer av problem och teman, behövs en handledningsmodell som kopplar samman perspektiven (Sundqvist m.fl., 2020). Sundqvist (2012) poängterar även att det expertbetonade och deltagarbetonade perspektivet smälter samman till ett kontinuum och används växelvis under handledningssamtal beroende på problemets karaktär, den tid man har till förfogande under handledningen och de personer som samtalar. Även Lauvås och Handal (2015) poängterar att de två perspektiven ofta smälter samman under handledning, dock betonar de vikten av att som handledare vara medveten om vilket perspektiv man använder. Sundqvist m.fl. (2020) menar att ett multiteoretiskt perspektiv är möjligt inom specialpedagogisk handledning. Det här perspektivet karaktäriseras av en ömsesidig och tillåtande relation och kan också kopplas samman med ett lösningsorienterat fokus och en klar struktur som omfattar kartläggning, analys, konkreta råd och målmedvetenhet.

Sundqvist (2012) kommunicerar också möjligheten till ett tredje *kollaborativt perspektiv* som kännetecknas av att aktörerna med olika kompetens handleder varandra och finner lösningar tillsammans. En samarbetande handledningsform har ett starkt fotfäste inom skolkontext i USA och går under det engelska namnet *collaborative consultation*. King-Sears m.fl. (2015) beskriver kollaborativ konsultation som en handledning där personer med varierande kompetens delar på ansvaret att hitta lösningar. Både Kings-Sears m.fl.



(2015) samt Newman och Rosenfield (2019) betonar ”vi gör det tillsammans” som kärnan i kollaborativ konsultation. Inom ramen för kollaborativ konsultation möter även det expertbetonade och deltagarbetonade perspektiv varandra och används varierande beroende på innehållet i konsultationen. Den kollaborativa konsultation karakteriseras enligt Sundqvist och Ström (2015) av en kollaborativ stil, vilket innebär att handledaren tonar ner sin expertis för att bygga upp en samarbetande relation. Därför kan relationen ses som den avgörande faktorn för hurdan typ av handledningssamtal som byggs upp. Sundqvist (2012) och Sundqvist och Ström (2015) för fram handledning med en kollaborativ stil som en möjlighet speciellt inom intern specialpedagogisk handledning mellan kollegor som har ett gemensamt ansvar för eleven.

Relationen i handledningssamtal kan vara symmetrisk eller asymmetrisk mellan handledare och den handledda. En symmetrisk relation kännetecknas av att parterna beter sig på ett liknande sätt. En asymmetrisk relation är det däremot då parterna agerar på olika sätt. I en asymmetrisk relation finns ofta en person som dominerar (Low, 2011). Lauvås och Handal (2015) speglar den asymmetriska relationen mot det expertbetonade perspektivet, då handledaren är den som använder sin expertis under handledningen och därför har en större makt. Vid användning av råd som strategi blir handledningen därmed mer asymmetrisk. I det deltagarbetonade perspektivet och vid samarbetande handledningssamtal lyfter Sundqvist (2012) fram en symmetrisk relation och ömsesidig relation, eftersom relationen upplevs mer jämlik av handledare och rådsökare. Sahlin (2005) menar även att en kollegialt symmetrisk relation uppstår då specialläraren avstår från att vara expert. Newman och Rosenfield (2019) hävdar att nyckeln för en framgångsrik handledning är relationen och ser därför en kollaborativ relation som en möjlighet i handledning, eftersom relationen upplevs jämlik då alla samverkar och alla deltagare delar med sig av sitt kunnande. King-Sears m.fl. (2015) beskriver relationen i kollaborativ konsultation som symmetrisk. Enligt Newman och Rosenfield (2019) kännetecknas en kollaborativ relation av att en jämlik samverkan mellan olika experter genomsvårar hela handledningsprocessen. Relationen påverkas av handledarens kommunikativa färdigheter. King-Sears m.fl. (2015) framhäver dock betydelsen av expertroll då det gäller specifika fall där det behövs fördjupad kunskap inom kunskapsområden som skolan inte kan erbjuda. Det här kan dock senare utvecklas till en mer kollaborativ relation mellan handledare och rådsökare.

### 4.3.Handledningsstrategier

Low (2014) påpekar att kommunikation är en av de grundläggande färdigheter som behövs för handledning i praktiken. Vi har alla lärt oss flera kommunikativa färdigheter under livets gång, men för att handledning ska fungera bör professionella stärka sin kommunikativa kompetens. Newman och Rosenfield (2019) betonar att verbal och icke-verbal kommunikation är kärnan i handledningsprocessen.

Aktivt lyssnande är den mest betydelsefulla färdigheten en handledare kan använda sig av (Onnismaa, 2011; Sundqvist, 2014; Low, 2011). Handledaren ska kunna vara tyst och vara närvarande samt lyssna på den som handleds. I aktivt lyssnande ingår både verbal och icke-verbal kommunikation. Vidare betonar Newman och Rosenfield (2019) skillnaden mellan aktivt lyssnande och att höra. Det aktiva lyssnandet behöver bekräftas genom icke-verbal kommunikation som ögonkontakt och kroppsspråk. Low (2011) betonar att icke-verbal kommunikation kommer till uttryck genom kroppsspråk, ansiktsuttryck, ögonkontakt, röstläge, beröring och stillhet. Lauvås och Handal (2015) betonar därmed att balansgången mellan kroppsliga och verbala minimiresponser är viktiga för att signalera att handledaren verkligen lyssnar och är intresserad. Det här kallar Low (2011) aktiv närvaro vid handledning.

Vid handledning bör handledaren vara medveten om sina egna kommunikativa färdigheter och samtalsfärdigheter, eftersom kommunikationen är det centrala (Low, 2011). Samtalsfärdigheter används för att bekräfta för den handledda att man verkligen lyssnar (Sundqvist, 2014). I verbal kommunikation använder handledaren samtalsfärdigheter som att ställa frågor, vara närvarande, sammanfatta, omformulera, spegla, upprepa och ta pauser. Enligt Lauvås och Handal (2015) är omformulering en av de mest kraftfulla samtalsfärdigheterna inom handledning. Omformulering innebär en sammanfattande tolkning av det den handledda sagt. Genom omformulering kan handledaren bekräfta att hen lyssnat, men även fördjupa den handleddas förståelse. Low (2011) beskriver spegling som en väsentlig del av handledningen, eftersom handledaren kan använda spegling för att visa att hen lyssnar men även för att tydliggöra innehållet och känslor.



#### 4.4. Tidigare forskning kring specialpedagogisk handledning

Bland annat Ström (1999), Sahlin (2005), Bladini (2004), Riis-Jensen (2011) och Sundqvist (2012; 2014; 2018; 2020) har forskat i handledning i specialpedagogiska sammanhang. Jag har valt att lyfta fram nordisk forskning, eftersom den är mest tillämpbar i en finländsk kontext. Till exempel är skolsystemet annorlunda i USA och det är ofta skolpsykologer som fungerar som handledare för lärare när de behöver stöd i möte med elever med specialpedagogiska behov.

Den första forskaren som lyfte fram speciellärares handledarroll är Ström (1999). I hennes forskning framkommer att speciellärares funktion inom handledning var otydlig och att speciellärare saknade kunskap om handledning. Speciellärare använde sig oftast av konkreta råd och förslag då det gällde inlärningssvårigheter. I studien framkommer att handledningen upplevdes som motbjudande, eftersom den ansågs nedvärdera lärares undervisning. Ström påpekar att man behöver förtydliga vad specialpedagogisk handledning och expertis är, och att det behövs stöd av skolledningen för att handledande verksamhet ska kunna genomföras.

I Sverige har flera studier gjorts om handledning mellan speciellärare och pedagoger. I Bladinis (2004) forskning om specialpedagogisk handledning framkommer att speciellärares handledande funktion är otydlig, vilket leder till att det blir svårt att praktisera handledning. I handledningen var speciellärares roll att ge stöd och skapa förändring. Fokus i handledningen låg på elev och lärare och för det mesta var barnet i centrum. Det här ser Bladini som en utmaning, eftersom det vara svårt att skapa förändring då fokus ligger på barnet i och med att man inte resonerar kring vad som ligger som grund för utmanande situationer. I forskningen framkommer även att speciellärare använder sig både av råd och reflektion i handledningen. Konkreta råd gavs då fokus låg på eleven, medan reflektion användes då fokus låg på läraren. Bladini påpekar att speciellärare växlade mellan reflektion och råd i handledningen, och hon betonar att båda är betydelsefulla. Enligt Bladini behövs det tydliga riktlinjer för speciellärare och de bör känna till sina uppgifter som handledare både inom utbildning och inom organisationer.

I Sahlins (2005) studie av specialpedagogisk handledning framkommer att specialpedagogerna hade en dubbel funktion, vilket innebar att specielläraren skulle

stödja elever i behov av stöd men även handleda. Relationen i handledningen var enligt henne asymmetrisk, eftersom specialpedagoger tog rollen som expert. Det bidrog till att handledningen blev utmanande på grund av maktbalansen. Handledningen gav ofta snabba lösningar då specialläraren använde sig av sin expertis.

Sundqvist (2012) har studerat specialpedagogisk handledning i en finländsk kontext. I studien framkommer tre olika typer av samtal i vilka olika handledningsstrategier och olika fokus framträder. De tre typerna av samtal kallar Sundqvist för konsultativa samtal, reflekterande samtal och samarbetande samtal. Hon poängterar även att det i dessa tre samtal används olika verktyg eller handledningsstrategier beroende på var fokus i handledningen ligger. Speciallärare använde sig av tre olika sätt för att skapa förändring. Det ena var att ge konkreta råd till lärare, och med det ville de skapa förändring för barnet. Det andra var att vidga lärarens perspektiv genom att stimulera lärares tankar genom reflektion och det tredje innebar en samarbetande relation där både speciallärare och lärare skapade ett jämlikt team där bådats expertis utnyttjades.

Enligt Sundqvist (2012) förväntar sig lärare att i första hand få konkreta råd eftersom realiteten är att det är tidsbrist och stress i vardagen. Fördelen med att speciallärare ger konkreta råd är att läraren snabbt får hjälp. Det finns dock flera nackdelar än fördelar med kunskapsförmedling som metod. Verklighet och förväntningar möts, eftersom speciallärare mest använder sig av kunskapsförmedling, vilket även är vad lärare ofta i första hand önskar. Dock leder konkreta råd och förslag ofta till kortvariga lösningar och då sker det ingen reflektion eller utveckling eftersom man aldrig går till djupet med problemet. Konkreta råd kan även ses som problem om de blir för svåra att verkställa i praktiken. I handledning med fokus på kunskapsförmedling kan det även uppstå en känsla av mindervärde på grund av att handledaren är i en expertroll och förmedlar sin kunskap. Relationen kan ses som asymmetrisk och då saknas ofta trygghetskänsla och förtroende. Det här kan dock variera beroende på lärarens behov och tankar kring handledning. Sundqvist framhåller att i intern handledning mellan speciallärare och andra lärare är en kollaborativ relation viktig.

Sundqvist (2018) har även forskat i hur speciallärarstuderande använder sig av samtalsfärdigheter och strategier i en kurs om handledning. Studien visar att specialpedagogisk handledning gynnas av en tydlig problemlösningsprocess, vilken

innehåller probleminventering, analys av problem och åtgärdsprogram. Studerandena använde sig av olika samtalsfärdigheter för att fördjupa sin analys, men var även snabba med att ge konkreta råd under analysen. De använde sig av olika samtalsfärdigheter i handledande samtal, men upplevde att det var svårt att använda sig av dem under handledning. I handledningen användes element ur både deltagarbetnad och expertbetnad handledning, dock tog det expertbetnade över till en viss grad. Det här upplevde dock studeranden som ett misslyckande, eftersom de ville undvika expertrollen. Sundqvist menar att det behövs mer praktisk övning för att smidigt kunna använda samtalsfärdigheter och struktur och balansera mellan att ge råd och reflektera.

Riis-Jensen (2017) har forskat i den externa handledningens betydelse för inkludering i skolsammanhang i Danmark. I studien framkom att lärare har ett stort behov av handledning på grund av bristande kunskaper, vilka lett till stora utmaningar i undervisningen och påverkat lärares välmående. Lärare har upplevt inkludering av elever som utmanande och därför ansökt om extern handledning som kommunala inkluderingshandledare erbjuder i Danmark. I studien framkommer att lärare först och främst förväntar sig snabba råd som kan stödja deras praxis men genom handledningen har reflektionens betydelse förstärkts. I handledningssamtalen har både kunskapsförmedling samt reflektion använts som handledningsstrategi. Därmed poängterar Jensen att både kunskapsförmedling och reflektion är viktiga, eftersom en extern handledare bär på kunskap som inte läraren har, medan läraren bär på kunskap om sin egen praxis. Handledningen har medfört att lärare känner sig mer självsäkra och mår bättre. Handledningen har även ökat deras kunnande och har därmed utvecklat deras undervisning, men även utvecklat en förståelse av inkludering.

#### **4.5. Teorin om stödstrukturer**

Smith (2011) skriver om teorin om stödstrukturer som även går under det engelska namnet scaffolding. Det är en teori som skapats av den amerikanske psykologen Jerome Bruner. Hans teori bygger på Leo Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Förutsättningen för lärandet i den proximala utvecklingszonen är att barnet får en tillräckligt utmanande uppgift som hen kan utföra till stor del på egen hand utan att uppgiften blir för svår. Det är alltså en balansgång mellan vad barnet inte kan och vad

barnet kan. Interaktionen i samband med lärandet ansåg Vygotskij vara central, eftersom barnet kunde prestera bättre då hen fick stöd av en vuxen.

I Bruners teori om stödstrukturer används det engelska begreppet scaffolding för att beskriva interaktionen mellan elev och lärare i en lärandesituation. Bruner (2006) har utvecklat sin teori från det stöd vuxna ger när barn ska lära sig nya saker. Enligt Lauvås och Handal (2015) har teorin senare tillämpats också i andra pedagogiska sammanhang som utgångspunkt för handledning. Teorin om stödstrukturer är enligt Bruner (2006) en process där pedagogen möjliggör att eleven lyckas genom att ge det stöd som eleven behöver för att uppnå sina mål. Stödet ges på områden där eleven inte har tillräckligt kunnande och eleven kan lyckas genom att få stöd. I processen gör eleven först de delar av en uppgift hen kan. Då eleven inte kan fortsätta på egen hand ger läraren stöd så att eleven kan genomföra uppgiften. Målet är att eleven sedan kan utföra uppgiften helt själv genom att läraren steg för steg stöder eleven på vägen. Pedagogens stöd fungerar som en ”byggnadsställning” för eleven och vartefter eleven lär sig kan stödet minskas och byggnadsställningen monteras ner.

Enligt Verenikina (2003) har teorin om stödstrukturer tolkats och tillämpats på flera olika sätt inom utbildning och forskning. Det gemensamma i olika tolkningar och sätt att tillämpa teorin praktiskt är dock att läraren är den som bär på mer kunskap och genom olika stödformer förbättrar elevens lärande. Enligt Hammond (2001) är det lärarens uppgift att erbjuda tillräckligt med stöd för eleven genom olika stödstrukturer. Hammond (2001) skriver att teorin om stödstrukturer är en process där lärarens stöd utvecklar elevens kompetens. Läraren stöder genom olika undervisningsmetoder och handledning och kan samtidigt utmana eleven i lärandet. Hammond (2001) påpekar att det ultimata lärandet sker då utmaningen och stödet är tillräckligt. Stödet handlar således inte bara om att läraren behöver fungera som modell eller ger över kunskap, utan också om att läraren ställer frågor och låter eleverna reflektera.

Hammond (2001) påpekar att läraren inte enbart ska veta vad man gör och tänker, utan även reflekterar kring hur man tänker och gör för att utveckla lärandet. Verenikina (2003) betonar olika tekniker som läraren kan använda inom teorin om stödstrukturer. Dessa är demonstration där vuxna spjälkar upp uppgifter till mindre delar, handleder eleven,

kvarhåller elevens koncentration samt ger exempel och använder sig av frågor. Lauvås och Handal (2015) betonar teorin om stödstrukturers betydelse i ett lärande kollektiv där en mindre kunnig person ska få stöd. Stödstrukturerna bygger på att man väcker ett intresse, förenklar uppgifter, behåller motivationen, bedömer prestationer, undviker att det uppstår frustration och demonstrerar en god version av resultatet.

Truscott m.fl. (2012) menar att teorin om stödstrukturer kan användas för att förstå konsultation. De beskriver en modell som kan användas både av interna handledare som speciallärare, men också av externa handledare som kommer utifrån och handleder. Modellens första steg är att skapa en god relation till dem som ska handledas. Truscott m.fl. menar att externa handledare bör använda sig av andra strategier för att bygga upp en relation. En god relation skapas då handledaren möjliggör diskussion och gör besök. De menar även att handledaren ska låta deltagarna framstå som experter, och minska på sin egen expertis. Följande steg är att påbörja processen. Syftet med processen är att stärka den handledda lärarens självkänsla och kompetens. I det här skedet ska problemet kartläggas med hjälp av att handledaren stöder den handledda läraren att samla in information. I följande skede ska handledaren identifiera lärarens kompetens och kartlägga vilken form av stöd läraren behöver. Efter det ska handledaren bygga på lärarens kunskap genom att ge stöd åt läraren genom att presentera, demonstrera och identifiera tyst kunskap. Under handledningsprocessen är handledarens kärnuppgift att bibehålla den handledda lärarens lärande och motivation. Handledarens uppgift är att tydliggöra framsteg och lärande genom positiv respons under processen.



## 5. Metod

*I det här kapitlet presenteras syfte och forskningsfrågor samt val av metod och forskningsansats. Val av deltagare och av datainsamlingsmetoder redovisas, liksom hur studien genomförts och data analyserats. Efter det presenteras hur studien genomförts och hur data analyserats. Slutligen behandlas trovärdighet, tillförlitlighet samt etiska aspekter.*

### 5.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur den handledning ett specialpedagogiskt resurscenter erbjuder lärare med elever med synnedsättningar i klassen genomförs och vilken betydelse handledningen har för inkluderingen av elever med synnedsättning.

Följande forskningsfrågor ställs:

1. Vilka olika handledningsstrategier använder handledaren?
2. Vilket är innehållet och fokuset i handledningen?
3. Hur upplever aktörerna handledningen och handledningens betydelse för inkludering av elever med synnedsättning?

### 5.2. Val av metod och forskningsansats

I vetenskaplig forskning kan man använda sig av två olika huvudsakliga ansatser, kvantitativa eller kvalitativa metoder (Denscombe, 2018). Metoderna utesluter inte varandra. Syftet med studien styr val av metod. Kvantitativa metoder beskriver fenomen genom siffror medan kvalitativa metoder handlar om att forskaren presenterar en tolkning av ett visst fenomen genom sin studie som sedan ökar läsarens förståelse för fenomenet. Informationen beskrivs och tolkas av forskaren (Olsson & Sörensen, 2007). I en kvalitativ studie är formuleringen av problemställning samt forskningsfrågor det centrala (Justesen, Mik-Meyer, 2011). I min studie har jag valt att använda kvalitativa metoder, eftersom jag fokuserar på att analysera, tolka och beskriva fenomenet grundligt för att få en fördjupad förståelse av handledningen mellan lärare och resurscentrets handledare.

I en kvalitativ ansats är förhållningssättet förutsättningslöst och forskaren bör möta situationer som om de alltid vore nya. Det finns en strävan efter en helhetsförståelse av specifika förhållanden i en kvalitativ ansats. Kvalitativa metoder är forskningsprocesser som ger beskrivande data som man får genom det människor uttryckt i skrift eller tal, eller det man får genom observation. Kvalitativa metoder används för att finna kategorier, beskrivningar eller modeller för ett fenomen eller sammanhang i omgivningen. Inom kvalitativa metoder är huvudsyftet med insamling av data att få kännedom om mönster som sedan tolkas (Olsson & Sörensen, 2007).

Jag har valt att använda hermeneutik som ansats i den här studien. Enligt Olsson och Sörensen (2007) är hermeneutik den äldsta formen av kvalitativ bearbetning och har sitt ursprung i grekiska hermeneuein som betyder att tolka. Hermeneutik är en filosofi som studerar språk, kommunikation och tolkning. Ödman (2007) menar att hermeneutik handlar om något allmänmänskligt, det vill säga att tolka och förstå. Olsson och Sörensen (2007) skriver att hermeneutiken är en vetenskapsinriktning som utgår från sociala sammanhang där motiven förverkligas i handlingar, språk och gester. Syftet är att tolka och förstå hur människors verklighet kommer till uttryck i det talade och skrivna språket. De påpekar att forskaren i den hermeneutiska forskningsprocessen ska sätta sig in i vad andras tankar handlar om. Språket är en central del av hermeneutiken eftersom människan förmedlar budskap, upplevelser och reaktioner genom det. Utan språk finns ingen tolkning eller förståelse, eftersom språket är en kommunikationskälla. Tänkande och förståelse kan inte studeras åtskilt. Båda påverkas av människans bakgrund och tidigare erfarenheter. Fokus vid språkanvändningen ligger i begreppsbildningen, språkets inverkan på tänkandet, kommunikation och reflektion.

Ödman (2007) betonar kontextualiseringens betydelse för tolkning och förståelse. Det innebär att forskaren växlar mellan analys av helhet och del. Enligt Olsson och Sörensen (2007) kallas det för den hermeneutiska spiralen. De menar att hermeneutiken handlar om ett beskrivande och reflektivt förhållningssätt till forskningsdata. Genom att kontinuerligt växla mellan helhet och del skapas en meningsfullhet. Det här menar Ödman (2007) är avgörande för tolkning och förståelse. Olsson och Sörensen (2007) påpekar att forskarens förkunskap styr tolkningen. Därför är det viktigt att ständigt växla mellan del och helhet för att nå en bättre uppfattning om kontexten. Jag valde att använda hermeneutisk ansats eftersom jag vill tolka och förstå upplevelser och erfarenheter av handledning.

### *5.2.1. Kvalitativ fallstudie*

Jag har valt att använda kvalitativ fallstudie som specifik metod för att få en fördjupad förståelse för handledningen som en handledare från ett resurscenter ger lärare som har elever med synnedsättning inkluderade.

Yin (2013) definierar en fallstudie som en studie som undersöker fenomen i nutiden. Man bör utföra studien i dess naturliga kontext där forskaren använder flera källor för att samla in information. En fallstudie kan beskrivas som en process vars syfte är att beskriva och mer specifikt analysera fenomen i ett eller eventuellt flera fall. En fallstudie är en studie av specifika fenomen som till exempel en händelse eller en person (Kananen, 2013). Objektet i en fallstudie kan vara ett eller flera. Forskaren vill komma in på djupet av fenomenet och få en fördjupad kunskap av det. Merriam (2011) poängterar att fallstudie passar bra att använda då man är intresserad av inkludering av elever med funktionsvariation.

Jensen och Sandström (2016) menar att flera fall är bättre än ett fall vid fallstudier. Då fallstudien har flera fall kallas det för flerfallsstudier. Vid flerfallsstudier ska fallen vara kopplade till samma forskningsfrågor. Fallen ska vara noggrant utvalda så de förutser liknande resultat eller att resultaten är olika men av förutsägbara anledningar. Min studie utgår från två fall som besvarar samma forskningsfrågor.

Enligt Merriam (2011) finns det fyra grundläggande egenskaper som är typiska för kvalitativa fallstudier. De här egenskaperna är partikulariska, deskriptiva, heuristiska och induktiva. Partikularisk innebär att studien fokuserar på en viss situation, en händelse, ett fenomen eller en person. Fallet är i fokus eftersom det förtydligar något som är betydelsefullt för ett fenomen och vad det kan innebära. Fallstudier kan ha ett speciellt fokus, vilket möjliggör att man kan tillämpa metoden vid praktiska problem till exempel frågor, situationer eller svårigheter i vardagen. Deskriptiv innebär att slutprodukten av fallstudien är omfattande, beskrivande och tät. Då en fallstudie är heuristisk innebär det att studien ger läsaren bättre förståelse för fenomenet. En fallstudie som är induktiv innebär att fallstudien grundar sig på fakta. Begrepp, hypoteser och slutsatser uppstår ur informationen i studien. Utmärkande för den kvalitativa fallstudien är att nya relationer,

begrepp och ny förståelse uppstår. I min studie har jag utgått från de fyra grundläggande egenskaperna för kvalitativa fallstudier.

Fallstudiens metodanvändning är flexibel eftersom den ger möjlighet att använda kvalitativa eller kvantitativa data samt en kombination av olika forskningsmetoder (Denscombe, 2018). I en fallstudie samlar forskaren in data genom olika metoder som till exempel observation, intervju och olika dokument. Att forskaren samlar in data genom olika metoder är fallstudiens styrka. Med hjälp av olika datainsamlingsmetoder får forskaren en djupare förståelse för fallet samt bättre helhetssyn (Denscombe, 2018; Jensen & Sandström, 2016; Merriam, 2011). Som datainsamlingsmetod i min studie använde jag observation samt halvstrukturerade intervjuer.

### **5.3. Informanter**

Fallstudiens fokus är hur relationer och sociala processer i detalj fungerar i sociala sammanhang. Det handlar om att undersöka ett eller några fall mer på djupet (Denscombe, 2018). Enligt Merriam (2011) bör forskaren först avgränsa det fall som ska studeras. Fallen kan variera och det är möjligt att ha flera platser för observation, ett flertal personer som intervjuas och även flera dokument som kan läsas. Därför bör forskaren specificera fallet och välja en urvalsmetod före eller efter datainsamlingen. Det finns olika urvalsstrategier forskaren kan använda sig av. Inom kvalitativ forskning är målinriktade och teoretiska urval mest kända. Målinriktat urval grundar sig på antagandet och önskan att upptäcka, förstå och få insikt. Syftet för målinriktat urval är att lära sig så mycket som möjligt av det fenomen som ska studeras.

Informanterna i denna studie är en handledare från ett resurscenter som erbjuder stöd till skolor som har elever med synnedsättning inkluderade, och två lärare som är mottagare av handledning. Kontakt togs till resurscentret där det fanns en handledare inom området synnedsättning som gick med på att delta i studien. Valet av de två lärarna utgick från handledarens handledningsbesök på skolor. Valet av informanter var således inte slumpmässigt utan strategiskt.

## 5.4. Datainsamlingsmetod

Jag har valt halvstrukturerade intervjuer och observation som datainsamlingsmetoder. Metoderna beskrivs närmare nedan.

### 5.4.1. Intervju som datainsamlingsmetod

En forskningsintervju är enligt Denscombe (2018) en form av datainsamlingsmetod där data kommer från människor som besvarar forskarens frågor. Forskningsintervjun fokuserar på vad människor säger att de gör, vad de säger att de tror, och åsikter de säger att de har. Forskningsintervjuer används för att utforska åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter. Den lämpar sig även för att studera mer komplexa frågor samt för privilegierad information. Vid forskningsintervjuer kan forskaren använda olika typer av intervjuer, som strukturerade, halvstrukturerade eller ostrukturerade intervjuer. Jag valde att använda mig av halvstrukturerade intervjuer.

Med halvstrukturerade intervjuer avses enligt Merriam (2011) intervjuer vars frågeställningarna och deras ordningsföljd kan variera. Intervjuaren kan även använda sina frågor flexibelt, eftersom hen kan ändra på struktur och frågor under intervjun (Denscombe, 2018). Vid halvstrukturerad intervju får forskaren god kvalitet på data eftersom det finns en balansgång mellan flexibilitet och struktur (Gillham, 2008). Denscombe (2018) poängterar även att halvstrukturerade intervjuer ger informanten möjlighet att tala mer utförligt samt utveckla sina egna idéer. Gillham (2008) menar att frågeställningen är öppen, vilket innebär att forskaren bör undvika frågor som styr informanternas åsikter. Sonderande frågor kan användas då forskaren bedömer att informanten har mer att berätta.

Gillham (2008) menar att det finns fem steg som forskaren kan följa vid intervjuer. Första steget är förberedelsefasen som inleds redan innan intervjun. Forskaren kontaktar informanter för att få samtycke, bestämma tid och plats för intervju och ser till att informanterna får den information som behövs så de har en klar uppfattning om intervjun. Följande steg är den inledande kontakten. Tredje steget är orienteringsfasen. Forskaren ska förklara forskningen i sin helhet för informanten. Forskaren ska även förklara orsaker till att hen spelar in intervjun. Här kan forskaren även ta upp etiska aspekter och berätta om konfidentialitet. Det fjärde steget är den substantiella fas som Gillham (2008) ser som

intervjuns kärna. Det är under den här fasen forskaren börjar sin analys av intervjun. I avslutningsfasen kan forskaren fråga informanten om det finns ytterligare något hen vill säga och varvar ner inför avskedet.

Samspelet vid en intervju är det väsentliga eftersom det styr vilket typ av information som kommer fram (Merriam, 2011). Då intervjuaren har en passiv och neutral hållning och lyssnar och bekräftar, kan känslan av hjärtlighet och lyhördhet öka (Denscombe, 2018). Då intervjuaren är lyhörd och intervjupersonen får känna sig viktig och hörd skapas ett klimat som kännetecknas av samarbetsvilja. Det påverkar även informationen som intervjupersonen ger (Olsson & Sörensen, 2007). Denscombe (2018) betonar några hållpunkter som är viktiga vid en forskningsintervju. De är att intervjuaren är uppmärksam, lyhörd, tål tystnad, följer upp diskussionen och eventuellt specificerar oklara budskap, kontrollerar att hen förstått rätt och inte dömer. Yin (2013) lyfter även fram sex råd för en fruktbar intervju. Forskaren ska tala måttligt mycket, inte vara styrande, förbli neutral, upprätthålla en god relation, använda intervjuguide och analysera under intervjun.

#### *5.4.2. Observation som datainsamlingsmetod*

Det finns olika former av observation, som systematisk och deltagande. I fallstudier används deltagande observation. Det innebär att observationen sker ute på fältet. (Merriam, 2011). Deltagande observation skiljer sig från systematisk observation genom att forskaren deltar i situationen och inte enbart är närvarande (Denscombe, 2018). Observatörens roll kan variera vid deltagande observation. Denscombe (2018) delar in deltagande observationer i fullständigt deltagande, deltagande i den normala miljön och deltagande som observatör. Merriam (2011) tar även upp fullständig observatör. Denscombe (2018) beskriver fullständigt deltagande som att forskaren har samma roll som de andra i miljön och döljer sin forskarroll. Deltagande i den normala miljön innebär däremot att vissa personer är medvetna om forskarens roll, medan de flesta är omedvetna. Deltagande som observatör innebär att forskarens roll är medveten för alla i miljön och delaktigheten är sekundär. Den här typen av observation kan man se som skuggning av andra personer eller grupper. Fullständig observatör är det frågan om då forskaren är osynlig eller en del av miljön men mer tillbakadragen. För en god observation kan inte forskaren ta enbart ett perspektiv utan måste vara flexibel och dra egna slutsatser om

vilken typ av relation som passar i situationen (Merriam, 2011; Denscombe, 2018). I min studie använde jag mig av deltagande observation där min roll som observatör växlade beroende på situationen. Eftersom observationen ägde rum på ställen där samspel är en naturlig del av vardagen, påverkade det mitt val för att få så mycket data som möjligt.

Merriam (2011) framhäver att syftet och forskningsfrågorna avgör vad som ska observeras. Ju tydligare forskningsfrågor forskaren har desto lättare är det att veta vad som bör observeras (Kananen, 2013). Olsson och Sörensen (2007) poängterar att forskaren innan observationen bör besvara tre viktiga frågor, nämligen, *vad* som ska observeras, *hur* observationerna ska registreras och hur observatören ska förhålla sig vid observationstillfället.

Enligt Olsson och Sörensen (2007) finns det strukturerade och ostrukturerade observationer. Strukturerade observationer används då det finns ett tydligt syfte och då forskaren i förväg bestämt sig för vad hen fokuserar på, till exempel person eller handlingar. Ostrukturerade observationer är mer utforskande och det finns inget tydligt fokus. Denscombe (2018) anser att tiden är avgörande för kvaliteten på observationen. Han menar att längre observationer ger mer data, och ju längre desto bättre. Ute på fältet krävs tid för att skapa relationer och tillit, samt för utveckla egna insikter. Observationen i min studie var strukturerad eftersom jag hade ett tydligt syfte med observationen och visste vad jag skulle observera.

För att forskaren ska minnas vad hen observerat måste observationen registreras med tekniska hjälpmedel eller genom fältanteckningar för hand (Merriam, 2011). Enligt Olsson och Sörensen (2007) är det viktigt att dokumentera observationer i ett systematiskt observationsschema. Eftersom strukturerade observationer har ett tydligt syfte menar Kananen (2013) att forskaren kan använda sig av ett schema där man dokumenterar så mycket som möjligt. Fältanteckningar kan även skrivas i löpande text eller som nyckelord. Merriam (2011) betonar även betydelsen av dokumentering. Ju fullständigare dokumentation som finns, desto lättare är det att analysera data. Arbetet efter observationerna då man utförligt renskriver fältanteckningarna är extremt viktigt.

## 5.5. Genomförande av datainsamling

Datainsamlingen genom observation och intervjuerna ägde rum i januari 2021. I och med att handledningsbesöken planerats enligt behovet ute på fältet, fick jag information om handledningsbesöken per e-post av handledare på resurscentret, Jag kunde därmed kontakta lärare för att fråga om de ville delta i studien och få deras samtycke (se bilaga 1). Då läraren bekräftat och godkänt sitt deltagande i studien bestämdes tiden för intervju. Handledaren förmedlade informationen och samtyckesblanketten till elevernas föräldrar. Trots att eleven med synnedsättning inte intervjuades och handledaren och läraren var i fokus, ville jag av etiska skäl ha samtycke av elevens föräldrar eftersom handledningen gällde eleven. Föräldrarna bekräftade och gav sitt samtycke till studien genom att kontakta handledaren eftersom hen i första hand är deras kontaktperson.

Jag använde mig av strukturerad observation eftersom syftet var klart. Fokus i observationen var på handledarens handledningsstrategier samt innehåll och fokus i handledningen. Observationen skedde i en miljö som är bekant för eleven och läraren. Jag presenterade mig först för både läraren och eleverna och sedan berättade jag varför jag var där. Under observationen använde jag mig av både observationsschema (se bilaga 3) samt fria fältanteckningar. Delaktigheten under observationen varierade. Eftersom observationen skedde i en skolmiljö där det uppstår flera samspelssituationer dagligen kunde jag inte vara en fullständig observatör, utan måste även kunna besvara elevers och lärares frågor. Observationerna tog fyra till sex timmar.

De halvstrukturerade intervjuerna hölls med handledare, respektive lärare efter observationerna. Handledaren intervjuades en gång. Puusa (2020) framhäver betydelsen av tillit och goda relationer för en fruktbar intervju. Då intervjuerna följde efter observationerna hade jag hunnit skapa en relation med lärare och handledare, vilket gjorde intervjun mer naturlig. Under intervjun utgick jag från Gillhams (2008) fem faser som är anpassade till halvstrukturerade intervjuer. Jag utgick från en intervjuguide (se bilaga 2) som jag skapade före intervjun. Jag ställde frågor kopplade till en forskningsfråga åt gången och använde vid behov följdfrågor och bad informanterna ge exempel eller förtydliga när det krävdes. Före intervjun berättade jag för informanten om studien samt att jag skulle banta intervjun och radera data efter transkriberingen.



## 5.6. Analys

Jag började analysprocessen med att transkribera intervjuerna och genom att renskriva observationerna. Gillham (2008) menar att transkriberingen görs för att forskaren lättare ska kunna analysera, förstå och tolka data. Han menar att transkriberingen bör göras så fort som möjligt efter intervjun, eftersom forskaren kan tolka och förstå innehållet i inspelningen lättare. Transkribering är en process som kräver tid och stor koncentration. Det som ska finnas med i en transkription är vad intervjuare och intervjupersonen säger. Det är bra att använda sig av olika stilar för att tydligt markera avsnitten. Om det är något som är otydligt och som forskaren inte hört bör det märkas i transkriptionen genom klamrar. Det bör även finnas tydliga skiljetecken för till exempel pauser, tonläge och betoning. Det är även viktigt att markera styckesindelning så tydligt som möjligt i skriven text.

Jag använde mig av en kvalitativ innehållsanalys med syfte att få fram beskrivande kategorier. Enligt Merriam (2011) är analysen vid fallstudier kontinuerlig. Om man inte analyserar kontinuerligt kan viktig information falla bort. Därför är även analys i efterhand mycket viktig. Datainsamlingen kan avslutas då forskaren anser att kategorierna börjar bli mättade. Därefter bör forskaren organisera data så att intensivanalysen kan inledas och bli effektiv. Under analysen utvecklas kategorier, vilket innebär att man letar efter regelbundenheter och återkommande företeelser i data.

Enligt Yin (2013) är analysens syfte att tolka, beskriva och förstå fenomen i studien. Han menar även att det finns fem faser man kan följa vid analys i kvalitativ forskning. Faserna är sammanställning, demontering, remontering, tolkning och slutsatser. Merriam (2011) påpekar att innehållsanalys även är en del av kategorikonstruktionen vid fallstudier eftersom det är innehållet som styr kategoriseringen.

Processen för kvalitativ innehållsanalys börjar med att man sammanställer alla data och sedan *utforskar data*. Att utforska data innebär att forskaren fördjupar sig i data och läser data flera gånger. På det sättet kan hen identifiera teman. Forskaren kan under läsprocessen skriva *minnesanteckningar*. Forskaren bör anteckna relevanta, nya idéer samt nya möjligheter i förhållande till dataanalysen (Puusa, 2020). Då forskaren har en enhetlig bild av intervjutext, observationsanteckningar eller dokument kan man avgränsa

data till mindre stycken och *koda data* (Merriam, 2011). Yin (2013) kallar det demontering. Först ska forskaren bestämma vilken enhet som ska användas vid kodning, sedan kan man besluta vad som ska kodas. Det som kan kodas kan vara till exempel vem, var, vad, när, händelser, handlingar eller uttryck. Sedan ska forskaren fatta beslut om de koder som kan användas (Merriam, 2011). Då kodningen är gjord kan forskaren *kategorisera* koderna, vilket Yin (2013) kallar remontering. Puusa (2020) menar att kodning kan ge en god grund för kategorisering som innebär att koderna grupperas i kategorier enligt tema. På det här viset kan forskaren komma fram till huvudrubriker som ger svar på respektive forskningsfråga.

Då kategorierna är klara bör antalet kategorier och koder reduceras. I början kan det finnas ett stort antal koder och kategorier. Därför bör forskaren identifiera och slå ihop dem till större kategorier. De viktigaste kategorierna ska lyftas fram. Då forskaren reducerat koder och kategorier ska en hierarki av dem skapas för att göra data begripligt. Det betyder att forskaren måste rangordna kategorier i högre eller lägre nivåer (Denscombe, 2018). Puusa (2020) poängterar att i slutet av analysen bör forskaren slå ihop kategorierna i högre nivå till en beskrivande kategori. Han påpekar även att varje kategori hjälper att besvara forskningsfrågorna.

Följande steg vid analysprocessen är enligt Yin (2013) tolkning. Puusa (2020) menar att forskaren efter analysen bör tolka och dra slutsatser. Tolkning och slutsatser tar jag upp i resultatredovisningen. Vid analys av data börjar forskaren med att läsa igenom det renskrivna skriftliga materialet för att få en helhetsbild. Sedan går forskaren till delar och detaljer i det skriftliga materialet. Forskaren växlar mellan del och helhet för att se hur delar passar in i helheten. Under tolkningsarbetet försöker forskaren få en fördjupad förståelse för fenomenet (Olsson & Sörensen, 2007).

Analysprocessen i min studie började då jag gick ut på fältet och observerade. Efter observation och intervju sammanställde jag genast alla data efter datainsamling för att inget väsentligt skulle falla bort. Transkriberingen utförde jag noggrant och ordgrant. Jag markerade pauser, tonläge och betoningar tydligt. Vid renskrivning av observationerna beskrev jag mer ingående det jag dokumenterat under observationen.

Tonläge och betoningar är noggrant dokumenterade och markerade. Under analys av data började jag med att läsa igenom data flera gånger för att få en tydlig inblick i materialet. Sedan började jag koda data en forskningsfråga åt gången. Jag markerade i marginalen ord och använde mig av färgkodning för att tydliggöra varje forskningsfråga. Kodningen gav mig olika kategorier som gjorde att jag började redovisa resultat enligt de kategorier som framkommit.

## 5.7. Trovärdighet och tillförlitlighet

All forskning bör enligt Merriam (2011) och Kananen (2013) vara trovärdig och pålitlig för att kunna ge någon effekt för pedagogisk teori och praktik. Gillham (2007) påpekar att all forskning värderas genom kvalitetsgranskning.

Med trovärdighet avses enligt Denscombe (2018) hur exakt data som är insamlat så att det överensstämmer med undersökningen. Denscombe menar att kvalitativ forskning bidrar med större trovärdighet, eftersom forskaren tillbringar mer tid på fältet var hen samlat in data. Olsson och Sörensen (2007) menar med trovärdighet att studien har mätt rätt sak. Enligt Yin (2013) kan trovärdigheten bekräftas genom att forskaren använder sig av triangulering. Det innebär att forskaren använder tre källor för att försäkra att informationen är rätt. Triangulering kan användas under hela studien, dock förknippas den ofta med datainsamlingsfasen.

Puusa (2020) hävdar att tillförlitlighet grundar sig i forskarens val av metod samt redovisning av process och analys. Med tillförlitlighet avses enligt Denscombe (2018) hur undersökningen är gjort. Merriam (2011) poängterar att tillförlitligheten kan mätas genom i vilken utsträckning undersökningen kan upprepas och blir resultaten samma. Inom kvalitativ forskning är det dock utmanande att få samma resultat. För att tydliggöra tillförlitligheten i undersökningen menar Denscombe (2018) att det krävs en tydlig redogörelse och detaljerad beskrivning av metod, analys, beslutsfattande och tolkning. Puusa (2020) menar att all forskning är i viss mån subjektiv eftersom beslut görs i sista hand av forskarens subjektiva val. Däremot ses forskarens objektivitet som ideal inom forskning. Med objektivitet avses att forskaren kan separera egna tankar och förutsättningar så dessa inte påverkar studiens egenskaper och resultat.

I min studie har jag beaktat trovärdighet och tillförlitlighet genom hela forskningsprocessen. Jag har valt relevanta och trovärdiga källor i beskrivningen av den teoretiska referensramen som utgör min förståelse. I datainsamlingen har jag använt väsentliga och noggranna datainsamlingsmetoder som är passande för min studie. Jag har tydligt redovisat hur jag har samlat in data samt beskrivit analysprocessen noggrant. Jag har strävat efter att utesluta egna antaganden av fenomen under forskningsprocessen. Ytterligare har jag strävat till att tolkningarna ska vara väl argumenterade och genomförda och besvarar forskningsfrågorna. För att styrka trovärdigheten använder jag mig av rikligt med citat och exempel från observationerna.

## 5.8. Forskningsetiska aspekter

Denscombe (2018) påpekar att forskaren under genomförandet av studien bär ett personligt ansvar för handlingar som hen utfört. Forskaren ska sträva efter att göra moraliskt rätt vid bedömningar och tolkningar. Det finns fyra forskningsetiska huvudprinciper som utgör grunden för forskningsetiska tillvägagångssätt. Den första huvudprincipen är att deltagarnas integritet ska skyddas. Människor ska inte behöva lida för att de deltar i en studie och det ska inte uppstå någon fysisk, psykisk eller personlig skada. I min studie behandlas informanterna konfidentiellt. Inga namn framkommer. Jag har strävat efter att behandla allt informanterna säger och gör med respekt så att det inte skadar informanterna. Den andra huvudprincipen är att deltagandet ska vara frivilligt och baserat på samtycke av informanterna. Före observation och intervju är det särskilt viktigt att få människors samtycke. Det är viktigt att dela information om observation och intervju och vad det innebär att bli intervjuad till en studie. Ett samtyckesformulär är en god metod för att ge mer detaljerad information om observation och intervju. Skriftligt samtycke rekommenderas (Denscombe, 2018). I min studie har jag fått samtycke av handledare, lärare och föräldrar.

Den tredje huvudprincipen är att forskaren ska vara öppen och tydlig kring sin uppgift som forskare. Forskaren ska även tala sanning och samla in och analysera data på ett objektivet och ärligt sätt. Jag har informerat informanterna om studien och dess syfte genom samtyckesblankett och genom att berätta om studien före observation och intervju. Forskaren ska även undvika att plagiera andras forskning. Jag har varit mån om att lyfta fram referenser när jag hänvisar till teori och tidigare forskning och resultaten bygger på

datamaterial insamlat för den här studien. Den fjärde huvudprincipen är att följa lagstiftning. Forskningsmetoderna ska inte bryta mot den nationella lagstiftningen. Data bör även lagras rätt och säkert (Denscombe, 2018). Jag har lagrat data säkert genom att sparat filen på eget hemområde med skyddat lösenord.

## 5.9. Min förförståelse

Eftersom jag valt hermeneutik som ansats, klargör jag i det här kapitlet min egen förståelse för ämnet specialpedagogisk handledning. Ödman (2007) betonar att det är viktigt att tydliggöra sin subjektiva förståelse. Min förståelse av specialpedagogisk handledning grundar sig i forskning, som presenteras i denna studie i kapitel om teoretisk bakgrund.

Min förståelse har också präglats av mina erfarenheter av specialpedagogisk handledning under studier i specialpedagogik. Under mina studier har jag fått ta del av tre kurser om specialpedagogisk handledning. I kurserna har specialpedagogisk handledning diskuterats ut teoretiska perspektiv, men jag har även fått ta del av praktiska övningar. Övningar har tillämpats i undervisning, men också genom att jag fått genomföra flera handledningsprocessen på egen hand. Min arbetserfarenhet inom småbarnspedagogiken har även präglat förståelsen för specialpedagogisk handledning. Jag har tagit del av specialpedagogisk handledning då jag själv inte haft en specialpedagogisk kompetens och fått insikt i specialpedagogisk handledning genom att lyssna på andra pedagogers erfarenheter.

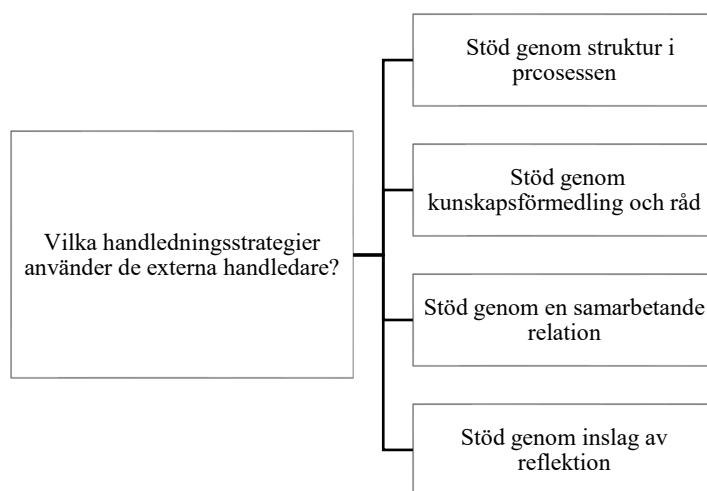
På basen av egna erfarenheter och upplevelser ser jag specialpedagogisk handledning som ett verktyg att förbättra elevers ställning i skolan. Specialpedagogisk handledning kan bidra till inkludering, det beror dock på vem som handleder och är mottagare av handledningen. Den specialpedagogiska handledning jag har erfarenheter av är expertbetonad och handledaren använder sig av konkreta råd och förslag för att skapa förändring. Fastän jag har en grund för vad specialpedagogisk handledning innebär, låter jag inte det påverka resultaten utan förhåller mig neutralt. Min inställning till specialpedagogisk handledning är positiv, eftersom dess mål är att främja undervisningen för elever i behov av stöd.

## 6. Resultatredovisning

I det här kapitel presenteras undersökningens resultat enligt forskningsfrågorna. Eftersom studien utgått från en kvalitativ innehållsanalys är svaren kategoriserade i mindre delar. Citat används för att tydliggöra och belysa informanternas uttalanden samt tankar men även för att visa likheter och skillnader. Citaten är tagna från det transkriberade materialet av intervju och observation och markeras genom indrag i texten.

### 6.1 Vilka handledningsstrategier använder externa handledare?

I analysen av den första forskningsfrågan som handlade om *vilka handledningsstrategier använder de externa handledare* framkom fyra kategorier. Dessa kategorier är: tydlig struktur i processen, kunskapsförmedling som metod för att dela med sig av expertis, kollaborativ stil för att skapa goda relationer och inslag av reflektion. Kategorierna förtydligas i figur 1.



Figur 1. Definition av resultat kring vilka handledningsstrategier som användes under handledningen

#### 6.1.1. Stöd genom struktur i processen

I intervjuerna och observationerna framkom det att processen för handledningen har en tydlig struktur. I intervjuerna beskrev handledare och lärare strukturen för handledningen som inbegrep förberedelse, observation, individuellt stöd, diskussion och rapport. Observationerna bekräftade att strukturen såg ut såhär:

Handledaren började med att observera lärmiljön och hur eleven fungerade i klassrummet. Efter observationen gjorde handledaren en kartläggning av syn och gav vid behov direkt stöd till eleven i form av hjälpmedel. Efter kartläggning av syn hade handledaren ett kort tillfälle att samtala med läraren om dagens observation och elevens behov av stöd. (Observationsanteckningar)

I intervjun beskrev handledaren förberedelserna som en viktig faktor gällande handledningen. De handlar om att kartlägga situationen för eleven, få all förhandsinformation och läsa den, kontakta mottagande skola för kartläggning av deras behov och ta emot eventuella frågor. Förberedelse handlar även om att få samtycke av föräldrar samt påbörja processen genom att söka betalningsförbindelser. Handledaren påpekade att förberedelsen är en väldigt praktiskt del inför handledningen. Den ger handledaren en inblick i elevens situation, vilket betyder att handledaren kan planera handledningen enligt elevens och lärarens behov och anpassa den utgående från eventuella frågor. Handledaren berättar så här:

Förberedelse måste jag ju göra före för att ta reda på om det är en helt ny elev, att såklart alla dokument som finns om eleven att få tillåtelse av föräldrarna och att få föräldrarnas underskrift att det är ok att det där fråga efter ögonläkarpapper och andra papper och om det är några planer som är gjorda och att få det från skolan och att få så mycket information som möjligt före besöket så man är insatt att man inte behöver börja från början. (Handledare)

Handledaren beskrev i intervjun hur handledningen börjar med att hen observerar eleven i dess lärmiljö under olika lektioner för att få en förståelse av elevens delaktighet. Handledaren observerar hur eleven jobbar i klassrummet samt hur olika synhjälpmedel fungerar. Observationen fokuserar även på lärmiljön och elevens deltagande. Genom observation får handledaren en uppfattning om var det behövs mera stöd och hjälp i vardagen. Såhär uttrycker handledaren observationens betydelse:

Jag följer med några timmar, 1–2 timmar eller lektioner beroende på vad det är. Om det är olika ämnen tycker jag det är bra att se lite modersmål, matematik och ibland gymnastik. För elevens del är det också intressant att se hur hen kan röra sig och delta där och hur vara delaktig. (Handledaren)

De elever som är i behov av olika hjälpmedel eller som har behov av att få synen kartlagd, arbetar individuellt med handledaren. Under arbetspassen kartlägger handledaren elevens synsättning för att kunna tydliggöra elevens behov för lärare och föräldrar. Handledaren hjälper också eleven att använda sina hjälpmedel, som kan vara till exempel läs-tv, punktskrift eller dator och pekplatta. Under de individuella arbetspassen går handledaren igenom en tydlig struktur för arbetspasset samt visar konkret för eleven och assistenten hur hjälpmedlen fungerar.

Handledaren jobbar individuellt med eleven och även assistenten medverkar. Handledaren tydliggör för eleven strukturen för arbetspasset. Handledaren börjar med att kartlägga elevens syn samt förklarar behov och tar elevens perspektiv genom att fråga och bekräfta. Handledaren stöder och hjälper eleven med Apple pencil, punktskrift och tio fingrars övningar. (Observationsanteckningar)

En av lärarna beskrev strukturen för handledningen som observation och individuell handledning av eleven och avslutningsvis handledning med läraren. Efter handledningen följer en diskussion.

(...) det har ofta varit så att de kommit till klassen och varit med någon timme med eleven och följt med hur eleven jobbar i klassen och sedan har eleven jobbat ensam med olika hjälpmedel till exempel läs-tv (...) och sen har det ofta varit så att vi pratat sen med handledaren en liten stund efter handledningen. (Lärare 1)

I handledningssamtalet med läraren betonar handledaren en struktur där man tar upp de observationer som gjorts. Observationerna ger handledaren en tydlig bild av vilket stöd eleven och läraren behöver. Att handledaren använder sig av en viss struktur under handledningssamtalet framkom också i observationen:

Handledaren berättar för läraren vad de gjort tillsammans med eleven. Handledaren visar konkret för läraren de olika hjälpmedel som de jobbar med och redovisar även kartläggningen av synen. Läraren får konkreta råd av handledaren om användning av olika hjälpmedel samt stöd för eleven i klass. Handledare och lärare går diskussion kring stöd för eleven i klass. (Observationsanteckningar)

Efter handledningsbesöket får läraren en skriftlig rapport som innehåller iakttagelser, sammanfattningar, undersökningar och rekommendationer.



(...) och så fick jag ju den skriftliga rapporten då liksom rekommendationer vad som är bäst för eleven. (Lärare 2)

### **6.1.2. Stöd genom kunskapsförmedling och råd**

Under observationen framkom det att kunskapsförmedling var en central metod som användes under samtalen för att handleda läraren. Handledaren använde sin expertis genom att ge råd, förslag och lösningar till läraren. Genom att handledaren använde sin expertis och förmedlade sin kunskap till läraren kunde läraren utveckla sin förståelse för elevens behov i undervisningen samt anpassa undervisningen enligt elevens behov.Handledningssamtalen varade i omkring 15 minuter. I och med att tiden var så kort hade handledaren ingen tid för djupare analys.

Handledaren redovisar för läraren vad handledaren och eleven gjort under arbetspasset och visar tydligt för läraren hur de olika hjälpmedel fungerar. Handledaren redovisar även kartläggningen av synen. Under handledningssamtalet ger handledaren konkreta råd av sittplats, förstorad mus på datorskärmen, gradskiva, punktskrifklocka, spel och påpekar vikten av det auditiva. Utrymme för diskussion finns men eftersom tiden är knapp måste handledaren hinna få sagt det väsentliga för att eleven ska få det stöd hen behöver. (Observationsanteckningar)

I intervjun med handledaren kom det fram att handledaren först observerade och därefter använde sin expertis i kartläggningen av behoven av stöd i lärmiljön. Genom observation fick handledaren en tydlig bild av behovet av stöd och kunde därmed tillämpa sin expertis där det behövdes. Handledaren observerade både lärmiljön och användningen av synhjälpmedel. I och med att handledaren medverkade i undervisningen som observatör kunde hen även ge direkta råd genast då de uppstod behov av stöd i undervisningen, men hen kunde även överväga att ta upp råd och förslag vid handledningssamtalet med läraren. Så här uttrycker handledaren det:

Se hur det fungerar där i vardagen, att jag inte blandar i mig för mycket. Så att få den där uppfattningen att var behövs det mera stöd och hjälp där i vardagen (...) I samtalet brukar jag oftast ta upp det jag observerat under dagen och vad jag har för tips och idéer och sen just det här att bolla tankar. (Handledare)

I intervjuerna med lärare och handledare framkom det att lärare mer sällan stöter på elever med synnedsättning i undervisningen. Eftersom expertis i ämnet saknas i många

kommuner behövs extern handledning. Eftersom varje synnedsättning är unik och varje individ har olika behov kan det vara svårt för lärare att se var behovet av stöd behövs. Elever med synnedsättning kan även behöva olika hjälpmedel och stöd i användningen av hjälpmedlen, som till exempel läs-tv, dator, 10-fingersystemet eller punktskrift. Expertis i synnedsättning behövs för att stödja eleven i hans vardag och skolgång samt för att eleven ska få de hjälpmedel som behövs för att hen ska kunna arbeta. Behovet av handledning varierar utgående från grad av synnedsättning och vilka hjälpmedel eleven är i behov av. Så här uttrycker handledaren det:

De flesta kommuner tycker att det är ett sådant område de inte, de har ingen i kommunen som kan sköta (...) och så elever som har en synnedsättning eller som är synsvaga som behöver det här förstörande hjälpmedlen så om det är en sådan som behöver kontinuerligt stöd så är det kanske 1-2 gånger per läse år, men är det någon som är blind och behöver punktläsare så de behöver oftast en gång per månad stöd. Så det är lite beroende på vad man använder för hjälpmedel och vilka nya saker man behöver lära sig. (Handledare)

I intervjun med handledaren och lärare påpekade de att handledningen av lärare som har elever med synnedsättning ofta handlade om specialpedagogiska stödmetoder och användningen av olika hjälpmedel. De här specialpedagogiska arrangemangen kräver ofta expertkunskap inom synnedsättning eftersom det krävs teoretiskt och praktiskt kunnande för att kunna se behovet av stöd samt kunna delge sin expertis. Stödarrangemang hänger ihop med graden av synnedsättning, vilket innebär att det först och främst behövs en kartläggning av synnedsättningen genomförd av en expert för att man ska veta hurdan synnedsättning det handlar om. Elever med grav synnedsättning kan behöva förstörande hjälpmedel som ofta är teknologiska hjälpmedel, medan andra kan vara i behov att stödarrangemang i lärmiljön som till exempel förstörad text, bättre belysning och sittplats. Elever med sämre synfält kan däremot behöva gymnastikprogram för ögonen. Så här uttrycker handledaren det:

(...) att stöda läraren och handleda den som jobbar med eleven och att fokusera på den från olika synvinklar att både det där med hjälpmedel och delaktighet och lärmiljön (...) att kunna komma med tips och idéer, att oftast kan man inte kräva att lärarna ska veta för de är ju så sällan man har elever med synnedsättning i klassen. (Handledare)

Under intervjun påpekade handledaren att lärare förväntar sig att de ska dra nytta av handledningen i sin verksamhet. Handledaren ser sin arbetsuppgift som en spelknapp som ska stödja lärare i deras arbete för att forma verksamheten enligt det behov som elever med synnedsättning har. Lärare behöver stöd i att utforma lärmiljö, undervisning, anpassningar och hjälpmedel. Handledaren anser att kärnuppgiften i handledningen är att ge råd och förslag till lärare och ser inte det som något besvärligt. Eftersom handledaren har en lång erfarenhet av att handleda lärare som har elever med synnedsättning har hen en inblick i hurdana förväntningar läraren har och hur mottagliga de är. Handledaren kan därmed anpassa handledningen utgående från tidigare erfarenhet och förväntningar.

(...) att få strukturen i vardagen att fungera så bra som möjligt för eleven och då kanske använda mig som en spelknapp för att kunna jobba där och formulera sin verksamhet så den fungerar bäst. (Handledare)

I intervjuerna poängterade lärarna att de uttryckligen förväntar sig handledning i konkreta stödmetoder samt stöd i användningen av hjälpmedel eftersom de själva inte har erfarenhet av eller tillräckligt kunnande i hjälpmedel eller stödarrangemang för elever med synnedsättning. Lärarna är medvetna om att elever med synnedsättning är i behov av stöd men de vet inte hur de ska ta det i beaktande i det praktiska arbetet. Handledningen ses som en stödpelare för att deras vardag ska underlättas genom att få konkreta råd och förslag på åtgärder. En av lärarna uttrycker helt enkelt att ”konkreta råd, sådant som du kan omsätta i det praktiska arbetet, det är sådant vi behöver”.

En av lärarna poängterade även behovet av distansperspektiv för att anpassa undervisningen till alla elevers behov. Distansperspektiv innebär att läraren förväntar sig att handledaren ser sådant som läraren själv inte lagt märke till eller som läraren inte är medveten om. Genom att en utomstående kommer in i klassen kan det vidga perspektivet genom att handledaren kan se saker bättre. Läraren betonar även att hen beaktat tidigare stödmetoder som varit dokumenterade i elevens plan. I och med att läraren förväntar sig att handledaren har ett annat perspektiv, tolkar jag lärarens behov som konkreta råd och förslag av handledaren. Så här beskrev läraren det ” Nå just liksom att handledaren skulle se sådant jag inte kanske har lagt märke till”.

### **6.1.3. Stöd genom en samarbetande relation**

I intervjun med handledaren framkom att hen använder sig av färdigheter som stöder en god relation med lärarna. Relationen i handledningen byggs upp genom växelverkan och samarbete är centralt. En samarbetande relation växer fram redan före handledningsbesöket genom att handledaren tar lärarens tankar och frågor i beaktande och bygger på dem i handledningen. Handledaren uttryckte det som att:

Jag brukar nog alltid skicka meddelande före och fråga att är det något speciellt ni vill att jag tittar på eller gör. (Handledare)

Handledaren poängterar att läraren måste uppleva handledningen som en positiv händelse för att ta in informationen. Relationen är det viktigaste för att bygga upp en samarbetande gemenskap och en god relation är även grunden för att handledningen ger resultat för eleven.

(...) att fokusera på att det ska bli ett positivt möte för jag tänker att om man inte har en positiv känsla i handledningen och samspelet så tror jag inte heller att man kanske kan utveckla vardagen för eleven (...). (Handledare)

För att en god relation ska byggas upp betonar handledaren att man måste vara finkänslig. Med det menar handledaren att man hela tiden måste avvakta och avväga vad man säger för att inte skapa oro och motstånd hos läraren. Handledaren kan växla mellan kunskapsförmedling och diskussion för att skapa en ömsesidighet i handledningen. Handledaren påpekar även att man måste kunna ta upp saker på ett konstruktivt sätt, vilket innebär att man måste ha en öppen kommunikation med alla som medverkar i handledningen.

Man måste avvakta och avväga, kan man sätta in vilka saker eller kräva eller föreslå olika saker utan att trampa någon på tårna (...). (Handledare)

Lärarna upplever att relationen mellan handledaren och läraren är jämlik i handledningssamtalen. Det framkommer i intervjuerna genom att lärarna anser att de har möjlighet att bolla tankar med handledaren och att de betonar att handledningen är en diskussion. Båda lärarna anser att de har möjlighet att uttrycka sina tankar och att de får

bidra med sin kunskap. Relationen påverkas inte av att handledaren använder sin expertis för att stödja lärarna i deras tankar. En av lärarna sa så här:

Jag tycker nog den varit jämlik, att den varit sådär diskuterande. (Lärare 1)

I observationerna framkom inslag av ett professionellt utbyte av kunskap där både handledare och lärare medverkade. I första hand bidrog läraren med kunskap om eleven och vilka stödmeter och hjälpmedel som fungerat eller med frågor kring material. Handledaren besvarade lärarens initiativ genom att bidra med sin expertis och genom att ge konkreta råd till läraren. I observationen framkom även att handledningssamtalen ofta stannade på en ytlig nivå eftersom diskussionen var kortvarig och mest bestod av frågor och svar. En djupare analys eller reflektion kring situationen uppkom inte eftersom handledningssamtalen var väldigt kortvariga. En av observationerna såg ut så här:

Läraren framför sin tanke om mobiltelefon som stöd för eleven i vardagen. Handledaren bekräftar läraren och tar ansvaret på sig genom att skriva in det i slutliga rapporten. Läraren fortsätter redogöra dilemmat om mobiltelefonen. Handledaren ger förslag om punktskriftklocka. Läraren framför betydelsen av att följa med tiden. Handledaren bekräftar och redovisar även betydelsen av det auditiva. (Observationsanteckningar)

#### **6.1.4. Stöd genom inslag av reflektion**

I observationerna av handledningssamtalen framkom ingen strategi med inslag av tydlig reflektion. Genom att använda reflektion som handledningsstrategi kunde man få en djupare analys och vidga lärarens perspektiv, vilket kan leda till att läraren själv kommer fram till lösningar. I intervjuerna med handledare och lärare framkom dock att de ser reflektion som en viktig del av sitt arbete, men på grund av tidsbrist var reflektion ingen självklarhet i handledningen. Så här uttrycker läraren och handledaren det:

Visst är det också viktigt, det är kanske sådant man inte hinner med så mycket under dagen att det är kanske sådant man gör efteråt. (Lärare 1)

(...) att oftast är det ju så att det känns om att jag måste hinna säga de och de saker (...) det är så mycket att det här och det här kan ni ha nytta av och sen hinner man som nu också, nå nu var det ju så kort tid att kunna hinna säga allt (...) så det kanske är en sak att reflektera över saker borde man ge lite mer tid.” (Handledare)

Reflektion i handledningen tolkas olika och i intervjuerna framkom inget entydigt svar kring vad det egentligen innebär. En av lärarna ser reflektion som utbyte av tankar där man pratar, frågar och funderar tillsammans men där handledaren kommer med nya insikter. Handledaren anser att reflektion är något som sker mellan handledare och lärare och där fokus ligger på lärarens åsikter. En av lärarna beskriver det såhär:

Nu är det ju viktigt att man liksom just det hör att man pratar, frågar och funderar. Handledaren kanske säger något som jag inte tänkt på (...) (Lärare 2)

I observationen framkom att handledaren använder sig av bekräftelse som samtalsfärdighet under handledningen. Bekräftelse är en central del av reflektiv handledning. Bekräftelse användes i syftet att visa att handledaren lyssnade och förstod såväl vuxna som barn. Bekräftelse tillämpades i form av både verbal och icke-verbal kommunikation genom att vara närvarande, ta ögonkontakt och besvara lärarens och elevens uttalanden och ageranden. Bekräftelse syns i följande fraser:

Precis  
Ja  
Vi återkommer  
Jag kan framföra saken

Under observationen framkom att bekräftelse även användes för att uppmuntra eleven och ge positiv respons. Bekräftelse kan förbättra elevens motivation att lära sig mera samt höja elevens självkänsla då handledaren tydligt visar att eleven kan och klarar av någonting. Bekräftelse syntes i fraser som:

Jätte duktigt!  
Fint!  
Det här va lite för lätt för dig, va?

Specifika frågetekniker utnyttjades inte under handledningen med läraren, men frågeteknik användes i viss mån under handledningen med eleven. Frågorna var ofta av typen ja eller nej. Dessa frågor användes för att få bekräftelse av eleven under handledningen samt för att få in elevens perspektiv. Diskussionen var kortvarig och ingen djupare reflektion förekom. Frågor som tillämpades under handledningen av elev var till exempel följande:

Vad tänker du?

Känns det för dig att du vill lära dig punktskrift?

Är det bekvämt för dig att använda...?

Blir det bra?

För att nå fram med konkreta råd eller förslag till läraren berättar handledaren i intervjun att hen kan växla mellan olika perspektiv i handledningen. Med det menar handledaren att vissa råd och förslag presenteras som att de kan underlätta lärarens vardag. På det här sättet kan lärare vara mer mottagliga för råd och förslag, då de inser att de själva drar nytta av dem. Så här berättar handledaren:

Jag brukar oftast säga så här att det här kunde vara en sak som skulle underlätta för dig eller hänvisa till att det här kunde underlätta din vardag om du gör på det här sättet.  
(Handledare)

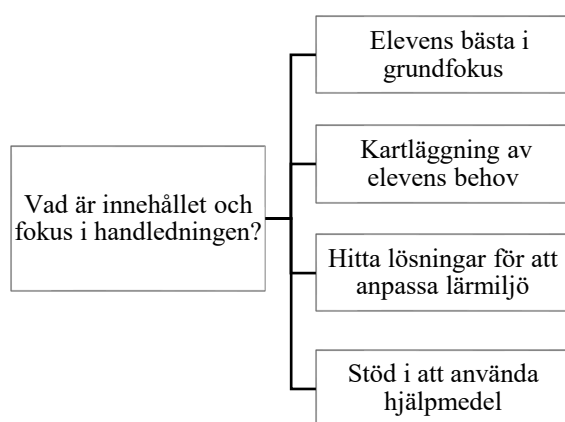
Ett till sätt att nå fram med konkreta råd och förslag är att handledaren berättar hur lärare gjort i andra skolor. Eftersom handledaren har en stor erfarenhet av elever med synnedsättning samt handledning av personal kan strategin göra läraren intresserad att pröva. Genom att använda metoden kan handledaren byta fokus från kunskapsförmedling och istället låta läraren själv ta ställning till hur hen vill göra utgående från exempel från andra skolor. Så här uttrycker handledaren det i intervjun:

Och eftersom jag träffar så mycket elever med synnedsättning vilket inte då lärare som jobbar på fältet gör så då kan jag säga att det här fungerade i den skolan och så gjorde dom också i den skolan, att det har visat sig vara bra. (Handledare)

Olika slags samtalsfärdigheter används för att uppmuntra till reflektion och diskussion. De har en avgörande roll då man reder ut problem eftersom man kommer in på djupet i analysen och kan vidga sitt perspektiv. Samtalsfärdigheter som professionella inom handledning kan använda sig av är aktivt lyssnande, bekräftande, spegling, omformulering, sammanfattning samt frågeställning. I observationen framkom att tiden var avgörande för hur handledningen förverkligas. I och med att handledningssamtalen med läraren varade i omkring 15 minuter hade handledaren inte tid för djupare analys och behovet av samtalsfärdigheter fanns inte.

## 6.2. Innehåll och fokus i handledningen

I analysen av den andra forskningsfrågan som handlade om *vad är innehållet och fokus i handledningen* framkom fyra kategorier. Dessa kategorier är: elevens bästa i grundfokus, kartläggning av elevens behov, anpassningar i lärmiljö samt stöd i att använda hjälpmedel. Kategorierna förtydligas i figur 2.



Figur 2. Definition av resultat kring handledningens innehåll och fokus

### 6.2.1. Elevens bästa i grundfokus

Både handledare och lärare betonar entydigt i intervjuerna att fokus under handledningen är eleven och hans behov av stöd och synhjälpmedel. Lärarna anser att fokus i handledningen är det rätta eftersom handledningens syfte är att stödja eleven i hans vardag genom att ge både direkt och indirekt stöd till eleven.

Nu var de ju eleven som handledaren iakttog. (Lärare 2)

Handledaren påpekar i intervjun att fokus kan variera beroende på behovet av stöd, men att huvudfokus alltid är på eleven. Men i och med att handledningen är till för att utveckla elevens vardag och skapa ett fungerande system i undervisningen kan handledningen även rikta in sig mer på läraren. Genom att byta fokus från elev till lärare kan det medföra



att läraren börjar anpassa undervisningen så att det passar alla elevers behov. Fastän fokus ligger mer på läraren tolkar jag det som en positiv aspekt, eftersom lärare kan vara i behov av mer stöd vid vissa tillfällen, som till exempel då det handlar om användning av synhjälpmedel. Då handledningen fokuserar mer på läraren kan det öppna upp nya dörrar och förbättra vardagen för eleven. Så här berättar handledaren:

Ibland kan de ju bli så att läraren blir mer i fokus om det är mycket saker man måste jobba med för att eleven ska få det den behöver. Så då kanske det flyttas men då är fortfarande kanske grundfokus på eleven, men man måste jobba mera med läraren än med eleven för att få ett fungerande system. (Handledare)

Handledaren betonar i intervjun att hen representerar eleven och hens rättigheter och därför står elevens behov i centrum av handledningen. I observationen framkommer även hur handledaren och lärarna beaktar elevens perspektiv genom att fråga, lyssna och bekräfta eleven. Elevens perspektiv tas i beaktande under hela handledningsprocessen av både handledare och lärare.

Under arbetspasset tar handledaren elevens perspektiv. Handledaren bemöter eleven sensitivt och lyssnar på eleven. Handledaren bekräftar och ställer frågor och kontrollerar att det känns bekvämt för eleven. Under handledningen får eleven mycket positiv respons. (Observationsanteckningar)

Observationerna bekräftar även att huvudfokus i handledningen låg på eleven. I handledningen av lärarna var det tydligt att alla medverkade för elevens bästa och att fokus låg på eleven och hans synhjälpmedel och stödarrangemang. Samtalen utgick från elevens behov av stöd samt åtgärder hur de tillsammans förbättrar vardagen för eleven.

### ***6.2.2. Kartläggning av elevens behov av stöd***

I observationen framkom att elever med synnedsättning har varierande behov av stöd och hjälpmedel. På grund av variationer i synnedsättningen behöver handledaren först kartlägga elevens syn innan man tar i bruk olika stödmeter och hjälpmedel. I observationen framkom det att man under handledningen hade huvudfokus på kartläggningen av elevens syn, för att veta vilket område av synen som är nedsatt, och först sedan fokuserade man på vilken typ av stöd och hjälpmedel eleven behöver i

undervisningen. Eftersom handledaren var den som behärskade kartläggningen av syn var det hen som arbetade enskilt med eleverna.

Handledaren jobbar enskilt med eleven för att kartlägga vilket område av synen som är nedsatt. I kartläggningen har handledaren olika uppgifter som testar olika områden på synen som synskärpa, synfält, se skillnad på tredimensionella figurer, färg och figur. (Observationsanteckningar)

I intervjun med handledaren och lärarna framkom även att handledningen först och främst innebar kartläggning av synen. Handledaren påpekade att synkartläggningen ofta görs vid det första besöket för att utreda de behov eleven har av till exempel förstoring av text eller hur eleven ser på olika avstånd. Läraren betonar även att handledningen var mer praktisk den första gången eftersom kartläggningen dikterar hur man fortskrider och att man efter det kan utreda på vilket sätt skolan kan an hålla om synhjälpmedel. Så här säger handledaren och läraren:

I början var det ju ganska mer de här hur nedsatt elevens syn är, hur stor synnedsättning hen har, vilka hjälpmedel skulle passa eleven allra bäst och sen det här att hur vi skulle få de här hjälpmedlen till skolan. (Lärare 1)

Kartläggningen av elevens behov gick också ut på att handledaren observerade eleven i lärmiljön samt observerade hur synhjälpmedel fungerade i undervisningen. Det här ansåg handledaren vara en viktig aspekt av handledningen för att hen sedan skulle kunna ta ställning till vad som eventuellt kan förbättras i vardagen och ge konkreta råd och förslag till läraren. Observationen gav även grund för innehållet i handledningssamtalen med läraren. Så här såg observation av lärmiljö ut:

Handledaren observerar hur olika hjälpmedel fungerar för eleven under lektionen. Handledaren tar i beaktande sittplats, akustik och belysning. Handledaren tar sedan upp till diskussion elevens sittplats och synhjälpmedel under handledningssamtalet med lärare eftersom observation påvisat vissa utmaningar. (Observationsanteckningar)

Under observationen framkom det att kartläggningsfasen var mest tidskrävande och därmed bestod handledningsbesöket till största del av kartläggningen av elevens syn och observation av eleven i lärmiljön. Eftersom handledningssamtalen med lärarna var väldigt korta redovisade handledaren sina iakttagelser genom en kort rapport under samtalet eller

genom en skriftlig rapport efter besöket. En av lärarna redovisar för innehållet i handledningen:

Handledaren iakttog ju eleven där och tyckte att de var bra att få den möjligheten att se eleven då hen var ute. Sedan hade ju handledaren möjlighet att se eleven då hen sydde (...) sen fick handledaren ett teoretiskt ämne som finska. (Lärare 2)

### **6.2.3. Hitta lösningar för att anpassa lärmiljö**

I intervjuerna med lärarna och handledaren framkom det att handledningen handlar om anpassningar i lärmiljön. Det kan handla om olika pedagogiska åtgärder som gynnar eleven i undervisningen för att hen ska kunna delta på samma villkor som alla andra. Anpassningar i lärmiljön för elever med synnedsättning kan handla om sittplats, akustik, belysning, förstora text och skrivdon. Anpassningar kan även innebära att läraren måste utveckla en medvetenhet gällande att elever med synnedsättning kan behöva mer tid för att utföra uppgifter. Anpassningarna utformas utgående från elevens behov genom att handledaren observerar eleven i lärmiljön både utomhus och inomhus. Handledaren kan sedan ge konkreta råd till läraren för att utveckla lärmiljön. Så här uttrycker handledaren det:

Nå innehållet är just det där med anpassningar, hjälpmedel och strategier för att eleven ska kunna följa med på lika villkor som vi andra i klassen att det är kanske kärnan i handledningen. (Handledare)

I observationerna framkom att innehållet av handledningen handlar till en del om anpassningar i lärmiljö, det här varierar beroende på hurdan synnedsättning eleven har. I och med att handledaren kartlägger synen och observerar lärmiljön får hen en detaljerad bild av saker som eventuellt behövs tillrättavisas genom pedagogiska arrangemang. Anpassningar i lärmiljö handlade om belysning, sittplats, finns saker nära till hands för eleven, material samt akustik.

Handledaren observerar eleven i dess lärmiljö. Handledaren observerar klassrumssituationen, redskap, belysning, sittplats samt hurdana redskap eleven använder. Handledaren tar upp observationer vid handledningssamtal med läraren. (Observationsanteckningar)

#### 6.2.4. Stöd i att använda hjälpmedel

I en av observationerna framkom det att synhjälpmedel var det centrala innehållet i handledningen. Beroende på vilken grad av synnedsättning eleven har finns det olika synhjälpmedel för att underlätta elevens vardag. De elever som har en grav synnedsättning men ser text och bilder som är tillräckligt stora, drar nytta av förstörande hjälpmedel som till exempel läs-tv, dator och pekplatta. Elever som är blinda eller som inte ser tydligt kan vara i behov av att lära sig punktskrift och använda hjälpmedel som stöder det, som punktskriftmaskin. Stöd i användningen av och implementeringen av hjälpmedel var viktig under hela processen och riktades både till elev och lärare.

Handledaren observerar hur eleven arbetar med sina hjälpmedel i klassen. Under handledning av elev är fokus på användning av pekplatta, punktskrift och tio fingrars system på dator. (Observationsanteckningar)

Då eleven är i behov av synhjälpmedel påpekar handledaren i intervjun att handledningen gäller intensivt stöd i att använda hjälpmedel, både för elev och lärare. För att eleven ska kunna fungera på lika villkor i undervisningen måste hen få stöd i att använda sina hjälpmedel. Läraren ska kunna stödja eleven i undervisningen och måste därmed också få information om hur olika synhjälpmedel fungerar. Genom att innehållet i handledningen fokuserar på hjälpmedel anser handledaren att det även kan underlätta lärarens börda eftersom synhjälpmedlen kan vara helt nya för lärare. Så här uttrycker handledaren det:

För att det är så mycket nya hjälpmedel för hen, så hen borde få mer intensivt stöd och sen kanske alltså att skolan behöver stöd tänker jag (...) och för att underlätta deras börda kanske då att de känns lite lättare att det inte blir för tungt heller att lära sig mycket nytt för dem. (Handledare)

En av lärarna betonar i intervjun behovet av handledning kring synhjälpmedel och berättar att innehållet i handledningen oftast omfattat olika hjälpmedel. I och med att läraren inte har tidigare erfarenhet av elever med synnedsättning och synhjälpmedel, finns det ett behov att lära sig vilka synhjälpmedel som finns samt hur de fungerar. Läraren anser dock att tidsbristen och implementering av många synhjälpmedel ibland kan kännas stressigt. Jag tolkar det som att läraren anser att handledning gällande synhjälpmedel är

nödvändigt eftersom det stöder eleven och underlättar undervisningen. Läraren är också i behov av mer handledning kring synhjälpmedel.

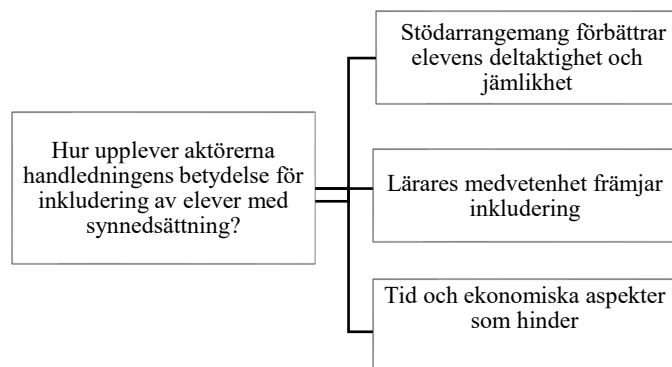
(...) att få lära sig vilka hjälpmedel det finns och hur dom ska användas och just det att vad passar för eleven för alla är ju inte liksom aldrig lika med synnedsättning, att hitta det som gör att eleven kan jobba på bästa möjliga sätt. (Lärare 1)

Synhjälpmedel var även det centrala innehållet i handledningssamtalet med elev och assistent. Det här framkom tydligt i observationen genom att handledaren tydligt förevisade hur olika hjälpmedel fungerar, handledde eleven och assistenten i användningen av hjälpmedel, förklarade synens funktion grundligt och gav konkreta råd och förslag samt uppgifter till eleven och assistenten. Eleven använde sig av flera olika synhjälpmedel i undervisningen och därför är det viktigt att handledaren kontrollerar att de fungerar. Eftersom även nya hjälpmedel implementerades var det viktigt att eleven och assistenten fick en bra grund för att kunna fortsätta öva i framtiden.

Handledaren gör en kartläggning av synen och förklarar för alla medverkande synens funktion och elevens behov förstorade bokstäver. Handledaren ger konkreta råd som eleven kan gynnas av som extra bord, flera pennor med bättre färgmättnad och sittplats. Handledaren lär ut punktskriftens grund och teknik samt ger material och uppgifter åt elev och assistent så att de kan öva punktskrift tillsammans. Handledaren påpekar ofta vikten av känselsinnet. Handledaren kontrollerar tio fingrars övningar och ger uppgift. (Observationsanteckningar)

### **6.3. Handledningens betydelse för inkludering av elever med synnedsättning**

I analysen av den tredje forskningsfrågan som handlade om *hur upplever aktörerna handledningen betydelse för inkludering av elever med synnedsättning* framkom tre kategorier. Dessa kategorier är: stödarrangemang förbättrar elevens delaktighet och jämlikhet, lärares medvetenhet främjar inkludering och fallgropar för inkludering. Kategorierna förtydligas i figur 3.



Figur 3. Definition av resultat kring betydelsen av handledning för inkludering av elever med synnedsättning

### 6.3.1. Stödarrangemang förbättrar elevens delaktighet och jämlikhet

I intervjun med handledare betonades elevens delaktighet som en viktig aspekt som handledningen kan ha en positiv effekt på. Då eleven får stöd och bättre förutsättningar att delta i undervisningen främjar det även elevens inkludering, enligt handledaren. Då olika slags stödarrangemang implementeras och undervisningen ordnas efter elevens behov kan eleven delta och påverka undervisningen som de andra i klassen. Så här säger handledaren:

Målsättningen är ju att det där stöda eleven och tillrättalägga miljön då på undervisningen alltså pedagogiken och miljön för att eleven ska kunna fungera på lika villkor som vi andra fast man behöver lite mer stöd. (Handledare)

För att elever med synnedsättning ska bli mer delaktiga i undervisningen betonar handledaren lärarens roll. Eleven kan inte själv skapa delaktighet och jämlikhet eller på egen hand få redskap att hantera vardagen. För att en elev med synnedsättning ska kunna inkluderas måste lärare vara mottagliga och intresserade av handledningen. Mottagligheten kan handledaren påverka genom olika slags samtalsmetoder, men intresset för handledning och stöd till elever med synnedsättning måste komma från läraren själv. Så här uttrycker handledaren det:

Nå jag tycker lärarens roll är ju förstås att också visa sitt intresse av att vilja stöda och hjälpa eleven. (Handledare)

I intervjuerna med lärarna förstärktes även betydelsen av handledningens positiva effekter på elevens delaktighet och jämlikhet. Genom handledningen anser lärarna att eleven har bättre möjligheter att känna en gemenskap och fungera på lika villkor som alla andra i klassen. Då elever får det stöd som hen behöver kan eleven delta på lika villkor i undervisningen som alla andra. Det betyder att eleven är inkluderad i all undervisning med hjälp av synhjälpmedel. Så här förklarar en av lärarna det:

Nå tack vare att hen fått alltså de hjälpmedel hen har så går ju att hen kan följa med i undervisningen på samma sätt som de andra så att det behövs inte så mycket specialarrangemang utan hen kan vara som vem som helst i gruppen. (Lärare 1)

En av lärarna poängterar även att synhjälpmedel har ökat elevens delaktighet genom att eleven kan delta i par- och grupparbeten på lika villkor som alla andra. I och med att eleven fått stöd i att använda sina hjälpmedel har det här blivit möjligt. Under par- och grupparbeten tas dock elevens sittplats i beaktande eftersom eleven har en fast plats i klassen på grund av synhjälpmedlen. Så här uttrycker läraren det:

Jag tror inte att någon ens på det sättet funderar så mycket på att hen har en synnedsättning, utan eleven jobbar med läs-tv och datorn förstorar och har vi till exempel pararbete eller grupparbete så har vi alltid så att någon går till eleven för hen kan inte gå för hen behöver sin läs-tv. (Lärare 1)

En av lärarna poängterar vikten av handledning som en förutsättning för att eleven ska känna sig som en i klassen. Läraren berättar att handledningen främjar jämlikheten genom att elevens behov av stöd kartläggs och genom att läraren får konkreta stödåtgärder som gynnar eleven i undervisningen. Läraren anser att det är viktigt att ta in alla stödåtgärder som eleven är i behov av för att underlätta vardagen för eleven så att hen kan göra det som alla andra gör. Läraren betonar även vikten av att eleven kan använda de konkreta stödmetoder hen fått med alla elever. Ingen blir utpekad och därmed blir det en gemensam sak som även främjar gemenskap. Så här uttrycker läraren det:

Det är ju viktigt att eleven känner sig som en i klassen, att hen inte är annorlunda. (Lärare 2)

I observationen framkom även att handledaren tog fasta på den sociala delaktigheten genom att observera eleven med synnedsättning under en rast. Handledaren ville se hur eleven fungerar i sociala sammanhang och för att se om eleven har möjlighet till samhörighet och gemenskap under skoldagen. I intervju av handledare påpekar hen även att det sker en observation av raster och samspelssituationer alltid i något skede av handledningen.

### **6.3.2. Lärares medvetenhet främjar inkludering**

Vardagen i skolan är ofta väldigt hektisk och lärare har ofta mycket som de ansvarar för. Tidsbristen gör att de inte har tillräckligt med tid för att läsa sig in på synnedsättning eller ta reda på vad det finns för stöd och synhjälpmedel. I och med att det finns extern handledning att få inom synnedsättning, kan det ses som en stödmetod för lärare att få vardagen och fungera så undervisningen blir så jämlik som möjligt. Så här uttrycker en av lärarna det:

Nå åtminstone så underlättar det ju nog att skulle jag själv måsta ta reda på vad allt det finns för hjälpmedel så liksom det skulle man inte hinna med som klasslärare att ta reda på allting och beställa och skaffa så nu underlättar det mycket. (Lärare 1)

Handledningen kan leda till en ökad medvetenhet i hela arbetsgemenskapen genom att alla lärare som undervisar eleven får kännedom om synnedsättning. I intervjun med läraren framkom det att handledaren ordnade ett möte för alla lärare som undervisar eleven. Lärarna fick bekanta sig med hjälpmedlen, diskutera och även sätta sig in i elevens situation genom att få en inblick i hur nedsatt elevens syn är. Vid informationstillfället hade lärare fått sätta på sig simglasögon fyllda med plast för att få en känsla av hur nedsatt elevens syn är. I och med att lärare blir mer medvetna om elevens synnedsättning och prövar på hur det känns, kan det främja förståelsen för eleven och därmed förbättra elevens situation i all undervisning. Så här uttrycker läraren det:

Där hade vi nog möjlighet att fråga och just bekanta oss med de där hjälpmedlen och att kanske också det att handledaren visade sådana simglasögon som var fyllda med något plats och visade lite hurudant sådär att man skulle få en känsla hurudant synfält eleven har liksom att ungefär hur eleven ser. Det blir ju kanske inte precis samma men i alla fall fick vi som jobbar med eleven får liksom uppfattningen om hur eleven ser. (Lärare 1)



I intervjun poängterade lärarna vikten av att alla som undervisar elever med synnedsättning blir medvetna om vilka behov av stöd eleven har. En av lärarna påpekar att den skriftliga rapport som handledaren skickar till skolan efter handledningsbesöket är viktig. I rapporten framkommer tydligt elevens behov av stöd och rekommendationer. Det hänger dock på klassläraren att framföra informationen till alla lärare. I och med att alla lärare är medvetna om elevens behov kan de ta dem i beaktande i undervisningen. Det här främjar inkludering i och med att eleven kan delta på lika villkor i all undervisning i skolan. Så här uttrycker en av lärarna det:

Nu tror jag att det är bra för eleven att vuxna är medvetna om det här och att alla vuxna som undervisar är medvetna om vad eleven behöver, eller att man behöver tänka på det att bokstäver är tillräckligt stora och att eleven sitter fram i klassen och allt det där. (Lärare 2)

### ***6.3.3. Tid och ekonomiska aspekter som hinder***

Det kan även uppstå utmaningar i samband med handledningen som kan påverka hur eleven inkluderas i undervisningen. En av lärarna berättar i intervjun om att det tidvis finns en frustration kring synhjälpmedlen. Eftersom det finns flera olika hjälpmedel för synnedsättning anser läraren att det ibland blir för mycket och att det borde fokuseras mer på vad eleven egentligen behöver och använder. Eftersom läraren inte tidigare hade erfarenhet av elever med synnedsättning behövs först och främst handledning att använda synhjälpmedel samt tid att lära sig och sätta sig in i olika synhjälpmedel.

Det som jag ibland har funderat är att det kommit väldigt många olika hjälpmedel liksom och allt kan vi inte i skolan sätta in på timmen (...) liksom det kommer väldigt olika, många olika hjälpmedel och allt kan vi inte få in på lektionerna, kanske fokusera på vilka är de viktigaste. (Lärare 1)

I både intervjuer med lärare och handledare samt i observationen framkom ett tydligt hinder för inkludering av elever med synnedsättning. Det hindret var tiden. Om det inte finns tillräckligt med tid för handledning och tid för att sätta in sig i synhjälpmedel kan det påverka inkluderingen negativt. Då lärare inte har tid att sätta sig in i stödarrangemang kan det påverka inkluderingen genom att eleven inte får det stöd hen behöver för att hänga med i undervisningen på samma villkor som alla andra elever. Dock poängterar läraren

att hen utforskar synhjälpmedel på egen tid, men det kanske inte alla gör. Så här uttrycker en av lärarna det:

Det finns ingen tid liksom, ingen tid skilt avsett för att bekanta sig med hjälpmedel eller överhuvudtaget handledning i stil utan det är nog sådant som man gör liksom inom egen tid. (Lärare 1)

Tidsbristen framkom även under handledningssamtalet med handledare och lärare. I och med att tiden var knapp eller att handledningen skedde under en lektion där läraren samtidigt övervakade eleverna, kan det här ses som ett hinder för inkludering i och med att läraren inte hinner ta in all den information som utbyts under handledningssamtalet. I observationen framkom att handledningssamtalen varade runt 15 minuter, vilket innebär att handledningen var mer ett snabbt utbyte av information om kartläggningen samt handledarens råd. I och med att tiden var knapp kan det ses som ett hinder för inkludering eftersom handledare och lärare inte hinner reflektera tankar med varandra.

I intervjun påpekar handledaren att processen med betalningsförbindelsen tar väldigt lång tid. Processen för betalningsförbindelse innefattar kontakt till olika enheter och kommunernas beslutsfattande. Handledaren menar att dessa processen går långsamt och är inte så flexibla. Det här ser handledaren som ett hinder, eftersom elever med synnedsättning behöver stödet snarast möjligt för att hänga med i undervisningen på lika villkor och därmed finns inte tid att vänta. I och med att processen tar länge betyder det att handledaren måste vänta på beslut från kommunen och först sedan kan hen bestämma tid för handledning. Så här uttrycker handledaren det:

Jag tycker ju att när det finns en elev som har synnedsättning att det skulle gå snabbt den där processen hela med kontakt och betalningsförbindelse. (Handledare)

Sammanfattningsvis tyder resultaten på att handledningen har en påverkan av inkludering av elever med synnedsättning. Handledaren använder sig av sin expertis för att förmedla kunskap av synhjälpmedel till elev och lärare. Kunskapsförmedling sker även då det gäller att skapa en förändring i lärmiljön. Handledaren använder sig av en tydlig struktur under handledningsbesöken. Ett tydligt hinder för inkludering av elever med synnedsättning är tiden.

## 7. Diskussion

*I det här kapitlet diskuteras resultaten som redovisats i föregående kapitel utgående från den forskning och teori som ligger som grund för avhandlingen och egna tolkningar. Kapitlet inleds med en metoddiskussion och avslutas med konkluderande tankar kring praktiska implikationer, utvidgad förståelse av handledning som stöd för elever med synnedsättning och förslag till fortsatt forskning.*

### 7.1. Metoddiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur den handledning som ett specialpedagogisk resurscenter erbjuder lärare med elever med synnedsättningar i klassen genomförs, och vilken betydelse handledningen har för inkluderingen av elever med synnedsättning. Som metod i avhandlingen användes kvalitativ fallstudie och som forskningsansats hermeneutik.

Olsson och Sörensen (2007) beskriver att en kvalitativ studie används då informationen är beskrivande samt tolkas av forskaren. Kvalitativa metoder används för att beskriva data som samlats in genom intervjuer, observationer eller dokument. En kvalitativ metod var lämplig att använda i denna avhandling, eftersom studien beskriver personers upplevelser som samlats in genom intervjuer och observationer. Ifall metoden i studien varit kvantitativ, skulle en djupare analys saknas. Enligt Yin (2003) lämpar sig en kvalitativ fallstudie då forskaren vill komma in på djupet av ett eller flera fall. Jensen och Sandström (2016) påpekar att flera fall är bättre än ett fall. Kvalitativ fallstudie var relevant i denna avhandling, eftersom metoden gör det möjligt att komma in på djupet av ett fall och få beskrivande data. En djupare förståelse nåddes genom att avhandlingens datainsamling bestod av två fall, vilket var betydelsefullt i och med det handlade om olika skolor samt varierande behov av handledning, eftersom elevernas synnedsättning var så olika.

Fallstudiens styrka är enligt Denscombe (2018) att data samlas in med olika metoder. Då det gjordes i den här studien, framkom resultat som inte skulle ha framkommit utan mångsidiga datainsamlingsmetoder. Data samlades in genom halvstrukturerade intervjuer och deltagande observationer. Eftersom informanternas upplevelser och tolkningar kan variera anser jag att halvstrukturerade intervjuer i denna avhandling fungerade, på grund

av att intervjuerna kunde anpassas individuellt till varje informant. Intervjuguiden gav en tydlig struktur men i och med att man aldrig kan förutspå vad informanterna säger, gav halvstrukturerade intervjuer rum för flexibilitet och möjlighet att fördjupa sig i något informanterna berättade. Gillham (2008) poängterar att halvstrukturerade intervjuer ger en god kvalitet i och med att det finns en balansgång mellan flexibilitet och struktur. En pilotstudie av intervjuguiden hade varit bra att genomföra före intervjuerna. Då hade jag eventuellt fått nya inblickar i vad som kunde ha förbättrats i intervjuguiden för att få mer information av dem som intervjuades.

Denscombe (2018) betonar betydelsen av att rollen vid observation kan variera vid deltagande observation. Under observationen varierade rollen som observatör då observationen skedde i skolkontext. Det gav en bättre inblick i olika fenomen eftersom jag kunde närvara då det behövdes för att få en mer detaljerad bild av vissa fenomen, men jag kunde också ta en fullständig observatörroll för att kunna se större helheter. Merriam (2011) och Denscombe (2018) betonar att en god observation präglas av flexibilitet. I och med att syftet i studien var tydligt, gynnades observationen av det.

För att öka trovärdigheten i denna studie har jag tillbringat en längre tid ute på fältet för att samla in data. Det här gör en kvalitativ studie mer trovärdig, menar Denscombe (2018). Jag har även använt mig av triangulering, eftersom jag samlat in data genom intervjuer och observationer. Triangulering innebär att data samlas in på olika sätt för att man ska få en bredare förståelse för fenomenet. Yin (2013) menar att triangulering ökar forskningens trovärdighet. I och med att data samlades in under en längre tid fick jag en bredare uppfattning om fenomenet handledning, och hur det ser ut under hela handledningsbesöket som den externa handledaren gör. Genom triangulering kunde jag även se om insamlade data skilde sig från eller hade likheter med varandra. I intervjuer och observationer framkom likheter och till följd av det förstärkte intervjuerna de data som observerats.

## **7.2. Resultatdiskussion**

I avhandlingen ligger fokus på den externa handledning som experter på synnedsättning ger i skolor i Finland. Handledningen kan beskrivas som specialpedagogisk handledning

eftersom den har ett specialpedagogiskt syfte, som är att stödja elever med synnedsättning. Tidigare forskning av till exempel (Bladini, 2004; Sahlin, 2005, Sundqvist, 2012) visar att det finns orsak att skilja den här handledningen i specialpedagogiska sammanhang från andra former av handledning. Enligt Sundqvist (2012) skiljer sig specialpedagogisk handledning från andra former genom den specialpedagogiska kunskapen. I min tolkning av resultatet framträder två teman som jag här diskuterar närmare: *kunskapsförmedling som kärnan i handledningen* och *handledning som möjliggörande faktor för inkludering*.

### **7.2.1. Kunskapsförmedling som kärnan i handledningen**

Resultatet visar att externa handledare inom synnedsättning använder sig av sin sakkunskap i handledningen. Det här betyder att den centrala handledningsstrategi som används för att förmedla expertis ligger inom det expertbetonade perspektivet, där huvudfokus ligger på kunskapsförmedling. Handledarens expertis genomsyrade hela handledningen genom att handledaren gav konkreta råd, förslag och delade med sig av sitt kunnande om synhjälpmedel och presenterade anpassningar som lämpar sig för elever med synnedsättning. I resultaten framkom inget behov av att ändra på lärarens tänkande eller tillvägagångssätt. Handledningen baserade sig på att elev och lärare skulle få det stöd de behövde för att eleven skulle kunna delta i undervisningen på lika villkor som alla andra. Resultatet grundar sig både på observation och intervjuer och synliggörs både i användning av handledningsstrategier och fokus.

Då specialpedagogisk handledning mellan lärare och speciallärare har ett expertbetonat perspektiv kallar Sundqvist (2012) det för konsultativt handledningssamtal. Samma typ av handledningssamtal förekommer inom extern handledning där utomstående experter inom specialpedagogik handleder lärare. Det expertbetonade perspektivet där kunskapsförmedlingen är det centrala, har ett starkt fotfäste inom specialpedagogisk handledning, vilket flera forskare (Ström, 1999; Bladini, 2004; Sahlin, 2005; Sundqvist, 2012) understrukt i tidigare forskning.

Det är dock värt att nämna att lärarnas förväntningar på handledningen var att de skulle få konkreta råd och förslag eftersom de inte hade tillräckliga kunskaper om synnedsättning. Lärare ansåg att de inte har tillräckligt med kunskap om hur de kan stödja

elever med synnedsättning i det praktiska arbetet. Jag tolkar behovet av konkreta råd som betydelsefullt då det gäller att handleda lärare som undervisar elever med synnedsättning. Till exempel Newman & Rosenfield (2019) menar att förväntningarna hos dem som mottar handledning har en stor betydelse för hur handledningen utfaller och det skulle vara bra att diskutera förväntningar och också tydliggöra förväntningarna då man börjar en handledningsprocess. Resultaten av den här studien kan även jämföras med Sundqvists (2012) undersökning, där lärare även betonade vikten av att få konkreta råd och förslag. Sundqvist anser dock att tidsbristen har en koppling till att kunskapsförmedling praktiseras mest. I min studie kom det också fram att tidsbristen är ett centralt hinder då man vill utveckla handledning till något mer än ensidig kunskapsförmedling. Resultaten motsvarar därmed resultaten i Sundqvist studie. I och med att tiden inte räckte till för djupare analys, blir det nödvändigt att handledaren använder sig av sin expertis för att försäkra sig om att eleven får det stöd som behövs.

I resultaten framkom att fokus i handledningen var på eleven och hans behov av stöd och synhjälpmedel. Kunskapsförmedling förblev därmed den centrala metod som handledare använder sig av för att lära ut till lärare och elever hur synhjälpmedel fungerar och för att dela med sig av sitt kunnande för att anpassa elever till lärmiljön. Det här stämmer överens med tidigare forskning av Sundqvist (2014) och Bladini (2004). I och med att synhjälpmedel till stor del handlar om teknologi, finns det inte behov av annan handledningsstrategi än kunskapsförmedling för att mottagarna ska förstå hur synhjälpmedel fungerar.

De strategier den externa handledaren i egenskap av specialpedagogisk handledare använder kan förstås med hjälp av teorin om stödstrukturer. Bruner (2006) påpekar att teorin om stödstrukturer används för att eleven ska få det stöd av läraren som hen behöver för att utföra uppgifter och för att ett lärande ska ske. Då eleven klarar av uppgifter trappas stödet sakta ner. Speglar man denna teori mot resultaten av undersökningen kan man se en koppling. Truscott m.fl. (2012) har även jämfört teorin om stödstrukturer med konsultation. I deras modell av konsultation ger handledaren stöd genom att presentera, demonstrera och identifiera tyst kunskap. Verenikina (2003) menar att teorin om stödstrukturer i praktiken kan tillämpas genom att läraren är den som har mer kunskap och genom olika stödformer kan förbättra elevens lärande. Stödet i denna studie gavs i form av konkreta råd och förslag som baserade sig på handledarens expertis, men även

genom att handledaren redovisade och demonstrerade. Resultatet visar att målet med handledningen är att elev och lärare i framtiden ska klara av undervisningen på egen hand. Både lärare och elev får det stöd de behöver, och stödet trappas sedan ner då stödet inte mer behövs. Min tolkning är även att Bruners (2006) teori om stödstrukturer passar in i handledningen mellan handledare och lärare eftersom handledningen är till för att öka lärarens medvetenhet om stödarrangemang och synhjälpmedel. Då jag placerar teorin om stödstrukturer i en kontext där handledare och lärare möts, kan jag även se en väg mot inkludering. Läraren får det stöd hen behöver för att sedan kunna undervisa alla elever på lika villkor på egen hand.

Resultaten visar också på att det finns likheter med den så kallade klientcentrerade fallkonsultationen. Enligt Caplan (1970) blir handledaren involverad då lärarens kunskaper inte räcker till och därmed utför handledaren en grundläggande kartläggning som sedan redovisas genom att handledaren ger konkreta råd och förslag till fortsättning samt ett åtgärdsprogram. I resultaten framkommer också att handledningen har drag av Caplans (1970) klientcentrerade konsultationsform i och med att handledaren blir involverad då lärarens, skolans och kommunens kunskaper inte räcker till. Handledningen fokuserade mycket på kartläggning och handledning kring anpassningar och synhjälpmedel. Efter handledningen fick lärare ta del av en rapport som jag tolkar som en form av åtgärdsprogram, eftersom rapporten innehåller en sammanfattning av handledningsbesöket, men också förslag på fortsatta åtgärder. En viktig aspekt att ta upp är att kartläggningen låg som grund för att kunna implementera synhjälpmedel samt förslag till anpassningar i lärmiljön, liksom i Caplans (1970) klientcentrerade konsultationsform. Kartläggningen var en stor del av handledningen och den sattes mest tid på.

Sahlin (2005) och Sundvist (2014) poängterar att den expertbetonade specialpedagogiska handledningen riskerar att medföra att relationen mellan handledare och lärare blir asymmetrisk. Specialläraren har ofta en starkare roll och relationen blir därmed ojämlig. Resultaten i denna undersökning visar dock att relationen mellan handledare och lärare uppfattas som jämlig, fastän den centrala handledningsstrategi handledaren använder är kunskapsförmedling. Lärarna ansåg att de hade möjlighet att bolla tankar med handledaren. Newman och Rosenfield (2019) menar att en kollaborativ relation karaktäriseras av att relationen upplevs som jämlig, och alla samverkar och delar med sig

av sitt kunnande. Jag tolkar att handledningen hade en kollaborativ relation, eftersom handledaren skapade en öppen och tillförlitlig relation med lärare, men använde sig av kunskapsförmedling för att skapa ändring och stärka lärarens kunskap om pedagogik för elever med synnedsättning. Min tolkning är även att lärare upplevde relationen i handledningen som jämlik på grund av att handledningen bekräftade lärares förväntningar och behov. I och med att lärare får det stöd de behöver i vardagen och eleven får direkt stöd av handledaren, förblir arbetsbördan mindre hos läraren eftersom hen sedan kan förverkliga undervisningen på ett bättre sätt.

Min tolkning utgående från resultaten i denna avhandling är att extern specialpedagogisk handledning har drag av ett multiteoretiskt perspektiv. Det kännetecknas enligt Sundqvist m.fl. (2020) av att den ömsesidiga och tillåtande relationen kopplas samman med ett lösningsorienterat fokus. Fastän kunskapsförmedling var den centrala handledningsstrategin som handledaren använde sig av, finns det resultat som visar att handledningen har en kollaborativ karaktär. Det här betyder att handledaren skapat en trygg och tillåtande relation som inte rubbas av att handledaren använder sig av sin expertis. En kollaborativ relation menar Newman och Rosenfield (2019) vara nyckeln till en framgångsrik handledning. Genom att relationen upplevs som jämlik, tolkar jag att handledaren har lättare att nå fram med konkreta råd och förslag som man kan behöva implementera senare under handledningsprocessen.

### ***7.2.2. Handledningen som möjliggörande faktor för inkludering***

Resultatet visar att handledaren gav både direkt stöd till elever och indirekt stöd till lärare. Handledaren gav direkt stöd till eleven genom att kartlägga behovet genom observation och göra syntest men också att handleda eleven att använda sina synhjälpmedel. Riis-Jensen (2017) nämner att direkt stöd kännetecknas av att handledaren observerar för att kartlägga behovet av handledning. För att kartlägga syn och veta vilka synhjälpmedel som gynnar elever med synnedsättning krävs fördjupad kunskap om synnedsättning. Hännikäinen (2006) menar att den handledning som experter inom synnedsättning ger är direkt handledning av elever men även indirekt stöd till lärare. Den här studien visar att det indirekta stöd handledaren ger lärare är redovisning av observation och syntest men hen handleder även lärare i att använda hjälpmedel. Tidigare studier av Sahlin (2005) visar att specialpedagoger har en dubbel funktion, vilket innebär att specialpedagogen



inte har en ren handledarroll. I denna studie framkommer att handledaren har en dubbel funktion och att den dubbla funktionen är viktig. Handledaren bygger upp ett omfattande stöd för eleven genom att handleda både elev och lärare. Genom att ge stöd för båda parterna kan handledaren säkerställa att stödet når fram och kan därmed trygga en inkluderande undervisning.

Resultaten visar att handledare och lärare hade en tydlig bild av vad inkludering innebär och de använde sig av begreppen jämlikhet och delaktighet för att förklara inkludering. Saloviita (2003) använder begreppet jämlikhet som synonym för inkludering. I och med att handledare och lärare hade en tydlig bild av vad inkludering innebär, tolkar jag handledningen som ett ytterligare stöd för inkludering i och med att strävan efter inkludering är tydlig. Takala (2006) menar att en lyckad inkludering kräver ett omfattande stöd. I resultaten framkommer att handledningen har en positiv inverkan på inkludering, i och med att handledningen medför stöd för elev och lärare. Det här betyder att både handledare och lärare ser handledningen som en metod för inkludering. Tidigare forskning av Riis-Jensen (2017) har även bidragit med kunskap om att handledning har en positiv effekt på inkludering, men även på lärares välmående eftersom lärares kunskap och förståelse ökar. Resultaten i denna studie visar att handledningen skapar delaktighet och jämlikhet för elever med synnedsättning, eftersom handledningen bidrar med kunskap om synhjälpmedel och anpassningar i lärmiljö. Handledningen innebär avlastning för lärare eftersom arbetsbördan minskar.

I och med att graden av synnedsättning kan variera, kan behovet av handledning se olika ut för olika lärare och elever. I undersökningen gjordes ingen analys av lärarnas attityder och hur de omsätter det som kommit upp i handledningen i det praktiska arbetet. I resultaten framkom också en viss osäkerhet gällande vad reflektion innebär. Samtalsfärdigheter som karakteriserar deltagarbetonade perspektivet så som frågeteknik, spegling, omformulering och sammanfattning var bristfälligt. Att reflektion inte förekommer i så hög grad kan dock bero på tidsbrist, som även jag tolkar som ett hinder för inkludering. Tidigare forskning (se till exempel Bladini, 2005; Jensen, 2017; Sundqvist, 2012) visar att reflektion i handledningen är betydelsefullt för att skapa förändring. Det kan även ha en avgörande roll för inkludering. Tiden begränsas också av ekonomiska aspekter. För att garantera att elever med synnedsättning blir inkluderade i

undervisningen, är min tolkning att det finns ett utvecklingspotential i att använda mer reflektion och samtal kring inkludering som dock begränsas av ekonomiska aspekter.

### **7.3. Slutsats och utvidgad förståelse**

I den här avhandlingen var målet att undersöka hur den externa handledningen genomförs och hurdan inverkan handledningen har på inkludering av elever med synnedsättning. Handledning kan ses som en process som sker i samverkan mellan handledare och lärare för att uppnå en inkluderande undervisning. Målet är att alla elever oberoende av funktionsvariation får delta i allmän undervisning och gå i sin närskola. Därför framstår handledning som en central metod för att förbättra inkluderingen. För att kunna inkludera elever med olika funktionsvariationer är det viktigt med specialpedagogisk handledning. Olika åtgärder kunde vidtas. Handledare behöver till exempel mer praktisk övning i specialpedagogisk handledning, mer tid för handledning och tydligare riktlinjer för hur handledningen ska tillämpas i specialpedagogisk kontext. Den här avhandlingen skrevs inom ramarna för projektet ”specialpedagogisk handledning” vid Åbo Akademi med syftet se hur den externa handledning förverkligas och genomförs i finlandssvenska skolsammanhang.

Resultatet i den här avhandlingen visar på att extern handledning inom synnedsättning har en anknytning till det expertbetonade perspektivet. Handledaren hade rollen som expert och bidrog med sin kunskap för att öka lärares medvetenhet om synhjälpmedel och anpassningar i lärmiljö, men också för att främja elevens inkludering i undervisningen. Relationen i handledning upplevdes som jämlik, och lärare ansåg att de har möjlighet att uttrycka sin tankar och åsikter vilket tydliggjorde att handledningen hade en kollaborativ stil. Handledningen saknade tydliga drag av reflekterande samtal, vilket kan bero på tidsbrist och bristande förståelse för vad det innebär i en handledningskontext. Resultatet kan förstås med hjälp av teorin om stödstrukturer där handledaren erbjuder stöd för både elever med synnedsättning och deras lärare. Handledaren ger stöd genom att dela med sig av sin kunskap, men ger även utrymme för de handleddas tankar. En central del av handledningen var att handledaren och eleven arbetade tillsammans. Handledaren utförde synkartläggning, och gav också direkt stöd till eleven genom att handleda eleven att använda synhjälpmedel. Handledningen fokuserade på eleven och därmed förblev det tydligt för alla som deltog i handledningen att syftet var att förbättra elevens delaktighet,

det vill säga att eleven ska dra nytta av handledningen för att kunna delta på lika villkor som alla andra elever under skoldagen. I resultaten framkom att tidsbristen är en stor utmaning. Tidsbristen för med sig att handledaren inte hinner föra fördjupade samtal med lärare och lärare hinner inte sätta sig in i synhjälpmedel på egen hand. Tidsbristen kan även vara en faktor som kan ses som ett hinder för inkludering.

Eftersom jag använt mig av hermeneutisk ansats i avhandlingen förklarar jag min större förståelse för specialpedagogisk handledning i enlighet med den hermeneutiska spiralen. Under avhandlingsprocessen har min förståelse för specialpedagogisk handledning fördjupats. Jag upplever att jag fått en djupare förståelse för vad extern specialpedagogisk handledningen innebär och hur olika perspektiv inom handledning karaktäriseras och används. Jag har även fått en fördjupad förståelse för den teori som specialpedagogisk handledning bygger på. Jag överraskades av att handledningssamtalen med lärare var så korta. Min uppfattning av specialpedagogisk handledning är att handledningen först och främst sker mellan handledare och lärare, men även att handledningen ska prioriteras och ges tid. Tidigare forskning av Sundqvist (2012) visar dock att tidsbristen har en negativ inverkan på handledning. I och med observationerna framkom också betydelsen av att det finns möjlighet till extern specialpedagogisk handledning. Även om jag tidigare ansett att specialpedagogisk handledning har en stor betydelse för att elever i behov av stöd ska få det, så ökade min förståelse för den specialpedagogiska handledningens betydelse för inkludering.

Ytterligare har handledningen fördjupat min förståelse för ett multiteoretiskt perspektiv på handledningen. Resultatet av denna handledning tyder på att den centrala handledningsstrategi som handledaren använde sig av var kunskapsförmedling, men relationen var kollaborativ. Det innebär att extern specialpedagogisk handledning utgår från ett multiteoretiskt perspektiv, där flera perspektiv smälter ihop.

#### **7.4. Förslag på fortsatt forskning**

I min avhandling undersökte jag den externa handledning som ges lärare som har elever med synnedsättning inkluderade i klassen. Inom specialpedagogisk handledning finns det flera forskare som har forskat i den interna specialpedagogiska handledning som sker mellan speciallärare och lärare i skolkontext (se till exempel Bladini, 2004; Sahlin,

2005; Sundqvist, 2012). Det finns lite forskning kring extern specialpedagogisk handledning, även om det forskats i extern specialpedagogisk handledning som ges för att främja inkludering (se till exempel Riis-Jensen, 2017). Det behövs dock mer forskning kring specialpedagogisk handledning som externa handledare ger lärare som har elever med olika funktionsvariationer inkluderade i sin klass.

Det vore intressant att få en djupare bild av hur extern specialpedagogisk handledning påverkar inkludering, genom forskning om hur elever med synnedbjudning upplever handledningen och hur de ser på betydelsen av att få handledning. Det här kunde utföras genom observationer och intervjuer. Det vore även betydelsefullt att se om vuxnas syn på inkludering är densamma som elevers. För att ännu tydligare kunna belysa vilken inverkan handledningen har, kunde man undersöka fenomenet genom kvantitativa metoder. Flera lärare kunde inkluderas i undersökningen, och därmed kunde man få ett mer omfattande resultat. Eftersom tidsbristen inom handledningen under flera år ansetts som ett hinder, vore det viktigt att forska i orsakerna till den för att också kunna åstadkomma förändring.

## Litteraturförteckning

Ahlberg, A. (2007). Handledning för förändring?. I Kroksmark, T., Åberg, K. (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Ahlberg, A., Klasson, J-Å., Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling: Samverkan om lärande i matematik*. Tryckeri AB Småland.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Universitetsstryckeriet.

Bruner, J.S. (2006). The role of tutoring in problem solving. I Bruner, S.J., *The selected works of Jerome S. Bruner. In search of a pedagogy* (Volume 1). Routledge.

Backström-Lindberg, S. (2013). Ljusets betydelse. I Kroksmark, U. (red.), *Se på mitt sätt: om barn och unga med synnedsättning*. Studentlitteratur.

Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Basic Books.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4. uppl.). Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. (2007). Inkluderande undervisning: förutsättningar och villkor. I Andersson, B & Thorsson, L., *Därför inkludering*. Specialpedagogiska institutet.

Eriksson, K. (2013). Hur fungerar och utvecklas synen? Hur kan vi upptäcka avvikelser?. I Kroksmark, U. (red.), *Se på mitt sätt: om barn och unga med synnedsättning* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Finlands FN-Förbund. (2016). FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och dess fakultativa protokoll.  
[https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_sv\\_net.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_sv_net.pdf)

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Hammond, J. (2001). *Scaffolding teaching and learning in language*. Primary English Teaching Association.

Handal, G. (2007). Handledaren - guru eller kritisk vän? I Kroksmark, T. & Åberg, K., *Handledning i pedagogiskt arbete*. Studentlitteratur.

Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: työväliseksi pedagoginen ennakointi*. PS- kustannus.

Hylander, I., Guvå, G. (2010) Grupphandledning i konsultation av psykologer i förskola och skola. I Näslund, J. & Ögren, M-L., *Grupphandledning: forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden*. Studentlitteratur.

- Hännikäinen, T. (2006). Heikkonäköinen oppilas koulussa. I Takala, M. & Kontu, E., *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen*. Ps-kustannus.
- Hännikäinen, T. (2006). Näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin tukimuodot. I Takala, M. & Kontu, E., *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen*. Ps-kustannus.
- Jensen, T., Sandström, J. (2016). *Fallstudier*. Studentlitteratur.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Kananen, J. (2013). *Case-tutkimus opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangasaho, R. (2006). Sokea oppilas ja hänen koulunkäyntinsä tukeminen. I Takala, M. & Kontu, E., *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen*. Ps-kustannus.
- King-Sears, M., Janney, R., Snell, M. (2015). *Teachers' guides to inclusive practices. Collaborative teaming*. Paul Brooks Publishing Co.
- Kroksmark, U. (2013). Vardagens aktiviteter: vad gör de för skillnad?. I Kroksmark, U. (red.), *Se på mitt sätt: om barn och unga med synnedsättning* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Jensen, T., Sandström, J. (2016) *Fallstudier*. Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning. (1998/628). Hämtat från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lauvås, P., Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Linnanmäki, M. (2014). *Rätten till utbildning: Framtidsperspektiv för svenska skolan för synskadade*. Tankesmedjan Magma.
- Low, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Studentlitteratur.
- Merriam, S. (2011). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mäkinen, M., Nikander, E., Pantzar, T., Saari, A. (2009). *Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa*. Tampereen yliopistopaino OY.
- Nielsen, K., Kvale, S. (2000). *Mästerlära: Lärande som social praxis*. Studentlitteratur.
- Newman, D.S., Rosenfield, S.A. (2019). *Building competence in school consultation: A developmental approach*. Routledge.
- Näslund, J., Ögren, M-L. (2010). *Grupphandledning: forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden*. Studentlitteratur.

- Oja, S. *Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. PS-kustannus.
- Olsson, H., Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (2 uppl.). Liber AB.
- Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomioita ja kunnioitusta*. Hakapaino OY.
- Persson, C. (2014). En skola för alla- en förändrad syn?. I Sandström, M. & Nilsson, L. & Stier (red.), J, *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. Studentlitteratur.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. I Takala, M. & Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Puolonen, P., Perttunen, A. (2006). Näkövammaisuudesta ja apuvälineistä. I Takala, M. & Kontu, E (toim.), *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen*. Ps-kustannus.
- Puusa, A., Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rabe, T., Hill, A. (2000). *Boken om integrering: idé teori praktik*. Akademiförlaget.
- Riis-Jensen, C. (2017). *Vejledning af lærere: en samskabende proces*. Aarhus Universitet.
- Saloviita, T. (2003). *En skola öppen för alla*. Fram AB.
- Sahlin, B. (2005). *Utmaning och omtanke: En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. HLS Förlag.
- Sandström, M. (2014). Inledning. I Sandström, M. & Nilsson, L. & Stier, J., *Inkludering: möjligheter och utmaningar* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Smith, S. (2011). *Introducing Bruner: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.
- Sondenå, K. (2007). Reflektionen, dialogen och demokratin. I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet. Ett specialläraryperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo Akademi University Press.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning - Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo Akademi förlag.
- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren: Lärarhandledning och samundervisning i skolan* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Sundqvist, C., & Ström, K., (2015) Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25:4, 314-338. DOI: 10.1080/10474412.2014.948683

Sundqvist, C. (2018). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self-Reflections on Audio-Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. DOI: 10.1080/10474412.2018.1470933

Sundqvist, C., Aarnio, R., Ström, K. (2020) Asiantuntija, analyttinen ystävä vai tiimipelaaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli. I Takala, M. & Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS kustannus.

Söderqvist Dunkers, T. (2013). Villkor för delaktighet i kamratgemenskap. I Kroksmark, U. (red.), *Se på mitt sätt: om barn och unga med synnedsättning* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Takala, M., Äikäs, A., Lakkala, S. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Takala, M. & Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS kustannus.

Takala, M. (2006). Näkövammaisen lapsen kehitys. I Takala, M. & Kontu, E. (toim.), *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen*. Ps-kustannus.

Truscott, S.D., Kreskey, D., Bolling, M., Psimas, L., Graybill, E., Kizzy, A., Schwartz, A. (2012). Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal*, Vol. 64, No. 1, 63– 82. DOI: 10.1037/a0027997

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)

UNICEF Finland. (2021). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.

Verenikia, I. (2003). *Understanding scaffolding and the ZPD in educational research*. University of Wollongong. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/381>

Yin, R. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper: för vad och vem? I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Åström, E. (2013). Tekniska hjälpmedel som resurs och hinder i vardagen. I Kroksmark, U (red.), *Se på mitt sätt: barn och unga med synnedsättning* (1 uppl.). Studentlitteratur.



Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik* (2 uppl.). Studentlitteratur.

## Bilaga 1. Samtyckesblankett

Forskningsprojekt om handledning mellan synpedagog och lärare

Information och samtycke

Bästa lärare och vårdnadshavare!

Mitt namn är Annika Metsä och jag är pro-gradu skribent vid Åbo Akademi inom ämnet specialpedagogik. Jag gör min avhandling inom ramen för ett forskningssamarbete med XXX där fokus ligger på den handledning XXX synpedagog ger lärare som har elever med synnedsättning i klassen. Forskningssamarbetet leds av PeD Christel Sundqvist vid Åbo Akademi. Studien är kvalitativ och kommer att bestå av analyser från:

- a) observationer av synpedagogens handledningsbesök i skolor
- b) intervjuer med synpedagogen och lärare som har en elev med synnedsättning i klassen

Syftet med forskningen är att ta reda på utmaningar och möjligheter i den synpedagogiska handledningen som erbjuds i finlandssvensk skolkontext och handledningens betydelse för en inkluderande undervisning. Allt material behandlades konfidentiellt och inga specifika namn eller platser kommer att nämnas i avhandlingen. Inbandat intervjumaterial och notat från observationerna förstörs efter att projektet avslutats.

Ifall du har några frågor angående undersökningen kan du kontakta mig eller min handledare Christel Sundqvist. Du kan också vända dig till XXX om du har frågor.

Vänliga hälsningar Annika Metsä

Kontakt:

Studerande  
Annika Metsä  
annika.metsa@abo.fi

Handledare  
PeD Christel Sundqvist  
christel.sundqvist@abo.fi  
050 348 1965

Lärare och vårdnashavare:

Jag ger mitt samtycke för att observation av handledning mellan lärare och synpedagogen får göras i mitt barns undervisningsgrupp och användas för ovan nämnd undersökning.

Underskrift/Namnförtydligande

Datum: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

Lärarens intervju och observation:

Jag ger mitt samtycke för att observation och intervjuer får användas för ovan nämnd undersökning.

Underskrift/Namnförtydligande

Datum: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

## Bilaga 2. Intervjuguide

### Lärare

#### Bakgrundsfrågor:

Vad har du för utbildning?

Hur lång arbetserfarenhet har du?

Hur länge har du jobbat med eleven?

Har du tidigare erfarenhet av handledning?

#### 1. Vilka olika handledningsstrategier använder de externa handledarna

Vad förväntar du dig av handledningen?

Berätta hur handledningen går till?

Hur skulle du beskriva handledarens roll under handledningen?

Hur skulle du beskriva din roll vid handledningen?

Hur upplever du relationen mellan er under handledningen? (jämlig eller icke jämlig)

Hur ser du på att få råd av handledaren?

Hur ser du på betydelsen av reflektion som en del av handledningen?

#### 2. Vilket är innehållet och fokus i handledningen

Vad pratar ni om under handledningen?

Vad är innehållet i handledningen?

Vem är i fokus i handledningen?

Skulle du önska dig ett annat innehåll eller fokus på handledningen?

3. Hur upplever aktörerna handledningen och handledningens betydelse för inkludering?

Hur påverkar handledningen ditt arbete?

Hur använder du dig av det du fått ta del av i handledningen i din undervisning?

Vilken betydelse tänker du att handledningen har för eleven?

Vilka positiva aspekter upplever du med handledningen?

Vilka eventuella utmaningar finns det?

Har du utvecklingsförslag på handledningsprocessen?

Finns det något du vill framföra som jag inte tänkt på att fråga?

## **Handledare**

### **Bakgrundsfrågor**

Vad har du för utbildning?

Har du någon utbildning specificerad till handledning?

Vad är din arbetserfarenhet?

Hur länge har du haft eleven?

Hur ofta gör du handledningsbesök till skolan?

1. Vilka olika handledningsstrategier använder de externa handledarna

Vilken är din viktigaste uppgift under handledningen?

Vilken är lärarens roll under handledningen?

Hur upplever du relationen mellan er under samtalet?

Hur ser du på att ge råd och förslag till läraren?

Hur ser du på betydelsen av reflektion som en del av handledningen?

Hur planerar du handledningstillfällena?

Följer du någon speciell struktur?

## 2. Vilket är innehållet och fokus i handledningen

Vad är innehållet i handledningen?

Vad är i fokus av handledningen?

Vem är i fokus i handledningen?

Skulle du önska ett annat innehåll eller fokus på handledningen?

## 3. Hur upplever aktörerna handledningen och handledningens betydelse för inkludering?

Vad är målsättningen med handledningen?

Vilken betydelse tänker du att handledningen har för eleven?

Vilken betydelse tänker du att handledningen har för läraren?

Vad tycker du fungerar bra?

Vilka är utmaningarna i handledningen?

Har du några utvecklingsförslag på handledningsprocessen?

Finns det något du vill framföra som jag inte tänkt på att fråga?

Bilaga 3. Observationsschema

**Botten för observation**

**Struktur** (analys, indentifikation.....)

**Fokus** (elev/lärare/pedagogisk miljö)

**Samtalstyp** ( Expert, reflekterande, samarbetande)

**Strategier** ( aktivt lyssnande, öppna frågor, bekräfta, omformulera, spegla, lyssna, samtalsfärdigheter, Förslag, direktiv, information, konfrontation)