

# Specialpedagogisk handledning i grundskolan

- Lärares upplevelser av grupphandledning och dess effekter

---

Special Pedagogical Supervision in the Elementary School

- Teacher's Experiences of Group Guidance and Its Effects

**Jennie Appelgren**  
**Ulrika Axelsson**

Handledare: Andrzej Szklarski  
Examinator: Ann-Marie Markström

## **Sammanfattning**

Syftet med uppsatsen var att utforska och få ökad förståelse för hur lärare som grupphandleds av en specialpedagog upplever handledning. Vi ämnade även utforska hur lärare upplevde grupphandledningens effekter i deras yrkesutövning.

Datainsamlingsmetoden som användes för studien var semistrukturerade intervjuer med tio utbildade grundskollärare. Analys av insamlade data genomfördes med hjälp av interpretativ fenomenologisk analys (IPA). Analysen genomfördes i två steg, där vi var för sig analyserade vårt material, för att sedan analysera och sammanställa alla data gemensamt.

Studiens resultat visar att handledarens roll är avgörande för hur lärare upplever handledningen. Lärare upplever både för- och nackdelar med att handledas av en intern respektive en extern handledare. Handledarens kompetens påverkar både upplevelsen av handledningssituationen och handledningens effekter. Resultaten visar att lärare upplever tid och kontinuitet som viktiga aspekter. Att prioritera handledning upplevs viktigt, men om handledningen inte känns effektiv och givande, upplever lärare frustration över förlorad tid.

Handledning upplevs av lärare vara viktig för den professionella utvecklingen. De områden som behandlas i handledningssituationen är främst personlig och kollegial utveckling. Lärare strävar efter en gemensam plattform och samsyn inom kollegiet, detta menar de ökar känslan av mod och styrka i personalgruppen.

Resultaten visar att handledningens effekter inte alltid är de samma som lärare förväntar sig. De förväntar sig exempelvis större effekter gällande det gemensamma språket och en gemensam struktur. Handledning sätts ofta in för sent, lärare önskar att handledningen skulle vara mer förebyggande än åtgärdande.

## **Nyckelord:**

Grupphandledning, Specialpedagogisk handledning, Handledningseffekter, Barn i behov av särskilt stöd, Fenomenologisk analys.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
Syfte och frågeställningar.....	2
<b>Teoretisk bakgrund</b> .....	<b>3</b>
Teoretiska utgångspunkter i socialkonstruktionismen .....	3
Handledning, en mångfacetterad aktivitet.....	4
<b>Tidigare forskning om handledning</b> .....	<b>5</b>
Handledning i en skola för alla .....	5
Handledningens syfte .....	7
Förutsättningar för handledning .....	7
Handledningssituationen .....	8
Handledaren .....	9
Handledningens effekter .....	9
<b>Metod</b> .....	<b>11</b>
Metodansats.....	11
Urval.....	12
Datainsamling.....	13
Analys.....	14
Etiska ställningstaganden .....	15
<b>Metoddiskussion</b> .....	<b>16</b>
<b>Resultat</b> .....	<b>18</b>
<b>Handledaren</b> .....	<b>18</b>
Extern eller intern handledare .....	19
Kompetens.....	21
<b>Kontinuitet</b> .....	<b>22</b>
Gruppsammansättning.....	23
Kollegor.....	23
Tid .....	24
<b>Professionell utveckling</b> .....	<b>25</b>
Personlig utveckling .....	25
Kollegial utveckling .....	26
Samsyn .....	28
<b>Förväntningar</b> .....	<b>29</b>
Gemensam plattform .....	29
Förebyggande och främjande .....	30

Organisation .....	31
<b>Resultatdiskussion .....</b>	<b>32</b>
Upplevelser av handledning .....	32
Effekter av handledning .....	34
<b>Vidare forskning.....</b>	<b>35</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>36</b>
<b>Missivbrev .....</b>	<b>Bilaga 1 39</b>
<b>Intervjuguide .....</b>	<b>Bilaga 2 40</b>

## **Inledning**

Handledning är en stor del i specialpedagogens uppdrag. I examensordningen (SFS 2007:638) står att specialpedagogen skall fungera som en kvalificerad samtalspartner. Specialpedagogen ska också vara rådgivande kring frågor som gäller att undanröja svårigheter i lärmiljön (SFS 2007:638). Enligt Handal och Lauvås (2000) kan handledningsprocessen ses som en sorts undervisning, som syftar till att den som handleder ska komma med bidrag som ger läraren möjlighet att utveckla sin förmåga att självständigt hantera arbetsuppgifter, både i utbildnings- och undervisningsfrågor. I vårt arbete möter vi dagligen lärare som spontant söker upp oss och frågar om råd och stöd kring hur de kan bemöta och arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Det kan också handla om extra anpassningar, svåra samtal eller pedagogiska kartläggningar. Vi kan även se andra områden som är viktiga att diskutera med lärare, så som ledarskap i klassrummet eller strategier för att hantera elever som utmanar. I dessa fall kan vi få i uppdrag av elevhälsoteamet eller rektor, att handleda lärare som behöver stöd i den här typen av frågor. Bladini (2004) menar att det går att se specialpedagogens funktion ur två olika avseenden, dels att ha utgångspunkten i elever i behov av särskilt stöd, dels att eliminera de faktorer i lärmiljön som bidrar till att elever riskerar att hamna i svårigheter. Handal och Lauvås (2000) påpekar att såväl mötet mellan lärare, elev och undervisningens innehåll, som planering och utvärdering av undervisning, ingår i undervisningspraktiken. Lärares handledningsberedskap styrs av dennes praktiska teori. Praktisk teori omfattar lärarens personliga erfarenheter, förmedlade kunskaper samt etiska synsätt. Handledningens syfte blir att hjälpa läraren att utveckla den praktiska teorin (Handal & Lauvås, 2000).

De lärare som själva söker kontakt brukar enligt vår erfarenhet vara mer öppna för att ta emot råd, diskutera fram lösningar och göra små förändringar i sitt arbete, för att nå fram till en elev eller en grupp av elever. Studier visar att handledning kan bidra till en mer inkluderande skola (Bladini, 2011), det blir därför viktigt att handledningen fungerar och blir givande.

Det är vanligt att arbeta med handledning av lärare i rollen som specialpedagog (Bladini, 2011). För att kunna genomföra det på ett professionellt, förtroendeingivande och effektivt sätt, är det viktigt att känna till förväntningar och upplevelser kring handledningssituationer hos lärare. Det kan ge specialpedagogen förståelse för och insikt i hur handledning kan utformas på bästa möjliga sätt.

Flera forskare (Bladini, 2004; Sundqvist och Ström, 2015) menar att forskning kring handledning utifrån lärarens perspektiv inte är tillräcklig. Vad lärare upplever som viktigt att

tala om i handledning, vilken ny kunskap som framställs och hur den kan användas, menar Langelotz (2013) inte är tillräckligt undersökt. Det finns ett behov av ytterligare forskning där handledning och dess effekter ligger i fokus (Sundqvist & Ström, 2015). Von Ahlefeld Nisser (2017) skriver att det behövs mer forskning kring de handleddas upplevelser av hur bestående effekterna av handledning är. Bristen på forskning inom detta område, samt ett nyväckt intresse för handledning genom vår pågående utbildning till specialpedagoger, har hos oss skapat en vilja att få större insikt i och förståelse för handledning och dess premisser.

### **Syfte och frågeställningar**

Syftet med vår uppsats är att utforska och få ökad förståelse för hur lärare som grupphandleds av en specialpedagog upplever handledning. Vi ämnar även utforska hur lärare upplever handledningens påverkan på deras yrkesutövning. Syftet preciseras med hjälp av de två följande frågeställningarna.

- Hur upplever lärare handledningssituationen vid grupphandledning?
- Hur upplever lärare grupphandledningens effekter i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd?

## **Teoretisk bakgrund**

I avsnittet om teoretisk bakgrund beskriver vi socialkonstruktionismen, handledning som begrepp samt tidigare forskning.

### **Teoretiska utgångspunkter i socialkonstruktionismen**

Vårt syfte med studien är att ta reda på lärares upplevelser av grupphandledning och dess effekter, som vi skrivit om i inledningen. Vi använder oss därför av metoden IPA (interpretativ fenomenologisk analys), vars syfte är att undersöka informanternas upplevelser i ett givet sammanhang. IPA vilar på fenomenologins och hermeneutikens grunder. Vad gäller hermeneutiken handlar det om att genom en djupare analys tolka och skapa mening av det informanterna säger medan fenomenologin avser att fokusera på vår upplevda livsvärld (Back & Berterö, 2015).

Vår studie förankras teoretiskt i socialkonstruktionismen. Socialkonstruktionismen utvecklades ur fenomenologin på 1960-talet och utgår från att verkligheten är socialt konstruerad. I dag är socialkonstruktionismen vanlig inom samhällsvetenskapen (Alvesson & Sköldbäck, 2017). Det socialkonstruktionistiska perspektivet bygger på att kunskap kommer till av de ekonomiska och sociala förhållanden som råder i en bestämd kontext, som något människor konstruerar tillsammans genom samtal och interaktion sinsemellan (Bladini, 2004). Inom socialkonstruktionismen vill man framhålla hur konstruktionerna hör samman med vår världsbild, verklighetsuppfattning och åsikter. Våra beteenden och roller påverkas av omständigheter, och fenomen vi ser som självklara skapas av social interaktion i samhället. I vår vardag förhåller vi oss dock oftast omedvetna till det. De sociala konstruktionerna är en viktig funktion i skapandet av vad vi ser som normalt (Allwood & Erikson 2017). Kunskap överförs mellan individer och mellan generationer, kunskapen lagras och traditioner skapas, samtidigt som traditionerna skapar individerna, menar Alvesson och Sköldbäck (2017). Normer, värden och beteendemönster i ett samhälle är sociala konstruktioner som genom socialisation förs vidare till barn, som kommer att ta dessa som självklara (Thornberg, 2013). Handledning mellan lärare och specialpedagog ser vi som tillfällen för konstruktion och rekonstruktion av lärares vardagliga situationer. Den som betraktar världen som socialt konstruerad ser det som att den som beskriver en situation tolkar sin omvärld, och det säger då något väsentligt även om den som gör beskrivningen och tolkningen (Bladini, 2004).

## **Handledning, en mångfacetterad aktivitet**

Handledning är enligt flera forskare (Sundquist & Ström, 2015; Alila, Määttä, Uusuuti, 2016) en mångfacetterad aktivitet, med olika fokus. Handledning i svenska skolor är relativt vanligt förekommande och involverar flera olika professioner. Skolpsykolog eller handledare utifrån handleder lärare, men det kan också vara specialpedagog eller speciallärare från det lokala elevhälsoteamet som genomför handledningen (Thornberg, 2014). Uppenbart är, menar Hjärne och Säljö (2013) att det finns ett behov av handledning för såväl lärare som andra professioner i skolan. I andra liknande verksamheter, där det handlar om att möta människor på olika sätt och där bedömning och beslut görs kring deras situation, är handledning en rutin. Det mesta av den tidigare forskning som gjorts kring handledning har haft sin utgångspunkt i handledarens perspektiv, det finns därför ett behov av vidare forskning med lärarens perspektiv i fokus menar Bladini, (2004) och Sundquist och Ström (2015).

Handledning som begrepp används i vid mening, enligt Bladini (2004). Løw (2011) menar att rådgivning, konsultation och handledning kan ses som olika begrepp för professionella samtal mellan någon som söker hjälp och den som hjälper. Sundquist (2014) menar att handledning innebär stöd för verksamma lärare i olika pedagogiska frågor. Konsultation är en mer kortvarig insats (Åberg, 2007) och är en process två professionella emellan (Sundquist, 2014). Rådgivning kan istället för en process mellan professionella, ses som en aktivitet där stöd ges från en professionell till en amatör (Sundquist, 2014). Sundquist (2012) skriver att handledning sker både formellt och informellt. Den kan vävas in i möten med andra syften och den kan ske spontant på raster, då är den informell. När den vävs in i andra möten kan den delvis sägas vara formell, men den tydliga formella handledningen sker under handledningsmöten.

Handledning kan ges i olika former, med olika fokus. Den expertorienterade handledningen fokuserar mest på individens svårigheter och förslag på åtgärder för att komma åt dessa. Det finns också en reflektionsorienterad handledning som mer fokuserar på lärarens egna undervisningsmetoder och som ger tid till reflektion för både lärare och handledare. Den sista typen av handledning är handledning som samverkan, där fokus ligger på ett professionellt kunskaps- och strategiutbyte (Sundquist & Ström, 2015). Liknande indelning har även Alila, Määttä och Uusuuti (2016) som presenterar handledning som personligt stöd, stöd i ledarskapet, stöd i lärarens professionella utveckling samt stöd i gemensam utveckling. Sundquist (2012) kommer fram till att specialpedagogisk handledning oftast är en mix av de handledningsformer vi tidigare nämnt, där den reflekterande delen får minst utrymme av de tre.



Enligt Handal och Lauvås (2000) syftar handledning till att skapa möjlighet för läraren att utveckla sin praktiska teori. Då flera lärare möts i handledning kan de dela sina erfarenheter och kunskaper med varandra och på så sätt utveckla gemensamma uppfattningar. Det är dock endast en liten del av den pedagogiska praktiken som är gemensam för lärarna. Att utveckla sin praktiska teori kan ske genom att ta till sig andra lärares kunskaper och erfarenheter för att sedan binda samman den med den individuella praktiska teorin. Lärares egna erfarenheter av att genomföra eller ta del av undervisning som elev, bidrar till att alla lärare har olika erfarenheter av undervisningspraktik. Upplevelsen kan vara att den varit svår, misslyckad, skrämmande eller lyckad, och utifrån det dras slutsatser om varför upplevelsen av undervisningen blev som den blev. Dessa personliga upplevelser är en del av lärarens praktiska teori, menar Handal och Lauvås (2000). De kunskaper och erfarenheter som läraren får ta del av sker i relation till lärarens egna upplevelser och värderingar. Då lärares erfarenheter och kunskaper möts och ett lärande sker, skapas möjlighet till förändring av både uppfattningar och värderingar, enligt Handal och Lauvås (2000). Därför anser de att den praktiska teorin, de upplevelser vi har erfarenhet av, ska få större utrymme i handledningssituationen.

## **Tidigare forskning om handledning**

### **Handledning i en skola för alla**

Kvalificerade samtal med specialpedagog i skolan ska bidra till att lärarnas tankar och uppmärksamhet kan styras i riktning mot den pedagogiska miljön. Detta i syfte att handledning ska kunna leda till utveckling i enlighet med det som kallas en skola för alla (Bladini, 2011). Det anser vi stämmer väl överens med specialpedagogens examensordning (SFS 2007:638).

*-visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och*

*-visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.*

Eriksson Gustavsson, Göransson och Nilholm (2015) skriver att idén om en skola för alla framkommer i Läroplan för grundskolan från 1962, då det skrivs att alla elever ska undervisas i samma klass, att krav på prestation måste variera, samt att hänsyn ska tas till var och en. Gerrbo (2012) använder begreppet situationella skolsvårigheter och delar in termen i två delar, sociala skolsvårigheter och kunskapsmässiga skolsvårigheter. Gerrbo (2012) hävdar att en skola kan förebygga dessa, genom att till exempel arbeta med nära lärarskap, stötta elever vid

övergångar, att skapa förståelse och samsyn genom handledning och samtal, samt om specialpedagogens roll i detta.

Thornberg (2014) anser att det ofta uppstår en professionell kollision mellan olika perspektiv och metoder mellan lärare och den som handleder dem. Lärare argumenterar för att eleven ska undervisas utanför klassrummet, gärna av någon utifrån som kan vara elevassistent. Detta skulle, enligt lärarna, vara det bästa både för eleven själv och för de övriga eleverna i klassen. Dock menar Thornberg (2014) att lärares tankar om hur de bäst kan hantera arbetet med elever i behov av särskilt stöd varierar, några anser att de ska stödja eleven i klassrummet och andra att det bästa är om eleven får undervisning utanför klassrummet. Han menar vidare, att lärare och handledare ofta har olika avsikter med handledningen. Handledare vill förändra undervisningskulturen och få till en mer inkluderande undervisning. Lärare vill försvara och hålla kvar vid sin undervisningspraktik, för att skapa en undervisning som leder till lärande för merparten av eleverna i klassen. Studiens resultat visar i linje med tidigare forskning att fallgropen mellan lärare och handledare i handledningssituationen beror på att det uppkommer professionella gränser, mellan handledare och lärare (Thornberg, 2014). Gerrbo (2012) skriver att förståelseutveckling kan förebygga situationella skolsvårigheter. I studien kommer han fram till att det mindre lärarlaget runt en elev eller en grupp ständigt arbetar med att öka förståelsen av en situation, medan det större sammanhanget kan glömmas bort. I studien framkommer att det i vissa fall kan framkalla situationella skolsvårigheter, när inte alla har förståelse för en elevsituation. Att arbeta för det Gerrbo (2012) kallar olikhetens lov är en framgångsfaktor. Att se till att elev- och personalgrupper har respekt för och visar hänsyn till alla elever oavsett olikheter. Elevers olikheter och behov ska ses som något positivt och självklart.

Sahlin (2006) menar att då lärare prioriterar handledning och fokus ligger på läraren, skapas förutsättningar för att skifta perspektiv och uppmärksamhet. Perspektivet skiftas från fokus på brister hos eleven, till lärarens yrkesmässiga delaktighet (Sahlin, 2006).

Bladini (2011) nämner två olika perspektiv på handledning, handledning som verktyg och handledning som rum för reflektion. Det förstnämnda kopplar hon samman med det kategoriska perspektivet, då fokus ligger på eleven. Det sistnämnda kopplar hon samman med det relationella perspektivet, då fokus ligger på specialpedagogiska frågor och syftar till att vara mer långsiktigt. Persson (2013) beskriver det kategoriska och det relationella perspektivet. I det kategoriska riktas fokus mot att en elev kan ha svårigheter, medan det relationella mer kännetecknas av att skolmiljön och relationerna mellan elever och lärare ses över för att förebygga att svårigheter uppstår.

## **Handledningens syfte**

Enligt Åbergs (2009) studie tydliggörs ett behov av handledning som är professionsutvecklande. Syftet med handledningen varierar beroende på handledningssituationen, men gemensamt för all handledning är att de som handleds ska ges möjlighet att utvecklas och lära genom handledningen (Näslund, 1995). Lärarna behöver utrustas med förbättrade pedagogiska metoder. Handledningen ses som värdefull och ett behov av kontinuerlig handledning där flera olika perspektiv möts och kan leda till utveckling blir tydligt, i Åbergs (2009) studie.

Handledningen ska ge läraren möjlighet att sätta ord på, reflektera över och kritiskt granska sin undervisningspraktik. Det ska också finnas förutsättningar för att reflektera över sitt sätt att hantera och bemöta elever i behov av särskilt stöd (Ahlberg, 2007, Von Ahlefeldt Nisser, 2017). Om det finns tillräckliga förutsättningar för detta i handledningen, bidrar det till lärarens professionella utveckling. Handledningen blir ett forum, där lärare kan känna stöd i att kunna diskutera dilemman de möter i sin yrkesvardag, och genom handledningen skapa ett språk som blir gemensamt (Ahlberg, 2007). Det handlar om att inge läraren hopp, att lyssna till vad lärarna själva vill lyfta i handledningen och att handledaren därefter styr riktningen genom att ställa frågor (Bladini, 2004). Handledning ger läraren möjlighet att reflektera och sätta ord på hur de agerar och hanterar olika situationer, vilket leder till utveckling, menar Ahlberg (2007).

Sundquist (2012) menar att lärare talar om råd som en viktig del i handledningen, det gäller främst lärare med något kortare erfarenhet. Lärare uppskattar känslan av att få bekräftelse på att det de gör i klassrummet är rätt, då det i studien framkommer att lärare ofta känner sig otillräckliga när det handlar om elever i behov av stöd. Behov av att reflektera och resonera tillsammans med någon, uttrycks av lärarna, som en form av kunskapsutbyte där man tillsammans kan komma fram till lösningar som sedan kan provas. Frågor, vilka stimulerar till eftertanke, önskas också av lärare, som en effekt i handledning. Dock anser lärare i Sundquists (2012) studie att tid inte finns till större eftertanke och reflektion. Råd och konkreta strategier ses som den mest önskvärda effekten av handledning, eftersom lärarna bedömer tiden som knapp (Sundquist, 2012).

## **Förutsättningar för handledning**

Det är av stor vikt att skapa en trygg atmosfär för att möjliggöra för lärarna att kunna utvecklas tillsammans med den som handleder (Bladini, 2004). Handal och Lauvås (2006) menar att villkoren för handledningen är kända för alla som ska delta i handledningen, samt att alla

deltagarna accepterat tankegångar och spelregler är en nödvändighet för att lyckas med handledningen.

Lärare i Sundquist (2012) studie menar att följande faktorer påverkar möjligheten till handledning; praktiska omständigheter, ledningens stöd, lärares personlighet och intresse, klimatet mellan kollegor och respekt. Då det gäller praktiska omständigheter är det framförallt tid som lärare och speciallärare nämner som framgångsfaktor och som hinder. Personligheten och intresset hos handledaren bedöms som viktig av lärare. Lärarna beskriver att det krävs ett öppet, samarbetande och respektfullt klimat mellan kollegorna för att få till en god handledning. Daud, Darishah Dali, Khalid och Sofian Omar Fauzee (2018) hävdar att det finns olika faktorer som påverkar handledningens kvalitet, till exempel handledarens erfarenhet och kompetens.

Sundquist (2012) beskriver också skolan som en plats där lärare ständigt är i rörelse både mentalt men också kroppsligt, att det därmed inte finns tid och möjlighet för formell handledning. Handledning används därför mest akut, en snabb konsultation, som en form av ”brandsläckning”.

### **Handledningssituationen**

Handledningen bör ske på fasta tider, på samma plats och handledningsgrupperna bör vara konstanta under hela handledningen, menar Gjems (1997). Hon anser vidare att för att handledningen ska bli framgångsrik behöver gruppammansättningen tänkas igenom noga. Den bör ske utifrån olika kriterier som passar för att främja samspel i gruppen. Dessa kriterier kan vara att gruppmedlemmarna har en gemensam yrkes- och utbildningsgemenskap eller en gemensam utgångspunkt. Då lärare har detta underlättar det för gruppdeltagarna att känna en ökad förståelse för varandra och det ger en högre igenkänningsförmåga. Enligt Gjems (1997) studie blir det också lättare att utbyta idéer och komma med lösningar på problemen de ställs inför. Samspelet mellan lärarna i grupphandledningen har sin början i att de delar erfarenheter i en gemensam yrkessituation. De gemensamma erfarenheterna leder till att förståelsen av den professionella yrkesverksamheten utvecklas. Den underlättar också för lärare att se samband mellan det som lyfts i handledningen och deras arbete med elever i behov av särskilt stöd (Gjems, 1997).

Von Ahlefeldt Nissers (2017) studie visar att det är vanligt att lärare upplever att de är obekväma med handledning, om de inte är säkra på vad som begärs av dem, men också att det är svårt att kritiskt granska sin egen undervisning tillsammans med andra (Von Ahlefeldt Nisser, 2017). Detta kan leda till att en känsla av otillräcklighet kan väckas hos läraren (Åberg, 2009).

Handal och Lauvås (2000) anser också att handledning kan vara obehaglig för lärare. Under handledning blir lärarens undervisning granskad och bedömd, vilket kan förklara känslan menar de. Läraren kan känna sig provocerad, framför allt om läraren upplever en oförmåga att bemästra undervisningen.

## **Handledaren**

Handledaren måste vara lyhörd och uppmärksam (Åberg, 2009). De kvalifikationer som handledaren besitter är av stor betydelse. Att tydliggöra handledningens innehåll och ramar ingår i handledarens ansvar. Handledarens förhållningssätt har stor betydelse för hur handledningen kommer att fungera, samt vilket lärande lärarna får ut av handledningen (Åberg, 2009). Näslund (2007) beskriver att lärare föredrar att handledaren har en slags personlig makt genom att handledaren besitter en kunskap som lärare är i behov av. Vidare, menar Näslund (2007), att handledaren måste ha kompetens i att kunna skapa balans mellan de olika lärarna i handledningsgruppen. Detta för att inte någon av lärarna i gruppen ska få större utrymme än någon annan att påverka, avsiktligt eller oavsiktligt. Sundquist (2012) hävdar att det är viktigt att den som ska ge specialpedagogisk handledning har en mycket god förmåga till interaktion. Handledaren ska vilja handleda och visa intresse för det, men det är av störst vikt att handledaren besitter kunskap inom det specialpedagogiska området, då det är det som ger handledaren mandat att just handleda.

Det visar sig i Gerrbos (2012) studie att den handledning som specialpedagoger anställda på en skola håller i, är av den mer fortlöpande, dagliga och pågående sorten. Det syftar till förståelse för skolsvårigheter och sker ofta mellan klasslärare och specialpedagog. Det finns en stark vilja till förståelse hos lärare. Gerrbo (2012) menar att schemalagd mer formmässig handledning oftast leds av en extern handledare. Sundquist (2012) skriver att den handledning som ges i finlandssvensk skola till största delen är spontan och sker på raster. Den planerade handledningen sker i stort sett alltid utanför speciallärarens schemalagda arbetstid, på raster eller efter avslutad arbetsdag. Cirka fem procent av speciallärarna i studien har möjlighet att ge handledning inom schemalagd arbetstid.

## **Handledningens effekter**

Daud med flera (2018) anser att handledningen leder till en ökad kunskap hos lärare, om de har förtroende för den som handleder och är positivt inställda till handledning. Lärares förmåga att lösa problem och hantera svårigheter ökar, då de får möjlighet att upptäcka sin egen kapacitet i samband med handledning, menar Åberg (2009). Handledningen kan resultera i att samarbetet

mellan olika lärare förbättras och att arbetslaget tar tillvara på de olika kompetenser som finns i gruppen, för att på så sätt sträva mot samma mål. Denna studie visar dock att det finns en risk för att handledningen kan leda till att eventuella konflikter i arbetslaget kan förvärras (Åberg, 2009).

I en studie undersökte Kaiser, Rosenfield och Gravios (2009) hur nöjda lärare blev med handledning, vilka effekter som kunde ses efter handledningen, samt om lärarna utvecklade kunskaper och strategier för att hantera liknande situationer i framtiden. Studien visar att i princip alla lärare (95%), som deltagit i studien, kände sig säkrare på att hantera liknande problem i framtiden. 80% av de lärare som deltagit i studien upplevde också att de hade utvecklat sina kunskaper och funnit fungerande strategier att använda i liknande situationer (Kaiser, Rosenfield och Gravios, 2009).

Gotshall och Stefanou (2011) studerade hur lärare ser på sina förmågor att undervisa elever i behov av särskilt stöd. De undersökte förhållandet mellan lärarens effektivitet, oförmåga och förekomst eller avsaknad av stöd genom handledning. Resultatet visade att lärare som genomgår handledning känner en större självsäkerhet i sin yrkesroll. Genom handledningen får lärare kontinuerlig träning i och samarbete med andra lärare, kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det blir, enligt studien, en förebyggande insats för att lärare inte ska hamna i känsla av oförmåga att kunna göra skillnad för elever i behov av särskilt stöd. När lärare känner att deras förmåga att undervisa elever i svårigheter ökar, uppstår det påtagliga effekter och ett positivt resultat, enligt studien. De effekter som Gotshall och Stefanou (2011) kunde se var att handledningen gav lärare en ökad känsla av att inneha förmågan att stödja eleverna. De fick strategier som de kunde införa i arbetet och det gav läraren stöd i hur de skulle arbeta med elever i behov av särskilt stöd på bästa sätt. Effekter av handledning kan delas in i flera olika områden menar Ailila, Määttä och Uusiautti (2016). I sin studie har de delat in effekterna i personligt stöd, stöd i det nya lärarskapet, professionell utveckling och gemensam utveckling. Handledningen kan, enligt författarna, inspirera till en mer inkluderande undervisning, genom att lärare uppmanas använda olika undervisningsmetoder och att förstå betydelsen av att vara flexibel i val av metod. Flera studier visar att handledning kan bidra till utvecklingen av en skola för alla, exempelvis Bladini (2011), Gerrbo (2012) och Sahlin (2006).

# Metod

## Metodansats

En kvalitativ metodansats, i form av interpretativ fenomenologisk analys (IPA) ligger till grund för undersökningen. Metoden handlar om att undersöka informanternas upplevelser av situationer, vardagliga eller mer specifika (Back & Berterö, 2015). Inom fenomenologin är begreppet intentionalitet centralt. Det handlar om att utgå från att människans medvetande alltid är fokuserat mot något, och den fokuserade företeelsen och den som upplever den samspelar. Människans verklighet är det vi upplever på det vis som vi upplever det. Verkliga fenomen är en produkt av upplevelser (Szklański, 2004). Det betyder att det som upplevs inte kan särskiljas från den som upplever det (Allwood & Eriksson, 2017). Ansatsen är idiografisk, vilket innebär att syftet är att få förståelse om individuella upplevelser ur ett inifrånperspektiv (Back & Berterö, 2015). Enskilda informanternas upplevelser ska därmed studeras noga, utifrån ett bestämt sammanhang. Då en ideografisk studie genomförs hålls därför antalet informanter nere (Alvesson & Skoldberg, 2017). Dalen (2015) skriver om begreppet livsvärld då det handlar om kvalitativ metod, att få insikt i andra personers sociala verklighet fokuseras. Fenomenologi handlar om att uppnå förståelse av fenomen, genom att förstå människors upplevelser (Allwood & Eriksson, 2017). Vår avsikt är att öka förståelsen för specialpedagogisk gruppHandledning genom att sätta oss in i lärares upplevelser därav.

IPA vilar både på fenomenologisk och hermeneutisk grund (Back & Berterö, 2015). Läran om tolkning, hermeneutiken, går ut på att tolka insamlade data på ett djupare plan och belyser vikten av att se till både helheten och delarna i tolkningsprocessen (Dalen 2015). Allwood och Eriksson (2017) menar att hermeneutiken oftast beskrivs som en filosofi om tolkning, och det handlar om hur vi förstår och skapar mening utifrån de tolkningar vi gör. Hermeneutik handlar om att tolka, förstå samt förmedla informanternas upplevelser av ett fenomen. Då syftet är att ta del av informanternas upplevelser, och att de får välja vad de vill prata om är hermeneutiken lämplig (Westlund, 2015). Vi har givit informanterna i vår studie stort inflytande över vad de vill prata om kring specialpedagogisk handledning. Ett hermeneutiskt arbetssätt innebär att vara öppen inför den text som ska tolkas. Forskaren ska utforska materialet och se vad det säger, vara medveten om den egna förståelsen och försöka se till att den inte påverkar tolkningen (Westlund, 2015). Detta har vi tagit med oss i tanken då vi genomfört tolkningen av våra insamlade data.

Utgångspunkten för hermeneutik är inte enhetlig utan utgår från flera olika förhållningssätt, där det gemensamma är fokus på hur tolkningen bidrar till kunskap. Fenomenologisk hermeneutik är ett av dessa förhållningssätt och här betonas tolkning av upplevelser i forskningen (Allwood & Eriksson, 2017). Vi har i vår studie använt oss av ett hermeneutiskt förhållningssätt då vi tolkat lärares upplevelser av specialpedagogisk grupphandledning och dess effekter.

IPA började användas inom psykologin i Storbritannien för dryga tjugo år sedan, och har sedan spridit sig över världen (Smith & Eatough, 2019). IPA syftar till att öka insikten om vilka upplevelser individer i ett visst sammanhang har av en företeelse (Back & Berterö, 2015). Inom IPA söker forskaren efter ett tematiskt mönster i insamlade data. Ett tema fångar upp något viktigt i insamlade data, i förhållande till aktuell forskningsfråga (Braun & Clarke, 2006). När IPA används är forskningsfrågorna vanligen öppna och breda (Back & Berterö, 2015). Vi anser därför att vår metodansats är lämplig för våra forskningsfrågor, då vi ämnar undersöka hur lärare upplever grupphandledning och dess effekter.

## **Urval**

Genomförande av intervjuer och transkribering är tidskrävande, det är dock av stor vikt att genomföra så många intervjuer som möjligt inom tidsramen för att kunna göra en så bra tolkning och analys som möjligt av det som studeras (Dalen, 2015). Inom IPA är det enligt Back och Berterö (2015) att rekommendera att tio till femton intervjuer genomförs. Då IPA är en kvalitativ metod är den flexibel (Bryman 2011) och utifrån hur intervjuerna ter sig är det lämpligt att öka eller minska antalet intervjuer under arbetets gång. Till en början utgick vi från att tolv intervjuer skulle genomföras. När mättnad uppstår, det vill säga att när inget nytt framkommer i ny insamlad data, kan antalet intervjuer ses som tillräckligt (Bryman, 2011).

Våra informanter var utbildade grundskollärare som har upplevt grupphandledning i sitt arbete. Som Back och Berterö (2015) skriver ska gruppen informanter i en studie, som ska analyseras med metoden IPA, vara homogen och ha gemensamma erfarenheter. I vår studie innebär detta att informanterna har lärarutbildning, arbetar inom grundskolan samt har erfarenhet av grupphandledning. Vi intervjuade två högstadielärare, tre mellanstadielärare, samt fem lärare på lågstadiet, för att alla grundskolans stadier skulle finnas representerade i vårt urval. Informanterna hade olika lång yrkeserfarenhet som grundskollärare.

Vi hörde av oss till rektorer och tidigare kollegor på olika skolor och senare även i flera kommuner, för att komma i kontakt med lärare som deltagit i handledning. Urvalet var ett icke slumpmässigt bekvämlighetsurval (Trost & Hultåker, 2016). Informantens vilja att visa en



positiv bild av sig själv kan påverka intervjuer (Bryman, 2011), därför hade vi som mål att inte intervjua lärare vi känner sedan tidigare, eller nuvarande kollegor.

## **Datainsamling**

Vi använde oss av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Intervjuerna styrdes således utifrån en intervjuguide, men vi som intervjuare var flexibla och lät frågorna komma i den ordning som det föll sig, vilket även förespråkas i metoden IPA (Back & Berterö, 2015). Semistrukturerade intervjuer utgår från en intervjuguide med konkreta områden som forskaren har som utgångspunkt för sin intervju (Dalen, 2015). Intervjun har ett tydligt fokus för att kunna angripa den frågeställning forskaren intresserat sig för (Bryman, 2011). Fenomenologiska intervjuer ska likna samtal, men vara fokuserade. Samtalet ska starta med en vidare fråga och övergå till mer detaljerade följdfrågor, detta för att få detaljrik empiri kring informantens upplevelser (Szkłarski, 2004). Frågorna ska vara öppet formulerade, då tanken är att informanten ska berätta med egna ord (Back & Berterö, 2015). Så kallad probing användes under intervjun, vilket innebär att följdfrågor ställs för att möjliggöra mer utvecklade svar (Dahlgren & Johansson, 2015). Till en början ska frågor av mindre känslig sort ställas och senare under intervjun kan intervjuaren ställa mer närgående frågor (Dalen 2015). I slutet ska det finnas en öppen fråga, vilket Dalen (2015) framhåller som viktigt, för att informanten ska få möjlighet att fritt fylla på med information. Intervjuguiden arbetades fram i enlighet med ovanstående i beaktande. En provintervju genomfördes då intervjuguiden hade skapats. Under en provintervju testas intervjuguiden och den tekniska utrustningen (Dalen, 2015), i vårt fall röstinspelare. Efter provintervjun justerades intervjuguiden till den slutgiltiga versionen (bilaga 2). Frågorna i intervjuguiden är således testade och noga utvalda, för att öka validiteten i studien. Den genomförda provintervjun ansåg vi hålla god kvalitet och den användes därför som empiri för vår studie.

Under intervjuerna gjordes röstinspelning, för att vi som intervjuare skulle kunna fokusera på att lyssna och förstå, samt för att få med informanternas egna ord (Dalen, 2015). För att vara på den säkra sidan använde vi två röstinspelare, mobiltelefon och surfplatta. Bryman (2011) skriver att informanter kan komma på fler saker att säga efter intervjun, då inspelningen stängts av. I de fall det inträffade följde vi Brymans (2011) råd, att anteckna vad som sägs, för att inte starta inspelningen igen. Röstinspelningarna raderas i samband med att uppsatsen publiceras.

Det är viktigt att undvika störande ljud under intervjun, att skapa så goda förutsättningar som möjligt (Dalen, 2015). Vi försökte därför tillse att intervjuerna skedde på en så lugn plats och

på en tid som passade informanten. Dalen (2015) menar, att intervjuaren inte får ha bråttom iväg, därför bokade vi tider med marginal, även för oss som intervjuare. Bryman (2011) menar att intervjuaren ska få informanten att känna sig avslappnad. Vi inledde intervjustunden med småprat om sådant som föll sig lämpligt där och då. Vid övergången till själva intervjun påtalade vi att det var informantens upplevelser vi som intervjuare var ute efter. Vi informerade även om att det inte fanns något rätt eller fel, för att få informanten att känna sig mer avspänd. Intersubjektivitet kan beskrivas som ett samspel. Dalen (2015) menar att intersubjektivitet stärker validiteten i tolkningarna, att intervjuarens tolkningar präglas av förhållandet mellan denne och informanten. Vi har därmed genom att ordna så lugna intervjuer som möjligt, samt genom att försöka skapa en avslappnad stämning mellan oss som intervjuare och respektive informant stärkt intersubjektiviteten och således ökat trovärdigheten i våra tolkningar.

Läraryrket och forskningsfrågan berörde för oss kända områden, vilket gav oss, som intervjuare, en förtrogenhet med fältet. Det kan ha underlättat tolkningen och förståelsen av det empiriska underlaget (Dalen 2015). Vi ser också att det kan ha påverkat analysen eftersom vi är färgade av våra egna upplevelser och erfarenheter kring grupphandledning (Westlund, 2015). Transkribering av intervjuerna skedde så tidigt som möjligt in på respektive intervju, eftersom det är en viktig faktor då det gäller att få med vad respondenten faktiskt velat framföra (Dalen, 2015). Transkriberingen gjordes ordagrant, av den som genomfört intervjun, på det talspråk som användes i respektive intervju, som Back och Berterö (2015) menar gynnar tolkningen av det sagda. Då transkriberingen görs av intervjuaren ökar förtrogenheten med insamlade data (Dalen 2015). En fördjupad förtrogenhet med materialet kan antas stärka noggrannhet i tolkningen, och därmed har vi stärkt studiens trovärdighet.

## **Analys**

En tematisk analys av intervjuerna genomfördes. Det är en analys där tonvikten läggs på att identifiera ett tematiskt mönster, i insamlade data (Braun & Clarke, 2006). Rennstam och Wästerfors (2018) skriver om vikten av att den som analyserar insamlade data har ett ödmjukt förhållningssätt i sitt arbete, så att det inte är förutfattade meningar eller önsketänkande som styr analysen.

Trovärdigheten i tolkningen kräver att informanternas svar är tydliga och fylliga, det gynnas av de öppna frågorna samt de följdfrågor som ställs (Dalen 2015). Vi har ökat trovärdigheten i vår tolkning genom våra öppna frågor samt alla de följdfrågor vi ställde under intervjuerna.

Under hela analysen är det viktigt att vara öppen för att nya teman ska hittas, eller för att göra justeringar i redan funna teman (Dalen 2015). Back och Berterö (2015) framhåller att de citat som är avsedda att belysa ett tema ska hjälpa till att se temat ur olika vinklar, för att analysen ska räknas som fullgod. Vid analysen följde vi de av IPA rekommenderade stegen som Back och Berterö (2015) presenterar.

- Vi läste transkriptionen noga och antecknade reflektioner och tankar om innehållet. Här är forskaren fri att vara ofokuserad och anteckna det som faller på.
- Vi läste transkriptionen igen och delade in den i preliminära teman, samt gav dessa teman preliminära namn. Det här steget kan resultera i många teman och det kan ibland kännas spretigt.
- Vi gjorde en lista över funna teman och sorterade dem i kluster och sökte efter likheter och skillnader. Här kan grupper av teman träda fram och en re-analys kan behövas, vissa teman kan även här behöva strykas.
- Vi gjorde en tabell, som en sammanfattning av funna teman, här skrev vi också citat som belyste aktuella teman. Här fattas beslut om vilka teman som slutligen bedöms som relevanta utifrån frågeställningen.

Vi följde noga punktlistan med de fyra stegen vid analysen för att säkerställa att analysen blev en tolkning av det informanternas framfört. Det var en iterativ analys som genomfördes (Back & Berterö, 2015). Vilken för vår studie innebar att vi rörde oss mellan de olika faserna, tolkning, analys, tematisering av transkriptioner samt att vi skrev resultat under hela analysfasen.

Vi har på var sitt håll analyserat insamlade data, för att därefter gemensamt göra jämförelser och leta efter likheter och skillnader i de teman vi fann. Vi sammanställde våra teman och resonerade oss fram till vilka teman som var mest relevanta. Detta kallas forskartriangulering och ökar trovärdigheten i vår studie (Merriam, 2002).

### **Etiska ställningstaganden**

I Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2010) lyfts fyra huvudkrav gällande etiska ställningstaganden fram. Dessa krav är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekravet. Deltagarna informerades via missivbrevet (bilaga 1) i god tid kring syfte, deltagarvillkor samt att deltagandet var frivilligt och när som helst gick att avbryta. Deltagarna delgavs också information kring avidentifiering av data, hur data skulle användas och presenteras, samt att insamlat material kommer att raderas då undersökningen är klar. Gällande nyttjandekravet informerades informanternas om att resultaten skulle mynna ut i en uppsats och

att insamlade data endast skulle användas för detta ändamål. I samband med att denna information gavs inhämtades samtycke. Då undersökningen inte var av en känslig etisk karaktär krävdes inte ytterligare samtycke från skolans ledning. Hänsyn har i och med detta tagits till samtliga forskningsetiska krav (Vetenskapsrådet, 2010).

Informanterna i studien tillfrågades om de, då undersökningen var klar, ville ta del av uppsatsen, vilket flera av informanterna visade intresse för.

## **Metoddiskussion**

Att hitta informanter var svårare än vi räknade med från början. Vårt mål var att inte använda oss av informanter som någon av oss tidigare träffat. Då ett par informanter fick förhinder och någon tackade nej fortsatte vi vårt sökande även utanför aktuell kommun. Då alla kommuner inte frekvent använder sig av handledning lyckades vi inte väl som var vår tanke. Det slutade med att vi, för att öka trovärdigheten i vår studie, bytte ett par informanter med varandra, för att inte behöva intervjua lärare vi tidigare hade mött, eftersom vi kunde se ett etiskt dilemma i det. Då några av informanterna var kända för en av oss, kan det ha funnits en risk att de inte kände att de kunde vara lika öppna under våra intervjuer. Lärarna i vår studie skulle möjligtvis svarat annorlunda om de inte känt till någon av oss som genomfört studien. Men då forskningsfrågorna inte är av känslig karaktär, att inte informanterna har handletts av oss, att vi inte är i maktposition gentemot informanterna, samt att vi valde att aidentifiera alla intervjuer innan vi analyserade transkriberingarna gemensamt, menar vi att detta inte behöver påverka trovärdigheten av vår studie nämnvärt.

Vi startade intervjuprocessen med att genomföra en provintervju, för att kontrollera att intervjuguide och teknisk utrustning fungerade. Vi valde att spela in intervjun med två olika hjälpmedel, surfplatta och mobiltelefon, då vi ville säkerställa att vi skulle få med allt ljud, vilket fungerade bra. Intervjuguiden justerades med några små ändringar, men inget som påverkade innehållet i intervjun. Då vi ansåg att provintervjun var av god kvalitet har denna använts i vår studie. Därav bedömde vi också att en provintervju var tillräcklig.

Transkriberingen var tidskrävande men gav oss i gengäld en stor kännedom om insamlade data. Vi upplevde båda att analysen började vid transkriberingen och då vi senare sökte citat i våra texter var de lätta att finna. Enligt Bryman (2011) är det viktigt att transkriberingen av intervjuerna är ordagrann. Informanterna talar sällan med korrekta meningar och upprepar det vi redan sagt, vilket medför att texten kan bli svår att förstå. Det är därför viktigt att redigera texten i resultatpresentationen för att det ska bli mer läsvänligt för läsaren, utan att innebörden

av det som är sagt ändras. Våra citat har därför redigerats något till förmån för läsaren, samtidigt som vi varit noga med att inte förändra innebörden av det sagda.

Vi utgick från att tolv intervjuer skulle genomföras och planen var att vi skulle göra sex var. När vi hade genomfört fyra intervjuer var började vi uppleva mättnad. Då vi genomfört fem intervjuer vardera konstaterade vi mättnad. Mättnad i det insamlade materialet innebär att ingen ny information framkommer i insamlade data (Bryman, 2011).

Informanterna i vår studie representerar grundskolans alla stadier, låg, mellan och hög. Informanternas upplevelser stämmer väl överens oavsett vilket stadie informanten arbetar på. Möjligen tenderar lärare på lågstadiet och mellanstadiet trycka något mer på samsyn mellan skolans alla delar än lärare som är verksamma på högstadiet. Kanske hade resultatet blivit lite annorlunda om enbart lärare på högstadiet deltagit i studien. Vi kopplar i studien empiri till tidigare forskning (induktiv forskning) och det kan därför framkomma viktiga aspekter som inte till fullo stämmer överens med våra frågeställningar. Dessa aspekter är dock inte mindre viktiga för resultatet. Då vi påbörjade vår studie tänkte vi att det inte skulle ha betydelse att informanterna var verksamma inom olika stadier, vi såg dock i efterhand att informanternas svar skiljde sig åt, därav vårt förslag till vidare forskning.

Då vi självständigt, på varsitt håll, analyserade insamlade data påverkades vi inte av varandras synsätt i tolkningen. Trots detta var tolkningarna i stort sett lika då vi senare jämförde och sammanställde inringade teman. Vi hade namngivit våra teman lite olika, det gav oss möjlighet att resonera och argumentera kring våra teman. Detta tillvägagångssätt ökar trovärdigheten i resultatet (Merriam, 2002).

## Resultat

Våra resultat presenteras nedan i övergripande teman med tillhörande underteman (se tabell). Varje övergripande tema har ett eget stycke, där vi kort presenterar huvudtemat generellt, innan vi går in på de underteman vi funnit i analysen. Våra två övergripande teman, *handledaren* och *kontinuitet*, besvarar vår frågeställning om lärares upplevelser av handledningssituationen vid grupphandledning. De två teman som besvarar vår frågeställning kring handledningens effekter i arbetet med elever i behov av särskilt stöd är *professionell utveckling* och *förväntningar*.

I resultatredovisningen använder oss av begreppet lärare, vilket endast avser informanterna i vår studie. Detta för att öka läsvänligheten i resultatdelen. Då vår studie är av kvalitativ art är resultaten inte generaliserbara (Bryman, 2011). När vi skriver extern handledare avser vi en specialpedagog som inte är anställd på den egna enheten, intern handledare är således en specialpedagog som arbetar på enheten.

Övergripande teman	Underteman
Handledaren	Extern eller intern handledare, Kompetens
Kontinuitet	Gruppsammansättning, Kollegor, Tid
Professionell utveckling	Personlig utveckling, Kollegial utveckling, Samsyn
Förväntningar	Gemensam plattform, Förebyggande och främjande, Organisation

### Handledaren

I insamlade data framkommer tydligt att handledarens roll är avgörande för hur lärare upplever handledningen. Resultatet visar också att det finns både för- och nackdelar med att ha en extern respektive en intern handledare. Att handledarens kompetens påverkar upplevelsen av både handledningssituationer och effekterna, är också något som framkommer i våra data.

Och då är handledaren en viktig del tror jag, att styra in tåget igen om det håller på att spåra ur, fånga upp, det är det här vi pratar om nu (lärare 1).

Alltså en bra handledare tycker jag lyssnar in gruppen, vad man behöver, så att man inte sitter och pratar om någonting som man inte behöver just nu, för tiden är ju så himla knapp i skolan, så jag tänker att man måste vara effektiv och komma med tips (lärare 2).

Lärarna i vår studie menar att det är viktigt att det finns en tydlighet kring vad handledningen ska behandla, så att upplevelsen av handledningen blir att tiden används till något som är värdefullt för läraren.

## **Extern eller intern handledare**

Lärare upplever en skillnad i hur givande handledningen blivit, utifrån vem handledaren är och vilken kompetens den besitter. Handledningen upplevs utgå från olika perspektiv beroende av vilken typ av handledare det är som handleder, extern eller intern. Handledaren bör vara vägledande i processen och inte ha hela sanningen klar, enligt lärare. Det bidrar till att upplevelsen av handledningen blir mer positiv.

Jag tänker att det finns olika vinnningar, men att ha just det här utifrånperspektivet, när handledare inte vet så mycket, kan vara skönt. I andra fall så kan det vara bra att faktiskt ha någon som känner verksamheten, som kan hjälpa en i rätt riktigt utifrån de förutsättningar som finns på skolan... Det skulle vara bra med en intern om man har ett specifikt problem för just den här skolan, för om det kommer någon utifrån blir det nog mer övergripande och man kan inte gå på djupet (lärare 7).

Av citatet ovan framgår att lärare menar att den externa handledaren ser saker ur ett utifrånperspektiv, vilket kan vara fördelaktigt då den handledda gruppen behöver få nya perspektiv på situationen de handleds i. Lärare upplever att extern handledning ger mer tyngd i processerna. Dock, menar lärare, att en extern handledare inte alltid är att föredra. En extern handledare behöver sättas in i processen kring det område handledningen efterfrågats för vilket är tidskrävande. Det kan upplevas som mer värdefullt i större processer, menar lärare.

Lärare upplever det som att den externa handledaren ofta utgår från en mall, snarare än att verkligen vara insatt i det aktuella fallet. Det upplevs lättare att ta till sig handledningen och implementera det som beslutas vid handledningstillfället, då handledaren är extern. Men inte alltid, för stöd i efterarbetet efterfrågas. Det anses lättare att hålla processen vid liv mellan handledningstillfällena, om handledaren är intern. Det framkommer också i våra data, att det oftast är lättare att avsätta tid för extern handledning, än för intern handledning.

Bara utifrån min erfarenhet, så kan externa handledare diskutera utifrån ett färdigt formulär, men det kanske inte fungerar för min elev. Det formuläret kanske inte fungerar för alla, och de känner ju varken till eleven eller klassen. Så de kanske ska komma och träffa barnen vi ska ha handledning kring, så kanske det skulle bli ett bättre möte (lärare 6).

Lärare menar att en intern handledare utgår från ett inifrånperspektiv, det vill säga att de har kunskap om skolkultur och processer i den dagliga verksamheten. De har också en relation med de som handleds, vilket leder till att det kan upplevas som lättare att direkt komma till kärnan i handledningen. Att slippa börja varje tillfälle med att informera handledaren om processen

upplevs underlätta, enligt lärare. Intern handledning upplevs som mer lättillgängligt i de mindre processerna, som en lättare form av handledning.

Det där är jättespännande, jag ser personligen fördelar med båda. En extern kommer med friska fräscha ögon och ser situationen rent konkret. En intern handledare har förkunskaper och känner till situationen. Men jag vet att många har väldigt svårt att ta handledning från någon som finns på skolan (lärare 8).

Det finns dock vissa nackdelar med en intern handledare, anser lärare. Det kan till exempel vara att det uppstår en allt för vänskaplig relation mellan handledare och de handledda, vilket leder till att lärare under handledningen inte känner sig trygga med att öppna sig och diskutera svåra frågor. Lärare upplever också att det kan vara svårt för en intern handledare att få mandat. Det är inte en självklarhet att de lärare som handleds upplever att handledaren har mandat nog att tala om för dem vad och hur saker ska genomföras. Det är därför av stor vikt att handledaren har fått mandatet att handleda av ledningen och att det tydligt framgår vid handledningen.

Det här med dubbla roller, dubbla stolar, ena minuten ska man vara kollegan som står och kokar kaffe och sen ska man vara i handledning tillsammans... Då är det ännu viktigare och tydligare att ramarna är uppsatta. Vad det ska handla om så att personerna som sitter i handledningen vet att nu sitter X här framför mig och nu är hon handledare, nu är hon inte kollegan som kokar kaffe. Så man har rollerna klara (lärare 1).

Jag vet av erfarenhet att många har väldigt svårt att ta handledning från kollegor. För att inställningen ofta kan vara att kom inte här och tala om för mig vad jag ska göra. Det är lättare att ta till sig vad någon utifrån kommer med (lärare 8).

De intervjuade lärarna upplever att det är positivt om specialpedagogen på skolan är med i handledning som ges av extern handledare. Arbetet mellan handledningstillfällena kan då stöttas upp av den interna specialpedagogen som ju finns i den dagliga verksamheten. Lärarna i studien upplever att det blir lättare att hålla sig till det man vid handledningstillfället beslutat, då handledningen sker i kombination av extern och intern handledare. Det finns också upplevelser av att det är positivt om handledningen kan fortsätta, eller att uppföljning sker i någon form när den externa handledaren avslutat, då förväntas specialpedagogen på skolan hålla i det.

Den kan ju komma i mer vardagliga situationer och bara kika in eller, den får ju en större insyn i verksamheten och så kan ju den personen jobba mer handfast med en grupp eller individ (lärare 4).



I insamlade data visar det sig att lärare upplever att specialpedagoger som arbetar på skolor ofta har fulltecknade kalendrar, vilket gör det svårt att få till handledning på skolan, av den egna specialpedagogen, i den utsträckning som efterfrågas. Lärare har dock upplevelsen av att en intern handledare oftare har tid att kika in i det dagliga och hålla sig uppdaterad med vad som händer mellan handledningstillfällena, än en extern handledare.

### **Kompetens**

Lärare menar att det är av stor vikt att handledaren har kompetens inom det område den ska handleda kring. De upplever att handledarens spetskompetens inom aktuellt handledningsområde, bidrar till att handledningen får tyngd och blir mer givande. Om spetskompetensen finns, kan handledaren ställa rätt typ av frågor och bidra till utveckling av gruppens kunskaper. Handledaren bör brinna för och visa ett genuint intresse för sitt uppdrag, enligt lärare i studien.

För det första en handledare som är duktig på att leda ett samtal, som kan driva en grupp framåt och att man är kompetent inom det området, för om man sitter med en handledare som man inte känner är kompetent, då blir det inget bra. Då blir det som om de personer som ska handledas tar över samtalet (lärare 6).

Att handledaren alltid har rätt eller kan komma med en slags beskrivning av sanningen, menar lärarna inte är lika viktigt. Handledaren måste dock kunna hjälpa till att komma framåt i processen, att vara problemlösare, tycker lärare. Samtidigt är det viktigt att handledaren är neutral och kan se processen objektivt. Den frustration som kan finnas måste kunna vändas av handledaren till konkreta tips, idéer och strategier, som lärare kan arbeta vidare med efter handledningen.

En handledare behöver inte vara en sanningssägare eller ägare av sanningen, utan handledaren kan ju vara någon som väcker en tanke. Att man tillsammans diskuterar, för en handledare är ju någon som ska leda min hand, till att jag hittar en lösning, eller lösa ett problem (lärare 8).

Handledaren behöver även ha kunskaper om grupprocesser, detta för att kunna vara en tydlig ledare under handledningen. De intervjuade lärarna upplever att handledaren bör känna sig bekväm med att kunna fördela talutrymme, så att alla kommer till tals. Då det finns kollegor i gruppen som inte aktivt deltar i handledningen, har de också svårare att ta till sig det som sägs och att delta i processen mellan handledningstillfällena. Handledaren ska våga lyfta frågor som är svåra och som kanske inte annars hade kommit upp till ytan, ifrågasätta på rätt sätt.

Jag tänker att det är ju gruppen som måste komma fram till att den som är handledaren, kan ställa frågor som kanske triggar gruppen att börja tänka själva (lärare 5).

Kunnig, känner in själv, lyhörd, men att de har något konkret att komma med. Prova det här, gör det här och förstärker det vi gör. Att man känner sig trygg i att det vi gör, att vi är på väg, förhoppningsvis är vi ju det. Lite pusha och dra, lite av varje (lärare 9).

Handledarens kompetens i att leda handledningen, menar lärare, speglas av hur väl de har strukturerat handledningstillfällena. Det behövs en tydlig struktur, avsatt tid samt ett tydligt mål och syfte med handledningen.

Någon som gärna använder tavlan också och strukturerar, ni säger det här och de här sakerna och som liksom hjälper till att visualisera (lärare 3).

När man sätter sig och har lyft upp allt som man skulle kunna prata om på bordet, så måste man ju bestämma sig och ibland väljer man kanske fel sak att prata om, för det finns kanske andra saker som hade varit viktigare att lyfta (lärare 7).

Lärare i vår studie menar också att kompetensen är av stor vikt för en bra handledare. Vidare framkommer att det är viktigt att handledaren inte är för ung. Detta bidrar till större svårigheter för handledaren att få mandat, samt att lärare upplever handledningen som mindre professionell, enligt lärare.

De här som har lite svårt att ta att någon säger någonting till en, eller kommer med en rekommendation eller tips, de tar det väldigt kränkande om en yngre specialpedagog kommer in och säger kan du inte prova det här... de som har jobbat väldigt länge, som har svårt att acceptera att det kommer något nytt. Man vet ju ändå hur man ska göra för man har jobbat så länge och så kommer någon lite yngre som faktiskt är bättre på det här området (lärare 2).

Om handledaren är mycket yngre än de som deltar i handledningen, är det svårt för många lärare att ta till sig det handledaren säger. Det krävs en viss ålder och yrkeserfarenhet för att kunna vara en bra handledare.

## **Kontinuitet**

Kontinuitet är viktigt för att handledning ska bli bra, menar lärare. Det handlar om kontinuitet vad gäller tid och kontinuitet i personalgruppen. Detta i en strävan efter stabilitet, effektivitet, samsyn och utveckling.

Vi vill jobba med det här... och så pratar man om det och kanske får lite tips och råd om det och testat det. Sedan kommer man tillbaka och utvärderar det och testat igen. Många av de föreläsningar vi är på som säkert är tänkt som kompetensutveckling är jättebra, sedan dagen efter

är det som vanligt igen. Man får liksom inte tid att följa upp och bearbeta...och det tänker jag är viktigt med en handledning, att det ska vara en röd tråd (lärare 2).

Handledning är något som bör pågå över tid, med kontinuitet, vilket lärare i ovanstående citat ger uttryck för.

### **Gruppsammansättning**

I handledningssituationen upplever lärare att alla professioner kring en elev eller grupp ska vara med för att bästa resultat ska uppnås, samt att det är viktigt att gruppen är den samma från gång till gång. Det är vanligast att den handledda gruppen består av arbetslaget runt eleven, klassen eller situationen. Lärare beskriver brister i gruppsammansättning, då till exempel fritidspedagog eller musiklärare inte varit med på handledningen. Då upplevs handledningen inte som fullgod eftersom bemötandet och förhållningssättet inte blir likvärdigt i alla verksamhetens delar. Lärare upplever att information ska förmedlas till andra delar av skolan och risken är då att alla inte får samma upplysningar, och har därmed inte samma förståelse, vilket leder till en bristande kontinuitet.

Och då tycker jag att det är slöjdlärare och de också, för det är lätt hänt att det blir att det är klasslärarna eller mentorerna som får handledning och stöttning, men de som är i periferin, de missar man ofta och då kan det bli på de lektionerna som det blir problem (lärare 5).

Vi hade velat ha med fritidshemmet, men de var med en gång. Det är ofta där det står och faller. För att vi försöker tänka hela dagen, för svårigheterna är ju 24 timmar. De försvinner ju inte vid 14.00 (lärare 9).

De intervjuade lärarna upplever att förståelsen för en elev, en situation eller en klass ökar om den ses ur många olika aspekter, då skapas en helhetsbild som kan öka insikten och göra att handledningsgruppen kommer vidare.

### **Kollegor**

Kollegor ses, av lärare i vår studie, som en tillgång i grupphandledning, som tidigare nämnts, men kollegor kan även upplevas som ett hinder i grupphandledning. Då handlar det om kollegor som upplevs tycka att de redan kan allt, är emot all förändring och därmed väljer att sluta sig och strunta i det gruppen kommer överens om under handledningen. Det är kollegor som är tysta och inte vill eller vågar vara delaktiga och det kan till exempel visa sig genom försök att dubbelboka sig. Det leder till bristande kontinuitet, enligt lärare.

En del tror jag kan vara rädsla, att misslyckas, men en del har dålig självinsikt. Det gör jag ju redan, jag behöver inte lyssna på det här, för det gör jag ju redan (lärare 9).

Kontinuiteten störs även av den ökade personalomsättningen som kommit med lärarbristen. När personal byts ut är de nya inte insatta i handledningsärendet och den process personalgruppen är inne i. Det gör att det ibland faller. Beslut och åtgärder gruppen kommit fram till vid handledningen måste repeteras. Det upplevs som ineffektivt och gör processen instabil, det skapar behov av att börja om.

Jobbar mycket med personalen, läroplanen, vad står det i läroplanen? Vad får man göra och säga till en elev och sådana där saker? Det vill man ju inte göra för många gånger men det kommer ju in nya varje år, man vill ju ha kvar det folket man har så att vi kan jobba vidare (lärare 3).

Lärare i ovanstående citat ger uttryck för att lärarbristen i sig leder till ökat behov av handledning då utbildad personal ska hantera elevgrupper, elever och situationer.

### **Tid**

Insamlade data visar att tid ur olika aspekter påverkar grupphandledningen. För att få till önskad effekt och möjlighet till utvärdering framstår kontinuitet som avgörande. Det får inte vara för få tillfällen och det ska vara en rimlig tid mellan handledningstillfällena, för att lärare ska hinna prova och reflektera kring hur utfallet blir i verksamheten, samt göra justeringar. Om det är för lång tid mellan handledningsträffarna leder det till att det man bestämt faller i glömska, det hinner hända för mycket annat mellan träffarna. Kontinuitet upplevs avgörande, för att det ska bli kompetensutveckling som ger något. Att påminna varandra, att kontinuerligt prata kring handledningsärendet och stötta varandra i det dagliga ses av lärare som en stor framgångsfaktor.

Det tycker inte jag ger så mycket, det blir mer bara som avstamp eller att man checkar av, liksom att så här blev det. Det är ju inte det man vill med handledning utan man vill ju se en process (lärare 5).

Handledningens effektivitet är lärare måna om och således även respekt för andra människors tid. Det nämns till exempel att tiden ska bokas in i allas kalendrar så att ingen uteblir eller kommer sent till handledningen. Tiden ska användas väl och det är viktigt att alla hinner säga sitt. Däremot anses det inte viktigt att alla får lika mycket talutrymme, utan det respekteras att alla är olika. Då den handledda gruppen tycker att någon i gruppen inte kommer till tals anses det vara handledarens uppgift att styra det till rätta, men även gruppen kan vara med och påverka hur tungt någons ord ska väga.

Och när man väl sitter ner så finns det gott om tid för att alla ska få komma till tals och man ska kunna få ställa frågor och faktiskt hinna få konkreta tips som man kan ta med sig. För det finns

nog ingenting som är så frustrerande tycker jag, som när man sitter i handledning i typ en timme, så går man därifrån och känner att det här gav ingenting (lärare 5).

Tidsaspekten poängteras vidare i citatet ovan som viktig då det behöver finnas utrymme för att ställa de frågor man har, samt att få konkret hjälp eller tips på hur man kan hantera olika uppkomna situationer i framtiden.

### **Professionell utveckling**

Flera av lärarna i studien talar om vikten av handledning för deras egen personliga utveckling såväl som för den kollegiala utvecklingen och utveckling på skolnivå. I insamlade data framkommer att det är den personliga och kollegiala utvecklingen som får mest fokus i handledningen, medan skolutveckling är något som många lärare önskar mer av.

Att man kanske har ett arbetslag som inte fungerar, då kan man behöva handledning, det kan också vara så att arbetslaget har elever som de inte riktigt kan hantera, då behöver man handledning. Handledning i hur vi ska jobba här på skolan, med bedömningar och kartläggningar (lärare 6).

Lärarna i vår studie ser på handledning ur flera olika aspekter och påvisar flera olika användningsområden, både inom dokumentation och didaktik.

### **Personlig utveckling**

Att få möjligheten att utvecklas på ett professionellt personligt plan, att få nya erfarenheter och kunskaper genom handledning, är något lärare lyfter som önskvärda effekter. I insamlade data framkommer det att det vore utvecklande att få handledning i hur man skriver dokumentation, hur man bemöter vårdnadshavare på ett professionellt sätt och att få ta del av andras strategier, för att lättare kunna hantera och bemöta elever i behov av särskilt stöd.

Bra bemötande, att tänka ur ett föräldraperspektiv, att när jag möter en elev oavsett vem eller svårighet, när jag möter en förälder, att sätta mig in i ett föräldraperspektiv... det fick jag med mig, hur tas den här informationen emot, hur upplever de situationen. För ofta kan ju föräldern gå i försvar och lägga ansvaret på skolan. Det måste ju vara ett samarbete (lärare 8).

Läraren i detta citat ger uttryck för att handledningen kan möjliggöra utveckling i bemötande av vårdnadshavare. Genom att skapa goda relationer med vårdnadshavare kan lärare känna sig sig tryggare med hur de ska bemöta oroliga eller kritiska vårdnadshavare. Detta kan i sin tur leda till att samverkan mellan hem och skola fungerar bättre och blir mer gynnsamt för arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Handledning i att skriva pedagogiska kartläggningar, det är ju jättesvårt och inte så roligt att skriva själv. Det vore skönt att få stöttning av någon som verkligen kan det där (lärare 7).

De intervjuade lärarna ger uttryck för att de vill ha stöd i dokumentationsskrivandet. Vår tolkning av det lärarna uttrycker är att många lärare inte känner sig kompetenta nog att skriva dokumentation utan stöd av någon annan. De upplever specialpedagogen som någon som de kan vända sig till för att få råd och stöd med detta.

Handledningen, menar lärare, bidrar till att skapa strategier för att bemöta elever i behov av särskilt stöd, förebygga och hantera situationella skolsvårigheter, samt att byta fokus från en kategoriskt till en mer relationell syn på elever i behov av särskilt stöd.

Handledaren förklarade väl lite mer hur eleven kan tänka, hur de upplever en skoldag, utifrån elevens synpunkt. Då fick man en annan förståelse för att det kanske inte är därför den gapar och skriker, det kanske inte är för att den vill skrika och gapa utan det kanske är något annat. Och sedan just det här att det ska vara struktur och fyrkantighet (lärare 2).

Den individuella utvecklingen varierar, menar lärare. Den personal som arbetar i skolan har olika personligheter och erfarenheter, vilket påverkar hur de tar till sig handledningen. Men lärare ser även att utbildningsnivå kan påverka den personliga utvecklingen hos olika individer. Den personliga lämpligheten är dock det som påverkar mest. Det är inte alltid den med längst erfarenhet eller högst utbildningsnivå som utvecklas mest av handledningen.

Det beror på vilken typ av uppdrag som personerna har, för med uppdraget kommer ofta en utbildning, en bakgrund eller en förståelse för svårigheter, då tar man ju till sig handledningen utifrån den nivån av kunskaper som man har (lärare 8).

### **Kollegial utveckling**

Den gemensamma utvecklingen i arbetslaget upplever lärare som viktigt. Vår analys och tolkning av empirin visar att den gemensamma utvecklingen leder till att lärare känner sig tryggare i sin yrkesroll.

Det är viktigt att det jag gör kommer fler till gagn och det måste vi lyfta till de andra som inte gör det. Så att vi inte ska behöva hundra handledningar heller, men ibland så behöver man det absolut. Men att vi ska vara så pass duktiga själva, att vi ska kunna få till det (lärare 9).

Både den personliga och den kollegiala utvecklingen handlar mycket om att få konkreta saker med sig från handledningen, som lärare sedan kan använda för att hantera och bemöta elever i behov av särskilt stöd. Mycket av den handledning som förekommer handlar om förhållningssätt till och att hantera elever i sociala svårigheter och med psykisk ohälsa.

Kring det sociala arbetet, hur kan man hantera sociala dilemman som egentligen kräver en kuratorskontakt? Utan att vi har möjligheter att ge det. Hur ska vi som lärare förhålla oss till sociala svårigheter i hemmet eller personliga sociala svårigheter som påverkar kamratrelationer som påverkar inläringen? (lärare 5)

Som en effekt av handledning vill lärare få konkreta råd och strategier för att komma vidare, känna att varje handledningstillfälle ger något både i nuet och på sikt. De slutsatser och strategier som både individen och gruppen kommer fram till förväntas stanna kvar i verksamheten och den samsyn som skapas ska också finnas kvar. Lärare upplever att då arbetslaget hjälps åt att hålla i strategier över tid skapas möjligheter att se hur effektiva dessa är. Det går inte att förvänta sig att effekterna kommer direkt, utan det är en process. Att hjälpas åt att påminna varandra i den dagliga verksamheten kan bidra till detta. Det blir då ett sätt att förebygga att svårigheter uppstår.

Att det inte bara är prat, utan, prova det här, prova det här. Okej, nu går ni ut och provar det här och sedan nästa gång kollar vi om ni har ni provat det (lärare 2).

Den kollegiala utvecklingen kan beröra allt som ingår i lärares yrkesroll, allt från att bemöta enskilda individer till allmänna förhållningssätt och strategier. Det kan även handla om arbetslagets nuläge och hur de ska arbeta för att komma vidare. Lärare menar också att handledning inte alltid behöver utgå från ett problem eller en svårighet. Det kan även vara bra att få lyfta saker som fungerar i arbetslaget och vidareutveckla det arbetssätt som är framgångsrikt till en högre nivå.

Handledning kan man ju behöva på olika sätt, fokus hamnar oftast på vad som inte fungerar, handledning kan ju också vara så att man har en framgångsfaktor, hur spinner vi vidare på den? Vad är det som gör att den fungerar så bra? Handledning i att det här fungerar, men hur lyfter vi det till en 2.0 (lärare 8).

Flera lärare, i vår studie, menar att det är svårt att få till kollegial utveckling på skolnivå utan handledning. Lärare arbetar som de alltid har gjort och känner sig inte motiverade till att utveckla sin undervisning vidare. Handledning skulle enligt informanterna kunna vara gynnsamt för hela skolan, det borde vara obligatoriskt och en del av yrkesvardagen. Av intervjuerna framgår att kollegial utveckling på skolnivå sker genom handledning och möjliggörs av att arbetslaget får tid till att sitta ner gemensamt och verkligen fokusera på det handledningen berör.

Jag tror vi skulle närma oss mer skolutveckling i det lilla än vad vi gör idag, hur vi än gör så kör alla sitt eget race nu. Så det kanske inte blir så mycket utveckling. Det finns inte så mycket tid till att förkovra sig i till exempel undervisningsmetodik i dagens skola. Men om det fanns avsatt tid så skulle du bli tvingad till det och jag tror det skulle utveckla verksamheten på många olika plan (lärare 7).

Läraren i detta citat ger uttryck för en avsaknad av pedagogiska diskussioner som skulle kunna leda till kollegial utveckling på skolnivå. Intervjuade lärare anser att det finns för lite tid för diskussioner kring gemensamma undervisningsmetoder, vilket leder till att lärare i samma verksamhet arbetar på olika sätt med detta.

### **Samsyn**

Att skapa samsyn och gemensamma utgångspunkter, menar lärare är viktigt. När alla fritt får formulera sina tankar, när förståelse för varandra uppstår och en gemensam syn skapas på hur arbetet kan fortlöpa, upplevs det som positivt. Genom samsynen ökar känslan av styrka i personalgruppen, i arbetet med att bemöta elever och föräldrar.

Men det skulle vara skönt, för jag skulle inte behöva fundera på när jag sitter med någon som hotar med att vara hemma utan då har jag en policy att luta mig tillbaka på (lärare 2).

Läraren upplever det som gynnsamt när arbetslaget och skolan har gemensamma strategier för hur man ska hantera elever eller vårdnadshavare som är kritiska till skolan. Läraren upplever att det är lättare att hantera uppkomna situationer om det finns tydliga rutiner för hur detta ska hanteras.

Jo, men jag tycker att grupphandledning är bra, att få den här sammanhållningen när man jobbar tillsammans, att man har samma förhållningssätt och att man liksom vågar prata med varandra (lärare 4).

Att ha en gemensam syn på hur undervisningen ska genomföras och hur eleverna ska bemötas för att alla elever får likvärdig möjlighet att lära och utvecklas, är något lärare tycker är viktigt. Då ett gemensamt förhållningssätt finns, blir det tydligare för eleverna vad som krävs av dem och vad lärarna förväntar sig. Det är en tydlig framgångsfaktor i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, enligt lärare. Därmed behöver inte alla lärare bedriva undervisning på exakt samma sätt, men det måste finnas en grundläggande samsyn.

Arbetslaget spretar lite och man arbetar bara i ena halvan av arbetslaget, då kanske vi har lite olika tankar, vi vet egentligen inte vad som händer på den andra sidan. Jag skulle nog vilja att vi



närmade oss varandra, dels för vår skull, men också för elevernas skull. Att vi gör på samma sätt (lärare 7).

När enskild undervisning ges till elever som är i behov av det i en klass, men inte i en annan, kan det leda till misstro mellan lärare. Lärare behöver därför få tid och möjlighet att vara transparenta med hur de tänker och varför de lägger upp undervisningen på ett speciellt sätt, menar lärare. Om det finns tid till att diskutera detta i handledning kan både undervisning och bemötande utvecklas till att bli mer likvärdig.

### **Förväntningar**

Lärare i vår studie har olika förväntningar på handledning, de förväntade effekter som lärare upplever att de önskar av handledningen stämmer inte alltid överens med de effekter som uppstår genom handledningen. De intervjuade lärarna menar att viktig och dyrbar tid tas i anspråk vid handledningstillfällena.

När vi kom in på specifika elever så stängde ju de andra av som inte hade dem jättemycket. Istället för att tänka att det här passar ju säkert in på någon annan elev också, så stängde man av och stängde ner (lärare 2).

Läraren menar att handledningen bör beröra de som ingår i handledningsgruppen. Om de lärare som deltar i handledningen inte känner att det man talar om i handledningen berör dem, så riskerar de inte vara lika delaktiga i diskussionerna. Detta menar intervjuade lärare leder till att tiden inte används på ett effektivt sätt.

### **Gemensam plattform**

Det finns en önskan hos lärare att det ska finnas en gemensam plattform för deras arbete med elever i behov av särskilt stöd. Då deltagarna i handledningen har en gemensam intresseplattform leder det till att diskussionerna underlättas. Lärare menar vidare att handledningen blir mer effektiv då man har ett gemensamt yrkesspråk. Det gör att alla kan delta och förstå vad som sägs och menas vid handledningen. Att lärare har en gemensam utbildning och talar ett professionellt språk är således en förutsättning för en lyckad handledning, enligt lärare. Vid avsaknad av ett gemensamt professionellt språk försvåras möjligheter till utveckling hos de som deltar i handledningen. Lärare menar, att den personal som anställs som resurspedagoger ofta saknar en formell utbildning och därmed inte har samma professionella förutsättningar och att detsamma gäller utbildade lärare.

Att man tillhör en viss yrkesgrupp, här är det att man arbetar med en viss klass. Det är det som gör att det blir intressant, spännande. Man har ett gemensamt fokus och en gemensam utgångspunkt (lärare 10).

Att få till en gemensam lektionsstruktur, hur man startar upp och avslutar en lektion, samt olika stödstrukturer i undervisningen, bidrar till en gemensam plattform. Lärare ser det som viktigt för att få till en likvärdig undervisning för alla elever.

Jag tycker att vi i arbetslaget ska göra samma sak, för att elever med NPF finns väl i alla klasser. Då skulle man kunna bli handledd samtidigt som man kan lyfta saker och ge varandra nya tankar, kunskap och idéer under handledningen (lärare 6).

Lärare i detta citat ger uttryck för att gemensamma strategier och förhållningssätt kan bidra till en mer inkluderande undervisning. En bredare bas och generella anpassningar av undervisning och lärmiljö gynnar många elevers utveckling och lärande, menar intervjuade lärare.

### **Förebyggande och främjande**

En förväntan om effekter, som tydligt framkommer av intervjuerna, är att handledningen ska vara mer förebyggande än åtgärdande. Handledningen tenderar att sättas in då svårigheterna redan har uppstått och då lärarna prövat det de tror ska kunna underlätta arbetet. I många fall har lärarna börjat känna en uppgivenhet. Kontinuerlig handledning förespråkas då det anses finnas underlag för handledning av olika slag, konstant.

Egentligen så borde handledning komma innan man upplever sig ha ett behov av handledning, det borde vara ett stående inslag. För har du kommit så långt som till att du tänker att vi behöver ha handledning, då finns det ju saker som har drivits lite för långt, tänker jag. Så helst ska man ha handledning innan behovet uppstår (lärare 7).

Tiden kommer också in som faktor då det handlar om vad handledningen ska ge. En förväntning är att få till sig kunskap genom handledningen, som fortbildning, eftersom lärares tid är för knapp för att själv söka efter och läsa litteratur för att få ökade kunskaper. Handledning upplevs som ett stöd, då tiden lärare har upplevs för knapp, i förhållande till mängden arbetsuppgifter.

Men alltså, vi hinner ju inte läsa forskning vi hinner inte ta till oss alla nya metoder och så för att det ser ut som det gör (lärare 2).

Våra intervjuer visar att lärare ofta efterfrågar handledning kring sociala svårigheter och psykisk ohälsa. Lärare menar att de egentligen inte har utbildning att hantera allt de står inför i skolan utan att andra professioner skulle vara lämpligare. Handledningen berör i allt större utsträckning sociala svårigheter och psykisk ohälsa och de didaktiska frågorna får stå tillbaka.

När lärare upplever att de hanterar ärenden som går utanför deras egentliga profession uppstår en känsla av otillräcklighet. Lärare förväntar sig därför få mer kunskap om sociala svårigheter och psykisk ohälsa via handledning.

Jag tänker att om vi skulle få bra strategier för dels hur man kan jobba förebyggande för dels hur man kan stävja att många barn mår dåligt och hur vi kan peppa dem att få liksom självkänslan och tron på sig själv och bli starkare som individer, för det kommer ju påverka gruppen positivt och blir det en bra stämning i gruppen så kommer ju det påverka inläring positivt, som ger väldigt stora positiva effekter tänker jag (lärare 5).

De intervjuade lärarna menar att det förebyggande arbetet kring psykisk ohälsa och omående hos elever är viktigt. Då eleverna känner stor tilltro till sin egen förmåga och att det finns ett tillåtande undervisningsklimat i gruppen, leder det till att elever får större möjlighet att ta till sig undervisningen på ett bra sätt, menar lärarna i vår studie.

### **Organisation**

Lärare i vår studie vill se tydligare effekter av handledningen i skolans organisation. Lärare upplever att omfördelning av resurser eller nyanställning, utifrån de behov som framkommer under handledning, kan vara svåra för en intern handledare att förespråka hos rektor. Lärare menar att det är lättare för en extern handledare som inte behöver ta hänsyn till skolans budget och som inte har personlig relation till berörd personal. Det är inte särskilt vanligt att rektor är delaktig i handledningen, enligt lärare. Tidsbrist, prioritering, intresse och att alla ser olika på sitt rektorsuppdrag är några av anledningarna till att rektor inte är med, upplever lärare. De förväntar sig dock att rektor ska ha kontakt med handledaren för att följa processen och ha möjlighet att fatta beslut kring eventuell omorganisation av personal och resurser, för att effekten av handledningen ska synas i verksamheten.

Jag hade önskat att jag fick mer konkreta tips och stöd i att förverkliga allt, än att man fick mycket tankar och idéer och så ska man liksom lösa allt själv. Men då tänker jag att rektor hade behövt kliva in mer också och omfördela och se till att man kan förverkliga de här arbetssätten (lärare 4).

Det kan också handla om att alla har olika förmåga till att ta ansvar för det överenskomna, att det hanteras olika utifrån utbildning, erfarenhet och engagemang. Det förekommer då att personal får omfördela sina arbetsuppgifter eller ansvarsområden, vilket upplevs som känsligt och kan skapa motsättningar i personalgruppen. Lärare förväntar sig stöd av handledare och rektor i det arbetet.

Jo, men om man kanske är för olika, eller om man kanske faktiskt inte tycker som den här handledaren har tyckt, att man tar egna beslut, om man inte vill (lärare 4).

Läraren i ovanstående citat uttrycker att olika lärare har olika förmåga att efterleva det som beslutas i handledningssituationen. Det kan leda till att det blir svårare att få till de efterfrågade positiva effekterna av handledningen, som lärare i studien eftersträvar. De lärare vi intervjuat menar att lärare som inte vill eller förmår att ta till sig gemensamma beslut tenderar att fortsätta arbeta som de gjort innan. Detta leder, enligt lärarna i studien till att handledningen inte ger alla elever samma förutsättningar att få ta del av en inkluderande undervisning.

## **Resultatdiskussion**

Vi har i vår resultatdiskussion utgått från de två frågeställningar studien bygger på. Diskussionen är därför indelad i två avsnitt, upplevelser av handledning samt effekter av handledning.

### **Upplevelser av handledning**

I vår studie framkommer att lärare ser den interna specialpedagogen som ett stöd mellan handledningstillfällen, och en framgångsfaktor visar sig vara att specialpedagogen är tillgänglig i den dagliga verksamheten. Detta stämmer väl överens med Gerrbos (2012) studie, som visar att mycket av den specialpedagogiska handledningen går ut på dagliga spontana samtal. Vidare visar hans studie att lärare vill utveckla sin förståelse för elever, klasser och situationer i skolan. Informanterna i vår studie ser handledning som ett verktyg för att få andra perspektiv och för att skapa samsyn, för att kunna ändra sitt förhållningssätt till och sitt synsätt på en elev, en klass eller en situation. Detta för att kunna förebygga det Gerrbo (2012) kallar för situationella skolsvårigheter. Näslund (1995) hävdar att handledning syftar till att lärare ska utvecklas och lära genom handledningen, vilket stämmer väl överens med våra resultat.

Gerrbo (2012) menar att lärarbyten är en av skolans riskfaktorer när det gäller situationella skolsvårigheter, då många elever far illa av att inte ha en relation till personalen. I vår studie visar det sig att lärare menar att personalomsättning är ett hinder när det gäller handledning. När lärare i ett arbetslag byts ut minskar samsynen och den nya personalen är inte en naturlig del av processen som arbetslaget är inne i. Det beskrivs också att det som arbetats fram, till exempel anpassningar eller nya rutiner lätt faller när inte alla varit med på handledningen. Gerrbos (2012) studie visar att bristande samsyn kan framkalla situationella skolsvårigheter. Informanterna i vår studie menar att det är lätt hänt att missar görs då man sätter samman en handledningsgrupp, att skolans alla delar då inte finns representerade, vilket gör att

kontinuiteten i verksamheten, ur ett elevperspektiv, brister. Resultatet visar på att lärare upplever att en gemensam utgångspunkt är av stor vikt för att handledningen ska bli givande och skapa större förståelse för varandra. Gjems (1997) menar att då de som handleds har en gemensam plattform som utgångspunkt, bidrar det till ökad förståelse och en högre igenkänningsförmåga mellan de handledda.

När lärare i vår studie pratar om och reflekterar kring handledning kan vi konstatera att de talar om en mix av de tre handledningsformerna, expertorienterad, reflektionsorienterad samt handledning som samverkan. Ingen lärare upplever att handledningen varit renodlad som en av de tre formerna Sundqvist och Ström (2015) och Alila, Määttä & Uusuati (2016) beskriver. Sundquist (2012) studie, gjord i finlandssvensk skola visar samma resultat, att det blir en mix av de olika formerna vid handledning i skolan.

Handledningen upplevs av lärare i vår studie ge tid för reflektion och för att skapa samsyn, ge konkreta råd på åtgärder utifrån en individ eller grupp, samt ge en viss form av varaktig kompetensutveckling hos den handledda gruppen. Lärare i vår studie upplever att deras tid är mycket knapp. Därför upplevs det som tillfredsställande då de får kunskap vid handledningen, verktyg att använda direkt, tid att prata sig samman, samt samsyn genom diskussion och reflektion.

Alila, Määttä & Uusuati (2016) menar att det finns ett ökat behov av handledning, tid och resurser för att möjliggöra denna utveckling. Tid och resurser framkommer i våra resultat som något som kan försvåra handledning. Lärare önskar mer handledning och i ett tidigare skede, mer som en förebyggande åtgärd. I vår studie framkommer att vissa kollegor upplevs som ett hinder i handledningssituationen. Lärare menar att det till viss del kan bero på rädsla hos de handledda. Handal och Lauvås (2000) menar att läraren kan uppleva en känsla av att bli provocerad, framför allt om läraren upplever en oförmåga att bemästra undervisningen.

I vår studie visar det sig att tiden i olika aspekter är något lärare ständigt återkommer till. Även Sundquist (2012) studie visar att handledning är svår att få till i den stressade yrkesvardag som råder på skolor. Vi har konstaterat att samtliga informanter talar om bristen på tid för att samarbeta och söka ny kunskap gällande arbetet med elever i behov av särskilt stöd. De upplever att det både är svårt att få till handledningstillfällen samt att kunna leva upp till de beslut som fattas i handledningen.

Sundquist (2012) kommer dessutom fram till att det mesta av den handledning som sker är informell och sker spontant, på raster och utanför ordinarie arbetstid, att det är något som

tillkommer i akuta lägen. Lärare i vår studie påtalar att det ibland hinner gå för långt innan handledning sätts in, så att läget till slut är desperat. Den spontana handledningen och uppföljningen upplevs som värdefull av lärare i vår studie. De menar att den kan ske då det är en intern handledare, en specialpedagog på skolan, som rör sig i samma miljö, en handledare som lärare möter på i vardagen.

Eftersom lärare önskar konkreta råd och tips när det är handledning vill de också att handledaren ska vara kunnig inom det specialpedagogiska området. Sundquist (2012) menar att det är handledarens specialpedagogiska kunskap som ger handledaren mandat att handleda, snarare än förmågan att vara en god handledare. Även Näslund (2007) menar att det är kunskapen som handledaren besitter som ger denne en personlig makt, vilket skapar goda förutsättningar för handledning. Eftersom lärare menar att respekt och ett öppet klimat bör råda för att handledningen ska ge så mycket som möjligt, är vår slutsats att handledaren bör handskas ödmjukt med det mandat och den respekt som ges av gruppen.

### **Effekter av handledning**

Det framkommer i vår studie att professionell utveckling är en av effekterna av handledning. Handal och Luvås (2000) menar att handledningen ska syfta till att handledaren ska arbeta tillsammans med läraren för att denne ska utvecklas inom yrkesrollen. Det stämmer väl överens med våra resultat. Lärare i vår studie vill bli säkrare i sin yrkesroll och genom handledningen få tips på strategier och metoder i att hantera och bemöta elever i behov av särskilt stöd. Att bli säkrare i sin yrkesroll, menar Gotshall Och Stefanou (2011), är en av de viktigaste effekterna av handledning. Von Ahlefeldt Nisser (2017) menar att handledningen skapar möjlighet att reflektera över hur man som lärare kan bemöta och hantera elever i behov av särskilt stöd, vilket leder till en professionell utveckling. Även Handal och Luvås (2000) anser att lärare genom handledningen utvecklar sin praktiska teori och att den är betydelsefull för lärarens undervisningspraktik. Den praktiska teorin innefattar lärarens personliga erfarenheter, etiska värderingar och inlärd kunskap, och det är dessa områden, enligt lärare i studien, som brukar diskuteras i handledningssituationen. Alila, Määttä & Uusuati (2016) beskriver i sin studie att handledning i bästa fall bidrar till en professionell utveckling både på ett personligt och ett kollegialt plan.

Resultaten visar att de vanligaste frågorna som behandlas i handledningen är frågor kring hur man som lärare kan bemöta och hantera elever i behov av stöd. Lärare upplever ett behov av konkreta strategier som de kan använda i detta arbete. Blandini (2011) menar att handledning

kan ses ur två olika perspektiv, handledning som verktyg eller handledning som möjlighet för reflektion. Då handledningen syftar till att skapa strategier för arbetet med elever i behov av särskilt stöd, med elevens svårigheter som utgångspunkt, kan handledningen ses ur ett kategoriskt perspektiv. Lärarna i studien efterfrågar mer av det relationella än det kategoriska perspektivet (Persson, 2013) i handledning, samt att handledningen ska sättas in i förebyggande syfte snarare än åtgärdande. Vår slutsats är att skifte i lärarnas perspektiv, från kategoriskt till relationellt, är beroende av hur skolan använder handledning, förebyggande eller åtgärdande.

Vår studie visar att lärare förväntar sig och anser sig behöva handledning kring elever i sociala svårigheter eller med psykisk ohälsa. Lärare upplever en känsla av otillräcklighet i att hantera de situationer som uppstår i skolan kring dessa elever och beskriver att de upplever att andra professioner skulle behöva träda in, och finnas på skolan, för att stötta upp kring denna typ av svårigheter. Det framkom i vår undersökning att lärare upplever att det allt mer kommit att handla om detta på senare år. En fråga vi ställer oss är om det är så att behovet av handledning kring elever i sociala svårigheter och psykisk ohälsa ökat de senaste åren.

Vi anser att vi genom vår studie kunnat besvara de frågeställningar vi utgått ifrån, då vi funnit svar på både lärares upplevelser av handledning och handledningens effekter i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd.

## **Vidare forskning**

Då det var svårt att uttala sig om upplevelserna av varaktiga effekter utifrån vår studie vore det intressant att fortsätta att undersöka effekterna av handledning mer långsiktigt. Använder lärare de strategier som de fått till sig genom handledning i liknande situationer? Kan lärare själva sätta ord på sin professionella utveckling som de fått genom handledningen?

Det vore intressant att undersöka om handledningens innehåll förändrats under en tioårsperiod. Om det möjligen är så att det allt mer handlar om elever i sociala svårigheter och psykisk ohälsa. Detta eftersom lärare upplever att det är inom denna sfär de behöver mer kunskap, och trenden i samhället säger oss att allt fler unga mår psykiskt dåligt.

En liknande studie skulle kunna genomföras, där informanterna separeras utifrån vilket av grundskolans stadier de är verksamma inom. Det skulle kunna ge ökad insikt i vilka utmaningar lärare i grundskolans olika stadier upplever att de står inför, och bidra till kunskap om hur de önskar sin handledning på det specifika stadiet.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Handledning för förändring? I T. Kroksmark. & K. Åberg. (red). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Alila, S., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2016). How Does Supervision Support Inclusive Teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8 (3), 351-362.
- Allwood, C. & Erikson, M. G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Back, C. & Berterö, C. (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes. & R. Thornberg. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion - En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bladini, K. (2011). Att tillsammans ta ett steg tillbaka. I A-L. Eriksson Gustavsson, K. Göransson, C. Nilholm. (red.). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes. & R. Thornberg. (red). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Daud, Y., Darishah Dali, P., Kahlid, R. & Sofian Omar Fauzee, M. (2018). Teaching and learning supervision, teachers attitude towards classroom supervision and student's participation. *International Journal of Instruction*, 2018, 11 (4), 513-526.
- Eriksson Gustavsson, A-L., Göransson, K. & Nilholm, C. (2011). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Examensordning SFS 2007: 638. *Specialpedagogexamen*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.



- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gotshall, C. & Stefanou, C. (2011). The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness. *Education*, 132 (2), 321-331.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla*, Lund: Studentlitteratur.
- Kaiser, L., Rosenfield, S., & Gravios, T. (2009). Teacher's Perception of Satisfaction, Skill Development, and Skill Application After Instructional Consultation Services. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (5), 444- 457.
- Langelotz, L. (2013). Så görs en (o) skicklig lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige*: 18 (3-4), 258-279.
- Løw, O. (2011). *Pedagogisk handledning*, Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative research in practice*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Näslund, J. (1995). *Handledning för yrkesverksamma - centrala aspekter*. (FOG- rapport nr 26). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap (IBV), Linköpings universitet.
- Näslund, J. (2007). Socialpsykologiska aspekter på makt i handledning. I T. Kroksmark. & K. Åberg. (red). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2018). *Från stoff till studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlin, B. (2006). *UTMANING och OMTANKE- En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärebers berättelser*. Stockholm: HLS Förlag.

- Smith, J. A. & Eatough, V. (2019). Looking Forward: Conceptual and Methodological Developments in Interpretative Phenomenological Analysis: Introduction to the Special Issue. *Qualitative Research in Psychology*, 16 (2), 163-165.
- Sundquist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Sundquist, C. (2014). *Den samarbetande läraren. Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundquist, C. & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspective of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 314-338.
- Szklarski, A. (2004). Empirisk fenomenologi. Presentation av forskningsansatsen och erfarenheter från en fenomenologisk studie. *Nordisk psykologi*, 56 (4), 274-288.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan. Skolpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Thornberg, R. (2014). Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24 (3), 183-210.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*, Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Ahlefeldt Nisser, D. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27, 874-891.
- Westlund, I. (2015) Hermeneutik. I A. Fejes. & R. Thornberg. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Åberg, K. (2007). Handledda lärargrupper - för vad och vem? I T. Kroksmark & K. Åberg. (red). *Handledning i pedagogiskt arbete*, Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

Hej!

Vi heter Ulrika Axelsson och Jennie Appelgren och håller just nu på med att skriva vårt examensarbete på specialpedagogprogrammet vid Linköpings Universitet. Uppsatsen kommer att undersöka lärares upplevelser av grupphandledning, samt vilka effekter som kan ses av den handledning som genomförts. Vi vill genom denna uppsats öka insikten och förståelsen av lärares upplevelser av handledning och behöver därför Din hjälp.

Vi undrar därför om Du kan tänka dig att delta i denna studie? Det skulle betyda mycket för oss att få ta del av dina upplevelser av grupphandledning.

Vi kommer att intervjua utbildade lärare i grundskolan, med erfarenhet av grupphandledning. Intervjuerna kommer att ta cirka en timma och vi kommer överens om tid och plats för att underlätta Ditt deltagande så mycket som möjligt.

Denna studie utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som garanterar Dig som deltagare i studien konfidentialitet, frivilligt deltagande samt möjlighet att avbryta Ditt deltagande när Du vill. Efter att studien är genomförd har Du möjlighet att få en kopia av uppsatsen via mail.

Om Du väljer att delta i vår studie kommer vi att kontakta Dig via telefon eller mail för att boka tid för intervju som passar Dig.

Med vänliga hälsningar Ulrika Axelsson och Jennie Appelgren

## Intervjuguide

## Bilaga 2

1. Hur ser ni på handledning på den här skolan?
2. Vad kan handledning innehålla?
3. När var du själv med i grupphandledning senast?
4. Kan du berätta om hur den senaste handledningen såg ut?
  - Var det en ”omgång” handledning, med hur många tillfällen?
  - Hur sattes handledningsgruppen ihop?
  - Var du nöjd med handledningen?
5. Vad är bra med handledning i grupp?
6. Vad ser du som mindre bra med handledning i grupp?
7. Vad har varit givande med handledningen du varit med i?
  - Finns det spår av den i dag, hos dig, i personalgruppen?
8. Tycker/tror du att det blir skillnad om handledaren kommer från skolan där gruppen arbetar eller om den kommer ”utifrån”?
  - Hur?
  - Varför?
9. Hur tycker du att en handledning ska vara, för att vara så bra som möjligt?
  - Vad förväntar du dig av handledaren?
  - Hur skall den påverka ditt arbete?
10. När tycker du att handledning kan vara bra att få?
11. Kan du berätta om en konkret situation när handledning gjorde nytta?
  - Hur påverkade den handledningen ditt arbete?
12. Vad tycker du skulle vara givande att få handledning kring just nu?
  - Hur tror du en sådan handledning skulle kunna påverka ditt arbete?  
(t.ex. personligen, i undervisningen, i personalgruppen, i elevgruppen, i samverkan)
13. Är det något mer du tänker på kring grupphandledning?