



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Att vara kvalificerad samtalspartner och rådgivare”

-En kvalitativ studie om speciallärarutbildningen specialisering utvecklingsstörning

Lise Persson
Specialpedagogprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2020
Handledare: Susanne Dodillet
Examinator: Lars Erik- Olsson

Nyckelord: speciallärare specialisering utvecklingsstörning, kvalificerad samtalspartner, yrkespraktik, akademisering, verksamhetsteori

Abstract

Syftet med föreliggande studie var att ta reda på hur utbildningsverksamheten på fyra lärosäten utformar undervisningen i relation till examensmålet ”visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling” inom speciallärarutbildningen, specialisering utvecklingsstörning.

Undersökningen utgår från en hermeneutisk ansats och genomfördes med en kombination av två kvalitativa metoder, dokumentanalys och semistrukturerade intervjuer. Källmaterialet tolkades och analyserades med hjälp av en tematisk analysprocess med inspiration från ett verksamhetsteoretiskt perspektiv.

Resultatet visar att alla undersökta lärosäten hanterar både teoretiska och praktiska moment när de bearbetar aktuellt examensmål. Det framkommer även att lärosätena gör olika val vad gäller progression, kurslitteratur och uppgifter i kurserna. Två lärosäten bearbetar examensmålet tillsammans med övriga speciallärarspecialiseringar och med specialpedagoger, medan två lärosäten har förlagt innehållet inom vald specialisering. Reflektionen tycks fylla en viktig roll i undervisningens utformning och innehåll på samtliga lärosäten och används förmodligen för att förena de praktiska momenten med teoretiskt innehåll. Något som skiljer sig åt på de olika lärosätena är hur de praktiska uppgifterna konstruerats, från mer pseudo-praktiska till reellt praxisnära. Slutligen framkommer det att det råder en del motsättningar, exempelvis om förhållandet mellan teori och praktik, inom lärosätena som på olika sätt kan påverka utbildningarnas utformning och innehåll.

Förord

Att skriva sitt examensarbete under en pandemi har sina utmaningar. Tack vare gott stöd från ett par personer gick det, trots mycket liten marginal.

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till min handledare Susanne. Att hon som handledare uppskattat och varit genuint intresserad av mitt val av problemområde har gett energi under arbetets gång. Utöver klok feedback och intressanta resonemang har Susanne uppmuntrat och sporrat mig att tro på idén och min egen förmåga, när jag mest behövt det. Jag har lärt mig mycket och det har varit inspirerande att skriva denna uppsats, det är mycket tack vare Susanne.

Andra som stöttat och gjort det möjligt att jobba hela vägen in mot deadline är min chef Bitte som anpassat arbetsuppgifter och arbetstider så att jag kunde slutföra uppsatsen. Min kloka kollega Ylva har utöver att uppmuntra när det behövts även agerat kritisk läsare trots den sena timman. Sist men absolut inte minst vill jag tacka Kristoffer som dels tagit hand om barn och hem när jag behövt läsa och skriva, dels läst text och kommit med erfarenhet, klokskap och verklighetsförankring när skrivkrampen slagit till.

Stor tack till er alla!

Göteborg, juni 2020
Lise Persson

Innehåll

Förord.....	3
1 Inledning	6
2 Syfte och forskningsfrågor	8
3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	9
3.1 Akademisering av yrkesutbildningar	9
3.2 Akademisering av Lärarutbildningen	10
3.2.1 Den reflekterande praktiken.....	11
3.3 Grundsärskolans kontext, speciallärarens yrkespraktik.....	12
3.4 Speciallärare, utbildningens roll för yrkesfunktionen.....	13
3.5 Att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare	14
4 Teoretiska utgångspunkter	15
4.1 Verksamhetsteoretiskt perspektiv	15
4.2 En beskrivning av några verksamhetsteoretiska begrepp	16
4.3 Verksamhetsteoretiskt perspektiv i relation till föreliggande studie	17
5 Metodologi och metod.....	19
5.1 Metodologiska antaganden	19
5.2 Val av metod.....	19
5.3 Urval	20
5.4 Genomförande	21
5.4.1 Genomförande insamling.....	21
5.4.2 Genomförande dokumentanalys	22
5.4.3 Genomförande intervjuer	22
5.4.4 Genomförande av tolkning och analys	22
5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	24
5.6 Etiska överväganden	24
6 Resultat.....	25
6.1 Utbildningen som ett sätt att utveckla studenternas förmåga att vara kvalificerade samtalsledare och rådgivare.....	25
6.2 Hur utbildningsverksamheterna skapar utbildningens teori- och praktikanknytning i relation till examensmålet att vara kvalificerad samtalsledare och rådgivare	26
6.2.1 Motsättningar inom verksamheten	28

6.3	Om hur praktikanknytning konstrueras inom utbildningsverksamheterna i relation till examensmålet att vara kvalificerad samtalsledare och rådgivare	30
6.3.1	Kurslitteratur som medierande redskap.....	31
6.4	Sammanfattning resultat	32
7	Diskussion	33
7.1	Resultatdiskussion	33
7.1.1	Motsättningar inom utbildningsverksamheterna	33
7.1.2	Medierande verktyg i relation till utbildningens syfte.....	34
7.1.3	Utbildningens uppgift	35
7.2	Avslutande rekommendationer	37
7.3	Metoddiskussion	38
7.4	Studiens implikationer	39
7.5	Vidare forskning	40
8	Referenser	41
	Bilaga 1: Missivbrev	45

1 Inledning

Både förutsättningarna och utformningen av högre studier har ändrats genom historien. Numera krävs högre utbildning för många yrken. Lärarutbildningen är ett exempel på en professionsutbildning där det både finns ett behov av, och formella krav på, att teoretiska och praktiska kunskaper bearbetas och förenas i relation till yrkesrollen. Om man som utbildad lärare vill fördjupa sina kunskaper och förmågor i relation till sitt arbete är en möjlig väg att ta sig an en vidareutbildning inom något av utbildningsvetenskapens områden. Vidareutbildningar syftar till att individer ska vidareutvecklas, formellt, inom sin profession. Oftast innebär det, och de allra flesta utbildningar är utformade så, att det är möjligt att kombinera formella studier med arbete inom professionen. En möjlig vidareutbildning för lärare är speciallärarutbildningen, som återinfördes i det svenska utbildningsystemet 2008. Utbildningen har fem specialiseringar: dövhet eller hörselskada; matematikutveckling; språk-, skriv- och läsutveckling; synskada samt utvecklingsstörning (SFS 2011:186). Denna uppsats handlar i övergripande termer om hur speciallärarutbildningen som utbildningsverksamhet kan förstås i relation till att förbereda studenterna på att möta yrkespraktikens krav.

För elever som diagnostiserats med intellektuell funktionsnedsättning erbjuder det svenska skolsystemet en särskild skolform, grundsärskolan. I Sverige tillhandahåller 9 lärosäten speciallärarutbildningen med specialisering utvecklingsstörning, vilket ger behörighet att arbeta i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Alla lärosäten har ett gemensamt uppdrag, att utbilda och examinera speciallärare. Samma styrdokument ligger till grund för uppdraget: examensförordningen för aktuell utbildning, högskolelagen samt högskoleförordningen. Därefter är det upp till varje lärosäte att konkretisera och verkställa uppdraget utifrån ett antal olika val. Hur ska examensmålen innehåll ska organiseras i relation till varandra, hur progressionen i utbildningen ska byggas upp, hur undervisningen ska utformas, vilken litteratur ska studeras, hur kunskaper ska bedömas och så vidare. Hur varje lärosäte väljer att utforma utbildningen får därmed vissa konsekvenser för vilka kunskaper och förmågor studenterna får med sig ut i yrkespraktiken efter examen.

Den svenska speciallärarexamen, oavsett specialisering, omfattar 19–20 examensmål fördelade under rubrikerna ”kunskap och förståelse”, ”färdighet och förmåga”, ”värderingsförmåga och förhållningssätt” samt ”självständigt arbete” (examensarbete). Två examensmål sätter specifikt fokus mot samarbete och samverkan. Under rubriken ”värderingsförmåga och förhållningssätt” är ett mål ”visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper”. Under rubriken ”färdighet och förmåga” beskrivs målet som syftar till att studenten visa förmåga att ”vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling” (SFS 2011:186).

Grundsärskolans kontext utgör, utifrån flera aspekter, en komplex specialpedagogisk praktik. En aspekt handlar om att flera yrkeskategorier behöver arbeta tillsammans för att möjliggöra elevernas sociala och kunskapsmässiga utveckling. Den höga personaltäteten i grundsärskolan syftar till att öka varje enskild elevs möjlighet att lära och stimulera personlig utveckling, utifrån sina förutsättningar, och ofta står andelen personal knuten till en klass i relation till elevernas behov. Internationell forskning har visat att hur samverkan mellan elevassistenter

och lärare fungerar har betydelse för att skapa en utvecklande klassrumsmiljö (Biggs, Gilson & Carter, 2019; Cipriano, Barnes, Bertoli, Flynn & Rivers, 2016).

Tidigare forskning kring samarbete och samverkan mellan lärare och elevassistenter berör i huvudsak två områden. Den handlar dels om hur samarbetet i yrkespraktiken ser ut, hur relationer yrkesgrupperna emellan kan förstås och vilka konsekvenser samarbetet mellan yrkesgrupperna får för elevernas lärande och sociala utveckling (Takala, 2007; Giangreco, Edelman & Boer, 2003). Dels behandlar den aspekter kring utbildningens roll, och då särskilt dess relation till de verksammas behov och vad de olika yrkesgrupperna får med sig från sina grundutbildningar (French, 2001; Berry, Petrin, Gravalle, & Farmer, 2011; Biggs, Gilson & Carter, 2016). Föreliggande studie knyter an till den tidigare forskningen om utbildningens innehåll och funktion.

Yrkespraktiken för speciallärare inom grundsärskolan präglas av att hantera balansen mellan att dels planera och organisera för undervisning, dels kunna planera och organisera för arbetsfördelning i teamet av personal som arbetar kring eleverna. Resultatet från en svensk studie med syfte att undersöka vilka förutsättningar och uppgifter som möter examinerade speciallärare specialisering utvecklingsstörning, visar att speciallärarna upplever att samarbete med elevassistenter är en del av vad som karakteriserar deras profession och arbetet med elever med intellektuell funktionsnedsättning (Andersson & Östlund, 2017). Då samarbetet värderas som en så stor del av arbetet menar forskarna att fler studier som undersöker detta bör genomföras. För att få en bättre uppfattning om vilka förmågor och kunskaper i relation till samarbete med andra professioner speciallärare utvecklar under sin utbildning, skulle utbildningen som sådan behöva undersökas. Andersson och Östlund (2017) föreslår att studier där jämförelse av kursplaner i kombination med intervjuer av studenter och lärare inom speciallärarutbildningen skulle kunna bidra till en sådan förståelse.

Genom att undersöka hur verksamheter som tillhandahåller speciallärarutbildningen specialisering utvecklingsstörning utformar utbildningen, ämnar föreliggande studie bidra till kunskapen om hur högre utbildningar utarbetar undervisningen för att uppfylla professionsutbildningars behov av, och krav på, teoretisk och praktisk förankring. Studien avser att öka förståelsen för hur utbildningars konkretiseringar av examensmål tar sitt uttryck och hur praktikan-knytningen konstrueras i högre utbildning. Vidare avser studien öka förståelsen för vilken kunskap och vilka förmågor som studenterna får med sig ut i sin yrkespraktik som examinerade speciallärare, specialisering utvecklingsstörning.

Färdigheten och förmågan att vara kvalificerad samtalspartner och rådgivare kan härledas till yrkespraktikens krav på speciallärare i grund- och gymnasiesärskolan. I denna kontext är kompetenser som handlar om att organisera, leda och samarbeta med andra professioner i arbetet kring eleverna av ytterst vikt. Därför är just det examensmålet utgångspunkten för föreliggande studie när lärosätena och undervisningens utformning undersöks.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur utbildningsverksamheten på fyra svenska lärosäten utformar undervisningen i relation till examensmålet ”visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling” inom speciallärarutbildningen, specialisering utvecklingsstörning. Syftet operationaliseras utifrån följande forskningsfrågor:

- Hur utformas undervisningen för att utveckla studenternas förmåga till att vara kvalificerade samtalspartners och rådgivare?
- Hur kombinerar utbildningsverksamheterna utbildningens krav på teoretiska och praktiska kunskaper i relation till examensmålet att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare?
- Vilken typ av praktikanknytning konstrueras inom utbildningsverksamheterna i relation till examensmålet att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare?

3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Denna uppsats behandlar frågor kring hur en yrkesutbildning, speciallärarutbildningen med specialisering utvecklingsstörning, utformas och kan förstås på fyra svenska lärosäten. I följande avsnitt presenteras litteratur och tidigare forskning i relation till studiens syfte. Speciallärarutbildningen är ett exempel på en yrkesutbildning som numera tillhör den akademiska arenan och för att få förståelse för hur utbildningen tar sin form kommer detta avsnitt inledningsvis bearbeta akademisering av yrkesutbildningar i allmänhet och lärarutbildningen i synnerhet. Därefter följer ett kort avsnitt där förhållandet mellan teori och praktik i relation till reflektionens betydelse inom lärarutbildningen och läraryrket behandlas. Avslutningsvis sker en fördjupning i grundsärskolan som yrkespraktik samt några exempel på tidigare forskning om vidareutbildningen speciallärare. Tillsammans utgör den utvalda litteraturen och tidigare forskningen några aspekter av den kontext som speciallärarutbildningen som fenomen ingår i vilket bedöms ha betydelse för att förstå hur de olika lärosäten utformar utbildningen kopplat till aktuellt examensmål.

3.1 Akademisering av yrkesutbildningar

Både förutsättningarna för och utformningen av högre studier har ändrats genom historien. Ett sätt att förklara förändringen som skett är att teorin förr var mer renodlat den akademiska arens område medan andra samhällsinstitutioner och utbildningsanordnare tog hand om och praktiken. De klassiska universitetens ideal byggde på idén om den individuella kognitiva processen från nybörjare via ämnesstudier till en värdig medlem av gemenskapen på universitetet. För att bli en fullvärdig medlem behövde novisen utveckla sina ämneskunskaper, sitt språk och sin argumentation så att de passade in i den akademiska sfären (Fransson, 2009). Både i Sverige och internationellt har arenorna för högre studier genomgått stora och betydande förändringar sedan efterkrigstiden. Det allmänna studiestödssystemet som syftade till att fler personer skulle ha möjlighet att studera och 1977 års högskolereform som styrde in yrkesutbildningarna i högskolesystemet är två av förändringarna som fått stora konsekvenser för högre utbildning i Sverige (Fransson & Jonnergård, 2009; UKÄ, 2020).

Numera behövs en utbildning för de flesta yrken, och många fler yrken än förr kräver idag en utbildning på akademisk nivå där universitet och högskolor ansvarar för genomförande och kvalitet. Synen på relationen mellan begreppen teori och praktik, samt vilken arena som ansvarar för utbildningen, är idag annorlunda. Kraven på akademien har ökat i och med denna förändring. Idag behöver de flesta högre utbildningar organisera sin verksamhet i relation till att allt fler studenter ska utbildas till ett yrke, och då måste möten mellan teori och praktik skapas utifrån andra premisser än tidigare. Numera ställs det krav på den akademiska miljön att kunna förmedla teoretiska kunskaper som går att applicera i en yrkespraktik (Fransson, 2009).

Denna förändring har inneburit att professionens verksamhetsområde och yrkespraktik numera betraktas som ett kunskaps- och forskningsområde, forskningen och de vetenskapligt ställda frågorna anses betydelsefulla för yrkespraktiken och nyttoaspekten av forskning diskuteras allt oftare. Dessutom har den konkreta användningen av forskningens resultat och kunskapsbidrag ökat, intresset för hur det kan relateras till yrkespraktiken är större och på så sätt knyts verksamhetsområdet och akademien närmare varandra (Franck, 2001). Förändringen har även inneburit att olika aktörer som näringsliv, politiker, fackförbund gör anspråk att ta del av och påverka innehåll och utformning av den högre utbildningen. Vad som är utbildningens syfte och mål blir föremål för debatter i en helt annan grad än då de klassiska universitetet var mer autonoma vad gäller både innehåll och organisation (Fransson, 2016).

När målstyrning av utbildning och skola infördes (1990-talet) hade de progressiva idealen en stark ställning i svensk utbildningsdebatt. Stenlås (2009) beskriver det som att företrädare för progressivismen argumenterade för att utbildningens mål behövde relateras till samhällets behov och att all kunskap skulle hanteras utifrån nyttoaspekter. Enligt Stenlås (2009) passade idén om målstyrningen den progressiva synen på kunskap vilket har påverkat hur undervisning och utbildningar har formats med allt tydligare syften och mål med koppling till samhällsnyttan.

Tanken om att utveckla och uppfostra flexibla, effektiva och driftiga medborgare och arbetstagare genomsyrar utbildningsområdet i stater världen över, och olika policydokument betonar att medborgare i framtiden behöver nya grundläggande färdigheter eller nyckelkompetenser. Kollektiv och individuell progression värderas högt i samhället numera och utbildning har blivit ett instrument för att nå standardiserade mål. Med en förbättrad utbildning utvecklas både individer och nationer (Popkewitz, 2000). Sjöberg (2009) har studerat EU:s gemensamma policydokument inom utbildningsområdet och kommit fram till att de två typer av diskurser finns företrädade i skrivningarna: den ekonomiskt marknadsmässiga och den socialt medborgerliga. Enligt Sjöberg (2009) har den ekonomiskt marknadsmässiga utbildningsdiskursen en hegemonisk ställning i undersökta policydokument på bekostnad av den socialt medborgliga. Då utbildning anses vara en av staters viktigaste verktyg för att öka konkurrenskraften på den globala marknaden blir utbildningsområdet ett eftertraktat politiskt fält. Begreppet ”den performativa vändningen” syftar till att beskriva processen mot att effektivitet och olika prestationsmått styr utbildningsverksamheter utifrån, och inifrån (Lingard, 2009; Ball, 2003). Det innebär att utbildningsverksamheter förändras i utformning, organisering och syfte. Frågor som hur man bäst organiserar en framgångsrik utbildningsverksamhet har ställt krav på olika sätt att kunna jämföra kunskaper och förmågor. Fokus på jämförelse och mätning innebär en prioritering av utvärdering och resultat, och frågor som vilka förutsättningar som råder eller vilket innehåll verksamheten ska arbeta med tenderar att komma i andra hand (Sjöberg, 2009). I och med att Sverige följt med i den utbildningspolicy som anammats i Europa under 2000-talet, har konkurrensorienteringen blivit allt mer uttalad även inom högre utbildning (Fransson, 2009).

Ett mer funktionalistiskt eller pragmatiskt perspektiv på akademiseringen av yrkesutbildningarna är att betrakta förändringen som en del i olika yrkens – inte minst lärarnas – professionalisering. Utbildningarna som numera innefattas inom akademien ska lägga grunden för yrket utifrån teoretiska modeller som kan förklara varför praktikens insatser och utfall ser ut som de gör. Akademiseringen av yrkesutbildningar har ofta lett till att mer praktiska, färdighetsorienterade moment ersatts av teoretiska resonemang och modeller, vilket fyller en funktion då det anses förbereda på den föränderliga yrkesframtiden. En anledning till det kan vara att färdighetsträningen varit alltför specifik i tidigare icke-akademiska utbildningar, medan nya krav inom yrket kräver andra och fler kunskaper (Selander, 2015).

3.2 Akademisering av Lärarutbildningen

Lärarutbildningen är ett exempel på en yrkesutbildning som gått från att ha utförts på fristående seminarier och andra typer av lärosäten till att numera innefattas av universitetets organisation. Förändringen av lärarutbildningens innehåll och organisation, där siktet varit inställt mot en ökad professionalisering och akademisering, har pågått under ett par decennier och påverkats av olika politiska beslut genom åren. I nästan samtliga lärarutbildningsutredningar sedan efterkrigstiden lyfts lärarutbildningens betydelse för styrning och utveckling av skolan fram. Genom styrning och utveckling av skolan utvecklas samhället. Dessutom är ing-

en annan högskoleutbildning så granskad, utredd och även reformerad som lärarutbildningen (Lindberg, 1999).

Betydelsen av akademisering av lärarutbildningen, dvs att den ska bygga på vetenskaplig grund, har skrivits fram både i utredningar och propositioner genom åren (SOU 1992: 94; SOU 1999:63; Prop.1999/2000:135). Den nya lärarutbildningen har utformats med målsättningen att försöka minska glappet mellan teori och praktik inom lärarprofessionens område. Det finns ett uttalat syfte att den vetenskapliga grunden ska stärkas genom att studenterna ska möta och hantera vetenskapliga metoder och utveckla förmåga till kritiskt tänkande och självständigt tankesätt. Målsättningen är att professionella lärare ska ha förmågor till att förstå, analysera och kritiskt granska den egna yrkespraktiken eller förutsättningar (Prop.1999/2000:135).

I en intervjustudie kring lärarstudenters erfarenheter av att hantera de två olika utbildnings-sammanhangen som präglar lärarutbildningen (dvs den arbetsplatsförlagda och den högskoleförlagda delen) har Jedemark (2015) undersökt hur kunskapstransfereringen de två arenorna emellan tar sitt uttryck. Resultatet visar att studenterna lär och tar till sig kunskap under sin utbildning men att de blir något utelämnade i att försöka skapa sammanhang och koppling mellan lärandet på de olika arenorna. Tolkning eller rekonstruktion av kunskap sker inte automatiskt vilket riskerar att leda till att vissa delar går förlorade. Utifrån denna studie är det viktigt att lärarutbildningen stöttar och stimulerar studenterna till att använda vad de lärt på de olika arenorna och att de uppgifter som används kan fungera som redskap för att koppla samman erfarenheterna och kunskaperna.

Jedemark har även undersökt lärarutbildningens utformning. I sin avhandling från 2007 fokuserade hon på vilka olika typer av undervisningspraktiker som konstitueras på den högskoleförlagda delen av lärarutbildningen och hur det styr kunskapskvaliteter som studenterna utvecklar. Vad får studenterna för möjlighet att utveckla kunskap och förmågor i relation till professionens krav? Ett resultat av denna undersökning är att de undervisningspraktiker som skapas i utbildningen genomförs på olika sätt och är av varierande kvalitet. Det innebär enligt Jedemarks resonemang att studenterna möter olika typer av professionskunnande i olika kurser och att likvärdigheten i utbildningen brister. Studenterna möter olika innehåll beroende på lärarutbildare och undervisningspraktik, och får med sig olika kunskaper ut i yrkespraktiken.

3.2.1 Den reflekterande praktikern

Ett begrepp som fått stor genomslagskraft vad gäller professioners förhållande mellan teori och praktik är ”den reflekterande praktikern”, skapat av Donald Schön i början på 80-talet. Schön tog sin utgångspunkt i en kritisk hållning mot det enligt honom rådande positivistiska paradigmet inom akademien (Schön, 1991). När han formulerade sitt alternativ till den tekniskt-rationella uppfattningen användes det praktiska yrkeslivets behov som ingång i argumentationen. Utifrån ett positivistiskt perspektiv står teorin i hierarkisk relation över praktiken, och teorin anses styra handling (Fransson, 2016). Problem kan och bör lösas på ett konsekvent och standardiserat vis, vilket expertisen eller de professionella då behöver behärska inom fälten de verkar inom. I motsats till detta synsätt menade Schön att standardtekniker eller teoretiska modeller inte fungerar vid problemlösning i praktiken då yrkespraxisen är för osäker och komplex. Schön utvecklade tre begrepp för att beskriva den kunskap praktikern behöver: *knowledge-in-action* som kan liknas vid ”tyst kunskap”, det rutinmässiga som sitter i ryggmärgen och *reflection-in action* som beskriver det som praktikern gör när de tänker medan de handlar. Det tredje begreppet *reflection-on-action* syftar till de tillfällen där praktikern tänker tillbaka vad som skett (Schön, 1991). Vad som är viktigt för den professionella är

inte vad som görs i praktiken utan hur hen uppfattar och tolkar problemet som uppstår. Utifrån detta synsätt är teori och praktik inte motpoler, utan samspelar och är beroende av varandra (Fransson, 2016). Idén om ”den reflekterande praktikern” påverkade dåtidens debatt om professionsutbildningar i allmänhet och lärarutbildningen i synnerhet. Det kritiskt-reflexiva förhållningssättet skrevs in i många utbildningsplaner och kursplaner (Fransson, 2016).

Skolväsendets övergång till mer målstyrt system kräver att den egna verksamheten tar ansvar för utveckling på den lokala enheten. I SOU 1992:94 ”Skola för bildning” skrevs begreppet ”reflekterande praktik” fram och syftade till hur både individer och verksamheter inom skola och utbildning behöver göra olika ställningstaganden vad gäller lärande och undervisning i omsättande till yrkespraktik. Lärarnas teoretiska kunskaper behöver möta yrkespraktikens krav och detta bör ske inom en reflekterande praktik (SOU 1992:94; Fransson, 2016). Med hänvisning till ”Skola för bildning” och dess formuleringar kring en reflekterande praktik menar Jedemark (2007) att kraven på att lärare kan göra professionella reflektioner kring lärande, undervisning och de förutsättningar som påverkar, är högre idag än tidigare. Decentraliseringen av skolsystemet på 1990-talet är en av de faktorer som påverkat kraven på lärarprofessionen då en förutsättning för en decentraliserad styrning av skolan är att lärarna utvecklar en ”reflektionsbaserad professionalism” där verksamheten och de professionella styr sig själva gentemot styrdokumentens mål (Jedemark, 2007).

”Den reflekterande praktikern” som begrepp har använts för att beskriva det förhållningssättet och vilken typ av kompetens som lärare förväntas ha för att fungera i en decentraliserad skolför form där målstyrning präglar yrkespraktiken. Lärare behöver kunna reflektera över sitt handlande och analysera olika alternativ i arbetet med att omsätta läroplanens intentioner och utforma undervisningen. Lärare måste använda teoretiska verktyg exempelvis läroplansteori, didaktik, grupp psykologi, i kombination med ämneskunskaper när de planerar och genomför sin undervisning. Läraren som ”den reflekterande praktikern” väljer det handlingsalternativ som är bäst lämpat för att uppnå målen (Fransson, 2016).

3.3 Grundsärskolans kontext, speciallärarens yrkespraktik

Idag erbjuder det svenska skolsystemet en särskild skolför form för de elever som diagnostiserats med intellektuell funktionsnedsättning. Diskussioner om vem eller vilka som ska ha rätt till utbildning, om hur den ska organiseras och vem som ska ansvara för utbildningen har pågått sedan slutet på 1800-talet (Berthén, 2007). Behovet av att hitta lösningar på problemet att inte alla barn kan undervisas på samma sätt i samma takt har legat till grund till denna debatt. Frågan om grundsärskolans huvudmannaskap har varit i speciellt fokus under 1900-talets senare hälft och fick till slut sin lösning när ansvaret övergick från vård- och omsorgsväsendet till det allmänna skolväsendet (Berthén, 2007). Villkoren för skolför formen och för yrkesprofessionen har alltså utifrån ett historiskt perspektiv förändrats till stor del, på relativt kort tid.

Grundsärskolans kontext utgör, utifrån flera aspekter, en komplex specialpedagogisk praktik. Flera yrkeskategorier behöver arbeta tillsammans för att möjliggöra elevernas sociala och kunskapsmässiga utveckling. Den höga personaltätheten i grundsärskolan syftar till att öka varje enskild elevs möjlighet att lära och stimulera personlig utveckling utifrån sina förutsättningar, och ofta står andelen personal knuten till en klass i relation till elevernas behov. Hur väl samverkan mellan elevassistenter och lärare fungerar har betydelse för att skapa en god lärande och utvecklande klassrumsmiljö (Biggs et al., 2016; Cipriano et al., 2016). I forskningen kring samarbete och samverkan mellan lärare eller speciallärare och elevassistenter framkommer två områden. Det ena området handlar om hur samarbetet i yrkespraktiken ser

ut; hur relationer yrkesgrupperna emellan kan förstås och vilka konsekvenser samarbetet mellan yrkesgrupperna får för elevernas lärande och sociala utveckling. Det andra området behandlar aspekter kring utbildningens roll. Vilka behov finns i yrkespraktiken och vad får respektive yrkesgrupp med sig från sina grundutbildningar?

Östlund (2017) lyfter frågan om vilken vägledning elevassistenter får ute på skolorna, och frågar sig hur många lärare och skolorganisationer som har erfarenhet och rutiner för att stötta elevassistenter. För att arbetet ska bli effektivt krävs enligt flera undersökningar god organisering och planering, gemensam tid för planering och reflektion samt att elevassistenter får bra instruktioner och vägledning under arbetets gång (Takala, 2007; Giangreco, Edelman & Boer, 2003). Flera studier har visat på att det finns ett behov av utbildning kring hur lärare kan, och bör arbeta med elevassistenter (French, 2001; Berry et al., 2011; Biggs et al., 2019). En amerikansk djupintervjustudie undersökte vilka kompetenser speciallärare (inriktade mot fler-funktionshinder) behöver ha för att vara skickliga på att arbeta tillsammans med elevassistenter. I studien identifierades 10 olika kvalifikationer som kategoriseras inom tre olika områden: under rubriken *kunskap* summerades kompetenser som kunskap om yrkesroller och elevassistenter bakgrund. Den andra rubriken benämndes *färdigheter* och där sorterades kompetenser inom kommunikation, samarbete, organisering, rådgivning och konfliktlösning in. Det tredje området handlade om *läggning* eller *attityder*, och där inryms förmågan till att respektera andra, vara personlig och öppensinnad (Biggs et al., 2019).

3.4 Speciallärare, utbildningens roll för yrkesfunktionen

I en svensk enkätstudie riktad mot speciallärarstudenter vid ett större lärosäte uppgav studenterna att lärandet under utbildningens gång sker i spänningsfältet mellan formell undervisning på universitetet och det informella lärandet i praktiken, och just kombinationen lyfts fram som en betydelsefull del i utbildningen (Falkner & Larsson, 2020). I samma studie framkommer även att studenterna oftast vänder sig till kurskamrater eller rektor för vägledning i yrkespraktiska frågor, sällan till lärarna på universitetet. Studenterna menar att genom att läsa en påbyggnadsutbildning har självförtroendet kopplat till yrkesrollen stärkts, vilket de tror bygger på att de utökat sin förmåga att uttrycka sig på ett professionellt sätt. En slutsats i studien är att det professionella språket är kopplat till akademisk vokabulär.

Studien lyfter även att studenterna uttryckte att deras trygghet i den nya professionen ökade när de mötte kollegor utifrån en annan yrkesroll än tidigare (Falkner & Larsson, 2020).

I en svensk studie fick examinerade speciallärare specialisering utvecklingsstörning från tre svenska lärosäten svara på en enkät med syfte att undersöka vilka förutsättningar och yrkesuppgifter som väntar dem i yrkespraktiken som färdigutbildade (Andersson & Östlund, 2017). Resultatet visar att speciallärarens roll och funktion i praktiken är starkt förknippad med undervisning, trots att utbildningen även innefattar uppgifter som observation, skolutveckling, ämnesutveckling och elevhälsa. I studien framgår även att speciallärare lyfter samarbete med elevassistenter som en del av vad som karakteriserar deras profession. 70% av respondenterna beskriver samtidigt att elevassistenter utbildning eller kompetens är låg, men samtidigt värde-erar speciallärarna elevassistenter roll i elevernas lärande som hög. Vikten av gemensam mötestid och planeringstid för att få undervisningen att fungera lyfts fram specifikt av speciallärarna. Andersson och Östlund (2017) poängterar vikten av att mer forskning kring speciallärare med specialisering utvecklingsstörning behövs, och att specifikt frågor som formativ bedömning, professionsfrågor och hur samarbetet med elevassistenter kan utvecklas behöver studeras för att få en bättre förståelse av professionens yrkespraktik. Genom att studera yrkesrollen, funktionen och dess förutsättningar kan ökad förståelse för den undervisningspraktiken

som elever med Intellektuell funktionsnedsättning befinner sig i genereras. Utifrån ovanstående studie där, speciallärarna menar att samarbetet med elevassistenter är något som präglar yrkespraktiken, skulle speciallärares kunskaper och förmågor angående samarbetet med andra professioner behöva undersökas ytterligare Andersson & Östlund 2017).

3.5 Att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare

Utbildningens uppdrag är att förbereda studenterna till att kunna vara kvalificerade samtalspartner och rådgivare i frågor kring barn och elevers kunskapsutveckling och lärande.

Begreppet ”kvalificerad samtalspartner” introducerades under 2000-talet och ersatte det tidigare ”specialpedagogisk handledning” och den nordiska handledartraditionen har betonat den reflekterande handledartypen framför den rådgivande under de senaste decennierna (Sundqvist, 2012).

Det ”kvalificerade samtalsuppdraget” är inte ett etablerat begrepp och inte heller utbrett som hjälpmedel eller stöd i skolverksamheter menar Bladini och Naeser (2012). Begreppet rådgivning betyder enligt Lauvås och Handal (2001) arbete med grupper eller individer för att stötta vid åtgärdande insatser. Det innebär även förebyggande aspekter som att identifiera och förhindra utmaningar som kan tillstötas senare.

Då betydelsen av begreppet ”kvalificerad samtalspartner” inte tycks vara helt självklar skapas förmodligen ett utrymme för tolkning av begreppet bland de inblandade inom utbildningen som ska forma undervisning kring företeelsen. Traditionen inom Norden vad gäller handledning lutar åt det reflekterande hållet framför den rådgivande, enligt Sundqvist (2012) vilket också förmodligen påverkar hur begreppet rådgivning hanteras inom utbildningen.

4 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Syftet är inte att ge en heltäckande bild av aktuell teori som sådan utan snarare att redovisa den teoretiska design som är studiens utgångspunkt. Avsnittet avslutas med en sammanfattning om hur de teoretiska utgångspunkterna relateras till studiens syfte och frågeställningar.

I arbetet med studien har den teoretiska utgångspunkten inte varit helt självklar. Exempelvis har variationsteori och sociokulturellt perspektiv på lärande varit aktuella som teoretisk utgångspunkt. I slutändan föll dock valet på verksamhetsteorin då den kan bidra till att förstå strukturerande villkor för utbildningen som studeras samt skapar möjligheten till att utforska samverkande processer av olika slag. Verksamhetsteorin passade även in på min egen syn på grundläggande ontologiska och epistemologiska frågeställningar.

4.1 Verksamhetsteoretiskt perspektiv

Verksamhetsteorin utgår från en dialektisk materialistisk syn på människors utveckling och lärande, vilket innebär att vi behöver förstå den kontext en människa verkar och befinner sig i för att förstå henne och hennes agerande (Kutti, 1996). Kortfattat kan det sammanfattas som att alla delar i en verksamhet både förutsätter och påverkar varandra. Därmed ses verksamheter som delvis reproducerade enheter. En verksamhet och dess deltagare präglas av den historiska, kulturella och sociala kontext som verksamheten befinner sig inom, och de värderingar eller traditioner som råder inom en verksamhet är ofta rotade under en lång tid (Engeström, 2001; Kutti, 1996).

För att förstå eller undersöka vad en verksamhet vill uträtta, samt beskriva hur människor handlar inom en verksamhet kan verksamhetsteori användas som redskap. Verksamhetsteorin gör det möjligt att förklara och förstå verksamheters och deras deltagares handlingar i relation till kontexten.

Historiskt har verksamhetsteorin sina rötter i den sovjetiska psykologin under tidigt 1900-tal och härstammar därmed från det sociokulturella perspektivet på lärande. Verksamhetsteorin beskrivs som att den utvecklats i tre generationer och första generationen hänvisas till Vygotskij som utvecklade teorier om hur människors lärande och utveckling bör förstås i sitt kulturella sammanhang, och hur medierande resurser är en viktig del för mentala processer (Knutagård, 2003). Vygotskijs triangelmodell som syftar till att tydliggöra mediering, och därmed sambandet mellan medierande redskap med subjekt och objekt synliggjorde sambandet i teorin (Engeström, 2001). Andra generationen förknippas med Leontiev som utvecklade teorin genom att fokusera på individers handlingar, kopplade till uppställda mål, inom ramen för en verksamhet. Engeström anses som grundaren för den tredje generationens verksamhetsteori. Han utvecklade Vygotskijs triangelmodell om mediering vidare så att den består av sju olika enheter som samspelar, se nedan (Knutagård, 2003).

Engeström har sammanfattat verksamhetsteorin i fem principer som förklarar dess utgångspunkter (Engeström, 2001). Kortfattat kan de beskrivas så här:

- Verksamheter består av sju enheter: subjekt, objekt, medierande redskap, regler, gemenskap, arbetsfördelning och utfall. För att förstå en helhet, en verksamhet, behöver vi förstå dess delar och vise versa.
- Verksamheter består av individer. En verksamhet präglas därmed av alla individers skilda åsikter, intressen, traditioner. Olikheter i synsätt kan påverkas av arbetsfördelningen där olika deltagare har olika möjligheter inom verksamheten.

- Verksamheter har en historia. Historien kan påverka individer (subjekt) och objekt (syfte med verksamheten) och de medierande redskapen vilket leda till problem eller konflikter.
- Motsättningar eller kritik inom en verksamhet kan vara en källa för utveckling. Verksamheter är öppna enheter som får in nya beståndsdelar vilket kan krocka med gamla normer eller arbetssätt. Motsättningar kan antingen utvecklas till konflikter eller leda till nyskapelse och förändring.
- Alla verksamheter genomgår förändringar. De kan uppstå genom att individer inom en verksamhet ifrågasätter eller tvivlar på något. Förändring kan också uppstå när objektet eller motivet formats om.

Enligt Engeströms (2001) modell av verksamhetsteori är det sju aspekter eller enheter som samspelar och påverkar varandra i en verksamhet. Dessa enheter används för att genomföra analysen av den verksamhet som studeras.

- Subjektet exemplifieras oftast av individer eller grupper av deltagare i en verksamhet. I denna studie får de två respondenterna representera subjekt utifrån att deras funktion har inblick i hur speciallärarutbildningen är utformad och organiserad.
- Objektet representerar det som ska verkställas i en verksamhet. I denna studie är objektet uppgiften examinera speciallärare.
- Medierade redskap är konkreta eller abstrakta verktyg som används för att uppnå objektet. I denna studie appliceras begreppet på det som studenterna möter i utbildningen, för att realisera innehållet ex uppgifter av olika slag och kurslitteratur.
- Regler syftar till alla de formella och informella regler, föreskrifter och strukturer som råder i en verksamhet. I detta fall är skrivningarna i dokumenten tydliga regler, de flesta (utan kursguide och litteraturlistor) juridiskt bindande.
- Gemenskapen är det tillstånd som deltagare upplever i en verksamhet. Gemenskap kan finnas i olika grupper eller i sin helhet i en verksamhet.
- Arbetsfördelning står för uppdelning av arbetsuppgifter inom en verksamhet.
- Utfall beskriver resultatet av verksamhetens samlade insatser och handlingar

4.2 En beskrivning av några verksamhetsteoretiska begrepp

Ett antagande inom det verksamhetsteoretiska perspektivet är att olika samhällsliga **behov** ligger till grund till varför verksamhetssystem av olika slag växer fram. Skolan, en stor samhällslig verksamhet har till exempelvis utvecklats ur sociala, politiska och pedagogiska behov. Vad som är verksamhetens behov är det som skiljer den från andra verksamheter.

Behovet hos en verksamhet är, i ideala fall, riktat mot ett tydligt **objekt**. Objekt beskriver det syfte, mål och även den uppgift som deltagarna, då både individer och/eller gruppen, förväntas nå inom verksamheten, och ska inte enbart förstås som något materiellt utan kan också stå för en mänsklig idé kopplat till objektet. För att något ska kunna klassas som objekt behöver det kunna både delas och bearbetas med deltagarna inom en verksamhet (Kutti 1996). För att förstå en verksamhet behöver man veta vilket verksamhetens objekt är och genom vilka handlingar behovet kan tillfredsställas.

I en verksamhet är det objektet som styr verksamheten. Idén om objektet innehåller även en förväntan på ett visst resultat, vilket är det som ger subjektet drivkraften eller motivationen till att påverka objektet. Enligt Engeström (2001) är en verksamhet alltid motivburen och riktad mot ett objekt.

Begreppet **subjekt** syftar inom verksamhetsteorin på individer eller kollektiv av deltagare som fungerar som analysbas i en verksamhet. I Engeströms modell står begreppet **arbetsfördelning** för frågor om makt och status samt fördelning av uppgifter inom ett verksamhetssystem. **Regler** syftar på formella och informella bestämmelser, föreskrifter och normer som styr och påverkar deltagarnas interaktioner och handlande inom verksamhetssystemet.

Vygotskij (1978) menade att människan utmärker sig genom att hon möter världen indirekt, med någon form av redskap och tecken i motsats till djuren som agerar utifrån medfödda reflexer. Människan möter inte sin omvärld som oskrivna, vita blad utan använder olika **medierande resurser** (redskap, språk) för att handla och uppfatta världen. De resurser som används har ett socialt, kulturellt och historiskt värde, vilket de både förmedlar och återskapar genom att de används i verksamheten (Vygotskij, 1978). Lärande och utveckling inom ett verksamhetssystem är därmed inte direkt utan sker medierade genom olika redskap. Ett medierande redskap kan vara en kursbok. Innehållet kan tolkas utifrån olika perspektiv, utifrån individuella erfarenheter och referensramar. Det innebär att samma kursbok kan användas på olika lärosäten men hanteras olika i undervisningspraktiken. Vad som beskrivs som viktigt och relevant i kursboken kan skilja sig åt i olika verksamheter, såväl som vad som medieras med hjälp av den.

I relation till verksamhetsteorin är **medierande redskap** de hjälpmedel som **subjekt** (deltagarna) inom verksamheten använder för att uppnå verksamhetens **objekt** (mål).

4.3 Verksamhetsteoretiskt perspektiv i relation till föreliggande studie

Med ett verksamhetsteoretiskt perspektiv på lärande ses de handlingar som utförs av individer och kollektiv i förhållande till verksamhetens mål som en process som både formas och påverkas av sociala, kulturella och historiska faktorer. Föreliggande studie är inspirerad av verksamhetsteorins antaganden om lärande och utveckling. En utgångspunkt för studien är att speciallärarutbildningen ses som ett komplext verksamhetssystem där individer och kollektiv verkar. Subjekten (lärarutbildare och studenter) ska genomföra och lösa verksamhetssystemets objekt (uppgift), att utbilda och utbildas till speciallärare. Olika medierande redskap används för att genomföra den målstyrda processen.

I relation till föreliggande studies syfte kan en utbildningsverksamhet genom sin historiska, kulturella och sociala kontext forma vad för professionskunnande studenter ges möjlighet att utveckla inom utbildningar. Det huvudsakliga datamaterialet i studien är styrdokument som beskriver hur utbildningen utformas på olika lärosäten. Examensmål och kursplaner inom speciallärarutbildningen ses som verktyg eller redskap i kursledarnas arbete. Dokumentens skrivningar förstås och tolkas av deltagarna utifrån de normer och värderingar och historiska kontext som råder på det lokala lärosätet, i det kollegiala sammanhanget och i samhället. Men även deltagarnas individuella kunskap och erfarenheter påverkar och påverkas. Styrdokumentet styr och formar utbildningen till en viss grad, och utgör på så sätt vissa begränsningar för verksamheterna, men inom dessa begränsningar finns även utrymme för lokala och individuella variationer.

Hur deltagarna i en verksamhet både som kollektiv och individer tolkar styrdokumentet påverkar utbildningen, men också deltagarnas andra beslut (organisatoriska, didaktiska osv) får konsekvenser för vad studenterna möter och vilken kunskap eller vilka förmågor de får möj-

lighet att utveckla under utbildningens gång. En studie av hur de nationella styrdokumenterna omsätts i lokala skrivningar vid de enskilda universiteten kan ge en viss inblick i hur de tolkas på mikronivå, men den bild som framkommer säger bara en viss del om hur utbildningen och dess innehåll förverkligas i realiteten. För att fördjupa förståelsen för hur utbildningen realiserar kombineras studier av dokument med semistrukturerade intervjuer, se metodavsnitt.

Då studiens design inte möjliggör en verksamhetsanalys i sin helhet kan studien snarare ses som influerad av ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Infallsvinklar från verksamhetsteorin kommer att användas i föreliggande studie för att studera målet för utbildningsverksamheten och synliggöra vilka aktiviteter eller handlingar som utförs för att uppnå målet. I analysarbetet kommer även perspektivet att användas för att undersöka om aktiviteterna och handlingarna påverkas av deltagarnas resonemang och val. Begrepp och aspekter från Engeströms version av verksamhetsteorin kommer att användas i tolknings – och analysarbetet och även i presentationen av resultat och diskussion.

5 Metodologi och metod

I följande avsnitt förklaras studiens förankring i en hermeneutisk forskningstradition och hur denna kommer till uttryck i relation till val av studiens undersökningsmetod och hur det hanteras i relation till studiens teoretiska ansats verksamhetsteori. Därefter tydliggörs urval, genomförande och bearbetning samt tolkningsförfarande. Avsnittet avslutas med ett resonemang kring vetenskaplig kvalitet och forskningsetiska överväganden.

5.1 Metodologiska antaganden

Hermeneutik är läran om läsning och tolkning. Ordet kommer från grekiskans "hermeneuein" som betyder "att tolka" (Ödman, 2007). I en hermeneutisk forskningsprocess syftar tolkningen i sig till att skapa förståelse, i och med att tolkning handlar om hur vi förstår och uppfattar vad ett material förmedlar i relation till forskningsfrågan. Processen kring tolkning sker i flera steg och är inte linjär utan sker genom en pendling mellan del och helhet.

Tolkningen av del och helhet leder ofta till nya, mer preciserade tolkningar, vilket leder processen vidare. Det här benämns ofta som "hermeneutisk spiral" (Ödman, 2007). Enligt ett hermeneutiskt synsätt finns ett beroendeförhållande mellan helheten och delarna. Den kontext som råder påverkar både det som tolkas och den som tolkar vilket innebär att utifrån ett hermeneutiskt synsätt behöver frågan om sammanhanget ständigt vara aktuell i den vetenskapliga processen (Ödman, 2007). Även förförståelsen hos den som tolkar är enligt ett hermeneutiskt synsätt en väsentlig aspekt att förhålla sig till. Forskarens förförståelse leder hen till problemställningen, till formulerandet av frågorna och sedan till hur materialet tolkas och vilka slutsatser som görs. Forskarens förförståelse präglas av egna erfarenheter, kunskaper och föreställningar.

Hermeneutikens försök att förstå delarnas och helhetens samverkan och sammanhang sammanfaller väl med verksamhetsteorins holistiska perspektiv, där målorienterade och verktygsmedierade handlingar förstås i en social, kulturell och historisk kontext. Föreliggande studie har genomförts med en hermeneutisk ansats. Materialet har sammanställts, tolkats och analyserats med inspiration från verksamhetsteoretiskt perspektiv i syfte att förstå hur delarna och helheten kan förklaras i relation till studiens syfte och frågeställningar.

5.2 Val av metod

Studien har genomförts med en kombination av två kvalitativa metoder: dokumentanalys och semistrukturerade intervjuer. Metoderna bedöms lämpliga att använda då studien syftar till att undersöka hur utbildningsverksamheten tolkar sitt uppdrag samt hur undervisningen i relation till examensmålet ser ut på de olika lärosätena. Dokument med koppling till utbildningsverksamheterna är studiens primära källa och intervjuerna ses som komplement för att fördjupa förståelsen. Dokumenttexterna har lästs med en hermeneutisk ansats där kontexten de ingår i vägts samman med dess skrivningar för att skapa förståelse av materialet.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att den kvalitativa intervjun bör användas då en forskare vill få förståelse för hur personer resonerar kring ett fenomen eller ett ämne som är kopplat till forskningsfrågorna. Respondenterna får i denna studie uttrycka sina uppfattningar och kompletterar på så sätt utbildningsverksamheternas dokumentskrivningar. Valet av typ av intervju föll på den semistrukturerade för att kunna fördjupa förståelsen av respondentens perspektiv med hjälp av följdfrågor eller förtydligande frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguidens frågor kompletterades med ett fingerat exempel med ett dilemma speciallärare verk-

samma i grund- och gymnasiesärskola kan möta, för att försöka komma närmare dynamiken mellan utbildningens utformning och yrkespraktikens krav på professionskunnande.

5.3 Urval

De lärosäten som ingår i studien har valts ut dels utifrån geografisk spridning, dels för att representera olika former av lärosäten, då ett är en högskola - Högskolan Kristianstad (HK) och tre är universitet. Två av universiteten kan betraktas som mer traditionella: Stockholms Universitet (SU) och Göteborgs Universitet (GU) och ett mer modernt, Umeå Universitet (UU). Trots försök till differentierat urval gör studien inget anspråk på att generalisera eller ge en heltäckande bild av all aktuell utbildning. För att få en heltäckande bild av speciallärarutbildningen, specialisering utvecklingsstörning, skulle alla 9 lärosäten där utbildningen ges behöva studeras.

Denna studie bygger på ett antal styrdokument: utbildningsplaner, kursplaner, litteraturlistor och kursguider. Enligt Högskoleförordningen ska alla lärosäten presentera utbildningsplaner och kursplaner för de utbildningar och kurser som tillhandahålls. En utbildningsplan ska tydliggöra vilka kurser som ingår i ett utbildningsprogram samt vilka krav på särskild behörighet som gäller. Lärosätet får även innefatta egna föreskrifter i utbildningsplanen (SFS 2010:1064). Kursplaner ska innehålla vilken nivå kursens ges på, antal högskolepoäng som kursen omfattar, kursens mål, krav på särskild behörighet samt former för att bedöma studenters prestationer. Lärosätet får även lägga till egna föreskrifter i en kursplan, till exempel kan litteraturlistor och vilka moment som är obligatoriska ingå i en kursplan (2010:1064 kap 6 § 14 - 16). Förutom högskoleförordningens stadganden har även Sveriges universitets- och högskoleförbund rekommendationer för vad en utbildningsplan och kursplan bör innehålla (SUHF 2011 - 1). Utbildningsplanen och kursplanen utgör, tillsammans med examensordningen, centrala dokument för både innehållsmässig och juridisk styrning av en utbildning. Enbart utbildningsplaner och kursplaner ger dock ingen fulltäckande bild av hur utbildningen är utformad på de olika lärosätena och därför kommer även litteraturlistor samt kursguider användas som källmaterial.

Det finns idag inget enhetligt begrepp för dokumenttypen som innehåller en beskrivning av vad kurser innehåller och hur undervisningen genomförs (Aldrin, 2012). Några exempel på olika benämningar av dokumenttypen är kursbeskrivning, studenthandledning och kursguide. I denna uppsats används kursguide då begreppet innefattar dess betydelse – att guida genom kursen (Aldrin, 2012). Kursansvarig ansvarar för att skapa kursguider och denna dokumenttyp är till skillnad från till exempel utbildningsplaner och kursplaner inget formellt eller juridiskt bindande dokument.

Valet av respondenter har varit strategiskt, syftet har varit att försöka intervjua deltagare inom verksamheterna som har insyn i frågorna som är aktuella för studien (Bryman, 2011, Eken-gren & Hinnfors, 2014). Ambitionen var inledningsvis att respondenterna skulle inneha liknande arbetsuppgifter (kursledare för aktuella kurser som behandlar examensmålet). Då det varit svårt att rekrytera intervjupersoner, vilket kan berott på universitetens omställningsarbete pga. av pandemin under tiden för materialinsamlingen för denna uppsats, har urvalet slutligen utvidgats till att innefatta personer med insyn i utbildningens utformning på respektive lärosäten.

5.4 Genomförande

Följande avsnitt syftar till att tydliggöra hur insamling, genomläsning och tolkning har genomförts för att synliggöra vilka val och ställningstaganden som skett under arbetets gång.

5.4.1 Genomförande insamling

Inhämtning av dokumentmaterialet skedde i två steg. Inledningsvis hämtades utbildningsplanerna för utbildningen från respektive lärosätes hemsida för en första genomläsning. Då framgick vilken eller vilka kurser som bearbetar examensmålet ”visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling”.

Utifrån den informationen kunde sedan aktuell kursplan och litteraturlista samt namnet på aktuell kursledare sökas fram. För att få tillgång till respektive kursguide kontaktades aktuell kursledare.

På ett av lärosätena bearbetas det aktuella examensmålet i två kurser, och ett lärosäte har inte skickat sin kursguide. Det betyder att det blir sammanlagt 18 dokument som ingår i studien. För en överblick över dokumenten som ligger till grund för resultatet, se sammanställning i tabellform här bredvid. De offentliga dokumenten (utbildningsplaner och kursplaner) finns redovisade under rubriken utbildningsdokument i avsnittet för referenser.

Dokument	Antal
Utbildningsplaner	4
Kursplaner	5
Litteraturlistor	5
Kursguider	4

Inledningsvis tillfrågades fem kursledare, vid de fyra lärosätena, om de ville ställa upp på intervju. De som kontaktades var, enligt lärosätenas hemsidor, kursledare för de kurser vars kursguider valts ut till att ingå i studien. En av fem svarade positivt och en svarade negativt vid första kontakten. Övriga tre svarade negativt efter en påminnelse. Därefter utvidgades urvalet till att även innefatta vetenskapliga ledare, programansvariga eller studierektorer beroende på respektive lärosätes organisation och struktur. Det innebar att ytterligare fyra personer kontaktades. På den förfrågan svarade en person positivt. Övriga tre svarade inte trots påminnelse.

Under processen med att kontakta respondenter och hantera de svar som kom in har det funnits funderingar om att designa om studien till en ren dokumentanalys. En tanke var att i så fall inrymma alla 9 lärosäten som tillhandahåller utbildningen. Anledningarna till att ursprungsidén ändå kvarstod är två. Relativt långt tid av den som var avsatt till studien hade gått och pandemins konsekvenser var i det läget fortfarande högst osäkert vilket förutsattes påverka möjligheten att få tag i alla dokument (specifikt kursguider). Den andra anledningen var att en intervju hade genomförts och det preliminära resultatet från den bedömdes intressant vilket väckte stor nyfikenhet på hur respondenter på andra lärosäten skulle besvara samma frågor. Utifrån detta valdes den ordinarie idén ligga kvar men med ett utökad val av respondenter, som beskrivits ovan. I slutändan blev det dessvärre enbart två semistrukturerade intervjuer som genomfördes. Svaren från intervjuerna tillsammans med dokumentanalysen ligger till grund för resultatet.

5.4.2 Genomförande dokumentanalys

Genomläsning av textmaterialet har skett gradvis då arbetet med att samla in alla önskade dokument tog olika lång tid. De officiella dokumenten som utbildningsplaner och kursplaner (som finns tillhands på lärosätenas hemsidor) lästes inledningsvis. På så sätt skapades en viss överblick av hur de olika lärosätena organiserat utbildningen (utbildningsplanen), vilka kurser som varit aktuella för studien (utbildningsplan + kursplaner) och vilka kursledare som blev aktuella att kontakta för att få tillgång till kursguider.

När väl alla dokument var inne lästes de igenom i sin helhet för att göra en bedömning samt identifiera ord, begrepp och formuleringar som berör studiens forskningsfrågor. Därefter sammanställdes materialet i olika tabeller för att skapa en överblick. Tabellerna syftade till att synliggöra skillnader, likheter samt skapa överblick för vidare genomläsning och analys (för exempel se bilaga 3). Under vidare genomläsning har begrepp som bedömts ha relevans utifrån forskningsfrågorna och studiens teoretiska utgångspunkt kategoriserats och placerats i tabellen för att sedan användas i den sammanvägda bearbetningen och analysen.

5.4.3 Genomförande intervjuer

Alla tillfrågade hade via missivbrev informerats om de av vetenskapsrådet (2017) uppställda etiska krav som ska följas inom svensk forskning. I missivbrevet preciserades studiens område, syfte, urval, planerad omfattning vad gäller tid samt författarens önskemål om att få spela in intervjun. Intervjuerna inleddes med en kort presentation och repetition av vetenskapsrådets etiska krav samt en bakgrund till studiens syfte och intresseområde. Intervjuerna spelades in både via programvara och telefon (som säkerhetsåtgärd). En intervjuguide med frågor och ett exempel från yrkespraktiken användes som ram för intervjun och enstaka följd- och klargörande frågor användes. De båda intervjuerna genomfördes med hjälp av ett videosamtal under april månad, 2020 och tog mellan 25 - 40 minuter. Intervjuer transkriberades ordagrant och i sin helhet i första skedet, inklusive upprepningar, språkljud, pauser, skratt, minspel osv. På så sätt skapades en översikt över vad det sagda, och upplevda, som en inledande del i arbetsprocessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Efter första genomläsningen redigerades sedan texterna och språkljud som mm, upprepande ord och övriga tydliggörande anteckningar raderades för att öka läsvänligheten och analysarbetet av texterna.

5.4.4 Genomförande av tolkning och analys

När allt material var insamlat och utvalt innehåll sammanställt i tabeller (dokumenten) och transkriberingarna var redigerade analyserades det samlade textmaterialet i sin helhet.

Inom hermeneutiken anses det av vikt att förförståelsen tas i beaktning vid all tolkningsförfarande. All tolkning sker utifrån erfarenheter, kunskaper och föreställningar i relation till den kontext som råder. Min egen 10-åriga yrkesbakgrund och erfarenhet från grundskolans yrkespraktik spelar således med all säkerhet in på hur denna uppsats tagit form. I min yrkesroll som specialpedagog möts jag dagligen av dilemman som berör samarbete, rådgivning, svåra samtal osv och dessa erfarenheter ingår i min förförståelse. Min förförståelse har utifrån ett hermeneutiskt synsätt påverkat både hur jag formulerat problemområdet och tolkat data-materialet som ingår i studien.

För att bredda tolkningsförfarandet något har jag tagit inspiration av verksamhetsteorin och använt en tematisk analys. För att tydliggöra hur tolkningsförfarandet gått till beskrivs nedan dels de steg som analysprocessen tagit, dels de enheter kopplade till verksamhetsteorin som använts i tolkning och analys.

En tematisk analys influerad av Braun och Clark (2006) har använts för att identifiera, analysera och beskriva teman i materialet. Metoden är flexibel på så sätt att den är fri från teoretisk ram (Braun & Clarke, 2006). Efter transkriberingen har analysen skett i förutbestämda steg för att utkristallisera teman som sedan sammanställs och summerats i det sista steget i processen vilket är dokumentation. Kortfattat kan man beskriva de olika stegen så här:

- Analysen påbörjas med flera aktiva genomläsningar av materialet.
- Därefter skedde en kodning genom att försöka relevanta infallsvinklar i relation till frågeställningarna
- Sedan påbörjas arbetet med att kategorisera koderna och/eller hitta kopplingar och på sått upptäcka olika teman.
- Därefter skedde en granskning av de teman som framkommit genom ytterligare genomläsning av materialet.
- Sjätte steget handlar om att definiera och namnge de teman som utkristalliserats samt strukturera teman och text. I föreliggande studie har forskningsfrågorna inspirerat till rubriker och under dem har sedan de teman som visat sig inordnats.
- Det sista steget i en tematisk analys handlar om att dokumentera arbetet, i detta fallet skriva samman resultatet.

Pendlingen mellan den egna förförståelsen, genomläsning av texterna (sammanställningar av dokument samt transkriberingen) och den tolkning som skett har ny förståelse av det som studerats successivt vuxit fram. Utifrån en hermeneutisk ansats har uppgiften att försöka lägga pusslet av det som studeras antagits. Just pendlingen mellan del och helhet, förförståelse och ny förståelse bildar på så sätt en process där tolkningen är central (Ödman, 2007). Processen har inte varit statisk och den tematiska analysens olika steg har format arbetet fram till det var dags att dokumentera.

Utifrån Engeströms tredje generation av verksamhetsteori har några enheter eller aspekter använts i analysen. Detta gäller främst objekt, medierade redskap, regler och viss mån gemenskapen används i arbetet med tolkning och analys. Aspekter i anknytning till enheterna subjekt, arbetsfördelning och utfall kommer föreliggande studie inte åt i samma utsträckning och därför kommer begreppen inte att återspeglas i så stor grad i det sammanfattade resultatet.

5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

För att bedöma och diskutera en studies vetenskapliga värde problematiseras vanligtvis tre begrepp; reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Reliabilitet behandlas oftast i relation till en studies möjlighet att replikeras av andra, vid ett annat tillfälle eller i ett annat sammanhang och då få liknande resultat (Kvale & Brinkman, 2009). Transparensen kring arbetsprocess inklusive analysarbete, samt uppsatsens bilagor som syftar till att synliggöra hur missivbrev, intervjuguide och exempel på tabeller över dokumenten utformats vilket kan öka möjligheten för andra att replikera studien.

Begreppet validitet syftar till att beskriva hur väl studiens olika delar stämmer överens, det beskriver rimligheten i undersökningens resultat i relation till problemformulering, teoretisk utgångspunkt och metodiska val. Validitet handlar om att undersökningen verkligen mäter det den avser att mäta (Kvale & Brinkman, 2009) Som ett mått på kvalitet ska forskare med hermeneutisk ansats antingen redogöra den egna förförståelsen och hur den förändrats under tolkningsprocessen, eller tydliggöra den tolkningsteori som använts och på så sätt tydliggöra med vilka ögon materialet bearbetats (Larsson, 2005). För att öka studiens trovärdighet, som även kan benämnas intern validitet (Bryman, 2011), har målsättningen varit att beskriva arbetsprocessen från datainsamling till slutgiltigt resultat så tydligt och transparent som möjligt.

Extern validitet beskriver graden av generaliserbarhet hos en studie, det vill säga hur väl resultatet går att generalisera från urvalet till populationer. För att nå en hög extern validitet behöver urvalet vara så representativt som möjligt i relation till det som mäts (Bryman, 2011). Föreliggande studie gör varken anspråk att representera varken alla lärosäten som tillhandahåller aktuell utbildning, eller hävdar att det som framkommer i resultatet är en komplett bild av de utbildningsverksamheter som ingår i studien. Uppsatsen kan snarare sägas försöka gestalta ett område på ett systematiskt sätt och på så sätt synliggöra nya vinklar och ett nytt sätt att se på kända problem (Larsson, 2005).

5.6 Etiska överväganden

Individskyddskravet har skapats för att skydda individer som deltar i forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Datainsamlingen i studien har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska krav (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet) som alla syftar till att uppfylla individskyddskravet följts under studiens gång.

I samband med första mejlkontakten med tillfrågade respondenter har missivbrev som tydliggöra studiens syfte, frivilligheten i deltagandet samt möjligheten att när som helst avbryta sitt deltagande, bifogats (bilaga 1). Vid genomförandet av intervjuerna repeterades informationen i missivbrevet. De båda respondenterna har även fått information om att nyttjandet av deras svar enbart kommer att användas i föreliggande studie.

I all skapad text har konfidentialitetskravet visats hänsyn till genom att de intervjuade inte angetts med namn eller koppling till specifikt lärosäte. Eventuella andra namn som nämnts under intervjuerna (namn på institutioner, kollegor, forskare) har strukits i transkriberingen. I hanteringen och presentationen av resultatet har hänsyn tagits så att explicita formuleringar eller specifika organisatoriska val inte riskerar att röja respondenternas identitet genom koppling till ett specifikt lärosäte.

6 Resultat

Studiens resultat baseras på en sammanvägning av dokumentanalysen och de båda respondenternas svar och kommer här att presenteras under tre rubriker som kan kopplas till studiens tre frågeställningar.

6.1 Utbildningen som ett sätt att utveckla studenternas förmåga att vara kvalificerade samtalsledare och rådgivare

De fyra lärosätena, som utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan benämnas som utbildningsverksamheter, har gjort olika val när de utformar den lokala specialläraryrket. Då utbildningsplanerna studeras och jämförs synliggörs olika sätt att tolka examensmålet att ”visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling”.

Tre av fyra lärosäten behandlar målet i en kurs, ett lärosäte (Göteborgs Universitet), gör det i två efter varandra följande kurser. På två lärosäten (Umeå Universitet och Högskolan Kristianstad) ingår examensmålet i en kurs som samläses med övriga specialiseringar för specialläraryrket och med specialpedagogstudenter. På tre av fyra lärosäten ingår examensmålet i kurser som innehåller flera andra examensmål, med andra ord lite större kurser, medan ett lärosäte (Högskolan Kristianstad) har valt att undervisa kring examensmålet i en mindre kurs med mer avskalat fokus på speciallärarens roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare. Den kursen kretsar enbart kring det aktuella examensmålet.

Varje lärosäte behöver ta hänsyn till hur utbildningen som helhet och dess delar ska hänga ihop, och en fråga som därmed bearbetas lokalt är progressionen i utbildningen. Exempelvis kan Göteborgs Universitets val att behandla examensmålet i två på varandra följande kurser tolkas som en bedömning där man velat att examensmålet ska lyftas flera gånger, utifrån olika perspektiv och riktat mot olika innehåll i utbildningen. På så sätt får studenterna möjlighet till teoretisk och praktisk bearbetning vid flera tillfällen. I kursplanerna framgår även att kurserna hänvisar till varandra, och studenterna uppmanas till reflektion över sin egen progression i rollerna som samtalsledare och rådgivare. GU och SU har båda valt att hantera examensmålet inom de specialiserade kurserna av utbildningen, vilket innebär att anknytningen till grund- och gymnasiesärskolans, yrkespraktik kan bli tydligare än vid de lärosäten där studenterna läser kursen tillsammans.

Ett annat sätt att arbeta med innehåll och progression är Högskolan Kristianstads som har valt ett samlat innehåll riktat mot examensmålet i en separat kurs. Det kan tolkas som att man anser att undervisningen kring examensmålet behöver en egen kurs för att det är en väsentlig del av yrkesprofessionen och därmed ska hanteras särskilt. Kursen ligger dessutom i slutet på utbildningen vilket kan tolkas som ett sätt att säkerställa att studenterna har utvecklat andra kunskaper och förmågor i relation till professionen först, för att sedan kunna bygga på dessa kunskaper med innehåll riktat mot att vara kvalificerad samtalsledare och rådgivare. Kursen samläses med övriga specialiseringar vilket kan innebära att kursen inte är riktat specifikt mot grundsärskolans praktik. Lärosätet är inte representerat i studien av någon kursguide vilket gör det svårt att bedöma om anknytningen till vald specialisering framgår eller betonas på något sätt.

Andra val som påverkar utbildningens utformning är val av kurslitteratur och uppgifter eller moment i kurserna. Kortfattat kan vald kurslitteratur delas upp i två områden: ett område där handledning eller samtalsmetodik är kopplade till en pedagogisk yrkespraktik och ett där litteraturen är mer allmän och inte skriven för en specifik skolkontext. Det finns även litteratur

som hämtar exempel från yrkespraktik inom andra fält såsom socialt arbete eller psykologi. En mer omfattande beskrivning och tolkning av hur kurslitteraturen kan ses som medierande verktyg i relation till utbildningsverksamhetens uppgift kommer nedan.

Vilken typ av uppgifter som konstrueras i en utbildning kan också säga något om hur väl studenter förbereds inför den nya yrkesrollen, alltså hur väl en utbildningsverksamhet uppnår syftet med dess uppgift, att examinera speciallärare. Det som är gemensamt för alla lärosäten är att studenterna möter ett teoretiskt innehåll kopplat till samtal/handleddning/rådgivning genom litteratur och får genomföra en eller flera uppgifter i en yrkespraktik på något sätt. Alla lärosäten har därmed valt att aktuellt examensmål ska hanteras genom både teoretisk och praktisk anknytning. De uppgifter som ska genomföras i yrkespraktiken eller på fältet har lite olika utformning men alla kräver en yrkespraktik där elever och/eller kollegor deltar i uppgiften på ett eller annat sätt.

6.2 Hur utbildningsverksamheterna skapar utbildningens teori- och praktikanknytning i relation till examensmålet att vara kvalificerad samtalsledare och rådgivare

Utbildningsplanens formella status tydliggör dels vad studenterna kan förvänta sig av utbildningen men sätter även in innehållet i en viss kontext. I tre av fyra lärosätens utbildningsplaner lyfts dynamiken mellan teoretisk förankrad kunskap och erfarenhetsbaserad eller praktisknära kunskap (samtliga markeringar är mina):

Innehållet behandlas med utgångspunkt i de olika områdenas aktuella och historiska, didaktiska **vetenskapliga grund** såväl som till specialpedagogiska tvärvetenskapliga grund. Samband relateras även till **beprövad erfarenhet** och egna behov av ytterligare kunskap i syfte att utveckla den kommande **yrkesidentiteten**.

Utbildningens struktur och studiegång syftar till att främja en **progression beträffande professionell och akademisk kompetens**...

... utbildningen ska, i mötet mellan **erfarenhetsbaserad** och **teoribaserad kunskap**...utbildningen utgår ifrån områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forskning- och utvecklingsarbete samt kunskap om relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och dess **betydelse för yrkesutövningen**.

Ovanstående formuleringar tydliggör de båda benen yrkesutbildningen står på samt visar på att utbildningsverksamheterna försöker förtydliga uppdragets tudelade grund: professionskunnande i kombination med akademiskt kunnande. Det framgår även att en del av syftet handlar om den kommande yrkesutövningen. Därmed är siktet inställt mot yrkespraktiken. Studenterna ska efter examen verka som professionella och behöver tydligen också vissa specifika kunskaper med sig.

Av dokumentanalysen framgår det att alla lärosäten behandlar examensmålet genom att kombinera innehåll och uppgifter med teoretisk och praktisk inriktning. Det tycks vara så det att utveckla förmåga till att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare inte enbart bedöms handla om att lära sig om samtal- och handledningsmetodik i teorin, då alla lärosäten har valt att studenterna på ett eller annat sätt ska genomföra uppgifter praktiskt.

Utifrån de kursguider som ingår i studien framgår det att samtliga kurser har uppgifter som berör någon form av samtal. Inramningarna och syftena med uppgiften/uppgifterna är något

olika men det gemensamma är att studenten ska genomföra ett eller flera samtal med någon eller några inom studentens verksamhetsområde. En av respondenterna beskriver hur hen arbetar med att försöka knyta samman teoretiska aspekter med praktiska uppgifter

.. alltid minst en uppgift knuten till någon praktik, alltså att man ska ut och titta på praktiken och sedan nått avsnitt som handlar om att reflektera över sin egen yrkesprofession... jag tycker att det blir, liksom trebent om jag skulle missa verk-
lighetsanknytningen. Men, det är också något som vi strider om i vissa kurser...

Utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan uppgifter som används i kurser ses som ett medierande redskap som subjekten använder och påverkas av på olika sätt. I föreliggande studie ger två respondenter röst åt subjekt inom utbildningsverksamheterna och ovanstående citat visar att respondenten försöker koppla uppgifter till praktiken som sedan kan relateras, genom reflektion, gentemot den egna yrkesprofessionen. De uppgifterna kan ses som medierande redskap för att uppnå verksamhetens objekt, att utbilda till en yrkesprofession. I samtliga kursguider som ingår i studien framgår en bild av att utbildningsverksamheterna använder sig av reflektion som begrepp och företeelse frekvent i relation till undervisningen kopplat till aktuellt examensmål. Reflektionerna kopplat till uppgifter ska främst göras individuellt och skriftligt men det förekommer även moment där studenter ska träffas för att reflektera tillsammans, som ett led i den egna processen kopplat till uppgifterna. Ingen samtalsuppgift lämnas utan en reflektionskoppling.

Studenterna uppmanas reflektera kring mer än samtalsuppgifterna i kursen, som till exempel i samband med elev- och klassrumsobservationer, feedback på kurskamraters texter och läsning av litteraturen. I en kursguide skrivs reflektionens innehåll fram genom att tydliggöra dynamiken mellan den egna erfarenheten och det vetenskapliga förhållningssättet:

De egna känslorna, upplevelserna, åsikterna är naturligtvis alltid utgångspunkten för de reflektioner du gör. Men i det vetenskapliga sammanhanget måste man, så gott det nu går, göra åtskillnad mellan det personliga och det allmänna, mellan det specifika och det generella, mellan tro och vetande och mellan värderingar och kunskap. (kursguidens egen markering).

Det verkar som att reflektionen fyller en viktig del i undervisningen på alla lärosäten. En av respondenterna lyfter att hen upplever att de lyckats bygga en bra kurs där momenten kompletterar varandra och att studenterna lyckas utveckla sina kunskaper och reflektioner under kursens gång.

Jag tycker att vi har en kurs som det fungerar bra på (säger kursens namn) där momenten bygger på varandra, i den kursen blir det en jättebra progression. Det brukar bli så himla bra, studenterna når liksom en ny nivå i sin förmåga att reflektera över sin yrkesprofession, på ett så bra sätt. Men som sagt. I andra kurser tycker jag inte vi lyckas lika bra.

I citatet ryms en öppning för tolkning att det skiljer sig åt i de olika kurserna som finns inom samma utbildning. Det kan bero på att individerna och grupperna inom utbildningsverksamheten inte alltid är överens om syftet eller innehållet på uppgifterna eller att kommunikationen mellan deltagarna inte fungerar fullt ut.

Vilka regler och normer som råder inom en utbildningsverksamhet är inte alltid uppenbart. Den individuella uppfattningen om vad som är god utbildning eller vad den syftar till kan påverkas av hur kollektivet inom verksamheten agerar eller resonerar. En av respondenterna är inne på det spåret i följande resonemang:

Dom som är forskare, dom har ofta släppt yrkespraktiken, om de ens har någon. Alltså, de fokuserar mycket på det abstrakta. Det är lite som en arbetsskada kan man säga. Adjunkterna är lite likadana, jag upplever att dom försöker anamma professorers stil.

Det som jag ser, när jag varit med på lektioner, jag försöker navigera bland kurserna är att studenterna hjälper studenter. Du vet, de samtal som sker i workshops som vi har i utbildningen. dom stöttar varandra. Dom går på djupet i analyser om särskilda elever, när de gör kartläggningar till exempel...

Respondentens beskrivning visar på att det skapas idéer om hur undervisningen ska genomföras inom en utbildningsverksamhet och i det här exemplet tycks det vara idén om det akademiska arbetssättet, att tillhandla hålla teoretiska modeller och perspektiv på innehållet som behandlas. I citatet beskriver respondenten hur studenter blir viktiga för varandra i den kontexten och på så sätt stöttar varandra i sammankopplingen mellan yrkespraktiken och akademien.

6.2.1 Motsättningar inom verksamheten

Båda respondenterna vittnar om att frågor om praktikanknytning diskuteras i kollegiet inom utbildningsverksamheten. Ibland på kollegial nivå inom kurser eller programmen men också på högre nivå som i programråd eller fakultetsnämnd. Båda respondenterna beskriver att diskussionen kan leda till motsättningar där några argumenterar för ökad vetenskaplighet och ”expertkunskap” medan andra argumenterar för ökad praktikanknytning.

En av respondenterna exemplifierar denna motsättning med hur arbetet att implementera nya kunskapskrav kring neuropsykiatri i utbildningen gått till. I det arbetet samarbetar utbildningen med en annan institution och där har motsägelser blivit tydliga. Enligt respondenten uppstår diskussioner om expertkunskap versus praktikanknytning och hen menar att lärare på utbildningen försöker hävda att expertkunskaperna måste vara förankrade i yrkespraktiken för att inte missa utbildningens mål.

Expertkunskap inom neuropsykiatri, dom **måste** (sägs med eftertryck) vara förankrade i den verklighet där svårigheterna finns, annars är kunskapen ganska meningslös... och det här är vi inte överens om riktigt

Även den andre respondenten nämner att diskussion och argumentation kring balansen mellan en professionsutbildnings praktikanknytning och akademiska innehåll finns inom utbildningsverksamheten. Respondenten beskriver att det finns kollegor som kan ge uttryck för behov av en ökad vetenskaplighet i utbildningen. Hen berättar om ett exempel där kollegor föreslagit att utbildningen ska ha färdiga förslag på problemformuleringar och syfte när det är dags för studenterna att skriva examensarbeten.

Ja, detta är ett exempel på vad vi kan bråka om ... det är ju extremt elitistiskt... det hör inte ihop med professionens intention eller utbildningens intention. Det är studenterna som kommer med frågeställningar och syfte, med problemformuleringar som berör honom eller henne. Dom kommer från verksamheten och ser att det finns luckor i praktiken som dom vill fylla...

.... tänk om du åker till jobbet med alla dessa begrepp; ”korrelation”... ”inkludering”... ”socialisering”...”tekotoko” ...” mikoloko” (nonsensord - skratt) ...Vad tjänar praktiken på det? Dom här begreppen, jargongen och termerna, är bara olika slags verktyg för att förstå världen, den komplexa faktiska världen ...

...Jag menar, när vi pratar om ansats... det är ju inget man behöver hemma direkt, med min man eller fru ” hej... vad är din ansats idag? ...

Gemensamt för respondenternas resonemang är att de tycker att praktikanknytningen är viktig för utbildningen som sådan och att utbildningen riskerar att missa sitt syfte om att förbereda studenterna för deras framtida yrkesroll.

En av respondenterna beskriver utmaningen med att yrkespraktikens förutsättningar påverkar i vilken grad det går att genomföra uppgifterna från utbildningen. Dessa förutsättningar påverkar ju även den yrkespraktiken speciallärare ska verka i efter examen och utbildningen kan inte ge svar eller redskap för alla de utmaningar som hen kommer att möta.

Alltså, utbildningen ger ju mer praktiska verktyg i kombination med teori och metodik. Men vi har ju också diskuterat det, det spelar ingen roll hur många öppna frågor jag egentligen kan ställa, om mottagaren inte har förståelse för vad vi pratar om... Helst skulle vi ju velat att all personal på skolan fick utbildning, krasst...Vi får ofta de frågorna från studenterna, att de vet hur man har ett handlande samtal men att det inte räcker för att få till det i praktiken.

Båda respondenterna diskuterade frågan om ansvar vad gäller speciallärares kunskaper och förmågor i relation till yrkespraktiken. De lokala skolverksamheternas förutsättningar utifrån organisation, ledning, personalsammansättning och så vidare påverkar i vilken grad speciallärarna kan utföra sina arbetsuppgifter och får användning för de kunskaper och förmågor de utvecklat under utbildningen.

Men det är också mycket en arbetsfördelningsfråga, mer en ledningsfråga. Vi undervisar inte för hur det ser ut i praktiken alla gånger.

Alltså en hel del av ansvaret ligger ju i ledning och organisation och hur man jobbar i praktiken, alltså universitetet kan inte lösa alla delar.

Vi erbjuder ju ingen lösning på alla dessa dilemman, men lösningen tror ju jag finns i gemensam kunskapsgrund. Och det ligger ju på skolledningsnivå, att erbjuda alla sina anställda en gemensam kunskapsgrund.

Balansen mellan vad en utbildning kan erbjuda och vad den reella yrkespraktiken kräver är svår att uppnå. Både dokumenten och respondenterna lyfter fram riktningen på utbildningen, som ska syfta till att studenterna ska fungera som professionella i sin kommande yrkesidentitet. Men det är ett tudelat uppdrag, eftersom utbildningen också ska inlemmas i det akademiska systemet, både utifrån organisation och innehåll. Någonstans måste då avvägningen för vad som utformar utbildningen göras. Ett sätt att få in yrkespraktiken är att gå via studenterna.

Vi uppmuntrar studenterna att vara mer praxisinriktade, att ta med sina dilemman. Det är hela konceptet, utbildningen kan hjälpa sortera och titta på praxisexempel.

Båda respondenterna återkommer till att även om frågan om teori och praktik är något av en klassisk fråga numera så behöver den fortfarande bearbetas och förstås i relation till den utbildningen de är med och skapar. Den är klassisk och inte löst.

Men det vi kan, det som vi lärare på högskolor borde vara medveten om är praktiken - så här ser den ut.

Utbildningen kan ge olika former av redskap, både teoretiska och mer praktiskt orienterade. Utbildningsverksamheternas uppgift är att examinera studenterna genom att utbilda och kontrollera att de förvärvat och utvecklat kunskaper, färdigheter, förmågor och förhållningssätt. Därefter möter den examinerade specialläraren en yrkespraktik som är både mångfacetterad och föränderlig. Ett sätt att tolka uppdraget inom utbildningsverksamheten är att se utbildningen som en del, som en start och sedan får yrkespraktiken ta hand om resten.

Utbildningen kan sätta igång lärandet på ett sätt, men sen måste man utöva sin profession och fortsätta lära sig.

6.3 Om hur praktikanknytning konstrueras inom utbildningsverksamheterna i relation till examensmålet att vara kvalificerad samtalsledare och rådgivare

Samtliga uppgifter och kursinnehåll i de undersökta utbildningar som behandlar examensmålet om kvalificerad samtalsledare berör fältet eller yrkespraktiken. På så sätt kan det argumenteras för att praktikanknytningen är reell, den genomförs i ”verkligheten” och är inte enbart simulerad av högskolan. När man studerar vad uppgifterna kring samtal innehåller och vad de syftar till tycks en dimension till att framstå.

På två av lärosätena, Stockholms Universitet och Umeå Universitet, är samtalsuppgiften frikopplad från övriga uppgifter, och behandlas som en övning i sig. I båda fallen handlar det om två samtal som genomförs i studentens yrkespraktik eller på hens verksamhetsförlagda utbildningsplats. På det tredje lärosätet, Göteborgs Universitet, används samtalet som en del i en större uppgift med flera moment i två olika kurser.

Ett lärosäte (Stockholms Universitet) beskriver en uppgift med rubriken Samtal med två deluppgifter: i steg ett skall studenten genomföra ett *utforskande samtal* på temat Vad förväntar sig lärare av speciallärare som rådgivare? Steg två innebär att studenten skall genomföra ett *rådgivande samtal* med en lärare eller en elevassistent. De båda samtalen verkar inte behöva ske med samma person utan behandlas som två olika typer av övningar, med två olika syften.

Då det inte framgår vidare instruktioner eller innehåll i den kursguide som finns tillgänglig baseras tolkningen på ovanstående instruktion och benämns utifrån vad som står som en konstruerad uppgift. I den reella yrkespraktiken ingår inte arbetsuppgifter som baseras på *utforskande samtal* om speciallärarens yrkesroll. I yrkespraktiken kan man fråga sig om den frågeställningen är relevant. Den är relevant för en student som ska skapa sin yrkesidentitet och kan i viss mån vara intressant för utbildningsrepresentanter för att förstå yrkespraktiken studenterna ska möta men är den reellt betydelsefull och existerar sådana uppgifter i yrkespraktiken? Det andra, *det rådgivande samtalet*, kan innefatta någon frågeställning från praktiken och kan på så sätt mer likna en reell arbetsuppgift som en speciallärare kan komma att möta som yrkesverksamma.

Umeå Universitet har valt att använda ett liknande upplägg som Stockholm. Studenterna ska genomföra två samtal, men i detta fallet med samma person, en kollega. Det första samtalet ska ha mer av en *kartläggande* karaktär där studenterna ska träna på att klargöra situationen genom olika samtalsstrategier eller metoder. Det andra samtalet, benämnt *vidga perspektiv* ska sträva mot att utveckla tidigare resonemang, utmana och utveckla tankegångar hos kollegan.

Uppgifterna på detta lärosäte har en tydligare koppling till yrkespraktiken genom att de ska utgå från ett dilemma som en kollega upplever finns i verksamheten. Syftet att både försöka kartlägga och sedan utmana eller utveckla givna föreställningar knyter också an till en speciallärares yrkespraktik.

Göteborgs Universitets behandlar examensmålet kring kvalificerad samtalsledare i två av sina kurser och har valt ett annat upplägg. Uppgifterna kring samtal vävts in i ett större sammanhang där de hänger ihop med andra moment i kurserna. I kurs 1 ska studenten först genomföra en elevobservation med fokus på kommunikation och språk i undervisningen. Efter genomförd observation och analys ska studenten genomföra ett *återgivningssamtal*. Syftet handlar om att studenten ska kunna initiera samtalet men också försöka få deltagande lärare att göra *utforskande reflektioner*. I kurs 2 ska studenten genomföra en pedagogisk kartläggning med syfte till att utreda en elevs behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd. I det arbetet ingår flera samtal kring elevens kunskapsutveckling och lärande; med eleven, vårdnadshavare, lärare, rektor och elevhälsa. När kartläggningen är genomförd och studenten gjort en pedagogisk bedömning av elevens behov ska även ett *återgivningssamtal* med berörda lärare genomföras. I båda kurserna används olika uppgifter som existerar i speciallärares yrkespraktik och ambitionen tycks vara att väva samman dem till en helhet.

Ett sätt att se på de tre olika sätten att utforma uppgifterna är att sätta dem på en skala med pseudo-praktikanknytning på ena sidan (SU) och reell praktikanknytning på andra sidan (GU), och UU hamnar någonstans mitt i mellan.

Utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv uppstår funderingar om hur väl utbildningsverksamheterna genom val av medierande verktyg – i detta fall uppgifterna - uppfyller syftet och målet för verksamheten (objektet). Konstruerade uppgifter kan naturligtvis uppfylla de teoretiska krav som studerats inom området, studenten kan träna på olika metoder och reflektera kring olika teoretiska perspektiv. Men anknytningen till yrkesprofessionen riskerar att missas om inte kursledare eller lärarutbildare är nogga med att visa på den tänkta kopplingen. Samtal kring uppfattningar om varandras yrkesroller sker exempelvis sällan i yrkespraktiken, även om det säkert hade varit givande.

Göteborgs Universitet kan, utifrån ett verksamhetsteoretiskt synsätt, ha en tydligare koppling till objektet, målet med utbildningen, vad gäller reell praktikanknytning. Processen som studenterna ska gå igenom vad gäller observation och återgivningssamtal i kurs 1 och pedagogisk kartläggning i kurs 2 har en direkt anknytning till yrkespraktiken. De medierande redskapen, uppgifterna, ger studenterna möjlighet att träna på moment som existerar i yrkespraktiken.

6.3.1 Kurslitteratur som medierande redskap

Varje lärosäte behöver även ta beslut om vilken kurslitteratur som skap kopplas till de olika kurserna och momenten som ingår. I relation till verksamhetsteorin ses i detta sammanhang kurslitteraturen som medierande redskap som kursledarna och studenterna använder sig av för att kommunicera genom, tillägna sig undervisningsinnehåll och utveckla kunskap.

En sammanställning av litteraturlistorna visar att de fem kurserna inte har någon post (bok eller artikel) som berör ämnet handledning/rådgivning/samtal gemensamt. Även andra val vad gäller kurslitteraturen skiljer de olika lärosätena åt, till exempel har ett lärosäte enbart en post på kurslistan över obligatorisk litteratur som behandlar innehåll riktat mot examensmålet medan de andra tre har mellan tre och fyra poster.

Genomläsning och analys av litteraturlistorna visar även att det går att urskilja två områden av litteratur. Det ena området (4 poster) handlar om samtal och handledning i relation till skolan som yrkespraktik. I den litteraturen finns även en tydlig koppling till kollegialt lärande inom pedagogisk verksamhet. Det andra området (7 poster) innefattar litteratur som behandlar teori och metodik kring att vara en samtalsledare och handledning på ett mer övergripande plan. Tre av de posterna har en direkt koppling till andra yrken såsom socialt arbete och psykiatri medan 4 poster inte har någon yrkesspecifik koppling alls.

Hur begreppen kvalificerad samtalspartner och rådgivare tolkas vid de olika lärosätena går inte att förstå enbart genom att undersöka litteraturlistorna. Det som går att se är dock att litteraturen, övervägande, består av titlar som hänvisar till handledning och samtal. Ett lärosäte har med essäsamlingen som även ingår i tidigare forskning i denna uppsats som problematiserar just begreppet "kvalificerad samtalspartner" och vid två andra lärosäten ingår titlar där vägledning och rådgivning ingår som begrepp.

Ett lärosäte utmärker sig genom att bara ha litteratur med en mer allmän ingång till samtal och handledning och som hämtar den yrkespraktiska kopplingen från andra yrkespraktiker än den pedagogiska. Anknytningen till specifikt pedagogisk verksamhet saknas helt vad gäller valet av litteratur på kursen som behandlar aktuellt examensmål. Studiens resultat kan inte förklara vad detta kan betyda eller få för konsekvenser för utbildningen studenterna möter.

Gemensamt, som tidigare nämnts, för alla utbildningsverksamheter är att litteraturen tycks ses som ett verktyg för att tränas i uppgiften att vara kvalificerad samtalspartner och rådgivare. Studenten uppmanas att reflektera över innehåll i relation till egna erfarenheter. På så sätt används kurslitteraturen som ett medierande redskap för att skapa en reflekterad kunskap, detta genom att studenten kombinerar den egna erfarenheten och reflektion.

6.4 Sammanfattning resultat

Sammanfattningsvis går det att konstatera att alla undersökta lärosäten hanterar både teoretiska och praktiska moment när de bearbetar aktuellt examensmål. Det framkommer även att lärosätena gör olika val vad gäller progression, kurslitteratur och uppgifter i kurserna. Två lärosäten bearbetar examensmålet tillsammans med övriga speciallärarespecialiseringar och med specialpedagoger, medan två lärosäten har förlagt innehållet inom vald specialisering. Reflektion tycks fylla en viktig roll i undervisningens utformning och innehåll på samtliga lärosäten och används förmodligen för att förena de praktiska momenten med teoretiskt innehåll. Något som skiljer sig åt på de olika lärosätena är hur de praktiska uppgifterna konstrueras, från mer pseudo-praktiska till reellt praxisnära. Slutligen framkommer det att det råder olika åsikter om synen på praktik och teori inom två av lärosätena som på olika sätt kan tänkas påverka utbildningarnas utformning och innehåll.

7 Diskussion

Syftet med föreliggande studie är att ta reda på hur verksamheten på fyra lärosäten utformar undervisningen i relation till examensmålet ”visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling” inom speciallärarutbildningen, specialisering utvecklingsstörning. I kommande avsnitt diskuteras först hur de motsättningar som finns, valda medierande redskap och utbildningens uppgift kan förstås inom utbildningsverksamheterna samt vilka likheter och skillnader som kan utläsas i relation till tidigare nämnda litteratur och tidigare forskning (utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv). Därefter följer en kort metoddiskussion där dokumentanalys i kombination med semi-strukturerade intervjuer problematiseras samt hur eventuellt andra metodval hade kunnat påverka resultatet. Avslutningsvis kommer några kommentarer om vad föreliggande studie kan bidra med samt förslag på vidare forskning.

7.1 Resultatdiskussion

7.1.1 Motsättningar inom utbildningsverksamheterna

Utifrån verksamhetsteoretiskt perspektiv kan skillnaderna mellan de olika utbildningsverksamheternas tolkning av uppdraget kopplat till aktuellt examensmål bero på att de som arbetar med utbildningen uppfattar utbildningens syfte på olika sätt. De båda respondenterna vittnar om att diskussioner kring dynamiken mellan teoretisk och praktisk kunskap lever inom de utbildningsverksamheter där de verkar. Den diskussionen exemplifierar dilemman som förmodligen alla utbildningsverksamheter som tillhandhåller yrkesutbildningar hanterar på ett eller annat sätt. Det tudelade uppdraget (som kan ses som en motsättning) är framskrivet i utbildningsplanerna, det syns i kursuppläggen och i de uppgifter studenterna möter under utbildningen. Det är en del av utbildningsverksamheternas objekt.

Kontexten som präglar de högre utbildningarna påverkas av flera aspekter. Uppdraget för utbildningsverksamheterna är reglerat, uppgiften (att examinera speciallärare) är dem ålagd av staten och även innehållsmässigt är de styrda till en viss grad, via innehållet och utformningen av examensmålen. Universitetens traditionellt autonoma ställning har utmanats av de stora förändringar utbildningsväsendet genomgått sedan efterkrigstiden och numera vill många aktörer ha inflytande över vad de högre utbildningarna ska innehålla och syfta till (Fransson, 2016). Aktuella utbildningsverksamheter behöver förhålla sig till uppdraget och den yttre styrningen i form av lagar och föreskrifter men också till rådande utbildningspolicys där fokus på jämförelse och mätningar av olika slag inneburit en tydligare konkurrensorientering (Sjöberg, 2009; Fransson, 2016).

Motsättningarna respondenterna beskriver kan bero på den ideologiska förändringen av synen på universitetens uppdrag och organisering och synen på om kunskap och bildning samt om vetenskapens ställning (Fransson, 2016; Franck, 2001). I vilken grad de interna diskussionerna eller motsättningarna påverkar utbildningen i sig kan denna studie dessvärre inte uttala sig om. Enligt Engeströms utveckling av verksamhetsteorin behöver motsättningar inte vara öppna konflikter, eller ens ett problem i sig. Alla verksamheter är öppna och får ständigt nya element att ta ställning till. På så sätt förändras och utvecklas både innehåll och utformning. Yrkesutbildningarnas intåg på den akademiska arenan kan tolkas som en sådan förändring i de högre utbildningarnas verksamheter. Den förändringen eller utvecklingen ses på olika sätt av olika individer och kollektiv. Den kan fylla en funktion som att bidra med en ökad vetenskaplig kunskap in i professionsutbildningarna vilket förbereder de yrkesverksamma på en allt

mer föränderlig yrkesutveckling och arbetsmarknad (Selander, 2015). Men det kan också ses som en icke välkommen pålaga som inte är förenlig med de klassiska universitetens ideal.

Ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan dessa motsättningar skapa konflikter och oro, vilket respondenternas röster i viss mån pekar mot, men det kan också leda till förändring och utveckling. I de studerade utbildningsverksamheterna kan interna diskussioner säkert leda ett kollegium eller en verksamhet framåt genom att skapa utveckling, men samtidigt är det viktigt att komma ihåg att regelverket som lärosätena verkar inom också är utanför deras interna kontroll. I viss mån finns ett utrymme att röra sig inom, men samtidigt finns det tydliga yttre begränsningar i form av lagar, föreskrifter och policydokument vilket påverkar utbildningsverksamheternas friutrymme.

7.1.2 Medierande verktyg i relation till utbildningens syfte

I alla undersökta kurser förekommer specifik kurslitteratur kring samtal, handledning och kollegialt lärande, men dess omfattning, innehåll och användning skiljer sig åt. Vid ett lärosäte används litteratur som inte har någon direkt koppling till aktuell yrkespraktik, medan ett lärosäte enbart valt ut litteratur där pedagogisk verksamhet och kollegialt lärande står i centrum. Vad dessa val får för direkta konsekvenser kan föreliggande studie inte uttala sig om. Men utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv blir frågan hur väl verksamheten, genom den valda litteraturen (medierade redskapen), uppfyller sin uppgift, (sitt objekt).

Respektive kursledare väljer litteratur till den kurs hen ansvarar för, så de stora skillnaderna är kanske föga förvånande. Både individer och kollektiv är, utifrån ett verksamhetsteoretiskt synsätt, påverkade av sina erfarenheter och den kontext de verkar i. De som undervisar på ett lärosäte med starkare kopplingar till de mer traditionella och klassiska universiteterna kanske gör andra val än de som undervisar på en högskola som bildats 1977. Eller så gör de kursledare som har en egen yrkeserfarenhet av specialpedagogiska dilemman andra val än de som främst har sin yrkespraktiska erfarenhet av området från akademien.

Att kunskapsområdet kring samtal, handledning och rådgivning inte är tydligt definierat kan också bidra till den spridda tolkningen av innehåll och val av lämplig litteratur (Berthén, 2007, Sundqvist 2012). I bristen på tydligt definierat kunskapsområde uppstår ännu mer utrymme för varje utbildningsverksamhet att tolka på vilket sätt uppgiften ska genomföras, och med vilken teoretisk anknytning.

Ett annat medierande verktyg är de uppgifter studenterna får genomföra inom respektive utbildningsverksamhet. Alla lärosäten använder sig av uppgifter som ska genomföras i yrkespraktiken. Beroende på när i utbildningen momentet kring att leda samtal ligger (inledande termin, inom specialisering, avslutande) preciseras verksamhetsområdet mer eller mindre. På de lärosäten där kursinnehållet behandlas inom specialiseringsdelen skrivs det fram att uppgifterna ska genomföras i en pedagogisk miljö där det finns elever som tillhör målgruppen (mottagen i grundsärskola eller gymnasiesärskola). Studiens resultat kan inte säga om det ger bättre resultat om speciallärare, med specialisering utvecklingsstörning arbetar med examensmålet kring samtal inom sin specialisering än om det samläses med övriga inriktningar och specialpedagogerna. Dock kan kopplingen till specifik yrkeskontext, i detta fallet en specifik skolform, antas ha betydelse för de gemensamma reflektionerna och diskussionerna som sker mellan studenter och lärarutbildare. Om alla befinner sig inom samma fält kan frågorna som behandlas antas kunna bli mer specifika och praxisnära.

Resultatet från föreliggande studie visar på att valen av kurslitteratur och uppgifter i undervisningen skiljer sig åt mellan lärosäten vilket får konsekvenser för hur utbildningen utformas och konstrueras, och i förlängningen vad studenterna får med sig från sina studier. Orsaken till skillnader i kurslitteratur och uppgifter och vilka konsekvenser det får ligger utanför vad denna studies undersökningsområde kan besvara.

Fransson (2016) har skrivit om hur idén om ”den reflekterande praktikern” påverkade professionsutbildningar i allmänhet och lärarutbildningen i synnerhet. Det kopplas samman med den decentraliserade målstyrningen av skola och utbildning, dels med den typ av kompetens som lärare i nutiden yrkespraktik förväntas ha. Fransson (2016) lyfter även fram det faktum att det kritiskt-reflexiva förhållningssättet skrevs in i många styrdokument för utbildning. Gemensamt för alla lärosäten i denna studie tycks vara en syn på att reflektion har betydelse för lärandet och utvecklingen av förmågan att vara en kvalificerad samtalsledare och rådgivare. Inom samtliga utbildningsverksamheter tränas studenterna i att både skriftligt och muntligt formulera sina reflektioner utifrån olika uppgifter. Uppgifter och kurslitteratur används, utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv, som medierande redskap för att skapa en eftersträvd reflekterad kunskap, detta genom att studenterna får kombinera de egna erfarenheterna, de teoretiska aspekterna och reflektion av olika slag.

7.1.3 Utbildningens uppgift

En verksamhets objekt (uppgift) växer, utifrån ett verksamhetsteoretiskt synsätt, fram ur samhälleliga behov (Kutti, 1996). De utbildningsverksamheter som är i fokus i föreliggande studie har till uppgift att utbilda och examinera speciallärare med specialisering utvecklingsstörning. För att konkretisera undersökningen något har detta relaterats till hur uppgiften genomförs kopplat till ett specifikt examensmål. Aktuellt examensmål står i fokus då forskning visat att speciallärares, verksamma i grund- och gymnasiesärskola, yrkespraktik präglas av uppgifter kopplat till samarbete med elevassistenter (Andersson & Östlund, 2017). I samarbetet, utifrån rollfördelning och ansvar inom grundsärskolans kontext kan frågor om rådgivning och vägledning blir högst aktuella.

På två lärosäten studeras innehåll kopplat till examensmålet tillsammans med övriga specialiseringar inom speciallärarutbildningen, samt med specialpedagoger. På två lärosäten ingår examensmålet i kurser som läses inom vald specialisering. Kopplingen till grundsärskolan eller gymnasiesärskolans kontext borde bli närmare vid de lärosäten som undervisas inom vald specialisering. Oavsett kurslitteratur och uppgifternas upplägg befinner sig då studenterna i en grupp där alla deltagare möter liknande sammanhang. Gemensamma diskussioner och reflektioner har därmed liknande bas vad gäller de erfarenheter studenterna gör i de praktiska uppgifterna.

Valet av hur och när studenterna möter innehållet säger ingenting om huruvida studenternas förmågor och kunskap i relation till examensmålet utvecklas generellt, studenterna kan utvecklas till kvalificerade samtalspartners och rådgivare i alla kurser oavsett med vem de läser eller med vilka fältuppgifter.

Oavsett hur väl verksamheten lyckas med uppgiften att göra studenterna till kvalificerade samtalspartners och rådgivare är det sedan upp till den examinerade specialläraren att applicera kunskapen i den yrkespraktik hen kommer att vistas i. Däremot kan valet av utformning påverka i ett avseende: på de lärosäten där examensmålet behandlas inom vald specialisering får studenterna möjlighet att träna i relevant kontext, vilket kan leda till att de har bättre förutsättningar att tillämpa sina kunskaper och förmågor i yrkespraktiken efter utbildningen.

Utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv präglas objektet för verksamheten, speciallärarutbildningen, av flera sociala, kulturella och historiska faktorer (Engeström, 2001, Kutti, 1996). Exempelvis har den historiska utvecklingen av både grundsärskolan som skolform, lärarutbildningen sig och den högre utbildningen konsekvenser, utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv, för den kontext som nuvarande speciallärarutbildningen befinner sig i dag.

Grundsärskolan som yrkespraktik behöver delvis förstås utifrån dess historiska utveckling, föreliggande studie har inte betonat det historiska perspektivet mer djupgående än genom att belysa att det var först på 1990-talet som skolformen kom att tillhöra det allmänna skolväsendet i sin organisering och styrning. Att målgruppen, skolformen och de som arbetat där tidigare tillhörde verksamheter inom vård och omsorgsväsendet kan påverka både synen på och kunskapen om grundsärskolan som yrkespraktik. Idag omfattas vidareutbildningen för lärare som vill arbeta inom grund- och gymnasiesärskolan av en övergripande speciallärarutbildning med en egen specialisering: utvecklingsstörning. Relationen mellan det gemensamma och det specifika för varje specialisering har inte föreliggande studie studerat närmare men resultatet visar att de olika utbildningsverksamheterna tycks tolka olika vad gäller vad som är gemensamt och vad som är specifikt.

Andersson och Östlunds (2017) studie visar att samarbete med andra professioner, specifikt elevassistenter, är något som präglar speciallärare inom grund- och gymnasiesärskolans yrkespraktik. Forskning har även visat att hur väl samverkan med elevassistenter fungerar i praktiken står i relation till vilka instruktioner och vilken vägledning och rådgivning speciallärare kan tillhandahålla. Andra aspekter som påverkar samverkan mellan yrkesgrupperna är organisatoriska förutsättningar för exempelvis gemensam reflektion och personliga egenskaper i form av öppet sinne, god empatisk och konfliktlösningsförmåga (Takala, 2007; Giangreco et al., 2003, Biggs et al., 2019). Vad som uppenbaras i dokumentanalysen är att yrkesgruppen elevassistenter inte nämns i mer än ett fall (SU samtalsuppgift, kan genomföras med elevassistent). Föreliggande studie kan inte visa att frågor kring samverkan med yrkesgruppen elevassistenter inte nämns i undervisningen alls, men det är tydligt att de dokument som tillhör utbildningen inte berör yrkesgruppen specifikt.

De båda respondenterna kommer in på resonemang om var gränsen går mellan vems ansvar det är att ge svar på alla de dilemman som en yrkesverksam speciallärare står inför. Frågor om förutsättningar, samlat kompetensbehov och organisering ligger inte på utbildningen. Speciallärarstudenterna får under utbildningens gång stöd med teoretiska förklaringsmodeller och metodiska redskap, men lösningar på yrkespraktikens alla olika krav är omöjligt att tillhandahålla. Utbildningen och dess utformning kan ge vissa kompetenser och kunskaper, sedan behöver de som styr och organiserar yrkespraktiken (arbetsgivare) ansvara för andra delar. Speciallärare inom grund- och gymnasiesärskolan arbetar tätt med elevassistenter som kan ha vitt skilda erfarenheter och kunskaper i relation till sin yrkesroll (allt från oerhört erfarna och kunniga till noviser). En av respondenterna preciserar frågan om detta genom att beskriva att studenter kan uppleva sig kompetenta och kunniga gällande samtalsmetodik men i den praktiska verkligheten stöter de ändå på problem. Speciallärare kan ha fått med sig hur mycket kunskap som helst men om förutsättningarna att arbeta med dilemman som uppstår i yrkespraktiken inte finns är det kanske inte utbildningen i sig det är fel på.

Båda respondenterna lyfter fram att universiteten inte kan ge svar och lösningar på allt det som studenterna behöver för att verka som professionella. En av respondenterna lyfter fram att hen ser hur viktiga studenterna är för varandra, i relationen till att hantera yrkespraktiken. Studenterna skapar en gemenskap som utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv bildar en

grupp som stöttar varandra i arbetet med att uppfylla objektet. Liknande resultat framkom i Falkner och Larssons (2020) enkätstudie där studenterna uppgav att de främst gick till kurskamrater eller till rektorer i yrkespraktiken för vägledning i praxisnära frågor.

Kortfattat kan den officiella förklaringen av vad som är utbildningens uppgift vara att den ska utbilda blivande speciallärare genom att utveckla deras akademiska och professionella kompetenser. Detta övergripande syfte skrivs fram i tre av fyra utbildningsplaner och går att följa ända ut i de kursguider som ingår i studien. De båda respondenterna uttrycker att praktikan-knytningen är viktig för utbildningen som sådan och att utbildningen riskerar att missa sitt syfte att förbereda studenterna för deras framtida yrkesroll om det inte tas i beaktning. Men inom utbildningsverksamheterna finns det motsättningar, som beskrivits ovan. Vad studenterna tycker är utbildningens uppgift framgår inte av denna uppsats men är väl värt att ha med i åtanke. Studenternas idé om utbildningens syfte påverkar också vad som sker inom respektive utbildningsverksamhet.

Jedemark (2007) visade i sin avhandling att kurser på lärarprogrammet inte höll likvärdig kvalitet och att lärarutbildarna praktiserade sitt uppdrag på olika sätt, vilket erbjöd studenterna olika innehåll och professionskunnande. Då respektive utbildningsverksamhet tolkar och formar utbildningen utifrån de aspekter som styr och påverkar i den aktuella kontexten är det oundvikligt att utbildningarna blir olika. Vad en student vid ett lärosäte möter vad gäller professionskunnande kopplat till att vara kvalificerad samtalsledare och rådgivare skiljer sig åt från vad en annan student möter på ett annat lärosäte. Denna studie kan inte uttala sig om kvaliteten på utbildningen, enbart ställa frågor angående de olika val som utbildningsverksamheterna har gjort. Det som dock går att konstatera är att utifrån valet av progression, innehåll, litteratur och upplägg skapas olika sorters kopplingar till yrkespraktiken som ger studenterna olika möjligheter att utveckla kunskaper och förmågor beroende på var de går sin utbildning.

7.2 Avslutande rekommendationer

Som avslutning kommer jag, i motsatt till den nordiska handledartraditionens inriktning, drista mig till att agera rådgivare. Utifrån egen yrkeserfarenhet och efter arbetet med denna studie vill jag ge några råd till de som ansvarar för att organisera, strukturera och utveckla speciallärarutbildningen, specialisering utvecklingsstörning. Då det i grund- och gymnasiesärskolans yrkespraktik råder hög personaltäthet och yrkesgruppen elevassistenter enligt egen erfarenhet ibland är majoritet i ett kollegium råder jag utbildningsansvariga att ägna mer uppmärksamhet åt samverkan mellan speciallärare och elevassistenter.

- Behandla examensmålet ” visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling” inom vald specialisering på alla lärosäten. Innehållet bör vara riktat mot grund-och gymnasiesärskolans praktik då den är utformad på ett annat sätt (organisatoriskt och personalmässigt) än grundskolans.
- Välj litteratur till kurserna som även behandlar rådgivning. Problematisera det faktum att speciallärare kan behöva agera *kvalificerad samtalspartner* och *rådgivare* till närmaste kollegor dagligen i arbetet inom grund-och gymnasiesärskolan.
- Problematisera grund- och gymnasiesärskolans organisation och personalsammansättning i relation till den skolutvecklingsforskning som finns. Hur kan skolformen förstås ur ett skolutvecklingsfokus?

- Argumentera för forskning som handlar om samverkan mellan yrkesgrupper inom skolformen och vilka konsekvenser skolformens organisation och personalsammansättning får för elevers sociala och kunskapsmässiga utveckling kommer till stånd.

7.3 Metoddiskussion

Materialinsamlingen i föreliggande studie har skett genom dokumentanalys och två semi-strukturerade intervjuer. En fördel med att använda officiella dokument såsom utbildningsplaner och kursplaner är tillgängligheten, alla lärosäten måste tillhandahålla dem och de är tillgängliga för alla via lärosätenas hemsidor. En nackdel är dock att officiella dokument bara kan synliggöra vissa delar av en utbildnings utformning, organisation och innehåll. I syfte till att förstå fler aspekter kring hur lärosätena utformar aktuell utbildning ville jag därför komplettera med dokument som kommer närmare undervisningspraktiken såsom kursguider samt intervju kursledare för utvalda kurser. Intervju som metod kan skapa tillfällen för att ställa följdfrågor och be om förtydliganden. I föreliggande studie handlar det om frågor om vad dokumentens skrivningar kan betyda eller andra aspekter som bedöms relevanta och skulle kunna fördjupa förståelsen.

Studien har formats och materialet har tolkats utifrån en hermeneutisk ansats. Svårigheterna med hermeneutikens öppna inställning till tolkandet och processen kan vara att det inte är så förutbestämt. Det gäller att hitta den egna vägen in i materialet och få fram en sammanhängande tolkning och presentation. I detta fall hittades stötningen genom processen i den tematisk analysen som bygger på olika steg, och det verksamhetsteoretiska perspektivet som gav begrepp att undersöka i relation till materialet.

Kursledares tolkning av syftet med utbildningen påverkar vilket innehåll som ingår i kursen och hur det gestaltas. De dokument som ingår i studien kan bara i viss mån beskriva och ge en bild av vad som sker i undervisningen. Studiens begränsning ligger i detta faktum. Ambitionen att spegla dokumentanalysen med röster från kursledare från respektive lärosäte har hela tiden funnits. Bristen på personer att intervjuas ledde till ett utökad urval och nya kontaktförsök i vilket en person med en annan funktion inom utbildningen ställde upp. För resultatet innebär det att enbart två respondenter, med olika inblick och ansvar i utbildningen, får ge insynen som kan ge en djupare förståelse i relation till syftet med studien. De olika utbildningsverksamheterna präglas av flera faktorer. Denna uppsats ger en inblick i några. De samhällliga behoven (examensmål formade för att möta upp och påverka yrkespraktiken och i förlängningen arbetsmarknaden) möter de tolkningar av syftet med utbildningen som deltagarna i verksamheten gör. I de verksamheter som studerats i denna uppsats är deltagarna alla med inblick och funktion inom utbildningen, men också studenterna. Studenternas del har inte undersökts alls i denna studie.

Ett alternativt angreppssätt hade varit att utgå från en fallstudie-design med ett en total verksamhetsanalys som målsättning. Där hade observationer (av undervisning) kunnat komplettera dokumentanalys och intervjuer (både av kursledare och studenter) som datainsamlingsmetod. Det hade troligtvis tillfört flera dimensioner till förståelsen för frågeställningarna. En studie med en annan ansats eller teoretisk design hade kunnat byggas på variationsteorin. Genom att komplettera studiens design med observationer av muntliga kursmoment och/eller analyser av skriftliga kursuppgifter skulle en variationsteoretisk ansats kunnat identifiera och analysera innebörden av undervisningsinnehåll på ett annat sätt vilket också hade kunnat bidra med förståelse för hur utbildningen som sådan är utformad och konstruerad samt för att vad den examinerade specialläraren fått med sig för kunskaper.

7.4 Studiens implikationer

Föreliggande studie visar på hur fyra lärosäten tar sig an uppgiften att utbilda studenter vid speciallärarutbildningen, specialisering utvecklingsstörning till att bli kvalificerade samtalspartner och rådgivare.

Resultatet visar att alla lärosäten hanterar teoretiska och praktiska moment som är kopplade till arbetet med aktuellt examensmål. Det framkommer även att två lärosäten bearbetar examensmålet tillsammans med övriga speciallärarspecialiseringar och med specialpedagoger medan två lärosäten förlagt innehållet inom vald specialisering. Reflektionen tycks fylla en viktig roll i undervisningens utformning och innehåll på samtliga lärosäten och används förmodligen för att förena de praktiska momenten med teoretiskt innehåll. Något som skiljer sig åt på de olika lärosätena är hur de praktiska uppgifterna konstruerats, från mer pseudo-praktiska till reellt praxisnära. Slutligen har det framkommit att det råder motsättningar, exempelvis om förhållandet mellan teori och praktik, inom utbildningsverksamheterna som på olika sätt kan påverka utbildningens utformning och innehåll.

Denna uppsats kan synliggöra hur utbildningsverksamheter som har till uppgift att tillhandahålla professionsutbildningar hanterar dynamiken mellan teoretiska och praktiska aspekter. Studien kan även ge en inblick i hur de fyra lärosätena fungerar som verksamheter utifrån några verksamhetsteoretiska aspekter samt visa på några av de faktorer som påverkar hur lärosäten utformar utbildningen i relation till ett specifikt examensmål inom speciallärarutbildningen specialisering utvecklingsstörning läsåret 2019–2020.

Denna uppsats kan ses som en gestaltning av ett nutida fenomen, ett nedstamp i en specifik kontext under en specifik tidsperiod vilket kan komma bli intressant för andra i framtiden. Uppsatsen gestaltar hur en yrkesutbildning utformas och konstrueras under rådande regelverk och utbildningspolicys vilket skulle kunna ge framtida utbildningshistoriker underlag för vidare studier.

7.5 Vidare forskning

Denna studie hade en högre ambition än vad som genomfördes. Vidare forskning om hur undervisning inom högre utbildning organiseras, utformas och genomförs vore intressant att ta del av. En studie där kursledare eller andra med inblick i utbildningen ger sin bild av den yrkespraktik de verkar inom skulle kunna ge en djupare förståelse för hur olika verksamheter tolkar och utformar sitt uppdrag. Motsättningar inom akademien, med bildningsideal som möter kravlista från politiker, arbetsmarknad och den ekonomiska marknaden, påverkar både individer, kollektiv och verksamheterna som sådana. Det vore intressant att studera närmare hur exempelvis kursledare väljer och prioriterar när en kurs formas, både utifrån uppgiften som sådan och de formella och informella regler som råder inom verksamheten. Prioriteringar görs och det får konsekvenser. Det är oundvikligt. Önskvärt vore att även lyfta fram studenternas röst för att ge en ännu tydligare bild av dynamiken inom respektive utbildningsverksamhet i studier liknande denna.

Grundsärskolan som skolform och yrkespraktik har vissa unika särdrag, i relation till grundskolans sammanhang, vilket skulle vara intressant att undersöka vidare. Andersson och Östlunds (2017) studie indikerar att vissa specifika områden präglar grundskolans kontext och därmed speciallärare specialisering utvecklingsstörnings yrkespraktik. En studie liknande deras men på alla 9 lärosäten som tillhandahåller utbildningen hade varit ett intressant första steg för att skapa en mer heltäckande bild av den yrkespraktik som väntar examinerade speciallärare, specialisering utvecklingsstörning. Med utgångspunkt från en sådan studies resultat skulle sedan djupstudier kring olika aspekter, liknande syftet med föreliggande studie kunna genomföras. Ett annat välkommet tillskott till forskningen om grundskolan som yrkespraktik skulle vara fler studier som rör samverkan mellan elevassistenter och speciallärare. Dels utifrån de olika yrkesrollernas perspektiv dels utifrån samverkan och hur det påverkar elevers lärande och utveckling.

För oss yrkesverksamma inom den ”avvikande” skolformen skulle fler studier som undersöker utbildningen som ger behörighet för skolformen och de förutsättningar som råder för speciallärare, specialisering utvecklingsstörning kunna ge större förståelse för den yrkespraktik vi verkar inom. För övriga skulle studier inom fältet till exempel kunna ge förståelse för de utmaningar och dilemman lärosäten ställs inför i frågan om att utbilda yrkesprofessioner under rådande omständigheter. Det borde bli en ”win win” för alla, både för akademiker och för yrkespraktiker.

8 Referenser

Utbildningsdokument (lärosäte, programkod, kurskod)

Göteborgs Universitet, L2SLP (Giltig from 2018-09-03), SLU302 (Giltig from 2019-09-02).

Göteborgs Universitet, L2SLP (Giltig from 2018-09-03), SLU402 (Giltig from 2020-01-20).

Högskolan Kristianstad, SPDL2-UTVL (Giltig from 2013-09-02), SP400S (Giltig from 2017-08-28)

Stockholms Universitet, UQSLP (Giltig from ht18), UQ2UTV (Giltig from ht 18).

Umeå Universitet, LYSPL (Giltig from ht 18), 6SP052 (Giltig from 2019-08-12).

Offentliga utredningar, lagar, myndigheter

Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Hämtad 2020-03-28 från:

<https://www.regeringen.se/49b72c/contentassets/88d2a7b82c834a3790ee8d0751f65487/en-fornyad-lararutbildning>

SFS 2010:800. Skollag. Hämtad 2020-04-25 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS 2010: 1064. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). Hämtad 2020-04-25 från: <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/101064.PDF>

SFS 2011:186. Examensordning för speciallärarexamen. Hämtad den 2020-04-25 från <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110186.PDF>

SOU 1992:94. Skola för bildning. Hämtad 2020-04-25 från: <https://lagen.nu/sou/1992:94>

SOU 1999:63. Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Hämtad 2020-03-28 från: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1999/05/sou-199963/>

SUHF 2011:1. Rekommendationer om kursplaner, utbildningsplaner och betygssystem. Hämtad 2020-05-02 från: <https://suhf.se/app/uploads/2019/07/REK-2011-1-Rekommendationer-om-kursplaner-utbildningsplaner-och-betygssystem.pdf>

UKÄ (2020). Fakta om högskolan. Hämtad 2020-04-29 från: <https://www.uka.se/fakta-om-hogskolan/den-svenska-hogskolans-historia/aren-1900-2000.html>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2020-05-10 från: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Artiklar och böcker

- Aldrin, V (2013). Kursguidernas roll i högre utbildning – En studie av kursguidebruk vid Göteborgs universitet. *Högre utbildning*, 3(1), 37 - 51.
- Anderson, L., & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1–9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 508–524.
- Ball, S. (2003) The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215–228.
- Berthèn, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling Karlstad University Studies 2007:19) Karlstad. Hämtad från:
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2%3A6641/FULLTEXT01.pdf>
- Berry, A.B., Petrin, R.A., Gravalle, M.L., & Farmer, T.W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4) 3–11.
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences on the quality of professional relationships between special educators and Paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256-272.
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2019). “Developing that balance: Preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals”. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 42(2) 117–131.
- Bladini, K. & Naeser, M. (2012). *Det handlar om samtal, en essäsamling om ett kvalificerat samtalsuppdrag*. Universitetsstryckeriet, Karlstad.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychotherapy*, 3:2, 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Cipriano C., Barnes, T.N., Bertoli, M.C., Flynn, L.M., & Rivers, S.E. (2016). There's no “I” in team: Building a framework for teacher-paraeducator interactions in self-contained special education classrooms. *Journal of Classroom Interaction*, 51(2), 4-19.
- Ekengren, A-M. & Hinnfors, J. (2014). *Uppsatshandboken. Hur du lyckas med din uppsats*. Studentlitteratur. Lund.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*. 14:1, 133–156.
- Falkner, K., & Larsson, J. D. (2020). Professional formation of Swedish special education teachers in the tension between formal education at university and informal learning in practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 79–87.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1736870>

- Fransson, O. (2009). Epistemisk förskjutning och autonomi. I Fransson, O & Jannergård, K. (red). *Kunskapsbehov och nya kompetenser*. Santérus Förlag. Stockholm.
- Fransson, O. (2016). *Lärande som policy*. (IFAU-Rapport 2016.22) Hämtad från: <https://www.ifau.se/sv/Forskning/Publikationer/Rapporter/2016/larande-som-policy/>
- Fransson, O & Jannergård, K. (2009). Inledning: Om professioners teori och praktik. Utbildning och kunskap, kunskap och kritik. I Fransson, O & Jannergård, K. (red). *Kunskapsbehov och nya kompetenser*. Santérus Förlag. Stockholm.
- Franck, E. (2001). *Högskolan – en utmanare och utmanad när samhället förändras*. I Sju inlägg om högskolemässighet Ribban på rätt nivå. Högskoleverket. Hämtad från: <https://www.uka.se/download/18.6b3261a315a296ca0f3da68f/1487841863418/isbn9188874796++Sju+inl%C3%A4gg+om+h%C3%B6gskolem%C3%A4ssighet++Ribban+p%C3%A5+r%C3%A4tt+niv%C3%A5.pdf>
- French, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education*, 35 (1), 41–53.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., and Broer, S.M. (2003). Schoolwide planning to improve paraeducators supports. *Exceptional Children*, 70: 63–79.
- Jedemark, Marie (2007). *Läroarbetsutbildningens olika undervisningspraktiker: en studie av läroarbetsutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lunds universitet. Pedagogiska institutionen. Avhandling.
- Jedemark, Marie (2015) *Studenter i gränzonen mellan högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning: Är kunskapstransferering möjlig mellan olika utbildningssammanhang?* Pedagogisk Forskning i Sverige, 20:3–4, s. 221–246.
- Knutagård, H. (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Studentlitteratur. Lund.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human computer interaction research. I Nardi, A. B (ed) *In Context and consciousness Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge: The MIT Press
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordic Studies in Education. 01/2005, 16–25.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkestheori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, O. (1999). Läroarbetsutbildningen mellan omstrukturering och nytänkande. *Utbildning & Demokrati*, 8 (2), 1–13.
- Lingard, B. (2009). Pedagogizing teacher professional identities. I Gewirtz, Mahony, et al (eds) *Changing Teacher Professionalism*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.

- Meyer, J. W. (2008). Building Education for a World Society. I Pereyra, Miguel (ed) *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies*. Frankfurt am Main: Peter Lang Gmb
- Popkewitz, T S. (2000). Globalization/Regionalization Knowledge, and the Educational Practices: Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research. I Popkewitz, Thomas S. (ed) *Educational Knowledge*. New York: State University of New York Press.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Book Inc.
- Selander, S. (2015). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I Bronäs, A. & Selander, S. (red). *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Studentlitteratur AB. Lund.
- Sjöberg, L. (2009). Skolan och den `goda´ utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa. I *Utbildning & Demokrati*, 18 (1), s 33 - 58.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Stenlås, N., (2009). *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. (Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6). Regeringskansliet. Finansdepartementet.
- Takala, M. (2007). *The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland*. *British Journal of Special Education*. 34 (1), 50–57.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press
- Ödman, PJ. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Östlund, D. (2017). Elevassistenter: En möjlighet eller ett hinder för elevers inkludering och delaktighet. *Specialpedagogik*, 37, nr 3/4, s. 106–117

Bilaga 1: Missivbrev

Vill Du delta i en studie om praktikanknytning inom speciallärarprogrammet, specialisering utvecklingsstörning?

Övergripande fokus för föreliggande studie är hur praktikanknytningen hanteras inom professionsutbildningar, och mer specifikt är det speciallärarutbildningen med specialisering utvecklingsstörning som studeras närmare. Speciallärares samarbete med elevassistenter kommer fungera som konkret exempel ur yrkespraktiken.

Inom grundsärskolan arbetar många olika yrkeskategorier tillsammans för att tillgodo se elevernas individuella behov och i många fall finns det lika många vuxna i klassrummet som elever. Ett av examensmålen för speciallärare med specialisering utvecklingsstörning i Sverige handlar om att: *studenterna ska visa på förmåga att fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling hos barn och ungdomar med utvecklingsstörning (SFS 2011:186).*

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur fyra lärosäten hanterar praktikanknytningen inom utbildningen för speciallärare med specialisering utvecklingsstörning, samt hur utbildningen förbereder studenterna på samarbetet med andra professioner, specifikt elevassistenter, i den professionella verksamheten.

Studien består av två delar, kvalitativ textanalys av kursplaner, kursguider och litteraturlistor från fyra svenska lärosäten, och semikvalitativa intervjuer med kursledare för kurser vars kursguider ingår i studien samt med vetenskapliga ledare / programansvariga/ studierektor (beroende på organisation) för utbildningen på respektive lärosäte.

Förhoppningen är att fyra lärosäten som tillhandhåller utbildningen speciallärare med specialisering utvecklingsstörning kommer ingå i studien. Studien är en magisteruppsats på utbildningen till specialpedagog vid Göteborgs Universitet.

Intervjun kommer att beröra din uppfattning om praktikanknytning i professionsutbildningar, med speciallärarutbildning som fokus. Intervjun beräknas ta 30–60 minuter och kommer ske över telefon alternativt videosamtal. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut i text.

Den information som du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när uppsatsen är godkänd. Du kommer ha möjlighet att ta del av uppsatsen genom att få en kopia av arbetet om så önskas.

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.

Jag frågar härmed om Du vill delta i denna studie. Du kan lämna besked om du vill delta antingen via mail eller telefon senast **22 april 2020**.

Ansvariga för studien är Lise Persson och handledare är Susanne Dodillet. Har Du frågor om studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss.

Lise Persson, student
Mail:
Telefon:

Susanne Dodillet, lektor
Mail:
Telefon:

Bilaga 2

Intervjuguide (anpassa frågor utifrån funktion)

- Vad heter du?
- Hur ser din utbildningsbakgrund ut?
- Hur länge har du undervisat på universitet/ högskola?
- Hur länge har du haft kursledaransvar för aktuella kursen?
- Skulle du kunna beskriva din funktion inom speciallärarutbildningen?
- Hur ser du på relationen mellan praktik och teori inom en professionsutbildning som speciallärarprogrammet?
- Upplever du att praktikanknytningen är något som diskuteras bland de som är inblandade i utbildningen? (programrådet, bland kursansvariga, undervisande lärare, forskare knutna till utbildningen)
- Upplever du att studenter uttrycker åsikter om relationen praktik/ teori i utvärderingar? (Om ja, hur hanterar ni det?)
- Försöker du att förankra kursens mål och utformning i den praktik studenterna verkar i / kommer att verka i? Hur gör du det i så fall?

Jag har formulerat ett exempel, för att belysa ett problem som jag upplever att speciallärare i sin yrkesvardag konfronteras med. Du kan se det på skärmen och läsa själv (eller så läser jag).

"Jag har så svårt att få arbetet runt mina elever att flyta, dels utifrån kunskapsinläringen men också kring bemötande och förhållningssätt. Jag har kollegor, elevassistenter, som inte förstår mina instruktioner när de ska arbeta "en – till – en" med en elev vilket gör det så svårt att få till lärandesituationer för eleverna. I praktiken får de ju då inte den undervisningstid de har rätt till..."

Vi har ingen tid att prata om sådant här tillsammans, hur ska jag göra då? Det är ju mitt ansvar att säkerställa elevens kunskapsutveckling, och måendet med för den delen, det funkar inte alls när det bara blir utbrott hela tiden, eller när de jag ska delegera till inte kan genomföra "en-till – en situation " som det är planerat. Vi har ingen gemensam mötes eller planeringstid på vår skola".

- Känner du igen problematiken i exemplet från diskussioner inom utbildningen?
- Om du tar detta exempel som utgångspunkt, hur skulle du säga att kunskaper som förmedlas i din kurs hjälper studenter att hantera denna problematik?
- Vilka teoretiska respektive praktiska aspekter ser du i exemplet?
- I vilken utsträckning skulle du säga att exempel/ frågor liknande det ovan dyker upp under de kurser du ansvarat för?
- Hur ser du på ansvarsfördelningen mellan arbetsgivare och universitet/ högskolors, för att säkerställa speciallärarnas yrkespraktiska kunskaper och förmågor?
 - Har du några frågor, funderingar eller synpunkter som vill ta upp innan vi avslutar?

Tack för din medverkan!

Bilaga 3: Exempel på tabellsammanställning (dokument kursguide)

Kursguide Umeå	Kursguide GU	Kursguide SU
<p>Del 1 A, Samtal och marginalanalys</p> <p>Genomför och spela in två samtal å 30–40 min där du handleder en kollega inom ditt verksamhetsområde. Samtalen ska röra ett dilemma med specialpedagogisk relevans och i samtalen skall ni sträva efter att beröra individ-, grupp- och skolnivå.</p> <p>Samtal 1 – kartläggning: Första samtalet är ett kartläggande samtal där du strävar efter att klargöra situationen utifrån sakägarens perspektiv. Använd öppna frågor, omformuleringar, empatiska responser och sammanfattningar.</p> <p>Samtal 2 – vidga perspektiv: Under andra samtalet skall du sträva efter att vidga perspektiv och att ge sakägaren möjlighet att finna strategier. Ställ utmanande frågor, konfrontera, verbalisera och sammanfatta ur samtalsledarens perspektiv.</p> <p>Välj ut en del av samtalet (cirka 10 minuter) där du använder de efterfrågade samtalsfärdigheterna. Transkribera dessa och skriv en marginalanalys.</p> <p>Del 1 B, Reflekerande text och feedback</p> <p>Formulera två texter: en text som innehåller feedback till din kollega samt en text som innehåller en reflektion över ditt eget samtal.</p> <p>1 B: Feedback till kollega: Lyssna till en gruppkamrats inspelade samtal och ge skriftlig feedback. När du ger feedback lyfter du exempel på samtalsmetodiska färdigheter som din kollega visar (till exempel öppna frågor, omformuleringar, empatiska responser, sammanfattningar, utmaningar och verbaliseringar). I texten skall du utgå från det du tycker är intressant att bemöta med egna reflektioner. Du ska inte bedöma eller värdera din kollegas förmåga utan endast komma med konstruktiva synpunkter.</p>	<p>Kurs 1:</p> <p>Litteraturseminarier online: I seminarier bidrar varje individ med sitt unika perspektiv, sina erfarenheter och sitt eget språk och det är genom olikheterna mellan individerna som verklig dialog kan uppstå, i en flerstämmig lärmiljö. (Digitala seminarier SLU302)</p> <p>Litteraturseminarium ”förhållningsätt och bemötande”: Koppla gärna dina reflektioner / frågeställningar till personliga upplevelser eller erfarenheter och till den angivna litteraturen.</p> <p>Elevobservation: Observera en grupp elever i undervisning vid minst två situationer, gärna med olika undervisningsinnehåll. Fokus ska vara på lärmiljöns praktiska, organisatoriska och ideologiska förutsättningar. Hur är undervisningen upplagd och gestaltar sig utifrån ett kommunikativt – språkligt perspektiv (både fysiskt och samspelsmässigt). Använd gärna bifogat observationsschema.</p> <p>Studiegruppsträff: elevobservation, analys och samtal. Diskutera elevobservation och återgivningssamtal med gruppen. Berätta för varandra om era preliminära analyser och ta hjälp av varandra inför kommande examinationer.</p> <p>Återgivningssamtal, Uppgiften bygger på elevobservationen. Genomföra ett Återlämningssamtal med inblandade lärare. Ni ska kunna initiera samtalet (jmr kursmål) men också försöka få lärarna göra egna utforskande reflektioner. Examination: Reflektionsdokument ca 1A4:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Kort (!) redovisning av samtalet -Samt de reflektioner du gör över dig själv i rollen som samtalspartner -Samt dina strategier och mål inför kommande samtal <p>Seminarium återlämningssamtal</p>	<p>Uppdrag lärandeobjekt (grupparbete)</p> <p>Gruppen arbetar systematiskt med observation, design, genomförande och analys av undervisning med fokus på att utveckla elevers kunnskap. Omfattar VFF.</p> <p>Uppdrag språkförmåga och språklig miljö (individuellt)</p> <p>Analys C (Analys av elevens aktuella språkförmåga).</p> <p>Läs avsedda kapitel i ”det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning” av Björndal (2005)</p> <p>Planera en observation och eventuellt en intervju med syfte att uppmärksamma och notera elevens aktuella språkförmåga.</p> <p>Skapa med stöd i workshop observationsprotokoll</p> <p>Genomför observation + ev intervju under VFF. Skriv ner dina reflektioner. 1A4</p> <p>Analys D (Analys av aktuell undervisningspraktik som språklig miljö)</p> <p>Skapa i stöd av workshop ett analysredskap av vilket du kan granska någon aspekt av en aktuell undervisningspraktik som språklig miljö.</p> <p>Genomför din observation under VFF Skriv ner dina reflektioner. 1A4</p> <p>Resultatet av analys C och D använder du för dina resonemang i den individuella examinationen.</p> <p>Uppdrag kommunikationsmönster (individuellt)</p> <p>Analys E (analys av mönster i elevers kommunikation)</p> <p>Planera med stöd i workshop analys med syfte att granska mönster i en elevs kommunikation.</p> <p>Gör dina observationer under VFF</p> <p>Skriv ner dina reflektioner 1A4.</p>

