

I gränslandet mellan yrkesdidaktik och specialpedagogik

Specialyrkesdidaktiska lärdomar från finländsk yrkesutbildning

Camilla Björk-Åman¹ , Kristina Ström² 

1. Nord Universitet 2. Åbo Akademi

Kontakt: camilla.m.bjork-aman@nord.no

Abstrakt

Yrkeslärare står ofta inför en utmanande undervisningssituation eftersom yrkesutbildningens undervisningsgrupper inkluderar en stor heterogenitet bland de studerande med avseende på såväl studerandes inlärningsförmåga och erfarenheter som intressen och ambitioner. I föreliggande studie sätts fokus på de didaktiska aspekterna av undervisningen och de lösningar som yrkeslärare använder sig av i mötet med studerande som behöver stöd i studierna. I artikeln introduceras begreppet specialyrkesdidaktik, en kombination av yrkesdidaktik och specialpedagogik. Hiim och HIPPES (2022) didaktiska relationsmodell fungerar som studiens teoretiska perspektiv.

Data samlades in genom fokusgruppsdiskussioner hos en finlandssvensk yrkesutbildare. Tre olika grupper med totalt 14 yrkeslärare deltog i datainsamlingen. Data har analyserats med hjälp av riktad innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). I resultaten framkommer en enighet bland yrkeslärarna om att alla studerande behöver nå upp till minimimål gällande de yrkesmässiga kunskaperna. För att nå dessa mål använder sig yrkeslärarna av varierade specialyrkesdidaktiska lösningar på struktur-, grupp och individnivå. Även utmaningar förekommer. På strukturnivå framkommer exempelvis att yrkeslärarna gärna samarbetar med övrig personal för att kunna erbjuda studerande stöd och att de gärna skulle samarbeta i större utsträckning än vad som i nuläget är praktiskt och resursmässigt möjligt. På gruppnivå identifieras bland annat hur lärarna erbjuder studerande ett strukturstöd för att studerande ska få översikt över krav och förväntningar i studierna och på så sätt tillrättalägger för studerandes lärande. Stora grupper och grupper med studerande som har kunskaper och erfarenheter på väldigt olika nivå lyfts fram som särskilt utmanande. På individnivå framkommer exempelvis hur yrkeslärarna möter studerandes behov av stöd genom individualisering av uppgifter. De centrala resultaten diskuteras och utvecklingsmöjligheter samt utmaningar lyfts fram.

Ämnesord: Specialpedagogik, yrkesdidaktik, specialyrkesdidaktik, särskilt stöd, yrkeslärare

Introduktion

Temat för denna artikel är (yrkes)didaktik i yrkesutbildning för studerande som behöver stöd i sina studier. Didaktik i yrkesutbildning är ett mångfacetterat och växande forskningsfält, men de studier som publicerats under de senaste åren har främst fokuserat på att ringa in det yrkesdidaktiska fältet (t.ex. Fejes et al., 2017; Gessler & Herrera, 2015) och på att klargöra relationen mellan allmäntdidaktik, ämnesdidaktik och yrkesdidaktik (t.ex. Aakre, 2022). Studier om (yrkes)didaktik i specialpedagogiska kontexter saknas. Även om specialpedagogiken av tradition inte sett det ändamålsenligt att dra gränser mellan specialpedagogikens generella och ämnesanknutna aspekter har termen specialdidaktik (special education didactics) fått visst genomslag i specialpedagogisk forskning, särskilt i studier med fokus på lesson study (t.ex. Holmqvist, 2020; Sjunnesson, 2020). Termen specialdidaktik härrör från den tyska didaktiktraditionen och avser (särskilda) aspekter av undervisning relaterade till olika typer av skolor, olika elevgrupper och olika ämnesområden (Seel, 1999). Relaterad till en specialpedagogisk kontext innebär specialdidaktik undervisning för studerande som undervisas i vissa specifika kontexter (t.ex. specialskolor och -klasser) och vars utveckling och lärande bedöms avvika från det som anses vara typisk utveckling och typiska lärandeförutsättningar (Borgbjerg Hansen & Degn Mårtensson, 2017). I en yrkesdidaktisk kontext kan vi således tala om specialyrkesdidaktik. Enkelt uttryckt kan specialyrkesdidaktik sägas kombinera yrkesdidaktik och specialpedagogik. I denna artikel använder vi termen när vi studerar yrkesdidaktik i en specifik specialpedagogisk kontext inom finländsk yrkesutbildning, nämligen särskilt stöd.

Särskilt och krävande särskilt stöd

Finländsk yrkesutbildning tillämpar ett graderat system för studerandestöd, i likhet med till exempel den svenska (gymnasie)skolans system med extra anpassningar och särskilt stöd. Den studerandegrupp som berörs av dessa stödformer är mycket varierande. Studerande med "stora inlärningssvårigheter, svår funktionsnedsättning eller sjukdom" (Utbildningsstyrelsen, 2023) har rätt till *krävande särskilt stöd*, vilket är en stödform som kräver omfattande anpassningar. Denna studerandegrupp studerar oftast i särskilda enheter, vilket innebär att yrkeslärare vanligen inte undervisar dessa studerande. Däremot möter de flesta yrkeslärare studerande som behöver och har rätt till *särskilt stöd*. Det särskilda stödet erbjuds studerande som till följd av "inlärningssvårigheter, skada, sjukdom eller annan orsak är i behov av regelbundet stöd för sina studier" (Utbildningsstyrelsen, 2023). Stödet kan exempelvis bestå av stöd i att lära sig nya saker, använda olika hjälpmedel eller öva studiefärdigheter. För studerande i behov av särskilt stöd ordnas undervisningen i grupper tillsammans med andra studerande. De studerandes behov av handledning och stöd kartläggs och planeras av den lärare som ansvarar för det särskilda stödet, i samarbete med den studerande och övriga lärare. Behörighetskravet för den som ansvarar för särskilt och krävande särskilt stöd är enligt Förordningen om behörighetsvillkor för personal inom undervisningsväsendet (1998/2018) speciallärar- eller specialyrkeslärarexamen (yrkeslärare som avlagt 60 studiepoäng specialpedagogik) även om andra lärare också är behöriga att ge stödet om det är mera ändamålsenligt. Stödåtgärderna dokumenteras i studerandes personliga utvecklingsplan för kunnande (PUK).

Teoretiska perspektiv

Didaktik handlar om undervisning, förverkligad i form av en interaktiv pedagogisk process som involverar tre parter, läraren, den studerande och undervisningens innehåll (Hopmann, 1997). Vidare är didaktiken inriktad mot tillvägagångssätt och metoder. Didaktiken kan förenklat karakteriseras som en metod med vars hjälp undervisningen organiseras eller genomförs (se t.ex. Kansanen m.fl., 2017).

I all didaktik, vare sig det handlar om allmändidaktik, ämnesdidaktik, yrkesdidaktik eller specialyrkesdidaktik är interaktionen mellan den pedagogiska processens element (läraren, den studerande och undervisningens innehåll) central. I den pedagogiska processen kan emellertid relationen mellan läraren, den studerande och undervisningens innehåll beskrivas på olika sätt. I denna artikel utgår vi från Hiim och Hippe (2022) pedagogiska modeller och didaktiska kategorier som bildar den didaktiska relationsmodellen. Denna modell kan ses som en vidareutveckling av den traditionella didaktiska modell som vi relaterar till i början av avsnittet och tack vare sin komplexitet lämpad för en yrkesdidaktisk kontext. Hiim och Hippe beskriver olika pedagogiska modeller med relevans för yrkesdidaktik. I förmedlingsmodellen är läraren förmedlare av kunskap, medan den studerande är en mer eller mindre passiv mottagare. Läraren är ansvarig för den studerandes lärande. Undervisningsmetoderna är till största delen föreläsningsliknande eller förevisande lärarledd undervisning. Ytterligare ett kännetecken är strävan att styra den studerandes lärande mot precisa och mätbara resultat.

I tillväxtmodellen, som är förmedlingsmodellens motsats, är den studerande aktiv. Det är lärarens uppgift att undanröja eventuella hinder för den studerandes lärande och utveckling. Undervisningsmetoderna ska stödja den studerandes förmåga att själva hitta vägen till relevant kunskap och det är den studerande själv som ansvarar för sitt eget lärande. Den studerandes livsvärld och erfarenheter har stor betydelse för lärandeprocessen, inte objektiva fakta såsom i förmedlingsmodellen. Ytterligare en modell som betonar den studerandes egen förmåga är dialogmodellen. Det centrala i dialogmodellen är relationen mellan den studerande och läraren, vars uppgift är att skapa goda lärandeförutsättningar samt att stödja och vägleda den studerandes läroprocess. Såväl läraren som den studerande är aktiva, fokus ligger på den studerandes lärande. Den fjärde modellen som Hippe och Hiim tar upp är den kritiska. Centralt i modellen är den studerandes relation till det omgivande samhället. Lärarens uppgift är att öka den studerandes medvetenhet om samhällsanknutna aspekter i syfte att främja den studerandes beredskap för aktiv samhällspåverkan. Undervisningen är ofta projektorienterad och lärarens roll är att vägleda och hjälpa den studerande att rikta sökljuset på de strukturer i samhället som skapar ojämlikhet. I den bemärkelsen är den kritiska modellen ideologisk och politisk.

Valet av pedagogisk modell styr hur undervisningen genomförs med avseende på kunskapssyn, lärar-elev relation, undervisningsmetoder och -innehåll. Vidare kan valet av modell relateras till de didaktiska kategorier som synliggörs i en undervisningsprocess. De didaktiska kategorierna utgörs enligt Hiim och Hippe (2022) av lärandeförutsättningar, ramfaktorer, mål, innehåll, lärandeprocessen och utvärdering. Även om utvärderingen säger något om hur effektiv undervisningen är i relation till den studerandes lärande, har vi i denna studie fokuserat på de didaktiska kategorier som vi anser vara av särskilt intresse med tanke på studiens specialyrkesdidaktiska vinkling; studerandes lärandeförutsättningar, ramfaktorer, undervisningens mål och innehåll samt lärandeprocessen. I kategorin lärandeförutsättningar

sätts den studerande i centrum. Det kan finnas psykiska, fysiska och sociala faktorer som påverkar den studerandes lärande. Psykiska faktorer kan till exempel vara brist på motivation, skoltrötthet, frånvaro, känslor av att inte lyckas, psykisk ohälsa etc. Hiim och Hippe räknar också läs- och skrivsvårigheter till denna kategori, medan olika funktionsnedsättningar klassificeras som fysiska faktorer. Till sociala faktorer som kan påverka lärande negativt hör till exempel otrygg hemmiljö och brist på stöttande socialt nätverk.

Hiim och Hippe (2022) beskriver ramfaktorer som förhållanden som antingen begränsar eller möjliggör lärande. Utöver ekonomiska och materiella resurser räknas också lärarens kunskap och värderingar till ramfaktorer som inverkar på undervisning och lärande. Författarna konstaterar vidare att all undervisning bör ha ett mål (lärandemål) och ett innehåll. Lärandemålen delas i sin tur upp i kunskapsmål, färdighetsmål och attitydmål. Kunskapsmålen handlar om (teoretiska) kunskaper och intellektuella färdigheter, till exempel att känna igen olika verktyg, medan färdighetsmålen till exempel handlar om att kunna använda verktygen i praktiska situationer. Attitydmålen beskriver de attityder och värderingar som förväntas av studerande, till exempel att visa respekt för lärare och medstuderande samt att ta ansvar. Lärandemålen hänger samman med undervisningens innehåll. Vad ska läraren undervisa för att målen ska nås? Hiim och Hippe relaterar också mål och innehåll till lärandeprocessen. Vilka tankar har läraren före själva undervisningen med avseende på organisering, arbetssätt, socialt klimat etc.?

Tidigare forskning

För att ringa in forskningsområdet presenterar vi nedan tidigare forskning som berör studerande som behöver stöd inom yrkesutbildningen. Forskningen kan relateras till de teoretiska perspektiven och är därmed relevant ur en specialyrkesdidaktisk synvinkel. Forskning som sorterar under begreppet specialyrkesdidaktik saknas, medan forskning som behandlar specialdidaktik finns i någon mån. Forskare inom det specialdidaktiska området har fokuserat på relativt specifika didaktiska områden som förebyggande av lässvårigheter (Nilvius, 2022), antals- och taluppfattning inom matematik (Wästerlid, 2022), kommunikation som ett specialdidaktiskt redskap i matematikundervisningen (Sjunnesson, 2020) samt professionsutveckling hos lärare som undervisar elever med funktionsnedsättningar (Holmqvist, 2020). Inkluderande didaktik och inkluderande undervisningsstrategier är begrepp som tangerar begreppet specialdidaktik. Gemensamt för begreppen är att de inkluderar praktknära aspekter och metoder för hur undervisning kan ordnas med stark förankring i specialpedagogisk kunskap. I detta specialpedagogiskt präglade, praktknära arbete verkar exempelvis pedagogiskt ledarskap, struktur och klarhet, transparenta instruktioner, varierade arbetsformer, gemensamt upplägg av lektioner (på skolnivå), individuella lösningar och höga förväntningar på eleverna/de studerande i relation till deras förmåga vara centrala aspekter (se t.ex. Gidlund & Boström, 2017; Leifler, 2023; Molbaek, 2018).

Molbaek (2018) redogör för fyra centrala dimensioner gällande inkluderande undervisningsstrategier: en ramdimension, en relationell dimension, en didaktisk dimension och en organisatorisk dimension. Vår förhoppning är att i denna artikel kunna förena special(yrkes)didaktiken, som enligt vår förståelse av begreppet fokuserar på studerande med specialpedagogiska utmaningar, med den inkluderande undervisningens didaktiska dimension. Enligt Florian och Black-Hawkins (2011) är inte valet av undervisningsstrategier avgörande för att

förverkliga en inkluderande undervisning utan på vilket sätt undervisningsstrategierna används. Detta konstaterande lyfter didaktikens processinriktade karaktär i förgrunden.

I en studie om specialpedagogik i nordisk yrkespedagogisk forskning konstateras att specialpedagogiska teman förekommer relativt sällan (Björk-Åman m.fl., 2021). Ett antal finländska och svenska studier som tangerar specialpedagogisk verksamhet inom yrkesutbildning finns dock. Hirvonen och Pirttimaa (2019), Kaikkonen (2020) och Ryökkynen och Rätty (2022) har studerat rollerna hos specialpedagoger verksamma inom yrkesutbildningen medan Björk-Åman och Ström (2022, 2023) och Rosenblad m.fl. (2022) har undersökt yrkeslärares undervisning och handledning. Ingen av dessa studier har ändå på ett konkret plan fokuserat på specialyrkesdidaktiska frågor.

I en nordisk kontext finns dock ett antal studier som tangerar området (Holmgren & Pettersson, 2023; Lindström m.fl., 2020; Niemi & Jahnukainen, 2019; Ryökkynen, 2023; Öhman, 2023). I Holmgren och Petterssons (2023) studie undersöktes den specialpedagogiska verksamheten i gymnasieskolans yrkesprogram ur ett yrkesläraperspektiv. Forskarna fann att yrkeslärare i brist på gemensamt överenskomna riktlinjer om stödåtgärder på skolnivå själva tvingas söka lösningar som fungerar för de studerande som behöver stöd. Tack vare relativt små studerandegrupper och ett personligt engagemang har lärarna möjlighet att beakta de studerandes behov genom att anpassa undervisningen och föra en kontinuerlig dialog med de studerande. I studien av Lindström m.fl. (2020) undersöktes gymnasieelevers upplevda behov av specialpedagogiska åtgärder. I studien framkom att studerandena upplever det största utvecklingsbehovet gällande stöd för att komma ihåg saker, att skriva och stöd för att få läxor gjorda, det vill säga stöd på relativt generell nivå. Niemi och Jahnukainen (2019) fann att yrkesutbildning, som präglas av individuella- och gruppuppgifter, ställer krav på studerandes självreglering och förmåga att förstå instruktioner, följaktligen önskar studerande mer stöd för att förstå hur uppgifterna ska utföras. Lärarna å sin sida önskar mera tid för individuell handledning. Såväl Lindström m.fl. som Niemi och Jahnukainen betonar behovet av individuell anpassning av stödet. Ryökkynen (2023) undersökte studerande som behöver särskilt stöd och deras upplevelser av vad som underlättar studierna och stärker delaktigheten. Resultaten tyder på att förstående lärare som ser den studerande som en unik individ och som erbjuder adekvat stöd är av central betydelse för de studerandes upplevelser av framgång i studierna. Ryökkynen påpekar dock att ansvaret för stödåtgärder inte enbart kan åläggas enskilda lärare. Liknande resultat framkom i Öhmans (2023) studie. Känslor av trygghet och tillhörighet är av betydelse för att studerande som behöver stöd i sina studier ska uppleva studierna som meningsfulla.

Syfte och forskningsfrågor

Tidigare studier tyder på att det behövs mera forskning om hur adekvat undervisning, som svarar mot studerandes stödbehov, kan organiseras och genomföras. Detta placerar såväl yrkeslärare som didaktiska (specialyrkesdidaktiska) aspekter i förgrunden. Det övergripande syftet med denna studie är därmed att bidra med kunskap om hur yrkeslärare genom sina specialyrkesdidaktiska val och lösningar förverkligar undervisning för studerande som behöver stöd. Studiens fokus på specialyrkesdidaktiska val och lösningar knyter an till de aspekter som antas ha betydelse för hur yrkesläraren gestaltar sin undervisning; de pedagogiska

modellerna (den pedagogiska grundsynen) och de didaktiska kategorierna. De specificerade forskningsfrågorna är följande:

- *Vilka pedagogiska modeller reflekteras i yrkeslärares beskrivna praktik?*
- *Vilka antaganden om studerandes lärandeförutsättningar och -utmaningar samt undervisningens mål och innehåll i relation till enskilda studerande ger yrkeslärare uttryck för?*
- *Vilka specialyrkesdidaktiska lösningar, möjligheter och utmaningar i relation till ramfaktorer och lärandeprocess kan identifieras i yrkeslärares beskrivningar av undervisning för studerande som behöver stöd?*

Metod

För att besvara studiens forskningsfrågor valdes ett kvalitativt angreppssätt med intervju som datainsamlingsmetod.

Datainsamling och deltagare

Data för studien samlades in genom fokusgruppsintervjuer med verksamma yrkeslärare i mars 2024. Fokusgruppsintervjuer ger möjlighet till relativt fria diskussioner relaterade till studiens tema och syfte (Cyr, 2019). I fokusgruppsintervjuer används ofta stimulusmaterial för att inspirera till diskussion. Som stimulusmaterial i denna studie användes en film producerad av lärare som arbetar med studerande inom krävande särskilt stöd. I filmen presenteras olika specialyrkesdidaktiska metoder såsom bildstöd, scheman och konkret material. De båda forskarna fungerade som moderatorer för diskussionen och ställde frågor som hänförde sig till forskningsfrågornas tematik (se Bilaga). Diskussionerna genomfördes på yrkeslärares arbetsplatser och tog ca en och en halv timme i anspråk.

Deltagarna i studien var 14 yrkeslärare från en stor finlandssvensk yrkesutbildningsanordnare. Denna yrkesutbildare har inte rätt att ordna utbildning med krävande särskilt stöd. Samtliga yrkeslärare arbetar därmed inom den allmänna yrkesutbildningen men har studerande som behöver särskilt stöd inkluderade i sina grupper. Yrkesutbildaren är verksam på olika orter och yrkeslärares delades delvis in enligt verksamhetsort i tre grupper med fyra till fem deltagare per grupp. Grupperna valdes med hjälp av personal i ledande ställning, som på förhand fått information om studien av forskarna. Kraven på grupperna var att de skulle bestå av yrkeslärare och vara så heterogena som möjligt med avseende på kön, bransch/område, ålder och lärarerfarenhet.

Av deltagarna var sju män och sju kvinnor. Könsfördelningen i grupperna var också relativt jämn. Yrkeslärares ålder och arbetserfarenhet (som lärare) samt branscher varierade (Tabell 1). Nio deltagare var vid intervjutillfället behöriga yrkeslärare, fyra var obehöriga, medan en deltagare för tillfället avlade sin yrkeslärarutbildning.

- I grupp 1 deltog fyra personer (tre män och en kvinna)
- I grupp 2 deltog fem personer (tre kvinnor och två män)
- I grupp 3 deltog fem personer (tre kvinnor och två män)

Yrkeslärarna benämns i studiens resultatdel som "lärare" vid citat används förkortningarna L1 – L14. Där L1 – L4 är lärare i grupp 1; L5 – L9 är lärare i grupp 2 och L10 – L14 är lärare i grupp 3.

Tabell 1. Deltagande lärare enligt arbetsområde, ålder och antal år som lärare

Område	Hälsovård och välfärd (n = 4)					
	Tekniska områden (n = 4)					
	Humanistiska och konstnärliga områden (n = 3)					
	Handel och administration (n = 1)					
	Data-behandling och kommunikation (n = 1)					
	Tjänste-branscher (n = 1)					
Ålder	20-30 (n = 1)	31-40 (n = 5)	41-50 (n = 2)	51-60 (n = 3)	61+ (n = 3)	
Antal år som lärare	1-5 (n = 4)	6-10 (n = 2)	11-15 (n = 6)	16-20 (n = 0)	21+ (n = 2)	

Bearbetning och analys av data

De inbandade fokusgruppsdiskussionerna transkriberades först med hjälp av autotext. Därefter jämfördes transkriberingarna med det ursprungliga materialet och korrigeringar gjordes vid behov. Dialektala uttryck, upprepningar och utfyllnadsord togs bort, men vi strävade efter att bibehålla yrkeslärarnas utsagor i så autentisk form som möjligt. Det transkriberade datamaterialet som uppgick till drygt 40 sidor text analyserade kvalitativt med hjälp av riktad innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Riktad innehållsanalys möjliggör en mer deduktiv, teoristyrd och strukturerad analysprocess jämfört med en traditionell induktiv process där datamaterialet vägleder forskarens analysprocess. Vår utgångspunkt var forskningsfrågornas begreppsliga ramverk; pedagogiska modeller, lärandeförutsättningar samt undervisningens mål (Hiim & Hippe, 2022). Därtill var specialyrkesdidaktiska lösningar, möjligheter och utmaningar i fokus eftersom vi även ville rikta sökljuset mot specialyrkesdidaktiska aspekter i yrkeslärarnas undervisning. Själva analysprocessen inleddes med att transkriptionerna lästes upprepade gånger för att identifiera textpassager som kunde relateras till det begreppsliga ramverk som fungerade som förutbestämda koder eller kodningskategorier. Därefter sorterades datamaterialet under dessa kategorier. Detta tillvägagångssätt rekommenderas av Hsieh och Shannon (2005) när forskaren vill försäkra sig om att identifiera alla aspekter av det undersökta fenomenet. Följande steg i analysprocessen var att inom varje kategori identifiera och namnge teman som utsagorna i kategorin representerade. Exempel på teman på denna analysnivå är lärarrollen, motiverande variation, teori-praktik, strukturstöd och individualisering. Detta steg kännetecknades av ett induktivt angreppssätt. I följande analyssteg blev det, särskilt med tanke på forskningsfråga 2 och 3, där det fanns relativt många olika teman att hantera, relevant att försöka identifiera en struktur i teman och kategorier som skulle möjliggöra en tydlig presentation av resultaten. Detta är studiens slutgiltiga analysnivå och representerar de presenterade resultaten.

Studien har utförts i enlighet med de finländska etiska principerna för humanforskning (Forskningsetiska deligationen, 2019). Studiens deltagare har informerats om forskningsdeltagares rättigheter utgående från Forskningsetiska delegationens direktiv. Data har behandlats med omsorg och respekt.

Resultat

Studiens resultat presenteras i detta kapitel utgående från de tre forskningsfrågorna.

Pedagogiska modeller i yrkeslärares beskrivna praktik

I analysen kan en samstämmighet i beskrivningarna av den egna undervisningen identifieras. Undervisningen verkar långt handla om att skapa förutsättningar för studerandes sociala, personliga och kunskapsmässiga utveckling. Ett fokus på enskilda studerande och deras behov kommer fram i diskussionerna. Lärarna kan både behöva "pusha" de studerande mot mera krävande uppgifter och "servera i början men sedan drar man sig tillbaka" (L8) men också bromsa om studerande har en tendens att forcera för snabbt till exempel mellan olika arbetsmoment. Studerandes egen aktivitet betonas, eftersom en föreläsningsbaserad undervisningsmodell inte uppges fungera i dagens studerandegrupper.

Det har ändrats ganska mycket under åren det där, att nog är det ju ändå mycket mindre, det där att jag bara står och undervisar. För det första är det ju så att de inte klarar av det där, de orkar inte, det går inte att bara stå och prata en hel timme, utan då blir det kanske mera att man också har annat och man handleder och de jobbar med olika, för att de klarar helt enkelt inte av att sitta en hel timme och höra på. (L13)

Vi tolkar lärarnas beskrivningar som att deras undervisning närmast kan förstås i termer av Hiim och Hipples dialogmodell där lärare-studerande-relationen betonas och studerandena är aktiva medan läraren skapar förutsättningar för lärandet. Även drag av tillväxtmodellen kan identifieras. Lärarna strävar efter att undanröja hinder för de studerandes lärande och anpassar därmed sitt sätt att undervisa. På ett mera överordnat plan strävar lärarna efter att både utbildningen som helhet och den egna undervisningen ska vara välstrukturerad eftersom "det ska vara lätt att studera... de [studerande] ska veta var ska jag vara, vart ska jag fara och vad ska jag göra?" (L10). Lärarrollen verkar variera beroende på studerandes ålder: "Det där fostrande kommer väldigt mycket med ungdomarna" (L13) även om det också poängteras att vuxna studerande kan behöva stöd i studierna.

I samtliga grupper framkommer att läraruppdraget har ändrats över tid. Uppdraget innefattar nu mer administrativa uppgifter, även "individualisering" och "handledning" är begrepp som nämns. Detta ligger helt i linje med den utveckling som kan ses i styrdokumentet (se t.ex. Rosenblad, 2023). Att se individen, individuella studievägar och individualisering verkar vara viktigt men beskrivs ofta som utmanande (särskilt i stora grupper) och resurskrävande i en yrkesutbildning som präglas av tids- och resursbrist: "Men lite sådär som vi sa att om vi ska handla bara och det ska vara väldigt individuellt så är vi för få." (L3).

Sammantaget kan konstateras att dialog- och tillväxtmodellen dominerar, kanske inte så mycket beroende av att lärarna prioriterar detta sätt att undervisa, utan beroende av studerandes förutsättningar och styrdokumentens krav på individualisering.

Studeraendes lärandeförutsättningar och lärandeutmaningar

I lärarnas beskrivningar av studeraendes lärandeförutsättningar och utmaningar framträder studeraendes varierande förmåga, psykiska och sociala utmaningar och självreglering.

Studeraendes varierande förmåga till teoretiskt och praktiskt lärande diskuteras i relation till branschens krav. "Jag tänker ju direkt på studeraende som har svårt i verkstaden eftersom det är ett praktiskt yrke" svarar L2 på den inledande frågan om vilka utmaningar studeraende kan ha. Bristande praktisk förmåga blir också en utmaning eftersom god praktisk förmåga uppges kunna kompensera svag teoretisk förmåga. Det framkommer även att vissa studeraende kan vara "starka teoretiskt" men "svaga praktiskt", vilket uppges kunna leda till utmaningar och besvikelser vid till exempel praktiska prov. Grundläggande läs-, skriv- och räknefärdigheter anses ändå vara avgörande för studierna: "Det skulle gå riktigt bra om de skulle kunna läsa och skriva och räkna så mycket att de kan ta betalt för jobbet de har gjort och avtala tider" (L1). Den teoretiska kunskapens betydelse verkar dock variera mellan branscher. Framför allt lärarna som arbetar inom hälsovård och välfärd poängterar att deras bransch ställer stora krav på förmåga att inhämta teoretiska kunskaper vilket förutsätter god språklig och läs- och skrivförmåga. Bristande språkkunskaper omtalas som ett problemområde för studeraende med svenska som andraspråk, men också för en del studeraende med svenska som modersmål. Vissa studeraende bedöms till och med sakna förutsättningar för studier baserat på sina svårigheter "Och ibland funderar man också med våra inhemska ungdomar, att funderar föräldrarna alls om ungdomarna faktiskt har förutsättningar att kunna läsa och lära sig bli närvårdare" (L3).

Ytterligare en utmaning som framkommer i lärarnas beskrivningar är det som vi valt att benämna psykiska och sociala utmaningar. Lärarna uttrycker oro och även frustration. Det kan handla om psykiskt illamående, ångest eller "problem hemmavid". En stor utmaning för lärarna är att dessa problem ofta verkar leda till skolfrånvaro, vilket försvårar arbetet för såväl läraren, studeraende själv och ibland även medstuderaende:

Och sen ja, den privata biten som gör att man inte orkar, mycket frånvaro hos oss också faktiskt. Och det är extra känsligt inom vår bransch för oftast så blir det på riktigt först när alla delar i gruppen är på plats. Så att på det viset är det, det går ut över medstuderaende också. (L12)

Lärarna kommer överens om olika vägar framåt med den studeraende men överenskommelser bryts, studeraende är frånvarande och går inte att få tag på. "Det är nog svårt, för att då du har den här personen här så öppnar den sig och berättar och allt är frid och fröjd. Men så går det om på bara en natt och så vet man inte" (L5). De tre lärarna inom de humanistiska och konstnärliga områdena upplever att deras branscher betraktas som "lätta" och lämpliga för personer med "starka intuitiva förmågor" men det finns studeraende som inte klarar av miljön och kraven i utbildningen, vilket är utmanande och krävande för både studeraende och lärare.

I data framkom två olika aspekter av självreglering; att upprätthålla lämplig aktivitetsnivå och förmåga att ta ansvar. Studeraende beskrivs både som överaktiva och underaktiva. Att kombinera studeraende med olika aktivitetsnivå kan vara en utmaning såväl för studeraende som för läraren "som nu måste ta emot dem":

Det blir också problem när man har sådana som är väldigt överaktiva och sådana som helst gömmer sig bakom någon knut, som inte riktigt vågar och blandar man ihop dem så har man garanterat att han som har varit tillsammans med den här väldigt överaktiva han blir trött efter en halvtimme, och det är ett jäkla pussel det där. (L2)

Lärarna poängterar det centrala i att studerande förstår att det är viktigt att ta ansvar såväl under studierna som efter avklarade studier, i arbetslivet. Ansvar beskrivs även som något som är beroende av studerandes ålder och som ingår som en målsättning i utbildningen:

Jag tänker på samma, just att lära dem att ta sitt ansvar. Det är just där som man märker skillnaden från att man kommer från högstadiet till yrkesutbildningen att man måste ta mer ansvar och det där kommer inte naturligt för alla. (L3)

Lärarna försöker ta sitt fostrande ansvar, exempelvis genom att studerande gör verkliga kundarbeten. "Att de [studerande] förstår att det inte är på lek, utan försöker faktiskt göra ett bra arbete. Att de känner den här ansvarsbiten, att det ska göras bra." (L9)

Målsättningar för studerande som behöver stöd

Det finns en samstämmighet i diskussionerna om att en gemensam miniminivå krävs av alla studerande. Denna miniminivå baseras på de målsättningar som stipuleras i examensgrunderna (finländska yrkesutbildningens läroplan). I examensgrunderna beskrivs vad som krävs av studerande för att uppnå olika vitsord, "Vad krävs för ettan och tvåan, vad krävs för trean och fyran och femman? Och de har ju i princip ett facit redan". L13 beskriver vidare hur hen tillsammans med studerande går igenom examensgrunderna för att involvera studerande såväl i stoff som individuell målsättning "liksom att man går igenom vad som krävs och de, att vissa strävar ju förstås efter femman men vissa kanske är nöjda med något annat". En individualiserad målsättning blir därmed inte enbart något som är aktuellt för studerande med stödbehov utan något som är relevant för alla studerande. Flera av lärarna verkar anse att styrdokumentens målsättningar är (alltför) låga, då de innebär att studerande "med handledning" uppnår godkänd nivå gällande kunskaper och färdigheter inom den aktuella examensdelen. För en del studerande behövs ändå extra träning för att nå godkänt. "Vi ser ganska snabbt vem som har svårt, vem som behöver träna mer" (L2) medan "man kräver mera av dem man vet kan prestera mera" (L6). Baserat på att lärarna lär känna de studerande genom olika typer av kartläggningar, men även genom att arbeta med relationer, dels till de studerande, dels mellan studerande, får lärarna en förståelse för gruppens och individernas behov. Individualisering av kunskaps- och färdighetsmål framstår därmed som en relativt självklar del av lärarnas vardag medan individualisering av attitydmål däremot är mera problematiskt, särskilt gällande studerandes ansvar i studierna och studiemotivation. "Man försöker ju motivera i början, så mycket man kan. Dom får ta dom där roligaste jobben... men när de där roliga jobben inte intresserar längre så då, då, så tappar man nog ganska snabbt tålamodet själv att..." (L2). Sist och slutligen krävs alltid ett engagemang från den studerandes sida, även om lärarna beskriver att de gör sitt bästa för att stödja.

Specialyrkesdidaktiska lösningar och möjligheter

I analysen framträdde specialyrkesdidaktiska lösningar på tre nivåer: strukturnivå, gruppnivå och individnivå.

Strukturnivå

På ett övergripande, strukturellt plan kunde vi identifiera två olika specialyrkesdidaktiska lösningar: kombinationen teori – praktik och utökad stöd genom utökad personalresurs.

Teori och praktik ska utgöra en integrerad del av yrkesutbildningen. Förhållandet mellan teori och praktik ses som en styrka i utbildningen som även stödjer studerandes lärande. Lärarna beskriver hur de ofta går igenom teori innan praktiska uppgifter ska utföras, vilket anses fördjupa förståelsen. Dock finns det även tillfällen då teori presenteras efter praktiska moment, vilket också antas kunna fungera som ett stöd för studerandes lärande: "...men sedan kan det ju också hända att den [teorin] kommer efteråt, ibland förstår de kanske bättre om de har gjort en sak sådär rent mekaniskt utan att veta varför de har gjort det" (L1).

Genom utökad personalresurs önskar lärarna framför allt kunna erbjuda de studerande som behöver stöd mera undervisning och handledning. Önskemål om större personalresurser betonas särskilt av lärare som har ansvar för undervisning i stora grupper i anslutning till att de beskriver utmaningar med att beakta de studerandes individuella behov. I data finns beskrivningar av såväl tvålärarundervisning (två yrkeslärare inom samma bransch undervisar en grupp tillsammans), som samundervisning (en yrkeslärare undervisar en grupp tillsammans med en lärare med specialpedagogisk kompetens). Dessa lösningar är omtyckta men förhållandevis ovanliga och är lösningar som lärarna tydligt lyfter fram som en utvecklingsmöjlighet. Det ifrågasätts även om partnern i undervisningen behöver vara utbildad lärare: "Måste det alltid vara en speciallärare? Går det inte bara med en helt vanlig handledare?" (L2). Förslaget kan eventuellt förstås som en önskan om flera vuxna som har möjlighet att stödja de studerande. Kunskap om yrket och eventuellt även personliga egenskaper anses vara viktigare än formell lärarbehörighet. I en del av branscherna finns handledare, det vill säga en stödperson med yrkesmässig kompetens, men inte i alla.

Gruppnivå

På gruppnivå identifierar vi både lösningar som handlar om att använda gruppen eller medstuderande som resurs och specialyrkesdidaktiska lösningar som riktar sig till gruppen såsom strukturstöd men även spontana lösningar i stunden.

Att dela in studerande i grupper och använda sig av olika gruppkonstellationer lyfts ofta fram i positiva ordalag, som en god möjlighet för både kunskapsmässig och social utveckling samt förhöjd trivsel. En medveten sammansättning av grupperna i grupparbeten betonas med tanke på social träning inför yrkeslivet:

Det behöver ju funka i arbetslivet så vi fokuserar nog ganska mycket på att man måste kunna samarbeta med allihopa och variera grupper, och ibland får de välja själva och ibland väljer vi som vi vet vem de vill vara med och ibland väljer vi såsom det är mer utmanande, men att de måste kunna jobba med allihop. För de här första årets studerande har vi fått jobba jättemycket med att de ska kunna samarbeta med andra än sina kompisar. (L6)

Indelning i mindre grupper används även för att dra nytta av studerandes olika styrkor i och med att studerande antas lära av varandra. Ett sådant genuint samarbete i gruppen kan behöva stödjas genom organisering av arbetsuppgiften: "...de måste jobba i grupp och gå runt och ta reda på vissa saker helt enkelt och det gjorde ju att alla måste samarbeta, gruppen måste samarbeta och ingen gick allena... det var väldigt klurigt gjort" (L8). Medstuderande kan också betraktas som en viktig resurs på ett mera direkt plan så att "starka studerande" stöder "svaga": "...man kan ha dem som hjälp och sätta åt dem de där svagare för de lyssnar på ett annat sätt konstigt nog när den där eleven berättar och han visar, de förstår bättre på det sättet" (L1).

Strukturstöd finns på olika nivåer och är viktigt för att ge en ram för utbildningen. En lärare beskriver att strukturen var bristfällig när hen själv studerade, vilket ledde till frustration. För att motverka detta har hen implementerat en tydlig struktur för sina studerande både på termin- och veckonivå. L10 och L12 beskriver även hur de, förutom de scheman som finns i Wilma (skolornas arbets- och kommunikationssystem), förtydligar för de studerande vad som kommer att hända under veckan. Inom de aktuella branscherna är arbetet självständigt och studerande förväntas ta stort ansvar för att det egna arbetet blir utfört. Strukturstödet kan därmed också antas fylla en viktig funktion som en typ av scaffolding i fostran inför arbetslivet. Struktur av arbetsdagen lyfts fram som särskilt viktigt för de studerande som har långa arbetspass framför datorn

Eftersom vi har jobbat mycket med datorn så blir det ganska tungt om de inte får sådär tydligt, att nu jobbar vi med det här och sen tar vi paus och sen gör vi det här och sen just att man kan kryssa över att nu är vi färdiga med den här punkten. (L7)

Förutom att främja studerandes koncentration och lärande är en målsättning med strukturstödet även att studerande småningom ska kunna göra sina egna planer och sätta upp mål och deadlines.

I lärarnas beskrivningar framkommer flera exempel på hur de kreativt använder sig av situationer som uppstår i undervisningen. En märklig översättning i Google translate används som minnesstöd vid inläring av ett yrkesbegrepp. Vid stor frånvaro i gruppen under ett undervisningspass berättar en av lärarna om hur hen överger sin planering och utgår helt från studerandes önskemål om repetition av ett visst område, repetitionen ordnas genom ett kortspel. När studerande upplevs som okoncentrerade och trötta blir det promenad runt huset. "Nej, nu tar vi en liten paus, och vi går runt huset, allihop och så går vi ut och så traskar vi runt huset. Då får vi frisk luft..."

Individnivå

På individnivå identifierar vi specialyrkesdidaktiska lösningar som handlar om användning av teknik i undervisningen samt variation och individualisering av uppgifter och undervisning.

För studerande med annan språklig bakgrund beskriver lärarna hur de använder sig av översättningsprogram och översättningsappar. Lärarna tar även hjälp av filmer i undervisningen. Lärarna ser på filmer tillsammans med gruppen men filmerna fungerar även som ett gott stöd i relation till enskilda studerande som har möjlighet att titta på till exempel en instruktionsvideo upprepade gånger. Filmerna erbjuder på så sätt en möjlighet till repetition och kan fungera som

ett verktyg för att individualisera undervisningen. Videor verkar främst fungera som verktyg inom den praktiska undervisningen. I utdraget nedan framkommer hur studerande ser på instruktionsvideon både enskilt och i grupp före de utför det praktiska momentet

...till exempel för kateterisering har vi gjort undervisningsfilmer där det blir rent konkret, och först får de titta på de här filmerna, oftast själva och sedan tillsammans tittar vi på dem och sedan ska de utföra på våra dockor. (L14)

Även variation i undervisningen kan givetvis vara en lösning som gynnar såväl grupp som individ. När lärarna omtalar behovet av en varierande undervisning knyts den ofta till studerande med motivationsbrist. Variationen kan till exempel skapas genom att praktiska moment inkluderas, samt genom att undervisningen i skolmiljö varieras med besök till arbetsplatser. "... kanske att man försöker variera att man försöker hitta roliga sätt att lära sig de här sakerna och kanske också det praktiska... Vi är ju också ute en del på olika arbetsplatser" (L8). Studerande kan själva inkluderas i möjligheterna att skapa variation i studievardagen genom att de har möjlighet att välja aktiviteter baserade på egna intressen vilket antas öka deras engagemang och även främja studerandes initiativförmåga och gemenskap. "...vad tycker DU är roligt liksom, gör det som du tycker om, att det brukar liksom ge fart i projekten" (L10). Lärarna använder en hel del kreativa sätt för att variera och motivera, som att skapa fiktiva kunder för studerandes projekt och på så sätt göra dem mer meningsfulla. Praktikperioder skapar också variation och kan vara viktiga för att höja studerandes motivation, men det är ibland en utmaning att hitta platser som matchar studenternas intressen och behov.

Specialyrkesdidaktiska lösningar på individnivå består i övrigt av lösningar som ska stöda studerande att uppnå de individuella målsättningar som beskrevs tidigare i resultatkapitlet. Detta kan förstås i termer av individualisering eller "anpassning" av uppgifter, exempelvis så att en studerande arbetar mera på djupet med ett specifikt område:

Anpassningar av uppgifter, liksom nivå på något sätt och inom [nämner en specifik bransch] så kan man ju jobba med samma uppgift men... på olika djup, beroende på kunnande och erfarenhet så anpassning av uppgifter är liksom givet... (L10)

Individualiseringen är beroende av såväl studerandes kunskaper, erfarenheter och intressen. Ett annat arbetssätt är att utöka handledningen eller undervisningen för de studerande som behöver stöd, vilket i sin tur, som redan nämnts kräver en viss personaltäthet.

Specialyrkesdidaktiska utmaningar

Även gällande specialyrkesdidaktiska utmaningar kan en strukturnivå identifieras medan grupp- och individnivåerna här är intimt sammanflätade med varandra.

Strukturnivå

Gällande utmaningar på strukturnivå kunde tre kategorier identifieras: styrdokumentens direktiv, gemensamma ämnen (GEM) versus yrkesämnen samt minskade personalresurser.

Styrdokumentet, framför allt examensgrunderna, diskuteras särskilt i en av grupperna. Lärarna i gruppen verkar vara eniga om att examensgrundernas krav för den lägsta godkända nivån är för lågt ställda. Det framkommer också kritik mot individualiseringen i utbildningen. L2 menar att nivån sänks eftersom undervisningen anpassas till minimikraven för att fler studerande ska klara av att få en examen. Hen ser en koppling mellan individualisering och sänkta standarder:

Men just det här med individualisering tycker jag att går lite hand i hand med att undervisningen allt mer blir på den här lägsta nivån. Det finns ett samband där den ska sjunka hela tiden den där lägsta nivån. (L2)

L3 påpekar att möjligheten att forcera i utbildningen, en möjlighet som finns sedan 2018 års reform av den finländska yrkesutbildningen, hindrar studerande från att mogna som individer. Hen beskriver hur ungdomar som börjar sina studier ofta är omogna men utvecklas betydligt under tre år. När utbildningstiden förkortas till två och ett halvt år eller ännu kortare, får de inte samma möjlighet att mogna:

Det händer allt möjligt och så när man kommer till sista året, åtminstone förr när det var tre år, så är de ju helt andra människor. Ja, att man mognar, medan man nu ska forcera och kanske bli färdig på två och ett halvt eller eventuellt ännu kortare. (L3)

Ett annat spår i diskussionen är det komplicerade förhållandet mellan gemensamma ämnen (GEM) och yrkesämnen. GEM prioriteras ofta vid tilldelningen av specialläraresurs och stödet ordnas ibland så att stöd i GEM för de studerande prioriteras framom deltagande i yrkesundervisningen vilket medför att "det du tar bort från yrkesämnena så lämnar de efter på yrkessidan istället" (L1). Tidpunkterna för GEM stör dessutom överlag schemalaggningsen av yrkesämnena eftersom GEM ordnas i block där studerande från flera olika områden har GEM samtidigt. Detta leder enligt L4 till ineffektiv undervisning i yrkesämnena och ökad skolk.

Flera av de lärare som varit anställda länge hos samma yrkesutbildare beskriver hur de anställdas antal minskat med åren. Samtidigt har yrkesutbildningen förändrats och lärarna förutsätts nu i större utsträckning handleda de studerande i deras lärande. Särskilt lärare från yrkesutbildarens största enhet anser att de nu är för få för att kunna ge den individuella handledning som krävs. En av lärarna i denna grupp, L3, anser att det ekonomiska prioriteras framom studerande

Den där nya lagen som kom 2018, om man läser den så ska ju studerande vara i centrum. Men förutsättningarna och allt det här runt så har ju gjort att det är ekonomin som är i centrum, inte studerande. (L3)

Grupp- och individnivå

På gruppnivå har kategorierna gruppstorlek och grupp sammansättning identifierats i analysen. Dessa två kategorier hänger intimt samman. Stora grupper ses ofta som utmanande. De stora grupperna, som läraren förväntas undervisa ensam, riskerar att leda till att alla "dras över samma

kam” och individuella behov negligeras. De lärare som undervisar stora grupper har ibland även många grupper att undervisa, vilket också anges begränsa deras möjlighet att erbjuda individuella lösningar.

Vi har ju mellan 200 – 250 studerande i [nämner en verksamhetsort] så man är ju inne i de flesta, ett 10-tal olika grupper, så att sådär jättemycket för den här enskilda hinner man ju inte ta det där individuella i beaktande. (L13)

När undervisningen riktas till en stor grupp kommer också en annan utmaning in i bilden – att hitta en nivå på undervisningen som är lämplig för så många som möjligt. Förutom gruppstorleken är alltså gruppsammansättningen central: ”Det är en utmaning att hitta just det här med att nivån är så att den skulle passa liksom hela gruppen för du märker med dom att det är så olika” (L14). Att hitta en gemensam nivå kan även vara en utmaning vid stor heterogenitet i gruppsammansättningen, även om gruppen är liten: ”en liten grupp där det blir väldigt spretigt med någon som är jättesnabb och någon som behöver ta det långsammare då ... att det är utmanande för planeringen då det ska passa för alla” (L5). På så sätt flyter grupp- och individnivån in i varandra vad gäller de specialyrkesdidaktiska utmaningarna. En grupp består av individer och individer har givetvis olika behov.

Diskussion

I föreliggande kapitel diskuteras några centrala spår från studiens resultat. Avslutningsvis lyfts utmaningar, utvecklingsmöjligheter, slutsatser och förslag på fortsatt forskning fram. Även studiens begränsningar behandlas.

Vår tolkning är att lärarnas beskrivna pedagogiska praktik främst överensstämmer med dialogmodellen så som Hiim och Hippe (2022) beskriver den. I enlighet med dialogmodellen lägger lärarna tillräkta för studerandes lärande av de kunskaper och färdigheter som behövs för att studerande ska utvecklas till skickliga yrkesutövare. I tidigare forskning framkommer att den finländska yrkesutbildningens styrdokument snarare fokuserar på produktion av arbetskraft, anställningsbarhet och ekonomisk konkurrenskraft än på de studerandes fostran till aktivt medborgarskap (se t.ex. Kettunen & Prokkola, 2021) varför det är förståeligt att till exempel den kritiska pedagogiska modellen inte är relevant i lärarnas arbete. I enlighet med tillväxtmodellen försöker lärarna även undanröja eventuella hinder i studierna. Genom strukturstöd tydliggör de progression och förväntningar. Genom strukturstödet givna ramar stärks även de studerandes möjlighet till egen aktivitet och ansvar. Strukturstödet är en stödform som är till för alla studerande, som trappas ner under studietiden vartefter ansvaret överförs till den studerande själv. I våra resultat framkommer kritik mot den individuellt anpassade studietiden i den finländska yrkesutbildningen. Kritiken består av att studerande inte alltid hinner utvecklas när studietiden förkortas vilket vi i relation till de av Hiim och Hippe (2022) definierade lärandemålen (kunskapsmål, färdighetsmål och attitydmål) tolkar som att lärarna upplever att uppnådda kunskapsmål och färdighetsmål inte nödvändigtvis kongruerar med uppnådda attitydmål.

I studien framkommer att lärarna laborerar med flera olika typer av specialyrkesdidaktiska lösningar. Baserat på kunskap om den studerande, som erhålls genom kartläggning men även

mera informellt, anpassar lärarna uppgifter enligt studerandes förutsättningar, förkunskaper och intressen; de varierar sin undervisning; de använder sig av grupparbeten där studerande ges möjlighet att använda sina styrkor men även så att medstuderande kan stödja de studerande som behöver stöd i studierna. Lärarna ger också exempel på hur de är kreativa i stunden och snabbt drar nytta av situationsfaktorer i undervisningen samt flexibelt ändrar sitt undervisningsupplägg om situationen så kräver. Holmgren och Pettersson (2023) beskriver i en liknande studie i svensk kontext hur yrkeslärarna "uppfinner", utvecklar och anpassar undervisningen utgående från studerandes styrkor och behov. Även i föreliggande studie kan vi konstatera att de specialyrkesdidaktiska lösningar som lärarna använder sig av förefaller vara såväl kreativa som ändamålsenliga, bestående av en kombination av planerade och spontana åtgärder.

En central specialyrkesdidaktisk åtgärd är utökad handledning och undervisning för studerande som behöver stöd. För ett sådant stöd är gruppstorleken central - en liten grupp möjliggör ett mera individuellt bemötande av studerande vilket även betonas i Holmgrens och Petterssons (2023) studie. Ett annat sätt att öka lärartätheten i relation till de studerande är samundervisning eller tvälärarundervisning. Samundervisning är en arbetsform där en lärare med specialpedagogisk kunskap och en lärare med ämneskunskap, till exempel en yrkeslärare, planerar, genomför och utvärderar undervisningen tillsammans (Friend et al., 2010). Vi tolkar sammantaget våra resultat som att lärarna är positivt inställda till samarbete med annan personal i undervisningen, såväl andra yrkeslärare, speciallärare/specialyrkeslärare samt handledare/yrkesmän lyfts fram som potentiella arbetspartners. Samarbetet är dock inte alltid praktiskt eller resursmässigt möjligt i den utsträckning lärarna skulle önska.

I vår studie finns även resultat som visar på utmaningar inom det specialyrkesdidaktiska området samt frågor som förblir obesvarade. Vi vill inledningsvis lyfta fram de individinriktade yrkesdidaktiska åtgärderna som kan liknas vid specialyrkesdidaktikens kärna. Även om vi menar att specialyrkesdidaktiska lösningar på individnivå framkommer i resultaten bör det noteras att dessa lösningar sällan innebär annorlunda lösningar utan främst mer av samma sak eller modifieringar av befintliga uppgifter. Med ett undantag – teknik i undervisningen i form av t.ex. översättningsappar och videor – nämner lärarna egentligen inga individuella specialpedagogiska hjälpmedel eller metoder såsom taligenkänningsprogram, visuellt stöd, tidshjälpmedel, anpassning av material (förutom uppgifter) etc. (se t.ex. Leifler, 2023). Studerandes stödbehov dokumenteras i den studerandes PUK men i lärarnas diskussioner omtalas PUK i få ordalag vilket får oss att undra vilken betydelse PUK egentligen har för planering och förverkligande av specialyrkesdidaktiska åtgärder. Det finns en diskrepans mellan kraven på dokumentation och det faktum att lärarna genomför en mängd specialyrkesdidaktiska åtgärder som aldrig dokumenteras eller ens diskuteras med kollegor. På så sätt riskerar det specialyrkesdidaktiska kunnandet förbli den enskilda lärarens kunskap istället för att komma studerande till nytta och/eller bidra till utveckling på organisationsnivå (jmf. Holmgren & Pettersson, 2023).

På strukturnivå framkommer en utmaning i och med att lärarna upplever att utbildningsanordnarens specialpedagogiska satsningar primärt gynnar GEM. I studiens resultat framträder ett begränsat samarbete där special(yrkes)lärarna enbart marginellt verkar fungera som en resurs i yrkesämnen och egentligen inte alls i den praktiska yrkesundervisningen, ett resultat som även framkommer i Holmgren och Petterssons (2023) studie. För att

utveckla de specialyrkesdidaktiska lösningarna till att bli det individuellt anpassade stöd som exempelvis Niemi och Jahnukainen (2019) poängterar, skulle ett närmare samarbete mellan specialpedagogiskt kunnig personal och yrkeslärarna antagligen behöva etableras och special(yrkes)lärares handledande roll förstärkas.

I föreliggande artikel gör vi ett försök att introducera ett nytt begrepp *specialyrkesdidaktik*. Är då de didaktiska lösningar som framträder i våra resultat verkligen av specialyrkesdidaktisk karakter? Är det tillräckligt med att specialpedagogiska lösningar genomförs i ett yrkesutbildningssammanhang för att de ska räknas som specialyrkesdidaktiska och finns det ett reellt behov av begreppet specialyrkesdidaktik? Som en respons på dessa frågor vill vi inledningsvis konstatera att många av de lösningar vi identifierat är generella och kan tillämpas i vilket utbildningssammanhang som helst. Fokus på den didaktiska processens generella aspekter verkar dock inte alltid vara tillräckligt för att studerande ska få adekvat stöd i studierna. Användning av begreppet specialyrkesdidaktik skulle därmed kunna fungera som ett sätt att synliggöra och utveckla de specialpedagogiska lösningar som är mera specifika i en yrkespedagogisk praktik.

Som konklusion kan konstateras att yrkeslärarna arbetar varierat utifrån existerande ramfaktorer för att föreverkliga en inkluderande yrkesutbildning. Det specialyrkesdidaktiska utvecklingsbehovet verkar främst finnas i relation till mera specifika, individinriktade lösningar. Denna studie har begränsningar. Den primära begränsningen utgörs av att enbart yrkeslärare från en yrkesutbildare ingår vilket ger begränsat data. Exempelvis samarbetet mellan personalen kan fungera på olika sätt hos olika yrkesutbildare. Vidare kan de resurser som finns till förfogande variera. I studien fungerade Hiim och HIPPES (2022) didaktiska relationsmodell som teoretiskt perspektiv. Denna modell är inte specifikt utvecklad för att undersöka specialpedagogiska lösningar vilket kan ha inverkat på tolkningen av studiens resultat. En didaktisk modell som beaktar specialpedagogiskt relevanta aspekter kunde utvecklas. Resultaten kan knappast generaliseras, men ger en fingervisning om specialyrkesdidaktikens potential och utvecklingsområden. För att få en fördjupad insikt i yrkeslärares specialyrkesdidaktiska inslag i undervisningen skulle ett nästa steg kunna inkludera observation av undervisningssituationer gärna i form av aktionsforskning för att såväl studera yrkeslärares specialyrkesdidaktiska lösningar som utveckla området.

Biografi

Camilla Björk-Åman arbetar som førsteamanuensis (associate professor) vid Nord Universitet, Norge. Hon har en doktorsexamen i pedagogik med huvudämnet specialpedagogik. Camillas forskningsområden är inkluderande utbildning samt stöd och handledning för studerande med specialpedagogiska behov inom yrkesutbildningen.

Kristina Ström är professor i specialpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. Hennes forskningsområden berör främst specialpedagogisk verksamhet i olika utbildningskontexter, specialpedagogers och speciallärares profession samt inkluderingsfrågor. Även styrdokumentens betydelse för specialpedagogik är ett centralt intresseområde. Kristina Ström ansvarar även för specialläraurutbildningen vid Åbo Akademi.

Referenser

- Aakre, B. M. (2022). Fra didaktikk til yrkesdidaktikk. *Paideia* (2), 59-61. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129408>
- Björk-Åman, & Ström. (2022). Between structure and individual needs: a discourse-analytic study of support and guidance for students with special needs in Finnish vocational education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 260–272. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127875>
- Björk-Åman, C., & Ström, K. (2023). Governing students for work and for life - guidance for students with special educational needs in Finnish VET. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2255577>
- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G., & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 97–123. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111197>
- Borgbjerg Hansen, H. & Mårtensson, B.D. (2017). *Specialdidaktik i teori og praksis: undervisning på specialskoler og i specialklasser*. Hans Reitzel.
- Cyr, J. 2019. *Focus Groups for the Social Science Researcher*. Cambridge University Press
- Fejes, A., Lindberg, V., & Wärvik, G.-B. (2017). Yrkesdidaktisk forskning in i framtiden. I A. Fejes, V. Lindberg, & G.-B. Wärvik (Red.), *Yrkesdidaktikens mångfald*. (s. 269–275) Lärarförlaget.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forskningsetiska delegationen (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*. Forskningsetiska delegationens publikationer 3/2019 https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberg, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Förordningen om behörighetsvillkor för personal inom undervisningsväsendet (1998/2018) <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986#L5P16>
- Gessler, M., & Herrera, L. M. (2015). Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 152–160. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.1>
- Gidlund, U., & Boström, L. (2017). What is Inclusive Didactics? Teachers' Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools. *International education studies*, 10(5), 88–99. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n5p87>
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utgave.). Gyldendal akademisk.
- Hirvonen, M. & Pirttimaa, R. (2019). Changing vocational special needs education: From teacher to developer. I A. Heikkinen, J. Pätäri, G. Molzberger, (Red.) *Disciplinary Struggles in Education*. Tampere University Press, (s. 173–192). <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24984>
- Holmgren, R. & Pettersson, G. (2023). The vocational teacher, an inventor in special needs education: A study on Swedish vocational programmes. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 13(3), 100–123. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.23132100>

- Holmqvist, M. (2020). Lesson study as a vehicle for improving SEND teachers' teaching skills. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 193–202. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2020-0022>
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur, (s. 198-214).
- Kaikkonen, L. (2020). *Erytyisopettajat ammatillisessa koulutuksessa: Tutkimus työn muutoksista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-593-7>
- Kansanen, P., Hansén, S.-E., Sjöberg, J. & Kroksmark, T. (2017). Vad är allmändidaktik? I S.-E. Hansén och L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik - Vetenskap för lärare*. Studentlitteratur, (s. 29-48).
- Kettunen, M., & Prokkola, E. (2021). Differential inclusion through education: Reforms and spatial justice in Finnish education policy. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 40(1), 50–68. <https://doi.org/10.1177/23996544211001383>
- Leifler, E. (2023). *Specialdidaktik: en breddad undervisningsrepertoar för och med dina elever*. Liber.
- Lindström, H., Hemmingsson, H., & Ekblad, E. (2020). Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 589–600. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595714>
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies - dimensions and agendas. *International journal of inclusive education*, 22(10), 1048–1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2019). Educating self-governing learners and employees: studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Nilvius, C. (2022). *Response to Intervention - en specialdidaktisk modell för att förebygga lässvårigheter. Från samlat forskningsläge till tillämpning i svensk skolkontext*. Doctoral Thesis. Linnaeus University Press. 114. <https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1659786&dswid=-350>
- Rosenblad, N. (2023). *Knowledge and agency in vocational education: An analysis of competency-based training and student counselling utilising a lens of critical realism to cultural historical activity theory*. Doctoral thesis. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/cb33c1f5-0b36-49c7-9813-c367c899255b/content>
- Rosenblad, N., Schaffar, B., & Löfström, E. (2022). VET and the “Competency-Tetris”: Inclusion of Whom, to What, and Where? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 6(3–4). <https://doi.org/10.7577/njcie.4835>
- Ryökkynen, S. (2023). “They did not give up on me.” Vocational students' perceptions of the special support in their studying. *Lectio Praecursoria. Ammatikasvatuksen aikakauskirja*, 25(4), 46–54. <https://journal.fi/akakk/article/view/127823/77094>
- Ryökkynen, S., & Rätty, K. (2022). Vocational special needs teachers promoting inclusion in Finnish vocational education and training. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 6(3). <https://doi.org/10.7577/njcie.4838>
- Seel, H. (1999). Allgemeine Didaktik (General Didactics) and Fachdidaktik (Subject Didactics). I B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen och H. Seel (Red.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(s) of the teaching profession?* TNEE Publications, 2(1), 13–20.
- Sjunnesson, H. (2020). Initializing phase of lesson study: Communication a special didactic tool in mathematics. *International journal for lesson and learning studies*, 9(3), 261–275. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2020-0007>

Utbildningsstyrelsen (2023). *Välbefinnande och stöd i yrkesutbildningen*. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/valbefinnande-och-stod-i-yrkesutbildningen>

Wästerlid, C. A. (2022). Specialdidaktiska perspektiv på grundläggande antals- och taluppfattning. Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1686811/FULLTEXT02.pdf>

Öhman, A. (2023). Gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd: Berättelser om utanförskap och tillhörighet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(3), . <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.01>

Bilaga

Intervjufrågor

Före filmen:

Denna studie som vi jobbar med fokuserar ju på studerande som behöver stöd

- Vilka studerande som behöver stöd kommer ni att tänka på i de grupper som ni arbetar med?
- Vad kan stödbehovet handla om?

Efter filmen:

Den här filmen var från krävande särskilt stöd

- Kände ni igen er i det här? Har ni gjort något liknande?
- Väckte filmen några idéer? Kom ni på något som ni kunde använda er av?

Vi ska fundera lite på det som föregår själva undervisningssituationen – planering av undervisning

- Det är höst och dags att starta upp läsåret, vad tänker ni på före ni tar emot en ny grupp?
- På vilket sätt förbereder ni för att ge alla nya studerande bästa förutsättningar?

Vi går över till den mera konkreta undervisningsplaneringen.

- Vad är det som ligger till grund för er planering av undervisningen Vilka uppgifter och arbetssätt planerar ni in?
- Gör ni någon typ av skild planering för de studerande som behöver stöd?

Vi går över till själva undervisningssituationen - Som lärare är du ju huvudansvarig för att leda studerandenas arbete och lärande.

- Hur tänker ni kring det?
- Vad gör du/vad är din roll som lärare i en undervisningssituation (i vid bemärkelser) och vad gör studerandena/vad är deras roll? (Kan du ge konkreta exempel).
- Hur ser du på din roll i relation till de studerande som behöver stöd?
- Om man tänker på målsättning med er undervisning (både teoretisk och praktiskt).
- Vad är viktigt för dig?/vad prioriterar ni i er undervisning

Hur tänker ni gällande målsättningar i relation till de studerande som behöver stöd?

- Har ni en annan målsättning i relation till dem?
- Om ni under själva undervisningspasset märker att nu fungerar detta inte riktigt, det kanske helt enkelt är för svårt för en studerande, vad gör ni då? (be om konkreta exempel)
- Om ni har en studerande som verkar omotiverad och ointresserad, vad gör ni då? (be om konkreta exempel)

Finns det något som ni vill tillägga som vi ännu borde veta om detta område?