

**Del 3:**  
**Professionsutveckling utifrån  
speciallärares och specialpedagogers  
perspektiv**



## 8. Att bli speciallärare – speciallärarutbildning utifrån ett studentperspektiv

Caroline Dyrén, Pia Thuresson & Gunnlaugur Magnússon<sup>12</sup>

### Inledning

Detta kapitel presenterar resultat som är en del av en större planerad longitudinell studie (se Wermke m.fl., 2019) och som syftar till att följa och undersöka progressionen hos speciallärarstudenter under deras utbildning. Vi betraktar denna progression som dubbel, det vill säga att det parallellt sker både en akademisk och en professionell utveckling hos speciallärarstudenterna. Få studier har hittills gjorts inom detta forskningsområde, men studier av detta slag kan bidra till en bättre förståelse såväl för speciallärarutbildningen som ett organisatoriskt fenomen som hur studenter utvecklar en professionalitet under sin utbildning. Kapitlet visar element i hur speciallärarutbildningen utvecklar studenters sätt att tänka kring sin nya yrkesidentitet och att kurskamrater är en viktig del av denna utveckling. Enligt Wenger m.fl. (2015) är omvandlingen av nya kunskaper till praktik en svår process, men hur verkar den processen för speciallärarstudenter (SPL) som arbetar parallellt med sin utbildning? Förändrar de sina arbetssätt under utbildningen och hur bidrar detta till studenternas nya yrkesidentitet (Bjorgen & Kristiansen, 2019)? Studien som rapporteras här, hade som syfte att ta reda på hur studenter i början och slutet av speciallärarutbildningen resonerar kring sin utbildning inom spänningsfältet

---

<sup>12</sup> Dyrén, C. & Thuresson, P. (2019). *En läranderes mot en ny profession. En kvalitativ studie om speciallärarstudenters beskrivning av sin läranderes genom påbyggnadsutbildningen*. [Självständigt arbete i akademisk yrkesexamen på avancerad nivå, Stockholms universitet].

---

#### Hur du kan referera till det här kapitlet:

Dyrén, C., Thuresson, P. & Magnússon, G. (2024). Att bli speciallärare – speciallärarutbildning utifrån ett studentperspektiv. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 145–160. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.h>. Licens: CC BY 4.0

mellan akademi och yrkesutövning samt deras utveckling av en yrkesidentitet. Genom en jämförelse av studenter vid olika tidpunkter i utbildningen, ges en möjlighet att identifiera likheter och skillnader samt betrakta hur studenternas resonemang förändras och utvecklas under utbildningens gång.

## Att utveckla en yrkesidentitet

Specialläarstudenter utgör en studentgrupp som rör sig mellan två olika kollektiva gemenskaper, dels universitetsutbildningen de går tillsammans med andra studenter, dels praktiken inom vilken de arbetar och bygger upp en erfarenhetsvärld. Det är inom dessa båda världar de utvecklar såväl gemensamma som individuella kunskaper om vad deras nya profession kan utgöra (Wenger m.fl., 2015). Samtidigt kan växlingen eller gränsöverskridandet mellan de två olika kontexterna vara svårt att hantera, inte minst när det kommer till att omvandla nyvunna akademiska kunskaper till praktiska. Det motsatta är också en utmaning – det vill säga att tillvarata den egna yrkeskompetensen i utbildningens akademiska miljö. Många studenter känner med andra ord att de ignorerar sin yrkeserfarenhet när de studerar, samtidigt som det har svårt för att använda sig av teorin på arbetet (Wenger m.fl., 2015). Dessa utmaningar kan i sin tur generera dåligt självförtroende och en slags epistemologisk spricka i yrkesidentiteten (Wenger m.fl., 2015). Det är därför viktigt att skapa förutsättningar som gör att nya kunskaper enkla kan överföras till den nya yrkesrollen, och till nya kontexter och miljöer. Här kan den sociala gemenskapen där kunskaperna förvärvas vara av stor vikt, då mötet mellan olika perspektiv och erfarenheter ger såväl insikter som mer mångfaldig förståelse. Kursgruppen som specialläarstudenternas studier äger rum inom, har med andra ord potentiellt stor betydelse för hur studenter kan förstå och förena praktiska och akademiska kunskaper.

Wenger m.fl. (2015) hävdar att det finns tre olika sätt att bygga en professionell identitet: genom *Engagement*, *Imagination* eller *Alignment*. *Engagement*, engagemang, är sättet vi gör saker på, hur vi arbetar med olika frågor, hur vi talar, debatterar och reflekterar tillsammans. *Imagination*, föreställning, är den individuella studentens föreställningar av den nya professionella arenan som studenten själv ska bli en del av, att betrakta sig själv från ett nytt perspektiv och får syn på nya möjligheter att identifiera sig. Till slut innebär *alignment*, anpassning,

att individen anpassar sig till den nya professionella kontexten genom att orientera sig i det nya landskapet. Det är dock många som aldrig identifierar sig som en del i den akademiska miljön, de betraktar den enbart som en transportsträcka mot examen. En del studenter betraktar sig själva med andra ord som besökare i den akademiska världen, de är endast där för att komma vidare till en ny plats, de är inte en del av den och deras identitet ändras inte av att vistas i den akademiska miljön. Andra studenter engagerar sig för att bli en del av den nya arena de befinner sig på under utbildningen, vilket kan komma att påverka deras identitet även om vistelsen i akademien är kortvarig. Oavsett om studenternas besök blir kort- eller långvarigt kan det förändra och utveckla studenterna på olika sätt beroende på vilken inställning de har (Wenger m.fl., 2015).

## Metod, urval och analys

Empirin (se Tabell 8.1) samlades in genom åtta intervjuer med speciallärarstudenter i olika skeden av sin utbildning. I formuleringen av intervjufrågorna, stödde vi oss på de begrepp som utgör hörnstenar i Wengers m.fl. (2015) teori: innebörd, gemenskap, praktik och identitet. Intervjuerna formulerades kring några på förhand utformade öppna frågor i syfte att få både en smalare och djupare förståelse för de upplevelser och utveckling som studenterna beskrev. Respondenterna valdes bland speciallärarstudenter vid Stockholms universitet, både bland dem som nyligen inlett sin utbildning och bland studenter på sista terminen av sin utbildning. Rekryteringen gick till genom att förfrågningar dels skickades till studentgrupperna, dels genom direktkontakt. Resultat från åtta respondenter rapporteras här och intervjuerna har med stöd av följande frågeställningar analyserats med tematisk analys (Braun & Clarke, 2013):

- Hur resonerar SPL-studenter i början av sin utbildning över sina förväntningar på utbildningen dess möjligheter och begränsningar, samt utvecklingen av sin yrkesidentitet som speciallärare?
- Hur resonerar SPL-studenter i slutet av sin utbildning över utvecklingen av sin yrkesidentitet som speciallärare?
- Hur resonerar SPL-studenter över sin professionella uppgift i relation till barn med läs- och skrivsvårigheter?

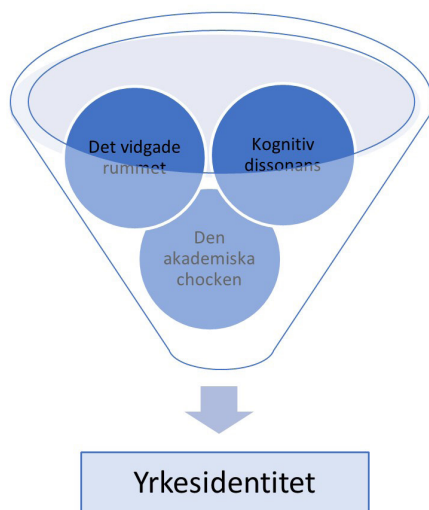
**Tabell 8.1.** Studiens informanter.

Respondent	Nuvarande yrkesposition	Andel arbete parallellt med studier	Verksamma år som lärare	Termin
Student 1	Speciallärare i grundskolan	60%	13 år	3
Student 2	Vikarierar som klasslärare i grundskolan	20%	25 år	3
Student 3	Resurslärare i liten grupp	50% och 0% <sup>13</sup>	21 år	3
Student 4	Speciallärare i grundskolan	50%	7 år	3
Student 5	Klasslärare i grundskolan	0%	18 år	1
Student 6	Speciallärare i grundskolan	0%	10 år	1
Student 7	Klasslärare i grundskolan	0%	15 år	1
Student 8	Klasslärare i grundskolan	0%	11 år	1

## Resultat

Fyra teman framkom genom tematisk analys. *Kognitiv dissonans* uppstår när det sker en disharmoni i en individs känslor, exempelvis när det studenten möter inte stämmer överens med tidigare föreställningar. Temats innebörd är kontrasten mellan studenternas förväntningar på utbildningen och den realitet de möter. *Den akademiska chocken* beskriver upplevelser som uppstår vid inträdet på en ny och obekant arena, i det här fallet utbildningens akademiska miljö. Upplevelserna kan medföra låg självkänsla och osäkerhet. Det tredje temat, *Kollektiv intelligens*, beskriver de kunskaper och det lärande som utvecklas i den

<sup>13</sup> Samliga respondenter studerade i en omfattning av 100%. Dock är det vanligt att studenter arbetar i olika omfattningar vid helfartsstudier i de specialpedagogiska påbyggnadsutbildningarna. Andelen arbete är oftast 0% den sista terminen då studenterna arbetar med sina självständiga examensarbeten i yrkesexamen på avancerad nivå.



**Figur 8.1.** Utformningen av en yrkesidentitet.

akademiska gemenskapen, där såväl erfarenheter som resurser delas. Här resonerar studenterna kring sitt arbete i studiegrupper, sina relationer, sina känslor och sitt lärande. Det sista temat, *Det vidgade rummet* symboliserar nya perspektiv och kunskaper som vuxit fram under studenternas resa samtidigt som en yrkesidentitet formas. Här är det främst studenterna på den tredje och sista terminen som summerar sin utbildningsresa och sin yrkesidentitet.

De fyra temana är kvalitativt skilda från varandra och kan förstås var för sig, samtidigt som de samspelar med varandra när det kommer till formandet av en yrkesidentitet (Braun och Clarke, 2013). Figur 1 illustrerar de olika temana i formen av en tratt, där varje tema alltså utgörs av en enskild enhet, men där de ändå berör varandra i den process som skapar en yrkesidentitet.

### Kognitiv dissonans

Jag trodde att jag skulle få lära mig allt om olika diagnoser. Jag trodde att jag skulle få mer utbildning om hur gångarna skulle gå. Alltså mer professionella verktyg trodde jag att jag skulle få och veta mer djupgående om läs- och skrivsvårigheter och hur man ska arbeta med dem. Det känner jag inte att jag har fått, absolut inte (Student 1).

Speciallärarstudenterna har höga förväntningar när de startar sin första termin på utbildningen, förväntningarna var likartade i de båda studentgrupperna. Å ena sidan har de förväntningar på att få redskap och verktyg

som kan användas i specialläraryrket. Å andra sidan förväntade de sig även nya perspektiv och kunskaper om praktiskt arbete med elever, om mötet med elever, om arbetet med anpassningar av lärmiljön samt att förhålla sig till och arbeta med inkludering. De förväntade sig också att få ett helhetsperspektiv på kunskapsutveckling i arbetet att möta alla elever. I slutet av utbildningen reflekterade studenterna mer över att utbildningen inte motsvarat deras tidigare förväntningar. Mötet med höga akademiska krav i en utbildning på avancerad nivå orsakade en krock mellan praktiken, förväntningarna på utbildningen och den faktiska utbildningen. Samtidigt efterlyste studenterna mer konkreta verktyg och kunskaper om språk-, läs- och skrivutveckling, och de uttryckte en stor frustration över delar av utbildningen som de inte upplevde som relevanta för yrket. Som kontrast framhöll två respondenter, med exempel på innehållet i kursen professionella samtal, att deras låga förväntningar hade motbevisats, då de menade de haft ett stort utbyte av kursen:

Samtalsstrimman fick mig att reflektera över saker som jag inte har tänkt på tidigare. Den trodde jag inte skulle ge mig så mycket om jag ska vara helt ärlig (Student 3).

Just detta innehåll hade bidragit positivt till deras självbild i yrkesrollen, då de blivit mer säkra i rollen som samtalsledare och i samtal med olika professioner och att de utvecklat en tydlighet gentemot både kollegor och elever. Flera studenter efterlyste dock ett större utrymme för sin specialisering och ifrågasatte även specialiseringsterminens utformning.

Sammantaget framgår att speciallärarstudenterna var kritiska till delar av utbildningens upplägg och innehåll samt till dess nytta för framtidens yrkesutövning. Dels ansågs nivån på vissa kurser vara för hög med ett irrelevant innehåll, dels efterfrågades mer konkret material och praktiska metoder. Detta kan ses som att studenterna ännu inte funnit sig tillrätta i den akademiska miljön, då de precis har lämnat sin trygga zon och sin identitet som lärare för att inta en ny arena där de ska utvecklas och förändras. De kan då känna sig misslyckade i den nya kontexten (Wenger m.fl., 2015), eftersom de kommer från en praktik där de både känt sig och ansetts vara kompetenta, men nu upplever inkompetens och förvirring. Eftersom förväntningarna inte infriades, uppstod *kognitiv dissonans*. Om alltför mycket är obekant, kan en *akademisk chock* uppstå, vilket leder vidare till nästa tema.



## Den akademiska chocken

När studenter träder in på en ny arena där förväntningar och begränsningar möter varandra, sätts känslor i rörelse. Vi möter studenter i början av sin utbildning som uttrycker en hög nivå av stress och förvirring, vilket kan kopplas till svårigheter i mötet med en helt ny arena (Wenger m.fl., 2015):

Från början tror jag att det blir en lite chock när man kommer på avancerad nivå och att man kommer från skolan till studentlivet. Hur ska det här gå liksom. Det känns som att det ligger på en väldigt hög nivå (Student 4).

Studenterna har hittills befunnit sig i en yrkesroll som de behärskat och haft kontroll över, men befinner sig nu på osäker mark. Nu frågar de efter en tydlighet där deras förväntningar kan preciseras. De är väl medvetna om att de befinner sig på en avancerad utbildning, men de känner att de saknar kontroll och ”vet inte vad som förväntas, vart man ska” (student, termin 1). Studenterna beskrev även att det krävs mycket tid för att förstå och genomföra uppgifter och att överbrygga glappet mellan praktiken och de akademiska studierna. Den chock som den första terminens studenter upplevde, verkar ha mildrats för studenterna på speciallärarutbildningens tredje och sista termin. De har så att säga skolats in i den akademiska sfären på ett annat sätt. Samtliga studenter i termin tre hade under hela utbildningen arbetat parallellt med studierna. De berättade om vikten av att ha kvar en fot i verksamheten och såg det som ett redskap för att kontinuerligt kunna föra in de förvärvade kunskaperna i sin praktik under utbildningens gång. Av den anledningen, för att upprätthålla kontakten mellan arbete och studier, efterlyste de också efter fler uppgifter som var mer förankrade i praktiken. Wenger m.fl. (2015) framhåller betydelsen av att kunna omsätta kunskaper från en gemenskapskontext för att kunna uppnå grundkompetens i en annan kontext, något som flera av speciallärarstudenterna ser som svårt. Samtidigt torde den processen vara enklare för dem som arbetar under studietiden, jämfört med dem som inte gör det och därmed inte heller har kvar en koppling till praktiken. Men om studenterna i och för sig har upplevt det som positivt att arbeta parallellt med studierna, har det också orsakat stress och svårigheter att kunna hålla fokus på olika platser samtidigt, inte minst när studenterna vill omsätta det de lärt sig, men möter motsträviga kollegor i sina praktiker.

Den förvirring, i flera fall beskriven som chock, som uppstår när lärare i rollen som studenter möter en ny arena, handlar om en orienteringsfas i ett nytt landskap som ska bidra till att skapa en ny

yrkesidentitet (Wenger m.fl., 2015). När speciallärarstudenten träder in i en ny kontext som inte är förenlig med förväntningarna, uppstår inledningsvis en kognitiv dissonans som kan leda till en akademisk chock. Förvirringen kan i och för sig mer handla om övergången mellan två praktikgemenskaper än att de är nybörjare. Denna övergång kan leda till att studenten ifrågasätter sin förvärvade yrkesidentitet, vilket väcker tvivel på den egna kompetensen. Läraryrket är till stor del ett ensamarbete medan speciallärarstudier på den akademiska arenan bygger mycket på gemensamt arbete. Även detta är en stor förändring för studenter i början av sin utbildning. Vid den tredje terminen har chocken lagt sig hos studenterna, även om de fortsatt anser att utbildningen är utmanande och stressig. Däremot är det andra faktorer som ger upphov till stress den tredje terminen, nämligen att läsa flera kurser parallellt med förvärvsarbete. Samtidigt verkar det gemensamma arbetet i grupp inte längre kännas ovanligt för speciallärarstudenterna, utan ses i många fall som en styrka.

### Kollektiv intelligens

Det tredje temat handlar om speciallärarstudenternas upplevelse av gemenskap på den nya arenan som studenter på en professionsutbildning. Enligt Gardner och Miller (2013) skapas gemenskap genom att tre komponenter är för handen: delad expertis, en interaktiv grupp och praktikutövning. Samtliga komponenter finns tillgängliga på speciallärarutbildningen när studenterna tillsammans skapar en ny gemenskap under studietiden. Denna gemenskap kännetecknas från början av en osäkerhet inför det nya och obekanta, men växer efterhand fram till en gemenskap för lärande samt utbyte av tankar, erfarenheter och perspektiv. Speciallärarstudenterna som från början utgjorde en brokig skara, utvecklas gemensamt under utbildningen och formas till en grupp som delar åsikter, tankar och erfarenheter och gör en gemensam resa mot en ny yrkesroll (Wenger m.fl., 2015). Den akademiska gemenskap som studenterna delar är dock temporär och utgör endast en av flera stationer under färden. Kollektiv intelligens handlar om det lärande som sker i gemenskaper. Den gemenskap som speciallärarstudenterna upplever under sin första termin, beskrivs ha stor betydelse för deras lärande, inte minst i form av den trygghet som det innebär att inte vara isolerad på den nya och okända arenan. När studenterna hjälps åt med att tolka och förstå vad som förväntas av dem, diskuterar de samtidigt kunskaper och erfarenheter och gör dem meningsfulla (Wenger, 1998). Det

framgår dock att denna gemenskap inte är självklar, utan påverkas av studenternas bakgrund och tidigare erfarenheter:

Så absolut ett givande och tagande av andras erfarenheter. Gruppen som jag hamnade i nu, hoppas jag på att kunna ändra. Det finns flera där som inte har en erfarenhet av skolan (Student 7).

Gemenskap kräver ett ömsesidigt engagemang där det är möjligt att etablera en slags förhandlingsprocess (Wenger, 1998), vilket handlar om att skapa en gemensam grund att stå på. När studenter saknar en gemensam bakgrund, kan de uppleva att det blir svårt att bygga den gemenskap som ska bidra till att utveckla deras lärande. När tredje terminens speciallärarstudenter däremot talar om gemenskapens betydelse, har de en annan syn. Till viss del beror möjligheten för att bygga gemenskap på de studenter som ingår i gruppen och på hur arbetet har fungerat, men samtliga betonar vikten av att kunna stötta varandra, att gemensamt brottas med problem och att kunna glädjas tillsammans:

De har givit mig jättemycket. Jag tycker att vi har kunnat diskutera. Vi har kunnat jobba tillsammans. Men har framförallt diskuterat uppgifter. Hur går man tillväga med den här, hur fördelar man och vad bör finnas med. Hur tolkar ni den här uppgiften. Även litteratur, att man liksom hjälper varandra att diskutera, tolka och bena ut saker och ting (Student 2).

Komplikationer som kan uppstå i grupparbete kan inledningsvis förstås som att studenter inte känner varandra, kommer från olika delar av landet eller från olika länder, dvs. har olika bakgrund, egenskaper och erfarenheter. Att arbetet ska göras gemensamt på en ny och okänd arena underlättar inte situationen. Det som blir synligt är att om studiegruppen fungerar så att alla bidrar med sin del i arbetet är det ett enormt stöd och en enorm kunskapskälla. Om gruppen däremot byts ut ofta, eller är dysfunktionell, leder det istället till en stressad och frustrerad studiegrupp och vinsterna med det gemensamma arbetet går förlorade.

Studiegrupper kan ha olika funktioner beroende på speciallärarstudenters progression under utbildningen. Under den första terminen berättar studenterna om stora behov av hjälp och stöd, uppmuntran och avlastning. Längre fram i utbildningen får gruppen andra betydelser. Om studiegruppen är välfungerande hjälper studenterna varandra på andra sätt när medlemmarna lärt känna varandra bättre och kommit varandra nära. Den kollektiva intelligensen i gruppen tas tillvara på så sätt att studenterna får en större förståelse för innehållet och en djupare kunskap genom resonemang i gruppen:

... så lär man sig alltid om man ser det från andras perspektiv också när man börjar att diskutera. Jag kan ju ha uppfattat det på ett visst sätt och så börjar man att diskutera och någon säger; jag tolkar det så här och du tänker så här. Då får man ut mer och kan gå ännu mer på djupet (Student 1).

Gemenskapen med kurskamraterna blir med andra ord en betydelsefull del av såväl det formella som det informella lärandet. Enligt Bjorgen och Kristiansen (2019) formas en ny yrkesidentitet genom samspelet mellan faktiska kunskaper och tidigare erfarenheter, och eftersom relationer genererar både kunskaper och erfarenheter, är det viktigt att vårda dessa relationer (Wenger m.fl., 2015).

### Det vidgade rummet

Det fjärde temat utgår från speciallärarstudenternas reflektioner kring sin nya yrkesidentitet, kunskaperna som format den och förväntningar de har på den. Vid den första terminen förväntar sig speciallärarstudenterna att få en större helhetsbild i och med den nya yrkesidentiteten:

Som speciallärare kommer du ju lite mer utifrån och ser någonting och sen går du tillbaka och jobbar (Student 8).

Med den nya yrkesidentiteten följer förväntningar på ökade kunskaper och insikter för att därigenom bättre kunna hjälpa elever i olika kontexter och med olika behov. Studenterna har höga förväntningar på att kunna möta elevers behov utifrån ett vidgat perspektiv. En av studenterna uttryckte även att den nya yrkesidentiteten ska leda till ökade befogenheter och därmed ökade möjligheter att stötta lärare och bedriva skolutveckling:

Jag tror att jag kommer att ha ökade kunskaper och insikter och annat förhållningssätt. Jag kanske känner att jag har lite mer mandat att stötta lärare i arbetet med elever. Och kunna bidra lite i EHT (elevhälsoteamet) och lite skolutveckling också med tillgänglig lärmiljö och generella anpassningar (Student 6).

Här kan vi också se att den nya yrkesidentiteten kontrasterar mot tidigare idéer om specialläraryrket, till exempel att speciallärares arbete gått från att pågå i ett avskilt rum till att mer utföras i klassrummet och ute i verksamheten. Det avskilda utrymmet har därför vidgats till något mycket större. Flera av speciallärarstudenterna förklarade att deras bild av specialpedagogiskt arbete som relaterat till avskilda rum är präglad av speciallärares arbete på skolor där de själva varit verksamma och de trodde därför att det var så det skulle vara:

Jag har aldrig vetat vad våra speciallärare håller på med. Jag är jättetydlig med vad jag gör och varför jag gör det och tydlig mot vårdnadshavare och deras förväntningar. Jag kan tycka att vår uppgift kanske inte är det där rummet. Den är i stället mot arbetslaget och att titta på lösningar och möjligheter. Att försöka göra det som är nödvändigt och det som kanske är bra för allihop (Student 5).

Samtliga studenter var också överens om att inkludering, arbete i liten grupp eller en-till-en alltid måste utgå från den individuella eleven. Det finns inget sätt som passar alla även om intentionen är att undvika att förflytta arbetet till ett avskilt rum. Det vidgade rummet omfattar också förebyggande arbete och arbete på gruppnivå. Studenterna menade att anpassningar i och av lärmiljön kunde överbrygga hinder för elever i tillräcklig utsträckning så att särskilt stöd inte skulle bli nödvändigt. De snart examinerade speciallärarna uttryckte att de fått en förändrad syn på arbetet med särskilt stöd och inkludering men även att de förväntade sig krockar med kollegor på arbetsplatsen vid diskussioner och genomförande i enlighet med detta förändrade synsätt.

Genomgående uttryckte speciallärarstudenterna att kollegorna på arbetsplatsen kan ha förväntningar på att den nya specialläraren ska ta ut elever ur klassrummen och arbeta med dem i ett avskilt rum. Studenterna ansåg att det då vore av större vikt att kunna sitta tillsammans med kollegorna och resonera kring deras respektive roller. När nyutexaminerade studenter är nybörjare inom sin profession, måste den egna kompetensen bli en del av arbetsplatsens och arbetsgruppens kompetens (Wenger m.fl., 2015). En profession kan förstås som ett praktiklandskap, ett komplext system av gemenskaper med gränser som kan vara svåra att överskrida. De som ingår i praktiklandskapet förflyttar sig hela tiden mellan sina olika gemenskaper, och gränserna kan leda till missförstånd och förvirring mellan olika kompetenser och perspektiv. Lyckas de överbrygga gränserna, finns det stora möjligheter att utvecklas och sätta sig in i nya områden. Varje praktik har sitt eget kunskapsområde. Kunskapen kan vara avgränsad eller spridd över hela praktiklandskapet. Gränserna mellan praktikerna avgör om kompetensen i en praktik eller gemenskap är relevant även i andra. Speciallärarstudenternas utbildning kan beskrivas som en resa genom landskapet och det är den resan som format dem. Mycket tyder på att studenter under sin resa utvecklar en ny grundkompetens gällande arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Utvecklingen har skett genom rörelser över gränserna mellan praktikgemenskaperna. I början av resan hade studenterna med sig en idé om hur det specialpedagogiska arbetet

skulle se ut utifrån den praktik de kom ifrån, men genom att resa och överskrida gränser i landskapet har synen på detta arbete förändrats. Synsättet har blivit gemensamt i den gemenskap de nu befinner sig i och medvetenhet om detta synliggör den förståelse som studenterna beskriver efter sin utbildningsresa. Den största utvecklingen de beskriver är den förståelse och medvetenhet de fått med avseende på elever i behov av särskilt stöd och arbetet med detta:

De här svårigheterna uppvisar eleven på grund av klimatet eller på grund av den situation den befinner sig i. Men sen kan jag ju se vad som påverkar vad. Det tycker jag att jag har blivit bättre på (Student 3).

Vetenskapliga tankesätt och forskningsbaserat arbete bidragit till att utveckla speciallärarstudenternas tankemönster. Det som de i början av sin utbildning ansåg var för vetenskapligt har i slutänden givit dem helt nya och djupare perspektiv på specialläraryrket.

## Slutsatser

En yrkesidentitet formas av ett komplext samspel mellan olika faktorer. Detta kapitel har presenterat resultat som belyser studenters resenång om utvecklingen mot en yrkesidentitet som de genomgår under sin resa på speciallärarutbildningen. I studien beskrivs krockar mellan förväntningarna på utbildningen och utbildningens faktiska innehåll. Samtidigt går det att spåra hur studenterna fått kunskaper för att utveckla sin nya yrkesidentitet, kunskaper som dock skiljer sig från de förväntade. Speciallärarstudenterna efterfrågade konkreta verktyg, men utvecklade i stället verktyg för att själva inhämta den efterfrågade kunskapen. För att tolka och hämta vetenskapligt grundade kunskaper, krävs kunskaper om och förståelse för forskningsmetodik, något som inledningsvis visade sig vara främmande och svårt för speciallärarstudenterna. Wenger (1998) menar dock att utvecklingen av professionella kunskaper och av en yrkesidentitet är en ständig process, där innebär påverkas av flera olika faktorer vilka sammantagna bidrar till en förändring. Ett rimligt antagande blir då att speciallärarstudenter kan komma att omvärdera delar av utbildningens innehåll när de efter utbildningen får möjlighet att möta praktiken igen. Den uttryckta frustrationen och osäkerheten hos studenterna, kan med andra ord botten i det nya och främmande som de ännu inte har hunnit tillämpa i sin praktik. Temat *kognitiv dissonans* fångar de känslor som väcks hos studenter då förväntningarna inte efterlevs. Mer praktik och praktiska

moment som efterfrågas i utbildningen kan leda till djupare förståelse som de drar nytta av som speciallärare. Ett exempel på det är att studenterna som studerar sin tredje termin, uttrycker en ökad förståelse för utbildningens innehåll och upplägg nu när de ser helheten.

### En ny yrkesidentitet

Att utveckla en yrkesidentitet som speciallärare fordrar ett lärande på den nya arenan. Disharmoni och chock uppstår när en student intar en ny arena, från att ha befunnit sig i en trygg yrkeskontext tillsammans med sina tidigare kollegor. Både Hodgkinson och Hodgkinson (2003) och Mullholland och O’Conner (2016) betonar att socialt lärande är av stor vikt för att utveckling ska ske på en arbetsplats. Det har visat sig att gemenskap har stor betydelse i akademiska studier, gemenskap och att kunna ventilerat sina problem i grupp har enligt Lacey (1977) en stark koppling till utbildningen. Det tycks vara så att det kollaborativa lärande som studenter tillägnar sig under studierna upphör då de börjar arbeta som lärare. Lacey (1977) relaterar detta till den skolkultur som råder på enskilda enheter och till det faktum att lärare i stor utsträckning arbetar enskilt. Insikt om detta är något som speciallärarstudenterna vill ta med sig till sina praktiker, de belyser vikten av att tillhöra ett arbetslag där svårigheter och problem kan belysas och diskuteras tillsammans kollegor och andra professioner på skolan. Den fackteoretiska kompetens som studenter tillägnar sig under utbildningen, menar Bjorgen och Kristiansen (2019) behöver kombineras med erfarenheter för att ny yrkesidentitet ska kunna formas. Ramberg (2015) uttrycker en önskan om att lärar- och speciallärarutbildningen belyser och betonar vikten av inkluderande undervisning, samt vilka konsekvenser exkluderande undervisning och nivågruppning kan medföra. Speciallärarstudenternas beskrivning av *det vidgade rummet* tyder på att utbildningen tillmötesgår Rambergs (2015) önskan, i det att exkluderande specialundervisning utanför klassrummet inte är en form av undervisning som de avser att bedriva. Här uttrycker de dock farhågan att det kan uppstå motsättningar mellan deras önskade arbetssätt och de förväntningar som finns från skolans lärare och skolledning.

Vi har sett att det sker en kognitiv dissonans, en förvirring, hos studenterna när de träder in på en ny arena. Under utbildningens gång sker det sedan ett samspel och en utveckling av en ny yrkesidentitet. Enligt Wenger (1998) krävs det en förhandlingsprocess, vilken han kallar

förtingligande, där de erfarenheter och kunskaper som utvecklas kan få en form. Denna förhandlingsprocess är nödvändig för att studenterna ska kunna analysera och utveckla tolkningar utifrån flera perspektiv. Under denna process uppstår *kognitiv dissonans* och *akademisk chock*. Den akademiska chocken uppstår då studenter träder in på en ny och obekant arena. Wenger (1998) framhåller att övergångar mellan olika praktiker är en svår balansakt. Den gemenskap, den *kollektiva intelligens*, som studenterna upplever tillsammans med sina kurskamrater, leder till ökad trygghet och den förvirring och chock som uppstått mildras. Wenger (1998) belyser att ömsesidigt engagemang en förutsättning för att ett gemensamt utbyte ska ske och ge resultat. Det framgår hos speciallärarstudenterna hur viktigt det gemensamma bidraget är, vilket helt går i linje med Kerschner, Pedder och Doddington (2013) som menar att kommunikationen om ny kunskap är nödvändig och leder till djupare reflektion som utvecklar lärandet, något som studenterna på tredje terminen också vittnar om.

### Ny gemenskap, nya möjligheter

Gemensamt lärande har följaktligen stor betydelse i utvecklingen mot en ny yrkesidentitet, en identitet som dock kan behöva omvärderas och omförhandlas i relation till de praktiska verksamheterna. Det är långt ifrån enkelt att veta vad som förväntas då arbetet kan se så olika ut på skolorna (Ramberg, 2015). De kunskaper som studenterna tillägnar sig under utbildningen kan i sin tur bidra till att utveckla praktikerna, men då den akademiska världen inte har direktkontakt med verksamheterna är det nödvändigt att överbrygga avståndet mellan dem, något som blir studenternas ansvar (Wenger m.fl., 2015). Glappet underlättas knappast av att det inte finns en tydlig arbetsbeskrivning för speciallärare (Göransson m.fl., 2015; Ramberg, 2015 samt Menckel, Nilsson & Magnússon i denna volym). Här kan det uppstå en komplex och svår situation för nyexaminerade speciallärare, eftersom varje rektor avgör hur arbetet på den egna skolan ska utformas. Avsaknaden av gemensamma riktlinjer för det specialpedagogiska arbetet gör det också svårt att överbrygga glappet mellan utbildning och praktik. För utbildningsanordnarna innebär det även en utmaning att utforma en utbildning som kan möta förväntningarna från yrkespraktiken, då dessa förväntningar ser olika ut på olika skolor.

Den nyexaminerade specialläraren står inför en ny gemenskap, den gemenskap som har formats på arbetsplatsen. Som nykomling tar det



tid att bli en del av den och det går aldrig att vara helt förberedd. Enligt Wenger (2015) är det en del av lärandet att formas och dela erfarenheter med den nya gruppen, det är först då yrkets grundkompetens infinner sig. För att minska glappet som beskrivits ovan, krävs det en arena där de olika kontexterna kan mötas. Det krävs en plats där ömsesidiga resurser och kunskaper delas (Wenger, 1998) en yrkespraktik med en gemensam struktur som medger utrymme för sociala relationer. Speciallärarutbildningen har gett studenterna kunskaper men de framhåller samtidigt att kunskaperna inte alltid motsvarade förväntningarna. Bjorgen och Kristiansens (2019) studie kan bidra med en analogi som är giltig även för studenterna i slutet av sin speciallärarutbildning. De beskriver hur studenterna på påbyggnadsutbildningen för ambulansförare förklarade att de efter sin utbildning inte nödvändigtvis gör saker annorlunda, men att de har fått förståelse och belägg för varför de gör som de gör. Yrkesutövningen förändras kanske inte nämnvärt, men det som görs är mer genomtänkt än tidigare. De beskriver vidare hur studierna har öppnat möjligheter till att reflektera över arbetet i ljuset av ny teoretisk kunskap och att de teoretiska och vetenskapliga perspektiven som de tillägnat sig under utbildningen bidrar till skillnaden i deras arbete. Detektivarbetet, när speciallärare utreder de underliggande orsakerna till elevernas svårigheter, samt ett kritiskt förhållningssätt som riktas mot nya forskningsrön och metoder, genomsyrar det specialpedagogiska arbetet. Enligt Högskoleförordningen (SFS 2017:111) lyder det övergripande målet för speciallärarexamen: *För speciallärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever i behov av särskilt stöd*. Under den komplexa resa som studenterna gör under sin speciallärarutbildning, slår de in på flera oväntade vägar, men de verkar ändå nå fram till målet.

## Referenser

- Bjorgen, A.M. & Kristiansen, L. (2019). Hur kan den professionella identiteten som paramedic utvecklas genom vidareutbildning?. *Nordic Nursing Research*, 9(2), 105–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2019-02-04>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners* (1. ed.). SAGE Publications.
- Gardner, D. & Miller, L. (2013). Self-access managers: An emerging community of practice. *System*, 41(3), 817–828. <https://doi-org.ezp.sub.se/10.1016/j.system.2013.08.003>

- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/fulltext01.pdf>
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2003). Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: schoolteachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/01580370309284>
- Kerschner, R., Pedder, D. & Doddington, C. (2013). Professional learning during a schools-university partnership master of education course: Teachers perspectives of their learning experiences. *Teachers and teaching: Theory and Practice*. 19(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744197>
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Methuen.
- Mulholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Ramberg, J. (2015). *Special education in Swedish upper secondary schools: Resources, ability grouping and organization*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100). Utbildningsdepartementet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger-Trayner, B., Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S. & Kubiak, C. (2015). *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wermke, W., Höstfält, G., Falkner, K., Lyngbäck Adams L. (2019). *Dual progression at an advanced study level? Special needs teacher student's trajectories of learning in a field of tension between university and professional practice*. Opublicerad VR ansökan.