

ÅBO AKADEMI

Samtal för barnets bästa  
- En kvalitativ studie om hur speciallärare inom  
småbarnspedagogik upplever den handledande rollen

Alexandra Gullfors

Magistersavhandling i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2022

## Abstrakt

Författare Gullfors, Alexandra	Årtal 2022
Arbetets titel Samtal för barnets bästa - En kvalitativ studie om hur speciallärare inom småbarnspedagogik upplever den handledande rollen	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 62
<p>Syftet med denna studie är att undersöka hur speciallärare inom småbarnspedagogik upplever den handledande rollen. Utgående från syftet har följande två forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hur upplever speciallärare möjligheter för att handleda?</li> <li>2. Hur genomför speciallärarna handledningen med personalen inom småbarnspedagogiken?</li> </ol> <p>Avhandlingen är av kvalitativ karaktär. Datainsamlingen har gjorts genom tre semistrukturerade fokusgruppintervjuer med sammanlagt tio speciallärare som jobbar inom småbarnspedagogiken i Svenskfinland. Intervjuerna transkriberades och analyserades med hjälp av tematisk analys.</p> <p>I analysen framträdde sju teman. Tema 1–3 är kopplade till forskningsfråga 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personalens förväntningar, resurser och styrdokumentens inverkan.</li> <li>2. Praktiska svårigheter med att handleda hela personalen processinriktat.</li> <li>3.Handledningsutbildning och kunskap om barn och barngrupper skapar goda förutsättningar.</li> </ol> <p>Tema 4–7 är kopplade till forskningsfråga 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Att lyssna för att få information och bekräfta personalen.</li> <li>5. Att stöda personalen till reflektion och lösningar genom dialog och frågor.</li> <li>6. Att tillmötesgå personalens önskemål om konkreta råd.</li> <li>7. Att balansera mellan fokus på barnet och fokus på utvecklingen av miljön.</li> </ol> <p>Resultatet visar att speciallärarna i de tre fokusgrupperna har olika förutsättningar att handleda som bottnar i tolkningar av styrdokument och arbetsbeskrivningar.</p>	

En framträdande faktor är brist på möjligheter och tid hos daghemspersonalen att kunna lösgöra sig från barngruppen för att få handledning.

Ett annan viktig aspekt som framkom i resultaten är att speciallärarna anser att det är viktigt att personalen ges möjlighet att prata, reflektera och själva komma fram till lösningar. Handledarens roll är i många fall att stöda och utveckla lärarnas tilltro till sig själva och sin egen förmåga. Att lyssna och bekräfta visade sig vara en av de främsta faktorerna som inverkar på handledningen. Samtidigt finns det även behov av direkta, konkreta råd och expertkunskap. För att kvaliteten på handledningen skall kunna utvecklas och verkligen fungera som ett stöd för utveckling av småbarnspedagogiken och för barn i behov av stöd behöver specialläraren mer möjligheter att handleda hela personalgruppen samtidigt processinriktat. För detta behövs stöd av föreståndare och tydliggörande i arbetsbeskrivningar och styrdokument.

Sökord / indexord

Handledning, konsultation, samarbete, småbarnspedagogik, speciallärare

Cooperation, collaboration, consultation

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrund och val av forskningsområde	1
1.2. Syfte	2
1.3. Centrala begrepp	3
1.4. Disposition	3
<b>2 Specialpedagogiskt stöd inom småbarnspedagogik</b>	<b>4</b>
2.1. Personalen inom den finländska småbarnspedagogiken	4
2.1.1. <i>Grunderna för planen för småbarnspedagogik och mångprofessionellt samarbete</i>	5
2.1.2. <i>Barnets plan för småbarnspedagogik</i>	6
2.1.3. <i>Barn i behov av stöd</i>	6
2.2. Speciallärarens roll och kompetens inom småbarnspedagogik	8
<b>3 Handledning som samverkansform</b>	<b>10</b>
3.1. Samverkan i handledning	10
3.2. Begreppet handledning och närliggande begrepp	11
3.3. Expertbetonad och deltagarbetonad handledning	13
3.4. Individperspektiv och relationellt perspektiv som olika utgångspunkter för specialpedagogiskt behov	15
<b>4 Tidigare forskning inom speciallärarens handledande roll</b>	<b>17</b>
<b>5 Metod</b>	<b>22</b>
5.1. Preciserade forskningsfrågor	22
5.1. Kvalitativ forskning och fokusgruppintervjuer som datainsamlingsmetod	22
5.2. Val av deltagare och genomförande	25
5.3. Bearbetning av data	28
5.4. Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik	29
<b>6 Resultat</b>	<b>31</b>
6.1. Speciallärarnas upplevelser av rådande förutsättningar för att handleda	31
6.1.1. <i>Personalens förväntningar, resurser och styrdokumentens inverkan.</i>	31
6.1.2. <i>Praktiska svårigheter med att handleda hela personalen processinriktat</i>	33
6.1.3 <i>Handledningsutbildning och kunskap om barn och barngrupper skapar goda förutsättningar</i>	36
6.2. Speciallärarnas beskrivningar av genomförandet av handledning	39
6.2.1. <i>Att lyssna för att få information och bekräfta personalen</i>	39
6.2.2. <i>Att stöda personalen till reflektion och lösningar genom dialog och frågor</i>	40

6.2.3. <i>Att tillmötesgå personalens önskemål om konkreta råd</i>	42
6.2.4. <i>Att balansera mellan fokus på barnet och fokus på utvecklingen av miljön</i>	45
<b>7 Slutdiskussion</b>	<b>47</b>
7.1. Metoddiskussion	47
7.2. Resultatdiskussion	48
7.2.1. <i>Tid, struktur och kunskap som förutsättning för handledning</i>	48
7.2.2. <i>Förändring som förutsättning för handledning</i>	49
7.3. Förslag på fortsatt forskning	53
<b>Källförteckning</b>	<b>54</b>
<b>Bilagor</b>	<b>56</b>
Bilaga 1: Intervjuguide	56
Bilaga 2: Informationsbrev till deltagare	57

# 1 Inledning

I det här kapitlet presenteras bakgrund till val av tema, syftet, forskningsfrågor samt val av forskningsområde. Kapitlets avslutande avsnitt behandlar avhandlingens disposition.

## 1.1. Bakgrund och val av forskningsområde

Jag har valt att skriva min magistersavhandling om hur speciallärare inom småbarnspedagogik upplever den handledande rollen. Jag valde delvis detta forskningsområde eftersom jag själv arbetar som lärare inom småbarnspedagogik och har genom mitt arbete och samarbete med speciallärare inom småbarnspedagogik fått se hur viktig och omfattande den handledande rollen hos specialläraren faktiskt är. Det som också motiverade mig att välja detta tema för min avhandling var att jag under min praktik med en speciallärare inom småbarnspedagogik fick erfara hur stor del av speciallärarens arbete är just handledning. Under praktiken märkte jag också att speciallärare inom småbarnspedagogik verkar handleda personal i större utsträckning än speciallärare i skolan.

I Finland är inte speciallärarens handledande roll definierad i styrdokument eller examenskrav vid universitet där man studerar till speciallärare. Bristen på beskrivningar och definitioner av speciallärarens handledande roll leder till oklarheter i hur handledningen skall ske i praktiken. Enligt forskning utgör den handledande rollen än så länge en mindre omfattande del av arbetet. (Sundqvist m.fl., 2014.) Speciallärare i Finland har en komplex och omfattande roll där de i sitt arbete förväntas handleda andra lärare, men handledningen har ännu en undanskymd plats. Trots att handledning är en central del av speciallärarens arbete är det svårt att hitta specifik forskning om speciallärarens handledande roll inom småbarnspedagogik. Det finns däremot en hel del forskning om handledning som en del av speciallärarens arbete i skolan. Forskare såsom Abbott (2007), Cole (2005), Cook & Friend (2010) samt Idol och West (1987) har alla bidragit till forskning som visar på betydelsen av att utveckla speciallärarens handledande roll i skolan.

Speciallärarnas handledande roll har diskuterats i både forskning och praxis i Storbritannien och USA sedan 1980-talet. I vårt grannland Sverige har diskussionerna pågått längre än i Finland (Sundqvist, 2012). Samtidigt har användningen av olika typer av handledning kraftigt ökat i de nordiska länderna och används allt oftare i skolkontext

(Sundqvist, 2014). Speciallärarens handledande roll har blivit alltmer betydelsefull på grund av att man idag lägger en större vikt på inkludering, detta gäller i skolan såväl som inom småbarnspedagogiken (Pihlaja & Viitala, 2018). I Finland har främst Sundqvist (2012, 2014, 2018) och Sundqvist med kollegor (2014, 2015, 2021) belyst speciallärarens handledande roll genom sin forskning. Som tidigare nämndes är forskningens fokus främst lagd på speciallärarens handledande roll i skolan och inte specifikt på speciallärarens roll inom småbarnspedagogiken. Jag är därför intresserad av att i min forskning undersöka den handledande rollen hos specialläraren inom småbarnspedagogik och hur den upplevs av specialläraren själv.

Sundqvist (2018) menar att genom att betoningen på inkluderande undervisning blir allt starkare har även speciallärarens yrkesroll i förskola och skola förändrats. Temat är aktuellt för att det finns ett behov av att utveckla speciallärarens roll från att vara en lärare till barn med speciella behov till att vara en handledare åt lärare som undervisar barn med speciella behov. Bristen på kompetens i att ge handledning är vanlig och många forskare utanför Finland har belyst denna problematik tidigare. Man kan på basen av forskning dra slutsatsen att speciallärarens handledande roll i skolan är viktig, men behöver utvecklas och definieras. Det handledande uppdraget i skolan och inom småbarnspedagogiken har en hel del likheter men trots det så skiljer sig rollerna åt och forskningsresultat från skolvärlden kan inte helt appliceras på småbarnspedagogiken. Genom denna studie hoppas jag således kunna bidra till ny forskning som belyser den handledande rollen inom småbarnspedagogik.

## **1.2. Syfte**

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur speciallärare inom småbarnspedagogik upplever den handledande rollen. Mitt sökljus ligger dels på praktiska förutsättningar för att handleda och dels på hur speciallärarna genomför handledningen. Jag har valt att i min avhandling avgränsa att specifikt fokusera på den handledning som speciallärare i småbarnspedagogik ger till personal inom småbarnspedagogiken och behandlar därför inte den handledning de ger åt t.ex. föräldrar och vårdnadshavare.

### 1.3. Centrala begrepp

Det mest centrala begreppet i min avhandling är *handledning*. Sundqvist (2012) påvisar i sin forskning att handledning som begrepp är väldigt mångfacetterat eftersom det kan syfta till många olika begrepp beroende på vilken situation det har att göra med eller inom vilken yrkeskategori man använder begreppet handledning. Sundqvist tar upp centrala begrepp som är kopplade till den specialpedagogiska handledningen såsom pedagogisk handledning, arbetshandledning, mentorskap, vägledning, rådgivning och konsultation och menar att de flesta forskare är överens om att handledning syftar till en problemlösningsprocess som innebär att aktörerna består av handledare, den som söker råd samt en eller flera av radsökarens klienter. I detta fall speciallärare, lärare och barn.

Allt oftare används begreppet konsultation för att beskriva det stöd som specialläraren inom småbarnspedagogik ger personalen. Jag kommer ändå att använda mig av begreppet handledning eftersom det är det begrepp som ännu ofta används på svenska inom småbarnspedagogiken. Med handledning avser jag det stöd specialläraren inom småbarnspedagogiken ger den personal som dagligen arbetar med barn i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

### 1.4. Disposition

Min avhandling delas in i sju kapitel; inledning, tre teorikapitel, metod, resultatredovisning och slutdiskussion. I inledningen (kapitel 1) beskrivs val av temat, studiens syfte, definition av begrepp och avhandlingens disposition. I det första teorikapitlet (kapitel 2) beskriver jag personalen inom den finländska småbarnspedagogiken och speciallärarens handledande roll. I det andra teorikapitlet (kapitel 3) definierar jag samarbete och samverkan, jag beskriver även begreppet handledning och närliggande begrepp samt behandlar olika typer av handledning. I det tredje teorikapitlet (kapitel 4) tar jag upp nordisk forskning som haft likande syfte som min egen. Därefter redovisar jag i metoden (kapitel 5) för den kvalitativa forskningsmetoden som ligger till grund för min avhandling, fokusgruppintervjuer som datainsamlingsmetod samt de etiska aspekterna av forskningen. Val av deltagare, genomförande och tematisk analys som bearbetningsmetod av data presenteras också. I resultatredovisningen (kapitel 6) presenterar



jag mina forskningsresultat och i slutdiskussionen (kapitel 7) diskuterar jag resultaten, valet av metod och ger förslag på fortsatt forskning.

## **2 Specialpedagogiskt stöd inom småbarnspedagogik**

I detta kapitel beskrivs det hur personalen i finländska småbarnspedagogiken påverkas av olika lagar och styrdokument. Kapitlet behandlar även hur det specialpedagogiska stödet inom småbarnspedagogiken är uppbyggt. Därefter redogörs rollen och kompetensen hos specialläraren inom småbarnspedagogik.

### **2.1. Personalen inom den finländska småbarnspedagogiken**

Småbarnspedagogik är en pedagogisk verksamhetsform som barn får vara delaktiga i från födseln och vanligtvis tills de blir sex år. Småbarnspedagogiken ordnas i daghem eller hos familjedagvårdare. (Heiskanen & Viitala, 2019.) Inom småbarnspedagogiken arbetar lärare, socionomer, barnskötare, familjedagvårdare, speciallärare, assistenter och daghemsföreståndare. För att arbeta som lärare inom småbarnspedagogik krävs det att man har avlagt minst en pedagogie kandidatexamen som innehåller sådana studier som ger yrkesfärdigheter för uppgifter inom småbarnspedagogik. Arbeta som socionom inom småbarnspedagogik kräver att man har minst yrkeshögskoleexamen inom hälsovård och det sociala området som innehåller studier som omfattar minst 60 studiepoäng i studier med inriktning på småbarnspedagogik och socialpedagogik. De som arbetar som barnskötare inom småbarnspedagogik skall ha avlagt en grundexamen i pedagogisk verksamhet och handledning, en lämplig grundexamen inom hälsovård och det sociala området eller någon annan motsvarande lämplig examen där det ingår eller som kompletterats med tillräckligt omfattande examensdelar i vård, fostran och undervisning av barn. (Lag om småbarnspedagogik, 2018.)

Av daghemspersonalen i en barngrupp i småbarnspedagogiken skall minst två tredjedelar ha behörighet som lärare eller socionom inom småbarnspedagogik, och av dem skall minst hälften ha behörighet som lärare inom småbarnspedagogik. De övriga i personalen skall minst ha behörighet som barnskötare inom småbarnspedagogik. Vilket betyder 3 anställda per barngrupp. (Lag om småbarnspedagogik, 2018.) I statsrådets förordning om småbarnspedagogik (2018) står det att i dimensioneringen är en pedagog med någon av ovanstående utbildningar per högst sju barn som fyllt tre år. I barngrupper där barn ännu inte

fyllt tre år får det vara högst fyra barn per pedagog. Detta innebär högst 21 barn per daghemsgrupp om barnens ålder är över 3 år och högst 12 barn per daghemsgrupp om barnets ålder är under 3 år. I ett familjedaghem kan samtidigt ordnas småbarnspedagogik för högst fyra barn, familjedagvårdarens egna barn medräknade. Assistenterna räknas inte med i personaldimensioneringen. Om det på ett daghem finns ett eller flera barn med funktionsnedsättning eller barn i behov av stöd skall detta beaktas i personaldimensioneringen om det inte finns en assistent för sådana barn på daghemmet. Speciallärares behörighet behandlas i kapitel 2.2.

### ***2.1.1. Grunderna för planen för småbarnspedagogik och mångprofessionellt samarbete***

I grunderna för planen för småbarnspedagogik som är en nationell föreskrift som utfärdats av Utbildningsstyrelsen står det att kommuner skall i den utsträckning som motsvarar behovet inom småbarnspedagogiken se till att det finns tillgång till speciallärare inom småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018). Utbildningsstyrelsen bestämmer innehållet i Grunderna för planen för småbarnspedagogik på basen av Lagen om småbarnspedagogik (Lag om småbarnspedagogik, 2018).

Inom småbarnspedagogiken skall man identifiera barnets behov av stöd och ordna det på ett så ändamålsenligt sätt som möjligt. Stödet kan ordnas med hjälp av mångprofessionellt samarbete. (Utbildningsstyrelsen, 2018.) Med mångprofessionellt samarbete avser man alla de parter som på ett eller annat sätt stöder barnet i dess utveckling och deltar i när barnets stöd planeras och ordnas. Det är daghemspersonalen såväl som specialläraren inom småbarnspedagogik som samarbetar tillsammans med hälsovård, rådgivningspersonal, barnskyddet, socialvård med mera. Syftet med det mångprofessionella samarbetet är att barnets behov blir tillgodosedda inom den småbarnspedagogiska verksamheten. Det mångprofessionella samarbetet är en stöttepelare för en inkluderande småbarnspedagogik på många sätt. Specialläraren och andra sakkunniga skall ge råd åt personalen om hur man på bästa sätt stöder barn i behov av stöd. De kan också handleda barn i behov av stöd individuellt eller i grupp. (Pihlaja & Viitala, 2018.)

Samarbete mellan läraren, specialläraren, vårdnadshavaren, barnet och den övriga personalen inom småbarnspedagogiken är viktigt för att man skall kunna identifiera stödbehovet hos barn samt planera, genomföra och utvärdera det. Hela personalen skall ge barnet det stöd som det behöver. De stödformer som används är direkt stöd till barnet samt handledning och konsultation av personal som ges av specialläraren inom småbarnspedagogik.

Det innefattar bland annat: tolknings- och biträdestjänster, särskilda hjälpmedel och digitala verktyg, tecken och bilder som stöd för språket och kommunikationen, strukturella arrangemang i barngruppen och åtgärder som gäller personaldimensioneringen i gruppen m.m. (Utbildningsstyrelsen, 2018.)

### ***2.1.2. Barnets plan för småbarnspedagogik***

Alla barn som deltar i den småbarnspedagogiska verksamheten i Finland har enligt Lagen om småbarnspedagogik rätt till systematisk och målinriktad fostran, undervisning och vård. För att säkerställa att varje barn får det skall en individuell plan för småbarnspedagogik utarbetas för varje barn av daghemspersonalen. (Sandberg, 2021.) I barnets plan för småbarnspedagogik skall mål som stödjer barnets utveckling, lärande och välbefinnande dokumenteras samt de åtgärder som behövs för att uppnå målen och även en utvärdering av hur målen uppnåtts (Utbildningsstyrelsen, 2018). Planen görs upp av pedagoger i samarbete med föräldrar och vårdnadshavare. Specialläraren deltar i förverkligandet och bedömning av behovet av stöd och stödåtgärder. Andra experter såsom talterapeuter, psykologer, hälsovårdare, ergoterapeuter m.m. kan även behöva delta. Alla de som är involverade i ett barns stödbehov är det mångprofessionella teamet. I uppgörandet av planen måste man alltid utgå från barnets perspektiv. Vid bedömningen av behovet av stöd kan en speciallärare använda sig av olika screeningmaterial, samt att systematiskt iaktta barnet och observera i vilka situationer ett stödbehov uppstår. (Pihlaja & Viitala, 2018.)

### ***2.1.3. Barn i behov av stöd***

Heiskanen och Viitala (2019) menar att grundprincipen för den finska småbarnspedagogiken och förskoleundervisning är barns rätt till omedelbart och effektivt stöd så snart stödbehovet har identifierats. Trots att det finns en del variationer i kommunal praxis i finsk småbarnspedagogik så deltar barn i behov av särskilt stöd eller barn med en funktionsnedsättning vanligtvis i den vanliga småbarnspedagogiken eller förskoleundervisningen tillsammans med andra barn. Klasser och grupper för barn i behov av särskilt stöd eller barn med funktionshinder kan också bildas. I praktiken finns inte många sådana utan specialklasser eller grupper är oftast belägna i vanlig skola och dagvård.

Grunderna för planen för småbarnspedagogik är en nationell föreskrift som utfärdats av Utbildningsstyrelsen. De kommunala planerna för småbarnspedagogik och barnets egna plan för småbarnspedagogik ska utarbetas i enlighet med denna. Utbildningsstyrelsen har utfärdat en ny plan som träder i kraft 18.2.2022. Grunderna förnyades i enlighet med ändringarna i

lagen om småbarnspedagogik. I grunderna för planen för småbarnspedagogik står det att småbarnspedagogiken har tre olika nivåer för stöd: allmänt-, intensifierat- och särskilt stöd. Stödet i småbarnspedagogiken ska ordnas i enlighet med inkluderande principer. Utgångspunkten är att varje barn har rätt att få stöd i den egna barngruppen med hjälp av olika flexibla arrangemang. Om barnets behov av stöd förutsätter det har barnet rätt att delta i småbarnspedagogisk verksamhet i en mindre grupp eller i en specialgrupp. (Utbildningsstyrelsen, 2022.)

För barnet är det viktigt att stödet ges kontinuerligt och konsekvent under tiden i småbarnspedagogiken. Barnet har rätt att få stöd och undervisning av en speciallärare inom småbarnspedagogik om behov finns för det. Specialläraren skall vid behov delta i bedömningen, planeringen och utvärderingen av barnets stödbehov och stödåtgärder samt i genomförandet av det. Stödet som ges av en speciallärare kan vara individuellt stöd för eller i grupp. Stödet kan vara regelbundet, på deltid eller heltid. Att ett barn inom småbarnspedagogiken har rätt till att få specialundervisning på heltid är en ny bestämmelse som träder i kraft i augusti 2022. Sakkunskapen hos speciallärare används även för att konsultera personalen och vårdnadshavarna. (Utbildningsstyrelsen, 2022.)

Hela personalen ska i enlighet med sin utbildning och arbetsbeskrivning delta i bedömningen av behovet av stöd och ge det stöd som behövs men det ligger på anordnaren av småbarnspedagogik att besluta om barnet behöver intensifierat och särskilt stöd. Om det allmänna stödet inte är tillräckligt, gör läraren upp en pedagogisk bedömning och bedömer om barnet behöver flyttas upp till intensifierat stöd. För att flyttas upp till intensifierat stöd behöver en individuell plan för lärande göras upp. Det särskilda stödet ges åt barn som inte når målen för tillväxt, utveckling och lärande trots olika stödåtgärder. När barnet förflyttas till särskilt stöd behövs en pedagogisk utredning. (Laatikainen, 2018.)

För att möjliggöra att småbarnspedagogiken är inkluderande skall personalen vara medvetna om hur man jobbar inkluderande. Speciallärare inom småbarnspedagogiken är inte alltid tillgänglig för handledning och stöd åt personal och barn. Det är läraren som har det pedagogiska ansvaret över barngruppen som är ansvarig för att barn i behov av stöd får stöd. En assistent får aldrig ges det huvudsakliga ansvaret. Det behövs planering och samarbete samt gemensamma värderingar i arbetsteamet för att man skall kunna jobba inkluderande. Varje pedagog behöver ha ett positivt förhållningssätt och ha en god interaktion med alla barn och vuxna. (Pihlaja & Viitala, 2018.)

## 2.2. Speciallärarens roll och kompetens inom småbarnspedagogik

För att arbeta som speciallärare inom småbarnspedagogik krävs det enligt Lagen för småbarnspedagogik 30 § behörighet som lärare i småbarnspedagogik samt att man genomfört studier som ger yrkesfärdigheter för uppgifter som speciallärare eller pedagogie magisterexamen med specialpedagogik som huvudämne, dvs. utbildning till speciallärare inom småbarnspedagogik (Lagen om småbarnspedagogik, 2018). För att jobba som speciallärare i grundskolan, förskolan eller småbarnspedagogiken i Finland behöver man alltså utöver kandidatexamen avlägga en magisterexamen där man läst minst 60 sp specialpedagogik (Sundqvist, 2018).

Speciallärare inom småbarnspedagogik arbetar antingen som lärare i en grupp eller som professionell handledare. Speciallärare stöder personalen i småbarnspedagogik och förskola i att skapa inkluderande och stödjande miljöer, interaktioner och praxis genom att bidra med specialpedagogisk kunskap och expertis. Enligt finsk lag måste varje kommun se till att det finns tillgång speciallärare. (Heiskanen, Viitala, 2019.) Speciallärare är utbildade i att undervisa barn i behov av särskilt stöd samt i att handleda lärare och personal, dokumentera bedömningar, genomföra utvärderingar och stöda organisationsutveckling i daghem och skolor (Gäreskog & Lindqvist, 2020). I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) står det att när det hos barn inom småbarnspedagogiken uppstår behov av stöd skall stödet ordnas genom pedagogiska arrangemang såsom stöd av en speciallärare inom småbarnspedagogiken, som antingen konsulteras eller är tillgänglig för barnet periodvis.

Kompetensen hos speciallärare inom småbarnspedagogik används i specialundervisnings- och fostringsuppgifter som berör barn som behöver stöd och för att konsultera och handleda den övriga personalen (Grunderna för planen för småbarnspedagogik, 2018). Pihlaja och Viitala (2018) framhåller att specialläraren inom småbarnspedagogik behöver besitta en bred kunskap om olika neuropsykiatriska funktionsvariationer, olika typer av inlärningssvårigheter och socioemotionella problem men även om särskild begåvning m.m. Specialläraren skall också ha en bred kännedom om det mångprofessionella nätverket inom kommunen såsom talterapeuter, psykologer, ergoterapi, läkare med mera, detta för att kunna stöda föräldrar och vårdnadshavare såväl som daghemspersonal.

Specialläraren hör till daghemspersonalens team och skall sträva efter att kunna ge barnen en högklassig, trygg utvecklingsmiljö. Man behöver ha en god kännedom om

barngruppen såväl som av personalen, vilket är svårt när speciallärare ansvarar för stora områden. Specialläraren bör ha en god organisationsförmåga och ett bra minne. (Pihlaja & Viitala, 2018). Vidare lyfter Pihlaja och Viitala fram det mångprofessionella samarbetet som en stor del av speciallärarens handledande arbete i småbarnspedagogik.

### 3Handledning som samverkansform

I detta kapitel redovisar jag för vad handledning är och närliggande begrepp. Jag går även igenom samarbete och samverkan som två skilda men ibland synonyma begrepp. Jag jämför även expertbetonad och deltagarbetonad handledning samt hur man utgår från ett individperspektiv eller relationellt perspektiv på specialpedagogiska behov.

#### 3.1. Samverkan i handledning

Handledning och konsultation i specialpedagogiskt sammanhang relateras ofta till begreppet samverkan. Enligt King-Sears m.fl. (2015) är samarbete och samverkan inte synonymer för varandra utan två skilda begrepp. Samverkan eller collaboration på engelska är en typ av interaktion mellan två eller flera jämställda parter som jobbar mot ett gemensamt mål tillsammans. Samverkan kännetecknas av att man delar på ansvaret gällande planering, beslut och verkställande av målsättningar. Det kräver även att man delar resurser såsom sina kunskaper och färdigheter, information, utrustning och material (King-Sears m.fl., 2015). Brown m.fl. (2011) beskriver samverkan som en problemlösningsprocess där man tillsammans använder expertisen hos dem som samverkar till att lösa ett problem. Brown m.fl. menar även att samverkan kännetecknas av tillit till varandra, klar och tydlig kommunikation mellan parterna samt att man har tydliga roller och överenskommelser.

Enligt Cook och Friend (2010) har behovet av effektiva och fungerande relationer mellan pedagoger inom specialpedagogiken funnits i nästan 50 år. Man började då på allvar lägga tonvikt på samarbete mellan pedagoger, vårdnadshavare och andra yrkesutövare och började använda sig av handledningsinsatser som efterliknade modeller för konsultation som används inom mentalvård, skolpsykologi och rådgivning. I början kännetecknades samarbetet mellan lärare av utvecklingen av nya modeller för lärarkonsulter. Specialutbildade lärare fungerade då på samma sätt som skolpsykologer, men med tyngdpunkten på akademiska och beteenderelaterade interventioner. Cook och Friend lyfter vidare fram att lagar som reglerade specialpedagogiken tidigare lade tonvikt på att barn med specialbehov skulle få adekvata insatser från specialutbildade lärare; detta betonades vara betydligt mer viktigt än att specialutbildade lärare gav konsultation åt andra lärare. Samtidigt var speciallärare och lärare

kollegor vilket gjorde rollen som konsult besvärlig. Betoningen i speciallärares utbildningar låg då på att de skulle vara kunniga inom beteendemässiga interventioner som de skulle lära ut till lärare som i sin tur skulle implementera dem med barnen.

Cook och Friend (2010) beskriver vidare att under 1980-talet reagerade man ute på fältet; reaktionen kom från att man såg stora skillnader i hur man jobbade konsulterande inom t.ex. skolpsykologin eller andra branscher där man samarbetar med pedagoger. Man ville komma från betoningen på beteendemässiga interventioner och utveckla speciallärares konsultation. Här kom en förändring att ske då man ute på fältet insåg behovet av kollegialitet och samverkan. Ungefär under denna tid uppkom termen "collaborative consultation" (samverkande konsultation). Termen syftade på en annorlunda form av konsultation där betoningen skulle ligga på partnerskap mellan yrkesutövare med jämförbar professionell förberedelse. Cook och Friend beskriver också samarbete som en stil professionella väljer att använda baserat på ömsesidiga mål, likvärdighet, delat ansvar för viktiga beslut och resultat, delade resurser och utveckling av tillit, respekt och en känsla av gemenskap.

### **3.2. Begreppet handledning och närliggande begrepp**

Många forskare kommunicerar skillnader mellan handledning och konsultation och menar att konsultation kan ses som en kortvarig process som tar slut när problemet är löst. Riis Jensen (2017) menar att handledning fokuserar mera på processen där den vägledde själv skall komma fram till lösningar och få nya insikter gällande problemet i fråga. Handledaren är den som leder samtalsprocessen samtidigt som man skall ha en likvärdig relation med den vägledde. Handledaren blir således tvungen att hantera flera olika roller under samma i samtal. Vidare menar Riis Jensen att förutom att delta i samtalet skall handledaren analysera, iaktta, och förstå samtalsprocessen för att kunna ge respons åt den handledde både verbalt men även genom gester och mimik. Som handledare innehar man också en viss sorts maktposition i relation till den man handleder eftersom man som handledare är experten.

Sundqvist (2014) lyfter fram att i Norden använder man begreppet pedagogisk handledning när man beskriver handledningen lärare får i pedagogiska frågor. Pedagogisk handledning kan ses som en metod som hjälper den handledde att utvecklas professionellt. I denna typ av handledning reflekterar man kring problemställningar i sin yrkesroll. Handledarens huvudsakliga funktion blir då att skapa förutsättningar för möten där den



handleddes får utvecklas. Sundqvist menar att på svenska är det vanligt att man använder begreppet specialpedagogisk handledning när man beskriver speciallärarens stöd till pedagoger och annan personal. Det handlar till skillnad från pedagogisk handledning om en indirekt stödform med det primära målet att förbättra inlärningsförutsättningar för barnet. Parallellt med specialpedagogisk handledning används också begreppet konsultation av forskare på fältet. Detta är en indirekt stödform där specialläraren genom att handleda läraren ger indirekt stöd till barn i behov av stöd. Specialläraren stödjer läraren i att hitta undervisningsätt och hjälpmedel åt barn i behov av stöd samt delar sin expertis gällande hur barns eventuella funktionsvariationer påverkar deras inläring.

Enligt Riis Jensen (2017) är det centrala i handledningsförloppet att det sker mellan två eller flera människor där ett problem står i centrum. Handledning eller konsultation som syftar till att diskutera enskilda barn och elevers utveckling och lärande kan till skillnad från pedagogisk handledning ses som en problemlösningsprocess där man först identifierar problemet. Därefter analyseras problemet för att komma upp med en åtgärdsplan och slutligen utvärderas processen (Sundqvist, 2014). Riis Jensen (2017) betonar de positiva aspekterna av att man som specialpedagogisk handledare håller grupphandledning åt flera lärare på en och samma gång, speciellt när det kommer till skolsammanhang. När lärare i grupper berättar om problem kan andra lärare relatera till problemet, detta i sin tur bidrar till självreflektion samtidigt som det ger lärarna känslan av att inte vara ensamma om sina problem, utan kunna dela dem med andra. Handledaren blir på detta sätt bekant med olika lärares utmaningar och kan med hjälp av denna bättre stöda dem i deras arbete. Den handledning speciallärare ger till personal för att stöda dem i arbetet med barn i behov av stöd behöver alltså hållas åtskilt från pedagogisk handledning som fokuserar på att stöda och utveckla lärarnas yrkesroll. (Riis Jensen, 2017; Sundqvist, 2012.)

Laatikainen (2018) använder konsultation som ett synonym till handledning för att beskriva det stöd som specialläraren ger åt personalen i skolan. Handledning innebär samarbete, men även konsultation av arbetssätt och metoder. Med hjälp av speciallärarens goda kännedom av barnen konsulterar och handleder specialläraren lärare. Detta kallas intern konsultation av lärare. Konsultation innebär även samarbete, samtal och planering. Konsultationen är ett komplement till den specialundervisning som specialläraren ger åt barn. Specialläraren funderar tillsammans med klassläraren hur barnet som behöver stöd ska tas i beaktandet i klassen och barnet får på detta sätt stödet av den egna läraren i klassen.

Specialläraren ger även råd i hur man skall skriva olika dokument och deltar och stöder klassläraren vid uppgörandet av olika planer inom trestegsstödet.

Handledning kan vara direkt och indirekt. Direkt handledning innebär att specialläraren handleder den som behöver handledning (den rådsökande) direkt. Indirekt handledning innebär att specialläraren ger handledning åt t.ex. läraren inom småbarnspedagogik så att denna i sin tur kan handleda och stöda t.ex. en vårdnadshavare (den rådsökande). Indirekt handledning kännetecknas av en triadisk relation vilket innebär att relationen består av en handledare, den handledde och en eller flera av den handleddes klienter. Handledaren och den handledde delar tillsammans på problemlösningen, ett klassiskt exempel är specialläraren och klassläraren och hur de tillsammans jobbar för att stöda barn. (Sundqvist, 2014.)

### **3.3. Expertbetonad och deltagarbetonad handledning**

Det finns en mängd olika handlednings- och konsultationsmodeller som Sundqvist (2012, 2014, 2021, Sundqvist m.fl., 2014, Sundqvist m-fl, 2021) kopplar till två olika handledningstraditioner som genomsyras av olika perspektiv på handledning; expertbetonad och deltagarbetonad handledning. Sundqvist med kollegor menar även att expertbetonad handledning och deltagarbetonad handledning inte skall ses som två separata tillvägagångssätt utan bör ses som ett kontinuum där båda kan användas vid sidan av varandra i handledning beroende på problemets art. De huvudsakliga skillnaderna i dessa två typerna av handledning är de teoretiska ramarna de bygger på samt förhållningssättet och strategin man använder sig av.

Sundqvist m.fl, (2014) beskriver att inom expertbetonad handledning är handledarens professionella expertis i fokus. Fokuset ligger på speciallärarens kunskap, råd och förslag på åtgärder som denna delar med sig av till läraren. Ur det expertbetonade perspektivet har en tydlig problemlösningssprocess vuxit fram som utgående från beteendeteoretisk handledning ses som fyra faser. Den första fasen är probleminventering följt av problemanalys. Syftet är att skapa sig en idé om problemet och göra en åtgärdsplan för att kunna lösa problemet. Detta skede kännetecknas av att handledaren ger den handledde konkreta råd om hur denne skall gå tillväga. Slutligen utvärderar man åtgärderna man vidtagit och beslutar då om man är nöjd eller behöver jobba vidare med problemet.

Sundqvist (2014) för fram att i Finland ges denna handledningsform vanligtvis av speciallärare åt barn i form av råd och stöd. Relationen mellan handledaren och den handledde är asymmetrisk då handledaren som expert ofta kopplas till en dominant roll. Vidare lyfter Sundqvist fram att samtidigt kommer expertbetonad handledning ur behovet av att lärare behöver en annan typ av kunskap än de själva besitter, så man söker den kunskapen i en expert som genom att dela med sig av sin kunskap om barn med inlärningssvårigheter eller funktionsvariationer ökar kompetensen hos lärarna som undervisar dessa barn.

Deltagarbetonad handledning fokuserar tvärtom på att inte ge konkret råd åt klienten utan tyngdpunkten ligger istället på handledarens förmåga att kommunicera och ställa rätt frågor och på detta sätt vidga klientens tankesätt. Relationen är betydligt mer symmetrisk då handledaren inte ger direkta råd, istället använder man samtalsfärdigheter såsom öppna frågor, bekräftelse m.m. Deltagarbetonad handledning har humanistisk psykologi som grund. Inom den humanistiska psykologin hyser man en tilltro till att människan vill hitta goda lösningar på egen hand. Att människan har alla möjligheter till att förändras och handskas med konflikter genom sin vilja, önskan att ta ansvar och strävan om att vilja växa som person. Deltagarbetonad handledning fokuserar på att utveckla en plan som skall stöda den handledde. (Sundqvist m.fl., 2014.)

Det centrala är dock att den handledde själv kan och skall komma fram till kärnan i problemet. Förutom humanistisk psykologi bottnar synen på det deltagarbetonade perspektivet i konstruktivismen. Konstruktivismen ser inte kunskap som något som kan överföras från en person till en annan utan som något som människan själv skapar. Konstruktivismen har många olika inriktningar där tyngdpunkten vilar på tron om att människan skapar sig egen verklighet. (Kroksmark & Åberg, 2007.) Inom den deltagarbetonade handledningen framträder detta genom synen på att klientens egna tankar om problemet står i fokus. Handledaren hjälper klienten att forma en ny syn på ett problem men det är ändå klienten själv som är expert på sitt eget liv. (Sundqvist, 2014.) För att främja reflektionen hos klienten behöver handledaren besitta olika samtalsfärdigheter såsom spegling, omformulering, aktivitet lyssnade och frågor som utmanar och vidgar klientens perspektiv (Kings-Sears m.fl., 2015). Skillnaderna mellan perspektiven handlar om i vilken utsträckning fokus är lagt på handledarens expertkunskap eller på den handleddes tankar och egna kapacitet. I dag har skillnaderna mellan perspektiven luckrats upp och Sundqvist (2021) beskriver ett integrerat perspektiv där man använder så väl en strukturerad process och samtalsfärdigheter.

### **3.4. Individperspektiv och relationellt perspektiv som olika utgångspunkter för specialpedagogiskt behov**

I förra kapitlet lyfte jag fram att handledningen kan fokusera på handledarens expertkunskap eller den handleddes tankar. I tillägg kan fokus i handledning också sättas på barnet eller på kontexten (jfr Bladini, 2004; Sundqvist, 2012). Det här kan förstås med hjälp av två perspektiv på specialpedagogiska behov: ett individperspektiv eller relationellt perspektiv. Inom specialpedagogiken är synen på människan det centrala som påverkar alla möten mellan pedagog och eleven. Detta gäller inte bara speciallärare utan egentligen i alla möten mellan människor.

Om man utgår från ett individperspektiv på specialpedagogiska behov kopplar man behovet till barnets karaktäristik och använder medicinska eller psykologiska förklaringsmodeller. Dessa behöver identifieras, förklaras och om problem finns behöver metoder hittas för att kompensera för dessa. Man identifierar alltså olika problemgrupper, söker efter neurologiska eller psykologiska processer som kan hjälpa förståelsen av gruppens problematik och kommer upp med förslag på interventioner för att kompensera dessa. Grundsynen bottnar alltså i att svårigheterna eller avvikelserna finns hos individen själv. Begreppet specialpedagogik syftar till att det krävs en speciell typ av pedagogik där den vanliga inte räcker till. Den specialpedagogiska forskningen har historiskt sett varit individriktad och riktat sig till vissa grupper av individer, vilket har resulterat i att majoriteten av forskningen handlat om analyser av olika funktionsvariationer. Vad som orsakar dem, vilka åtgärder som är lämpliga och hur den framtida prognosen kan förväntas se ut. (Nilholm, 2007.)

När man utgår från ett relationellt perspektiv utgår man från att människan föds och utvecklas i relation till andra människor, relationerna vi har till andra människor påverkar och formar oss och har således stor betydelse. Vad som karakteriserar en människas subjektivitet är då inte enskilda egenskaper utan de handlingar som framträder i relationer med andra människor. (Aspelin & Persson, 2013.) Sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det miljön och sig själv som pedagog man ska se till när man möter barns olika behov och förutsättningar. Nilholm (2007) menar att ett relationellt perspektiv inte förkastar att ett barn har särskilda behov utan hur vi ser på och tillgodoser dessa särskilda behov. Det relationella perspektivet har till skillnad från individperspektivet som avsikt att inte fokusera på vad som är normalt och

förväntat utan istället fokusera på mångfalden och de positiva aspekterna av att alla är unika och olika.

Dessa olika perspektiv kan också präglade fokus i handledningen. I många handledningsmodeller idag som i pedagogiska sammanhang utgår man från kontexten och strävar till att förändra den för att underlätta för barnet. (Bladini, 2004.) Det specialpedagogiska behovet är komplext och att man behöver bägge perspektiv för att förstå komplexiteten. Nilholm (2007) definierar behovet av dessa båda perspektiv tillsammans som dilemmaperspektivet. Ett vanligt dilemma är problematiken i att alla barn skall ges likande kunskaper och färdigheter i skolan på samma gång som skolan skall anpassa sig efter elevers olikheter, styrkor, intressen m.m.

Enligt Sundqvist (2021) finns det en spänning mellan dessa båda perspektiv, som bottnar i rätten till det unika i varje individ och rätten till det gemensamma. Det finns alltid en paradox och ett dilemma i den specialpedagogiska verksamheten, mellan att anpassa undervisningen i klassen för att passa alla behov samtidigt som man inte exkluderar någon genom alternativa lösningar. Lösningen är att låta flera olika perspektiv präglade specialpedagogiken. I praktiken behöver man utveckla skolsystemet och satsa på olika former av samverkan mellan lärare och speciallärare så att man kan jobba med en inkluderande lärmiljö och en mer differentierad undervisning. Med målsättningen att kunna möta alla elevers behov men också beakta det alldeles unika behov som förekommer hos t.ex. elever med egna läroplaner.

## 4 Tidigare forskning inom speciallärarens handledande roll

Tidigare har skolpsykologerna ansvarat för att handleda lärare, medan speciallärarnas handledande roll är något som blivit aktuellt senare. Forskningen har ofta handlat om handledning som skolpsykologer erbjuder lärare som har barn med inlärningssvårigheter i klassen. (Sundqvist, 2012.) Det har varit svårt att hitta forskning utanför Norden som specifikt handlar om speciallärarens handledande roll, jag har därför valt att fokusera på nordisk forskning.

Bladini (2004) har gjort en studie som behandlar handledningssamtal som speciallärare har med lärare och förskolelärare. Fokuset i studien ligger på samtalens innehåll och de påverkansprocesser som äger rum i samtalet. I handledningssamtalen ingår flera parter men Bladini ser studiehandledning ur handledarens perspektiv. Bladini identifierade i sin studie två sätt att beskriva handledning, det första är som verktyg för att förbättra barns villkor och det andra som rum för reflektion. Alla speciallärare i Bladinis studie beskrev att åstadkomma förändring som en tyngdpunkt i sin handledande roll men med skilda innebörder. När handledning betraktades som ett verktyg för att förändra barns situation via pedagogernas handlande var det råd lärarna behövde av specialläraren, förändringen skall finnas i lärarens handlande och ha inverkan på barnets situation. Under samtalen upprätthölls ett individperspektiv på specialpedagogiska behov och fokus i samtalen var barnet. När handledning förstås som reflektionsrum riktades förändringen framförallt mot att stimulera pedagogernas tänkande om problem. Kärnan i det hela är just förändringen, av barnets situation eller av pedagogernas sätt att arbeta. I de här samtalen dominerade ett relationellt perspektiv på specialpedagogiska behov.

Sundqvist (2012) har en studie vars syfte är att tydliggöra den handledande speciallärarrollen då det idag ännu saknas tydliga direktiv, riktlinjer eller modeller för hur specialpedagogisk handledning ska genomföras. Målet med studien är att den skall leda till en utveckling av verksamheten på fältet. Sundqvist beskriver vidare i sin studie att handledningen som specialläraren ger i skolan kan delas in i tre olika samtalstyper. Den första typen av specialpedagogisk handledning benämns som konsultativa samtal. Denna form av handledning kännetecknas av att specialläraren med hjälp av sin specialpedagogiska expertis ger

handledning och förmedlar kunskap. Läraren informerar specialläraren om barn i behov av stöd och specialläraren ger råd om olika specialpedagogiska metoder och insatser, praktiska verktyg samt ger information som på så sätt ökar lärarens egen kunskap.

Enligt Sundqvist (2012) är den andra formen av handledning reflekterande samtal. Reflekterande samtal handlar om att specialläraren använder sig av en medveten samtalsteknik och ställer olika frågor i syftet att vidga lärarens perspektiv och få hen att själv reflektera kring problemet. I denna form av handledning undviker specialläraren att ge direkta råd under handledningen. I stället försöker specialläraren formulera sig så att klassläraren själv kommer på hur man kan arbeta vidare trots att specialläraren kan ha idéer eller ser möjliga alternativa tillvägagångssätt. Detta var den minst vanliga formen av handledning. Den tredje typen av handledning som Sundqvist beskriver i sin forskning är samarbetande samtal. Inom denna typ av handledning agerar inte specialläraren ensam expert. Lärarna är istället ett team med olika kompetenser och synsätt som stöder varandra. Lärarna styr samtalet tillsammans och handleder varandra. Sundqvist menar att specialpedagogiska handledningen många gånger får drag av dialogiska samtal som går i två riktningar, där såväl kunskapsförmedling som reflektion sker som ett utbyte.

Sundqvist m.fl. (2014) jämför i en annan studie hur speciallärarens handledande uppdrag genomförs i Sverige och i Finland. Resultatet av studien visar att det finns skillnader mellan implementeringen av speciallärarens handledande arbete i Sverige och Finland. Skillnader i mellan hur speciallärare arbetar handledande i de båda länderna återfinns i traditioner och utbildning. Det finns också flera likheter, de båda länderna står t.ex. inför liknande utmaningar. Likheterna visar att den handledande rollen måste definieras tydligt i styrdokument, att handledningen behöver ges större utrymme i specialpedagogiska studier och att handledningsuppdraget måste förstås som en komplex aktivitet där både rådgivande och reflekterande strategier används. Sundqvist med kollegor drog genom sin studie slutsatserna att både speciallärare och lärare behöver kunskap om vad konsultation, samarbete och kommunikation är. En mer jämn utbildning i dessa aspekter kan leda till ett större samförstånd om den handledande uppgiften hos speciallärare. Sundqvist med kollegor föreslår att speciallärarens handledande arbete skall definieras som ett uppdrag där specialläraren samtalar med och handleder lärare, barn, föräldrar eller olika yrkesverksamma för att i samråd med dem förbättra situationen för barn i behov av stöd. För att utveckla speciallärarens handledande roll bör det definieras tydligt i utbildningsdokument och examensbestämmelser. Det bör också råda

enighet om speciallärarens arbetsroll i skolan, här spelar rektorn en central roll i att stödja specialläraren i genomförandet av det handledande arbetet.

Sundqvist (2018) har ytterligare i en studie undersökt hur speciallärare använde sig av och upplevde olika typer av handledningsstrategier i handledningssessioner de höll med lärare. I studien deltog 17 speciallärare från Finland som deltog i en kurs om problemlösningstrategier och kommunikationsfärdigheter. Studiens resultat visar att speciallärarna upplevde både stegen för problemlösning och kommunikationsfärdigheterna användbara. Samtidigt visade studien att även om speciallärarna var medvetna om kommunikationsfärdigheterna kunde de fortfarande inte tillämpa dem på ett flexibelt sätt. Resultaten visade också att självreflektion över ljudinbandade handledningssamtal kan användas som ett verktyg i speciallärarnas kommunikationsträning, men som ett komplement, där är också ett behov av mer övervakad konsultation. Det finns även behov av mer handledning till studerande när de under kurser genomför handledningssamtal.

Kopplat till den ovan nämnda studien av Sundqvist (2018) finns det enligt speciallärarnas självreflektioner ett återkommande problem att man misslyckades med bekräftande och reflekterande lyssnande. Färdigheter som omformulering och öppna frågor var inte ännu automatiserade hos speciallärarna. Resultaten av denna forskning visar att speciallärarna behöver mer utbildning i hur man ställer frågor med äkta nyfikenhet men också mer utbildning i hur de kan använda andra kommunikationsfärdigheter under handledningsprocessen. Fastän speciallärarna försökte handleda deltagarbeten låg fokuset oftare på ett klientcentrerat arbetssätt, en handledningsmodell där barnets svårigheter diskuteras. Speciallärarna i studien kände press att agera experter i handledningen med konsulterna.

Riis Jensens (2017) forskning undersöker hur handledningen av lärare påverkar i vilken utsträckning lärare upplever att de klarar av de utmaningar de möter i praktiken samt hur handledarnas tillvägagångssätt och strategier influerar lärarnas arbete. Totalt genomfördes 25 kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer med fem lärare samt tre handledare. Lärarna i denna studie har alla upplevt den inkluderingspraxis som införts som en del av reformerna utmanande och hade uttryckt en önskan att lämna sitt yrke. Studien visar att lärarna innan de börjar få handledning upplever meningslöshet i sin arbetssituation och har svårt att identifiera möjligheter till förändring. Samtidigt visar studien att genom en samskapande process med en extern handledare börjar lärarna efter en tid känna sig kapabla att hantera och reagera till de utmanande situationer de möter när de skall arbeta inkluderande. Handledarnas strategier gick



från början ut på att visa att de förstår de situationer som lärarna var involverade i. Handledarna har också fokuserat på hur man arbetar med lärarnas olika perspektiv och hur nya förståelser för de utmaningar de möter kan komma fram. Handledarna var medvetna om att det är lärarna själva som måste finna det meningsfullt att göra förändringar i utvecklingen av en inkluderande praxis.

Riis Jensen (2017) menar att det inte finns några enkla lösningar på hur inkluderande inlärningsmiljöer kan utvecklas, men att det finns ett behov av en reflekterande och ihållande process för medskapande om lärare ska övervinna de utmaningar de upplever för att utveckla en inkluderande praxis. Vidare betonar Riis Jensen i resultatet av sin forskning att handledaren behövs för att stöda och utveckla lärarnas tilltro till sig själv och sin egen förmåga. Detta är särskilt viktigt i situationer där lärare känner att de kört fast och inte kommer någon vart t.ex. när det kommer till hur de skall stöda utmanade barn. Ändå ligger betoningen på att lärarna själva är experter på sitt arbete och att de genom handledning från handledaren kan utvecklas inom sin proximala utvecklingszon. Handledarens uppgift är att hjälpa lärarna se på sin situation med nya ögon och på så sätt se nya möjligheter och sätt man kan agera på. Handledarens strategi är att låta lärarna vara sig själva och bidra till att skapa förändringar i praktiken samt är medvetna om att lärarna själva ser vad som behöver ändras och att det inte räcker för lärare att endast följa handledarens råd och anvisningar genom en mer föreskrivande form av handledning.

Gäreskog och Lindqvists (2020) har utfört en studie om speciallärare, deras arbetsuppgifter, uppfattningar och arbetsroller i daghem. De konstaterar att det finns mycket lite forskning både internationellt och i Sverige om speciallärarens arbetsroll på daghem. Deras forskning visar att 45 % av speciallärarna som deltog i forskningen använder mellan 20–50 % av sin arbetstid på handledning och professionella dialoger med lärare. 0.1–19 % går åt till samarbete med föräldrar och vårdnadshavare samt samarbete med externa parter. Resultatet av forskningen visar att den största delen av speciallärarnas tid går åt till handledning, leda samtal, samarbete och utveckling. Detta överensstämmer bra med tidigare forskningar som också påvisar att speciallärare i småbarnspedagogik i större utsträckning jobbar med handledning i syfte att handleda personal i att bättre kunna stöda barn i behov av stöd.

I en tidigare studie av Gäreskog och Lindqvist (2020) har man också konstaterat att man i småbarnspedagogiken traditionellt inte anställer speciallärare inom småbarnspedagogik för att jobba individuellt med barn i behov av stöd utan att fokuset ligger just på handledning av personal. Tidigare studier påvisar också att speciallärare anser att handledning är en viktig

del av deras arbete, detta verkar vara något de nordiska länderna har gemensamt. 96 % av speciallärarna i studien bedömer att de har möjlighet att påverka sina kollegors syn på barn i behov av stöd. Detta överensstämmer inte med tidigare forskning där speciallärare tvärtom svarat att de upplever små möjligheter till att påverka sina kollegor genom handledning

## 5 Metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis den valet av kvalitativ forskning som metod för denna undersökning och fokusgruppintervjuer som datainsamlingsmetod. Därefter beskrivs val av deltagare, genomförande av själva forskningen och tematisk analys som databearbetningsmetod. Till sist tar jag upp avhandlingens tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik.

### 5.1. Preciserade forskningsfrågor

Denna föreliggande studie är del av en större studie med syfte att öka kunskapen om den handledande rollen för specialläraren inom småbarnspedagogik. Forskningsmaterialet som används i studien har samlats in av mig och två andra forskare till. Studien ingår i ett forskningsprojekt om speciallärarens handledande roll inom småbarnspedagogik och jag har därför samarbetet med två andra forskare vid datainsamlingen. Syftet med denna studie är att undersöka hur speciallärare inom småbarnspedagogik upplever den handledande rollen. Utgående från syftet har följande två forskningsfrågor formulerats:

F1. Hur upplever speciallärare rådande förutsättningar för att handleda?

F2. Hur genomför speciallärarna handledningen med personalen inom småbarnspedagogiken?

### 5.1. Kvalitativ forskning och fokusgruppintervjuer som datainsamlingsmetod

Studien har en kvalitativ ansats. Jag har valt att göra en kvalitativ studie eftersom jag är intresserad av att få en fördjupad bild av speciallärarens upplevelser av sin handledande roll i arbetet vilket innebär att en kvalitativ metod var bättre lämpad än en kvantitativ. Kvalitativ forskning enligt Yin (2019) kännetecknas av sin förmåga att återge deltagarnas åsikter och på den vägen får fördjupad kunskap för ett fenomen. Den kvalitativa forskningen ger en god överblick av sammanhang och omständigheter. I motsats till den kvalitativa forskningen lämpar sig den kvantitativa forskningen för insamling av siffermässiga data eller kvantifiering av data till siffror. Allwood (2004) menar att detta är speciellt bra om man vill få fram statistiska

resultat av en större grupp människor. Den kvalitativa forskningen är en metod för insamling och analys av data som syftar till att bearbeta, kategorisera och beskriva.

Starrin och Svensson (1994) menar att kvalitativ forskning som metod handlar om hur man karakteriserar och gestaltar något. Att gestalta olika drag i en specifik verksamhet, beskriva mekanismer och begrepp samt fånga upp processer som beskriver hur människor uppfattar eller upplever specifika fenomen, den kvalitativa forskningens främsta uppgift är alltså att försöka besvara frågan hur man kan förstå andra. Kunskapen inom den kvalitativa forskningen är kontextuell och utgörs av att innebörden av ett fenomen bestäms som beroende av sitt sammanhang (Allwood, 2004). Genom den kvalitativa forskningen strävar man till att tolka och förstå människors upplevelser samt att upptäcka nya problem och möjligheter. Genom forskningen vill man få en helhetsbeskrivning av studerad situation, företeelse eller ett fenomen. Forskaren försöker fånga upp människors och handlingar samt tolka innebörden av dessa. Forskarens egen förförståelse och erfarenhet ses som en tillgång i tolkningen. (Patel & Davidson, 2019.)

Det finns olika sätt att samla in data för en kvalitativ analys. I denna undersökning har fokusgruppintervju blivit använd som datainsamlingsmetod. Svensson och Starrin (1996) beskriver den kvalitativa intervjun som en metod för att utröna, upptäcka och förstå egenskaper hos någon eller något. Den kvalitativa forskningsintervjun har som mål att nå kunskap om ett visst fenomen, i detta fall speciallärarens upplevelse av den handledande rollen inom småbarnspedagogiken (Allwood, 2004). I min forskning fokuserar jag på att analysera, tolka och beskriva hur speciallärare inom småbarnspedagogik upplever olika aspekter av handledning genom användning av kvalitativ fokusgruppintervju. Den kvalitativa forskningen kännetecknas av deltagande observation, det vill säga att forskaren är medskapare eftersom forskaren bidrar till att hjälpa bygga upp ett sammanhängande och begripligt resonemang hos deltagarna (Svensson & Starrin, 1996).

Att använda sig av semistrukturerade fokusgruppintervjuer som datainsamlingsmetod var något som bestämdes i samråd med två andra forskare som skulle använda sig av samma datainsamlingsmetod. Fokusgruppintervju kan ses som en typ av gruppintervju där data samlas in genom att gruppen interagerar runt ett ämne som är förutbestämt av forskaren. Fokusgruppintervju är således en forskningsteknik. En fokusgruppintervju är ett sorts gruppsamtal eftersom det består av fler än två deltagare. (Wibeck, 2010). Patel och Davidson (2019) menar på samma sätt att fokusgruppintervjuer inkluderar flera deltagare och bygger på

dialog, delaktighet och ett tema. Under samtalet behöver alla få ha taltur. I fokusgruppsamtal kan det hända att någon av parterna talar oftare och mera. Här har forskaren som i fokusgruppintervjusamtal kallas moderator, en viktig roll. Att gå in i samtalet och ställa frågor eller rikta en fråga till en specifik person i samtalet (Wibeck, 2010).

På samma sätt menar Patel och Davidson (2019) att intervjuaren skall verka som samtalsledare och uppmuntra till diskussion samt på samma gång se till att alla i gruppen får komma till tals. Som moderator eller forskare som leder intervjun behöver man vara väl förberedd och insatt i ämnet. Kvale och Brinkmann (2009) menar att målet med fokusgruppintervjuer är att få fram en rik samling av synpunkter på det som är i fokus för gruppen. Forskarens främsta uppgift är att skapa en atmosfär som tillåter deltagarna att ge uttryck för sina personliga åsikter i ämnet. Målet med en fokusgruppintervju är att få deltagarna att föra fram olika uppfattningar i en fråga.

Morgan (1996) skriver att skillnaden mellan en strukturerad och en semistrukturerad fokusgruppintervju är att deltagarna pratar så mycket som möjligt med varandra och så lite som möjligt med moderatören som i en semistrukturerad fokusgruppintervju har en passiv lyssnarroll. En strukturerad fokusgruppintervju följer även en tydlig intervjuguide där man enligt Krueger (1998) använder sig av öppnings-, introduktions-, övergångs-, nyckel-, och avslutningsfrågor finns. Eftersom min fokusgruppintervju var semistrukturerad blev min roll således att ställa frågor från intervjuguiden (se bilaga 1) och att lyssna. Speciallärarna i min fokusgrupp var kollegor och hade inga problem med att tala fritt med varandra. Jag hade därför inga öppningsfrågor som hade som syfte att göra deltagarna bekanta och bekväma med varandra. Att använda sig av redan existerande grupper är rekommenderat och underlättar rekryteringsprocessen såväl som möjliggör deltagarna att våga prata mera fritt med varandra (Krueger, 2018).

I undersökningen gjordes tre fokusgruppintervjuer varav en av mig och de två andra av två andra forskare. Den fokusgruppintervju jag genomförde bestod av fyra deltagare, de två andra fokusgrupperna av tre deltagare vardera. Enligt Dunbar (1997) är den övre gränsen för hur många personer som kan samtala samtidigt fyra. Antalet personer i varje fokusgrupp sammanföll fint med antalet speciallärare i de tre kommunerna där fokusgruppintervjuerna genomfördes. Antalet fokusgruppintervjuer som behöver göras beror på komplexiteten i fenomenet man undersöker, men ju mer varierande åsikter deltagarna har ju fler intervjuer brukar behövas. En teoretisk mättnad skall så småningom infinna sig vilket innebär att mindre

och mindre ny information kommer fram med varje intervju tills ämnet till sist blir "mättat" (Wibeck, 2010). Den kvalitativa forskningsintervjun enligt Svensson & Starrin (1996) kännetecknas av att vara öppen och inte bestämma omfattningen av något på förhand utan istället ha som mål att upptäcka företeelser, egenskaper eller innebörder. I den kvalitativa forskningsintervjun ligger fokuset inte på frågeformulär utan på själva samtalet som helhet. Detta är även kärnan i fokusgruppintervjuer som forskningsteknik (Wibeck, 2010).

## 5.2. Val av deltagare och genomförande

Studien inleddes med att skriva teoridelen för min forskning för att fördjupa min förståelse och få ett bredare perspektiv på ämnet handledning. Under processens gång bestämde jag i samråd med min handledare att jag skulle göra en fokusgruppintervju, detta eftersom min studie skulle vara en del av ett större projekt om speciallärarens handledande roll inom småbarnspedagogik. Jag och två andra forskare utförde sammanlagt tre fokusgruppintervjuer utgående från samma intervjuguide. Intervjuguiden sammanställdes i samråd med de två andra forskarna. Intervjuguiden var anpassad efter modellen semistrukturerade fokusgruppintervjuer. I semistrukturerade intervjuer utgår man från en frågelista som är centrerade kring olika teman man vill ta upp i intervjun men som ändå lämnar utrymme för variation och tolkning enligt situation och individer man intervjuar.

Wibeck (2010) menar att när man genomför mer semistrukturerade fokusgruppintervjuer kan man som moderator berätta om en frågeställning och sedan fråga vad gruppdeltagarna har att säga om det. Intresset ligger i deltagarnas föreställningar kring vissa specifika ämnen och så länge deltagarna aktivt diskuterar behöver man som moderator endast gå in i samtalet om diskussionen går åt helt fel håll eller det blir tyst.

Det empiriska data i denna studie består alltså av tre fokusgruppintervjuer med 3–4 speciallärare inom småbarnspedagogik i varje grupp. I två av grupperna arbetade samtliga speciallärare i samma kommun, i den tredje gruppen arbetade de i två närbelägna mindre kommuner där speciallärarna i de två kommunerna också samarbetar med varandra. I september 2021 ansökte jag om forskningslov som beviljades i oktober och i november genomförde jag min fokusgruppintervju. Speciallärarna som ingick i min fokusgruppintervju kontaktades via e-mail och blev tillfrågade om de ville ställa upp som deltagare i min studie. I detta skede fick de också information om studiens syfte och blev ombudda att ge sitt samtycke. Alla fyra samtyckte genast till deltagande i studien och vi kom därefter överens om datum och

tidpunkt för intervjun. Innan själva fokusgruppintervjun informerades speciallärarna som skulle delta om att intervjun ljudbandas i transkriberingssyfte. När man utför fokusgruppintervjuer är det önskvärt att man för anteckningar och gör ljudinspelningar under intervjun (Patel & Davidson, 2019).

Min fokusgruppintervju genomfördes på speciallärarnas arbetsplats. Vi satt inne i deras gemensamma kontorsutrymme där jag bad dem sätta sig runt ett stort bord medan jag själv satt mig en liten bit bort med mina två bandspelare. Detta för att markera min roll som lyssnare och moderator som inte kommer delta mer än nödvändigt i samtalet. Eftersom speciallärarna i min fokusgrupp var kollegor så hade de inga problem med att tala fritt med varandra. Wibeck (2010) menar att vid semistrukturerade intervjuer är moderatorns roll att introducera ämnet och sedan låta deltagarna tala fritt. Man går in i diskussionen endast då det behövs. Moderatoren skall vara så passiv som möjligt i själva diskussionen men en aktiv lyssnare. Medan man i en strukturerad fokusgruppintervju är en mer traditionell intervjuare som använder sig av på förhand bestämda frågor.

Eftersom fokusgruppintervjuerna var semistrukturerade höll jag mig till den förutbestämda intervjuguiden och ställde frågor men där emellan var jag så passiv som möjligt och lät deltagarna själva diskutera fritt kring frågorna jag ställde. Fokusgruppintervjuns längd blev 56 minuter. Jag fick senare ta del av de två andra forskarnas intervjuer. Deltagarna i de grupperna har gett sitt samtycke till att intervjuerna delas med en magisterstuderande. Intervjuerna följde samma intervjuguide och upplägg och tog bägge drygt 60 minuter.

Till följande återges en tabell med intervjudeltagarnas ålder, erfarenhet, examensår, antal barn de har på sitt ansvar:

**Tabell 1**

*Bakgrundsinformation av intervjudeltagare.*

Fokusgrupp / Deltagare	Ålder (år)	Yrkesverksamma år*	Examensår	Uppskattat antal barn**
<b>Fokusgrupp 1</b>				
Deltagare 1	55	32	1989	200
Deltagare 2	58	23	1994	200–220
Deltagare 3	55	1,5	1992	300
Deltagare 4	59	10	2014	203
<b>Fokusgrupp 2</b>				
Deltagare 5	62	16	2006	200
Deltagare 6	26	2,5	2020	200
Deltagare 7	47	22	1999	200
<b>Fokusgrupp 3</b>				
Deltagare 8	62	14	1993	160
Deltagare 9	37	5	2014	130
Deltagare 10	-	-	-	-

\* Yrkesverksamma år som speciallärare i småbarnspedagogik.

\*\* Det totala antalet barn i de barngrupper respektive speciallärare ansvarar för. I tabellen kan det noteras att deltagare 3 har valt att inte ge några uppgifter.



### 5.3. Bearbetning av data

Braun & Clarke (2006) beskriver att tematisk analys är ett forskningsverktyg som kan användas för att organisera och beskriva kvalitativa data. Det är ett multifunktionellt och flexibelt verktyg som hjälper forskaren att identifiera teman som är relevanta och frekvent återkommande. Tematisk analys är en passande analysmetod när du bättre försöker förstå verkligheten eller på annat sätt förklara den. Under analysens gång varierar fokuset mellan helhetsbilden och små detaljer. Analysen går från beskrivning till tolkning och skrivprocessen och analysprocessen pågår samtidigt. Jag hade ingen speciell hypotes innan jag började samla in data genom intervjuerna vilket innebär att dataanalysen är induktiv. Eftersom tematisk analys är väl tillämplig för att analysera kvalitativa datamängder, såsom intervjuutskrifter, valde jag den som analysmetod för min forskning.

Jag inledde min analys med att transkribera intervjun, vilket gjordes ganska direkt efter intervjutillfället. Efter det läste jag transkriberingen flera gånger för att bli väl införstådd i den. Några veckor senare fick jag ta del av de två andra intervjutranskriberingarna som två andra forskare hade gjort. Det totala sidantalet av transkriberingarna uppgick i 37 sidor. Eftersom de inte var gjorda av mig så behövde jag läsa transkriberingarna många gånger för att komma nära materialet. Det andra steget enligt Braun & Clarke (2006) är kodning. Det innebär att jag färgkodade alla tre transkriberingar utgående från likheter och olikheter som jag hittade i texterna. Jag använde mig först av femton olika färger där varje färg symboliserade en kodgrupp, syftet med detta var att hitta mönster. Koderna jag sökte efter var kopplade till frågeställningarna i mina forskningsfrågor. Ett exempel var att hitta uttalanden från intervjuerna som svarade på eller var kopplade till hur speciallärarna inom småbarnspedagogik upplevde rådande möjligheter till att handleda. T.ex. ordet samtal, det blev markerat som grönt i alla tre transkriberingar. Alla de utsagor, meningar och ord som kunde kopplas till det blev då en färg.

I den tredje fasen söker forskaren efter gemensamma teman (Brown & Clarke, 2006). Här började jag plocka ut olika relevanta koder och sammanföra till passande övergripande teman. När detta var klart granskade jag alla mina teman, gjorde justeringar och började fundera på passande rubriker som kommunicerar essensen i mina teman. Detta skede kallar Brown & Clarke för reviewing and refining. I slutändan blev de femton färgkoderna i min analys indelade i sju olika teman som har som syfte att besvara mina två forskningsfrågor. Det viktiga i detta skede var att kommunicera en sammanhängande, logisk och intressant

redogörelse som fångar essensen av resultaten jag försöker förmedla. Det sjätte och sista stadiet går ut på att man sammanför de teman som uppkommit i analysen med tidigare teori och forskning. Detta gör jag i kapitel 7.2 där jag diskuterar mitt resultat och speglar det mot teorin.

Under analysprocessen har jag varit mån om att hålla mig så nära det deltagarna beskriver som möjligt. I den kvalitativa forskningsintervjun behöver forskaren sträva efter en fin balans mellan citat från intervjupersoner och egen text så att läsaren själv får möjlighet att bedöma tolkningens trovärdighet (Patel & Davidson, 2019). Jag har därför försökt ha ett jämnt fördelat flöde av citat och egen text i min resultatrapportering. Jag har inledningsvis arbetat induktivt utan någon färdig analysmall samtidigt var forskningsfrågorna bestämda på förhand och styrde vad jag såg eller inte såg i datat. Under analysen omformulerades dessa något för att jag skulle kunna fånga det centrala i det deltagarna pratade om. Jag har i viss mån ändå präglats av den teori och tidigare forskning jag läst mig in på. Trots att ambitionen var att arbeta induktivt kan min kunskap om handledning och tidigare forskning ändå ha påverkat vad jag upptäckte i datat. Den mer medvetna tolkningen har skett/håller på att ske i slutet av analysen när jag strävar till att förstå det som framträdde i analys och spegla det mot den teori och tidigare forskning som beskrivs i tidigare kapitel.

#### **5.4. Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik**

Svensson och Starrin (1996) menar att trovärdighet eller validitet är en försäkran om kontroll, att det finns empiriska belägg för och att man verkligen undersöker det man avsett undersöka och gjort en rimlig tolkning av sin forskning. Före själva intervjuerna kunde äga rum har jag djupt och utförligt läst mig in på temat handledning och dess olika aspekter och varit mån om att beskriva den teori och tidigare forskning jag läst mig in på innan datainsamlingen. Jag har också gjort en intervjuguide som var speciellt viktigt då flera personer intervjuade. Begreppet validitet i en kvalitativ forskning gäller hela forskningsprocessen. Genom forskningsprocessen skaffar sig forskaren underlag för en trovärdig tolkning. Forskaren kan också fånga det motsägelsefulla och mångtydiga, t.ex. relationen mellan det som är normalt och typiskt eller specifikt (Patel & Davidson, 2019). Tillförlitlighet eller reliabilitet bedöms bl.a. utgående från den situation som råder under intervjutillfället (Svensson & Starrin, 1996). Hur man intervjuar och att man inte ställer ledande frågor inverkar på om forskningsfrågan lyckas få fram det unika i en situation. Detta visar sig genom variationer i svaren så är detta mer väsentligt än att få

samma svar. Därför står reliabilitets- och validitetsbegreppen nära varandra i den kvalitativa forskningen. (Patel & Davidson, 2019.)

Jag har strävat efter att beskriva processen så tydligt som möjligt och verifierat med citat. När man i forskningen försöker få fram trovärdig kunskap behöver man ta hänsyn till forskningsetiska aspekter. Patel och Davidson (2019) menar att det finns fyra etikregler att ta hänsyn till. Informationskrav handlar om att forskaren behöver informera de berörda personerna om forskningsuppgiftens syfte. Det gjorde jag i ett mejl där jag tillfrågade de tilltänka speciallärarna inom småbarnspedagogik om de ville delta i intervjun till min forskning. Speciallärarna gav ett skriftligt samtycke till att delta i forskningen. Vidare nämner Patel och Davidson att samtyckeskravet syftar till att deltagaren själv har rätt att bestämma över sin medverkan. Speciallärarna hade givetvis möjlighet att tacka nej till att medverka i min forskning, detta framgick i mejlet de fick av mig. Jag ansökte även om forskningstillstånd från kommunen där jag planerat genomföra intervjun. I forskningstillståndet beskrev jag syftet med min forskning. Tillståndet beviljades efter några veckors tid. Nyttjandekrav syftar till att uppgifter insamlade om berörda personer endast får användas för forskningsändamål och får inte missbrukas.

Konfidentialitetskravet handlar om offentlighet och sekretess, att man vill skydda berörda personers personuppgifter (Patel & Davidson, 2019). Detta betonar även Kvale och Brinkman (2009) som menar att när det kommer till forskningsetik är det viktigt att värna om konfidentialiteten hos intervjupersonerna och de människor och institutioner som nämns i intervjun. Nyttjandekravet uppfylldes genom att jag innan intervjun inleddes informerade deltagarna att de insamlade uppgifterna från intervjun endast kommer för forskningsändamål och inte i något annat syfte. Konfidentialitetskravet förverkligades genom att jag som forskare informerade deltagarna om att allt som framkommer i intervjuerna sker anonymt, data såsom ljudupptagningsfilerna från intervjun kommer bevaras säkert under forskningsprocessens gång för att sedan förstöras när forskningen avslutats.

## 6 Resultat

I följande kapitel presenterar resultaten utgående från de två forskningsfrågorna. För respektive forskningsfråga presenteras resultaten utgående från de teman som trädde fram under analysen. Temana verifieras med hjälp av citat från de tre fokusgrupperna som benämns som fokusgrupp 1, 2 och 3. Citaten är markerade med kursiv stil.

### 6.1. Speciallärares upplevelser av rådande förutsättningar för att handleda

A) Personalens förväntningar, resurser och styrdokumentens inverkan. B) Praktiska svårigheter med att handleda hela personalen processinriktat, C)Handledningsutbildning och kunskap om barn och barngrupper skapar goda förutsättningar.

#### *6.1.1. Personalens förväntningar, resurser och styrdokumentens inverkan.*

I samtliga fokusgrupper diskuterade deltagarna specialläraresurser i kommunen, arbetsbeskrivningar och personalens förväntningar som faktorer som främjar eller begränsar möjligheterna att fungera som handledare för personal. Speciallärares arbetsbeskrivningar bygger på rådande styrdokument och återspeglas i personalens förväntningar. Speciallärares i fokusgrupp 1 berättar att de upplever att handledarrollen är synlig i arbetsbeskrivningen och att det här inverkar positivt på möjligheterna att ta en tydlig handledarroll.

“Det ingår nog som i en av våra arbetsbeskrivningar, handledning. Så lika mycket tid som allt annat att handledning bara skall ingå.” (Fokusgrupp 1)

I fokusgrupp 3 upplever speciallärares att de har ganska bra möjligheter till att ge handledning åt personalen. De planerar till stor del sitt arbete själva och ger handledning utgående från behovet ute på fältet.

Vi planerar ju och sätter ju upp vårt arbete ganska mycket själva, enligt behov så nog har vi ju möjligheter.” (Fokusgrupp 3)

Speciallärares i fokusgrupp 1 upplever att de alltid arbetat mycket handledande i och med att de haft stora arbetsområden men att de nu har ännu bättre förutsättningar att utveckla sin handledande roll i och med att de blivit fler speciallärares i kommunen.

“Men jag ser ju att ledande specialläraren i skolan skickar ut åt dom nu också att dom skall börja få en mera handledande roll. Så det är ju på gång där. Så man känner där att det tåget behöver vi inte stiga på för att det är det tåget vi kör redan.” (Fokusgrupp 1)

“Arbetsbilden har förändrats och vi har blivit fler speciallärare och kommer att bli ännu flera här nu efter julen.” (Fokusgrupp 1)

Speciallärarna i fokusgrupp 2 menar tvärtom att man gått från en mer handledande roll till en roll där man förväntas jobba mer individuellt eller i grupp med barn i behov av stöd och att betoningen mera ligger på det nu. De representerar en kommun där handlarrollen tonats ner i arbetsbeskrivningen. Deltagarna i gruppen uttryckte en viss frustration kring detta, en uttrycker det så här:

“Alltså vi har ju inom småbarnspedagogiken så är ju liksom det där upplägget från gammalt varit mera som handledande modell det är ju under de här senaste åren som det blev lite som ifrågasatt att vi fungerar som handledare. Önskan var ju att vi mera skulle jobba med barnen direkt eller i grupp så att för några år sedan så ändrades ju liksom det för oss speciallärare att när vi kommer ut på fältet så ska vi i första hand bedriva smågruppsarbete eller individuellt arbete med barn och sen då liksom den här handledningen då som ett tillägg, en diskussion med personal kring det här. Så har det ju varit sen gammalt en mera tydlig handledande roll som nu har ändrats.” (Fokusgrupp 2)

Även i kommunen där fokusgrupp 2 arbetar har områdena varit stora och speciallärarna haft många barn att arbeta med. En speciallärare förklarar att hen förstår behovet av förändringen men anser att direkt arbete med barn och handledning båda är viktiga delar i speciallärarens jobb och att det skulle behövas en tydligare struktur gällande hur det skall se ut i praktiken. Frustrationen tycks i viss mån bero på avsaknaden av tydliga riktlinjer i vilken omfattning man skall handleda och i vilken mån man skall jobba direkt med barn i behov av stöd.

“Jag förstår på ett vis, liksom det önskemål om förändring som kom då. Jag kom kanske till X kommun just till det där skedet eller som strax då före det här aktualiserades för att det var väl ganska mycket ifrågasättanden då just också kring, om jag förstått, att vad gör speciallärarna inom småbarnspedagogik och så här men fältet var ju stort, så det fanns ju som ingen möjlighet. Ni var ju två stycken på svenska förut och hade ju liksom femhundra barn och ungefär på ert område eller strax under, så det var ju stora områden. Men att nu i dagsläget när vi är så pass många när man tänker vi är fem på svenska sidan. Vi har strax under tvåhundra barn då per speciallärare så är ju möjligheten en annan och jag ser nog det... Jag ser att båda delarna är viktiga, men att man skulle behöva liksom just hitta någon sån där struktur, för det är att man... eller ett upplägg” (Fokusgrupp 2)

Alla speciallärarna upplever det som positivt att man fått mindre arbetsområden med färre barn per speciallärare. I fokusgrupp 1 och 2 framhåller man att man har fått en mer hanterbar arbetsbeskrivning där både handledning och direkt arbete med barn ingår.

“Jo jag tänkte just säga det att det är ju det att ramarna har ju just ändrat på senare år. Det var ju inte ens möjligt att jobba tidigare när vi hade så stora arbetsfält, så många barn per man, det fanns helt enkelt så få befattningar som var speciallärare. Och då i och med att man har tillsatt mer resurser och arbetsområdet har blivit mer hanterbart och som X sa har det ju fått en annan inriktning, ja, men nog ser jag ju att den här konsulterande finns där i hög grad fortfarande.”

(Fokusgrupp 2)

En begränsande faktor som framkommer under intervjuerna är att det inom småbarnspedagogiken inte finns möjligheter till att ge specialundervisning på heltid fastän det i den nya lagen om småbarnspedagogik står att barn har rätt till det inom särskilt stöd. Däremot framkommer det i styrdokument att barn i behov av särskilt stöd har rätt att få specialundervisning, vilket inverkar på förväntningar och leder till en dubbelroll där speciallärarna både förväntas handleda och ge direkt stöd till barn i form av specialundervisning på deltid.

“Men att förstås, barnets rättigheter kan ju ändå nog tillgodoses med en bra handledning, men att förstås att barnet, det står ju nu i lagen att barnen har ju rätt till specialundervisning och det ska vi ju liksom förverkliga och inom småbarnspedagogiken och förskolan så har vi ju som inte på samma sätt som i skolan lärare så vi kan ju bara erbjuda deltids specialundervisning oberoende fast vi har ett barn på särskilt stöd. Vi har inga sådana resurser att ge liksom heltids specialundervisning, så vi har ändå liksom det, det är deltids specialundervisning vi ger.”

(Fokusgrupp 2)

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att speciallärarna i de tre grupperna har olika förutsättningar som bland annat handlar om tolkningar av styrdokument och arbetsbeskrivningar. Detta inverkar i sin tur på mottagligheten för handledning bland personalen.

### ***6.1.2. Praktiska svårigheter med att handleda hela personalen processinriktat***

I fokusgruppintervju 1 framkom det att handledningen sker enligt personalens behov, att den inte alltid är schemalagd men att det alltid förekommer handledning i samband med att specialläraren besöker daghemmen. Speciallärarna i fokusgrupp 1 har som mål att när de

besöker daghemmen och träffar barnen bättre kunna handleda personalen så att de i sin tur bättre kan stöda barnen.Handledningen har således en central roll här fastän den inte är kontinuerligt återkommande och strukturerad.

“Jag träffar barnen för att kunna handleda personalen på rätt sätt.” (Fokusgrupp 1)

Speciallärarna i fokusgrupp 1 upplever ändå att handledningen sker kontinuerligt. Vid inplanerade möten, spontana möten, telefonsamtal och mejl. De menar att handledning till en viss del finns med i all kommunikation de har med personalen. Mängden handledning varierar beroende på situation, behov men även daghemspersonalens egen kunskap och erfarenhet. Vissa tider på året kräver också mer handledning såsom vid slutet av ett läsår.

“Man pratar ju alltid med personalen liksom varenda gång. Att fast man inte har bokat in ett speciellt handledningsmöte så liksom så för man ju hela tiden den här diskussionen alltid. Via mejl, telefonsamtal...” (Fokusgrupp 1)

Man är i alla tre fokusgruppintervjuer överens om att handledning i någon mån alltid finns med i möten med daghemspersonalen. I fokusgrupp 3 pratar man om behovet ha mer schemalagd handledning som sker över längre tid. Man önskar få in det mer rutinerat att handleda samma personalgrupp under en längre tid framom de korta, mer spontana och behovsorienterade handledningsbesöken som nu sker.

“Jag har nog fått positiv respons från personalen just att vi har bokat in det i förväg. Och att, även att barnskötarna och andra, alltså att hela teamet kan delta om det finns en resurs i teamet och om det finns en barnskötare så har de kunnat vara med allihopa. Att det kanske har varit det där... Och just att det har varit i förväg bestämt så de har också kunnat förbereda sig kanske om det är nånting som de vet att de behöver diskutera speciellt. Så nog tror jag att det har stor betydelse för personalen nog att de har den här regelbundna möjligheten, eller möjligheten överhuvudtaget att diskutera.” (Fokusgrupp 3)

Utmaningar i handledningen återfinns i tidsbrist ute på fältet, att personalen helt enkelt inte har tid och möjlighet att gå bort från barngruppen för att delta i handledningssamtal. I samtliga fokusgruppintervjuer framkommer det att speciallärarna upplever att daghemspersonalens arbetsbörda är stor, att det är stressade och har för lite tid för att sätta sig ner tillsammans i handledande samtal med specialläraren. Vissa deltagare menar att här påverkar handledningen negativt eftersom personalen helt enkelt inte alltid hinner ta emot handledningen. En av speciallärarna säger att det finns både mindre tid men också vilja för att få handledning, att

personalen ute på daghemmen hellre föredrar när specialläraren kommer ut och jobbar med barn individuellt eller i grupp.

“Det har hela tiden framkommit i utvärderingar att man vill ha mera specialläraren i barngruppen och jobba med barnen.” (Fokusgrupp 2)

Speciallärarna upplever att det vore väsentligt att förändringen gällande handledningens karaktär och betydelse skulle behöva komma från förmännen och ledningen så att personalen skulle få mera tid att ta emot handledningen.

“Jag skulle gärna ha såna situationer där man skulle nå hela personalgruppen på samma gång att nån gång är man med på de här team-mötena som nån av er nämnde, men det är nog alldeles för sällan egentligen. Att du kan ju inte försäkra dig om att läraren för fram till sina kollegor allt det vad du har behandlat på din handledning inte. Men man skulle gärna få med hela teamet. Det är väl en av de där största utmaningarna också. Barnen är där långa eftermiddagar att det är väldigt svårt att hitta sån tid. Men den skulle vara jätteviktigt för det är ju egentligen assistenterna som jobbar mycket med många av de här barnen som skulle behöva få den där handledningen. Men också läraren måste vara med som är ytterst ansvarig.” (Fokusgrupp 3)

Samtidigt framkommer det att en speciallärare ur fokusgrupp 3 under höstterminen haft schemalagd handledning, just på den enheten har det lyckats och fungerat väl.

“Den här terminen så har jag jobbat på det viset att vi har haft inplanerat handledning med lärarna. Ibland har barnskötarna och assistenterna varit med och ibland har det bara varit assistenten. Var tredje vecka, en timme... på eftermiddagen. I princip mellan tolv och ett eller ett och två, beroende på vad som har passat för personalen.” (Fokusgrupp 3)

Det som avgör i vilken omfattning handledningen sker är enligt speciallärarna i fokusgrupp 3 daghemspersonalens möjligheter till att lösgöra sig från barngruppen för att kunna delta i handledningssamtal.

“Vi utgår ju mycket från hur möjligheten är på fältet med den vi handleder förstås. Att det kan ju vara lite utmanande i synnerhet på små ställen där det inte finns så mycket personal. Att få det ordnat att man kan gå undan.” (Fokusgrupp 3)

I fokusgrupp 1 har speciallärarna fått möjligheter till att hålla handledning utanför daghemmets verksamhetstider för personal som önskat det. Det berättar även exempel där personal från annan avdelning haft hand om barngruppen så att hela personalen kunnat sitta ner och få handledning av specialläraren tillsammans.

“Jag har också haft kvällshandledningar med personal när de har önskat specifikt handledning kring tex krävande barn.” (Fokusgrupp 1)



Man upplever att det individuella arbetet med barn enskilt eller i grupp är i lika mån viktigt som handledningen med personalen men att det borde finnas en struktur, ett upplägg på hur det skall fungera i praktiken.

“Det är svårt att bedriva någon specifik regelrätt handledning. Men min uppfattning är nog den att då man kommer överens med dem på förhand så här, att då de vet att man kommer... jag har åtminstone gjort så där att då är man förmiddagen i gruppen och efter lunchen har man avsatt tid för att man kan diskutera med personalen, alternativt då att man under utevistelsen så kan ha den här tiden att då läraren blir inne, och ibland assistenten också... Jag tror ändå att det är ganska skönt för dem när de får komma ifrån lite och sätta sig ner och man får diskutera. Men att ett sånt där riktigt upplägg kring handledning som man lärt sig under studietiden så är det inte frågan om. Utan det är nog lite mer som såhär att, inte nu bara i korridoren mötande utan man sätter ju nog sig ner o diskuterar men att upplägget inte är strukturerat som så där som det skulle kunna vara då. Då skulle man kunna få ut mera, alla parter skulle få ut mera av det.”  
(Fokusgrupp 2)

Det framkommer att speciallärarna i alla tre fokusgrupper ofta ger stöd till enskilda barn och barngrupper främst under förmiddagen när de besöker en barngrupp och försöker få tid att samtala med personalen under eftermiddagen. Trots att handledningen sker kontinuerligt under besöken är det svårt att få hela personalen att lösgöra sig och ofta blir det kortare samtal med läraren i barngruppen. Möjligheten att träffa hela personalen finns främst under personalens team-möten. Speciallärarna önskar mer praktiska möjligheter till att erbjuda processinriktad handledning till hela personalgrupper. I Fokusgrupp 1 verkar man ändå ha bättre möjligheter till att ge handledning åt hela personalen samtidigt.

### ***6.1.3 Handledningsutbildning och kunskap om barn och barngrupper skapar goda förutsättningar***

I alla fokusgrupperna framkommer det att både kunskap om barngrupper och enskilda barn i kombination med handledningskunskap utgör viktiga förutsättningar för handledningen. Speciallärarna i fokusgrupp 1 är av den åsikten att de får tillräckligt med skolning i handledning för att kunna handleda. De anser också att det till en viss del är upp till dem själva att vara observanta på olika kurser man vill gå för att fortsätta utvecklas inom sin yrkesroll. I fokusgrupp 2 betonar en av speciallärarna vikten av att vara engagerad och brinna för arbetet man gör som en faktor som skapar goda förutsättningar för handledning.

“Det är väl just det där att man lägger upp sitt arbete utifrån det man brinner för eller det liksom man känner starkt för och där är det också nog det som kommer emot med tiden också att man jobbar för mycket egen tid därför att man har ett engagemang både på den där handledande sidan och för det här direkta stödet till barnen.” (Fokusgrupp 2)

I fokusgruppintervjuerna framkommer vikten av att ha erfarenhet av att jobba praktiskt ute på fältet, att man kan handleda mer ändamålsenligt då och att bara teorin man får under studierna inte räcker. Speciallärarna upplever att om man har sett, hört och själv observerat barngrupper har man lättare att förstå personalen och deras upplevelser av olika situationer de beskriver, att man är bekant med själva personalen upplevs också vara en faktor som gör att förstår personalen bättre. Samtidigt betonar man teori och metoder man fått lära sig under studierna och menar att det är lättare att handleda när man kan det.

“Det är ändå en viktig del det här att man är också i gruppen och ser och lär känna de här barnen och gruppen som för att också kunna som ge en bra handledning att åtminstone jag själv så känner jag att, har jag sett och hört och liksom iakttagit själv så förstår jag också det som personalen berättar på ett annat sätt.” (Fokusgrupp 2)

När det kommer till att utvecklas i den handledande rollen upplever speciallärarna i både fokusgrupp 1 och 3 att de hittar stöd i varandra. I fokusgrupp 1 säger speciallärarna att när det är något det inte vet, ett ämne där deras kunskap inte räcker till så frågar de av varandra. De finner på så sätt styrka i varandra.

“Och alla vet någonting och kanske den andra vet nånting när man frågar den andra. Nånting mera.” (Fokusgrupp 1)

I fokusgrupp 1 upplever speciallärarna att det får gå fortbildningar via sin arbetsgivare samt att det hänger på det egna intresset att hålla utskick efter kurser att gå på för att fortsätta utvecklas sig inom sin yrkesroll. Man upplever också att man alltid har haft möjligheter att få skolning, att arbetsgivaren har varit positiv till det.

“Tack vare att vi är på så mycket skolningar så går de bra att handleda.” (Fokusgrupp 1)

I fokusgrupp 3 poängterar man att handledningskompetensen kommer ur en kombination av den praktiska kunskapen man får ute på fältet och den teoretiska kunskapen som kommer genom utbildning.

“Jag tycker ju att just både att det praktiska och att teorin då, att nog är ju mycket bättre det än att man bara har teori eller bara praktiskt för att just nu då som ni har sagt, eller som X just sa, man kan ju mycket bättre om man har sett och jobbat praktiskt med barn så är det ju mycket

lättare att handleda och när man har det här teoretiska så då har man ju all de här metoderna och sånt eller hur man ska kunna tänka och gör då.” (Fokusgrupp 3)

Brist på tid syns även i interaktionen speciallärarna har med barn i behov av stöd. Att man tidigare på grund av tidsbrist ofta upplevt att man inte hunnit lära känna barnen tillräckligt bra för att hinna bilda sig en åsikt om dem och kunna handleda personalen.

“Så jag ser ju framåt att vi får mera tid per barn och att vi hinner träffa barnen flera gånger så vi känner dem ordentligt före vi handleder personalen. Att man inte alltid måste producera något när man har sett ett barn en halvtimme och sen måste man ha en åsikt om dem. Utan att man er dom och vet och har varit med på dagis, känt in alltihopa. Då tror jag också handledningen blir bättre. Mera tid per fall skulle höja kvaliteten på handledningen. Och ditåt är vi ju på väg också.” (Fokusgrupp 1)

Hur man skall stöda barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer är ett exempel på kompetensområde som man som speciallärare behöver och som daghemspersonal ofta vill ha handledning i berättar en speciallärare från fokusgrupp 2.

“Ja, nog är det de här neuropsykiatriska, liksom bakomliggande orsakerna så är ju ofta de som på något vis blir väldigt starkt framträdande i gruppen och som också man märker att då påverkar personalen och deras ork och som de inte heller riktigt har kunskap om inte. Att nog är det ju att sedan det här som är kring språk och sånt, jo men att det ändå är på ett annat sätt att det är nog det här utagerande och det här neuropsykiatriska som är krävande.” (Fokusgrupp 2)

I fokusgrupp 3 upplever man att man främst handleder kring språk, en speciallärare berättar:

“Jag tänker på, mycket av vår handledning så handlar ju nog idag också kring språk. Och det ser annorlunda ut idag. Idag är det liksom barn med språkstörningar, för fjorton år sen så var det någon artikulationsproblematik.” (Fokusgrupp 3)

Speciallärarna i fokusgrupp 1 är av den åsikten att de får tillräckligt med skolning i handledning för att kunna handleda. De anser också att det till en viss del är upp till dem själva att vara observanta på olika kurser man vill gå för att fortsätta utvecklas inom sin yrkesroll. I fokusgrupp 2 framkommer det på ett liknande sätt att man lägger upp sitt arbete utgående från vad man är intresserad av och brinner för. Här syftar man till hur man som speciallärare fördelar sin tid mellan handledning och det direkta stödet till barnet.

“Det är väl just det där att man lägger upp sitt arbete utifrån det man brinner för eller det liksom man känner starkt för och där är det också nog det som kommer emot med tiden också att man

jobbar för mycket egen tid därför att man har ett engagemang både på den där handledande sidan och för det här direkta stödet till barnen.” (Fokusgrupp 2)

När det kommer till handledningskunskaper och handledningsteknik anser speciallärarna i fokusgrupp 2 att det fanns handledningskurser i deras utbildning men att de inte var så omfattande.

“Ja, det fanns ja, det är man inte så omfattande. Den var ju verkligen inte så där välstrukturerad som till exempel den här fortbildningen var nu.” (Fokusgrupp 2)

Direkt arbete med barn och grupper i kombination med handledningskunskap upplevs av alla som viktiga förutsättningar för att kunna erbjuda högkvalitativ handledning.

## **6.2. Speciallärares beskrivningar av genomförandet av handledning**

I detta kapitel presenteras fyra teman som framkom genom den tematiska analysen A) Att lyssna för att få information och bekräfta personalen. B) Att stöda personalen till reflektion och lösningar genom dialog och frågor. C) Att tillmötesgå personalens önskemål om konkreta råd. D) Att balansera mellan fokus på barnet och fokus på utvecklingen av miljön.

### **6.2.1. Att lyssna för att få information och bekräfta personalen**

Deltagarna i alla tre fokusgrupper är överens om att en av handledningens viktigaste aspekter handlar om att lyssna in daghemspersonalen och att personalen verkligen får beskriva problemen de upplever. Enligt speciallärarna i fokusgrupp 1 är det daghemspersonalen som är de som dagligen interagerar med barnen så att lyssna på det de berättar om barnen är en av de viktigaste uppgifterna under handledningen.

“Det som jag tycker är jätte viktigt är ju att de är de här lärarna som ju ser barnen så jag tycker att handledarens kanske en av de viktigaste uppgifterna är att lyssna in den information som man får från de som faktiskt ser barnen i det här dagliga arbetet och sen därifrån då bygg vidare.” (Fokusgrupp 1)

I fokusgrupp 3 framkommer det att när man får information av personalen är det lättare att ge ändamålsenlig och behovsorienterad handledning.

“Det finns ju personal som ringer upp själva och är väldigt aktiva och ställer frågor. Och det är ju roligast av allt att om de ringer eller om de kommer och knycker i mig då de ser mig och vill prata och är engagerade och har egna som frågor och så där att. Det är ju lättast jobbat för mig då.” (Fokusgrupp 3)

Personalen behöver få höra att de gör rätt säger en av speciallärarna från fokusgrupp 3, att bekräfta detta för dem stöder dem i deras dagliga arbete med barnen. Att personalen ofta behöver bekräftelse i att det är okej om ett barn deltar en kortare stund än de andra i samlingen för att den stunden är det vad det barnet klarar av eller att det är okej att anpassa verksamheten, att den inte ser likadan ut för alla barn utan målet är att den gynnar alla barns välmående och utveckling.

“Och mycket handlar det nog också om att ge den där bekräftelsen att de ska tro på sig själva faktiskt.” (Fokusgrupp 3)

Speciallärarna i fokusgrupp 1 upplever att handledningen är en av grundstenarna i deras arbete. De känner en stor vilja att handleda och upplever att handledningen är önskad och att det finns ett behov av den ute på fältet att få prata om de barn som väcker osäkerhet.

“De uppskattar nog det jättemycket. Jag tycker att man känner att de har ett jättestort behov av att prata. Och jag tycker att de uppskattar jättejätte mycket när man bollar med dem och de får säga rakt ut hur de upplever saker och ting.” (Fokusgrupp 1)

### ***6.2.2. Att stöda personalen till reflektion och lösningar genom dialog och frågor***

I alla fokusgrupper diskuterar deltagarna vikten av att ställa öppna frågor och ha en dialog med personalen. Att det just i dessa diskussioner uppstår tankar och idéer hos personalen. Speciallärarna i alla fokusgrupper upplever att pedagogerna på daghemmen är mer motiverade att jobba med nya tillvägagångssätt när initiativet kommit från pedagogerna själva.

“Och när de kommer på det själv så slår det bättre för liksom, då upplever jag att de försöka förverkliga det på ett annat sätt än om det kanske då kommer utifrån eller som från mig då.” (Fokusgrupp 2)

Det framkommer att handledningen ibland är mer expertbetonad vilket beror på att personalen frågar efter det såväl som brist på tid att hinna ha mer djupgående dialoger där man ställer öppna frågor, reflekterar och bollar idéer.

“Att det är inte alltid jag som kommer med det där svaren åt dem utan att just genom att man kanske diskuterar och ställer frågor så är det någon som säger: ja, men vi skulle kanske kunna göra så här.” (Fokusgrupp 2)

En speciallärare ur fokusgrupp 1 nämner en mentorsutbildning hen nyligen gått och hur man där tagit upp att man absolut kan ge råd om det efterfrågas och finns behov av det.

“De sa ju nog på mentorsutbildningen att det inte är fel att ge råd om de uttryckligen frågar efter det. Men jag anser nog att det bästa är om de kommer på de själva, för då blir de genomfört.” (Fokusgrupp 1)

Speciallärarna anser inte att de använder sig av någon speciell samtalsstrategi men betonar alla betydelsen av att ställa öppna frågor och att man stöder personalen i att reflektera och tillsammans komma fram till lösningar.

“Jag ställer nog mycket frågor kanske att det öppnar upp att vi tillsammans kommer fram till någon lösning. Alltså det är ju de som känner barnet eller barnen bäst och vet en hel del som inte jag vet eller ser. Så jag brukar nästan gå den vägen att jag ställer jättemycket frågor så kanske man kommer fram till att ahaa, kanske jag skulle kunna prova det här. Att ja det har jag inte tänkt på.” (Fokusgrupp 3)

“Handledningen är jätteviktig och jag tänker att ju mer handledning personal och föräldrar får desto mer får de börja tycka om de här barnen och se deras styrkor och liksom få det mot det positiva.” (Fokusgrupp 2)

En annan aspekt som framkommer i alla fokusgruppintervjuer är vikten av att personalen ges möjlighet att prata och reflektera. Enligt speciallärarna sitter de ofta själva på svaren men behöver någon de har tillit till att få prata ut med och bolla problem med.

“Jag tror just på det här att de är de som sitter på lösningarna men vi skall handleda och leda dem dit.” (Fokusgrupp 1)

“De försöker förverkliga det på ett annat sätt än om det kanske då kommer utifrån eller som från mig då att nu kan de ju då prova också, men att får man den där idén själv så tror jag man är mera motiverad att också liksom försöka jobba mot det och liksom förverkliga det.” (Fokusgrupp 2)

Termen verktyg kommer upp flera gånger under intervjuerna. De flesta speciallärarna är överens om att verktygen ofta finns hos personalen själva och att de kan otroligt mycket bara de får fatt i det.

“Dom säger att dom vill ha verktyg. Det är någonting man ofta hör. Och då har jag någon gång tänkt så här men att hämta din egen verktygsback och hämta den så ser du vad du har där. Att nog finns ju den där kunskapen hos många och de har faktiskt också de där verktygen men att det är så råddigt i den här lådan så de har inte hittat dem.” (Fokusgrupp 3)

Speciallärarna i fokusgrupp 2 är eniga om vikten av att daghemspersonalen på egen hand får komma fram till vilken form av förändring de behöver göra i sitt arbete för att de skall fungera bättre. En av speciallärarna i fokusgrupp 1 använder ett exempel på hur man kan få personalen att reflektera:

“När vi hade den där ledarskapsskolningen så då lärde hon ju oss och sade åt oss att vi inte skall komma med resultaten utan ha dom att säga de. Och jag tänkte att hur skall de veta det här specialpedagogiska. Så var jag på en kvällshandledning med personalen och så gjorde jag som hon sa. De fick skriva tre lappar på var om vad de ville ha för förändring, sen gick vi igenom allas tankar sen fick de tre lappar igen där de fick skriva vad de tror måste göras för att de här förändringarna skall gå igenom. Och kan ni tänka er att de kom på själva, på de där lapparna vad jag hade tänkt säga. Det var magiskt, det funkade!” (Fokusgrupp 1)

### ***6.2.3. Att tillmötesgå personalens önskemål om konkreta råd***

I intervjuerna framkommer det att personalen förväntar sig att få råd av speciallärarna och att speciallärarna försöker tillmötesgå dessa förväntningar. Speciallärarna i fokusgrupp 2 och 3 upplever att det finns en förväntning hos daghemspersonalen på att speciallärarna skall ha direkta lösningar på problem. Daghemspersonalen vill ibland ha omedelbara konkreta råd och hjälp och att de saknar önskan om att diskutera och komma fram till lösningar själva.

“Ibland känns det ju som att det förväntas att man ska komma med de där rätta svaren och den där... eller att man ska göra någon slags quickfix där ute. Att de tror att allt blir bra bara man kommer ut. Att de kanske inte ser på det riktigt som att man faktiskt är konsulterande utan de vill ha svar. Och hjälpen, den rätta hjälpen från början.” (Fokusgrupp 3)

Även om personalen uttryckligen vill ha råd menar speciallärarna att det ibland är utmanade att komma med nya förslag och idéer, det möter ett visst motstånd för att pedagogerna är vana att jobba på ett visst sätt men också för att det kräver tid och ansträngning att pröva nya idéer. Här betonar speciallärarna än en gång vikten av att personalen själva måste vara villig och att det fungerar som bäst när initiativet kommer från personalen själv.

“Det är en utmaning nog så där beroende lite på vad det handlar om att få personalen att faktiskt ändra sitt sätt att liksom jobba om de har liksom jobbat på ett visst sätt och har vissa invanda rutiner och då man som liksom uppmärksammar dem på då att jag men att hej, har ni tänkt på det här? Att vilka utmaningar har barnet i den här situationen och hur ska man då kanske liksom

kunna underlätta, vad skulle vi kunna göra annorlunda? Och så kommer man sen då som fram till någonting där och försöka få dem då liksom att prova på det och där tänker jag, upplever ju jag att den där uthålligheten hos dem att de faktiskt provar under en tillräckligt lång tid för att kunna liksom själv kunna utvärdera hur det faktiskt har gått och sen på något vis som själv hitta det där att jag menar att om vi gör så här så märker jag ju att det faktiskt blir annorlunda och det skulle jag nog säga att är kanske en av de svåra sakerna att faktiskt få till stånd bestående förändringar i verksamhetsmodeller.” (Fokusgrupp 2)

Det är inte heller lätt att få personalen att faktiskt ta till sig och sätta sig in i de åtgärder specialläraren ger råd om. En speciallärare i fokusgrupp 2 berättar hur hen brukar ge förslag på hur personalen skall jobba med ett visst problem, sedan vill hen att de testat det under en viss tid för att sedan kunna utvärdera hur det fungerat.

“Men ändå försöker jag alltid ge dem något, men att nu får ni prov på det här eller ni funderar på det här och så ser vi vad ni tycker då när jag kommer nästa gång för då har det ju som gått 2 veckor och då har de förhoppningsvis hunnit prova och ibland är man ju lite elak då när man kommer följande gång och man frågar att okej, men att hur har det gått nu och så här... Å så säger de att de inte har hunnit. Så har jag nog någon gång som sagt då att ja, men då kan inte vi diskutera det här vidare just nu, utan då tar vi det till nästa gång att ni måste som prova.” (Fokusgrupp 2)

Råd och klara anvisningar är alltså förväntat från personalen trots att de inte alltid klarar av att genomföra de råd specialläraren ger. Det framkommer ändå under intervjuerna att råd är nödvändiga ibland. En speciallärare i fokusgrupp 2 säger att när det är brådskande är man ibland tvungen att ge konkreta råd, t.ex. i frågor som gäller direkt stöd till barn med svårigheter medan man i frågor som gäller den pedagogiska verksamheten kan jobba på ett mer handledande sätt.

“Ibland så måste man ju faktiskt ge som råd om det är något brådskande eller typ att man har ett utåtagerande barn och det har ingen aning. De är så upprörda och allting, så då är det ju som... då tar man ju till råd...” (Fokusgrupp 2)

Huruvida specialläraren ger råd under i handledningen beror alltså på problemets art och hur akut det är, vilket leder in specialläraren på en mer rådgivande handledning. Problemets art inverkar alltså på val av strategi.

“Om det sen då är mera pedagogisk karaktär så blir det kanske mera just den där handledningstekniken som man använder sig av. Men att ibland är det ju liksom att nu har man ett barn och det liksom brinner i knutarna och då har man inte samma tid, att nu, nu gör vi så här och då som ger man de där direktiven eller att nu gör ni det där och jag



gör det här och så har vi möte då så liksom på det sättet strukturerar upp det. Där tycker jag att det är lite skillnad på just elevvård då och undervisning eller liksom pedagogisk verksamhet.” (Fokusgrupp 2)

#### ***6.2.4. Att balansera mellan fokus på barnet och fokus på utvecklingen av miljön***

Under intervjuerna diskuterades också fokus i handledningen. Speciallärarna i fokusgrupp 3 menar att fokuset varierar och är väldigt olika beroende på ämne och ärende, att man ibland utgår från ett individriktat perspektiv och ibland från ett mer relationellt.

Speciallärarna i fokusgrupp 1 menar att man träffar barnen för att kunna handleda personalen i hur de på bästa sätt skall stöda barnen. De jobbar med att stöda personalen till att använda lågaffektivt bemötande, göra anpassningar i gruppen samt sänka kraven för att kunna möta barn på den nivå barnen har behov av.

“Man behöver ju identifiera var de här utmaningarna är för barnet och så funderar man när fungerar det bra, när fungerar det mindre bra, vad behöver vi förändra både i miljön och hos oss själva kanske, att den pedagogik vi använder.” (Fokusgrupp 1)

En speciallärare ur fokusgrupp 2 upplever en förändring kring vad man väljer att jobba med i verksamheten, tidigare låg betoningen mer på barnet och dess beteende men detta har förändrats över tid och idag befinner vi oss i en tidsperiod där fokuset ligger på faktorer i miljön och omgivningen.

“Det där har ju gått i vågor, ur mitt perspektiv i alla fall, från att man kanske i början faktiskt såg mycket på de faktorerna med vad vi kan göra i miljön och vilka resurser vi har vi till... och det var nog i och med att det kom trestegsstödet och dokumentation. Då blev det ju så väldigt fokus på vilka insatser behöver vi lägga på det här enskilda barnet. Så blev det ju ett väldigt fokus på barnet och vi formulerar det ju så också att barnet behöver träna och öka sina färdigheter i det här och det här, medan vi nu igen kastar om och går från det att det är barnet som vi ska förvänta oss utvecklingen av till att se vad eller det är nog fel sagt... Vi ska sluta förvänta oss att det är barnet som vi ska peppa fram till någon utveckling utan att det vi själva som verktyg och miljön.” (Fokusgrupp 2)

Speciallärarna i fokusgrupp 1 anser att man måste komma bort lite från att prata om symptom, vilka problem som finns och hur de yttrar sig och istället fokusera mera på varför problemen uppstår och var utmaningarna finns. Sedan kan man börja fundera på vad man skall förändra för att dessa problem inte skall uppstå. Vad som är rimligt för just detta barn att klara av och vad kan pedagogerna göra för att stöda barnet i att klara av det. I handledningen behöver man stöda personalen till att anpassa miljön utgående från behoven i barngruppen. I fokusgrupp 2 betonar man vikten av att se barnets styrkor.

“Vad jag kanske upplever att jag uppnår mycket är att få deras syn på barnet och förståelse för barn och det ligger mig väldigt varmt om hjärtat och så att jag är väldigt mån om det här med att man ska kunna se barnets styrkor och inte bara liksom problematisera utan verkligen bemöta barnet som den individ de är.” (Fokusgrupp 2)

I fokusgrupp 2 framkommer det på samma sätt att miljön och sig själv som pedagog är det man måste jobba med för att åstadkomma en förändring. En annan aspekt som en speciallärare i fokusgrupp 1 nämnde är vikten av att jobba med personalens inställning till själva utmaningarna ett barn har.

En speciallärare ur fokusgrupp 2 säger att man för att kunna utveckla miljön behöver sätta mål för verksamheten utgående från barnens styrkor och behov. Det viktigaste målet skall ändå vara att stöda barns utveckling och välmående och genom att anpassa verksamheten så gör man det.

“Alltså, det är ju i lagen för småbarnspedagogik och grunderna på det viset så är det ju just det här att man ska sätta mål för verksamheten, man ska inte sätta liksom målen specifikt på barnen, utan utgående från barnets styrkor, intressen och behov å ska man då liksom jobba för att stödja det och sätta sådana mål.... Vad gör vi i vår verksamhet? Att det som ska hjälpa barnet, inte vad ska barnen göra för att det ska eller vad ska vi göra med barnet för att det ska liksom utvecklas utan det är mera hur kan vi tillrättalägga miljön, vad behöver vi strukturera? Vad behöver vi tänka på? Och på så sätt och jobba den vägen.” (Fokusgrupp 2)

Att anpassa verksamheten för att möta varje barns unika behov, att utforma miljön, strukturera verksamheten samt personalens inställning är alla viktiga aspekter som möjliggör för barnet att lyckas. Det handlar om en balans mellan olika faktorer där specialläraren genom sin kompetens och sitt förhållningssätt påverkar småbarnspedagogen på daghemmet.

## 7 Slutdiskussion

Inledningsvis i detta kapitel diskuteras valet av metodologisk ansats samt datainsamlingsmetod. Därefter diskuteras resultaten av forskningen i ljuset av relevant litteratur och tidigare forskning. Slutligen ges även förslag på fortsatt forskning.

### 7.1. Metoddiskussion

Resultatet på avhandlingen baserar sig på kvalitativ forskning som metodologisk ansats med semistrukturerade fokusgruppintervjuer som datainsamlingsmetod. Metodvalet var lämpligt eftersom jag ville få en fördjupad bild av speciallärares upplevelse av handledningen. Genom att utgå från fokusgruppintervjuer fick deltagarna tala fritt med varandra vilket gav mycket information. Patel och Davidson (2007) betonar att intervjusituationen ska bli som ett samtal vilket jag upplever lyckades bra. Målet med en fokusgruppintervju är att få deltagarna att föra fram olika uppfattningar i en fråga (Kvale & Brinkmann, 2009), vilket de också gjorde. Vidare använde jag mig av de två andra forskarnas transkriberade fokusgruppintervjuer. Att jag inte själv utfört de två andra fokusgruppintervjuerna kan ha påverkat min förtrogenhet med det materialet, men jag har kommit datat nära genom att läsa transkriberingarna många gånger.

En fokusgrupp bestod av fyra deltagare, de två övriga grupperna av tre deltagare var. Totalt tio deltagare. Enligt Dunbar (1997) är den övre gränsen för hur många personer som kan samtala samtidigt fyra vilket sammanföll väl med alla tre genomförda intervjuer. Jag kunde ha stärkt tillförlitligheten genom att utföra en pilotintervju. I efterhand märker jag att det skulle varit bra att ställa fler följdfrågor i fokusgruppintervjun som jag genomförde, vissa svar blev inte så uttömmande som jag skulle ha velat. När jag läste de andra två forskarnas transkriberingar märkte jag hur de under intervjuens gång ändrade följderna på frågorna i intervjuguiden för att det bättre skulle passa in i samtalet som ägde rum just då. Med facit i hand skulle jag själv ha behövt parera bättre under intervjun och inte följa intervjuguiden lika punktligt. Detta skulle kanske ha kunnat undvikas om jag gjort en pilotintervju men jag tror även att det är något som man blir bättre på med tiden, då man genomfört många intervjuer vilket jag inte gjort.

Samtidigt upplever jag att jag fick mycket information i och med att tre fokusgruppintervjuer genomfördes. Resultatet sammanföll också i stor utsträckning med den

teori och forskning om speciallärarens handledande roll i skolan jag hade fördjupat mig i vilket stärker trovärdigheten. Eftersom jag inte hittat någon tidigare forskning rent konkret om upplevelsen av handledning hos speciallärare inom småbarnspedagogik blir det svårt att jämföra med andra forskningar för att öka tillförlitligheten. Det fanns dock en hel del relevant forskning om speciallärarens upplevelse av handledning i skolan som jag valde att ta med i min teori och spegla min forskning mot. Till min avhandling har jag använt mig av endast 3 fokusgruppintervjuer som alla ägt rum i Svenskfinland, resultaten kan därför inte generaliseras men ökar ändå förståelsen för hur specialläraren inom småbarnspedagogik upplever sin handledande roll.

## **7.2. Resultatdiskussion**

I detta kapitel presenterar reflektioner kring de två forskningsfrågorna i relation till tidigare forskning och aktuell litteratur. Resultatet diskuteras även utgående från min egen tolkning som baserar sig på teorikapitlen 2, 3 och kapitel 4 där handledningsteori och tidigare forskning behandlas.

### ***7.2.1. Tid, struktur och kunskap som förutsättning för handledning***

Forskningsfråga ett har som avsikt att svara på hur speciallärare upplever rådande förutsättningar för att handleda. I resultaten framkommer det att speciallärarna i de tre fokusgrupperna har olika förutsättningar att handleda som bottnar i tolkningar av styrdokument och arbetsbeskrivningar. Speciallärarna i fokusgrupp 2 berättar att man i kommunen där de arbetar gått från en mer handledande roll till en roll där man förväntas jobba mer individuellt eller i grupp med barn i behov av stöd. Man har alltså gått från en mer indirekt handledning som syftar till den handledningen specialläraren ger åt läraren inom småbarnspedagogik så att denna i sin tur kan stöda barn i behov av stöd till direkt handledning där specialläraren konkreta handleder barn i behov av stöd (Sundqvist, 2014).

I resultaten framkommer en viss frustration hos speciallärarna i fokusgrupp 2 och 3 som till följd av arbetsbeskrivningen i kommunerna där de arbetar inte har samma möjligheter att handleda som speciallärarna i fokusgrupp 1. En annan framträdande faktor återfinns i brist på möjligheter och tid hos daghemspersonalen att kunna lösgöra sig från barngruppen. Trots detta visar resultaten ändå på att handledningen sker kontinuerligt fastän den ofta inte är schemalagd eller strukturerad. Speciallärarna upplever att det vore väsentligt med en förändring som kommer från ledningen i kommunen gällande handledningens karaktär och betydelse som

skulle möjliggöra för personalen att få mera tid att ta emot handledningen. Kunskap och handledningsutbildning framträder som möjliggörande faktorer för handledning. Med kunskap avses en god kännedom av enskilda barn och barngrupper såväl som kunnande inom olika specialpedagogiska insatser och neuropsykiatriska diagnoser.

Tidigare forskning av Sundqvist m.fl. (2014) visar att en förutsättning för handledning är att den handledande rollen måste definieras tydligt i styrdokument och examensbestämmelser. Sundqvist med kollegor menar också att både speciallärare och lärare behöver mer kunskap om vad handledning, samarbete och kommunikation är. En mer jämn utbildning i dessa aspekter kan leda till ett större samförstånd om den handledande uppgiften hos speciallärare. Detta sammanfaller väl med resultatet där det framkommer att direkt arbete med barn såväl som handledningskunskap utgör viktiga förutsättningar för handledning.

I fokusgrupp 1 verkar man i större mån kunnat handleda hela personalen samtidigt vilket möjliggör för en mer fördjupad och processinriktad handledning. Att speciallärarna i denna fokusgrupp har bättre möjligheter till att handleda hela personalen verkar bero på speciallärarnas arbetsbeskrivningar, att handledningen fått ta ett större och tydligare utrymme. Detta är något som i hög grad påverkas av ledningen för småbarnspedagogiken. Att handledningen ges tid i daghemsverksamheten är väsentligt för att den skall kunna genomföras ändamålsenligt. Enligt speciallärarna i fokusgrupp 3 behöver tydliga riktlinjer gällande detta komma från förmännen. I tidigare forskning av Sundqvist m.fl. (2014) framkommer det att handledningens karaktär och betydelse behöver definieras tydligare. Det poängteras också att det bör råda enighet om speciallärarens arbetsroll i skolan, här spelar rektorn en central roll i att stödja specialläraren i genomförandet av det handledande arbetet.

### ***7.2.2. Förändring som förutsättning för handledning***

Forskningsfråga två vill ge svar på vilka handledningsstrategier speciallärarna använder när de genomför handledningen med personalen. Att lyssna och bekräfta visade sig vara en av de främsta faktorerna som inverkar på handledningen. Detta överensstämmer med Sundqvist (2014) som definierar denna typ av handledning som reflekterande samtal där man genom att lyssna, ställa öppna frågor, använda spegling och reflektion stöder klienten.

I undersökningen framkom det att en del av de intervjuade speciallärarna upplevde en förväntning hos daghemspersonalen på att speciallärarna skulle ha direkta lösningar på problem

under handledningssamtalen. Många av speciallärarna uttryckte att daghemspersonalen ibland vill ha direkta konkreta råd och hjälp och att de saknade önskan om att diskutera och komma fram till lösningar själva. Samtidigt framkom det från en speciallärare att man i brådskande fall t.ex. i frågor som gäller direkt stöd till barn med svårigheter ibland är tvungen att ge konkreta råd. Detta är en mer expertbetonad handledning som definieras av att specialläraren är experten som genom råd och handledning delar med sig av sin expertis till lärare som just då behöver en annan typ av kunskap än de själva besitter (Sundqvist, 2014).

Resultaten visar också att speciallärarna anser att det är viktigt att personalen ges möjlighet att prata och reflektera. I alla fokusgruppintervjuer är verktyg en återkommande term. De flesta är överens om att verktygen ofta finns hos personalen själva och att de kan otroligt mycket bara de får fatt i det. Detta stämmer överens med tidigare forskning av Bladini (2004) som beskriver handledningen som speciallärare har med lärare som ett verktyg för att förbättra barns villkor samt ett rum för reflektion med det huvudsakliga syftet att förändra pedagogernas tankar kring ett problem. På samma sätt betonar Riis Jensens (2017) i sin forskning att man som handledare behövs för att stöda och utveckla lärarnas tilltro till sig själv och sin egen förmåga.

De intervjuade speciallärarna berättar att de ofta handlar om att ge den där bekräftelsen, att pedagogerna skall tro på sig själva. Att de kan otroligt mycket bara de får fatt i det samt att de behöver få reflektera och diskutera problemen med specialläraren för att komma fram till en lösning. På samma sätt menar Riis Jensen (2017) att handledarens uppgift är att hjälpa lärarna se nya möjligheter och sätt man kan agera på.

En speciallärare berättar hur hen brukar ge förslag på hur personalen skall jobba med ett visst problem, sedan vill hen att de testat det under en viss tid för att sedan kunna utvärdera hur det fungerat. Detta överensstämmer med hur Sundqvist m.fl. (2014) definierar deltagarbetonad handledning som fokuserar på att inte ge konkret råd utan tyngdpunkten ligger istället på handledarens förmåga att kommunicera och ställa rätt frågor och på detta sätt vidga klientens tankesätt. För att kunna göra detta behöver speciallärarna mer kunskap om hur man använder samtalsfärdigheter för att ställa frågor som leder till reflektion hos daghemspersonalen. Detta sammanstämmer med vad Sundqvist (2018) kommunicerar i en studie där hon menar att speciallärarna behöver mer utbildning i hur man ställer frågor med äkta nyfikenhet men också mer utbildning i hur de kan använda andra

kommunikationsfärdigheter under handledningsprocessen. I studien framkom det även att speciallärarna i studien kände press att agera experter i handledningen med konsulterna. (Sundqvist, 2018.) På ett likande sätt framkommer det även i mina resultat att speciallärarna upplever att de ibland förväntas leverera snabba lösningar på problem.

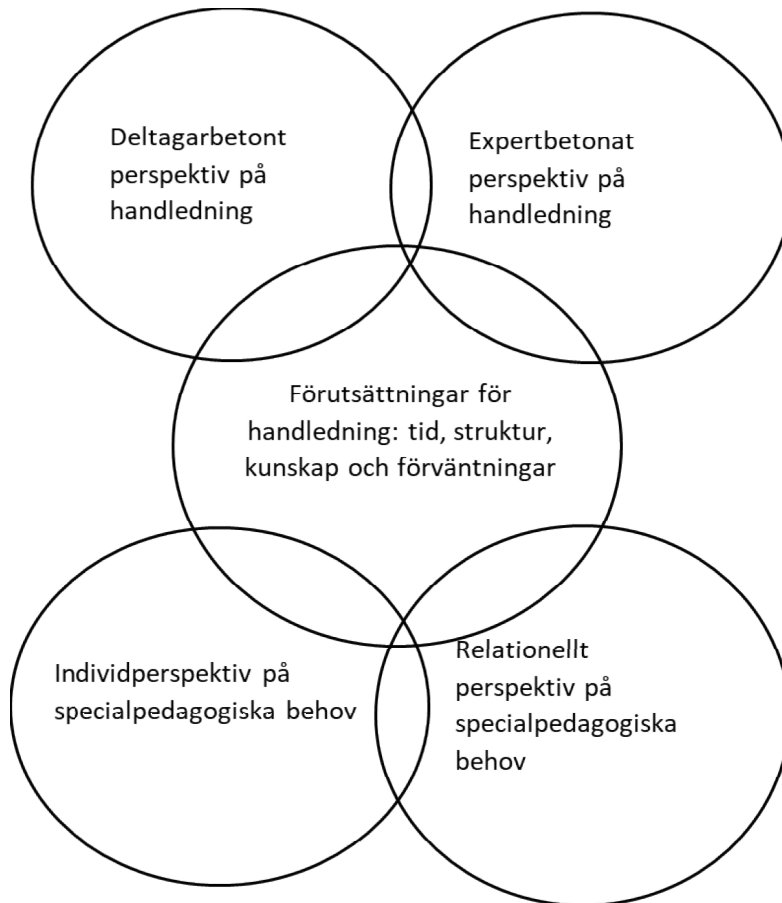
Riis Jensen (2017) påvisar i sin studie vikten av att specialläraren i sin handledande roll stöder lärare i att skapa inkluderande miljöer för barn. I forskningen kommunicerar speciallärarna vikten av att man behöver förändra i miljön för att möjliggöra för barn att utvecklas på bästa sätt. Speciallärarna i fokusgrupp 1 menar att man träffar barnen för att kunna handleda personalen i hur de på bästa sätt skall stöda barnen. Samtidigt pratar de även om vikten av att själv förändras för att på bästa sätt kunna bemöta barn. Detta är enligt Nilholm (2007) att se på handledningen och specialpedagogiken ur ett relationellt perspektiv. Enligt det relationella perspektivet utgår man från att människan föds och utvecklas i relation till andra människor, relationerna vi har till andra människor påverkar och formar oss.

Sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det miljön och sig själv som pedagog man ska se till när man möter barns olika behov och förutsättningar. Om man å andra sidan utgår från ett individperspektiv på specialpedagogiska behov utgår man från att utmaningar barnet möter är karaktäristika och man behöver således medicinska eller psykologiska förklaringsmodeller för att kunna identifiera, förklara och kompensera för dessa svårigheter. Enligt Sundqvist (2021) och Nilholm (2007) behöver många perspektiv samtidigt präglade specialpedagogiken för att göra den ändamålsenlig.



**Figur 1**

*Samspelet mellan förväntningar för handledning, olika perspektiv på handledning och olika perspektiv på specialpedagogiska behov.*



Expertbetonad och deltagarbetonad handledning är enligt Sundqvist ett kontinuum där båda kan användas vid sidan av varandra i handledning beroende på problemets art. Man behöver dessa båda handledningsmodeller i kombination vilket även framkommer i min studie där speciallärarna agerar experter och ger råd i situationer som kräver det samtidigt som de i andra situationer använder sig av förmågan att kommunicera och ställa rätt frågor och på detta sätt vidga daghemspersonalens tankesätt och få dem att reflektera och komma med egna lösningar. Resultaten från föreliggande studie visar att handledning är en komplex och mångfacetterad aktivitet där både expertbetonade och deltagarbetonade tillvägagångssätt behöver användas. Detta stämmer väl överens med Sundqvist m.fl. (2014).

I resultatet framkommer det att speciallärarna ofta behöver ge direkta råd och stöd och använder sig av "quick fix" som inte alltid heller genomförs. Det vore betydelsefullt att

utveckla handledningen mot en mer reflekterande processinriktad handledning. För att detta skall kunna realiseras behövs tid för och struktur i handledningen. Sundqvist (2014) beskriver handledningen som en process som har som mål att genom samtal identifiera vad problemet är, analysera det och komma upp med en åtgärdsplan och slutligen utvärderas processen. Bladini (2004) beskriver i sin studie hur handledning kan ses som ett rum för reflektion där syftet är att förändra tankesättet hos den som blir handledde. Handledningen behöver alltså vara av reflekterade karaktär, den behöver också ske kontinuerligt och vara strukturerad om den skall kunna åstadkomma en långsiktig förändring hos personalgrupper som blir handledda. För att kvaliteten på handledningen skall kunna utvecklas och verkligen fungera som ett stöd för utveckling av småbarnspedagogiken och för barn i behov av stöd behöver specialläraren mer möjligheter att handleda hela personalgruppen samtidigt processinriktat. För detta behövs stöd av föreståndare och tydliggörande i arbetsbeskrivningar och styrdokument. Den handledande rollen behöver bli tydligare definierad och man behöver säkerställa att speciallärarna har tillräcklig handledningskompetens såsom kunskap om hur man genomför processinriktad handledning som reflekterande samtal.

### **7.3. Förslag på fortsatt forskning**

Det finns fortfarande en stor lucka och informationsbehov att fylla när det kommer till speciallärarens handledande roll i småbarnspedagogiken. Jag upplever att det vore värdefullt att undersöka daghemspersonalens upplevelse av handledningen de får av specialläraren inom småbarnspedagogik. Speciellt lärarnas, som har det mest frekventa samarbetet med specialläraren. Det skulle också tillföra mycket att göra en kvantitativ undersökning av speciallärarnas handledning. Att mäta deras upplevelse av kvalitén på handledningen de ger, hur många timmar handledning de håller per vecka i praktiken, hur handledningskvalitén eventuellt påverkas av stora ansvarsområden och otydliga riktlinjer kring mängden handledning man skall ge. Det skulle vara relevant att vidare undersöka deras perspektiv både med hjälp av kvantitativ och kvalitativ forskning.

## Källförteckning

- Allwood, C, M. (2004). *Perspektiv på kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2013). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap. Hämtad 26.04.2021, från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:5804/FULLTEXT01.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi:10.1191/1478088706qp063oa>
- Cook, L & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1–8. <https://DOI:10.1080/10474410903535398>
- Gäreskog, P & Lindqvist G. (2020). *Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools*. *Nordic Studies in education*, 40(1), 55–78. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Heiskanen, N., & Viitala, R. (2019). *Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Finland)*. *Bloomsbury Education and Childhood Studies*, 1–12. <https://DOI:10.5040/9781350995925.0004>
- Hägg, K., Kuoppa, S, M. (2009). *Professionell vägledning: med samtal som redskap*. Studentlitteratur.
- King-Sears, M, E., Janney, R., Snell, M, E. (2015). *Collaborative teaming*. Paul H. Brookers Publishing Co.
- Krokmark, T & Åberg, K. (2007) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. PS-kustannus.
- Lag om småbarnspedagogik* 540/2018. Hämtad 15.04.2021, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2019) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.

Riis Jensen, C. (2017). *Vejledning af lærere - en samskabende proces: Når lærere støttes i at udvikle inkluderende læringsmiljøer*. Aarhus Universitet.

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki: varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-Kustannus.

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

Sundqvist, C. (2018). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self-Reflections on Audio-Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 1–30.  
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>

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

Sundqvist, C. & Åbo Akademi, P. f. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo Akademis förlag - Åbo Akademi University Press.  
[https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84814/sundqvist\\_christel.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84814/sundqvist_christel.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Svensson, P-G & Starrin, B. (1994). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur.

Svensson, P-G & Starrin, B. (1996). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*. Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*. Utbildningsstyrelsen.

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

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

## **Bilagor**

### **Bilaga 1: Intervjuguide**

#### **Forskningsfrågor:**

#### **F1 Hur upplever speciallärare rådande förutsättningar för att handleda?**

Hur stor del av ert arbete utgörs av konsultation/handledning?

Hur upplever ni rådande möjligheter för att möta personal i konsultativa samtal? (tex tidsanvändning)

Hur upplever ni er egen kompetens när det gäller att fungera som konsulterande speciallärare?

Vilka utmaningar upplever speciallärarna när det gäller den konsultativa rollen?

Vilka möjligheter finns det för speciallärare inom småbarnspedagogiken att utvecklas i sin roll som konsulterande speciallärare? Hur tänker ni att rollen kan eller borde utvecklas?

#### **F2 Vilka handledningsstrategier använder speciallärarna när de genomför handledningen med personalen?**

Hur genomför ni konsultationen i praktiken? Berätta om ett typiskt konsultationstillfälle!

Vad diskuterar ni under ett handledningstillfälle? Utgår ni från ett individperspektiv? Eller utgår ni från ett relationellt perspektiv?

Hur upplever ni på betydelsen av att ge råd under konsultationssamtalen?

Hur upplever ni betydelsen av att använda samtalsfärdigheter och att få personalen att reflektera under konsultationstillfällena?

Hur upplever ni att konsultationen påverkar barnen som har behov av specialpedagogiskt stöd?

Hur upplever ni att konsultationen påverkar personalen inom småbarnspedagogiken?

Hur upplever ni att konsultationen påverkar er själva och era arbetssätt?

Hur upplever ni att kvaliteten på konsultationen kunde bli bättre?

## **Bilaga 2: Informationsbrev till deltagare**

Hej! Ni kanske minns mig från förra hösten då jag gjorde min speciallärarpraktik med (...) Nu börjar det vara dags för mig att göra min forskning till min graduavhandling;

"Samtal för barnets bästa - En kvalitativ studie av hur speciallärare inom småbarnspedagogik upplever sin handledande roll"

För att kunna genomföra denna forskning skulle jag behöva er hjälp! 😊 Jag skulle vilja intervjua er alla i grupp, en så kallad "fokusgruppintervju" där vi alla träffas en gång och ni får diskutera sinsemellan utgående från de frågor jag ställer er. Forskningen är givetvis anonym, ingen vet att det är just ni som har svarat på frågorna. Jag har inte heller några känsliga frågor utan vill i stora drag veta hur ni upplever er handledande roll i arbetet. Jag skulle uppskatta väldigt mycket om ni kunde ställa upp på detta nu under höstterminen. (...) har gett mig forskningstillstånd och grönt ljus att inleda. Så nu är frågan, när skulle det passa er alla bäst och var?

Med vänlig hälsning Alexandra Gullfors(Knif)