

Handledning som stöd för inkludering av elever med en hörselnedsättning – en fallstudie

Amanda Grönholm

Magistersavhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2021

Innehållsförteckning

ABSTRAKT	1
1 Inledning	2
1.1. Bakgrund.....	2
1.2. Syfte och forskningsfrågor	4
1.3. Definition av begrepp	4
1.4. Disposition	5
2 Barn och elever med en hörselnedsättning	6
2.1. Hörseln och hörselnedsättning	6
2.2. Undervisning av elever med hörselnedsättning	7
2.3. Stödåtgärder och hjälpmedel i klasskontext.....	9
2.3.1. Tekniska komplement i klassrummet	9
2.3.2. Den akustiska och visuella miljön.....	10
3 Inkluderande specialpedagogiskt stöd	12
3.1. En skola för alla.....	12
3.2. Finländska styrdokument och inkludering av elever.....	13
3.3. Inkludering av elever med hörselnedsättning	14
4 Handledning som stöd för inkluderingen	16
4.1. Handledning som begrepp.....	16
4.2.Handledningsperspektiv och strategier	17
4.2.1. Det expertbetonade perspektivet: strategier och teoretiska utgångspunkter.....	18
4.2.2. Det deltagarbetonade perspektivet: strategier och teoretiska utgångspunkter	20
4.2.3. Multiteoretiskt perspektiv och en kollaborativ stil	22
4.3. Handledning som stöd för inkludering av elever med en hörselnedsättning	23
5 Metod	25
5.1. Syfte och forskningsfrågor	25
5.2. Kvalitativ forskningsmetod och hermeneutisk ansats	25
5.3. Forskningsdesign.....	27
5.3.1. Intervju som datainsamlingsmetod.....	28
5.3.2. Observation som datainsamlingsmetod	30
5.4. Val av informanter.....	30
5.5. Genomförandet av datainsamling	31
5.6. Analys.....	32
5.7. Trovärdighet, tillförlitlighet och forskningsetik	34
5.8. Min förståelse	36
6 Resultatredovisning	38
6.1. Bakgrundsinformation	38
6.2. Handledningsstrategier	38
6.2.1. Tydlig struktur och flexibilitet	39
6.2.2. Samtalsfärdighet som stöd för förståelsen	40

6.2.3. Konkreta råd och expertkunskap.....	41
6.2.4. Bekräftelse och positivt förstärkande	42
6.2.5. Sammanfattande tolkning	43
3.3Handledningens fokus och innehåll.....	44
6.3.1. Hörseltekniska hjälpmedel.....	44
6.3.2. Hörsel, miljö och hörselpedagogik.....	46
6.3.3. Elevens perspektiv och upplevelser.....	48
6.3.3. Sammanfattande tolkning.....	49
6.4. Upplevelserna av handledningen som stöd för inkludering.....	50
6.4.1. Nätverksbygge som stöd.....	50
6.4.2. Betydelsen av att bli påmind om elevens behov.....	52
6.4.3. Behov av tid och kontinuitet	54
6.4.4. Behov av reflekterande samtal	54
6.4.5. Tolkan­de sammanfattning.....	56
7 Slutdiskussion.....	57
7.1. Metoddiskussion.....	57
7.2. Resultatdiskussion	58
7.2.1. Betydelsen av att våga vara expert	59
7.2.2. Betydelsen av att fungera som elevens språkrör	60
7.2.3. Betydelsen av reflektion och ökad samverkan för inkludering	61
7.3. Slutsats och utvidgad förståelse.....	62
7.4. Förslag på fortsatt forskning.....	64
Litteraturförteckning.....	65
Bilagor	
Bilaga 1: Samtyckesblankett.....	
Bilaga 2: Intervjuguide.....	

ABSTRAKT

Författare (Tillnamn, förnamn) Grönholm, Amanda	Årtal 2021
Arbetets titel Handledning som stöd för inkludering av elever med en hörselnedsättning– en fallstudie	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten	
Sidoantal (tot) : 76	
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts Specialpedagogisk handledning	
Referat (Avhandlingens syfte, problemformuleringar, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser) Avhandlingens syfte var att få kunskap om hur den externa handledning som ges av handledare till lärare som har elever med en hörselnedsättning i sin klass genomförs och upplevs som stöd för inkluderingen. Utgående från syftet formulerades tre forskningsfrågor: <ol style="list-style-type: none">1. Vilka handledningsstrategier använder den handledande läraren?2. Vilket fokus och innehåll framträder i handledningen?3. Hur upplevs handledningen som stöd för inkluderingen? <p>Studien var till sin design en fallstudie med såväl intervjuer som observationer som datainsamlingsmetod. Allt som allt intervjuades fyra informanter och två handledningstillfällen observerades. Observationerna skedde i en förskola och i årskurs sju. Materialet analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys. En hermeneutisk forskningsansats tillämpades för att analysera och tolka resultatet.</p> <p>De strategier som främst framkom i resultatet påvisade en expertbetonad handledning som kännetecknades av handledarens kunskapsöverföring och personalens förväntningar på att få konkreta råd och tips. Vid sidan om detta visade resultaten också att handledaren använde sig av samtalsfärdigheter som stöd för reflektion. Fokus och innehåll för handledning var genomgående på de olika hörseltekniska apparaterna och på olika stödmetoder. Ett stort fokus på eleverna genomsyrade handledningen. Handledaren värdesatte en tillitsfull relation till eleven. På så sätt möjliggjordes större insikt i elevens upplevelser och erfarenheter. Det framkom även att handledaren önskade mera tid för reflektion och samverkan med alla vuxna som var inkopplade i stödet till eleverna med hörselnedsättning. Personalen i skolorna upplevde däremot ombyte i personal i samverkan kring eleven. Det här skapade en viss förvirring och osäkerhet hos personalen.</p> <p>Slutsatsen är att användningen av expertkunskap är viktig men att det vid sidan om finns ett behov av mera tid för reflekterande samtal. Handledningen hade element från såväl det expertbetonade perspektivet, som det deltagarbetonade perspektivet. Handledningen kunde konstateras utgå från ett multiteoretiskt perspektiv.</p> <p>Sökord / indexord enl. tesaurus Handledning, inkludering, hörselnedsättning, specialpedagogik, hörsel Konsultaatio, inklusio, kuulovamma, erityispedagogiikka, kuulo Consulting, inclusion, hearing impairment, special education, hearing</p>	

1 Inledning

I det här kapitlet beskrivs den bakgrund och de motiv som styr valet av ämnet för avhandlingen. Jag presenterar en redovisning av syftet för studien samt en definition av centrala begrepp. Slutligen presenteras en disposition för hur avhandlingen är uppbyggd.

1.1. Bakgrund

Fokus för den här avhandlingen är extern handledning som ges till lärare som undervisar elever med en hörselnedsättning inom allmänundervisningen. Med extern handledning menas att en person utifrån skolans egen miljö ger handledning till skolpersonalen. Valet av ämnet grundar sig i mitt intresse för specialpedagogisk handledning som stöd för inkludering. Intresset har delvis vuxit fram under mina studier till speciallärare vid Åbo Akademi. Jag har haft möjlighet att delta i tre stycken fem studiepoängs kurser i handledning i specialpedagogiska sammanhang. Intresset har stärkts tack vare mitt jobb som speciallärare inom småbarnspedagogik. I jobbet har jag rent praktiskt fått se handledningens betydelse. Det finns en del forskning om handledning mellan speciallärare och andra lärare, t.ex. klasslärare (Bladini, 2004; Sahlin, 2005; Sundqvist, 2012). Däremot är det svårt att hitta forskning om handledning som externa aktörer ger skolor som stöd för inkludering. Tidigare forskning antyder att det finns andra förväntningar på handledningen som ges av externa aktörer än den interna kollegiala handledningen (Sundqvist, 2012; Sundqvist m.fl., 2020). Dorn (2019) efterlyser mera forskning i handledning kring hörselnedsättning. Handledning till lärare som undervisar elever med en hörselnedsättning ges i Finland oftast av handledare som jobbar vid resurscenter där det finns expertis kring hörselnedsättning. Det är svårt att hitta forskning som berör specifikt denna typ av extern handledning. Dorn (2019) hävdar också att det finns en forskningslucka gällande handledning till lärare som undervisar elever med en specifik funktionsvariation, så som hörselnedsättning.

Seitsonen m.fl. (2006) nämner att det varje år upptäcks ca 100 barn som har en hörselnedsättning i Finland. Barn med en hörselnedsättning gynnas av att i ett så tidigt skede som möjligt få sin hörselnedsättning diagnostiserad. På så sätt kan barnet omedelbart få tillgång till lämpliga hjälpmedel (WHO, 2020). Detta betyder att barnet ofta har hjälpmedel till sitt förfogande redan innan hen börjar skolan, men kan ändå vara i behov av ytterligare stöd för skolgången (WHO, 2020). Hörselnedsättningen kan påverka språk- och talutvecklingen, läs- och skrivinläringen samt

barnets sociala färdigheter. Uppskattningsvis har 30 – 40 % av barn med hörselnedsättning även någon annan funktionsvariation (Dorn, 2018; Vikman, 2015).

Idag inkluderas elever med hörselnedsättning inom allmänundervisningen i en större utsträckning tack vare cochleaimplantat och bättre kartläggning av hörseln hos spädbarn (Dorn, 2018; Takala & Sume, 2018). Takala och Sume (2018) konstaterar att elever med en hörselnedsättning fortfarande ligger ofta efter i inlärningen jämfört med barn som befinner sig inom normalområdet på ett hörseldiagram. Även delaktigheten och elevens sociala samvaro i skolan kan vara utmanande men likväl delar att ta i beaktande. Utgående från detta kan man förstå att elever med en hörselnedsättning behöver stöd i sin skolgång, med också deras lärare. Inkluderingen ställer krav på både undervisningsmiljön som på barnets lärare.

Inkluderande undervisning har fått sitt fotfäste såväl internationellt som nationellt. I Finland har specialskolor stängts och flera elever med stödbehov undervisas nu i sin närskola. De heterogena klasserna i den finländska grundläggande utbildningen ställer krav på lärarna (Takala m.fl., 2020). Inkludering utgår från alla elevers lika värde och rättigheter. För att kunna skapa en inkluderande skolmiljö förutsätts att läraren känner sina elever och deras styrkor. Utöver det krävs kvalitativ undervisning, möjlighet för eleverna att vara aktivt delaktiga samt självreflektion hos läraren. Samverkan med olika instanser och elevvården är också betydelsefullt. Då trestegsstödet i och med den nya *Lagen för grundläggande utbildning* infördes 2010 tog Finland ett steg framåt i arbetet mot en inkluderande skolmiljö (Finlex, 2020; Takala m.fl., 2020).

Dock upplever många lärare att de inte har tillräckliga kunskaper för att undervisa de elever inom allmänundervisningen som har en funktionsvariation. Skolorna har tillgång till sina egna speciallärare som ofta blir tillfrågade av lärare att handleda, detta utöver sin egen undervisningsskyldighet (Sundqvist m.fl., 2020). Sundqvist (2012) har gjort en studie som påvisar att den specialpedagogiska handledningen som sker internt mellan speciallärare och klasslärare i finlandssvenska skolor är otillräcklig och sker framförallt på raster under möten eller utanför arbetstid. Den interna handledningen kan vara bristfällig i dagens skolvärld med tanke på den ökade andelen av elever med särskilda behov som är inkluderade i allmänundervisningen. Det kan inte heller förväntas att specialläraren ska besitta kunskap om alla olika funktionsvariationer. Därför är det av intresse av att undersöka den externa handledningens möjligheter som stöd för inkludering.

Eftersom elever med hörselnedsättning kontinuerligt är i behov av vissa stödåtgärder, uppfyller de ofta kraven för intensifierat stöd. Detta innebär att skolan kan få stöd för undervisningen av elever med hörselnedsättning i form av extern handledning och fortbildning (Sieppi & Pitkänen, 2019). Detta kan ske via olika servicenätverk och resurscenter som i Svenskfinland kan vara t.ex. Skilla och Kårkulla. På resurscenter arbetar yrkespersoner med specialexpertis gällande olika

funktionsvariationer, såsom hörselnedsättningar. Ett handledningsbesök från en extern handledare med specialkompetens handlar om att kunna ge barnets närskola hjälp i planeringen och utförandet av undervisningen. Det kan även hjälpa den mångprofessionella samverkan och rehabiliteringen att främja lärandet och skapa en inkluderande skolvardag för eleven. Det stärker kunskapen om barnets funktionsvariation och dess behov av inläring hos barnets lärare (Valteri, 2021). Dorn (2018) menar att lärarens förståelse för elevens hörselnedsättning är av stor betydelse för inkluderingen. För att öka lärarnas förståelse kan handledning vara ett stöd. Ström och Sundqvist (2015) efterlyser mera forskning i olika handledningsmodeller och dess påverkan på elevers inkludering. Sundqvist (2012) nämner att lärares förväntningar på extern handledning ofta är större jämfört med intern handledning av skolans egna speciallärare. Detta på grund av att den externa handledaren ofta är inkallad tack vare sitt specifika kunnande inom ett visst ämne. På grund av den rådande forskningsluckan är det av intresse att fördjupa sig i hur den externa handledningen genomförs och upplevs som stöd för inkluderingen.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att få kunskap om hur den externa handledning som ges av handledare till lärare som har elever med en hörselnedsättning i sin klass genomförs och upplevs som stöd för inkluderingen. Fokus ligger på observation av själva handledningen samt intervjuer med både den handledande läraren och med den mottagande parten.

Följande forskningsfrågor styr studien:

1. Vilka handledningsstrategier använder den handledande läraren?
2. Vilket fokus och innehåll framträder i handledningen?
3. Hur upplevs handledningen som stöd för inkluderingen?

1.3. Definition av begrepp

Hörselnedsättning

En hörselnedsättning definieras utgående från i vilken grad hörseln är nedsatt, om det är en hörselnedsättning eller om det handlar om dövhet. Ljudets styrka mäts i decibel och i Finland klassas gränsen normalhörsel på under 25 decibel. Då hörseln ligger på 26–40 decibel kan man prata om en hörselnedsättning (Takala, 2016). Hörselnedsättningar grupperas in i mild hörselnedsättning, måttlig

hörselnedsättning, svår hörselnedsättning och grav hörselnedsättning. Vid en grav hörselnedsättning är personen i fråga döv. Begreppet *hörselskada* användas i många sammanhang. I denna studie kommer jag att använda mig av begreppet *hörselnedsättning*. Detta är även det begrepp resurscentret som deltagit i studien använder sig av.

Inkludering

Begreppet *inkludering* är ett komplext begrepp med många olika definitioner. Takala och Sume (2016) definierar inkludering som att eleven utför sin skolgång i allmänundervisningen där grupperingen av elever är flexibel och heterogen. Eleven är en fullvärdig medlem av gruppen och eleven känner sig delaktig. Jag utgår från Takalas och Sumes (2016) definition av inkludering i denna studie.

Handledning

I litteratur och forskning om den typen av stöd till lärare jag fokuserar på i denna studie används ofta begreppen *handledning* och *konsultation* synonymt. Jag har valt att använda mig av begreppet *handledning* i denna avhandling. Detta eftersom det är det begreppet som används av handledaren och det resurscenter hen representerar. Då jag hänvisar till amerikanska källor använder jag mig av begreppet *konsultering* i texten. Detta för att, begreppet "*consultation*" använts på originalspråket i litteraturen istället för *handledning*.

1.4. Disposition

Min avhandling delas in i fem olika kapitel: *inledning*, *teori*, *metod*, *resultatredovisning* och *slutdiskussion*. I inledningen (kapitel 1) beskrivs val av temat, studiens syfte, definition av begrepp och avhandlingens disposition. På det följer teorikapitlet (kapitel 2) där jag redovisar för hörselnedsättning och olika stödmeter, inkludering och handledning som stöd för inkludering. Teorikapitlet utgör en viktig del av min förförståelse som utgör grunden för den hermeneutiska ansatsen som valts för studien. Därefter redovisar jag i metodkapitlet (kapitel 3) den kvalitativa forskningsmetoden som ligger till grund för undersökningen samt vilken forskningsansats som valts. Datainsamlingsmetoderna och studiens design presenteras också. I tillägg tar jag upp de etiska aspekterna på forskningen. I resultatredovisningen presenteras resultatet från studien enligt forskningsfrågorna. I Slutdiskussionen granskas och tolkas resultat. Slutligen diskuteras praktiska implikationer och möjligheter fortsatt forskning.

2 Barn och elever med en hörselnedsättning

I det här kapitlet diskuteras hörseln och hörselnedsättningar utgående från litteratur och forskning. Även de olika stödåtgärderna som elever med en hörselnedsättning drar nytta och hur man kan tillämpa dem i undervisningen presenteras. I tillägg redovisas rådande styrdokument i förhållande till elever som har en hörselnedsättning.

2.1. Hörseln och hörselnedsättning

Örat har en mångfacetterad anatomi. Det är av vikt att veta hur hörandet går till för att kunna förstå en hörselnedsättning. Enligt Snellman (2007) består vårt öra av ett ytteröra, ett mellanöra och ett inneröra. I dessa finns olika delar som hjälper vår hjärna att tolka ljudvågorna som ljud. I ytterörat finns delar som öronmussla och hörselgång. I mellanörat finns delar som hammaren, trumhinnan, städet och stigbygeln. I innerörat finns delar som balansorganet, vätskan, hörselnerv och snäcka. För att kunna höra måste ljudvågorna fångas upp i öronmusslan och ledas in i öronkanalen för att börja vibrera då de anländer till trumhinnan. Trumhinnan har rörelser som gör att mellanörats tre ben rör sig. Dessa ben är hammaren, städet och stigbygeln. Via dessa ben förs ljudvågorna in i innerörats snäcka, som är fyllt med vätska. Vätskan börjar vibrera vilket gör att hårcellerna i innerörat reagerar. Detta beroende på var i örat hårcellerna sitter. Hårcellernas reaktion skickas till hörselnerven som i sin tur skickar elektriska impulser vidare till hjärnan som tolkar denna process som ljud (Snellman, 2007).

Då ett barn föds är hans hörsel lik en vuxens hörsel, skillnaden är att ett spädbarn måste använda sin hörsel för att uppnå grunderna för talutvecklingen (Kuuloavain, 2020). Barnet behöver höra ljud från sitt modersmål upprepat för att kunna associera ljud med ord (Snellman, 2007). Barnet lär sig lyssna och uppleva världen genom att associera ljud till saker, som till exempel en vaggvisa då det är dags att lägga sig. Hörselnedsättningar hos barn ska helst upptäckas innan ett års ålder och barnets hörsel testas direkt vid födseln. Återkommande kontroller görs på rådgivningen. I tillägg menar Snellman (2007) att det är av betydelse att diagnostisera hörselnedsättningen för att direkt kunna lägga in den rehabilitering barnet behöver. På så sätt kan man stöda barnets språkliga och sociala utveckling.

Snellman (2007) menar att orsaken till en hörselnedsättning kan ligga i olika delar av örat. En hörselnedsättning som finns i ytter- eller mellanörat kan bero på att den är medfödd. Det kan vara så att trumhinnan inte finns eller att hörselbenen vuxit ihop, och på grund av det inte kan vibrera. Det här går ofta att operera. Vad gäller innerörat är det ofta en hörselnedsättning som är svårare att

återställa med en operation då dessa ofta är skador som till exempel berör hörselnerven eller förstörda hårceller i snäckan. Om barnet har en medfödd hörselnedsättning är detta ofta beroende av genetiska faktorer (Kuuloavain, 2020). Om barnet efter födseln drabbas av en hörselnedsättning kan detta bero på olika infektioner, skador eller sjukdomar. En hörselnedsättning kan orsakas av skador på örat, hörselnerven eller på centrala nervsystemet. Hos barn är det vanligast att skadan sitter i innerörat.

Graden av hörselnedsättningen bedöms genom ett hörseltest på en hörsel-skala, ett audiogram, i decibel (Kuuloavain, 2020; Snellman, 2007). Med hjälp av audiogrammet kan man se graden av hörselnedsättningen, då hörseln bildar en kurva i audiogrammet beroende på decibelnivån man kan höra. Här används benämningen *talbanan*. Talbananen beskriver var i audiogrammet modersmålets språkljud befinner sig. Om hörselkurvan befinner sig nedanför talbananen, är det svårt för personen att uppfatta tal (Kuuloavain, 2020; Snellman, 2007). En hörselnedsättning kan vara allt från en mild hörselnedsättning till dövhet. Det är av vikt att komma ihåg att varje hörselnedsättning är individuell, beroende på personen egenskaper och beroende på rehabiliteringen och miljön. Var barnets hörsel placerat sig på audiogrammet kan alltså inte förutspå hur barnet kommer att klara sig i olika livssituationer (Kuuloliitto, 2020).

Enligt Takala (2016) kan hörselnedsättningar grupperas i tre olika nivåer. Dessa är beroende på nedsättningens omfattning. Den första är mild hörselnedsättning där personen hör normalt prat på en meters avstånd men kan ha svårigheter vid lägre prat. Den andra är måttlig hörselnedsättning där personen hör högt prat på 1 meters avstånd. Den sista är svår hörselnedsättning där personen hör prat som skriks och personen kan ha en försenad talutveckling. Utöver dessa tre grupperingar finns ännu en fjärde, grav hörselnedsättning, där personen inte hör prat och kan klassas som döv. Dövhet kan också delas in i tre olika grupper: medfödd dövhet, barndomsdövhet och vuxendövhet. Dessa är beroende på i vilket skede personen blivit döv.

Ett barn med en mild eller medelsvår hörselnedsättning kan höra tal med hjälp av en hörapparat och genom att läsa läppar (Kuuloavain, 2020). Majoriteten av barn som lider av en hörselnedsättning hör till denna kategori. Barn med en svår eller grav hörselnedsättning behöver ofta också en hörapparat eller ett cochleaimplantat. Utöver detta behöver de visuellt stöd för att lära sig sitt talspråk.

2.2. Undervisning av elever med hörselnedsättning

Kärkkäinen (2016) betonar att barn med en hörselnedsättning kan inleda sin skolgång som 6 eller 7 åring och eleven kan ha en läroplikt på 9 eller 11 år. Detta är beroende på om barnet behöver mer tid för att bemästra de färdigheter som grundskolans läroplan innefattar. Stödformerna och metoderna

ska utvärderas regelbundet. Oberoende av stödform borde barnet ha rätt till undervisning i sin närskola. I närskolan borde elevens stödåtgärder skraddarsys enligt elevens behov (Kärkkäinen, 2016).

Då barnet med en hörselnedsättning inleder sin skolgång är det av vikt att ta i beaktande de olika faktorerna som kan påverka inläringen. Takala (2016) menar att man bör uppmärksamma och vara sensitiv för hur barnet lär sig och hur hen kan vara delaktig i undervisningen så att det stöder barnets inläring. Man ska beakta barnets hörselnedsättning i såväl planeringen av undervisningen, i själva undervisningen samt i utvärderingen av undervisningen. Allt detta innefattar allt från rätt kommunikationsmetod, användning av olika tekniska hjälpmedel samt differentiering av undervisningen. I tillägg menar Takala (2016) att det är av betydelse att uppmärksamma att i många skolor är det de vuxna som ansvarar och bestämmer över hur och när tekniska hjälpmedel används. Detta kan medföra att eleven inte alltid är fullt delaktig i undervisningen. Eleverna måste själv vara aktiva på ett annat sätt samt eventuellt anpassa sig till de olika förväntningarna i undervisningen på ett annorlunda sätt än sina klasskompisar. Detta kan synas genom att eleven är själv ansvarig för att förmedla om hen hör eller inte eller att eleven kanske har en särskild plats i klassen som ska främja hörbarheten. Det är även av betydelse att läraren har en förståelse för elevens hörsel och elevens utmaningar. Dorn (2018) menar att det är speciellt vanligt att stödbehovet hos elever med en hörselnedsättning som har ett klart och tydligt språk samt fungerar självständigt ofta glöms bort.

Enligt Takala och Sume (2018) gick elever med en hörselnedsättning fram till 1990-talet ofta i specialskolor för döva eller för personer med hörselnedsättning. Kärkkäinen (2016) poängterar att det inte finns särskilda skolor som upprätthålls av staten eller kommunen för elever med hörselnedsättning i dagens läge. Det förekommer dock smågrupper inom allmän undervisningen som är speciellt avsedda för elever med en hörselnedsättning. I finlandssvenska sammanhang finns Ytteresse skola som har utvecklat lärmiljöer i samband med allmänundervisningen som är speciellt anpassade för elever med en hörselnedsättning och för elever som kommunicerar med teckenspråk. I tillägg konstaterar Kärkkäinen (2016) att största delen av elever med en hörselnedsättning dock studerar enligt den allmänna läroplanen i allmänundervisningen i sin egen närskola. Det finns vissa undantag där elever med en hörselnedsättning hänvisats till skolor med bredare erfarenhet av undervisning av elever med en hörselnedsättning.

För att kunna se till elevens rätt till skolgång i närskolan finns det olika nationella resurscenter för lärande och skolgång som har som uppgift att stöda inkludering och närskole-principen (Kärkkäinen, 2016). De erbjuder tjänster för att stöda skolgång inom allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Kärkkäinen (2016) belyser att resurscenter som i Finland erbjuder stöd för elever med hörselnedsättning är Onerva i Jyväskylä, Tervaväylä i Uleåborg, Mikael i S:t Michaels och Valteri i

Helsingfors som har den svenska avdelningen Skilla som är den enda som erbjuder stöd för elever med hörselnedsättningar i finlandssvensk skolkontext.

2.3. Stödåtgärder och hjälpmedel i klasskontext

Det finns olika typer av hjälpmedel att få då man har en hörselnedsättning och till dessa finns olika tekniska komplement. Det finns också olika typer av kommunikationsmetoder. Snellman (2007) belyser att användningen av dessa hjälpmedel och kommunikationsmetoder är beroende på individens behov. Kärkkäinen (2016) betonar även att läraren bör ha en förståelse för elevens hörselnedsättning för att kunna använda hjälpmedel på det mest ändamålsenliga sättet.

Snellman (2007) beskriver hörselapparaten som en apparat som förstärker alla ljud i omgivningen. Den anpassas efter användarens hörselnedsättning och förstärker ljuden på den frekvens som hörselnedsättningen finns. Apparaten för in ljudvågorna i hörselgången och sätter igång en liknande process som vid normalt hörande. Utmaningarna med en hörselapparat är att den förstärker de flesta ljud i omgivningen, vilket ibland kan leda till misstolkningar. Det kan också vara utmanande för personen att urskilja röster och höra varifrån ljudet kommer.

Snellman (2007) redogör för cocleaimplantatet som en elektrisk hörselapparat som delvis är inopererad i örat. Dock ska man inte förväxla hörselapparat och cochleaimplantat då dessa två skiljer sig markant i sin funktion. Cochleaimplantatet förstärker inte ljudet som en hörselapparat. I cochleaimplantatet finns många olika delar, både externa delar och interna, inopererade delar. De externa delarna är sändarspole, magnet, talprocessor och mikrofon. De inopererade interna delarna i implantatet är magnet, snäcka och mottagare. Dessa finns inopererade i skallbenet. Inne i snäckan finns elektroder. Ljudet uppfattas av talprocessorn och skickas vidare till hörselnerven som en elektrisk impuls till hjärnan. I hjärnan tolkas den impuls som ljud. De flesta med ett cochleaimplantat utvecklar ett starkt språk och kan lära sig att uppfatta tal.

Trots att hörselapparaten och cochleaimplantaten fungerar på olika sätt finns det dock gemensamma utmaningar för dess användare. Detta är bland annat att ljud som låter lika eller skillnader i röstnyanser kan vara svåra att tolka. Även lokalisering av ljud kan vara utmanande. Detta ställer krav på undervisningsmiljön och lärarens användande av olika kommunikationsmetoder.

2.3.1. Tekniska komplement i klassrummet

Tack vare cochleaimplantat och hörselapparater är många elever i dag med en hörselnedsättning inkluderade i allmänundervisningen (Snellman, 2007). Kärkkäinen (2016) redogör att det finns olika tekniska komplement för att stärka hörseln hos användare av hörselapparat och cochleaimplantat, och

nämner bland annat FM-system. När det vid undervisningen används ett FM-system har läraren en sändare och eleven en mottagare (Snellman, 2007). Systemet är inte bundet till ett utrymme, utan är lätt att flytta och kan användas utomhus. Detta kan skapa en mer inkluderande skolmiljö för eleven med en hörselnedsättning. Detta kan innebära till exempel att bära med FM-systemet till undervisning om sker i annan miljö än i klassrummet eller att förse eleven med en lugn plats vid till exempel grupparbeten

Snellman (2007) nämner andra tekniska komplement som kan användas, dessa är induktionsslinga och infraröda system. Induktionsslingan är som en överförare av ljudet och dess källa. En induktionsslingas mottagare kan vara cochleaimplantat eller hörselapparat. Källan kan vara läraren, en dator eller en tv och de finns rumsbundna samt flyttbara. De infraröda systemen fungerar däremot med hjälp av osynliga ljusstrålar och har också en sändare och en mottagare. Kärkkäinen (2016) belyser betydelsen av att elevens hjälpmedel används på rätt sätt och att de faktiskt används för att elevens skolgång ska ske framgångsrikt. Med hjälpmedel menas t.ex. elevens personliga hörselapparat eller FM-system. En bra rutin är att skoldagen alltid inleds med en genomgång av elevens hjälpmedel. Det är även av betydelse att läraren eller assistenten är tillräckligt insatt i elevens hjälpmedel så att läraren kan assistera eleven om det uppstår problem med t.ex. batteribyten eller andra laddningssituationer. I tillägg menar Kärkkäinen (2016) att det är beroende av elevens ålder om det kan vara på de vuxnas ansvar att se till att elevens hjälpmedel förflyttas till rätt klassrumsutrymme.

Kärkkäinen (2016) poängterar att dessa ovannämnda tekniska komplement inte i sig ett stöd för undervisningen. Undervisningen och stödåtgärderna bör utgå från individens behov utöver de hjälpmedel elever använder. Det finns vissa saker som gynnar alla elever med en hörselnedsättning, oberoende av hjälpmedel, som är av betydelse att beakta vid planeringen av undervisning

2.3.2. Den akustiska och visuella miljön

Att se till att klassrummet har en bra akustisk miljö är betydelsefullt för att eleven med en hörselnedsättning ska lyckas i sin skolgång (Kärkkäinen, 2016). Då eleven inleder sin skolgång är den akustiska miljön ofta obekant för eleven och därför kan det vara av betydelse att göra en så kallad "ljudrunda" i skolans olika utrymmen. Detta säkerställer att eleven blir bekant med ljudmiljön samtidigt som läraren får värdefull information om hur de olika utrymmes akustik kan påverka elevens inläring och delaktighet. I tillägg menar Kärkkäinen (2016) att i det egna klassrummet kan läraren med hjälp av små justeringar dämpa buller med t.ex. med olika filttyger under stolar och bord, filttyger mellan pulpetens lock och anslagstavlor i tyg. Det är även av vikt att tänka på om det finns

tekniska apparater som kan föra ljud som förstärks i en hörselapparat samt att tänka på placeringen i klassrummet. Simpla saker som att hålla dörrarna och fönstren stängda under lektionstid är även av betydelse.

I dagens grundskola styr arbetssätt som t.ex. utforskande lärande och fenomenbaserat lärande samtidigt som en större vikt sätts på att eleverna själv ska vara en aktiv del i att söka fram information (Kärkkäinen, 2016). Detta skapar automatiskt en mera bullrig miljö med många elever som diskuterar, utforskar och rör sig under lektionstid (Dorn, 2018; Kärkkäinen, 2016). Det kräver enligt Kärkkäinen (2016) att läraren har förståelse för elevens utmaningar med hörseln för att läraren ska kunna planera undervisningen och dess verksamhetskultur så att eleven med en hörselnedsättning kan vara delaktig utan hinder. Detta kan innebära till exempel att bära med FM-systemet till undervisning om sker i annan miljö än i klassrummet eller att förse eleven med en lugn plats vid till exempel grupparbeten. Det är även av värde att föra diskussion med alla elever om de olika hjälpmedlen som behövs för att öka förståelse för en bra hörselmiljö i hela klassen.

Att visualisera miljön och att göra miljön mer synlig är av vikt för att kunna göra alla elever delaktiga i undervisningen, också de elever som har en hörselnedsättning menar Kärkkäinen (2016). Med tillräcklig och rätt belysning garanterar man att alla elever ser hinderfritt vad som händer under lektionstid, oberoende tid på dygnet. Även här kommer placeringen i klassrummet in som en viktig aspekt. Att eleven ska kunna se ordentligt då det gäller t.ex. läppläsning är av betydelse för att kunna vara delaktig i skolvardagen. Med rätt placering i klassrummet rörande hörsel och syn är t.ex. en plats nära läraren. Det underlättar även elevens möjlighet att läsa läppar om personen som talar sitter ner. Kärkkäinen (2016) betonar också att det är av vikt att för äldre elever ge de muntliga instruktionerna efteråt nerskrivet samt att använda sig mycket av tavlan att skriva upp viktiga tider, datum och sidor för t.ex. läxor. För yngre elever lämpar sig samma sak, men gärna med bildstöd.

För att kunna stöda eleven i sin sociala utveckling är det av nytta att regelbundet aktivera eleverna i olika lekar som tränar den sociala förmågan (Kärkkäinen, 2016). Detta är av intresse då elever med en hörselnedsättning kan ha utmaningar med den sociala tillvaron. Utmaningarna kan uppstå på grund av att eleven inte hör tillräckligt bra, eleven har svårt att uppfatta röstnyanser och att elevens medvetenhet om hans hörselnedsättning gör hen försiktigare. Det här kan leda till en försämrad självkänsla och känsla av utanförskap hos de elever som har en hörselnedsättning.

3 Inkluderande specialpedagogiskt stöd

I det här kapitlet presenteras en redovisning för begreppet inkludering och begreppet betraktas från olika synvinklar. Kapitlet lyfter också fram hur inkluderingen lyfts upp i diverse finländska styrdokument samt ur perspektivet för elever med en hörselnedsättning.

3.1. En skola för alla

Inkludering utgår från att alla elever ska ha möjlighet att kunna gå i en vanlig skola och få det stöd som behövs för skolgången i allmänundervisningens klasser (Takala & Sume, 2018). Det är frågan om undervisningsarrangemang som skapar en jämlik skolmiljö (Baglieri & Shapiro, 2017). Inkludering betyder inte att försätta elever i miljöer som är omöjliga för dem att vistas i, utan att ta stödåtgärderna till eleven. Skolan ska anpassa undervisningen efter elevens behov. Jensen (2019) menar att inkludering kräver att verksamheten differentieras i skolorna och att personalen besitter den specialpedagogiska kunskap som behövs. Det kräver att stödet ska vara en naturlig del av elevernas utbildning.

Trots att inkludering i flera årtionden har varit aktuellt, finns det fortfarande utmaningar med en inkluderande skola, då begreppet inkludering lämnar en del tolkningsutrymme. Integrering har ofta använts synonymt för inkludering, vilket inte är fallet enligt Takala m.fl., 2020. Enligt Finlands hembygdsförbund (2020) betyder inkludering i skolvärden att alla elever har möjlighet, i samma skola, att lära sig samma saker, utgående från deras behov av stöd. Man kan säga att inkludering inte kräver att eleven ska misslyckas för att få stöd. Jensen (2019) menar att inkludering skapar grunden för att alla elever ska lyckas, genom förebyggande undervisningsarrangemang. Ur ett samhällligt perspektiv kan inkludering definieras som en känsla av samhörighet och delaktighet där alla människor är jämlika (Finlands Hembygdsförbund, 2020).

Forskare (jfr. T.ex. Jensen, 2019) beskriver tre olika perspektiv på inkludering, det sociala, det fysiska och det pedagogiska. Tillsammans kan dessa tre perspektiv avgöra hur tillgänglig skolan blir för eleven. Det fysiska perspektivet beskriver om undervisningen sker i samma utrymme som elevens ordinarie klass befinner sig i. Det sociala perspektivet handlar om elevens delaktighet. Det pedagogiska beskriver om undervisningen är anpassad efter elevens inlärningssätt. I tillägg menar Jensen (2019) att det är av vikt att se inkluderingen som ett sätt att undervisa för att kunna arbeta mot en inkluderande skola. Undervisningen sker utgående från eleven. Det kräver att inkluderingen utgår från delaktighet. Delaktigheten uppnås då eleven känner att hen förstår vad som händer och vad andra kommunicerar till en. Det är även av vikt att eleven känner att hen är en viktig del av skolgemenskapen. Jensen (2019) belyser även elevens känsla av att kunna påverka och bestämma är

en central del för känslan av delaktighet. Känslan av att vara betydelsefull i sociala sammanhang är av relevans för delaktighet. Takala och Sume (2018) betonar betydelsen av vuxenengagemang, tillgång till undervisningsmaterial och kamratstöd rörande undervisningen. Dessa är nyckelfaktorer i känslan av delaktighet vid inkludering.

Jensen (2019) menar att en inkluderande skolmiljö kräver tillgänglighet. Skolans struktur utgår från eleven och hans sätt att fungera. Inkluderingen ska ses som en process där skolan försöker möta olikheter genom att anpassa skolan. Inkluderingen kräver också beteendemässigt ingripande, anpassande och modifiering (Takala & Sume, 2018). Inkluderingen ska också ses som en kompetens utgående från lärarna där lärarnas egen utveckling är i fokus men kan endast ses som lyckad om eleven känner sig inkluderad i skolan (Jensen, 2019). För att kunna skapa en mer inkluderande skolmiljö är det av vikt att ge utrymme för mångprofessionell samverkan. Dagens klasser är heterogena och forskare poängterar att den mångprofessionella samverkan är en nyckelfaktor vid utvecklingen av inkluderande pedagogiska miljöer (Sundqvist, 2020; King-Sears m.fl., 2015; Takala & Sume, 2018).

Jensen (2019) poängterar att inkludering förutsätter specialpedagogisk kunskap hos lärarna eller tillgång till specialpedagogisk handledning. Inkludering en fungerande samverkan mellan olika yrkesgrupper med olika kompetenser. Inom mångprofessionell samverkan kan olika typer av handledning ingå. I kapitel 4 presenteras handledning i specialpedagogiska sammanhang.

3.2. Finländska styrdokument och inkludering av elever

I *Grunderna för planen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014) står det att den grundläggande utbildningen ska ordnas enligt inkluderingsprincipen. Den poängterar att utbildningen ska göras fri från hinder och tillgänglig för alla. Samma betonas även i *Grunderna för planen för förskoleundervisning* (Utbildningsstyrelsen, 2014). I *lagen om den grundläggande utbildningen* (2010 / 642) beskrivs elevens rätt till stödundervisning då eleven behöver ett kortvarigare stöd för inläring eller då hen blivit efter i sina studier. Eleven har även rätt till specialundervisning på sidan om allmän undervisningen om hen påvisar svårigheter då det kommer till skolgång eller andra inläringssvårigheter. Enligt Sundqvist (2012) var den nya lagens försök att sammanföra specialundervisningen med allmän undervisningen och att detta görs genom att erbjuda ett systematiskt och specialpedagogiskt stöd, det så kallade trestegstödet. Målet är en mera inkluderande skola.

Tidigt och inkluderande stöd förverkligas i Finland genom trestegstödet. Trestegstödet delas upp i tre olika delar; allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Alla elever har rätt till det

allmänna stödet (Utbildningsstyrelsen, 2020). Om det allmänna stödet inte räcker, går man över till intensifierat stöd. Inom det intensifierade stödet sker en mera kontinuerlig och omfattande stödsinsats som ges i samband med den övriga undervisningen som uppföljs och utvärderas. Om behovet av stöd är mera omfattande kan eleven få ett beslut om särskilt stöd. Inom det särskilda stödet får eleven en individuell plan för hur undervisningen ska ordnas. Målet med det särskilda stödet är enligt *läroplanen för den grundläggande undervisningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014) att eleven ska kunna fullfölja sin läroplikt.

Enligt *Lagen för den grundläggande undervisningen* (2010/642) kan undervisnings- och kulturministeriet göra ett beslut där utbildningsanordnaren är skyldig att ordna rehabilitering som ska förverkligas tillsammans med det särskilda stödet eller för handledningsuppgifter som berör undervisningen. Alla elever har rätt till avgiftsfria tolknings- och biträdestjänster, särskilda hjälpmedel för undervisningen samt andra undervisningstjänster. I Finland finns b.l.a. aktörer som Kårkulla, Skilla och Lärum som erbjuder extern specialpedagogisk handledning och konsultation inom finlandssvensk utbildning.

3.3. Inkludering av elever med hörselnedsättning

Elever med hörselnedsättning har enligt grundlagen, jämställdhetslagen och lagen om grundläggande utbildning rätt att delta i den allmänna undervisningen (Lukkarinen & Peltola, 2016). Takala (2016) belyser att utgångsläget är att kunna erbjuda undervisningen i barnets närskola. Om eleven behöver särskilt stöd ska skolgången ske utgående från elevens behov antingen genom specialundervisning på deltid, i specialklass eller på annat ändamålsenligt ställe. Utgående från en helhetsbedömning placeras eleven på det stället som enligt lagen kan främja barnets utveckling mest. Takala (2016) poängterar att tack vare cochleaimplantat och dess påverkan på hörseln kan i dagsläget de flesta elever med en hörselnedsättning inkluderas inom allmänundervisningen. Det är dock utmanande att beakta skoldagens sociala sammanhang med tanke på inkluderingen. Dorn (2018) lyfter fram att sociala utmaningar kan uppkomma speciellt vid situationer som luncher och raster för elever med en hörselnedsättning. Eleven har då begränsad möjlighet att delta i det som sägs på grund av höga ljudnivåer och buller. Det här kan leda till lägre självförtroende och utanförskap för eleven med en hörselnedsättning.

I praktiken är det av betydelse vid skolplaceringen att ta i beaktande skolspråk, tillgång till handledning- och tolktjänster, hjälpmedel för undervisningen samt assistent möjligheter (Kärkkäinen, 2016). Det är av vikt att minnas att en tredjedel av alla elever med en hörselnedsättning även kan ha andra funktionsvariationer som t.ex. gestaltningssvårigheter eller språkliga svårigheter. Lukkarinen

och Peltola (2016) menar att målet ska vara inkludering av eleven och för detta behövs tillräckligt med stödtjänster. Kärkkäinen (2016) konstaterar att skolan kan få stödtjänster av resurscenter för större framgång i inkludering av eleverna.

4 Handledning som stöd för inkluderingen

Kapitlet inleds med definition av handledning som begrepp. Olika handledningstraditioner och perspektiv på handledningen beskrivs och dessa är en viktig del av min förförståelse. Slutligen granskas handledningen för specifika funktionsvariationer, så som hörselnedsättning.

4.1. Handledning som begrepp

Enligt Sundqvist (2020) är handledning ett komplicerat fenomen, då begreppets innebörd kan variera i olika sammanhang. Det finns även många begrepp som används synonymt med begreppet handledning. Begreppsanvändning bestäms utgående från om processen inriktar sig på sakfrågor, på känslorelaterade frågor eller processinriktade frågor. Handledningen kan ses som en antingen direkt eller indirekt stödform till eleven (Sundqvist, 2014; Bladini, 2004). Direkt handledning ges till en rådsökande som kan vara en elev eller en lärare. Indirekt handledning ges till rådsökare för att stöda denna i arbetet med en tredje person, till exempel en elev. Handledning i skolvärlden kan vara handledning mellan lärare, så som mellan speciallärare och klass- eller ämneslärare. Det kan även vara frågan om en utomstående person som kommer in för att handleda skolpersonalen.

Handledning beskrivs ofta som ett paraplybegrepp med olika definitioner av olika forskare (Sahlin, 2005; Sundqvist, 2020). Forskarna menar att det finns en tendens till begreppsförvirring på grund av begreppets användning inom många olika områden. Detta understryks till exempel av Bladini (2004) som menar att definitionen av begreppet varierar beroende på sammanhanget. Bladini (2004) menar att handledning kan ses som en sorts påverkan som ligger någonstans mellan terapi och undervisning, där skillnaden ligger på interventionsdjupet. Syftet med handledningen är att kunna påverka människor och ge den rådsökande möjlighet att utvecklas i sin profession genom att bidra med såväl stöd som prövning. Sahlin (2005) nämner både den pedagogiska handledningen och den specialpedagogiska handledningen. Den pedagogiska handledningen beskrivs som ett lärande samtal där alla deltagare bidrar med sina tankar, reflektion och erfarenheter. Sundqvist (2012) definierar den pedagogiska handledningen som ett direkt stöd till lärarens kompetensutveckling medan den specialpedagogiska handledningen är ett indirekt stöd och har därmed en triadisk relation, till t.ex. en elev. Sundqvist (2012) menar att specialpedagogisk handledning definieras som den handledning speciallärare ger åt lärare som har elever med funktionsvariation i klassen eller gruppen. Utgångspunkter och teoretiska grundantaganden som genomsyrar den pedagogiska handledningen också kan märkas i forskning om specialpedagogisk handledning. Det som dock karakteriserar den specialpedagogiska handledningen är enligt Alkstrand och Provèn (2010) fokuset för handledning. I specialpedagogisk handledning är fokus på att ändra pedagogers synsätt och förhållningssätt.

Sundqvist (2012) beskriver att den specialpedagogiska handledningens syfte är att förbättra inlärningssituationen för de elever som har specialpedagogiska behov. Detta kan ske med hjälp av allt från konkreta råd och tips till diskussioner. Vidare konstaterar Sundqvist (2012) att den specialpedagogiska handledningen i finlandssvensk skolkontext har visats vara handlingsinriktad med fokus på praktiska och konkreta aspekter beträffande undervisningen. Den specialpedagogiska handledningen kan ses som mångprofessionell samverkan där målet är att skapa bättre förutsättningar för differentierad undervisning inom allmänundervisningen. Som handledare kan man utgå från olika perspektiv som beskrivs närmare i följande kapitel. Gemensamt för all handledning menar Bladini (2004) är att deltagarna i handledningen upplever lärande och utveckling. Handledningen upplevs vara såväl stödjande som ifrågasättande. Handledning strävar till att bekräfta det som redan existerar samtidigt som målet är att få den rådsökande att ifrågasätta detta.

Sahlin (2005) belyser att forskning kring den specialpedagogiska handledningen uppmärksammades först på 1990-talet. I slutet på 1990-talet använde Ström (1999) begreppet konsultation för att beskriva den specialpedagogiska handledningen i Finland. Ström (1999) definierar det konsultativa begreppet inom specialpedagogisk handledning som ett samarbete där speciallärare tillsammans med olika experter inom olika områden sammankommer för att reflektera kring pedagogiska lösningar.

På finska sidan i Finland används ofta begreppet konsultation (*konsultointi*) för specialpedagogisk handledning (Sundqvist m.fl., 2020). Även i engelskspråkig litteratur (jfr. King-Sears m.fl., 2015; Newman & Rosenfield, 2019) används begreppet konsultation (*consultation*) medan handledning ofta används på svenska (Bladin 2004; Sahlin, 2005; Sundqvist, 2012). Begreppet *konsultation* karaktäriseras av ett möte som sker mellan två professionella med olika kompetens. Konsultationen ska bygga på frivillighet. Bladini (2004) hänvisar till Caplan (1970) som ansåg att målet med en konsultation kunde beskrivas med en vilja att hjälpa klienten och samtidigt bredda den rådsökandes erfarenheter och kunskap. Målet kan således beskrivas som tvådelat.

4.2. Handledningsperspektiv och strategier

I det här kapitlet beskrivs olika grundläggande perspektiv på handledningen. I Sundqvist (2012) forskning beträffande specialpedagogisk handledning har det uppkommit tre olika perspektiv på handledningen. I dessa perspektiv kan man placera olika typer av handledningsmodeller och traditioner. Sundqvist (2012) har inledningsvis kallat dessa för *det föreskrivande handledningsperspektivet* och *det icke-föreskrivande handledningsperspektivet* (2012). I senare forskning använder hon begreppen *expertbetonat perspektiv*, *deltagarbetonat perspektiv* och

kollaborativt perspektiv (2020). Handledning där sakkunskap liksom goda modeller och råd betonas kan kopplas till det expertbetonade perspektivet. Relationen inom detta perspektiv karaktäriseras av asymmetri. Om reflektion däremot är i fokus kan det kopplas till det deltagarbetonade perspektivet med en mer symmetrisk relation. Det kollaborativa perspektivet kännetecknas till skillnad från de två andra perspektiven av att relationerna mellan handledaren och rådsökanden blir ömsesidiga. Element från de tidigare perspektiven kan tillämpas i en samverkande andra där aktörerna delar problemet och problemlösningen. Skillnaden mellan dessa är även de olika teorierna och traditionerna som ligger i bakgrunden för handledningen. Sundqvist (2020) har i senare publikationer konstaterat att element från alla olika perspektiv behövs i specialpedagogisk handledning och hon föreslår därför möjligheten till ett multiteoretiskt perspektiv. Newman och Rosenfield (2019) belyser relationerna mellan rådsökande och handledaren som grund till handledningens möjlighet att skapa förändring.

Handledningen som stöd för inkludering i skolsammanhang är beroende av situationen och behovet. Om en elev har en specifik medicinsk utmaning kan det vara av nytta att använda sig av expertbetonad handledning med konsultativa samtal. Denna expertis finns inte alltid i skolan och då kan det vara av nytta att konsultera en extern expert för att så snabbt som möjligt kunna skapa en effektiv plan beträffande stödet för eleven (King-Sears m.fl., 2015). Handledningen i skolsammanhang fokuserar ofta på problemlösningen, trots att grunden för allt finns i relationen mellan handledaren och den rådsökande. Allt bottnar sig enligt forskare i tillit och förståelse. Av dessa orsaker är det av intresse att se närmare på de olika perspektiven som finns beträffande handledning.

4.2.1. Det expertbetonade perspektivet: strategier och teoretiska utgångspunkter

Det här perspektivet kännetecknas av bland annat handledarens roll som expert, den asymmetriska relationen och fokusen på handledningen. Det är ofta handledarens sakkunskap som är i fokus. Handledningsmodellerna inom detta perspektiv utgår ofta från en problemlösningsstruktur där man söker sig mot en konkret lösning (Sundqvist, 2012).

Sundqvist (2012) beskriver två grundläggande teorier för handledningen inom det expertbetonade perspektivet på handledning. Dessa är *social inlärningsteori*, *social kognitiv teori* och *teorin om ställningsbyggande*, ”*scaffolding*”. Den sociala inlärningsteorin bottnar sig i att människan lär sig genom observation och imitation. Den här teorin utvecklades av Bandura (1977). Inom teorin lyfts upp såväl kognition som socialt samspel som viktiga utgångspunkter. Även miljöns påverkan betonas.

Sundqvist (2012) menar att man inom teorin anser att människan lär sig genom att imitera lyckade praktiska tillvägagångssätt och genom bra förebilder. Teorin kopplas till det expertbetonade perspektivet då betoningen på handledningen är goda modeller och imitation av dem. Då är syftet att den rådsökande ska kunna imitera och ta efter modellerna medan handledaren bedömer utförandet och korrigerar.

Bandura (1986) utvecklade senare sin teori. I den utvecklade teorin, sociala kognitiva teorin, betonas individens tänkande och kontexten mer än i ursprungsteorin. Även individens bedömningar av sitt eget beteende och andras beteende i den sociala omgivningen är av betydelse. Enligt teorin sker lärandet utgående från observationer och iakttagelser av andra, genom beteenden och känslor samt genom fysiologiska reaktioner. Lärandet utgår från hur vi kognitivt tolkar det vi erfarar. En annan teori som ligger i grunden för det expertbetonade perspektivet på handledning är teorin om ställningsbyggande, på engelska *scaffolding* (Sundqvist, 2012). Den engelska definitionen härstammar från byggbranschen och fungerar som en metafor för begreppen lärling och mästare. Mästaren beskrivs som en byggnadsställning som stöder och ingriper då det behövs för att ge redskap åt lärlingen. Begreppet har även rötter i Vygotskys teorier om den proximala utvecklingszonen. Stödet som ges av handledaren kan vara att hjälpa till att strukturera upp arbetet, ge ledtrådar eller ge goda modeller. Slutligen menar Sundqvist (2012) att målet är att kunna minska på stödet och att den rådsökande ska få mera ansvar. Handledaren är ofta någon som besitter expertkunskap kring det ämne som behövs för att lösa problemet. Sundqvist (2012) menar att även ställningsbyggandet kan ske genom att den handledande skapar sig en förhandskunskap beträffande den rådsökandes behov och erfarenheter för att sedan anpassa råden och hjälpen efter rådsökandes behov. Det är även av vikt att handledaren skapar en atmosfär där den rådsökande känner sig trygg att prova på nya metoder. Bruner (2006) belyser utgångspunkterna för ställningsbyggandet och menar att handledaren har en expertroll och fungerar som en modell. Handledaren ger konkreta råd och tips åt den rådsökande och delar med sig av sitt expertkunnande, detta kan dock även ske genom samtal och reflektion.

Inom området skolhandledning i t.ex. USA och Norden där skolpsykologer och speciallärare fungerar som handledare finns både expertbetonade och deltagarbetonade modeller (Crothers m.fl., 2008). Newman och Rosenfield (2019) menar att en expertbetonad konsultation i skolsammanhang skapar höga förväntningar på problemlösningen. Handledaren förväntas komma med lösningar på problemet. Det här förstärks av Sundqvist (2012) som menar att handledning och konsultation inom det expertbetonade perspektivet lägger stora förväntningar handledaren. Risker med den här typen av handledning är bland annat verksamhetens minskade möjlighet till utveckling av grundläggande verksamhet och att gamla arbetssätt upprätthålls. Relationen kan även konstateras karaktäriseras av

asymmetri mellan handledaren och den rådsökande inom detta perspektiv, då handledaren ses som en expert som ska hjälpa den rådsökande.

Sahlin (2005) menar att förväntningarna på handledning i skolsammanhang är från lärarnas sida konkreta råd och tips medan handledarna efterlyser reflektion som metod för att finna lösningar. Trots handledarnas önskan om mera reflektion finns det utmaningar i utvecklandet av en reflekterande handledning med fokus på kommunikativa färdigheter. Sundqvist (2012,2020) som bedrivit forskning om handledning mellan speciallärare och klasslärare beskriver handledning som speciallärare ger till klasslärare eller ämneslärare, ofta har inslag av råd och kunskapsförmedling. Dessa kallar hon konsultativa samtal. Det konsultativa handledningssamtalet fokuserar på den specialpedagogiska kunskapen och förmedlingen av den. Sundqvist (2012,2020) menar att detta är den mest förekommande samtalstypen beträffande handledning i finlandssvenska skolor. Fokusen för handledningssamtalet sätts på eleven. Råden som tilldelas inom den här typen av handledningssamtal är ofta förslag som läraren själv får välja hur hen använder eller vidareutvecklar. Samtalens betoning ligger på eleven, elevens utveckling och elevens skolvardag. Ibland kan även läraren eller klassen sättas i fokus ur ett perspektiv som bottnar i den enskilda eleven. Utmaningarna för handledaren som utför konsultativa samtal kan vara att upprätthålla en symmetrisk relation och att kunna delge långsiktiga råd till den rådsökande. Det här kan dock överkommas med en klar struktur på handledningen.

4.2.2. Det deltagarbetonade perspektivet: strategier och teoretiska utgångspunkter

Det här perspektivet kännetecknas av handledarens förmåga att använda sig av samtalsfärdigheter som skapar möjlighet för den rådsökande att vidga sitt perspektiv. Handledningen utgår ofta från faktorer i miljön som påverkar situationen, relationer och värdegrundsdiskussioner (Sundqvist, 2020). En central utgångspunkt i den deltagarbetonade handledningen är reflektion. Till skillnad från det expertbetonade perspektivet karaktäriseras relationen mellan handledaren och rådsökande i detta perspektiv av symmetri. Det deltagarbetonade perspektivet grundar sig enligt Sundqvist (2012) i Gerarld Caplans (1970) *rådsökarcentrerade menatalhäsohandledning* och den rådsökande är det som är i fokus i handledningsmodellen. Handledaren ger inte konkreta råd utan handledningen ses som en kommunikationsmetod. Ett centralt syfte blir att ändra den rådsökandes tankar om problemet (Newman & Ingraham, 2017; Sundqvist,2012). I direkt handledning, så som i pedagogisk handledning, finns idag en stark tilltro till betydelsen av att sätta rådsökarens tankar i fokus och se handledningen som en reflekterande process där handledaren håller tillbaka sina egna tankar och åsikter. Vidare menar Sundqvist (2012) att den handledandes roll blir att genom specifik frågeteknik

vidga den rådsökandes perspektiv beträffande ett problem. På så sätt kan den rådsökande själv komma till insikt om lösningar.Handledningen kan på så sätt kallas deltagarbetnad.

Också inom skolhandledning utanför Norden poängteras idag ett deltagarbetonat perspektiv. Newman och Rosenfield (2019) belyser betydelsen av att handledaren tänker på hur man kan påverka den rådsökande, utan att komma med färdiga lösningar. Handledare ger ofta omedvetet snabbt konkreta råd och förslag, ibland innan problemet är klart inringat. Det är av betydelse att handledaren överväger noggrant vilka råd och förslag hen delger till de rådsökande, då detta kan upprätthålla eller skapa en asymmetrisk relation i handledningen mellan handledaren och rådsökande. King-Sears m.fl. (2015) poängterar att stödåtgärder som uppkommit ur en deltagarbetnad konsultering har större framgång att implementeras. Lärarnas självförtroende stiger vilket skapar bättre förutsättningar för utveckling beträffande stödåtgärder

Sundqvist (2012) menar att det deltagarbetonade perspektivet bottnar sig främst i de teorier som fokuserar på kommunikationen och relationen mellan handledaren och rådsökande i handledningen. Centrala teorier är konstruktivism och humanistisk psykologi. Konstruktivismen som teori grundar sig i människans förmåga att vara expert på sitt eget liv (Lehto, 2008). Kunskap ses som något man inte kan överföra till en annan person, utan hen behöver själv komma till insikt. Människans egna tänkande är det som är centralt. Den humanistiska psykologin, som också är en central teori inom det deltagarbetonade perspektivet, beskrivs däremot av Skagen (2013) med tankesätt som berör individens vilja att utvecklas och människans fria vilja. Handledarens uppgift blir inom den här teorin att ha empati för den rådsökande, vara uppmuntrande och hjälpa den rådsökande att förstå sig själv och sin omgivning. Användning av samtalsfärdigheter så som bland annat spegling, omformulering, aktivitet lyssnade och frågor som utmanar och vidgar rådsökandes perspektiv beskrivs av forskare som utmärkande inom det deltagarbetonade perspektivet (Sundqvist, 2012; Kings-Sears, 2015, Newman & Rosenfield, 2019. Om handledaren besitter samtalsfärdigheter som främjar reflektion kan handledningen bli mera deltagarbetnad. Samtalsfärdigheter är strategier för att sammankalla till att lyssna samt för att bemöta konfliktsituationer. Handledarens samtalsfärdigheter stärker förmågan om att kunna ge konstruktiv respons. Samtidigt betonas den rådsökandes förmåga att kunna ta emot respons som nödvändig.

I Sundqvist (2012) studie om handledning mellan klasslärare och speciallärare framkommer att det reflekterande samtalet ännu inte fått sitt fotfäste i finlandssvensk skolkontext. Speciallärarna i studien var medvetna om reflektionens betydelse, men hade svårt att på grund av tidsbrist skapa utrymme för reflektion. Det här stärks av King-Sears m.fl. (2015) som poängterar att tidsbrist är det största hindret för ett reflekterande handledningssamtal. Efter som tidigare forskning (King-Sears m.fl., 2015; Sundqvist, 2012) menar att det ofta blir för lite tid för reflektion har Petterson och Ström

(2020) undersökt de digitala möjligheterna för handledning i byskolor. Det framkom att de digitala möjligheterna kan vara värdefulla gällande möjligheten till handledande möten. De konstaterade även att den digitala möjligheten till handledning har stor utvecklingspotential, men kan dock inte ersätta handledning som sker öga mot öga.

4.2.3. Multiteoretiskt perspektiv och en kollaborativ stil

Sundqvist (2012) redogör för en kollaborativ stil och därmed det samarbetande handledningssamtalet. Det karaktäriseras av att speciallärare och ämnes- eller klasslärare möts i en handledning som lagkamrater. Det här betyder att bådars kunskap ses som värdefull och viktig. Fokus i den här typen av handledning skiftar från eleven till kontexten, vilket skapar en större möjlighet att skapa en inkluderande verksamhet. Aktörerna delar kunskap för en mer reflekterande dialog. Sundqvist (2012) poängterar också att den här typen av samtal har störst utvecklingspotential gällande den specialpedagogiska handledningen, speciellt i intern handledning mellan kollegor som båda undervisar eleven. Det karaktäriseras av professionellt utbyte där båda lärarna är aktiva under handledningen med att dela sin kunskap. Det här är ett handledningssamtal som ofta förekommer då båda parterna jobbar i samma skolmiljö. Samtalstypen genomsyras av konkreta råd men även av en reflekterande dialog. Den här typen av handledningssamtal öppnar upp för det multiteoretiska perspektivet på handledningen, där element från såväl det deltagarbetonade perspektivet som det expertbetonade perspektivet möts.

Att utgå från en humanistisk människosyn, att ha en konstruktivistisk verklighetsuppfattning samt att använda samtalsfärdigheter är av relevans (jfr. Kapitel 4.2.2). Dock är element så som sakkunskap och struktur tydliga element som härstammar från det expertbetonade perspektivet (Sundqvist, 2020). Sundqvist (2012) menar att det samarbetande samtalet eller den kollaborativa stilen är speciellt viktig vid handledning mellan speciallärare och lärare som har ett gemensamt ansvar för eleven, där bägge även undervisar eleven. Den kollaborativa stilen lyfts idag fram som viktig beträffande modeller för skolhandledning. Cook och Friend (2010) menar att fokus inom en kollaborativ handledning är på två eller flera människor som samtalar med varandra och arbetar tillsammans för att nå gemensamma målsättningar. Relationerna upplevs jämbördiga, då alla anses bidra med sin egen kunskap och erfarenhet (Sundqvist, 2021).

Den kollaborativa konsultationen är starkt implementerad i handledning i skolsammanhang i USA. Kollaborativ konsultering har också kommunicerats av forskare speciellt i USA (Kings-Sears m.fl., 2015; Newman och Rosenfield, 2019). Kollaborativ konsultering karaktäriseras av att handledaren och rådsökaren utbyter tankar och erfarenheter (King-Sears m.fl., 2015). På så sätt söker

de lösningar tillsammans. Den kollaborativa konsulteringen betonar vikten av att till en början klargöra tydliga gemensamma mål och värderingar. Det centrala i den typen av handledning är att två personer med olika expertis möts och delar med sig av sin kunskap för att kunna utveckla undervisningen.

King-Sears m.fl. (2015) menar att det perspektiv konsulteringen lutar mot kan ändra med tiden. Detta är beroende av personalens förmåga att ta till sig kunskap relaterat till handledarens möjlighet att byta roll, att gå från expert till reflekterande samarbetspartner. Handledningens perspektiv är även beroende av vem som ger handledningen och vad syftet med handledningen är. Detta framkom i Sundqvist (2012) studie att olika problem eller frågeställningar behöver hanteras på olika sätt. Specialläraren i skolan kan ha en annan typ av handledande roll än en specialist inom ett visst område. Sahlin (2005) belyser sitt forskningsresultat som visar en tydlig asymmetrisk relation i handledningen i svenska skolor mellan specialpedagoger och lärare och efterlyste förändringsinriktade och reflekterande samtal. Sundqvist (2012) menar att genom reflekterande samtal skulle personalen få möjlighet att vidga sitt eget synsätt på det som är i fokus för handledningen. På så sätt kunde också synen på hela den specialpedagogiska verksamheten vidgas och förändring skulle inte endast ske ur ett individperspektiv. På långsikt menar Sundqvist (2012) att handledning som utgår från ett multiteoretiskt perspektiv, det vill säga att inslag finns från de olika handledningsperspektiven och stilarna, skapar bästa förutsättningarna för en lyckad inkludering.

4.3. Handledning som stöd för inkludering av elever med en hörselnedsättning

Det som är speciellt vid handledning beträffande hörselnedsättning är att det handlar om en specifik funktionsvariation som lärare inte eventuellt har kunskap om. Eleven har ofta också olika tekniska hjälpmedel som lärare inte vana i att använda. Jag har tidigare konstaterat att det är svårt att hitta forskning beträffande specialpedagogisk handledning för lärare som har elever med en hörselnedsättning inkluderat i sin klass. Dorn (2018) har skrivit en artikel om handledning för lärare som undervisar elever med en hörselnedsättning och betonar att dessa lärare ser handledningen (eng. *consultation*) som en betydande del av att kunna skapa en inkluderande skolmiljö för eleven. Samverkan och handledning mellan olika professioner är av stor betydelse gällande kunskapsförmedling i arbetet med elever som har en hörselnedsättning. I tillägg belyser Dorn (2018) att det som ofta saknas är lärarnas förståelse för hörselnedsättningen och kunskap om dess påverkan på elevens inläring. Då man genom handledning lyckas skapa denna förståelse kan klass- eller ämnesläraren mer självständigt resonera kring vilka hjälpmedel som är nödvändiga för eleven.

Eftersom elever med en hörselnedsättning inte hör till en stor procentuell del inom allmänundervisningen, har många skolor inte möjlighet att anställa lärare som är experter på hörselrelaterade frågor. Skolorna kan istället få utomstående stöd av ambulerande lärare, en handledare. Det här beskriver Dorn (2019) som en lärare som besöker elever med en hörselnedsättning i olika skolor och ger handledning och råd. Dorn (2019) beskriver dessa handledande lärare som flexibla. De måste besitta expertkunskap i ämnet samtidigt som de ska kunna dela med sig av den. Det här kan vara utmanande, då många av dessa handledande lärare inte är utbildade i handledning, utan experter på hörsel.

Dorn (2018) anser att de lärare som besitter specifik kunskap beträffande hörsel ska få utbildning i handledning. På så sätt kan en kollaborativ handledning skapas kring eleven med en hörselnedsättning. Det här menar Dorn (2018) att skapar bättre förutsättningar för att hitta rätt stödmetoder för elever med en hörselnedsättning. Dorn (2018) poängterar att handledningen till lärare som har elever med en hörselnedsättning i klassen borde bestå av uppsättning av gemensamma mål, förståelsen för hjälpmedel samt att skapa insikt i varför eleven behöver olika hjälpmedel och stödåtgärder. Handledaren har ett ansvar att skapa medvetenhet hos klassläraren för elevens behov av stödåtgärder och hjälpmedel. Dorn (2018) konstaterar att genom att hjälpa elevens lärare att förstå elevens utmaningar skapas större möjligheter för eleven att lyckas i skolsammanhang.

Forskning krävs för att synliggöra vilka handledningsmodeller som finns i handledande möten mellan handledande lärare och lärare till elever med hörselnedsättning (Dorn, 2018). På så sätt kan man avgöra vilken handledningsmodell som är den mest effektiva med tanke på inkluderandet av eleven.

5 Metod

I detta kapitel presenteras studiens syfte och forskningsfrågor mer djupgående. Kapitlet innehåller en redogörelse av kvalitativa forskningsmetoder och den hermeneutiska forskningsansatsen som ligger till grund för studien. I tillägg presenteras även designen fallstudie. Därefter beskrivs datainsamlingsmetoder och val av respondenter, genomförandet och hur materialet har analyserats och bearbetats. Jag redogör också för etiska aspekter, tillförlitlighet och trovärdighet samt betydelsen av min egen förförståelse.

5.1. Syfte och forskningsfrågor

På grund av den tidigare nämnda forskningsluckan beträffande extern handledning som stöd för inkludering av elever med en hörselnedsättning är det relevant att ta reda på hur extern handledning i finlandssvenska skolor genomförs och påverkar möjlighet till att inkludera elever med en hörselnedsättning. Följande forskningsfrågor styr studien:

1. Vilka handledningsstrategier använder den handledande läraren?
2. Vilket fokus och innehåll framträder i handledningen?
3. Hur upplevs handledningen som stöd för inkluderingen?

För att få svar på forskningsfrågorna utgår jag från en kvalitativ fallstudie med en hermeneutisk ansats.

5.2. Kvalitativ forskningsmetod och hermeneutisk ansats

Studien utgörs av en kvalitativ metod som är passande då forskaren strävar efter att belysa människor sätt att reagera och deras upplevelser av olika fenomen (Trost, 2010; Denscombe, 2018). Alvehus (2007) menar att kvalitativa forskningar strävar till att se samband och innebörd i olika fenomen. I min studie fokuserar jag på att analysera, tolka och beskriva fenomenet handledning för att skapa en djupare förståelse för handledning mellan lärare och resurscentrets handledande lärare. Därför en kvalitativ metod passande.

Den kvalitativa forskningen innehåller olika traditioner och olika sätt att närma sig det som ska undersökas. Den innehåller också olika sätt att samla in material och olika sätt att analysera och bearbeta det insamlade datat. Utifrån detta kan man konstatera att den kvalitativa forskningen är ett mångfacetterat sätt att forska i olika upplevda livsvärldar (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kvalitativa metoder kan beskrivas som ett paraplybegrepp för olika forskningsmetoder. Att använda

sig av kvalitativa metoder betyder att man utövar empirisk forskning som analyserar och betraktar det insamlade materialet och argumenterar för det. Helheten av den kvalitativa forskningsmetoden strävar till att svara på frågan: hur kan jag förstå den andra (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Patel och Davidson (1994) beskriver den kvalitativa metoden som forskning som använder sig av verbala analysmetoder. Alasuutari (2011) beskriver den kvalitativa forskningsmetodens sätt att samla in material som sedan kan studeras från många olika synvinklar. Det karakteristiska dragen för den kvalitativa forskningens material är dess komplexitet och rikedom i yttranden. Den kvalitativa forskningen kännetecknas av deltagande observation, det vill säga att forskaren deltar i den verksamhet som finns i den miljö forskningen utförs och intervjuar människor i den. Trost (2010) poängterar att den kvalitativa studien utgår från att ta reda på mönster och försök att förstå dem. Materialet till den kvalitativa studien kan samlas in på många olika sätt. Det kan vara prat, texter eller observationer (Leionen, 2019). I min studie har jag valt att använda mig av såväl observationer och intervjuer som analyseras och tolkas.

Eftersom det finns en del teori och kunskap om handledning i specialpedagogiska sammanhang, om än inte specifikt om extern handledning för att utveckla stöd till elever med en hörselnedsättning, har jag valt en hermeneutisk ansats. En hermeneutisk ansats är av betydelse då fokus ligger på informanternas personliga utsagor beträffande ett fenomen (Westlund, 2015). Hermeneutiken poängterar även vikten av tolkning och förmedling. I min studie är fenomenet den externa specialpedagogiska handledningen samtidigt som respondenterna fått möjlighet att uttrycka sina egna upplevelser kring fenomenet.

Nyström (2007) poängterar att hermeneutiken som en filosofi om förståelsens villkor och poängterar att då hermeneutiken används som forskningsmetod är tolkning analysredskapet. Inom hermeneutiken söks inte efter sanningar som berör orsak och verkan utan man strävar till att skapa förståelse för fenomen som i det vardagliga livet kan vara svåra att greppa. Kakkori (2009) nämner den hermeneutiska spiralen som ett sätt där det förförstådda tolkas i relation med nya insikter. Den hermeneutiska spiralen är inte en metod utan ett sätt att förstå. Samtidigt som den hermeneutiska upplevelsen i grunden är händelse, de vill säga att något händer med forskaren. Händelsen får forskaren att se sina erfarenheter och sin förförståelse ur ett nytt perspektiv. Den hermeneutiska spiralen bildas av delar och egenskaper som är i dialog med varandra vars syfte är att ta reda på vad den som talat egentligen menat.

Segolsson (2011) belyser att det är forskarens förförståelse som fördjupas i hermeneutiken och genom att byta synvinklar och tolka kan man gå djupare in på ett fenomen. Pendlingen mellan förförståelse och de nya synvinklarna och tolkningarna är det centrala i den hermeneutiska spiralen. Forskaren pendlar mellan delar och helheter, det vill säga att man skapar delar av fenomenet som

tolkas i förhållandet till fenomenets helhet (Carlsson, 2011). Claesson m.fl. (2011) menar att med hjälp av hermeneutiken kan problem under ytan synliggöras och sättet att analysera de olika tolkningarna och synvinklarna varierar inom hermeneutiken. Oftast utgår de från en kvalitativ forskningsmetod. Vanliga former för att samla in data inom hermeneutiska studier kan vara varierande. Det kan röra sig om nedskrivna berättelser, intervjuer som transkriberas eller anteckningar från en observation. Vid datainsamling beträffande hermeneutiska studier är det av betydelse att forskaren håller ett öppet sinne under hela processen av insamlingen av data (Nyström, 2007)

Westlund (2015) belyser de tre olika tolkningarna inom hermeneutiken som är betydelsefulla för tolkningen av materialet. Dessa är allmän tolkningslära, existentiell hermeneutik och misstankens hermeneutik. Den allmänna tolkningsläran betonar betydelsen av att kombinera det transkriberade materialet tillsammans med helheten. Utan detta menar den allmänna tolkningsläran att en tolkning inte är rimlig. Min studie har influerats av hermeneutikens allmänna tolkningslära. Studien är utförd med hjälp av intervjuer och observationer av handledning för att få en bättre helhetsbild av extern specialpedagogisk handledning som verktyg för inkludering.

I kvalitativa forskningar med hermeneutisk ansats är forskaren mätinstrumentet, det vill säga forskaren tolkar och analyserat materialet. Forskarens roll beträffande inblandning i såväl datainsamling som i resultattolkningen är av betydelse. Då hermeneutiken utgår från forskarens egna förståelse ger jag en beskrivelse av det i kapitel 5.7 och synliggör min tolkning i kapitlet för resultatredovisningen och slutdiskussion.

5.3. Forskningsdesign

Studien har designen av en fallstudie som är utförd med hjälp av halvstrukturerade intervjuer och observation. Fallstudier har många olika definitioner. Fallstudier beskrivs som ett sätt att forska och det ska inte förväxlas till en forskningsmetod eller ansats. En fallstudie kan definieras som en studie av ett eller flera specifika fall eller som en studie som undersöker aktuella fenomen (Laine m.fl., 2007; Denscombe, 2014; Yin, 2007)

I alla empiriska studier behandlas fall av olika slag. Det som utmärker en fallstudie är att fallet är ofta få eller endast en händelse eller ett fenomen. Fallstudien ger en noggrann beskrivning av ett det forskade fenomenet och utgångspunkten är att samla in ett så pass mångsidigt material som möjligt. Det är även av betydelse att beskriva det fenomenet som är i fokus för forskningen. En av de viktigaste frågorna som en fallstudie strävar till att svara på är vad man kan lära sig av ett fenomen. Målet är att öka förståelse för fenomenet i fokus. Fallstudien strävar också till att prova, vidga eller specificera tidigare framkomna teorier eller idéer. Även förklara och belysa ett specifikt fenomen kan

vara fokus för en fallstudie (Laine m.fl., 2007). Yin (2003) menar att fallstudier ska utföras i fenomenets naturliga miljö och att det är av betydelse att forskaren använder sig av olika sätt att samla in material och information.

Genom fallstudier kan man på ett smidigt sätt närma sig ett fenomen för att sedan forska i fenomenet på djupet (Alvehus, 2013; Denscombe, 2014). Då man utför fallstudier är det av betydelse att definiera vad som är fallet och vad som är omgivningen till fallet. Det här gör att fallstudier ofta har del-fall. Dessa definitioner styr beslutet av vad som ska observeras och vem som ska intervjuas (Alvehus, 2013). Fallstudier tillåter en djupdykning inom ett område där fokus är på vad som sker i miljön (Descombe, 2014). Det är ett fenomen som redan existerar och fortsätter existera då studien är avslutad. Fallstudien kan ha som mål att ge en beskrivning av ett fenomen eller att skapa nya teoretiska idéer. Om det finns lite empirisk forskning kring ett område, om forskaren knappt har någon kontroll över det som händer, om forskningsfrågorna utgår från vad, hur och varför samt om forskningsobjektet är ett fenomen i dagens värld är en fallstudie ett lämpligt alternativ (Eriksson & Koistinen, 2014). Av dessa orsaker är det motiverat att använda sig av fallstudie som forskningsdesign då det passar bra inom mitt forskningstema där det tillsvidare finns lite forskning.

En fallstudie kan indelas i två olika studier: intensiva och extensiva studier (Eriksson och Koistinen, 2004). Målet med de intensiva fallstudierna är att ge en ordentlig förståelse av ett unikt fall eller hur personerna som deltar i undersökningen strukturerat sin upplevda värld. Det sker genom en mångsidig beskrivning i och tolkning av fallet. Målet för de extensiva fallstudierna är att hitta likadana egenskaper och modeller genom att jämföra många olika fall. I den intensiva fallstudien studeras fallet mångsidigt i dess samhällsliga och fysiska miljö. Målet är att ta reda på vilket sätt det specifika fallet fungerar. Detta medför att fallets respondenter och deras egen synvinkel samt själva fallet utgör grunden för fokus för studien. Min studie är en intensiv fallstudie då observationer av handledningen skett i dess ursprungliga miljö och studerats mångsidigt genom intervjuer med olika aktörer och observationer. Jensen och Sandström (2016) betonar att fallstudien har flera fall kallas den ofta för flerfallsstudie. Flerfallsstudier är ofta bättre än en fallstudie med ett fall. Flerfallsstudier utgår från att fallen i studien ska svara på samma forskningsfrågor. Min studie är en fallstudie med fokus samma externa handledning som ges av samma resurscenter till två olika skolor. Det är även frågan om en flerfallstudie där jag utgår från två fall som har samma forskningsfrågor som grund.

5.3.1. Intervju som datainsamlingsmetod

Kvale och Brinkmann (2009) menar att då man vill utgå från att ta fasta på hur människor ser på världen, vilka erfarenheter och upplevelser de har samt hurdan deras upplevda värld är, då är den

kvalitativa forskningsintervjun rätt metod. Själva processen i intervjun bygger på forskarens egna färdigheter, både beträffande praktiska färdigheter som forskarens personliga omdöme och kan läras genom att utföra intervjuer. Intervjun beskrivs som en aktiv process där såväl forskare som respondent skapar kunskap genom en gemensam relation. Dock är relationen inte likställd då det är forskaren som har kontrollen över intervjusituationen. Patel och Davidson (2007) poängterar att den kvalitativa intervjuens mål är att få en uppfattning om den intervjuades livsvärld. Relationen mellan intervjuaren och den som blir intervjuad beskrivs som medskapare för samtal. Inför kvalitativa intervjuer är det av nytta att vara insatt i ämnet som intervjun bör och att intervjuaren besitter en del förkunskaper i ämnet.

Den kvalitativa forskningsintervjun kännetecknas enligt Trost (2010) av frågor som är enkla och raka men som bidrar till svar med mycket innehåll som man kan hitta många olika åsikter, mönster och upplevelser i. Den kvalitativa forskningsintervjun kan utföras på många olika sätt, där det kan förekomma variation i såväl mängden deltagare som i strukturerandet av själva intervjun (Leionen, 2019). Den kvalitativa forskningsintervjun kan delas in i olika tillvägagångssätt utifrån intervjuens struktur. Dessa är strukturerad, halvstrukturerad och ostrukturerad (Denscombe, 2018). Min studie består av halvstrukturerade intervjuer. Halvstrukturerade intervjuer, även kallat semistrukturerade, beskrivs av Patel och Davidson (2007) som frågor där den intervjuade ges utrymme att berätta om sin upplevda livsvärld genom öppna frågor. Kvale och Brinkmann (2009) definierar den halvstrukturerade forskningsintervjun som ett sätt att få beskrivningar av respondentens livsvärld med syftet att tolka såväl innebörden som beskriva fenomenet. Strukturen för den halvstrukturerade forskningsintervjun består av några öppna frågor som ett samtal centreras runt (Alvehus, 2013). Patel och Davidson (2007) menar att vid kvalitativa intervjuer som utgår från en hermeneutisk ansats är det av vikt att intervjuaren besitter medkänsla för respondenterna. Det här betyder att mera känslomässigt färgade frågor kan ingå i intervjun, som t.ex. berör relation och upplevelse av fenomen. Jag valde att använda mig av halvstrukturerade intervjuer då jag ville ha möjligheten att vara flexibel under själva datainsamlandet beträffande frågornas ordning samt för att få beskrivande svar av informanterna. Som stöd för mina halvstrukturerade intervjuer använde jag mig av en intervjuguide som utgick från forskningsfrågorna och baserades på den teori som ligger i grund för studien (Bilaga 2).

Vid en kvalitativ forskningsintervju är det av vikt att antingen spela in intervjun eller transkribera dem för att efteråt kunna antingen skriva ut dem eller fylla i anteckningarna (Alvehus, 2013). Jag använde mig av en ljudupptagare för att spela in intervjuerna och för att underlätta transkriberingen av dem.

5.3.2. Observation som datainsamlingsmetod

Genom att observera kan man få syn på hur människor agerar i olika situationer. Observation i kvalitativa forskningar kan användas som den huvudsakliga datainsamlingsmetoden eller tillsammans som stöd med kvalitativa forskningsmetoder. I den här studien är observationen använd som stöd för de kvalitativa forskningsintervjuerna. Genom observation kan man få direkt information angående en individ, en grupp eller en organisations verksamhet och beteende på ett naturligt sätt. Observation som datainsamlingsmetod är utmärkt då man vill undersöka t.ex. växelverkan människor i mellan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Saaranen-Kauppinen och Puusniekka (2006) menar att observation som datainsamlingsmetod i kvalitativa studier kan delas in i två olika kategorier. Den delaktiga observationen och den icke-delaktiga observationen. I den delaktiga observationen har forskaren en aktiv roll, detta är vanligt inom aktionsforskning. I den icke-deltagande observationen har forskaren en mera tillbakadragen, iakttagande roll i den miljö som forskaren observerar. Min studie utgår från en icke-deltagande observation där jag från sidan iakttagit den handledande läraren i hennes sätt att handleda personal i skolor.

Det finns även variationer i observationstekniker. Saaranen- Kauppinen och Puusniekka (2006) nämner den systematiska och standardiserade observationen och den icke-systematiska observationen. Den systematiska och standardiserade observationen karakteriseras av att observationen är strukturerad och genomtänkt, även detaljerna. Forskaren gestaltar sitt forskningsområde innan observationen och kräver att forskaren besitter förkunskaper som möjliggör att kunna bestämma vad som ska observeras. Den icke-systematiska observationen beskrivs som en teknik som används då man vill komma åt mångsidig information om ett ämne. Det är även av vikt att forskaren på förhand bestämmer hurdan roll hen tar i observationssituationen. Min roll har varit iakttagande och jag har använt mig av den icke-systematiska observationstekniken. Jag valde att använda mig av den icke-systematiska metoden och fria anteckningar för att hålla ett öppet sinne för allt som kunde uppkomma under handledningen. Jag har observerat två olika handledningstillfällen och använt mig av fria anteckningar för att hålla ett öppet sinne för det som uppkom i observationerna av handledningssituationerna.

5.4. Val av informanter

Min studie är en del av ett projekt vid Åbo Akademi där fokus är extern specialpedagogisk handledning. Därav var det naturligt att den handledande läraren valdes från resurscentret som var med i samarbetet för forskningen kring specialpedagogisk handledning. Den handledande läraren

valde sedan ut vilka personer som kunde delta i studien utgående från deras handledningserfarenhet från resurscentret. Dessa var en lärare inom småbarnspedagogik i förskolan, en skolgångshandledare i årskurs 7 och en speciallärare för årskurs 7-9. Utöver dessa intervjuer utfördes ett informellt samtal av eleven i årskurs 7. Förutom samtycke av deltagarna krävdes även samtycke av vårdnadshavarna. Observationerna skedde under två olika tillfällen, en gång i en förskola och en gång i årskurs 7.

Handledaren från resurscentret är utbildad pedagogie magister med behörighet som såväl speciallärare och specialklasslärare. Hen har jobbat med barn och unga med hörselnedsättningar i närmare 20 år och hen har gått kurser beträffande specialpedagogisk handledning såväl i Finland som i Sverige. Läraren inom småbarnspedagogik i förskolan är utbildad socionom och har jobbat inom småbarnspedagogiken i 17 år. Specialläraren för årskurserna 7-9 är utbildad pedagogie magister med speciallärarbehörighet och har arbetat som speciallärare i 6 år. Skolgångshandledaren i årskurs 7 är utbildad till skolgångshandledare och har jobbat i 20 år som handledare för barn i behov av stöd. För läraren inom småbarnspedagogik var detta första handledningsbesök från resurscentret. För specialläraren och skolgångshandledaren berörde det sig om det andra handledningsbesöket från resurscentret. Barnet i förskolan var född döv men hade inopererat CI – implantat. Men hjälp av detta hade barnet uppnått en normal språkutveckling. Barnet i årskurs 7 hade ett mera ovanligt syndrom som påverkade hens hörsel. Hen hade också ett CI-implantat. Totalt gjordes fyra intervjuer med fyra olika respondenter med två olika observationstillfällen. Utöver dessa skedde ett informellt samtal med eleven i årskurs 7.

5.5. Genomförandet av datainsamling

Eftersom min studie ingår i ett mindre forskningsprojekt vid Åbo Akademi skedde den första kontakten gemensamt möte distans över Zoom på grund av Covid-19 tillsammans med resurscentret och en lärare och en annan studerande från Åbo Akademi. På mötet diskuterades förväntningar, syftet och utförandet av studien. I samband med mötet gav resurscentret också sitt tillstånd till forskningen. Kontakten med de berörda handledande lärarna upprätthölls därefter med e-post. De kontaktades först via den handledande läraren och efter det hölls kontakten per e-post. Den handledande läraren valde ut de lärare som var mest inkopplade beträffande undervisandet av eleven med en hörselnedsättning. Innan datainsamlingen skickades en samtyckesblankett (Bilaga 1) per e-post åt respondenterna och vårdnadshavarna där forskningens syfte, etiska aspekter och sekretess framgick. Inför varje intervju gick jag igenom dessa även muntligt med respondenterna. Respondenterna informerades före intervjun att de när som helst kunde ställa frågor eller avbryta, om de så kände. Alla intervjuer, utom den med specialläraren, utfördes ansikte mot ansikte vilket även Denscombe (2018) beskriver som

det vanligaste sättet att utföra forskningsintervjuer. En av respondenterna var frånvarande under observationsdagen. Istället gav skolgångshandledaren sitt samtycke till att intervjuas. Intervjun med specialläraren skedde på distans över Zoom. Intervjuernas längd var varierande, varav den kortaste var 31 minuter och den längsta 46 minuter. Utöver intervjuerna gjordes i tillägg en informell intervju med en elev i årskurs sju. Intervjuerna spelades in med en ljudupptagare och transkriberades i efterhand för att underlätta analysen. Under intervjun utgick jag från min intervjuguide (bilaga 2) och strävade till att vara flexibel i ställandet frågorna så att de passade in i det som informanterna berättade.

Observationerna skedde under två hela dagar. Inför observationen valde jag en tillbakadragen roll och gjorde fria anteckningar över det som skedde. Det första besöket skedde i januari 2021 på en förskola och bestod av såväl observation och intervju. Besöket tog allt som allt 7,5 timmar. Observationerna skedde under förmiddagen då handledaren var med i barngruppen och på eftermiddagen observerades handledning direkt till personalen och barnet. Intervjuerna skedde i slutet av dagen. Intervjun med den handledande läraren tog 46 minuter och med läraren i förskolan 39 minuter.

Det andra handledningsbesöket skedde i februari 2021 i årskurs 7. Handledningstillfället tog allt som allt 6 timmar. Besöket bestod av såväl observation som intervju. Förmiddagen spenderades på olika lektioner som eleven hade och eftermiddagen gick åt till att observera handledning av eleven och skolgångshandledare. Intervjun med elevens skolgångshandledare tog 31 minuter. Intervjun med skolgångshandledaren var inte inplanerad utan utfördes då specialläraren var frånvarande den dagen. Intervjun bidrog med värdefull information och har därför inkluderats i analysen. Elevens speciallärare var frånvarande och intervjuades senare över Zoom. Intervjun med specialläraren tog allt som allt 42 minuter.

5.6. Analys

Analysen är en av byggstenarna i den kvalitativa forskningen och är påverkad till stor grad av den teoretiska ansats som ligger i grunden för studien (Alvehus, 2013). Forskare menar att analysen sträva efter att tolka och förstå studiens fenomen och att syftet med analysen är att beskriva, tolka och förstå det fenomen som varit i fokus för studien (Yin, 2013; Puusa och Juuti, 2020).

Som grund för analysen beträffande de kvalitativa forskningarna ligger transkribering av materialet. Transkriberingen beskrivs som det första steget i analysen (Alvehus, 2013). Vid intervjuer transkriberas prat till text medan vid en observation antecknas det man ser till text för att sedan analyseras. Det transkriberade materialet är ofta mångsidigt, vilket gör materialet tidskrävande att

analysera. Denscombe (2018) belyser att mängden material som behövs transkriberas är relaterat till hur data kommer att användas. Jag har allt som allt analyserat 32 sidor transkriberat material från intervjuerna med radavstånd 1.5. De fria anteckningarna från observationerna finns nedskrivna för hand och består av 19 sidor text.

Analysen fortsätter efter datainsamlandet. Forskaren ska sträva till att läsa det transkriberade materialet flera gånger. Den hermeneutiska ansatsen jag valt för studien stöder mig i skapandet av en förståelse av materialet. Forskaren kan utifrån det avgöra teman och kategorier för indelning av materialet. Patel och Davidson (2007) delar in den kvalitativa innehållsanalysen i olika steg. Dessa är:

1. Att lyssna på intervjuerna eller igenom gång av anteckningar från observationen samt transkribering av dessa.
2. Att läsa igenom transkriberingarna och sätta sig in i materialet
3. Söka efter koder i materialet
4. Reducera bort sådant som inte är relevant.
5. Kategorisera utgående från koder
6. Hitta variation i kategorierna och belysa med citat.
7. Se relationen mellan kategorierna
8. Utfallet från bearbetningen diskuteras och redovisas i kombination med teori

Min analys för studien började vid själva datainsamlandet i form av observationer och intervjuer. Efteråt har jag gått igenom mitt material noggrant och utfört transkriberingar av intervjuerna. I min studie har transkriberingen av materialet från intervjuerna skett ordagrant. Anteckningarna från observationerna var fria med noggranna beskrivningar om även toner, mimik och kroppsspråk. Jag har färgkodat materialet utgående från forskningsfrågorna och på så sätt skapat olika koder. Koderna har sedan slagits ihop och bildat större kategorier som fungerar som mellanrubriker som ger svar på forskningsfrågorna.

Patel och Davidson (2007) menar att genom läsa igenom sin text flera gånger kan forskaren börja se koder som sedan kan användas då man kategoriserar materialet. Dessa kategorier behöver analyseras vidare och en del slås ihop med varandra och bilda större huvudkategorier som sedan kan rangordnas. Syftet med kategorierna är att svara på studiens forskningsfrågor. Det här är viktigt för att göra data begripligt för forskaren. Forskaren pendlar mellan delar och helheter i sitt material. Detta har jag gjort genom att kontinuerligt jämföra mina koder och kategorier med intervjuerna och observationerna som helhet. Jag började med att gå igenom intervjuerna enskilt för att hitta koder och till sist se på dem som en helhet. Jag använde mig av färgkodning för att analysera materialet. Jag

utgick från en forskningsfråga i taget och hittade olika kategorier som sedan bildade större helheter under varje forskningsfråga. Dessa utgick från min teoretiska referensram. Huvudkategorier är forskningsfrågorna och underrubrikerna är skapade enligt de kategorier som uppkommit under analysen

Puusa (2020) betonar att det i slutet av analysen bör synas forskarens egna tolkningar och slutsatser. I min studie har jag valt att använda mig av en induktiv innehållsanalys som även stöder den hermeneutiska ansatsen som valts för studien. Det innebär att jag i inledningen av analysen strävar till att sätta min förförståelse åt sidan och utgå från det som framkommer i det empiriska materialet. Eftersom min studie har en hermeneutisk ansats kommer jag i resultatredovisningen att i slutet av varje kategori redogöra för min egen tolkning.

5.7. Trovärdighet, tillförlitlighet och forskningsetik

Begreppet trovärdighet är något som berör hela forskningsprocessen samt genomsyrar forskningsarbetet (Patel & Davidson, 2007). Forskningens trovärdighet beskriver hur forskaren klarar av att belysa det som är normalt och typiskt för ett fenomen jämfört med vad som är mer ovanligt. Vid datainsamlingen kan trovärdigheten mätas genom hur bra man lyckas samla in sådant material som svarar på forskningsfrågorna. Det kan även definieras som hur noggrant man utför studien och om man lyckas välja passande datainsamlingsmetoder. I själva förarbetet mäts trovärdigheten även genom att forskaren har en passande teoretisk referensram. Även betydelsen av hur man framför sin förförståelse påverkar trovärdigheten. Aaltio och Puusa (2020) menar att transparensen beträffande forskarens egna tolkningar och inlärningsprocess bör vara synlig i analysprocessen för att stärka trovärdigheten i forskningen.

För att utföra en forskning med hög trovärdighet kan det vara av betydelse att använda sig av flera olika datainsamlingsmetoder. Detta benämner Patel och Davidsson (2007) som triangulering. Vid triangulering använder man sig av data från flera insamlingsmetoder och kan då ge en bredare beskrivning av ett fenomen. Det kan vara både variationen som framkommer eller likheterna som gör tolkningarna rikare och skapar en trovärdighet för studien. För att få en god trovärdighet i min studie har jag använt mig av både observation och intervju som datainsamlingsmetod. Det här skapar en högre trovärdighet i själva datainsamlingsprocessen. Patel och Davidsson (2007) menar att detta är av betydelse för forskningens trovärdighet att transkribera data och betonar vikten av att forskaren medvetet reflekterat över de val hen gör vid hanteringen av data. Det här kan betyda att antingen inkludera eller exkludera t.ex. pauser i berättandet eller betoningar. I transkriberingarna och i fria

anteckningar från intervjun har jag gjort medvetna val med att skriva in noggrant informanternas sätt att berätta för att garantera en trovärdig tolkning av utsagorna och observationerna.

Patel och Davidson (2007) menar att vid själva redovisningen kan det vara av värde att belysa fenomenet från olika teoretiska referensramar, vilket också går under begreppet triangulering. I min studie har jag valt ändamålsenlig litteratur för att stärka den teoretiska referensramen.

För en hög trovärdighet i analysen menar Patel och Davidson (2007) att forskaren bör skapa en balans mellan citat från intervjuerna och sina egna kommentarer. Att ha med citat från respondenterna stärker trovärdigheten då kontexten klargörs. Det är av betydelse att citera så att sammanhanget blir tydligt och det är viktigt att beskriva hur citaten valts ut. Puusa (2020) belyser att i forskning är det av vikt att forskaren klarar av att skilja på sina egna tankar så att de inte påverkar forskningens resultat. Det är dock viktigt att minnas att i kvalitativa forskningar finns en viss subjektivitet då besluten och tolkningarna i sista hand görs av forskaren själv.

När forskaren utför sin studie på ett tillförlitligt sätt har forskningen reliabilitet (Patel och Davidsson, 2007). Aaltio och Pusa (2020) menar att en forskning kan få tillförlitlighet utifrån hur den är utförd, det vill säga om resultatet är det samma oberoende av situationen eller forskaren. Det här kan vara utmanande i kvalitativa undersökningar. Patel och Davidson (2007) och Denscombe (2018) anser att tillförlitligheten i kvalitativa undersökningar istället borde mätas utifrån den specifika stunden som datainsamlandet sker. Det är av större vikt att fånga den unika stunden då tillförlitlighet i kvalitativa undersökningar är starkt påverkade av forskarens egna förmåga att utföra undersökningar (Patel och Davidson, 2007). Denscombe (2018) belyser vikten av att redogöra för forskningsprocessen och de val som ingått så att andra forskare kan bedöma om de kunde fått samma svar. I min analys strävar jag därför till att ge en detaljerad beskrivning av min forskningsprocess för att skapa en högre tillförlitlighet.

Patel och Davidson (2007) menar att det är av betydelse att forskaren är tränad i de datainsamlingsmetoder som hen använder sig av. Det kan även vara till nytta att lagra data, t.ex. via en ljudupptagare för att kunna återgå till sitt material för att se att tolkningar görs korrekt. Jag spelade in alla mina intervjuer för att se till att vid transkriberingen inte gå miste om relevant information för studien. Tillförlitligheten i transkriberingar stärks om man håller texterna så autentiska som möjligt. Vid fria observationer är det av betydelse att forskaren har reflekterat över vad som sker samtidigt som hen är medveten om att då man i stunden skapar mening av det man observerar kan påverka analysen.

Det etiska ansvaret genomsyrar min forskningsprocess. Tuomi och Sarajärvi (2009) menar att en forsknings trovärdighet och forskarens etiska lösningar är beroende av varandra. Kvale och Brinkmann (2009) belyser att de etiska frågorna bör beaktas direkt då undersökningen börjar. Det är

forskarens ansvar att delge respondenterna hur materialet från intervjuerna och observationerna kommer att användas. Det här kallas för informerat samtycke. Under första kontakten med resurscentret gick studiens syfte och forskningsprocessen noggrant igenom och resurscentret valde att delta i forskningssamarbetet. Innan datainsamlingen för min studie sände jag ut en samtyckesblankett (bilaga 1) per e-post till samtliga fem respondenter. I bilagan framgick studiens syfte, konfidentialitet och kontaktuppgifter. Samtycket gällde såväl observation som intervju. Även innan själva datainsamlandet gick jag igenom dessa muntligt med respondenterna. Kvale och Brinkmann (2009) belyser betydelsen av att skydda respondenterna och deras identitet i undersökningar. Deltagarnas och resurscentrets konfidentialitet skyddades i min studie genom anonymitet och pseudonymisering av namn och platser. Eftersom studien utförs i en finlandssvensk kontext där det kan vara möjligt att läsaren identifierar resurscentret som är objekt för studien har jag varit mån om att rapportera och hantera resultaten med försiktighet. Jag har också valt att inte avslöja resurscentrets namn för att inte skada resurscentret eller handledarna. Dataombudsmannens byrå (2020) menar att personuppgifter är uppgifter som kan identifiera en fysisk person och att personuppgifter kan vara lagrade i papper eller ljudinspelningar. Betydelsen av att planera på förhand hur personuppgifterna används och hur de tryggas är en viktig förutsättning för en lyckad vetenskaplig forskning. Själva datalagringen och dess säkerhet beaktades i min studie genom säker förvaring samt förstörande av material direkt då studien var utförd.

5.8. Min förförståelse

I det här kapitlet har jag valt att synliggöra min förförståelse för ämnet specialpedagogisk handledning. I forskning med hermeneutisk ansats belyser Patel och Davidson (2007) vikten att närma sig forskningsobjektet från sin egen förförståelse. Detta stärks av Westlund (2015) som menar att det är av betydelse att forskaren synliggör sin egen förförståelse i studien. Min förförståelse präglas starkt av den teoretiska referensram som ligger i grund för studien. Det expertbetonade och det deltagarbetonade handledningsperspektiven som jag fått insikt i under mina studier i handledning präglar starkt min förförståelse.

Mina egna erfarenheter av specialpedagogisk handledning utgör även en grund för min förförståelse av fenomenet. I mitt arbete inom småbarnspedagogiken är specialpedagogisk handledning av personal ett förekommande fenomen. Min erfarenhet är att personal som jobbar med barn i behov av stöd vill gärna få mycket konkret hjälp på grund av tidsbrist vilket leder till att diskussion och reflektion får mindre plats. Min erfarenhet består även av att konkreta råd och tips ibland kan tas emot defensivt och skapa omotiverad personal.

Jag behåller mig positivt till forskning kring extern specialpedagogisk handledningen och ser det som ett verktyg för att bättre kunna inkludera elever i skolvardagen. Jag har strävat till att behandla det insamlade materialet objektivt för att få ett tillförlitligt forskningsresultat. Jag har även strävat till att sätta min förförståelse åt sidan under observationerna, under intervjuerna och under den inledande analysen då jag jobbade mig mot kategorierna. Därefter har jag tagit fram min förförståelse och utgått från det.

6 Resultatredovisning

I det här kapitalet redovisas resultaten från analysen av det empiriska materialet. Inledningsvis get jag en kort beskrivning av hur handledningsbesöken struktureras och hur resultaten redovisas. Resultaten redovisas utgående från mina forskningsfrågor.

6.1. Bakgrundsinformation

Handledningsbesöken skedde under en hel dag, vilket under datainsamlingen innebar en dag i en förskola och en dag i en årskurs 7. Det var det första handledningsbesöket från resurscentret för eleven i förskolan medan för eleven i högstadiet det andra. Kutymen för handledningsbesöken var att handledaren under förmiddagen var med i klassen eller gruppen för att följa med undervisningen. Eftermiddagarna bestod av handledning och samtal tillsammans med personal och elever med en hörselnedsättning. De handledande samtalen handlade således inte enbart om handledning till lärare och skolgångsbiträden, utan också om direkt handledande stöd till eleverna. Personalen bestod av en lärare inom småbarnspedagogik, en speciallärare och en skolgångshandledare.

I resultatredovisningen presenteras de kategorier som framträdde under analys av respektive forskningsfråga. I slutet för varje forskningsfråga finns en sammanfattning där jag låter min tolkning av resultatet framträda. Jag använder mig av rikligt med citat från intervjuerna. Resultatet verifieras även med hjälp av utdrag ur observationsanteckningarna. I det transkriberade materialet har jag valt att kalla den handledande läraren för *HL*, eleven i förskolan för *Lo* och eleven i årskurs sju för *Robin*. Kommuner, platser och andra instanser nämns som *XXX* och personer från andra instanser har jag döpt till *NN*. Alla personer benämns som *hen* och den handledande läraren benämns även i löpande text som *HL*.

6.2. Handledningsstrategier

Resultatet från analysen av den första forskningsfrågan berör vilka handledningsstrategier som *HL* använde sig av under handledningsbesöken. Handledningsstrategierna berörde allt från samtalsmetodik till planerandet och utförandet av handledningen. Även expertkunskap och samverkan är strategier som *HL* använde sig av. Allt som allt framkom fyra olika kategorier som belyser de olika strategierna. Dessa är a) tydlig struktur och flexibilitet, b) samtalsfärdighet som stöd för förståelsen c) konkreta råd och expertkunskap och d) positivt förstärkande. I figur 1 synliggör jag de kategorier som framkommit.



Figur 1: Användning av handledningsstrategier

6.2.1. Tydlig struktur och flexibilitet

Min första kategori benämner jag *tydlig struktur och flexibilitet*. Den här kategorin karaktäriserades av HL:s förmåga att planera sin handledning utgående från elevens och skolans behov. Att genomföra handledningen med en viss struktur samtidigt som hen var flexibel och lyhörd i stunden var även framträdande.

Före handledningsbesöken kontaktade HL elevernas lärare genom e-post. I e-postmeddelanden berättade HL om handledningsbesökens uppbyggnad och beskrev sin egen roll under besöken. I planeringen av sin handledning menade HL att hen tog i beaktande vad den specifika eleven behövde och vad skolans behov var. HL strävade efter att vara med en hel dag för att få en större helhetsbild av elevens och skolans vardag.

”Jag brukar skriva till både skola och föräldrar vad de har för förväntningar på handledningen, samma frågor och samma mail, det är viktigt. Det som jag inte kan säga till hemmet kan jag inte säga till skolan, så raka rör...Jag gör en research vad behöver just det här stället.” (HL)

Vid handledningstillfällena anlände HL i början av skoldagen för att närvara hela dagen. Det var av vikt att träffa eleverna och dess lärare och skolgångshandledare för att få en överblick av elevernas skoldag. Utgående från detta strukturerade HL noggrannare upp handledningsbesöket. HL menade att det var av vikt att kunna vara sensitiv för den mottagande partens behov och flexibelt anpassa sig efter det. Flexibiliteten beskrevs på följande sätt av HL: ”Ibland kan det vara att man har struktur, men så far den... så jag är väldigt flexibel och konstruktiv. Man kan inte gå in med att det här är mitt schema idag, utan vad vill ni, vad behöver ni.” Från observationsanteckningarna kan man tyda en struktur där de ingick i båda handledningsbesöken att presentera sig för elevens grupp eller

klass, prata med personalen och att observera eleven och lärarna. Även deltagande i elevens egna dagsaktiviteter som till exempel provtillfällen, lektioner, samlingar och lunch ingick. Under båda observationstillfällena skedde i slutet av dagen handledning direkt till personal och direkt till eleverna.

Personalen beskrev handledningen som aktiv och menade att de inte behövde fråga efter den. De behövde inte själv söka efter stöd och hjälp, utan resurscentret tog kontakt och påminde skolan om att det skulle bli aktuellt med ett handledningsbesök. Det här upplevde en av lärarna som en sorts avlastning från hens arbetsmängd och menade att det i vanliga fall utan handledning från resurscentret fanns erfarenheter att man blivit bortglömd berörande stöd.

”Nå, handledningen är väldigt aktivt. Jag behöver inte själv söka efter handledning utan den kommer till oss. HL tar kontakt och fixar. Jag behöver inte kämpa för att få den eller ens komma ihåg att nu skulle det vara dags. HL är själv aktiv och påminner, det är bra. Vi blir inte bortglömda vilket man ofta annars blir” (speciallärare)

En tydlig struktur i handledningsprocessen framträdde också genom målsättningar och utvärderingar. Under ett av handledningsbesöken som observerades sattes upp mål inför nästa besök. Målet berörde den hörseltekniska utrustningen och användandet av den. I tillägg var uppföljning en central del av strukturen i handledningen. HL betonade vikten av såväl uppföljning som utvärdering av besöken:

”Sen då man skriver rapporten och gör ett uppföljningsbesök, så ser man vad bestämde vi då och hur har det gått. Att man inte bara säger massa råd och rekommendationer och så kollar vi inte upp det. Utan att det finns en uppföljning. Optimalt är ju två besök per läsår och sen utvärdering.” (HL)

Detta var även något som önskades av skolgångshandledaren som betonade vikten av feedback efter HL:s besök. Efter handledningsbesöken skickade HL ibland en e-post med några åtgärdsförslag till personalen, en rapport om sitt besök samt en utvärderingsblankett.

6.2.2. Samtalsfärdighet som stöd för förståelsen

Den andra kategorin har jag valt att kalla *samtalsfärdighet som stöd för förståelsen*. Den här kategorin karaktäriseras av HL:s sätt att föra handledande samtal. HL använde sig av samtalsfärdigheter som hjälp för att uppnå insikt beträffande hörseln hos personalen. Det noterades att HL använde sig av specifika frågor för att komma på djupet med det som framkom under samtalen. Användning av samtalsfärdigheter framträdde också i samtalen med eleverna. Som stöd för samtalet användes för

barnet i förskolan ett formulär med bilder som stöd. I de fria anteckningarna från observationen dokumenterades frågor från HL som till exempel: ”Förstår jag dig rätt nu att det är ljuden som stör dig?”, ”Vad betyder innebörden i ordet busa för dig?” och ”På en skala från 4–10 hur viktig är personalen för dig?”

Det framkom i handledningen med alla parter att HL använde sig av vissa samtalsfärdigheter för att komma på djupet med elevens och skolans behov. En av lärarna hade uppmärksammat HL:s samtalsfärdigheter och menade att dessa gynnade eleven positivt. Hen menade att HL visste vilka frågor hen skulle ställa åt eleven för att få fram elevens behov. Även HL nämnde specifika samtalsfärdigheter för att ta reda på elevens upplevelser. HL berättade att hen använde sig av specifik frågeteknik sociala medier och beskrev det på följande sätt: ”Att jag brukar just fråga såhär med skalor på 1–10, hur det är med eleverna. Det här kostar inget och jag får direkt feedback och respons av vad läget är...”

HL var mån om att diskutera med personalen. På så sätt skapade hen en relation till de olika personerna som deltog i handledningen, såväl vuxna som barn. Med rätt samtalsmetodik menade HL att man lättare kunde komma utmaningar och möjligheter på djupet.

6.2.3. Konkreta råd och expertkunskap

Min tredje kategori benämns *konkreta råd och expertkunskap*. Den här kategorin karaktäriserades av elevens och lärarnas önskan om att få konkreta råd, samt HL:s sätt att genom förevisning och genom att fungera som modell belysa olika arbetsmetoder som hjälpmedel.

Personalen beskrev HL som en expert. Specialläraren menade att HL:s uppgift delvis var att ge personalen tillräcklig information om elevens utmaningar och möjligheter. Det här betonades också av läraren inom småbarnspedagogik som menade att handledningen bidrog med tips på vad personalen behövde tänka i sitt arbete med eleven med en hörselnedsättning. Skolgångshandledaren beskrev HL som en expert och uttryckte sig på följande sätt:

”... hon vet så mycket och hon kan så mycket. Man får alltid hjälp. Det är inte så att man får ett svar att ”jag vet inte”, man får istället svar direkt att ”gör såhär”, haha! Så det är nog jättebra att man blir sådär att ”jess, såhär ska vi göra!”.” (skolgångshandledare)

I observationerna noterades att HL trots att hon gav råd och visade exempel, strävade till att skapa en kollaborativ atmosfär som inte enbart skulle utgå från konkreta tips och idéer. Detta var dock utmanande då personalen ställde många frågor. HL var medveten om personalens önskan om de konkreta tipsen och förslagen samtidigt som hen betonade vikten av att tillsammans diskutera och

komma fram till lösningar. En av lärarna betonade betydelsen av att tillsammans med HL få fundera vad som var mest ändamålsenligt för eleven. HL beskrev betydelsen av att betona den kollaborativa delen av handledningsmöten: ”att lyfta de här mötena, att vi tillsammans gör det bästa för eleven...”

Under båda handledningstillfällena noterades HL:s sätt att fungera som en modell för personalen och de andra eleverna i gruppen. HL ville belysa skillnader med och utan hörseltekniskutrustning, betydelsen av turtagning vid dialog och att skriva eller teckna samtidigt som man pratar. Det här observerades vid samlingen på förskolan:

”Läraren inom småbarnspedagogik har en mer inaktiv och observerande roll. HL belyser skillnader för personalen och barnen beträffande ljudet relaterat till den hörseltekniska utrustningen. De talar tillsammans om hörseln och hur man kan hjälpa alla att höra. Då läraren inom småbarnspedagogik går igenom dagens uppgift, ställer HL frågor för att belysa och påminna i användning av tecken som stöd.”
(Observationsanteckningar från handledningsbesök 1 i förskolan)

Under besöket i förskolan noterades också att HL kunde ingripa i situationer där ljudnivån blev för hög för att påminna personalen om ljudnivåns betydelse för hörseln. Under besöket i årskurs 7 noterades att HL skrev på tavlan samtidigt som hen presenterade sig själv. På så vis fungerade HL som en sorts modell för såväl personal som för hela klassen. HL beskrev liknande situationer på följande sätt:

”...Ibland kan jag hålla lektioner och då kan läraren sitta bredvid och lyssna och kan se på sina elever på ett helt annat sätt och kanske märka något nytt. Då samarbetet är bra är det super. Då kan jag just tänka på att tala långsammare, uppmärksamma de positiva, använda hörhjälpmedel som modell.” (HL)

Under handledningstillfället i årskurs 7 observerades handledningen mellan eleven och HL. Eleven i årskurs 7 beskrev HL roll som ”att berätta för personal om vad som fungerar och inte fungerar”. Handledningen direkt till eleven bestod av mera diskussion och utbyte av erfarenheter jämfört med handledningen direkt till personalen. HL såg eleven som en expert på sin egen hörselnedsättning och var noggrann att ta till sig av elevens upplevelser.

6.2.4. Bekräftelse och positivt förstärkande

Den fjärde kategorin benämns som *bekräftelse och positivt förstärkande*. Den här kategorin karaktäriseras av personalens behov av att få bekräftelse i att de gör rätt samt av HL vilja att ge positiv respons som metod för att stärka självförtroende hos personalen. HL bekräftade personalen i

användandet av hörselpedagogiska metoder. Att stärka självförtroende hos personalen var framträdande i observationerna. HL använde sig av bekräftande lyssnande då personalens berättade om sina insatser, vilket också efterfrågades av personalen. HL menade att det var av betydelse att bekräfta personalen och ge dem uppskattning för det jobb som det gjort.

Personalen var under båda handledningsbesöken mån om att ställa frågor om det gjort rätt samt undrade om de var på rätt spår. HL menade att det var viktigt att använda sig av positiv respons. Hen menade att målet var att stärka självförtroendet och uttryckte det som att ”Nej, men att personalen känner att de duger, att de gör bra och rätt.” Det här stärktes i intervjuutsagorna av läraren inom småbarnspedagogik och skolgångshandledaren. Skolgångshandledaren belyste sin möjlighet att diskutera med handledaren och i samband med det kunna fråga om hen gör rätt. Också läraren inom småbarnspedagogik betonade flera gånger betydelsen av att känna att man gör rätt.Handledningen upplevdes av personalen bidra med en sorts trygghetskänsla samt skapade ett öppet sinne för personlig utveckling.

”No, egentligen tycker jag att med all handledning vi fått är det mera kanske det att man får märka att man är på rätt spår. Att det känns tryggt att få handledning ibland och om det är något handledaren märker att man gör fel eller något man kan utveckla så att man får mera kött på benen.” (lärare inom småbarnspedagogik)

Under handledningsbesöken använde sig HL av mycket bekräftande för att personalen skulle känna att hen har sett och hört dem. Det framkom under båda besöken att HL strävade till att bekräfta personalen genom korta enkla fraser. Fraser som dokumenterats i de fria anteckningarna från observationerna var bland annat: ”Det är ju det bästa betyget du kan få”, ”det är ju fint” och ”det är bra att du är här för eleven.”

Dessa fraser fungerade som ett sätt för HL att visa åt personalen att hen sett och hört dem. Det bekräftade personalens arbetsinsats samtidigt som den positiva responsen ökade självförtroendet i arbetet med undervisningen av eleven med en hörselnedsättning.

6.2.5. Sammanfattande tolkning

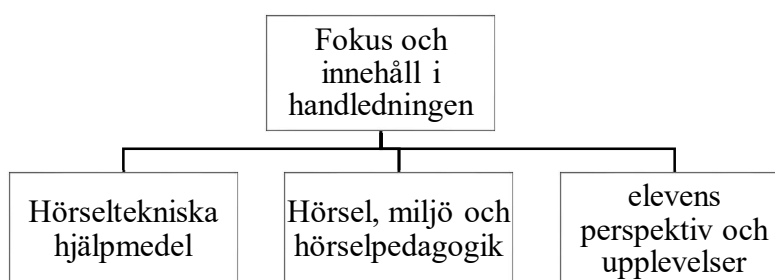
Forskningsfråga nummer ett består allt som allt av fyra olika kategorier som besvarar frågan om vilka handledningsstrategier HL använde sig av i handledande möten med skolpersonal och elever med en hörselnedsättning. Min tolkning är att det expertbetonade perspektivet träder tydligt fram i användningen användning av expertkunskap om hörselnedsättning. Även en klar struktur berörande målsättningar, konkreta råd och anvisningar samt utvärderingar (jfr. Kapitel 4.2.1).

Resultatet visar att HL var mån om att använda sig av en viss typ av samtalsfärdigheter. Vilket jag tolkar som element ur det deltagarbetonade perspektivet (jfr. kapitel 4.2.2). Det här menar bland annat King-Sears m.fl. (2015) kan skapa bättre förutsättningar för att skapa en mera deltagarbetonad handledning.

Det noterades att personalen värdesatte HL:s expertis kring hörsel. Personalen var mån om att få konkreta råd och tips och upplevde att detta var HL:s roll. Det här är något som förs fram av Newman och Rosenfield (2019) som menar att förväntningarna är höga på handledarens förmåga att delge konkreta tips. HL delade med sig av information och fungerade som modell för personalen i arbetet med barn som har en hörselnedsättning.

3.3 Handledningens fokus och innehåll

Resultatet från analysen av den andra forskningsfrågans analys belyser vilket fokus och innehåll som framträdde i handledningen. Fokus och innehåll hade stark betoning på de hörseltekniska hjälpmedlen samt beträffande hörseln kopplad till miljön. För HL låg fokus på att skapa en relation till eleverna, så att hen kunde komma på djupet med elevernas upplevda verklighet. Ett elevperspektiv och fokus genomsyrade hela handledningen. Tre kategorier framträdde därmed i analysen som jag valt att kalla a) hörseltekniska hjälpmedel, b) hörsel, miljö och hörselpedagogik samt c) elevens perspektiv och upplevelser. I figur 2 nedan synliggör jag de kategorier som framkommit



Figur 2: Fokus och innehåll i handledning

6.3.1. Hörseltekniska hjälpmedel

Min första kategori benämns *hörseltekniska hjälpmedel*. Den här kategorin karaktäriseras av att handledningen till stor del fokuserade på de olika hörseltekniska hjälpmedel som eleven med hörselnedsättning använde sig av. Det framkom under såväl intervjuerna som observationerna att fokus och innehåll på handledningen till stor del blev inriktat på de olika hjälpmedlen. Till kategorin hörseltekniska hjälpmedel klassas den tekniska utrustning som framkom i intervjuutsagorna och

under observationerna för att stöda elevens hörsel under skoldagen. Hit hör bland annat bordsmikrofoner och ljudförstärkare.

HL informerade personalen om de olika hörseltekniska hjälpmedlen. Det framkom vid båda handledningsbesöken att hen lät lärarna prova den hörseltekniska utrustningen. Det framkommer till exempel i följande observationsanteckning som gjordes under handledningsbesöket i förskolan: ”HL visar hjälpmedlen som hen tagit med sig. Läraren inom småbarnspedagogik ställer frågor som berör de olika hörseltekniska hjälpmedlen. HL svarar på frågorna och låter läraren prova hjälpmedlen.”

Under observationerna kunde man märka att HL var väl förberedd med många olika hörseltekniska hjälpmedel som personalen och eleverna fick prova. I den påföljande intervjun med HL framkom det att syftet med förevisning och information var att personalen skulle få bekanta sig med hjälpmedlen samt att avdramatisera användningen kring dem. HL uttryckte det på följande sätt: ”en viktig del är också att hjälpa personalen hela tiden använda den hörseltekniska utrustningen. Att man inte lämnar den för att man känner sig obekvä.”

Handledningssamtalen berörde till stor del elevens och personalens upplevelser beträffande de olika hörseltekniska hjälpmedlen. Vid båda observationerna undervisade HL personalen i användandet av hjälpmedlen och bekräftade deras tankar och åsikter. I intervjuerna framkom det att det var en viktig del av handledningen och att personalen upplevde att de hade fått den information de behövde angående de olika hörseltekniska hjälpmedlen. Specialläraren beskriver handledningen såhär: ”No, nu har det nog varit jättemycket fokus på dom här mikrofonerna och hörselapparaterna. Hur dom används och hur... Hmm, vilka hjälpmedel som skulle fungera bäst för Robin.”

Trots mycket information kring de olika hörseltekniska hjälpmedlen framträdde även personalens osäkerhet kring användningen. I vissa fall påverkade osäkerheten användningen av dessa i undervisningen, vilket i sin tur påverkade eleven negativt. Detta framkom under intervjutillfället med läraren inom småbarnspedagogik, som hade sitt första handledningsbesök av HL. Läraren inom småbarnspedagogik beskriver sin osäkerhet och dess påverkan på användningen av hörselhjälpmedlen såhär:

”För alltid när det kommer nya maskiner eller det ena och det andra så de blir ändå saker man har frågor om. Att kanske också att just från första början så fundera jag på att hur mycket hör Lo egentligen...och då tänkte man just att kanske mikrofonen inte är viktig, men sen märkte vi att hen hör ju faktiskt inte utan, just vid sagan. Att annars var de just läppläsning och så, men så märkte vi att hen faktiskt behöver den.” (Lärare inom småbarnspedagogik)

I dessa situationer fungerade HL som en instruktör med syftet att reducera stigma kring användandet av hörselhjälpmedel. Detta så att eleven kunde inkluderas bättre i vardagen och i undervisningen. Det framkom i observationerna där HL hjälpte personalen. HL beskrev målet som att öka lärarnas självförtroende i användningen av de olika hjälpmedlen. Samtidigt var det av betydelse att detta skedde med lyhördhet för personalen och i en samarbetande anda. Vid sidan om handledning till de vuxna fick också eleverna handledning. Under handledningen till eleverna berättade eleverna för HL vilka hörselhjälpmedel som fungerade bäst. Elevens upplevelser var av betydelse. Under observationerna noterades tillfällen då HL handledde eleven beträffande elevens upplevelser av de hörselhjälpmedel hen använde sig av. Bland annat följande observationsanteckningar noterade detta: "Eleven berättar för HL om problem som uppkommit med användandet av en bordsmikrofon. De går tillsammans igenom alternativa lösningar beträffande hörseltekniska hjälpmedel"

6.3.2. Hörsel, miljö och hörselpedagogik

Min andra kategori benämns *hörsel, miljö och hörselpedagogik*. Den här kategorin karakteriseras av personalens behov av att få information om hörseln, en bra ljudmiljö och olika hörselpedagogiska lösningar, för att förbättra möjligheten till inkludering. För en bra ljudmiljö nämndes under observationerna och intervjuerna t.ex. placering i klassrummet, mindre grupper, stängda dörrar och minimerande av obetydliga ljud i omgivningen. Hörselpedagogiska lösningar som framkom var bland annat upprepningar, att skriva på tavlan och tecken som stöd.

Under båda besöken noterades HL observera miljön och de pedagogiska lösningarna ur ett hörselpedagogiskt perspektiv. Av observationerna framkom det att HL använde sig av en decibelmätare för att ta reda på hurdan ljudnivå det var i klassrummet. Det framkom också att HL använde sig av metoder som fångade de andra elevernas intresse vid presentationen av sig själv. HL fungerade som en modell för lärarna i användandet av olika metoder som främjade hörselpedagogiska lösningar, som t.ex. att skriva och synliggöra det som sades i klassen. Det här framkom observationsanteckningar från besöket i årskurs 7: "HL presenterar sig inför klassen utan ord, hen skriver på en tavla nyckelord som direkt fångar elevernas intresse. HL observerar ljudmiljön i slöjdsalen. Hen använder sig av en decibelmätare."

Också i observationen i förskolan noterades undervisande element från HL:s sida. Hen berättade för barnen om hörseln och fungerade som modell för personalen beträffande pedagogiska lösningar. Följande anteckning från observationen i förskolan belyser detta:

HL är med i samlingen på förskolan. HL berättar om hörseln för gruppen och syftet är att öka barnens och personalens uppfattning om vad hörsel är och hur man kan hjälpa alla att höra. HL visar exempel på olika pedagogiska lösningar som främjar inkludering av barnet som har en hörselnedsättning. Dessa är tecken som stöd, vuxenmodell och upprepningar. (Observationsanteckningar från tillfälle 1: HL i barngrupp på förskolan)

Under handledningsbesöken fördes diskussioner kring ljudmiljön med både personal och elever. HL berättade att målet var att ta reda på vad som tagits i beaktande beträffande en bra ljudmiljö samt vad som behövdes förbättras. Eleverna fick själv ge feedback till handledaren som sedan förde vidare elevernas åsikter och upplevelser till personalen.

HL berättar för elevens skolgångshandledare att ljudet är för högt i slöjdsalen. De går tillsammans igenom elevens läsordning och vilka klassrum eleven använder för att få en inblick i hur elevens hörselnedsättning har tagits i beaktande beträffande ljudnivå, storlek på klassrummet och andra hörselpedagogiska lösningar som t.ex. att lärarna skriver viktig information på tavlan samt olika sätt att dämpa ljud. (Observationsanteckningar från tillfälle 2: HL samt mötet mellan HL och skolgångshandledare)

Av intervjuerna och observationerna kan man härleda att en del av innehållet för handledningen var att sprida information åt personalen beträffande hörseln och dess betydelse för inläringen. HL lyfte fram lärarnas och elevernas rätt att ta del av kunskap beträffande hörsel och ljudmiljö. Hen berättade att det ibland ordnades föreläsningar för personalen innan handledningsbesöken med temat hörselkunskap och ljudmiljö. Det här gjordes för att skapa möjligheter för personalen att få insikt i hur man kan göra undervisningsmiljön mera tillgänglig. HL beskrev det på följande sätt: ”Och sen att informera och sprida hörselkunskap till personalen...Se till ljudmiljön, akustiken, pedagogiken och tekniken – de är det viktiga.”

Under observationen i årskurs 7 noterades det att skolan enligt eleven lyckats ta väl i beaktande de åtgärder handledningen strävat till. Eleven beskrev situationen under det informella samtalet med orden: ”det som fungerar är att största delen av timmarna kan vara i egen klass och att vi inte har den största klassen.” Eleven menade att skolan tagit hens hörselnedsättning i beaktande genom att minska elevmängden i elevens egen klass. Det fanns dock vissa lektioner som eleven hade tillsammans med andra klasser och då var elevmängden större.

För att inkluderingen av elever med hörselnedsättningar skulle ske framgångsrikt betonade HL betydelsen av lärarnas och personalens hörselkunskap under besöken. HL beskrev det på följande sätt: ”Framgångsfaktorer är hörselkunskapen och planering inför skolstart i god tid är viktigt.” Det

framkom att det var av vikt att lärarna fick ta del av hörselkunskap för att kunna bättre inkludera eleven med hörselnedsättning i sin undervisning. Att sprida information kring hörsel och olika hörselpedagogiska lösningar var en betydande del av handledningens innehåll även vid de olika stadieövergångarna.

6.3.3. Elevens perspektiv och upplevelser

Min tredje kategori benämns *elevens perspektiv och upplevelser*. Detta var ett fokus som genomsyrade även de två tidigare kategorierna men var en såpass central del av fokus och innehåll, att den också i analysen framträdde som en separat kategori. Den här kategorin karakteriserades av att HL var mån om att kunna förstå elevens behov och erfarenheter. Med det i åtanke kunde HL åstadkomma det mest ändamålsenliga stödet för eleven. Under observationerna noterades det att HL satte tid på att diskutera med eleverna om vardagliga saker för att sakta men säkert gå in på hörseln. Under intervjun nämnde HL stödperioderna i resurscentrets egen skola som ett bra sätt för att bygga relationer till eleven. Hen berättade också att kontakten med eleverna skedde till viss del över sociala medier. Detta för att HL lättare kunde nå dem och höra hur de hade det.

”Det känns bra att jag är en vuxen de har förtroende för och det är viktigt att upprätthålla den. Att just vara sig själv. Barnets roll är att säga som det är och det kan hända då man har förtroende” (HL)

Eleven i förskolan hade HL endast träffat snabbt innan handledningsbesöket. HL satte tid på att bygga en relation till eleven så att eleven i framtiden skulle våga berätta om sina upplevelser.

HL samtalar om vardagen och olika lekar med barnet i förskolan för att skapa en relation. HL använder sig av ett papper med ”emojis” för att kunna samtala och utvärdera barnets upplevelser i förskolan beträffande hörseln. Syftet är att ta reda på barnets upplevelse av vad hen hör, inte hör och vad som fungerar. (Observationsanteckningar från tillfälle 1: HL och elev i förskola)

En förtroendefull relation och en öppen dialog mellan HL och eleven betonades även av personalen i intervjuerna. De poängterade att det upplevde HL som ett sorts språkrör mellan eleverna och personalen. De ansåg det vara värdefullt att lyssna på eleven och de värdesatte HL:s relation till eleven med tanke på en bättre inkludering.

”Robin är huvudpersonen som berättar åt HL som vet vilka frågor man ska ställa och Robin får fundera och känna efter vad som fungerar för hen, vad som inte fungerar och hur hen upplever det. HL fungerar dels som en intressebevakare för Robin.” (speciallärare)

För att komma åt elevens perspektiv och upplevelser betonades relationer som genomsyrades av tillit och öppenhet av alla deltagande parter. Eleven i årskurs 7, som var bekant med HL sedan tidigare, vågade öppet berätta om vilka situationer som fungerade för hen i sin skolmiljö. Utdraget ur de fria observationsanteckningarna nedan belyser detta:

Diskussion kring skolans lösningar för att dämpa ljudnivån i situationer som lunch. Eleven i årskurs 7 väljer att äta i den stora matsalen istället för det mindre utrymmet skolan erbjuder:

HL: Varför tycker du inte om att äta i lilla rummet?

E: Man känner sig lite utanför då...

(Observationsanteckningar från tillfälle 2: HL och elev i årskurs 7)

Genom att HL skapade en atmosfär som genomsyrades av tillit kunde hen komma på djupet med vilka utmaningar eleven verkligen tampades med och hur man kunde gå till väga för att förbättra elevernas skolvardag.

6.3.3. Sammanfattande tolkning

Forskningsfråga nummer två består allt som allt av tre olika kategorier som besvarar frågan vad fokus och innehåll i handledningen var ur både HL:s perspektiv, personalens perspektiv samt elevernas perspektiv. Resultatet visar att det mest framträdande innehållet i handledningen mellan HL och skolpersonal var de hörseltekniska hjälpmedlen och dess användning samt den hörselpedagogiska biten. Handledningen var därmed väldigt konkret. Mycket av handledningen gick åt till att informera personalen och låta dem prova på de olika hörseltekniska hjälpmedlen samt öka deras medvetenhet om dess användning. Information om olika arbetsmetoder som stöd för hörseln samt kunskap kring såväl hörsel som hörselnedsättning genomsyrade alla handledningsbesök. Det expertbetonade perspektivet framträder därmed också i min tolkning av resultaten kring handledningens fokus (jfr kapitel 4.2.1).

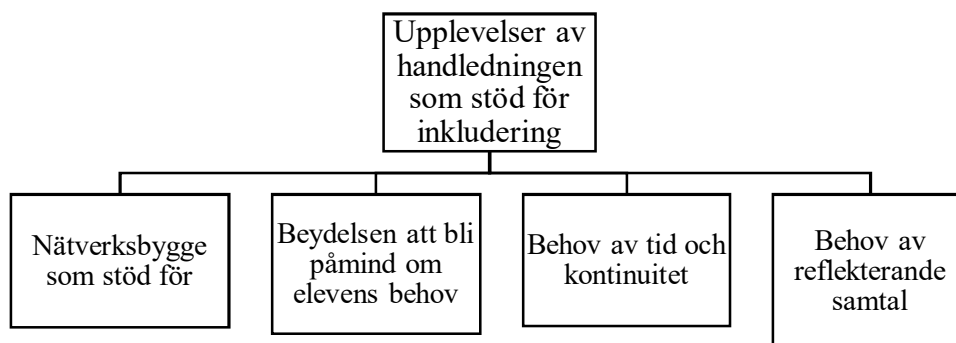
Personalen upplevde att handledningen fullgjorde sitt syfte då de fick information kring olika tekniska hjälpmedel kunskap om hörseln och hörselpedagogiska arbetsmetoder. HL strävade till att skapa en förståelse hos personalen om elevens hörselnedsättning och hjälpte personalen att förstå situationen i skolan ur elevens perspektiv. Detta är något som enligt min tolkning stämmer överens med utgångspunkter i det deltagarbetonade perspektivet.

Det deltagarbetonade perspektivet trädde också fram i innehållet i handledande möten mellan HL och eleverna. HL ville lära känna eleverna för att skapa en trygg relation där eleverna vågade berätta om sina upplevelser och erfarenheter. Genom att skapa relationer till sina elever kunde HL

framgångsrikt ta reda på elevens upplevelse av skolvardagen samt påverka den. Här upplevdes handledningens relation vara mera symmetrisk än i handledningen direkt till personalen.

6.4. Upplevelserna av handledningen som stöd för inkludering

Resultatet från analysen av den tredje forskningsfrågan berör vilka upplevelser det fanns angående handledningen som stöd för elevens inkludering. Den belyser vilka olika upplevelser informanterna hade beträffande handledande möten samt vilka möjligheter handledningen hade beträffande inkluderingen. Den belyser också utmaningar i handledande möten mellan HL och de mottagande parterna. Fyra kategorier framträdde i det insamlade materialet. Alla kategorier innefattar olika typer utvecklingsbehov samt upplevelser av vad som fungerar. Kategorierna har jag valt att kalla för a) nätverksbygge som stöd, b) betydelsen att bli påmind om elevens behov, c) behov av tid och kontinuitet och d) behov av reflekterande samtal. Figur 3 synliggör kategorierna.



Figur 3: upplevelser av handledningen

6.4.1. Nätverksbygge som stöd

Min första kategori benämns *nätverksbygge som stöd*. Den här kategorin karaktäriseras av HL:s önskan om att ingå i ett större nätverk kring eleven med en hörselnedsättning, personalens utmaningar med många inblandade samarbetspartners och instanser samt samarbetets betydelse för vårdnadshavarna. Samverkan betonades även vid stadiövergångar. Det framkom att nätverksarbetet upplevdes stundvis bristfälligt och att det fanns utvecklingsbehov.

Under observationerna framgick det att HL var en sorts spindel i nätet kring eleverna med en hörselnedsättning. HL beskrev också under intervjun handledningen med betoning på samverkan med andra vuxna där målet var att skapa jämlika förutsättningar. Vid stadiövergångarna var samverkan av extra stor betydelse. Så här beskrev HL sin upplevelse av samverkan:

”...att informera personal vid just till exempel stadiövergångar, det är viktigast då, att man börjar i god tid. Att barn med hörselnedsättning har jämlika förutsättningar, det är det som är grejen. Och sen att informera och sprida hörselkunskapen till personalen, vara en bro mellan hemmet och skolan och samarbeta med föräldrarna.” (HL)

HL lyfte fram rektorns roll i samverkan. HL beskrev sin upplevelse beträffande samverkant med skolledningen på följande sätt:” Rektorn är ju en viktig person, att om rektorn har rätt attityd och förhållningssätt löser sig det mest.”. Det framkom i intervjuutsagorna att HL hade ett brett nätverk av kontakter som hen använde sig aktivt av för att få djupare information samt tillgång till olika hjälpmedel.

Det noterades under både intervjuerna och observationerna att nätverksbygget innebar en hel del utmaningar och utvecklingsmöjligheter. Dessa upplevdes av såväl HL som av personalen. Det framkom att HL gärna skulle vara med på möten där elevernas individuella planer byggs upp och olika stödinsatser i skolan diskuteras.

Under intervjun med HL berättade hen om sin önskan om att utvidga hörselnätverket kring sina elever:

”Och sen att ingå i nätverket är ju min dröm, att det ska finnas ett hörselteam och då är det en pedagog med. Här finns det ju inte, därför blir det ibland så att vad har den vänstra handen gjort och vad har den högra handen gjort...Så samverkan efterlyser jag mellan olika professionaliteter, det kan vi bli bättre på.” (HL)

I intervjuutsagorna framkom det att personalen upplevde utmaningar med att hitta de mest ändamålsenliga stöden för eleverna med hörselnedsättning. Detta på grund av att det fanns så många människor samt instanser att de skulle samarbeta med. Både personal och HL efterlyste mera gemensamma tillfällen för att samlas och lära känna alla som är ed och stöder eleven. Det här upplevdes likadant av alla informanter. Läraren inom småbarnspedagogik beskrev situationen på följande sätt:

”...speciellt i början skulle det vara skönt att samlas alla som är inblandade så man skulle få veta lite vem alla som är inkopplade och vem som sköter vad. Att sen också lite veta vart man tar kontakt. Nu kändes de lite som att de kommit så mycket så det varit svårt att greppa.” (lärare inom småbarnspedagogik)

Det framkom att de många olika instanserna och samarbetsparterna orsakade förvirring och osäkerhet hos såväl personalen som eleven i årskurs 7. Sådär beskrev specialläraren deras situation:

”Att tillsammans fundera vad som gagnar Robin bäst. Där tänker jag liksom att hen har så många stödtrupper, det är då HL, sen från kommun XXX kommer NN, sen finns det något datacenter från något

hörselbundet som pratar om datorer. Ibland känns det som att man pratar och diskuterar med en, så kommer vi fram till en sak, men sen pratar man med någon annan så kommer man fram till något helt annat. Lite märker jag att det här gör Robin konfunderad, att till vem ska hen säga vad. Till NN säger han att han hör bra medan till HL kan hen säga att hen skulle vilja ha mera mikrofoner, det blir svårt. Att man borde sitta ner alla tillsammans och reflektera.” (speciallärare)

I intervjun med specialläraren framkom även att skolpersonalen blev förvirrad då de fick mycket varierande information kring vilka stödmeter de skulle använda. Hen berättade att det då blev skolans ansvar att tolka vad som var det rätta stödet. Specialläraren beskrev utmaningen på följande sätt:

” Kanske just de här att de är flera olika instanser inblandade som säger olika saker ibland. Att de blir ibland så att en stöder en sak och den andra säger en annan sak och kan ibland strida emot varandra. Då får vi sen göra någon medel-väg eller så som de fungerar bäst för oss eller så.” (speciallärare)

Alla informanter delade åsikten om att det vore av stor vikt att sitta ner tillsammans. Detta skulle skapa vetskap hos personalen i vilka personer de har möjlighet att kontakta vid frågor och stöd samt skapa en mera enhetlig linje beträffande hur stöd eleven i fråga behöver.

6.4.2. Betydelsen av att bli påmind om elevens behov

Min andra kategori benämns *betydelsen att bli påmind om elevens behov*. Den här kategorin karaktäriseras av personalens upplevelser av handledningen som en sorts sätt att aktivt påminna personalen om elevens stödbehov och att handledningen upplevdes som ett sätt att stöda elevens känsla av delaktighet. De framkom att eleverna ofta var så pass självständiga i sin skolvardag, att det utan extern handledning fanns risk för att deras utmaningar skulle falla i glömska.

Läraren inom småbarnspedagogik beskrev en upplevd känsla av immunitet i vardagen för störande faktorer i omgivningen. Hen menade att HL:s sätt att observera och ge feedback bidrog till att hen upplevde att ett aktivare sätt att tänka på vad eleven behövde för att känna sig delaktig. Specialläraren i årskurs 7 upplevde att utan handledningen fanns det risk för att elevens utmaningar skulle falla i glömska. Detta då eleven annars upplevdes vara självständig. Specialläraren beskrev upplevelsen såhär:

” ...kanske just att handledningen håller temat aktuellt. Här kommer det här med aktiviteten, då vi har en högfungerande elev, att det att han har det här stödet förbereder honom bättre för framtiden... För mig är det viktigt att om vi inte skulle få utomstående handledning och stödtrupper så finns det risk att han skulle

försvinna i mängden då han fungerar så bra och att vi har så dåligt med resurser att sätta på just sådant förebyggande arbete.” (speciallärare)

Det framkom även i samtalet med eleven i årskurs 7 att hen upplevde att HL:s besök skapade en bättre miljö för hen att vistas i. Eleven upplevde att handledningen fungerande förebyggande beträffande elevens möjlighet till delaktighet och inläring i skolvardagen. Eleven beskrev situationen såhär:”... klassen hålls alltid lite tystare en tid efter hens besök. Men sen blir de livligt igen.” Eleven menade att en tid efter HL:s besök kunde vissa stödåtgärder falla i glömska. Det framkom även i intervjun med specialläraren att handledningen tjänade som ett sätt att påminna skolan om elevens utmaningar. Hen beskrev det på följande sätt: ”Och sen det att hon påminner oss att han fungerar ju så bra, att fast vardagen ser ut att fungera så kan det ändå finnas svårigheter t.ex. hemma eller något vi kunde göra bättre.” Skolgångshandledaren upplevde även att handledningen bidrog till ett aktivt tänk på hörselmiljön med menade att det var en utmaning att få stödinsatserna att genomsyra skoldagen. Hen uttryckte det på följande sätt:

”Det är lite svårt sen det, att vi talade just med några andra skolgångshandledare att vi inte är i en och samma klass, att vi hoppar hit och dit. Det skulle vara ljuvligt om man kunde få allt till alla ställen eller vara i en och samma klass, just med tanke på till exempel tennisbollar under stolarna och så vidare...” (skolgångshandledare)

HL:s relation till eleven öppnade upp en kanal för lärarna att få aktuell information och påminnelse kring elevens upplevelser. Specialläraren upplevde att man kunde minimera risken för att elevens hörselnedsättning skulle falla i glömska jämfört med elever som hade mer märkbara utmaningar

”För mig är det viktigt att om vi inte skulle få utomstående handledning och stödtrupper så finns det risk att han skulle försvinna i mängden då han fungerar så bra att vi har så dåligt med resurser att sätta på just sådant förebyggande arbete, det håller det aktuellt.” (speciallärare)

Handledningen fungerade på så sätt även som en sorts påminnelse för personalen om att hela tiden aktivt tänka på elevens erfarenheter och perspektiv. Av detta kunde bedömas att handledningen behövdes kontinuerligt för att påminna personal i skolor om att aktivt använda sig av de olika stöden elever med en hörselnedsättning kan behöva för att känna sig inkluderade.

6.4.3. Behov av tid och kontinuitet

Min tredje kategori benämns *behov av tid och kontinuitet*. Den här kategorin karaktäriseras av informanternas gemensamma önskemål för mera tid för handledning. I alla intervjuutsagor uttrycktes önskemål på olika sätt beträffande möjligheten att få mera handledningen. Läraren inom småbarnspedagogik efterlyste längre handledningsbesök och betonade att dessa gärna fick bidra med konkreta råd. Hen upplevde att längre besök skulle bidra med mera råd. Sådär beskrev hen sin upplevelse:

”Det finns ju så många frågor, att hur är det när vi har musik eller gymnastik, att de här blir ganska kort och att det skulle kunna vara en längre period med mera just att det här skulle ni kunna tänka på och så...” (lärare inom småbarnspedagogik)

Skolgångshandledaren upplevde också att handledningen var för kort. Hen menade att en dag avsedd för handledning per termin var för lite. Skolgångshandledaren menade att hen under handledningen strävade till att ta till sig så mycket information som möjligt. Även HL upplevde att handledningen stundvis blev för kort. Under observationstillfället i årskurs 7 noterades HL berätta för skolgångshandledaren att hen på grund av tidsbrist skriver ett e-post till skolan med förslag på åtgärder. HL upplevde själv att tiden för handledningen ofta blev kort och önskade en mer frekvent möjlighet att ge handledning. Sådär beskrev hen situationen:

”att man får komma så sällan! Haha! De blir inte som ett regelbundet. Det är också ett så stort område jag har och sen när jag är ensam, att veta om allt i den grad att kunna ge något då man kommer. Att hålla sig a-jour och upprätthålla engagemang och nyfikenhet, att hitta tid för det. Allt hör ihop.”(HL)

Praktiska aspekter som bland annat kostnader lyftes upp av HL som orsak till utmaningarna med att finna tillräckligt med tillfällen att ge handledning. HL betonade att en del anser att skolans egna speciallärare handleder gratis. Skolgångshandledaren upplevde att handledningen kunde ske oftare men var samtidigt tacksam över att HL var lätt att nå. Hen upplevde möjligheten att kontakta HL per e-post som en positiv aspekt, trots hen inte använt sig av det. Vanligaste var dock att handledningen skedde på plats, öga mot öga.

6.4.4. Behov av reflekterande samtal

Min sista kategori benämns *behov av reflekterande samtal*. Den här kategorin karaktäriseras av den handledande lärarens önskemål om att kunna mötas i fördjupade samtal med både personal och elev.

Kategorin är nära sammankopplad med föregående kategori där behovet av mer kontinuitet och tid framträdde.

Tidsbristen beträffande handledningsbesöken påverkade möjligheterna att mötas i reflektion under handledningen ansåg HL. Under intervjun med HL framkom upplevelsen på följande sätt: ”Jo, det är viktigt. Sällan blir det tid, det saknar jag. Man måste sitta ner och tala om vad jag såg, vad behöver ändras, vad fungerat bra utifrån mitt hörselperspektiv. Och sen vad tyckte läraren.” Reflektion var något som efterfrågades av specialläraren i årskurs 7. Hen ansåg att det var värdefullt att tillsammans reflektera för att lyckas med elevens inkludering. Hen menade dock att tidsbristen för reflektion berodde på pandemiläget med Covid-19 i Finland. Specialläraren beskrev sina tankar på följande sätt: ”Att man borde sitta ner alla tillsammans och reflektera, att jag förstår att på grund av corona att det inte varit möjligt men det är nog bra att reflektera tillsammans.”

HL önskade mera diskussion och reflektion som skulle leda fram till olika lösningar men var medveten om att det inte alltid fanns tid för det och beskrev situationen såhär: ”Egentligen heter det att man ska diskutera fram sig till det, men det har jag inte alltid tid för, utan då ger jag konkreta och tydliga råd. Pang, gör såhär.” Av observationsanteckningarna och intervjuutsagorna kan man antyda att de konkreta råden och tipsen gavs ibland som kompensation för att de reflekterande samtalen uteblev på grund av tidsbrist. Utgående från intervjuutsagorna var det osäkert att alla i personalen hade klart för sig vad en reflekterande handledning innebar.

Det psykiska välbefinnandet hos eleven upplevdes ha en stor betydelse för inkluderingen av såväl specialläraren som HL. HL ansåg det vara av betydelse för att kunna stöda eleven på rätt sätt. HL menade att det vore viktigt att hen hade tid för sådana samtal. HL beskrev sin önskan såhär:

”Hmm... det skulle nog vara roligt att ha en kontinuitet, att träffas ofta. Den psykosociala biten, att hur man känner och så. Att vi har ju stödperioder så försöker jag ta in hörselprat men det är en gång per läsår. Att handledningen också... ha tid för det psykosociala priset. För de hinner man inte då allt är väldigt inriktat på tekniken, studiehandledning... just de där känsloriten skulle vara kul” (HL)

Specialläraren belyste även att det psykosociala välbefinnandet spelade stor roll för hur eleven kände sig delaktig i de högre årskurserna. Hen menade dock att HL:s tidsbrist och dess påverkan på att föra psykosociala samtal inte påverkade elevens känsla av delaktighet. Hen betonade kompisrelationernas betydelse i intervjun såhär:

”Jag vet ju inte vad HL pratar med Robin, men där får vi nog ge största tacken till hans kompisar. Att han har starka kompisband. I högstadiet har lärarna en marginell betydelse i dom situationerna, kompisarna är nog det viktiga, haha” (speciallärare)

Det framkom under observationerna i årskurs 7 att HL försökte ta reda på elevens känsla av delaktighet genom att observera eleven tillsammans med sina kompisar. Det framkom i såväl intervjuerna som i observationerna att det psykosociala välbefinnandet upplevdes spela en stor roll beträffande elevens delaktighet av både specialläraren och HL.

6.4.5. Tolkande sammanfattning

Forskningsfråga nummer tre består allt som allt av fyra olika kategorier som besvarar frågan om vilka upplevelser det finns beträffande handledningens betydelse för inkluderingen. Det fanns utmaningar beträffande tid och kontinuitet för handledningen och mera handledning efterfrågades av såväl personalen som HL. Även utmaningar beträffande många samarbetspartners upplevdes av personalen medan nätverksarbetet hade utvecklingsmöjligheter enligt HL. Avsaknad för tid beträffande reflekterande samtal var även något som framgick. Genom en vilja till reflekterande samtal kan element ur det deltagarbetonade perspektivet urskiljas (jfr. kapitel 4.2.2.).

Många olika samarbetsparter och skolledningens attityd upplevdes som en nyckelfaktor för HL:s möjlighet att skapa ett lyckat samarbete med skolan. Samverkan med andra sakkunniga och ett större nätverkande efterlyses av HL. Detta kan även förstås i ljuset av kollaborativ konsultation mellan flera olika professionella, som bland annat King-Sears m.fl. (2015) kommunicerar (jfr. kapitel 4.2.3.).

Dock upplevde personalen att det kom för mycket information från olika håll och personer och de efterlyste gemensamma träffar med möjlighet till diskussion. Personalen kunde stundvis uppleva att de måste själva bedöma på vilken sakkunnig de valde att lyssna på. Handledningen var delvis kollaborerande och samarbetande med inslag av det expertbetonade perspektivet. Detta då HL även måste påminna personalen i användandet av stödmeter.

Alla informanter upplevde att handledningen var för kort och saknade kontinuitet. Det uttrycktes av såväl HL som specialläraren önskemål om att kunna mötas i reflekterande samtal och behovet att avsätta tid för det. Det här tolkar jag som element av det deltagarbetonade perspektivet (jfr. kapitel 4.2.2.). Sammanfattningsvis kan det konstateras att handledningen upplevdes bidra till elevens inkludering. Personalen blev påmind om elevens behov av olika stödåtgärder och hjälpmedel. Samverkan betonades som viktigt samtidigt som omfattningen på de många olika samarbetsparterna kunde utvecklas. Det var även tydligt att reflektion var något de flesta informanter upplevde vara av stor betydelse och det vore av värde att skapa fler möjligheter för att mötas i reflekterande samtal, trots brist på tid och resurser. Dock var det oklart om alla informanter hade en gemensam uppfattning om innebörden av begreppet reflektion.

7 Slutdiskussion

I det här kapitlet diskuteras resultaten som framkom i resultatredovisningen. Resultaten diskuteras utgående från den teoretiska referensram som ligger till grunden för avhandlingen. Resultatet diskuteras även utgående från min egen tolkning. Slutligen sammanförs resultaten som baserar sig på intervjuer, observationer samt på min egen tolkning. Detta för att beskriva hur den externa handledningen kan stöda inkluderingen av elever med en hörselnedsättning inom allmänundervisningen.

7.1. Metoddiskussion

Resultaten från min studie baserar sig på kvalitativ metod med designen fallstudie. Kvalitativa metoder är lämpliga då man vill utforska människors upplevda livsvärld. Man vill få detaljerade beskrivningar av händelser eller få syn på tankar kring ett visst fenomen (Denscombe, 2018; Trost, 2010). Metodvalet får således ses som lämpligt eftersom jag ville få en fördjupad bild av handledningen inom ett utforskat område. Genom att utgå från en fallstudie med få deltagare gavs möjlighet att analysera resultatet djupare. Jag har också strävat till att beskriva kontexten noggrant för att resultatet ska kunna förstås mot kontexten. Valet av en hermeneutisk ansats föll sig naturligt eftersom det fanns forskning från närliggande områden som kunde användas som stöd i tolkningen. Ansatsen var lämplig, då jag hade tidigare kunskap om ämnet handledning, såväl praktisk som teoretisk. Dock inte specifikt om handledning berörande hörselnedsättning.

Min förförståelse och tolkning kan ha påverkat vad jag noterade vid observationerna. Genom en icke-systematisk observation var jag mera öppen för vad som kunde uppkomma under datainsamlingen och var inte låst vid specifika teorier. Saaranen-Kauppinen och Puusniekka (2006) menar att observationen ger på ett naturligt sätt direkt information och att en icke-systematisk observation är passande då man vill komma åt mångsidig information kring ett fenomen.

Intervjuer ger en djupare inblick i informanternas erfarenheter och tankar kring ett visst fenomen och därför valdes intervju som datainsamlingsmetod för studien. Patel och Davison (2007) betonar vikten av att intervjuaren besitter förkunskap i ämnet som ska undersökas. Jag ville inte styra intervjun alltför mycket och valde därför att pendla mellan teori och metod. Patel och Davidson (2007) belyser vikten av att intervjusituationen ska bli som ett samtal. Jag kunde ha stärkt tillförlitligheten genom att utföra en provintervju. På så sätt kunde jag tydligt ha märkt vilka frågor som möjliggjorde diskussion och vilka frågor som var i behov av att utvecklas.

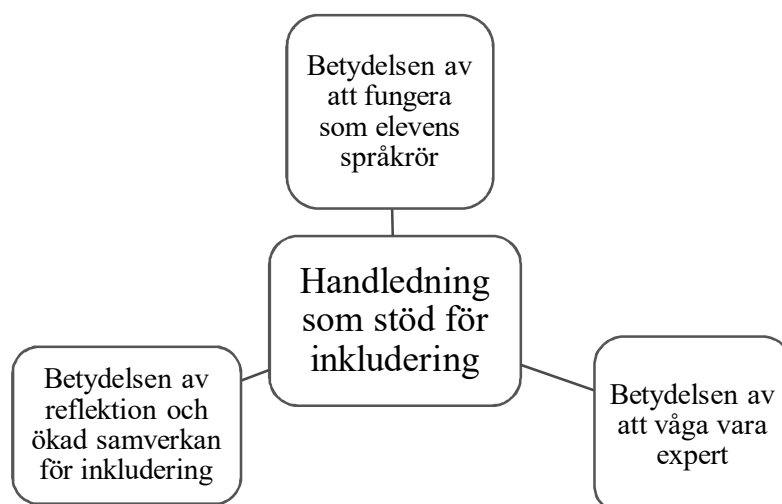
Tillförlitligheten i kvalitativa undersökningar är direkt beroende av forskarens förmåga att utföra undersökningen poängterar Patel och Davidson (2007). Min personliga erfarenhet att utföra

forskning är liten. Därför kunde jag ha ökat tillförlitligheten på min forskning genom att filma under min observation eller utföra observationen tillsammans med en annan forskare. Trovärdigheten i min studie har däremot stärkts av att jag använt mig av triangulering. Jag använde mig av flera olika datainsamlingsmetoder, både observationer och intervjuer. Patel och Davidson (2007) menar att trianguleringen ger en bredare beskrivning av ett fenomen beroende på om resultatet visar variation eller likheter. Datat som samlades in hade mycket likheter. Det som uppmärksammades i observationen av handledningen förstärktes i intervjuutsagorna från informanterna. Trovärdigheten förstärktes även av att mitt material var omfattande. Materialet bestod av observationer av hela dagar ute på fältet samt flera olika intervjuer. Jag har flera gånger återgått till såväl intervjuutsagorna som observationsanteckningarna för att få en helhetsbild av resultatet. På så sätt har jag pendlat mellan del och helhet, som är en central del vid användningen av en hermeneutisk ansats.

Min undersökning ägde rum i Svenskfinland och i ganska specifik kontext. Resultatet behöver förstås i ljuset av den kontexten och kan inte generaliseras till andra kontexter. Dock ger det en fördjupad förståelse av vad handledning som metod för inkludering av elever med en hörselnedsättning kan vara. Trots detta kan resultatet anses vara generaliserbart enbart till en viss del. Den specifika kontexten i undersökningen kan således användas som referensmaterial för fortsatt forskning inom samma område.

7.2. Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att ta reda på den externa handledningens möjligheter som stöd för inkluderingen av elever med en hörselnedsättning. Det här kapitlet är indelat i tre olika temaområden som symboliserar de tolkningsdimensioner som framträtt i resultatet. Dimensionerna har jag valt att kalla för: *betydelsen av att våga vara expert*, *betydelsen av att fungera som elevens språkrör* och *betydelsen av reflektion och ökad samverkan för inkludering*. Dimensionerna väver samman de tre forskningsfrågorna, tidigare forskning och min förförståelse för specialpedagogiska handledning. Figur 4 synliggör dimensionerna.



Figur 4:Handledning som stöd för inkluderingen

7.2.1. Betydelsen av att våga vara expert

I studien framkom det att handledningen hade ett stort fokus på den handledande lärarens expertkunskap. Även relationerna mellan den handledande läraren och personalen i skolorna visade på en asymmetrisk-karaktär, där den handledande läraren hade en tydlig roll som expert. Det här stämmer överens med tidigare forskning av Dorn (2018) som menar att kunskapsförmedling är en betydande del av en lyckad inkludering gällande elever med en hörselnedsättning. I studien framkom också personalens förväntningar på handledningen, vilket framförallt bestod av konkreta råd och tips för att kunna stöda eleven, vilket också stämmer överens med tidigare forskning (Sahlin, 2005; Sundqvist, 2012). Utgående från detta kan handledningen ses ha element från det expertbetonade perspektivet. Forskare menar att det expertbetonade handledningsperspektivet karaktäriseras av att den handledande läraren förväntas lösa problem och ge svar på frågor, vilket även går i linje med min studie.

Arbetet kring de hörseltekniska apparaterna var en central del av de konkreta råden. Personalen som arbetade med eleven med hörselnedsättning blev introducerade till nya hörseltekniska apparater och till hörselpedagogiska metoder. Ett behov av konkreta råd och tips beträffande dessa var genomgående hos personalen. Personalen uttryckte förståelse för att arbetet med elever med en hörselnedsättning krävde uppdaterad kunskap i användandet av hörseltekniska apparater och hörselpedagogiska metoder. Därför var det inte överraskande att det framkom i resultatet flera gånger önskemål om konkreta råd och tips. Det framkom även att personalen behövde bekräftelse i att de gjorde rätt. Det här betonades av den handledande läraren som en viktig del av handledningen. Det här är även något som har påvisats i tidigare forskning som berör intern handledning i skolor (Bladini, 2004; Sundqvist, 2012). Bekräftelse av den rådsökandes verklighet är en viktig del av handledningen. Det fanns även en vilja hos den handledande läraren att öka personalens förståelse för elevens hörselnedsättning genom att berätta och demonstrera hur de kunde använda sig av de hörseltekniska apparaterna eller hörselpedagogiska metoderna. Det här beskriver Dorn (2018) som betydande del beträffande inkluderingen av eleven.

Slutligen kan konstateras att handledningen hade egenskaper som är av relevans inom det expertbetonade perspektivet och man kunde förstå handledningen med hjälp av egenskaper som framkom från teorin om ställningsbyggande, ”scaffolding” då den handledande läraren använde sig av såväl expertkunskap som modellinlärning för att stöda den rådsökande (Sundqvist, 2012). Det är av betydelse att minnas att vid inkludering av elever med specifika funktionsvariationer påvisar tidigare forskning att det är väsentligt att handledaren bidrar med sin expertkunskap för att öka

lärarnas förståelse för elevens utmaningar (Dorn, 2018; Jensen, 2019; Kärkkäinen, 2016). På så sätt kan inkluderingen av eleven ske mer framgångsrikt.

7.2.2. Betydelsen av att fungera som elevens språkrör

I studien framkom det att den handledande läraren fungerade som ett viktigt språkrör mellan eleven med en hörselnedsättning och skolan. Det framkom också att den handledande läraren strävade till att bygga en jämbördig och tillitsfull relation med eleverna. Den var tydligt att den handledande läraren värdesatte relationerna till eleverna. Det här är något som också kommunicerats av forskare, som menar att relationerna är en av grundstenarna för att kunna åstadkomma förändring i handledningssammanhang (Newman och Rosenfield, 2019). I studien framgick att den handledande läraren hade en förmåga att engagera sig i elevens upplevelser och vardag. På så sätt skapades försök till att möta elevens behov. Det här har kommunicerats av forskare som nyckelfaktorer för en lyckad inkludering (Takala och Sume, 2018).

Det kunde avläsas en mer symmetrisk relation i handledningen direkt till eleverna, än i handledningen med personalen. Av den symmetriska relationen kan handledningen i min studie även tolkas ha drag av det deltagarbetonade perspektivet (Sundqvist, 2012). Den handledande läraren ansåg eleverna vara experter på sin egen hörselnedsättning, av vilket man kan än en gång se element från det deltagarbetonade perspektivet. Det här stämmer även överens med teorin konstruktivismen, som ligger i grunden för det deltagarbetonade perspektivet (Lehto, 2008). Eftersom relationen värdesattes av den handledande läraren kunde man också skönja element från den humanistiska psykologin, den andra bakomliggande teorin för det deltagarbetonade perspektivet. Den handledande läraren ville uppmuntra eleverna och skapa förståelse, vilket framkom i såväl observationerna som intervjuerna (Skagen, 2013).

Handledaren använde sig av frågor som utforskade skillnader och skalfrågor för att komma på djupet med det som sades. Det här kan tolkas som specifik samtalsmetodik som är ett karaktärsdrag i det deltagarbetonade perspektivet på handledning (Sundqvist, 2020; King-Sears m.fl., 2015). På så sätt kunde handledaren skapa mera utrymme för reflektion och diskussion, som i sin tur stärkte relationerna i handledningen. Det framkom även att personalen upplevde att handledningen påminde dem om elevernas stödbehov. Det här stärks av tidigare forskning som menar att det inte är ovanligt att elever som fungerar självständigt med en hörselnedsättning ofta glöms bort (Dorn, 2018).

Det kan tolkas att handledaren hade förmågan att ändra perspektiv och roll under själva handledningen. I handledningen direkt till eleven såg handledaren eleven som en kunskapsbärare och expert på sin egen situation medan handledaren tog expertrollen vid handledningen av personalen.

Det finns alltså element från såväl det expertbetonade perspektivet som det deltagarbetonade perspektivet i handledningen som undersökts i studien. Slutligen kan konstateras att det enda sättet att komma elevernas upplevelser på djupet är genom att skapa en relation, vilket den handledande läraren hade gjort. Det här var synligt då eleven och personalen ansåg den handledande läraren vara ett språkrör mellan eleven och skolan. Det här tolkar jag som en styrka i de handledande möten som observerats för studien.

7.2.3. Betydelsen av reflektion och ökad samverkan för inkludering

Det framkom i studien att reflektion och samverkan var betydande för inkluderingen av elever med en hörselnedsättning. Det fanns en vilja att skapa utrymme för reflekterande samtal, men på grund av tidsbrist var detta inte alltid möjligt. Detta stämmer överens med tidigare forskning som påvisat att tidsbrist är en stor bidragande faktor till att reflektion i handledningssammanhang uteblir (King- Sears m.fl., 2015; Sahlin, 2005; Sundqvist, 2012). I studien framgick det att den handledande läraren hade önskemål om att mötas i reflektion. Det här stämmer överens med nordisk forskning som påvisat att det ofta är handledaren som efterfrågar reflektion framom rådsökande (Sahlin, 2005). Då personalen fick frågan om de önskade mera reflektion blev det oklart om innebörden i begreppet reflektion i handledningssammanhang var tydligt för dem. Det här kan även påverkat deras förväntningar på handledningen, som låg starkt på att få konkreta råd och tips. Resultatet gällande detta visar på behov av att kunna diskutera så väl handledares som mottagares förväntningar på handledning innan man inleder en handledningsrelation. Detta kommuniceras även av Newman och Rosenfield (2019).

Det var tydligt att den handledande läraren bemästrade samtalsfärdigheter som gynnade reflekterande samtal. Dessa var främst tydliga i handledningen direkt till eleverna med en hörselnedsättning. Samtalsfärdigheter är något som lyfts upp av forskare som ett karaktärsdrag för handledning inom det deltagarbetonade perspektivet (Newman och Rosenfield, 2019; King-Sears m.fl., 2015; Sundqvist, 2012). Trots den handledande lärarens samtalsfärdigheter och vilja till att mötas i reflektion var de reflekterande samtalen inte i majoritet på grund av den tidigare kommunicerade tidsbristen. Den handledande lärarens användning av digitala kanaler för att nå personalen, då tiden inte räckte till, framkom. Det här stärks av tidigare forskning av Petterson och Ström (2020) som menar att det är av värde att utforska de digitala möjligheterna berörande handledning på distans. Förslagsvis kunde den externa handledningen innehålla ett utvärderingsmöte på distans efter besöken. Digitala möten innebär en flexibilitet, som också kunde minimera resetiden, som blir stor för den handledande läraren som ger stöd till skolor i hela Svenskfinland.

Samverkan var något som framkom i studien som en viktig aspekt i arbetet för att inkludera eleven med en hörselnedsättning. Det här stärks av många forskare (King-Sears m.fl., 2015; Sieppi och Pitkänen, 2019; Takala m.fl., 2020; Jensen, 2019; Sundqvist 2020) som poängterar att mångprofessionell samverkan är en nyckelfaktor vid ett inkluderande arbetssätt. Det fanns en efterfrågan av mera möjligheter till samverkan hos den handledande läraren medan personalen stundvis upplevde för många olika inblandade parter. Förvirring berörande de olika parternas roller var framkommande i intervjuerna med personalen. Personalen efterlyste mera kontinuitet i möten och handledning samt en tydligare bild av vem som var iblandad. Brister i kommunikationen beträffande olika utsagor angående stödåtgärder framkom också. Resultatet av detta var en konfundering hos personalen som upplevde att de själva måste avgöra vilken stödmetod som var mest ändamålsenlig. Det här stärks av King- Sears m.fl. (2015) menar att tydliggörande av personalens roller och ansvar i mångprofessionell samverkan är av stor betydelse. Det kan alltså tolkas att den mångprofessionella samverkan hade utvecklingsbehov, både enligt den handledande läraren som av personalen.

Slutligen kan man tolka att det fanns inslag av samtalsfärdigheter, som har sitt ursprung i ett deltagarbetonat perspektiv, i de handledande möten som observerats. Det fanns även en vilja att skapa reflekterande möten. Eftersom handledningen hade inslag av samtalsfärdigheter, reflekterande dialog samt sakkunskap kan handledningen ses i ljuset av det multiteoretiska perspektivet på handledningen (Sundqvist, 2020; Sundqvist, 2012). Därav kan konstateras att handledare som erbjuder stöd till skolor för att inkludera elever med specifika funktionsvariationer behöver ha kunskap om hur man ändamålsenligt använder ett multiteoretiskt perspektiv, med element från såväl det deltagarbetonade perspektivet som det expertbetonade.

7.3. Slutsats och utvidgad förståelse

Den här avhandlingen skrevs inom ramarna för projektet ”specialpedagogisk handledning” vid Åbo Akademi med syftet att få en inblick i hur den externa handledningen sker i finlandssvenska skolsammanhang. I avhandlingen ville jag undersöka hur extern handledning genomförs och upplevs som stöd för inkluderingen. Handledningen är en form av mångprofessionell samverkan som stöder inkluderandet av elever med en funktionsvariation. Inkludering har länge varit på tapeten i såväl styrdokument som på fältet i den finländska skolan. En lyckad inkludering kräver mångprofessionell samverkan i och med de växande heterogena klasserna i den finländska skolan. Därav kan man konstatera att det vore av betydelse att ge mera rum för handledande möten i dagens skola. I förlängning behöver också den specialpedagogiska handledningen mera riktlinjer för hur den ska utföras för att uppnå långsiktiga lösningar utgående från den enskilda elevens behov.

Resultat i min studie påvisade att handledningen hade drag från olika perspektiv och att handledningen kunde förstås ur ett multiteoretiskt perspektiv, men med speciellt stark anknytning till element från det expertbetonade perspektivet. Den handledande lärarens expertkunskap var värdesatt, då de berörde en specifik funktionsvariation. Den handledande läraren var mån om att tillgodose personalen med den kunskap de behövde för att bemöta elevens behov. Det var även av vikt att skolpersonalen fick en insikt i elevens hörselnedsättningar samt i vilka stödbehov eleven hade. Det här motsvarade även personalens förväntningar på handledningen. Den handledande läraren saknade dock tid för att kunna mötas i reflekterande samtal. Det här synliggjorde att handledningen även hade drag av det deltagarbetonade perspektivet på handledningen. Genom att öka inslagen av ömsesidig reflektion i kollaborativ anda kunde handledningen skapa ännu bättre förutsättningar för en lyckad inkludering. Vidare visar studien ett behov av att utveckla nätverksarbetet kring eleven. Även tiden för att mötas i reflekterande samtal var svår att hitta. Ett utvecklingsförslag är att kombinera fysiska handledningsbesök med digitala handledningsträffar. Den här studien har gett en bild av hur den externa handledningen från ett resurscenter genomförs. Studien tyder på att alla inblandade parter i handledningen delar en positiv upplevelse och ser handledningen påverka elevens inkludering positivt.

Då jag valde att använda mig av den hermeneutiska forskningsansatsen i min avhandling ger jag tillföljande en beskrivning av min vidgade förståelse för handledningen i överensstämmelse med den hermeneutiska spiralen. Under avhandlingsprocessen har min förståelse för den specialpedagogiska handledningen blivit djupare. Jag upplever även en specifikare förståelse för handledningens olika perspektiv och dess betydelse för implementering av stödåtgärder. Jag var överraskad att se att den handledande lärarens konkreta tips togs emot med öppna armar. Personalen verkade även motiverad att prova på de olika tips som föreslogs. Detta då min egen förförståelse grundar sig i att den rådsökande ibland kan förhålla sig defensivt till konkreta råd samt att de rådsökande inte alltid känner sig lika motiverade till att använda sig av råden, vilket stärks av King-Sears m.fl. (2015).

I och med observationerna framkom även inslag av olika handledningsstrategier. Min förförståelse var att handledningen främst skulle ha ett expertbetonat perspektiv. Vid analysen av observationerna vidgades min förförståelse och jag lade märke till inslag av såväl det deltagarbetonade perspektivet som den kollaborativa stilen. I och med det här har det även klarnat för mig att beträffande handledning av specifika funktionsvariationer är det av betydelse att handledare besitter såväl expertiskunskap som samtalsfärdigheter. Det var även en positiv överraskning att se att eleven fick fungera som en expert beträffande sin egen hörselnedsättning och att den handledande läraren värdesatte elevens erfarenheter och upplevelser.

En annan aspekt som fördjupat min förförståelse för handledning berör relationerna. Resultatet i den här studien visar att den handledande läraren hade en förmåga att skapa relationer med eleverna med en hörselnedsättning är av stor betydelse. Det kan konstateras att utan en relation, som bygger på tillit, kan handledningen inte fullt bidra till inkluderingen av eleven. Slutligen kan jag konstatera att min positiva bild av handledning som stöd för inkludering har upprätthållits. Jag har fått en fördjupad förståelse för handledningens olika perspektiv och relationernas betydelse för en lyckad inkludering. Jag har även fått en inblick i de olika utmaningarna i externa handledande möten som främst beror på tidsbrist.

Handledningen pendlade mellan viljan till reflektion kombinerat med tidsbrist samt specifika samtalsfärdigheter. Det här fick mig att överväga om handledningen passade mera in på det expertbetonade perspektivet eller på det deltagarbetonade perspektivet på handledning. Jag gjorde ett beslut att tolka resultatet mot det mer expertbetonade perspektivet, med inslag av ett deltagarbetonat perspektiv.

7.4. Förslag på fortsatt forskning

Överlag finns det en del forskning kring handledande möten som sker i skolkontext, men största delen fokuserar på den interna handledning som speciallärare ger åt ämnes- eller klasslärare (se t.ex. Bladini, 2004; Sahlin, 2005; Sundqvist, 2012;). Det finns endast lite forskning rörande handledning till lärare som har elever med en mer genomgripande funktionsvariation, så som hörselnedsättning (se t.ex. Dorn, 2018). Det behövs mera forskning för att ta reda på vilka handledningsstrategier ger det bästa resultatet beträffande inkludering då man handleder lärare berörande undervisning av elever med en specifik funktionsvariation.

För att få en djupare bild av vilka förändringar som handledningen leder till kunde man rikta frågeformulär till flera lärare som fått handledning. Det vore även av betydelse att forska i elevens upplevelser för att få deras perspektiv på handledningens betydelse för inkluderingen. Detta kunde göras genom både kvalitativa och kvantitativa angreppssätt. På så sätt kunde man få en vidare förståelse för vilka handledningsstrategier som verkligen skapar bäst förutsättningar för inkludering av elever med en hörselnedsättning. Det kunde även vara av värde att undersöka handledningens praktiska arrangemang och dess betydelse för att hitta tid för att utveckla handledningsprocessen och möjlighet till reflektion. Det vore av intresse att undersöka de digitala möjligheterna för att på distans skapa en något tätare handledningskontakt och därmed ökad möjlighet för kontinuitet och reflektion. Det här kunde i sin tur stöda en djupare implementering av diverse stödmeter och åtgärder.

Litteraturförteckning

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? I verkett:A., Puusa &P, Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Alkstrand, M. & Proven, M. (2010). *Specialpedagogisk handledning i förskolan. En deskriptiv intervjustudie om tio förskolelärares erfarenheter av specialpedagogisk handledning. Magistersuppsats*. Göteborgs universitet. Institutet för pedagogik och didaktik.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod – en handbok*. Liber.

Andersson, J. (2019). *Nedsatt hörsel*. 1177 Vårdguiden. Hämtad 1 januari 2020 från <https://www.1177.se/sjukdomar--besvar/ogon-oron-nasa-och-hals/horsel/nedsatt-horsel/>

Baglieri, S. med Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom – critical practices for embracing diversity in education*. Routledge.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal* (Doktorsavhandling). Karlstad universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-1810>

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

Brown, D., Pryzwansky, W.B. & Schulte, A. (2011). *Psychology consultation and collaboration. Introduction to theory and practice (7th ed.)*. Pearson Education.

Carlsson, T. (2011). *Gadamers hermeneutik och naturvetenskaplig experimentering*. Helsingfors universitet. Hämtad 1 mars 2021 från: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27504/gadamers.pdf?sequence=1>

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

Claesson, S., Hallström, H., Kardemark, W., och Risenfors, S., (2011) *Ricoeurs kritiska hermeneutik vid empiriska studier*. Pedagogisk forskning i Sverige: Linnéuniversitetet.

Dataombudsmannens Byrå. (2020). *Vetenskaplig forskning och dataskydd*. Hämtad från <https://tietosuoja.fi/sv/vetenskaplig-forskning-och-dataskydd> 2.2.2021

Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: For Small-scale Research Projects*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill.

Dorn, B., (2019). *The Changing Role of Teachers of Students Who are Deaf or Hard of Hearing: Consultation as an Increasing Part of the Job*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 29:2, 237-254, DOI: 10.1080/10474412.2018.1502087

Dorn, B., (2018). *Meeting consulting need in general education settings: Five Strategies for Itinerant Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students*. Odyssey.

Crothers, L., Hughes, T. & Morine, K. (2008). *Theory and cases in school-based consultation*. Routledge.

Finlands officiella statistik (FOS): *Specialundervisning* [e-publikation]. ISSN=1799-1609. 2019, *Tabellbilaga 1. Grundskolelever som fått intensifierat eller särskilt stöd 2019*. Helsinki: Statistikcentralen. Hämtad 12 november 2020 från: http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_001_sv.html

Finlex 642/2010: *Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning*. Hämtad 12 november 2020 från: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642>

Finlands hembyggsförbund (2020). *Integraatio vai inkluusio?* Hämtad 1 december 2020 från: <https://kotiseutuliiitto.fi/tietopankki/kulttuurisesti-moninainen-kotiseututyo/moninainen-vapaaehtoistoiminta/inkluusio/>

Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande*. Studentlitteratur.

Häkli, S. (2015) *Kuulovian liitännäisvammat*. Hämtad 12 november 2020 från: <https://www.kuuloavain.fi/info/kuulo-ja-kuulovammat/kuulovian-liitannaisvammat/>

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*. 27 (2), 77–94.

Jensen, L. (2019). *Inkluderingskompetens vid adhd & autism*. Be my Rails publishing.

Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. *Hermeneuttis-fenomenologisen tutHLusotteen sisäisestä problematiikasta*. Aikuiskasvatus, doi:10.33336

King-Sears, M., Janney, R., & Snell, M. (2015). *Teachers' guides to inclusive practices. Collaborative teaming*. Paul Brooks Publishing Co.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Kuuloavain. (2021). *Kieli ja kommunikaatio*. Hämtad 1 december 2020 från <https://www.kuuloavain.fi/?tietoa=kieli-ja-kommunikaatio>

Kuuloavain. (2020). *Kuulo ja kuulovammat*. Hämtad 1 december 2020 från <https://www.kuuloavain.fi/info2/kuulo-ja-kuulovammat/kuulokayra/>

Kärkkäinen, P. (2016). Kuuron ja huonokuuloisen lapsen koulupolku. I verket Takala, M. och Sume, H. (2016). *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Finn Lectura.

Kärkkäinen, P. (2016). Toimivia järjestelyjä oppiaineittain. I verket Takala, M. och Sume, H. (2016). *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Finn Lectura.

Lehto, J. (2005) . *Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi?* Kasvatus 36(1), 7-19.

- Leinonen, R. (2019). *Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät*. Hämtad 1 februari 2021 från <https://spoken.fi/laadullisen-tutHLuksen-aineistonkeruumenetelmät/>
- Lukkarinen, E. och Peltola, U. (2016). Opetuksen säätelyn puitteet i verket M. Takala och H. Sume. *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Finn Lectura.
- Newman, D.S. & Ingraham, C. (2017) Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27:1
- Newman, D. S. & Rosenfield, S. A. (2019). *Building competence in school consultation: A developmental approach*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nordström, E. (2017). *Kollegialt lärande. Genom pedagogisk handledning och lärande samtal*. Liber.
- Nyström, M. (2007). *Hermeneutik*. Avdelningen för samhällsmedicin och folkhälsa / Allmänmedicin vid Institutionen för Medicin, Sahlgrenska akademien: Göteborgs Universitet. Hämtad 1 februari 2021 från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-5325>
- Patel, R. & Davidson, B. (2007). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Pettersson, G. and Ström, K. (2020). Remote consultation between special educators and teachers in rural schools in Sweden. *Education in the North*, 27(2) pp. 56-72.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet i verket; M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala. *Mahdoton inklusio: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Pitkänen, K. & Sieppi, R. (2019). *Kuulovammaisen oppilaan tutkimateriaali*. Hämtad 12 november 2020 från: <https://www.kuuloavain.fi/info/paivahoito-ja-koulu/oppimisen-ja-koulunkaynnintuki/kuulovammaisen-oppilaan-tuHLateriaali/>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. I verket: A, Puusa & P, Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Routio, P. (2005) Hermeneuttinen tulkinta. I verket: *Tuotetiede*. Taideteollisen korkeakoulun virtuaaliyliopisto. Hämtad 1 februari 2021 från http://www2.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/120_kirjallisuus.html#herm
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo Hämtad 20 februari 2021 från: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>.
- Sahlin, B. (2005). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. SHI-förlag.

Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli "osallistava kasvatusta" – lähteitä sekä 13 perustettua inklusiota vastaan*. Hämtad 12 december 2020 från: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutHLus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>

Segolsson, M., (2011). *Lärandets hermeneutik: Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Högskolan för lärande och kommunikation.

Seitonen, H., Kurki, A., & Takala, M. (2016). *Kuulokojeet kuntoutuksen tukena* I verket Takala, M och Sume, H. (2016). *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Finn Lectura.

Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Livonia Print.

Skoglund, C. (2012). *Hermeneutik i praktiken. En kortfattad sammanfattning av hur hermeneutisk forskningsprocess kan gå till*. Hämtad 1 februari 2021 från: <https://doczz.net/doc/6926981/hermeneutik-i-praktiken.pdf>

Snellman, S. & Lindberg, T. (2007). *Hjälp – en elev med hörselskada i min klass!* Oy Studio Lindberg AB.

Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet. Ett specialläroarsperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo Akademi University Press.

Sume, H. (2016). *Kuuron ja huonokuuloisen lapsen sosiaaliset taidot*. I verket M. Takala och H. Sume. *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Finn Lectura.

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo Akademi

Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren – lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.

Sundqvist, C., Aarnos, R. och Ström, K. (2020). *Asiantuntija, analyttinen ystävä vai tiimipelaaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli i verket M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala, S. Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Takala, M. & Sume, H. (2016). *Kuurojen ja huonokuuloisten opetus ennen, nyt ja tulevaisuudessa*. I verket: M. Takala och H. Sume. *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Finn Lectura.

Takala, M. & Sume, H. (2018). Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support, *European Journal of Special Needs Education*, 33:1, 134-147, DOI: 10.1080/08856257.2017.1306965

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

Takala, M., Sirkko, R. och Kokko, M. (2020) Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. I verket M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala. *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

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

Utbildningsstyrelsen. (2020). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Hämtad 1 december 2020 från: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

Valteri (2021). *Handledningsbesök*. Hämtat 1 januari 2021 från <https://www.valteri.fi/sv/tjanster/handledningsbesok/>

Vikman, S. (2015). *Sisäkorvaistutekuntoutuksen tavoitteet*. Hämtad 12 november 2020 från: <https://www.kuuloavain.fi/info/kuulon-kuntoutus/sisakorvaistute/sisakorvaistutekuntoutuksen-tavoitteet/>

Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I verket A. Fejes och R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

World Health Organization. (2020). *Deafness*. Hämtad 12 november 2020 från: <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/deafness>

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

Bilagor

Bilaga 1: Samtyckesblankett

Forskningsprojekt om handledning mellan hörselpedagog och lärare

Information och samtycke

Bästa lärare och vårdnadshavare!

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

- a) observationer av hörselpedagogens handledningsbesök i skolor
- b) intervjuer med hörselpedagogen och lärare som har en elev med hörselnedsättning i klassen

Syftet med forskningen är att ta reda på utmaningar och möjligheter i den hörselpedagogiska 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 den handledande läraren om du har frågor.

Vänliga hälsningar Amanda Grönholm

Lärare och vårdnashavare:

Jag ger mitt samtycke för att observation av handledning mellan lärare och hörsepedagogen 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

Forskningsfrågor: Handledande lärare

Bakgrundsfrågor:

1. Vad har du för utbildning?
2. Har du någon utbildning beträffande handledning?
3. Vad är din arbetserfarenhet?
4. Hur länge har du haft eleven?
5. Hur ofta besöker du ca varje "case"?

Forskningsfråga 1: Vilket fokus och innehåll framkommer i handledningen?

6. Hur planerar du handledningen?
7. Vad är målsättningen med handledningen?
8. Vad innehåller handledningen?
9. Vad är i fokus för handledningen?

Forskningsfråga 2: Vilka handledningsstrategier används?

10. Följer du någon speciell struktur för handledningen?
11. Vilken är din viktigaste uppgift under handledningen?
12. Vad är lärarens roll under handledningen?
13. Vad är elevens roll?
14. Hur ser du reflektion som en del av handledningen?
15. Hur ser du på att ge råd och förslag?
16. Hur upplever du er relation under handledningen?

Forskningsfråga 3: Hur upplevs handledningen av HL?

17. Vad tycker du fungerar bra med handledningen?
18. Vilka eventuella förändringar upplever du att handledningen leder till?
19. Vilken betydelse har handledningen för elevens inkludering?
20. Vilka är utmaningarna?
21. Hur skulle du vilja utveckla handledningen

Forskningsfrågor 2: den rådsökande

Bakgrundsfrågor:

1. Vad har du för utbildning?

2. Vad är din arbetserfarenhet?
3. Hur länge har du haft eleven?

Forskningsfråga 1: Vilket fokus och innehåll framkommer i handledningen?

4. Vad är målsättningen med handledningen?
5. Förväntningar?
6. Vad innehåller handledningen?
7. Vad är i fokus för handledningen?

Forskningsfråga 2: Vilka handledningsstrategier används?

8. Vad är din roll under handledningen?
9. Vad är elevens roll?
10. Vad är Handledande lärares roll?
11. Hur skulle du beskriva din och Handledande lärares relation under handledningen?
12. Hur ser du på att få råd och förslag? Hurdana vill du ha, exempel?
13. Hur ser du reflektion som en del av handledningen?

Forskningsfråga 3: Hur upplevs handledningen av HL?

14. Vad tycker du fungerar bra med handledningen?
15. Vilken betydelse har handledningen för dig?
16. Vilka eventuella förändringar upplever du att handledningen leder till?
17. Hur använder du dig av det du fått ta del av i handledningen i din undervisning?
18. Vilken betydelse har handledningen för elevens inkludering i undervisningen?
19. Vilken betydelse har handledningen för elevens inkludering i allmänna skolvardagen, t.ex. raster, matstund, håltimmar?
20. Vilka är utmaningarna med handledningen?
21. Hur skulle du vilja utveckla handledningen?
22. Kommer de få mera handledning?