



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044-250 30 00

www.hkr.se

Examensarbete, 15 hp,

Magisterexamen i pedagogik

VT 2023

Fakulteten för lärarutbildning, Specialpedagogprogrammet

SP182S

Lärares uppfattningar kring specialpedagogisk handledning –

i relation till den egna kompetensutvecklingen

Camilla Andersson

Ingela Andersson

Förord

Denna studie har genomförts som ett självständigt arbete på Högskolan Kristianstad, specialpedagogprogrammet vid fakulteten för lärarutbildning.

Under tiden vi arbetade med studien har vi haft stor glädje av att kunna stötta varandra framåt i arbetet. Tankar och idéer har diskuterats och prövats. Inledningsvis delade vi upp arbetets olika delar mellan oss fram till resultatdelen. När vi hade arbetat fram delarna på var sitt håll delgav vi dessa till varandra för att på så sätt kunna utveckla delarna ytterligare. Vi har utfört intervjuerna separat och genomfört tre intervjuer vardera. Efter detta fortsatte vi att arbeta med studiens resterande delar gemensamt då vi träffades både fysiskt och digitalt. Under studiens gång har vi lärt oss mycket vad forskning lyfter, lärares uppfattningar och vår blivande roll som specialpedagog kring handledning i relation till kompetensutveckling.

Vi vill tacka de respondenter som gett av sin värdefulla tid och kompetens för att vi ska kunna bedriva vår studie och få svar på våra frågor. Vi vill även tacka vår handledare Katarina Nilfyr som med stort kunnande har gett oss snabb återkoppling och givande råd samt bedömande lärare Linda Plantin Ewe och vår handledningsgrupp för allt stöd i skrivandet. Även våra familjer förtjänar ett tack för tålamod och stöttning under denna tid.

Camilla Andersson

Ingela Andersson

Författare

Camilla Andersson, Ingela Andersson

Titel

Lärares uppfattningar kring specialpedagogisk handledning -
i relation till den egna kompetensutvecklingen

Engelsk titel

Teachers' perceptions of special educational supervision -
in relation to one's own competence development

Handledare

Katarina Nilfyr

Bedömande lärare

Linda Plantin Ewe

Examinator

Helena Sjunnesson

Sammanfattning

Samhällets förändringar kan leda till konsekvenser i dagen skolan. Flexibiliteten inom skolan och lärares kompetensutveckling utmanas i takt med att samhället förändras. Specialpedagogens handledande uppdrag kan ses som en länk i lärares kompetensutveckling för att utöva sin yrkesprofession i dagens skola. Detta problemområde ligger till grund för studiens syfte där fokus utgår ifrån lärares uppfattningar inom området handledning i relation till kompetensutveckling.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares uppfattningar kring specialpedagogisk handledning i relation till den egna kompetensutvecklingen. För att konkretisera syftet formuleras följande forskningsfrågor; Hur uppfattar lärarna

handledning i relation till utveckling av den egna kompetensen? På vilket sätt kan handledning bidra till att kompetensutveckling sker?

Nationell och internationell forskning lyfter fram olika perspektiv kring handledning i relation till kompetensutveckling, samarbete, stöd och reflektion och kollegiala gemenskaper.

Valet av teoretiska utgångspunkt för studien är utifrån det systemteoretiska perspektivet. Mot bakgrund av studiens syfte används centrala begrepp som helhet, cirkularitet och möten mellan olika system.

Studiens metodval är kvalitativa semistrukturerade intervjuer där sex lärares uppfattningar om handledning sett i relation till att utveckla sin kompetens användes för att samla in studiens empiri. Lärarna är verksamma lärare inom grundskolan och undervisar från förskoleklass till år 9.

Att mötas, känna delaktighet och trygghet i sin roll som lärare, få redskap och nycklar, återkoppling, jämföra och diskutera bidrar till en förändringsprocess där handledningen kan fungera som en länk för cirkularitet. Detta är några delar som lyftes fram i resultatet och diskuteras vidare.

Ämnesord

lärares uppfattningar, specialpedagogisk handledning, kompetensutveckling, förändringsprocess, utveckling, möten

Author

Camilla Andersson, Ingela Andersson

Title

Teachers' perceptions of special educational supervision – in relation to one's own competence development

Supervisor

Katarina Nilfyr

Assessing teacher

Linda Plantin Ewe

Examiner

Helena Sjunnesson

Abstract

Societal changes can lead to consequences in the school today. Flexibility within schools and teachers' professional development are challenged as society changes. The special educator's supervisory assignment can be seen as a link in teachers' competence development to practice their professional profession in the school today. This problem area forms the basis for the purpose of the study, where the focus is based on teachers' perceptions in the field of supervision in relation to competence development.

The aim of the study is to contribute knowledge about teachers' perceptions of special education supervision in relation to their own competence development. In order to concretize the aim, the following research questions are formulated; How do teachers perceive supervision in relation to the development of their own competence? In what way can supervision contribute to competence development?

National and international research highlights different perspectives on supervision in relation to competence development, collaboration, support and reflection and collegial communities.

The choice of theoretical starting point for the study is from the systems theoretical perspective. In the relation to the aim of the study, central concepts such as entirety, circularity and meetings between different systems are used.

The study's method choices are qualitative semi-structured interviews where six teachers' perceptions of supervision seen in relation to developing their competence were used to collect the study's empirical data. The teachers are working in compulsory school and teach from preschool class to year 9.

To meet, feel participation and security in one's role as a teacher, get tools and keys, feedback, compare and discuss contribute to a process of change where the supervision can act as a link for circularity. These are some parts that were highlighted in the result and discussed further.

Keywords

teachers' perceptions, special educational supervision, competence development, change process, development, meetings

1 Inledning	9
1.1 Syfte och frågeställningar	11
1.2 Studiens avgränsningar.....	11
1.3 Bakgrund	12
1.3.1Handledning.....	12
1.3.2Kompetensutveckling	13
1.3.3 Professionell utveckling professionellt lärande och professionell identitet	14
2 Tidigare forskning.....	16
2.1Handledning i relation till kompetensutveckling.....	16
2.2Samarbete mellan professioner i handledning i relation till kompetensutveckling	18
2.2.1Handledningens effekt som mångsidigt professionsutvecklande.....	19
2.3Handledning i relation till stöd och reflektion	20
2.4Handledning i relation till kollegiala gemenskaper	20
2.4.1 Formella gemenskaper, deltagarorienterade gemenskaper och framväxande gemenskaper	21
3 Teoretiska utgångspunkter	23
3.1 Systemteoretiskt perspektiv	23
3.1.1 Helhet	23
3.1.2 Cirkularitet.....	24
3.1.3 Möten mellan olika system	25
4 Metodbeskrivning.....	26
4.1. Val av metod.....	26
4.2 Datainsamlingsmetod	26
4.3 Urval.....	27
4.4 Genomförande	28
4.4.1 Intervjuguiden.....	28
4.5 Bearbetningsmetod och analysförfarande	28
4.6 Tillförlitlighet och trovärdighet.....	30
4.7 Etiska överväganden.....	30
5 Resultatbeskrivning.....	32
5.1 Lärares syn på kompetensutveckling	32
5.2 Lärares uppfattning om handledning	34
5.3 Lärares uppfattningar om handledningstillfällen	37

<i>5.4 Lärares uppfattningar kring handledning i relation till kompetensutveckling...</i>	<i>38</i>
<i>5.5 Resultatanalys.....</i>	<i>41</i>
<i>5.6 Slutsatser.....</i>	<i>45</i>
6 Diskussion	47
6.1 Metoddiskussion	47
6.2 Resultatdiskussion	48
6.2.1 Specialpedagogiska implikationer	53
6.2.2 Förslag till vidare forskning.....	54
7 Referenser.....	56
Bilagor	59
Bilaga I.....	59
Bilaga II.....	63

1 Inledning

Samhället är över tid i ständig förändring, enligt Gjems (1997) ställs skolan då inför utmaningar att möta det som förändringen medför. Skolors och lärares flexibilitet och förmågan att ändra sig i takt med att samhället och eleverna förändras blir då viktigt. Mitchell (2015) menar att samhällets förändring är med och skapar mångfald där frågor, förklaringar och värderingar runt likheter och skillnader mellan människor ständigt diskuteras. Likt tidigare nämnts är skolan en del av samhället och ska möta elever i denna ständiga förändring och då vara med och utveckla elevers respekt för mångfalden. Artikel 29a i Barnkonventionen, FN: s konvention om barnets rättigheter (UNICEF Sverige, 2018), lyfter att utbildningen ska utveckla elevernas fulla möjligheter och förmågor. Då samhället förändras och skolan har i uppdrag att möta alla eleverna och samtidigt skapa en intressant och kvalitativ undervisning ser vi att en utmaning för lärare kan bli att fånga alla elevers intresse och engagemang för undervisningen. På liknande sätt menar Gjems (1997) att skolan och lärarna bör hitta en balansgång mellan struktur, stabilitet, trygghet, förändring och omställning.

Ahlberg (2015) menar att över tid har samhällets och utbildningens förändring skapat en klyfta mellan ideologi och praktik, där skolan inte alltid kan möta upp alla elevers olikheter och individuella förutsättningar. Examensordningen SFS (2017:1111) lyfter fram att specialpedagogen ska utgå från de mänskliga rättigheterna och beakta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter när bedömningar görs i frågor som rör specialpedagogisk verksamhet. På liknande sätt menar Ahlberg (2015) att specialpedagogiska insatser sett utifrån specialpedagogikens samhällsuppdrag anses vara något som kan stödja skolors arbete för att utveckla skolan kvalitativt så att alla elever blir sedda, mötta och att undervisningen möter elevens behov och krav. Examensordningen SFS (2017:1111) lyfter att specialpedagogen ska, på ett kritiskt och självständigt sätt, genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisation-, grupp-, och individnivå. Specialpedagogiska insatser kan på så sätt stödja skolors kvalitativa utvecklingsarbete.

Även ”Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Skolverket, 2022) skriver fram att:

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen och med det omgivande samhället. (Skolverket, 2022, s. 10)

För att kvaliteten ska utvecklas och bidra till en välfungerande skola där skolans undervisning och lärares kompetens kan utvecklas och på så sätt skapa större möjlighet för eleverna att finna motivation, lust och engagemang är arbete med kvalitet och skolutveckling en väg att gå (SFS, 2010:800). Enligt Von Ahlefeld Nisser (2021) kan specialpedagogens roll i kvalitetsutveckling se olika ut, men ett gemensamt uppdrag för specialpedagoger är att ansvara för handledande samtal med lärare och kollegor i syfte att utveckla lärares kompetenser och skolans undervisning. Även examensförordningen (SFS, 2017:1111) lyfter att specialpedagogen ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor. Genom att förändring sker av lärares upplevelser, förståelser, attityder och beteenden kan det handledande samtalet, enligt Killén (2008) utgöra navet i lärarens lärande och utveckling och på så sätt bidra till lärarens kompetens.

Von Ahlefeld Nisser (2021) poängterar att handledande samtal kan bedrivas och uppfattas på olika sätt av olika professioner. Dessa olika uppfattningar och förväntningar kommer utav att det finns förvirring runt begrepp som rör handledande samtal och att det saknas en uttalad teoretisk ansats om pedagogisk handledning. I linje med Von Ahlefeld Nisser (2021), menar Björndal (2017) att olika förståelser runt begrepp relaterat till handledning kan krocka då vardaglig förståelse runt begreppet möter begreppsuppfattningar som kommer från facklitteraturen. Vidare menar Björndal (2017) att forskning om handledning oftast fokuserar ett specialpedagogiskt perspektiv medan förväntningarna på det handledande samtalet skiljer sig åt mellan olika professioner. Björndal (2017) menar då att forskning som fokuserar på det handledande samtalet lyfter orsaker till varför olika professioner har skilda uppfattningar och förväntningar på det handledande samtalet.

På liknande sätt lyfter Sundqvist (2012) i sin avhandling att handledning i specialpedagogiska sammanhang ses som något komplext och kan förstås ur olika perspektiv som exempelvis lärares uppfattningar av fenomenet.

Vi ser detta som ett problemområde och väcker ett intresse hos oss att undersöka lärares uppfattningar om handledande samtal. Studien behöver göras för att få syn på vad som uppfattas som viktigt i handledningsprocessen i relation till att utveckla lärares kompetens. Specialpedagogen ska enligt Examensordningen (SFS, 2017:1111) ständigt identifiera sitt eget behov av att utveckla sin kompetens och kunskap och basera detta arbete på vetenskaplig grund. Detta kan till exempel ske genom uppdatering av aktuell forskning inom det specialpedagogiska fältet. Genom att arbeta med denna studie blir vi uppdaterade av aktuell forskning med fokus på handledning i förhållande till kompetensutveckling.

Lärares uppfattningar om specialpedagogisk handledning kan bidra till att skapa förståelse för aspekter som påverkar det handledande samtalet och i förlängningen lärarens utveckling. Studien kan framöver bidra till den specialpedagogiska professionen genom att specialpedagoger och lärare kan ta till sig studiens resultat och sedan ta med sig detta in i det handledande samtalet. Detta för att skapa förutsättningar för att lärare ska uppleva att kompetensutveckling sker.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares uppfattningar kring specialpedagogisk handledning i relation till den egna kompetensutvecklingen.

För att konkretisera syftet formuleras följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar lärarna handledning i relation till utveckling av den egna kompetensen?
- På vilket sätt kan handledning bidra till kompetensutveckling hos lärare?

1.2 Studiens avgränsningar

Studien har för avsikt att undersöka lärarnas uppfattningar kring specialpedagogisk handledning och vad handledningen i sig kan bidra till för att läraren ska utveckla sin kompetens. Studiens huvudfokus är inte på kunskap om kompetensutveckling utan utgångspunkten är handledningen och dess påverkan på lärarnas kompetensutveckling.

1.3 Bakgrund

I innevarande del fokuseras litteratur som är central utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Centrala begrepp som handledning, kompetensutveckling, professionell utveckling, professionellt lärande samt professionell identitet presenteras enligt följande.

1.3.1 Handledning

Enligt Killén (2008) för samhällsförändringar med sig psykosociala, socioekonomiska, kulturella och psykiska problem i samhället. Det finns numera en större insikt i att många barn och vuxna i skolan belastas av dessa problem och att det är något att förhålla oss till oavsett yrkesgrupp. Killén (2008) påpekar att det blir alltmer tydligt att bra lärande och goda relationer hänger samman. Detta samband medför inte bara att lärare blir mer engagerade i elevernas psykosociala situation. Den egna relationen till eleverna, där handledningen kan ses som nödvändig för att utveckla professionella etiska hållningar, verkar också fokuseras i högre grad (Killén, 2008).

Ahlberg (2015) lyfter att ett viktigt redskap som kan bidra till en god lärandemiljö är kontinuerlig handledning. Vidare menar Ahlberg (2015) att flera aspekter är viktiga i strävan efter att utveckla en god lärandemiljö. Exempel på sådana aspekter är förmågan att professionellt kunna kartlägga och reflektera över elevers skolsvårigheter i relation till skolans målsättningar och krav, verksamhetens organisation och pedagogikens utformning av undervisningen. Ahlberg (2015) påpekar att den enskilde elevens erfarenheter, kunskaper och färdigheter spelar en central roll för elevers möjlighet till social och kunskapsmässig progression.

Handledning definieras enligt Gjems (1997) som en form för inläring som både är process- och erfarenhetsgrundad. Handledningen utgår från deltagarnas förutsättningar och har därmed både en personlig och en organisatorisk påverkan på inlärningsprocessen. Det som påverkar handledningen kan vara deltagarens egna erfarenheter, kunskaper och värderingar. Även organisatoriska förutsättningar såsom kolleger, traditioner, målgrupp och ekonomi påverkar handledningsprocessen (Gjems, 1997). Handledning är först och främst kompetensutveckling utifrån det behov av kunskap som deltagarna själva önskar

utveckla. Om handledningen ska påverka på bästa sätt behöver den enligt Gjems (1997) vara frivillig. Även Killén (2008) uttrycker att professionell handledning driver utvecklingsprocesser hos deltagarna där kunskaper och förståelser om såväl den egna professionen som praktiken får möjlighet att breddas och fördjupas. Den nya kunskapen och förståelsen om praktiken kan leda till en större beredskap för att agera professionellt i möten med situationer som upplevs som utmanande.

Killén (2008) menar att enskild eller kollegial handledning kan användas beroende på vilka möjligheter och resurser som finns att tillgå i den organisation som handledningen ska hållas. Medan lärare med mindre erfarenhet tenderar att ha mest utbyte av enskild handledning verkar förhållandet vara det motsatta när det gäller erfarna lärare då Killén (2008) menar att detta är den lärargrupp som verkar ha mest utbyte av kollegial handledning. Samtidigt menar Killén (2008) att nytexaminerade lärare får ett bra stöd av kollegial handledning när den förs tillsammans med individuell handledning.

Pedagogiska och didaktiska frågor som är relaterade till skolans undervisning eller situationer där lärande sker är delar som enligt Von Ahlefeld Nisser (2021) karakteriserar pedagogisk handledning. Det som ytterligare karakteriserar pedagogisk handledning är att handledningen genomförs i pedagogisk verksamhet och leds av samtalsledare som har pedagogisk utbildning som syftar till att bredda, fördjupa eller förändra kunskap (Von Ahlefeld Nisser, 2021).

Examensordningen (SFS, 2017:1111) lyfter att rådgivande samtal som rör pedagogiska frågor ska vara en del i specialpedagogens roll när samtal ska föras med kollegor, föräldrar och andra berörda i den verksamhet specialpedagogen arbetar. Gjems (1997) menar att rådgivande samtal kan vara ett inslag i grupphandledning. Handledning utan några former av råd är svårt att genomföra. Utmaningen i handledningen är att hitta balans mellan rådgivning och handledning så att inte handledaren enbart faller in i rollen som lärare till de som blir handledda (Gjems, 1997).

1.3.2 Kompetensutveckling

Både Skollagen (SFS 2010:800 kap 4 §4) och läroplanen (Skolverket, 2022) lyfter fram att ansvar för insatser i syfte av att utveckla utbildningen sker både på huvudmannanivå och på enhetsnivå.

Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att [...] personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen (Lgr22, 2022, s. 19)

Professionell kompetens och kunskapsutveckling kan enligt Langelotz och Persson (2020) ske genom kollegialt lärande. Skolverket (2020) menar å andra sidan att det inte fullt ut är säkert att det sker en utveckling av undervisningen bara för att lärare deltar i någon form av kompetensutvecklingsprocess. Langelotz och Persson (2020) menar att detta kan bero på vilka förväntningar deltagarna har på syftet av kompetensutvecklingen. Vilken tidpunkt som kompetensutvecklingen ges är också något som spelar roll ifall lärarens kompetens kommer att utvecklas och på så sätt göra skillnad i undervisningen.

1.3.3 Professionell utveckling professionellt lärande och professionell identitet

Timperley (2019) lyfter professionell utveckling och professionellt lärande. Hon menar att bägge begreppen syftar till att tillföra ny kunskap, men medan professionell utveckling karakteriseras av input utifrån vid enstaka tillfällen till exempel i form av föreläsningar ses professionellt lärande som något som utöver det sker över längre tid och på ett systematiskt processinriktat sätt med den egna skolan och dess förutsättningar i fokus. Skillnaden mellan begreppen är enligt Timperley (2019) att professionell utveckling används för att förmedla information. Det är således en yttre påverkansprocess medan professionellt lärande handlar om att skapa gemensam utveckling i kollegiet genom inre processer. För att professionellt lärande ska ske är det viktigt att information bearbetas tillsammans med andra. Detta för att deltagarna ska utmanas i det egna tänkandet och därigenom förändra sina tankemönster. Genom reflektion bidrar detta på så sätt till att förändra undervisningen på djupet och inte enbart tillför nya undervisningsmetoder (Timperley, 2019).

Professionellt lärande kan sättas i relation till professionell identitet, vilket Wennergren och Blossing (2021) menar skapas inom ramen av en praktikgemenskap. Att identifiera sig med rollen som lärare och med undervisningen som bedrivs i ett sammanhang som känns meningsfullt och utvecklande är viktigt för lärarens professionella identitet.

Utvecklingen av den professionella identiteten skapas utifrån de erfarenheter lärare har av kollegialt lärande och utifrån de gemensamma erfarenheter som delats. Hur delaktiga lärarna har varit i organiseringen av innehållet i praktikgemenskaper är också delar som Wennergren och Blossing (2021) menar är med och formar den professionella identiteten.

2 Tidigare forskning

Nationell och internationell forskning som lyfter handledning i relation till kompetensutveckling presenteras nedan. Både vetenskapliga forskningsartiklar, avhandlingar och forskningsöversikt presenteras för att lyfta fram och beskriva kunskapsläget inom valt forskningsområde. Kapitlets inledande stycke behandlar handledning i relation till kompetensutveckling vilket följs av Samarbete mellan professioner i handledning i relation till kompetensutveckling som i sin tur presenteras med underrubriken Handledningens effekt som mångsidigt professionsutvecklande. I det därpå följande stycket behandlas Handledning i relation till stöd och reflektion för att till sist avslutas med Handledning i relation till kollegiala gemenskaper

2.1 Handledning i relation till kompetensutveckling

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) presenterar en kvalitativ intervjustudie där syftet var att få syn på erfarenheter av, föreställningar om och förväntningar på handledningen som arbetsform. Studien baserades på samarbete mellan skolor och Göteborgs universitet där urvalet var nio lärare, fyra skolledare och sex handledare. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) kommer fram till att handledning ses som en förutsättning för yrkesmässig utveckling. Vidare lyfter studien termen handledning och kommer fram till att det används i en mängd olika sammanhang som anknyter till varandra på olika sätt. Gemensamt är att handledning sker i möte mellan människor. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) kommer fram till att handledning främst förekommer i form av processhandledning i skolan, där syftet är att ge stöd åt personalen. Vägledande och konsulterande samtal är enligt studien tidsbegränsade insatser, medan handledning är något som sker under längre tid och ger förutsättningar för kompetensutveckling. På liknande sätt kommer Langelotz (2014) fram till att kompetensutveckling sker då lärare får möjlighet till att delta i kollegialhandledning som pågår under ett par år. Lärarna i Langelotz (2014) avhandling fick ta del av kollegial handledning i grupp i syfte att utveckla sin kompetens under längre tid. Langelotz (2014) studie baserades på aktionsforskning i syfte att studera professionell utveckling i ett lärarteam och på så sätt ta reda på hur lärarkompetens kan utvecklas och vilken typ av lärarkompetens som konstrueras.

Evans (2014) använder begreppet professionell utveckling. I hans tolkning har detta dock stora likheter med det som Timperley (2019) beskriver som professionellt lärande då det även innefattar inre och kollegiala processer i form av handledning. Författaren lyfter att lärares professionella utveckling bör få möjlighet att utvecklas över längre tid och betonar även vikten av att insatserna inte begränsas till planerade aktiviteter som till exempel workshops och kurser. Professionell utveckling kan enligt Evans (2014) starta och ske när som helst hos läraren då hen möter den stimuli som finns i den miljö läraren vistas i. Evans (2014) lyfter vidare att detta är något skolledare bör ha kunskap om för att ge lärare förutsättningar för professionell utveckling. Genom att skolledare utser och planerar in handledning kan lärare handledas mot reflektion om praktiken och även mot görandet i praktiken.

Vidare lyfter Evans (2014) frågan om vad det är som utvecklas eller förändras när professionell utveckling sker. Han hävdar att det är människans professionalism som förändras eller är avsedd att förändras. Professionalism identifieras enligt Evans (2014) utifrån tre huvudsakliga delar; beteendemässig, attitydmässig och intellektuell professionalism. Den beteendemässiga professionalismen relaterar till vad lärare fysiskt gör på jobbet. Den attitydmässiga professionalismen relaterar till attityder som lärare har och den intellektuella professionalismen relaterar till lärares kunskap och förståelser.

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) belyser att handledning innebär att den handledde själv ska komma till insikt om hur ett problem ska lösas. Studien lyfter att handledningen ska utgå från de som är verksamma inom skolan, deras vardag, kunskaper och erfarenheter. Av denna anledning är det viktigt att det som behandlas under handledningen är frågor som lärarna själva lyfter upp till diskussion och reflektion. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) menar vidare att tidigare ansågs kompetensutveckling som individuell, medan den enligt forskarna blir kollektiv genom grupphandledning.

Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) menar att handledning kan ta två olika riktningar där den ena riktningen har fokus på ett tänkande om den egna praktiken. Detta ger en förståelse för hur saker förhåller sig till varandra vilket kan leda till att en förändring sker i praktiken. Målet för denna riktning är en fördjupad förståelse för den egna praktiken. Den andra riktningen fokuserar på att prova och omprova en handling i

den egna praktiken. Här är målet att förändra i praktiken utifrån observerade behov. De båda riktningarna är dock inte klart åtskilda och bägge kan vara användbara som analytiska verktyg för handledaren i samtal för att synliggöra den process som den handledde är en del av. I likhet med Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) kommer Evans (2014) fram till att beteendemässig, attitydmässig och intellektuell utveckling är delar som är viktiga att fokusera på om man vill titta närmare på utvecklingen av lärarens kompetens. Beteendemässig utveckling definieras Evans (2014) som den process som leder till att lärare förändrar sitt sätt att utöva sitt yrke i praktiken. Attitydmässig utveckling definieras enligt Evans (2014) som den process som påverkar och förändrar attityder och är relaterade till lärarens yrkesutövande. Intellektuell utveckling identifieras som den process som påverkar lärares kunskaper, förståelse, reflektion, kapacitet och kompetens. Samtliga delar ses som nödvändiga för lärares professionella utveckling. Om fokus endast riktas mot beteendemässig utveckling, blir utvecklingen av enbart ytlig och inte hållbar i längden.

Evans (2014) lyfter att det krävs kunskap om, och förståelse för, hur lärare utvecklar sin kompetens för att utveckling och lärande ska ske på ett långsiktigt och hållbart sätt. Den professionella utvecklingsprocessen ses då som flerdimensionell där små "episoder" av utveckling är med och skapar nya effekter som i sin tur är med och skapar nya episoder av utveckling osv. På så vis skapas det en kedjereaktion där utvecklingen av kompetensen sker (Evans, 2014).

2.2 Samarbete mellan professioner i handledning i relation till kompetensutveckling

Pettersson och Ström (2019) presenterar en kvalitativ studie där de synliggör specialpedagogers och klasslärares samarbete runt specialpedagogisk handledning. Syftet med studien var att belysa hur arbetsrelaterat lärarstöd i form av specialpedagogisk konsultation kan främja den professionella utvecklingen för lärare som arbetar på landsbygdsskolor belägna i glesbygd. Pettersson och Ström (2019) kommer fram till att specialpedagogisk handledning ger stöd till lärare i deras undervisning och professionella utveckling. När utveckling ska ske i handledningsprocessen är samarbete och samverkan viktigt mellan de professioner som deltar i handledningen. Då är det viktigt att alla

engagerar sig i handledningsprocessen och skapar en gemensam syn på kunskap och lösningar. Pettersson och Ström (2019) kommer även fram till att om samverkan och samarbete får ske inom handledningen kan kunskap delas mellan kolleger och då kan även ömsesidig problemlösning ske. Pettersson och Ström (2019) lyfter vidare att de dialoger som sker i handledningsprocesserna då får möjlighet att utvecklas till professionella dialoger som kännetecknas av ett ömsesidigt förtroende mellan de professioner som deltar i handledningsprocessen. Respekt för att kompetensen ser olika ut för professionerna som deltar är något som också kännetecknar professionella dialoger.

I linje med Pettersson och Ström (2019) lyfter Langelotz (2014) fördelarna med samarbete inom kollegial handledning. Langelotz (2014) menar att detta kan bidra till att deltagarna utvecklar sin kommunikativa förmåga, att lyssna utan att värdera det som sägs i dialogen mellan deltagarna i handledningen.

2.2.1 Handledningens effekt som mångsidigt professionsutvecklande

Sundqvist (2012) lyfter i sin avhandling lärares tankar om specialpedagogisk handledning. Genom att använda enkät som kvantitativ förstudie och intervjuer som huvudsaklig kvalitativ datainsamlingsmetod undersöker Sundqvist (2012) lärares tankar om specialpedagogisk handledning. Urvalet är nio speciallärare och nio klasslärare och Sundqvist (2012) kommer fram till att lärarna ser handledning först och främst som ett verktyg för att elevers utveckling. Författarna menar att handledningens funktion och handledningens effekter både är mångsidigt professionsutvecklande och kollegialt stödjande. Sundqvist (2012) menar att lärare ser på handledning som ett givande och ett tagande mellan professionerna där samarbete kan ske och kompetenser kan utvecklas. Studien visar att när lärares och handledares samarbete stärks genom handledning kan detta på sikt göra att skolan utvecklas i positiv riktning. Sundqvist (2012) kommer därför fram till att det även finns en liten del av skolutvecklingsarbete i det mångsidiga professionsutvecklingsarbetet.

Evans (2014) lyfter att förändring kan ta tid och till skillnad från Sundqvist (2012) lyfter Evans (2014) att då man ska titta närmare på hur lärare utvecklar sin kompetens bör man inte se lärarens utveckling som en integrerad del i hela skolans utveckling utan enbart fokusera på lärarens egen utveckling.

2.3Handledning i relation till stöd och reflektion

Pettersson och Ström (2019) lyfter det professionella samarbetet mellan klasslärare och specialpedagoger i specialpedagogiska sammanhang. Lärare har enligt studien pedagogiska färdigheter som gör att de kan möta olika utmaningar som uppstår i klassrummet. Samtidigt är de i behov av stöd för reflektion för att kunna utveckla de strategier och idéer som de har för hur de kan implementera, genomföra och utvärdera verksamheten.

Åberg (2009) redogör i sin avhandling om skolledares perspektiv på grupphandledning. Genom enkäter riktat till 433 skolledare tillsammans med tolv intervjuer med samma målgrupp intar studien både en kvantitativ och kvalitativ riktning. Syftet med studien är att fördjupa kunskapen om hur handledning i specialpedagogisk kontext kan förstås och utvecklas utifrån speciallärares och klasslärares beskrivningar av verksamhetsformen. Skolledare ser på resultat av handledning på liknande sätt som Pettersson och Ström (2019), det vill säga att handledande samtal leder till lärares professionella utveckling där handledningen bidrar till att lärare, på ett mer effektivt sätt, får stöd i att se och hantera de förväntningar, möjligheter, begränsningar och dilemman som de möter i sin skolansvardag. Åberg (2009) menar att professionsutveckling genom handledning kan öppna upp för nya insikter hos de deltagande lärarna vilket kan leda till en ökad förståelse för det egna uppdraget och därigenom bidra till, ökat engagemang, entusiasm och moral. Detta kan resultera i sin tur leda till att lärare får makt över sin egen professionalitet vilket i förlängningen kan leda till att kvalitén och flexibiliteten i klassrummen utvecklas.

2.4Handledning i relation till kollegiala gemenskaper

Vangrieken, Meredith, Packer och Kyndt (2017) presenterar en systematisk forskningsöversikt över 40 studier om grund- och gymnasielärares professionella utveckling och lärande. Översikten lyfter fram lärares professionella utveckling och lärande i förhållande till kollegiala gemenskaper. Studierna valdes enligt Vangrieken m.fl. (2017) ut från vetenskapliga referensdatabaser genom en systematisk litteratursökning och urvalsprocess. Syftet med översikten var att ge en fördjupad

förståelse för olika former av kollegiala samarbeten som bidrar till lärares professionella utveckling tillsammans med vad man bör tänka på vid initiering av sådana satsningar. Utifrån studiens resultat och analyser lyfter författarna fram tre olika kollegiala gemenskaper som presenteras som formella gemenskaper, deltagarorienterade gemenskaper med struktur och framväxande gemenskaper. Dessa beskrivs mer ingående nedan.

2.4.1 Formella gemenskaper, deltagarorienterade gemenskaper och framväxande gemenskaper

Vangrieken m.fl. (2017) menar att formella gemenskaper ses som gemenskaper där deltagarna träffas under en tidsbegränsad period där inplanerade träffar sker kontinuerligt. Innehållet är bestämt i förväg och leds och initieras ofta av aktörer utanför skolan. Syftet med fortbildning utifrån denna gemenskap är att bidra till att utveckla lärares kompetens och lärandet sker i form av kunskapsöverföring utifrån ett ovanifrånperspektiv. Detta har stora likheter med det som Timperley (2019) beskriver som professionell utveckling

Till skillnad från Vangrieken m.fl. (2017) lyfter Evans (2014) att det inte räcker med endast kunskapsöverföring för att utveckla lärarens kompetens då detta blir en smal uppfattning av hur och var professionell utveckling sker. Evans (2014) menar att när professionell utveckling ska ske behövs delar som beteendemässig, attitydmässig och intellektuell utveckling vara i fokus för utvecklingen av lärarens kompetens. Beteendemässig utveckling leder till att lärare förändrar sitt sätt att utöva sitt yrke i praktiken, intellektuell utveckling påverkar lärares kunskaper, förståelse och reflektion och attitydmässig utveckling påverkar och förändrar attityder i relation till yrkesutövandet. Alla tre delar behövs för att professionell utveckling ska ske (Evans, 2014).

Deltagarorienterade gemenskaper med struktur har likheter med formella gemenskaper på så sätt att träffarna sker kontinuerligt utifrån ett i förväg planerat schema. Skillnaden är dock att mål och innehåll har initierats av lärare själv, vilket enligt Vangrieken m.fl. (2017) visar på att innehållet utgår från de svårigheter lärarna själva upplever i sin undervisning. Syftet med deltagarorienterade gemenskaper med struktur är att lärare får möjlighet att fördjupa sina redan befintliga kunskaper och därigenom identifiera

möjligheter genom att gemensamt diskutera olika perspektiv, strategier och utmaningar kopplat till den egna undervisningen. Att lyfta fram och utveckla lärares kompetens utifrån ny forskning är enligt forskningsöversikten ytterligare ett syfte för den deltagarorienterade gemenskapen. Lärande och utveckling förväntas ske genom att lärare lär tillsammans och av varandra där lärares erfarenheter ses som en stor resurs för kompetensutveckling. Slutligen menar Vangrieken m.fl. (2017) att framväxande gemenskaper skapas genom att lärare själva på egen hand initierar, leder och successivt utvecklar gemenskapen, där gemenskapen leds av olika lärare vid olika tillfällen. Att dela erfarenheter och föra diskussioner som utgår från det som upplevs som utmanande i undervisningen här och nu är delar som är med och utvecklar lärarnas kompetens i en framväxande gemenskap. Till skillnad från formella gemenskaper intar både deltagarorienterade gemenskaper med struktur och framväxande gemenskaper enligt författarna ett underifrånperspektiv där lärares olika erfarenheter och engagemang utvecklar innehåll och bidrar på så sätt till ett gemensamt lärande.

Vangrieken m.fl. (2017) kommer fram till att det som påverkar förutsättningarna för att kollegiala gemenskaper ska fungera är bland annat hur ledarskapet bedrivs inom organisationen och inom handledningstillfället. Även hur gruppdynamiken och gruppammansättningen ser ut inom den kollegiala handledningen är med och påverkar förutsättningar för den kollegiala gemenskapen. Vangrieken m.fl. (2017) visar även på att detta i sin tur bidrar till huruvida lärares kompetens utvecklas eller inte.

3 Teoretiska utgångspunkter

Innevarande kapitel beskriver studiens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis beskrivs systemteorin övergripande vilket följs av en närmare beskrivning av begreppen helhet, cirkularitet och möten mellan olika system vilka samtliga anses centrala i syfte att möjliggöra en fördjupad förståelse för studiens resultat.

3.1 Systemteoretiskt perspektiv

Enligt Nilholm (2016) är helheter det grundläggande inom systemteorin. Helheter består av delar som inom systemteorin samspelar med varandra. Delarna är inte skilda från varandra utan ses alltid i relation till varandra. Genom att studera dessa delar och hur de samverkar med omgivningen, kan man enligt Nilholm (2016) förstå hur systemet fungerar. Man studerar då samspelet mellan delarna, helheten och de system de ingår i (Nilholm, 2016).

Systemteoretiskt perspektiv på handledning kan enligt Gjems (1997) ses utifrån kommunikation, relationer, förändring och tillväxt. Hur människorna samverkar, kommunicerar och interagerar är delar som både håller samman och utvecklar sociala system. Enligt Gjems, (1997) fokuserar systemteorin på relationer mellan människor.

Denna teori kan ses lämplig då studien vill studera samspelet mellan lärares uppfattningar om handledningen och lärarens kompetensutveckling. Sampel kommer i studien studeras mellan olika system som samspelar med varandra och som i sin tur kan vara med och skapa förändring i lärares kompetens.

3.1.1 Helhet

Gjems (1997) menar att helhet ses som något där olika händelser påverkar varandra åt båda håll. Människor som ingår i dessa händelser ska ses i relation till varandra och även utifrån det sammanhang som personerna befinner sig i. Beteenden hos de människor som ingår i ett system är med och skapar den helhet som finns i gruppen. Helheten förändras i sin tur då någon i det sociala systemet förändrar sin tanke eller handling. På liknande sätt lyfter Öqvist (2018) att utmaningen vid ett förändringsarbete är att få syn på helheten och samtidigt urskilja sig själv som en del i strukturen. Gjems (1997) menar att en

persons tanke eller handling har effekt på helheten vilket är i likhet med Nilholm (2016) som lyfter fram helheten som något mer än summan av systemets olika delar. För att förstå systemets helhet är det därför nödvändigt att dels titta närmare på hur delarna samverkar och påverkar varandra, dels hur systemet och omgivningen ömsesidigt påverkar varandra.

I studien kommer begreppet helhet att användas som hjälp till att förstå hur lärarna uppfattar handledningens påverkan på den egna kompetensutvecklingen. Begreppet kommer att användas för att få syn på handledningen som helhet och på vilket sätt handledningen är med och påverkar utveckling av kompetensen.

3.1.2 Cirkularitet

Gjems (1997) menar att allt hänger ihop och att alla händelser är med och påverkar varandra ömsesidigt i en så kallad cirkularitet. Händelserna kan på så sätt inte ses som separata delar från varandra utan händelsernas inre och yttre styrningen påverkar varandra och skapar i sin tur en helhet. Människor och händelser är delar som ingår i det som Gjems (1997) beskriver som en ömsesidig påverkansprocess. Påverkansprocessen är uppbyggd genom att människor och händelser är med och påverkar förhållanden samtidigt som de påverkas av de förhållanden som råder och som de själva är en del av. Gjems (1997) lyfter vidare att då man har förståelse för cirkularitetsprocessen och dess påverkan kan detta hjälpa till att öppna upp för förståelsen för att allt handlande, individuellt såväl som gemensamt, utvecklas i sociala system.

Gjems (1997) menar vidare att i ett socialt system kommer allt som händer vara med och påverka de människor som befinner sig i det sociala systemet. Denna påverkan kan vara antingen positiv eller negativ beroende på var förändringsprocessen har sin utgångspunkt. Att börja i den egna yrkesrollen i syfte att se vad man själv kan utveckla och förändra, är enligt Gjems (1997) ett första steg inom det systemteoretiska perspektivet inom handledning.

I studien kommer begreppet cirkularitet att användas som hjälp för att förstå hur handledningen påverkar lärares kompetensutveckling. Hur cirkularitetens funktion är med och påverkar helheten och möten mellan olika system, ligger till grund för studiens kommande analys.

3.1.3 Möten mellan olika system

Gjems (1997) lyfter fram att oavsett hur vi upplever en situation är den alltid ett resultat av vad som har skett mellan de personer som har befunnit, eller befinner sig i situationen. För att få till en utveckling eller en förändring i en situation man befinner sig i behöver man först få syn på vad man vill förändra. Utifrån systemteorin är det enligt Gjems (1997) bra om olika professioner möts när förändring ska ske. Mötet mellan två olika organisationskulturer kan göra att den specifika kompetens som finns hos de olika professionerna lättare synliggörs. På liknande sätt menar Öqvist (2018) att möten mellan och inom system har stor betydelse för om kunskap och kompetensutveckling kommer att ske.

Karakteristiskt för alla system är att de har både en inre och en yttre styrning som ömsesidigt påverkar varandra (Gjems, 1997). Den inre styrningen har fokus på handlingar och samverkan mellan människorna i gruppen och den yttre styrningen lägger fokus på att systemet anpassar sig till det som sker runt omkring gruppen. Den yttre styrningens fokus ligger även på hur omgivningen anpassar sig till systemet och hur systemet påverkas därefter.

I studien kommer begreppet möten mellan olika system användas för att se hur handledningen kan påverka lärarens kompetensutveckling.

4 Metodbeskrivning

Inledningsvis presenteras vilken metod som valts för studien. Därefter beskrivs datainsamlingsmetod, urval, bearbetningsmetod och analysförfarande vilket följs av en reflektion över studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Avslutningsvis presenteras studiens etiska överväganden.

4.1. Val av metod

Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares uppfattningar kring specialpedagogisk handledning i relation till den egna kompetensutvecklingen där fokus ligger på lärares uppfattningar. Eftersom fokus ligger på lärares uppfattningar blev valet av metod en kvalitativ forskningsansats. Enligt Bryman (2018) kännetecknas en kvalitativ ansats av att den brukar vara riktad mot ord och lyfter fram beskrivningar av hur människor uppfattar sin verklighet.

4.2 Datainsamlingsmetod

Studien har en kvalitativ ansats, där syftet är att studera lärares uppfattningar kring specialpedagogisk handledning i relation till den egna kompetensutvecklingen. Då lärares uppfattningar är centrala i studien valdes semistrukturerade kvalitativa intervjuer för att samla in dataunderlaget. Metodvalet motiveras genom att man i kvalitativa intervjuer enligt Kvale och Brinkmann (2014) har fokus på samtalet och de beskrivningar som respondenterna har om det fenomen som ska studeras.

Semistrukturerad intervju innebär enligt Bryman (2011) att forskaren har intervjufrågor, men respondenten har stor frihet att utforma sina svar. Frågorna behöver inte komma i samma ordning som i intervjuguiden. Bryman (2011) lyfter vidare att vid några tillfällen kan även frågor som inte finns med i guiden ställas, då forskaren anknyter till något respondenten sagt. Kvale och Brinkmann (2014) menar att kunskap konstrueras i interaktionen mellan intervjuaren och respondenten. Semistrukturerade intervjuer ger även forskaren möjlighet att ställa följdfrågor vilket är en fördel om man vill nå en fördjupad förståelse av det som studeras

Frågorna som ställdes vid intervjutillfällena var konstruerade som öppna frågor för att respondenterna skulle få möjlighet att ge så utförliga svar som möjligt och inte bli påverkad av den som intervjuade. Bryman (2018) menar att öppna frågor kan leda till att respondenterna svara utifrån sina egna ord och då utan att bli ledd i någon önskad riktning av den som ställer frågorna.

4.3 Urval

Urvalet av respondenterna för studien utgjordes av ett målstyrt urval (Bryman, 2018). Urvalet karakteriserades av att vi valde att fråga lärare som vi visste arbetade i grundskolor. I mindre studier av denna typ kan det enligt Bell (2006) vara svårt att få tillgång till ett urval baserat på slumpen och det är därför vanligt att studier genomförs med de respondenter som finns inom räckhåll för forskarna och som kan tänka sig att medverka. För att besvara forskningsfrågorna menar Bell (2006) att det är av vikt att urvalet ändå innehåller en bredd av likheter och olikheter som efterfrågas. Likheter i urvalet var att alla respondenter var verksamma grundskollärare och olikheter i urvalet var att lärarna arbetade från förskoleklass till årskurs 9. Respondenterna valdes utifrån att de var verksamma lärare.

Nio lärare tillfrågades om att delta i intervjun och sex av dem tackade ja. Tre av deltagarna arbetade som lärare i en kommun i västra Sverige och tre av respondenterna arbetade i en kommun i södra Sverige. Respondenterna var alla verksamma i grundskolan från förskoleklass till år nio.

Följande deltog i studien:

Respondent 1 - Ämneslärare, åk 1–3

Respondent 2 - Lärare för tidigare åldrar, åk 5

Respondent 3 - Lärare för tidigare åldrar, åk 2

Respondent 4 - Lärare 4 - 6, åk 6

Respondent 5 - Förskollärare, förskoleklass

Respondent 6 - Ämneslärare, åk 7–9

4.4 Genomförande

Inledningsvis togs en muntlig kontakt med presumtiva respondenter följt av utsänt missivbrev (Bilaga I). Tid och plats för intervju bestämdes utifrån respondenternas önskemål. Tre av sex respondenter valde att utföra intervjuerna via digitala möten. Respondenterna delgavs information om studiens syfte och etiska övervägande såväl muntligt som skriftligt före varje intervju. Tidsåtgången för intervjuerna var mellan 30–45 minuter och intervjuerna spelades in via inspelningsfunktionen på mobiltelefonen och vi som författare genomförde tre intervjuer var. Inspelning är enligt Kvale och Brinkmann (2014) en vanlig och effektiv metod eftersom den som håller i intervjun lättare kan fokusera på det som sägs istället för att koncentrera sig på att föra anteckningar. En annan fördel är enligt Kvale och Brinkmann (2014) att språkliga aspekter som röstläge, tonfall och pauser bibehålls inför analysfasen.

4.4.1 Intervjuguiden

Utifrån studiens syfte och frågeställningar skapades en intervjuguide där frågor strukturerades upp utifrån olika teman. Detta gjordes för att säkerställa att intervjufrågorna kunde ge svar på forskningsfrågorna. Enligt Bryman (2018) kan teman skapas för att organisera viss mån av ordning i intervjuguiden vilket kan göra att intervjun håller riktning mot det som ska undersökas. De fem centrala teman som användes för att besvara frågeställningarna var: Tema 1: Bakgrund, Tema 2: Erfarenheter av specialpedagogisk handledningens utförande, Tema 3: Uppfattningar om handledningens innehåll, Tema 4: Uppfattningar om handledningens funktion och sist Tema 5: Övrigt (Bilaga II).

4.5 Bearbetningsmetod och analysförfarande

Bearbetningen av det insamlade dataunderlaget inleddes med en upprepad genomlysning av de inspelade intervjuerna. Detta skapar enligt Bryman (2018) en möjlighet för forskaren att notera vad som uppfattas som centralt i intervjuer utifrån intervjufrågor. Därefter transkriberades intervjuerna ordagrant i sin helhet. Arbetet delades upp lika mellan oss som författare och vi transkriberade enskilt de intervjuer vi själva genomfört.

Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är genom transkriberingen som den analytiska processen av den insamlade empirin startar.

Ett steg i bearbetningsmetoden var att genom kvalitativ innehållsanalys bearbeta empirin målmedvetet, strukturerat och systematiskt för att få syn på likheter och olikheter i respondenternas svar. Enligt Bryman (2018) kan man använda kvalitativ innehållsanalys för att tolka dokument och då söka efter och få syn på mönster. Det transkriberade dataunderlaget färgkodades för att det skulle vara lättare att urskilja strukturer i respondenternas olika uppfattningar. Därefter urskildes kategorier. Vissa kategorier liknade varandra medan andra skiljde sig åt. Skapandet av kategorier kan enligt Bryman (2018) underlätta identifierandet av bakomliggande teman. På liknande sätt menar Repstad (2007) att analysprocessen bidrar till att kategorier bli synliga i respondenters svar. När vi inte längre kunde få syn på nya delar ur respondenternas svar indikerade detta på att vi uppnått teoretisk mättnad. Bryman (2018) menar att teoretisk mättnad sker då det inte längre är möjligt att urskilja mer relevant data som kan placeras in i någon kategori.

Analysen mynnade ut i fyra kategorier att arbeta vidare med utifrån hur lärare uppfattar på vilket sätt specialpedagogiska handledande samtal kan bidra till att utveckla lärares kompetens. Kategorierna benämndes enligt följande: Lärares syn på kompetensutveckling, Lärares uppfattning om handledning, Lärares uppfattning om handledningstillfällen och slutligen Lärares uppfattning kring handledning i relation till kompetensutveckling. I bearbetningens nästa steg lyftes olika citat fram från de olika kategorierna. Bryman (2018) menar att tillvägagångssättet belyser och ger stöd åt de fastställda kategorierna. Efter detta urskildes kategoriernas mest väsentliga innehåll i syfte att representera ett tydligt mönster. Dessa mönster bildade i sin tur underlag för skapandet av teman vilka sedermera användes som rubriker i resultatet.

Resultatet analyserades slutligen utifrån de teoretiska begrepp som beskrivits i teoriavsnittet. Detta gjordes i syfte att skapa en fördjupad förståelse för studiens resultat. Enligt Stukát (2011) ses centrala begrepp likt ramverk vilka öppnar upp för jämförelsepunkter och utveckling av nya tankegångar. Enligt Kvale och Brinkman (2014) är det ständigt en process framåt och bakåt mellan delarna och helheten i analysprocesser.

4.6 Tillförlitlighet och trovärdighet

En viktig aspekt vid kvalitativ forskning är studiens tillförlitlighet vilket Bryman (2018) menar handlar om hur trovärdig, överförbar och pålitlig studien är samt hur väl metoden kan användas för att söka svar på forskningsfrågorna.

Att använda kvalitativa forskningsintervjuer som metod för datainsamling upplevdes adekvat i studien då vi fick svar på syfte och forskningsfrågor vilket ökade trovärdigheten. Eftersom kvalitativa forskningsmetoder enligt Bryman (2018) används för att lyfta fram uppfattningar om det som ska studeras kan denna studies trovärdighet öka eftersom syftet är att fokusera på lärares uppfattningar.

Intervjufrågorna konstruerades utifrån studiens frågeställningar. På så sätt blev intervjufrågorna kvalitativa i sin konstruktion och trovärdigheten stärktes i studien då de hjälpte till att synliggöra fram respondenternas beskrivningar. Enligt Bryman (2018) ligger studiens trovärdighet i hur vidare forskaren har använt relevant datainsamlingsmetod i förhållande till det som ska undersökas.

Genom inspelning av intervjuerna stärktes tillförlitligheten i studien, då den som intervjuade kunde lägga uppmärksamhet på frågorna och vilken påverkan de hade på respondenten istället för att fokusera på att skriva ner svaret.

Under rubriken resultat och analys, valdes citat i syfte att stärka studiens slutsatser och tillförlitlighet i analysen. Att använda citat menar Bryman (2011) fungerar som ett belägg för de slutsatser som dras.

4.7 Etiska överväganden

Vid genomförandet av studien eftersträvades en tydlighet gällande metod, men även att inta ett objektiva perspektiv och en öppenhet för de verksamheter respondenterna beskrev. Det var av relevans att hitta en balans mellan den verklighet som vi mötte och vår förförståelse inför ämnet. Bell (2006) lyfter frågan kring den närhet och distans som den som intervjuar behöver förhålla sig till, eftersom det alltid skapas en relation till respondenterna under en intervju. Trots att vi är medvetna om att det är svårt att helt

förhålla sig objektiv i förhållandet till respondenterna och deras utsagor var detta något vi strävade efter när intervjuerna genomfördes. Bryman (2018) menar att forskning och dess innehåll inte kan bli helt fri från värderingar. Det som enligt Bryman (2018) däremot viktigt är att forskarna reflekterar över det egna förhållningssättet vilket Bryman benämner som reflexivitet.

I studien har etiska överväganden tagits i beaktande utifrån *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017). Respondenterna informerades om att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång utan att det skulle få några negativa konsekvenser för dem. Kravet på samtycke följdes genom att respondenterna tillfrågades inför materialinsamlingen om de ville medverka i studien eller inte. Detta skedde både skriftligt via missivbrev (Bilaga 1) och muntligt. På så vis hade respondenterna möjlighet att avböja medverkan i studien om så önskades. Respondenterna informerades vidare om att deras identitet skulle avidentifieras tillsammans med de verksamheter de arbetade i. Enligt Vetenskapsrådet (2017) är information rörande studien syfte och metod som exempelvis inspelning, samtycke, avidentifiering och frivilligheten i studien delar inom kvalitet och tillförlitlighet som måste följas. För att ytterligare säkerställa respondenternas konfidentialitet och informera dem om nyttjandet av studiens material informerades de om att det insamlade dataunderlaget enbart kommer att användas i den aktuella studien och att det kommer att förstöras när studien är examinerad. Enligt Vetenskapsrådet (2017) får information som samlats in från personer bara användas till det syfte det har informerats om. Respondenterna blev även informerade att de fick full insyn i studiens process och de blev även erbjudna att ta del av studiens färdiga resultat. Informationen förtydligades kring att det enbart var vi som studenter, vår handledare samt bedömande lärare vid högskolan Kristianstad som hade tillgång till det insamlade materialet.

5 Resultatbeskrivning

Teman som presenteras nedan utgår från studiens empiri. Vid analysarbetet framkom följande teman som kommer användas som rubriker i följande resultatbeskrivning. Rubrikerna är följande: Lärares syn på kompetensutveckling, Lärares uppfattning om handledning, Lärares uppfattning om handledningstillfällen och slutligen Lärares uppfattning kring handledning i relation till kompetensutveckling.

5.1 Lärares syn på kompetensutveckling

Respondent 1 uttrycker att kompetensutveckling är något som utvecklar hen själv. Respondenten uttrycker vidare att ”det är nya saker som kommer fram hela tiden” och då uppger respondenten att det är viktigt att hänga med för att kunna möta eleverna och ge dem det de behöver. Samtidigt lyfter respondenten vikten av trygghet i sin roll som lärare för att kunna göra en rättvis bedömning av elevernas kunskaper.

Det gör att jag ska känna, alltså att jag dels hänger med i utvecklingen, alltså att jag utvecklar mig för att kunna utveckla eleverna och för att kunna möta dem. Det är nya saker som kommer fram hela tiden. Att man kan bedöma dem på rätt sätt (Respondent 1).

På liknande sätt uttrycker respondent 6, att hen alltid kan lära sig något nytt och lyfter vikten av att lära av varandra för att utveckla kompetensen:

Jag måste göra på ett annat sätt, jag måste ändra om så jag inte blir trött på mig själv... ändra om det jag gör och anpassa till vad det är för elevgrupp jag har (Respondent 6).

Respondent 3 anser att kompetensutveckling är viktigt för den egna utvecklingen. för att utvecklas och därigenom komma framåt och få en bättre variation i det egna arbetet

Kompetensutveckling är något man ska göra kollegialt tycker jag, dels för min egna utveckling men även för verksamhetens utveckling framåt på olika sätt (Respondent 3)

Respondent 2, 4 och 5 ser kompetensutveckling som något som de vill ta del av för att få råd och konkreta verktyg. De beskriver kompetensutveckling som något kollegialt via olika lyft, till exempel matematiklyft och läslyft.

Jag tycker väl att kompetensutveckling ska vara någonting som jag kan känna att dels att man känner igen vissa saker till viss del, men att jag också får lite mer verktyg när jag går därifrån (Respondent 2)

Respondent 2 upplever att kompetensutveckling i form av olika forum och kompetensutvecklingsdagar inte känns meningsfulla för lärare med lång erfarenhet. Hen menar att dessa insatser riktar sig till dem som inte har så lång erfarenhet i skolan. Respondent 5 är däremot positivt till all kompetensutveckling. Hen menar att i princip allt är kompetensutveckling och då hen inte har arbetat så länge i grundskolan är det mycket nytt att ta in.

Just nu känner jag att allt är kompetensutveckling eftersom jag inte jobbat i förskoleklass på så många år. Det har hänt så himla mycket med ny läroplan och så, det är mycket nytt för mig (Respondent 5).

Respondent 4 menar att kompetensutvecklingen har upplevts som omfattande och syftar då på kompetensutveckling som rektor och specialpedagoger önskar bli implementerat i verksamheten. Vidare menar respondenten att hen vill ta del av det och implementera det i sitt arbete i syfte att hålla sig uppdaterad.

Jag tänker att jag vill ta del av det och försöka implementera och försöka uppdatera. Mestadels har det varit gediget, kompetensutveckling för alla i personalen tillsammans med rektor och specialpedagogerna. Det har varit moduler som Skolverket gett ut som t ex matematiklyft och läslyft, men även olika NPF-lyft och SPSM's material (Respondent 4).

5.2 Lärares uppfattning om handledning

Alla respondenter uppger att den mest förekommande formen av handledning är i grupp. Samtidigt lyfter hälften av dem att handledning förekommer både enskilt och i grupp.

I grupp. Vi som pedagoger som är kring klassen, fritidsläraren och jag och en resurs (Respondent 3).

Vi har haft såna här "case" och det har ju varit... i grupp (Respondent 4).

Det har varit till arbetslaget... Speciallärare har varit inne och observerat vårt arbete i klassen och sen utifrån det gett råd hur hon tycker att vi ska göra annorlunda (Respondent 5).

Det har varit både och. Mer i grupp, skulle vilja säga att det har varit handledning i grupp (Respondent 2).

Det har varit både och utifrån behov (Respondent 6).

Respondenterna 1 uttrycker att det positiva med grupphandledning är samsynen:

Man får ju en samsyn och man får ett gemensamt mål att jobba mot samtidigt som man får verktyg liksom. Man får komma på verktygen liksom... [...]. I det arbetet är det också att man själva ska liksom komma på hur vi ska göra det här. (Respondent 1)

Flera respondenter lyfter att styrkan i kollegialhandledning, är att det ger möjlighet till att få stöttning, att få prata och att bli lyssnad på. En viktig förutsättning som respondent 4 lyfter är att klimatet i gruppen är viktigt.

Men man släpper liksom prestige och liksom våga tala om att man tycker detta är jobbigt och hur skulle ni gjort och det är ju också styrka som jag kan se en poäng i (Respondent 4).

Respondent 2 upplever att hen inte blir lika utlämnad i handledning i grupp jämfört med individuell handledning

Öppnar upp till att lära sig mer och förstå mer om man får olika perspektiv på saker (Respondent 5).

Detta stärks av respondent 5 som ser positiva fördelar med grupphandledning

Man kan bolla med kollegor [...] Man blir inte lika utlämnad som om man är själv då (Respondent 2).

Respondent 6 lyfter att det ibland kan bli för många personer inblandade i grupphandledning:

Det kan bli för många kockar... som leder till för många åsikter (Respondent 6).

Detta styrks av respondent 2 som menar att grupphandledning ofta blir för övergripande och för allmänt och att det därför blir svårt att ta till sig innehållet i handledningen. Även avsaknad av återkoppling och uppföljning i stora handledningsgrupper lyfts av respondenten 2 som ett hinder för att handledningen ska nå fram.

Det blir lite för allmänt och ingen som riktigt kanske känner att man tar till sig det. Eller så får det i så fall finnas någon form av uppföljning där också. Att nu ger vi den här handledningen till alla och sen kommer vi runt till varje arbetslag och följer upp och ser hur det har gått, eller på något sätt har lite mer återkoppling till mindre grupper (Respondent 2).

Lärares olika uppfattningar runt behov av och motivation till handledning är faktorer som respondent 1 uttrycker är delar som är mindre bra med handledning i grupp. Även tidsbrist anges som faktor som en negativ faktor.

Det är väl det, om alla inte är lika motiverade till det. Att man är i behov av olika saker. [...] Och det är handlar ju om att alla har mycket omkring sig och att man känner att det har varit ytterligare en sak. Hur ska vi hinna med allt annat också (Respondent 1).

Respondent 3 lyfter uppfattningar om relationer vid handledningstillfällena och fördrar enskild handledning. Även respondent 4 lyfter tillfällena där enskild handledning är att

föredra för att skydda eleven då information om eleven inte är relevant för alla att ta del av.

Det kan ju vara till exempel om jag upplever att det är någonting kring en kollega som till exempel jag inte anser... som kanske behöver en annan stöttning eller annan hjälp (Respondent 3).

I vissa fall så kanske inte alla behöver sitta och lyssna på, alltså det handlar ju om eleven och så att vad alla behöver veta om den. Det är kanske inte så att alla måste sitta och höra på det... skydda eleven tänker jag (Respondent 4).

Andra faktorer som är bra med enskild handledning menar respondent 1 är att man får tänka till, får redskap och nycklar. Man får ett närmare samtal där man kan prata mer detaljerat och konkret.

Man får lite redskap och nycklar för att... "prova det här, tänkt så här" Och sedan kan man testa om se om det funkar. [...] Ja, men jag testa det här och funkar det inte. Då har man gjort vad man kan i alla fall (Respondent 1).

Respondent 2 menar att fokus ligger på individnivå och syftar då till att det inte är kollegialt, vilket även respondent 3 lyfter:

Jag tänker att då kanske det blir lite mer också, kanske på individnivå, mot både mig och eleven jag då ska hjälpa eller stötta. [...] Det blir ett mycket mindre format på något sätt (Respondent 2).

Jo, men då får jag utrymme för bara mig själv och prata, bara jag liksom vad jag ser som klasslärare. Ingen annan som tar min tid på något sätt, utan då får jag... Då är det fokus på bara det behovet jag ser att klassen behöver. Vilket känns väldigt skönt (Respondent 3).

Även att bli sedd i sin lärarroll är något respondent 3 lyfter upprepade gånger som något som är viktigt i handledning.

Det är väldigt fint att man blir lyssnad på och bekräftad på att man gör och försöker göra så bra jobb som möjligt. Och då blir bekräftade att ja, men nu funkar inte det här nu måste vi lösa det på något annat sätt (Respondent 3).

Enskild handledning, menar respondent 2, kan bidra till att man blir ensam och inte har någon att bolla idéer med.

Jag har ingen att bolla det jag jobbar med, med någon mer än den jag får handledning från. Jag har ingen kollega som jag kanske kan diskutera tankar med utan jag blir mer ensam i det (Respondent 2).

Respondent 1 uttrycker även att enskild handledning kan motverka samverkan i arbetslaget, då information och kunskap landar enbart hos en lärare och detta kan resultera i att olika lärare arbetar på olika sätt med samma elever. Här drar respondent 1 paralleller till att hen arbetar mycket enskilt med olika elevgrupper och säger:

Jag är på en arena där liksom ingen annan är (Respondent 1).

5.3 Lärares uppfattningar om handledningstillfällen

Utifrån frågan kring när respondenterna blivit erbjudna handledning framkommer det att respondent 1 och 4 blivit erbjudna handledning, medan resterande respondenter har fått det först när de bett om det.

Sen har vi erbjudits [...] dels ett skolutvecklingsarbete och även inriktat elevhälsoarbete. Jobbar just nu ganska mycket med det (Respondent 1).

Det kom fram ganska ofta att man saknade liksom rutinmässiga möte med specialpedagog och då ändrar vi det och la in det bokade liksom. Man bokar ungefär varannan, ibland är det var tredje vecka...specialpedagogen har ju haft lite extra ansvar för just det här med närvaro. Har gått igenom sådana grejer med oss (Respondent 4).

Respondenterna 3 och 6 beskriver tillfällen när de önskar få erbjudande om handledning. Både för att bli mer sedda och utifrån behovet av att utvecklas. De lyfter även behovet av observationer i klassrummet för att utveckla sig själv.

Det hade man ju önskat i mycket. Eftersom då är det ju lite mer att man känner sig lite mer sedd och... att de är insatta i hur jag har det och vad jag bara skulle behöva (Respondent 3).

Då skulle jag önska att de faktiskt kom in en specialpedagog och erbjöd... att ja här är ju... att de kom in och observerade oss för att se vad jag gör på lektionerna. I så fall kunna ha en diskussion kring... för det är det som är det roliga. Det hade kunnat utveckla mig (Respondent 6).

Samtliga respondenter önskar stöttning främst när det gäller elevärenden och då hur respondenterna ska hantera elevernas beteenden i olika situationer. Respondent 2 lyfter fram att hen önskar handledning när alla egna strategier och verktyg är slut. Detta för att få stöd i sin undervisning:

Så dom tillfällena när jag själv har sökt upp det är ju när jag själv känner att nu har jag inget mer att ta till. Jag har provat allt i min verktygslåda, när inget mer fungerar så nu behöver jag någon annan som kliver in som jag förväntar mig ha en annan profession än den jag har. Ge mig då konkreta tips eller råd eller något handfast. Så när mina egna små verktyg är slut, vänder jag mig till någon annan för att få stöd (Respondent 2).

Respondent 1 och 5 lyfter båda behovet av handledning när det gäller elevers utmanande beteenden:

Mycket har varit individuellt då, alltså när man har mött elever som varit kanske lite utmanande eller som behövdes extra, att man känt att där kan man behöva ha en kunskap om. För det är inte alltid som man har haft en bakgrund till eleverna (Respondent 1).

Ja, men det är just bemötandet av elever som behöver extra stöd och handledning att ta sig igenom svårigheter så (Respondent 5).

5.4 Lärares uppfattningar kring handledning i relation till kompetensutveckling

Respondent 1 och 3 uttrycker att handledning bidrar till kompetensutveckling genom att man möts, diskuterar och jämför uppgifter. De uppger att det är i själva mötet som utveckling sker och att återkoppling och utvärdering bör göras tillsammans.

Men det är nog själva mötet också. Dels, just det här att man får lite input från flera håll. Sitt sätt att utveckla sitt tänkande och även när vi har det här skolutvecklingsarbetet från Skolverket. Där läser vi och diskuterar och jämför vissa uppgifter och så, och sen återkoppla eller utvärderar vi tillsammans (Respondent 1).

Så får väl jag förhoppningsvis en feedback av vad jag skulle kunna... hur jag skulle kunna lösa en situation till exempel på ett bra sätt. [...] Det skulle väl bidra till min utveckling, tänker jag (Respondent 3).

Respondent 3 lyfter även vikten av observationer och återkoppling för att tillgodogöra kompetensutveckling.

Jo, men det är ju liksom till exempel så när specialpedagog går in och observerar i mitt klassrum. Så får väl jag förhoppningsvis en feedback av vad jag skulle kunna göra (Respondent 3).

Respondent 2 svarar att hen behöver ett konkret resultat för att känna att handledningen har bidragit till att utveckla hens kompetens. För att se vinsterna med handledning, och för att bli motiverad till att arbeta på ett särskilt sätt, är det enligt respondent 4 viktigt med ihärdiga specialpedagoger. Hen uttrycker följande:

Man måste för att bli motiverad att jobba på ett särskilt sätt, så måste man... kan se vinsterna med det. Det är ju verkligen utveckling allt sånt här som med bildstöd och digitala hjälpmedel och ihärdiga specialpedagoger (Respondent 4).

Respondent 6 ger uttryck för att handledningen bidrar till att hen stärks i sitt förhållningssätt och får redskap för att kunna sätta sig in i elevens situation. Att kunna sätta sig in i elevens situation är något som hen dagligen påminner sig själv om då respondenten efter handledning med en specialpedagog tagit till sig följande:

Det finns inga barn som vill göra fel, finns inga barn som vill uppföra sig för jäkligt [...] barn gör rätt om de kan (Respondent 6).

Enligt respondenterna 1, 2, 3 och 6 är återkoppling och bekräftelse viktiga komponenter i handledning för att de ska utveckla sina kompetenser.

Vi läser in oss och sen diskuterar och jämför, sen återkopplar och utvärderar vi tillsammans (Respondent 1).

[...] önskar att någon kommer ut och tittar på mig när jag jobbar och ger mig konkret återkoppling (Respondent 2).

Det är väldigt fint att man blir lyssnad på och bekräftad på att man gör och försöker göra så bra jobb som möjligt. Och då blir bekräftad att ja, men nu funkar inte det här nu måste vi lösa det på något annat sätt (Respondent 3).

Jag vill bara få bekräftat, kan vi göra så här? Funkar detta? Det är mer som bekräftelse (Respondent 6).

Respondent 4 menar att när hen provat olika sätt att möta eller hitta lösningar önskar hen att specialpedagogen möter eleven en period för att hen ska få möjlighet till mer praktisk hjälp:

När man fokuserar på vad som funkar och gör mer av det och inte bara ältar någonting som är svårt och jobbigt, utan försöker hitta lösningar och prova. När jag provat en del att spec ändå går in och träffar eleven mer under en period, så att man får mer praktisk hjälp (Respondent 4).

Respondent 1 och 3 lyfter att några komponenter i handledning som bidrar till att utveckla den egna kompetensen är att få ta del av andra professioners perspektiv. Att mötas, diskutera och jämföra är delar som respondent 1 lyfter fram som viktiga komponenter.

Men det är nog själva mötet också. Dels just det här att man får lite inputs från olika håll (Respondent 1).

Respondent 3 lyfter vikten av observation med efterföljande återkoppling samt generella tips och råd. Respondent 5 menar att en viktig komponent är att få strategier kring de råd hen får och benämner detta som "rådgivande strategier".

Ja då skulle det nog vara hur man skulle kunna göra i olika situationer. [...]
Olika råd hur man liksom ska göra det genom strategier... Rådgivande strategier liksom (Respondent 5).

Samtliga respondenter fick svara på mirakelfrågan hur de skulle önska att handledande samtal skulle kunna bidra till kompetensutveckling. Alla respondenter svarade kontinuerliga observationer och mer tid mellan lärare och handledare. Ytterligare en önskan var att specialpedagogen skulle vara mer synlig ute i verksamheten. Respondent 3 lyfter vikten av att nyttja varandras kompetenser:

Genom att någon då regelbundet går in och observerar och att man har regelbundna samtal med någon som kan annat. Hade ju varit väldigt härligt och säkert gett mig väldigt mycket utveckling. Tänker även för eleverna och även att specialpedagogerna nog känner sig mer behövda kanske (Respondent 3).

Att dom faktiskt har varit i verksamheten också någon gång. För så är det inte hos mig. Alltså det är ju ingen som har varit och sett hur det är liksom i verksamheten (Respondent 1).

Lite snabbare puckar. Många gånger tar det för lång tid tycker jag. För att handledningen ska funka i praktiken så tror jag att det behövs tätare kontakter (Respondent 2).

Att man skulle önska mer... ja mer samarbete och mer liksom tillsammans ute på golvet [...] (Respondent 4).

Ja, men då hade jag ju velat ha speciellt i klassen och hjälpa till och handleda i undervisningen och ge tips och råd där och då (Respondent 5).

Ohhhh, vara med på lektioner! Auskultera, att man tittar liksom kanske bara en sån random, hur är det? [...] För att det är så viktigt att man har, man vet exakt, men liksom hur jag gör, hur gör jag i klassrummet? Är där någonting jag kan göra annorlunda? (Respondent 6).

5.5 Resultatanalys

Begreppen som valts som analysverktyg för att få svar på studiens forskningsfrågor har sin utgångspunkt i ett systemteoretiskt perspektiv (Gjems, 1997). Valda begrepp är:

helhet, cirkularitet och möten mellan olika system (Gjem, 1997). I studien öppnar dessa begrepp för nya tankegångar och för att analysera och skapa samband mellan teori och praktik och därmed få möjlighet till en fördjupad förståelse för resultatet.

Möten mellan olika sociala system som till exempel mellan specialpedagog - lärare, lärare - elev, men även mellan specialpedagog och elev lyfts utifrån resultatet som viktiga möten. Enligt Öqvist (2018) kan möten mellan och inom system bidra till att utveckling sker. Yttre system kan ses till exempel som hur specialpedagog ger förutsättningar för handledning och hur handledningen anpassas till lärarna. Det inre systemet har fokus på samverkan mellan specialpedagog, lärare och elev och innehållet i handledningen. Ett sätt att mötas inom det inre systemet är via observationer, vilket samtliga respondenter lyfte och poängterade som viktigt för att utvecklas i sin kompetens

Vikten av att lära sig nya saker som lärare blev tydlig utifrån studiens resultat. Respondent 1 lyfter vikten av att hänga med för att kunna möta eleverna. Även respondent 6 menar att hen kan lära sig nytt och utveckla sig själv för att anpassa sig till sin elevgrupp. Detta kan leda fram till vad Gjems (1997) menar en cirkularitet och en process där lärare ges möjlighet att lära av varandra. En grund kan då skapas för möjlighet till ett gemensamt kollegialt lärande. I förlängningen kan detta antas påverka relationen mellan den enskilde läraren och dennes elever positivt. Relationen mellan professionerna kan inte ses som separata delar från varandra. Gjems (1997) benämner detta som cirkularitet där relationerna ständigt påverkas och används som utgångspunkt i kollegialt lärande. Inre faktorer som påverkar kollegial handledning kan vara innehållet och relationerna i handledningen och yttre faktorer kan vara hur handledningen är organiserad.

Upplevelse av delaktighet och trygghet i sin roll som lärare framkommer som viktigt i studiens resultat. Kompetensutveckling genom handledning kan bidra till ökande känslor av delaktighet och trivsel hos lärare. Öqvist (2018) och Nilholm (2016) beskriver känslan av delaktighet som att vara en del av helheten vilket ökar förutsättningar för att känna sig trygg i sin lärarroll. Respondent 1 uttrycker att känslan av att vara en del av en helhet genom att hänga med i utvecklingen är nödvändig för att hen ska kunna göra en rättvis bedömning. För att hänga med i utvecklingen kan den som handleds möta olika professioner i handledningen och detta kan leda fram till det som Gjems (1997) benämner som cirkularitet då professionerna ömsesidigt påverkar varandra. När olika professioner

möts skapas möten mellan olika system där lärarna kan lära av varandra för att utveckla kompetensen.

Resultatet visar att deltagarna ser variation i arbetet som en förutsättning för den egna utvecklingen. De beskriver vikten av samarbete med andra för att denna utveckling ska ske. Gjems (1997) benämner på liknande sätt begreppet möten mellan olika system. Gjems (1997) menar att för att en förändring ska kunna ske är det nödvändigt att först identifiera vad det är som behöver förändras.

Kompetensutveckling ses i studiens resultat som något kollegialt där förutsättningar för att förändring ska ske är att olika professioner möts. Det går att utläsa från resultatet att när kompetensutveckling i form av olika lyft, som t ex läslyft beordras från skolläda, kan detta uppfattas som "*ett gediget arbete*" och upplevs inte lika meningsfullt för läraren. En konsekvens kan bli att lärare då kan tappa motivation av att vara delaktiga i kompetensutvecklingen. Enligt Gjems (1997) är det bra om olika professioner möts när förändring ska ske.

Det framkommer i resultatet att en respondent som nyligen börjat arbeta i grundskolan upplevde att det var mycket nytt och att allt kändes som kompetensutveckling. Det kan bli mer meningsfullt för lärare med mindre yrkeserfarenhet då allt kan upplevas som kompetensutveckling och kan då ses som en process där läraren ständigt påverkas av allt nytt hen möter som ny lärare. Helhet för läraren kan skapas genom att handledningen kan ge stöd till läraren att möta allt nytt. Enligt Gjems (1997) kan handledningen bidra till en påverkansprocess genom att händelser och människor påverkar varandra. Handledningen bidrar då till att nya delar hjälper till att skapa en känsla av helhet för läraren.

För att vara med och skapa det som Gjems (1997) menar som cirkularitet är det av vikt för respondent 4 att ta del av kompetensutveckling genom handledning för att implementera detta i undervisningen. Respondenten kan då bli en del av den cirkulära påverkansprocessen, där pedagogerna påverkar varandra ömsesidigt i olika riktningar (Gjems, 1997).

I resultatet framkommer en önskan bland deltagarna om att arbeta mot gemensamma mål och skapa samsyn. Gjems (1997) menar att ett första steg inom handledning, är att börja

i den egna yrkesrollen för att därigenom se vad man själv kan utveckla. Resultatet visar att enskild handledning kan bidra till att lärare får tänka till kring den egna yrkesrollen med hjälp av de redskap och nycklar som specialpedagogen bistår med. Detta kan ses som en del av det som Gjems (1997) benämner som den cirkulära förändringsprocessen.

Samtidigt ses enskild handledning i resultatet som något som kan orsaka motstånd av samverkan inom arbetslaget, om information och kunskap inte delas eller förankras i hela arbetslaget. Enskild handledning och andra faktorer som respondenterna uttrycker i resultatet, brist på tid och motivation, kan påverka cirkularitet. Detta kan ses likt det Nilholm (2016) lyfter, delar av systemets helhet och kan då vara delar av processen som ömsesidigt påverkar förutsättningar för att kompetensutveckling kan ske inom handledning.

Utifrån studiens resultat kan kollegial handledning uppmärksammas utifrån olika synsätt. Å ena sidan uttrycker respondent 3 att kollegial handledning gör att hen inte känner sig utlämnad. Respondent 4 ser kollegial handledning som en styrka genom att där vågar man släppa prestige och vågar säga vad man tänker och tycker. Gjems (1997) menar att kollegial handledning kan bidra till att skapa en helhet i gruppen genom att olika beteenden inom de sociala system sätts i relation till varandra. Å andra sidan uppfattar respondent 6 att kollegial handledning kan generera för många åsikter. För många åsikter kan påverka handledningen negativt enligt respondent 6. Gjems (1997) menar att förändringar kring lärares tankar och handlingar kan påverka gruppens helhet och i sin tur påverkar de som delar i den kollegiala handledningen.

En annan bidragande faktor som påverkar handledning och kompetensutveckling är tips och råd i handledningen, vilket framkommer i resultatet som rådgivande strategier. Tips och råd i handledningen kan påverka benämner i olika cirkulära riktningar Gjems (1997). Råden och tipsen kan då bli utgångspunkter i förändringsprocessen för att utveckla lärarens kompetens (Gjems, 1997).

Respondenterna lyfter vikten av att få känna sig sedda och bekräftade i sin lärarroll i handledningen. Känslan av att vara sedd och bekräftad kan enligt Gjems (1997) leda till en känsla av att vara en del av en större helhet. I sin tur kan det leda till en ömsesidig

påverkan mellan specialpedagog - lärare- och/eller elev, det vill säga mellan de olika sociala systemen.

Utifrån studiens resultat framkommer det att återkoppling, utvärdering och att få mötas för att diskutera och jämföra tillsammans uppfattas som viktiga komponenter inom handledning för att kompetensutveckling ska ske.

Respondenterna uppgav att för att handledningen ska bidra till kompetensutveckling behöver lärarna känna sig motiverade, arbeta på ett visst sätt, synliggöra konkret resultat och se vinsterna med arbetet. Att kunna urskilja delar ur helheten menar Gjems (1997) att detta kan skapa förändringar vilket leder till utveckling

Enligt respondenterna bidrar en specialpedagog som är synlig i verksamheten till möten mellan olika system inom skolan. I resultatet framkommer att lärarna bland annat efterfrågar att specialpedagogen undervisar enskilda elever och gör observationer i klassrum. Enligt Gjems (1997) kan cirkularitet uppstå då professionernas olika kompetenser inom och mellan systemen blir synliga vilket kan öppna upp för att nyttjandet av varandras olika kompetenser.

5.6 Slutsatser

Nedan görs ett försök till att besvara studiens syfte och forskningsfrågor

Hur uppfattar lärarna handledning i relation till utveckling av den egna kompetensen?

Lärare uppfattar handledningen i relation till utvecklingen av den egna kompetensen genom:

- att handledningen ökar deras motivation och ger dem möjlighet att utveckla sina arbetssätt. De upplever även att handledning leder till konkreta resultat vilket gör att de tydligare ser vinsterna med sitt arbete. De upplever även att handledning bidrar till ökade känslor av delaktighet och trygghet i rollen som lärare.

- Lärarna uppfattar att handledning ger dem redskap och nycklar, tips och råd, återkoppling, bekräftelse, utvärdering, vilket bidrar till en förändringsprocess där de får möjlighet att tänka kring sin egen yrkesroll.
- Lärarna ser handledning som en möjlighet till möten mellan olika professioner. Dessa möten möjliggör ett nyttjande av varandras kompetenser utifrån att deltagarna får möjlighet att diskutera och jämföra, vilket bidrar till en förändringsprocess och nya tankar kring den egna yrkesrollen.

På vilket sätt kan handledning bidra till kompetensutveckling hos lärare?

Handledning kan bidra till kompetensutveckling hos lärare genom:

- att handledningen kan fungera som en länk för cirkularitet inom organisationen.
- att handledningen kan bidra till möten mellan olika professioner som är verksamma inom skolans olika system.
- att handledningen kan resultera i tips och råd för att på så sätt urskilja delar ur helheten, vilket kan möjliggöra förändring och utveckling.

6 Diskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion vilket följs av en resultatdiskussion. Avslutningsvis lyfts specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Enligt Bryman (2011) är intervjuer en kvalitativ metod för att ta del av människors berättelser och för att få syn på hur de uppfattar sin verklighet. Då studiens syfte var att bidra med kunskap om lärares uppfattningar kring specialpedagogisk handledning i relation till den egna kompetensutvecklingen ser vi valet av metod som lämpligt. Studien begränsades i antalet intervjuer för att hålla tidsramen. Bryman (2011) menar att då intervjuer är tidskrävande gällande utförande, transkribering och sedan analysering av resultat är begränsning av antalet intervjuer att föredra. Även om det vore intressant att få ta del av fler lärares uppfattningar kan antalet intervjuer ändå sägas vara rimligt utifrån studiens omfång.

Det målstyrda urvalet kan även ses som ett bekvämlighetsurval utifrån att lärarna befann sig i våra närområden och på så ökande möjligheten för oss att få kontakt med dem. Det målstyrda urvalet kan ha begränsat studien genom att enbart utvalda lärare fick frågan om att delta vilket kan ha lett till att resultatet enbart blev fokuserat på de lärare som ingick i studien. Nackdelen kan då bli att sex lärare i inte kan representera hela lärarprofessionen, därför är det inte möjligt att dra generella slutsatser utifrån studiens resultat. Om fokus hade varit på att dra generella slutsatser av resultatet hade ett slumpmässigt urval fått användas istället (Bryman, 2018). Målstyrt urval användes för att säkerställa att deltagarna hade den kompetens som efterfrågades då studiens syfte fokuserar på lärares uppfattningar. Bryman (2018) menar att i ett målstyrt urval väljs deltagare på ett strategiskt sätt ut och baseras på studiens syfte och forskningsfrågor.

Nio lärare tillfrågades och sex samtyckte till deltagande vilket resulterade i ett bortfall på tre. Hade slumpmässigt urval använts i stället för målstyrt urval hade risken kunnat bli att respondenter med annan profession blivit tillfrågad till att delta i studien. Om fler respondenter hade tackat nej till att delta hade nya respondenter fått kontaktas och då hade eventuellt tidsramen för studien varit svår att hålla. För tillförlitligheten i studien tillfrågades lärare som arbetar på skolor som är okända för oss. På så sätt minimerades

sannolikheten att personliga värderingar kom att påverka studiens resultat och analys. Hade slumpmässigt urval använts i studien hade detta kunnat påverka studien negativt då tiden att hitta respondenter som kunnat delta hade kunnat dra ut på tiden och då påverkat studiens tidsram. Intervjuerna utfördes utifrån respondenternas önskemål av plats och tidpunkt. Detta bidrog till att respondenterna fick vara delaktiga och styra över de yttre ramarna för intervjun. Stor hjälp i studien gällande att hålla fokus på ämnet i intervjun utan att begränsa respondenternas svarsalternativ var studiens intervjuguide, vilken utformades utifrån Kvale och Brinkmanns (2014) riktlinjer. Under analysfasen var det ett stort stöd att intervjuerna spelades in och kunde lyssnas på flera gånger, både enskilt och tillsammans för att säkerställa transkriberingen av intervjuerna.

I våra etiska överväganden strävade vi under studiens gång efter att inta ett så objektivt förhållningsätt till studiens innehåll och utförande som möjligt. Strävan efter detta var för att, i så liten grad som möjligt, påverka studien utifrån våra egna uppfattningar. Även om detta var något vi strävade efter visste vi samtidigt att det inte går att arbeta med studien helt objektivt. Bryman (2018) menar att ur ett etiskt perspektiv måste man vara medveten om att värderingar kommer in i alla delar av undersökningen. Vem forskaren är och vilka erfarenheter forskaren har kommer mer eller mindre att påverka valen av de delar som bygger upp studien (Bryman, 2018). Eftersom vi har liten erfarenhet att bedriva studier kan detta också påverkat hur objektivt och subjektivt vi förhållit oss i studiens utförande. Under studiens gång förde vi diskussioner med varandra om hur vi skulle gå till väga för att inte avsiktligt påverka i studiens innehåll och utförande. Detta medförde att vi höll vårt etiska förhållningssätt mot studien levande. Enligt Kvale och Brinkman (2014) kallas detta för reflexiv objektivitet då man reflekterar över sin egen påverkan av den kunskap som kommer fram i studien.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att bidra med kunskap om lärares uppfattningar kring specialpedagogisk handledning i relation till den egna kompetensutvecklingen och

Hur uppfattar lärarna handledning i relation till utveckling av den egna kompetensen?

Inledningsvis i studien presenterades samhällets förändring över tid vilket Gjems (1997) uppmärksammar genom att lyfta fram att skolan kan ställas inför utmaningar. Ahlberg (2015) lyfter att en konsekvens av samhällets förändring kan skapa en klyfta mellan ideologi och praktik, där skolan inte alltid kan möta alla elevers olika behov. Specialpedagogens roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor (SFS, 2017:1111), ser vi skulle kunna fungera som ett verktyg för att skapa en bro mellan ideologi och praktik. Genom att olika professioners möts genom handledning och nyttjar varandras kompetenser påbörjas en förändringsprocess där varje profession kan reflektera runt sin yrkesroll. I likhet med skollagen ser vi att kvalitén får möjlighet att utvecklas när en förändringsprocess skapas, då lärare reflekterar kring sin yrkesroll. Detta kan leda till att lärarens kompetens utvecklas, vilket i sin tur kan leda till ökad motivation för eleverna (SFS, 2010:800). Här ser vi specialpedagogens uppdrag som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor som ett viktigt uppdrag och då av hög relevans för att kompetensutveckling ska kunna ske.

I studiens resultat kan vi urskilja en önskan från respondenterna att få handfasta tips och råd för att utveckla sin yrkesmässiga utveckling. Detta kan ses som det som Lendahl Rosendahl och Rönnerman (2005) definierar som tidsbegränsade, vägledande och konsulterande samtal. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) menar dock att om yrkesmässig utveckling ska ske är vägledande och konsulterande samtal i form av processhandledning under en längre tid att föredra. Evans (2014) och Langelotz (2014) stärker detta genom att poängtera att processhandledning i skolan skapar förutsättningar för att lärares utveckling ska vara hållbar över tid vilket är viktigt för lärares kontinuerliga kompetensutveckling. Ur studiens empiri och tidigare forskning går det att urskilja olika synsätt och behov som vi kan se som motsatser till varandra. Till skillnad från tidigare forskning, urskiljs det i resultatet en respondents önskan om att få rådgivande strategier. Rådgivande strategier ser vi som en kombination mellan konsulterande samtal med råd och processhandledande samtal. Vi ser denna kombination som att det inte räcker för läraren att få råd, utan läraren önskar även reflektion över strategier som kan behövas för att kunna genomföra de råd läraren får under handledningen.

I resultatet kommer det även fram att respondenterna främst önskar konkreta tips och råd vilket vi kan se kan riskera att resultera i att specialpedagogen förväntas inta en expertroll i handledningen. Von Ahlefeld Nisser (2021) lyfter att det finns olika uppfattningar kring hur handledande samtal uppfattas utifrån olika professioner. Dessa uppfattningar kan enligt Von Ahlefeld Nisser (2021) skapa en förvirring. En möjlig konsekvens av detta som vi ser det kan bli att lärarna inte får möjlighet att reflektera över sin egen undervisning och sitt eget lärande. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) belyser vikten av att den handledde själv ska komma till insikt kring hur ett problem ska lösas. Får inte lärare reflektera ser vi att sannolikheten kan öka att lärarna lägger förklaringar till de utmaningar de möter i sin undervisning på andra faktorer. Faktorer kan vara exempelvis brist på tid, ekonomiska förutsättningar, kolleger eller elever som utmanar. Evans (2014) lyfter beteendemässig, attitydmässig och intellektuell utveckling som viktiga delar för att utveckla lärarens kompetens. Alla delar beskrivs enligt Evans (2014) som nödvändiga. Om endast fokus riktas mot beteendemässig utveckling hos läraren blir utvecklingen enbart ytlig och tillfällig.

Utifrån detta ser vi att om specialpedagogen enbart förväntas inta en expertroll och inte en handledande reflekterande samtalsparter kan detta i sin tur leda till att lärarnas lärande kan begränsas till vad Timperley (2019) menar med professionell utveckling. Professionell utveckling ses enligt Timperley (2019) som en yttre påverkansprocess som vi kan se som tips och råd som förmedlas i handledningen. För att professionellt lärande ska ske är det viktigt att handledning sker i det kollegiala gemenskaper där lärare utmanas i sitt eget tänkande genom att bearbeta information, diskutera och reflektera tillsammans med andra. Detta sker enligt Timperley (2019) i en inre process där reflektionen kan leda till att undervisningen förändras på djupet.

Vi ser även en risk i att om handledning enbart infattar reflektion, kan det leda till att lärarna inte upplever att dom får tillräckligt med hjälp. Utmaningen blir att balansera råd och reflektion i handledningen så att man som specialpedagog inte enbart hamnar i en expertroll. För att lärares lärande ska utvecklas ser vi att lärare behöver handledas både genom reflektion och råd.

Vi ser vikten av att läraren ges möjlighet att reflektera över den egna yrkesrollen i handledningen. Åberg (2009) beskriver att denna reflektion kan leda till att läraren får

makt över sin professionalitet. När lärare tar makten över sin professionalitet möjliggör detta att lärare på egen hand kan initiera och utveckla framväxande gemenskaper. Vangrieken m.fl. (2017) menar att framväxande gemenskaper är kollegiala möten som lärare själva initierar. Genom att lärare för diskussioner och delar erfarenheter med varandra i gemenskapen bidrar detta till lärares kompetensutveckling (Vangrieken m.fl. (2017).

Att som lärare utmana sig själv och ta makten över sin professionalitet kan vara ett viktigt steg för att kunna identifiera sig själv i sin lärarroll. Timperley (2019) skiljer på begreppen professionell utveckling och professionellt lärande och poängterar att i professionellt lärande sker lärande när lärare utmanas och får möjlighet att reflektera kring det egna lärandet. I likhet med Wennergren och Blossing (2021), blir det tydligt att erfarenheter som delas genom kollegialt lärande kan vara med och forma och utveckla den professionella identiteten. På så sätt kan kollegial handledning mynna ut i att lärarna stärks i sin professionella identitet. Detta ser vi i sin tur som kompetensutveckling för läraren. Respondent 1 beskrev att hen arbetade själv på sin arena som ämneslärare, vilket vi ser att lärare kan göra i exempelvis hemkunskap, musik och idrott. Arbetar eller handleds lärarna inte i kollegiala gemenskaper kan en konsekvens bli brist på samsyn kring eleverna. En elev kan ha utmaningar med teoretiska ämnen som matematik och svenska och klarar de praktiska ämnena utan svårigheter, eller tvärtom. Därför ser vi att samsyn genom kollegialhandledning är extra viktigt eftersom alla elever ska få förutsättningar utifrån sina behov. I kollegial handledning kan lärarna dela med sig av det som upplevs som utmanande i undervisningen och på så vis stötta och utmana varandra kollegialt. Detta benämner Vangrieken m.fl. (2017) som framväxande gemenskaper.

Utifrån resultatet framkommer det att samtliga respondenter efterfrågade kontinuerliga observationer och en önskan om att specialpedagogen blev mer synlig ute i verksamheten. Respondenterna beskrev att då specialpedagogen är med och ser hur lärarna undervisar känner de sig mer sedda och bekräftade vilket i sin tur kan leda till mer samarbete mellan specialpedagogen och lärarna. Vi ser därför att en förutsättning för att lärares egna kunskaper och erfarenhet ska vara utgångspunkt i en handledningsprocess är att specialpedagogen har en stor inblick i lärarens vardagliga undervisning. På så sätt kan specialpedagogen visa en större förståelse för det läraren beskriver. Då kan

handledningen upplevas mer meningsfull och skapa motivation för att implementera nya och varierande arbetssätt i undervisningen. Möten mellan olika system kan skapa en vad Gjems (1997) definierar som förändringsprocess, vilket kan resultera i att läraren med hjälp av handledningen kan utveckla sin kompetens för att bemöta eleverna utifrån deras behov och förutsättningar. Läraren kan via handledningen och dess förändringsprocess få bekräftelse och återkoppling, vilket kan öka motivationen och därigenom öka möjligheten för läraren att hantera de förväntningar och möjligheter som de möter i skolans vardag (Åberg, 2009).

På vilket sätt kan handledning bidra till kompetensutveckling hos lärare?

Utifrån studiens resultat och slutsatser ser vi att handledning kan fungera som en länk för cirkularitet inom organisationen vilket i sin tur kan leda till att kompetensutveckling sker. Eftersom specialpedagogen enligt examensordningen SFS (2017:1111) ska vara verksam på tre nivåer, organisations-, grupp- och individnivå, ser vi goda möjligheter för specialpedagogen att via sin handledande roll, öppna upp för att möten kan ske mellan olika system. Ahlberg (2015) ser handledningen som ett redskap för att skapa goda lärandemiljöer. Utifrån studiens empiri ser vi att detta redskap kan användas för att ge lärare bekräftelse och återkoppling. I studien beskrivs enskild och kollegial handledning, men i resultatet blir det tydligt att kollegial handledning är vanligast förekommande. Utifrån respondenternas beskrivningar uppfattar vi att övervägande del av lärarna fick be om handledning utifrån behov. Det problematiska i detta ser vi kring förvirringen runt begreppet handledning, vilket Ahlberg Nisser (2021) menar brister då det saknas en teoretiskt ansats om begreppet pedagogisk handledning.

Enligt Killén (2008) kan både enskild och kollegial handledning används i syfte för kompetensutveckling, där lärares arbetserfarenhet är med och påverkar utfallet av handledningsform. Lärare med mer erfarenhet har enligt Killén (2008) större nytta av kollegial handledning och lärare med mindre erfarenhet mindre nytta av enskild handledning.

Utifrån resultatet framkom två olika sätt att se på syftet med enskild handledning. Å ena sidan för att skydda eleverna då all information runt eleverna inte är relevant för alla på skolan, å andra sidan kan en konsekvens vara minskad samsyn kring eleverna. Studiens

slutsatser lyfter att handledningen kan skapa förutsättningar för att olika professioner ska kunna mötas. Här ser vi att kollegial handledning kan bidra till att skapa samsyn mellan professionerna. Detta kan i sin tur även leda till samsyn kring eleverna. Pettersson och Ström (2019) kommer fram till att samarbete och samverkan är viktiga komponenter mellan de som deltar i handledningen om kompetensutveckling ska ske. Ömsesidig problemlösning är viktigt enligt Pettersson och Ström (2019) en förutsättning för att alla ska känna delaktighet i vid handledningstillfället. Då specialpedagogiska uppdraget innefattar både rådgivande och handledande samtal ser vi att det ena inte kan utesluta det andra (SFS, 2017:1111). Även Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) uppmärksammar att handledningen kan ske i två riktningar, fokus på tänkandet eller fokus på handlingen över den egna praktiken. Dessa två kan inte utesluta varandra, utan användas båda som analytiska verktyg.

6.2.1 Specialpedagogiska implikationer

Utifrån ett professionsperspektiv och i relation till vår framtida profession som specialpedagoger har vi genom studiens resultat fått syn på följande specialpedagogiska implikationer.

När teori och praktik möts kring handledning för att kan ett dilemma uppstå om hur man som specialpedagog ska förhålla sig till detta.

Utifrån examensordningen för specialpedagoger ska specialpedagogen:

[...] visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda [...] (SFS, 2017:1111).

Medvetenheten och vetskapen om dilemmat då man som specialpedagog behöver kunna kombinera önskan från lärare om tips råd och samtidigt kunna möta vad forskningen säger runt processinriktad och reflekterande handledning är något som kan hjälpa till inför vårt kommande professionsutövande. Genom att planera in kontinuerliga handledningstillfällen, både enskilda och kollegiala, kan detta bidra till kompetensutveckling hos läraren. Detta kan i sin tur leda till att inte enbart specialpedagog agera åtgärdande utan förebyggande genom att tillvarata lärarens egna reflektioner.

Enligt Skolverket (2020) är det inte säkert att utveckling har skett bara för att lärare har deltagit i någon form av kompetensutvecklingsprocess. Vi ser att detta är något att ha i beaktande som blivande specialpedagoger, inte minst då Langelotz och Persson (2020) menar att kompetensutveckling påverkas av förväntningarna hos de som ska delta. Detta stärks även av vårt resultat där vissa kompetensutvecklingsprojekt upplevdes som gedigna och inte alltid tillräckligt motiverande för lärarna. Här ser vi att detta kan bli ett problem eftersom kompetensutveckling inte alltid verkar leda till utveckling. Om kompetensutveckling initieras från skolledning och om lärarna känner att de inte har tid till kompetensutvecklingen blir risken att det inte känns meningsfullt för de som deltar.

Ahlberg (2015) och Gjems (1997) lyfter samhällets förändringar och vilka konsekvenser det kan innebära för skolan. Här ser vi att specialpedagogens roll som en processinriktad kvalificerad samtalspartner blir viktig för att skapa en cirkularitet och förändringsprocess i syfte att möjliggöra möten mellan olika system (Gjems, 1997).

Genom att som specialpedagog bekräftar och ge återkoppling till lärarna via handledningen kan detta bidra till en ökad motivation hos lärarna vilket i sin tur kan stärka lärarprofessionen. En följd av detta kan bli att lärarnas motivation delas med eleverna där påverkansprocessen medverkar till att kvalitén och kompetens utvecklas.

Då Skollagen (SFS 2010:800 kap 4 § 4) lyfter vikten av att som lärare planera, följa upp, analysera och utveckla utbildningen, ser vi specialpedagogens roll i handledningen som en länk för att detta ska ske.

6.2.2 Förslag till vidare forskning

Under arbetets gång väcktes tankar runt frågeställningar som skulle kunna forskas vidare på. Här presenterar vi förslag på vidare forskning utifrån organisation-, grupp- och individnivå.

En liknande studie hade med fördel kunnat utföras på organisationsnivå för att synliggöra rektorers, skolledare och huvudmäns perspektiv på handledningens funktion i relation till kompetensutveckling. Utifrån Lgr 22 (Skolverket, 2022) blir det tydligt att rektorn har det yttersta ansvaret för att personalen ska få den kompetensutveckling.

Vidare framkommer att personalen ska ges möjlighet att lära av varandra och dela med sig av kunskap för att utveckla utbildningen.

Utifrån resultatet ser vi att teori och praktik inte alltid stämmer överens med varandra gällande förutsättningar för handledning. Sundqvist (2012) lyfter i sin avhandling att handledning i specialpedagogiska sammanhang kan ses som något komplext och kan förstås ur olika perspektiv som exempelvis lärares uppfattningar av fenomenet. Därför skulle det bli intressant att, genom intervju som metod, lyfta fram lärares uppfattningar kring förutsättningar som gör det möjligt respektive hindrar att kompetensutveckling sker.

Utifrån studiens resultat önskade flera respondenter mer tips och råd gällande elever som utmanar i undervisningen. Här vore det intressant att göra en observationsstudie, för att lyfta fram på vilket sätt kontinuerlig handledning kan påverka mötet mellan lärare och elev på individnivå. Professionerna och eleven ingår i samma sociala system och handledningen kan hjälpa till att öppna upp för en förändringsprocess, där det kan synliggöras vad det är man vill förändra och utveckla för att kunna möta eleven utifrån dess behov och förutsättningar (Gjems, 1997).

7 Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (Andra, [förändrade] upplagan) Liber.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (Fjärde, [uppdaterade] upplagan). Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2017). *Konstruktiva stödsamtal: perspektiv och redskap vid handledning, rådgivning, mentorskap och coachning*. (Första, upplagan). Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje, upplagan). Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Andra, [uppdaterade] upplagan) Liber.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179 - 198 <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Studentlitteratur.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning: ett yrkesövergripande perspektiv*. (Första upplagan). Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegialt lärande som kompetensutvecklingspraktik*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 348) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/34853>
- Langelotz, L. & Persson, E. (2020). *Inkluderande lärmiljöer. Kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle*. Ifous rapportserie 2020:2 Stockholm, april 2020. [Ifous-Inkluderande-lärmiljer-forskarrapport-5-maj-2020.pdf](#)
- Lendahls Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2005) Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10, (1), 35–51. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1271>

- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. Natur & Kultur
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. (Första upplagan) Studentlitteratur.
- Pettersson, G., & Ström, K. (2019). Professional Collaboration between Class Teachers and Special Educators in Swedish Rural Schools. *British Journal of Special Education*, 46(2), 180–200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (Fjärde, [uppdaterade] upplagan). Studentlitteratur.
- SFS 2017:1111. Examensförordning. [1111.fm \(gov.se\)](http://1111.fm.gov.se)
- SFS 2010:800. Skollag. [Skollag \(2010:800\) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2022:1319 - Riksdagen](http://Skollag(2010:800)Svenskförfattningssamling2010:2010:800t.o.m.SFS2022:1319-Riksdagen)
- Skolverket, (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Skolverket <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar: Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. [Ladda ned publikation - Skolverket](http://Laddanedepublikation-Skolverket)
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (Andra upplagan) Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning* (Pedagogiska fakulteten, Specialpedagogik) [Doktorsavhandling, Åbo Akademi]. Åbo Akademi University Publications Electronic Archive. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-659-7>
- Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (Andra upplagan). Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet. [God forskningssed - Vetenskapsrådet \(vr.se\)](http://Godforskningssed-Vetenskapsrådet(vr.se))

Von Ahlefeldt Nisser, D.V. (2021). *Professionella pedagogiska samtal för en inkluderande skolkultur*. (Första upplagan). Studentlitteratur.

Wennergren, A-C., & Blossing, U. (2021) Kollegialt lärande i en skola för alla. I Å. Hirsh, & A. Olin, (Red.), *Skolutveckling i teori och praktik* (311-320). (Första upplagan). Gleerups.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: skolledares perspektiv på grupphandledning*. (School of Education and Communication, Jönköping University, 1652-7933 ; 9) [Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping] [FULLTEXT01 \(diva-portal.org\)](#)

Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat*. (Fjärde upplagan). Gothia Fortbildning.

Bilagor

Bilagor som presenteras är det missivbrev och den samtyckesblankett och som lärarna fick ta del av och skriva på då de valde att delta i studien (Bilaga I). Även den intervjuguide som intervjuerna utgick ifrån presenteras nedan (Bilaga II).

Bilaga I



Fakulteten för
lärarutbildning

Datum 2023-02-02

Samtycke till att delta i studien om handledning i relation till kompetensutveckling.

Hej!

Vi heter Camilla Andersson och Ingela Andersson och vi arbetar som lärare/speciallärare i grundskolan och förskollärare i förskolan. Vi vidareutbildar oss till specialpedagoger på Specialpedagogprogrammet vid Högskolan Kristianstad. Vi studerar sista termin och förväntas ta examen i maj 2023. Vi skriver ett självständigt examensarbete och ämnesvalet för vårt arbete handlar om

specialpedagogisk handledning och dess betydelse i relation till lärarens kompetensutveckling.

Då vi är intresserade av att få syn på lärares uppfattningar av specialpedagogiska handledande samtal i relation till kompetensutveckling kommer vår studie vara en kvalitativ studie. Studien kommer utgå från lärares erfarenheter, tankar och uppfattningar och för att samla in data till studien kommer vi att genomföra intervjuer med lärare i grundskolan. Intervjuerna kommer att utföras antingen via videolänk eller på plats och intervjuerna dokumenteras genom videoinspelning eller via ljudinspelning för att sedan transkriberas för bearbetning. Under tiden vi arbetar med examensarbetet kommer det insamlade materialet vara tillgängligt för oss studenter och vår handledare på Högskolan Kristianstad. Då arbetet med examensarbetet är över kommer det insamlade materialet raderas.

Med vårt examensarbete hoppas vi kunna bidra med kunskap om hur specialpedagogiska handledande samtal kan bedrivas så att lärare får möjlighet att utveckla sin kompetens som i sin tur bidrar till skolutveckling. Vår handledare på Högskolan Kristianstad är Katarina Nilfyr katarina.nilfyr@hkr.se universitetsadjunkt i specialpedagogik.

Vår studie utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och studien utgår från dessa principer i bland annat följande avseenden:

- Du som deltagare har rätt att avbryta din medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Du som deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Du som deltagare och den verksamhet du arbetar i kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet för att säkerställa er konfidentialitet.
- Materialet kommer enbart att användas för vår aktuella studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Intervjuerna kommer att äga rum vecka 8 och 9 och vi behöver ditt svar senast fredagen vecka 7. Antingen genom att maila eller skicka sms till någon av oss.

Tveka inte att höra av dig om du har frågor!

Med förhoppning om positivt svar och tack på förhand!

Camilla Andersson

Ingela Andersson

.....

.....

Kontaktuppgifter: Camilla Andersson

Kontaktuppgifter: Ingela Andersson

Telefonnummer: xxxx-xxxxxx

Telefonnummer: xxxx-xxxxxx

E-mailadress:

E-mailadress:

camilla.andersson0187@stud.hkr.se

ingela.andersson0003@stud.hkr.se

Ansvarig handledare: Katarina Nilfyr

E-mailadress: katarina.nilfyr@hkr.se

Kontaktuppgifter:

Högskolan

i

Kristianstad:

www.hkr.se

xxx –xxxxxxx

Samtyckesblankett

Jag har fått skriftlig information om studien kring handledning i relation till kompetensutveckling. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ort: Datum:

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till senast fredagen den 17 februari 2023.

Bilaga II

Tema 1

Bakgrund

- Vilken utbildning har du?
- Antal år som lärare i grundskolan?
- Vilken/vilka specialpedagogiska professioner finns på skolan?
- På vilket sätt är kompetensutveckling något som du reflekterar över i din roll som lärare?

Tema 2

Erfarenheter av specialpedagogisk handledningens utförande.

- I vilka sammanhang har du blivit erbjuden handledning?
- *Om erbjudandet ej förekommit*, i vilka sammanhang hade du önskat att du blivit erbjuden handledning?
- I vilka sammanhang har du själv önskat handledning?
- Om du inte önskat handledning, vad beror det på?
- Har handledningen skett enskilt eller i grupp?
- Vad har varit bra med handledningen enskilt / i grupp?
- Vad ser du som mindre bra med handledning enskilt / i grupp?

Tema 3

Uppfattningar om handledningens innehåll.

- Kan du ge ett exempel på och beskriva hur ett handledningstillfälle kan se ut och vilket innehåll handledningen kan ha?
- Vilka komponenter anser du är viktiga i handledningen för att du ska uppleva att du utvecklar din kompetens?
- Beskriv vad det är i som gör att du utvecklat din kompetens?

Tema 4

Uppfattningar om handledningens funktion.

- Vilken funktion har handledande samtal för kompetensutveckling i din verksamhet?
- På vilket sätt visar sig detta i verksamheten?
- *Vid negativt svar ...* hur skulle du önskat att handledningen skulle kunna bidra till kompetensutveckling i verksamheten?
- På vilket sätt bidrar handledningen till att du ska känna att du utvecklar din kompetens?
- På vilket sätt visar sig detta i din undervisning?
- *Vid negativt svar* hur skulle du önskat att handledningen skulle kunna bidra till din egen kompetensutveckling?

Tema 5

Övrigt

- Om du skulle få önska, på vilket sätt hade du velat att handledande samtal skulle bidra till din egen kompetensutveckling?
- Finns det något mer du vill tillägga när det gäller handledning i relation till kompetensutveckling?