



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete, 15 hp, för
Specialpedagogexamen
VT 2020**

”Utan stöd hade jag hoppat av”

- Några elevröster om stöd i studierna inom
en kommunal vuxenutbildning

Maria von Melen

Fakulteten för lärarutbildning

Författare

Maria von Melen

Titel

"Utan stöd hade jag hoppat av" – Några elevröster om stöd i studierna inom en kommunal vuxenutbildning

Engelsk titel

"Without support, I would have dropped out" – Some students' voices on support in municipal adult education studies.

Handledare

Sofia Lindberg

Bedömande lärare

Lotta Andersson

Examinator

Carin Roos

Sammanfattning

Studien undersöker huruvida elever i behov av stöd inom den kommunala vuxenutbildningen, uppfattar att de har fått stöd och hur detta har påverkat deras studiesituation. Syftet har sin bakgrund i dagens vuxenutbildnings mer heterogena grupper, men också då det inom vuxenutbildningen inte finns något lagstadgat krav på elevhälsa. Teoretiska utgångspunkter är den sociokulturella teorin, relationell pedagogik och teorin om KASAM. Respondenterna, elever på gymnasienivå, har genomfört en anonym, digital enkätundersökning och deltagit i en semistrukturerad intervju. Resultatet visar att majoriteten anser sig ha fått det stöd de har uttryckt behov av, från såväl lärare, studie- och yrkesvägledare, specialpedagog och andra skolprofessioner. Resultatets tematiska analys, delar in data i fem kategorier: tillgänglighet, bemötande, motivation, förutsättningar och relation. Vidare ger analysen att förtroendefulla relationer består av ett tillitsfullt bemötande och tillgänglighet, av både pedagogisk och socio-emotionell karaktär, vilka kan leda till ökade förutsättningar och vidare till ökad motivation i en cirkulär process. I diskussionen belyses att specialpedagogens roll i det fortsatta utvecklingsarbetet inom den kommunala vuxenutbildningen, kan bestå i att, tillsammans med skolläda och förstelärare, bistå med forskningsbaserad fortbildning som synliggör vikten av förtroendefulla relationer för den aktuella elevgruppen.

Ämnesord

Bemötande, förutsättningar, lärare-elevrelationer, motivation, specialpedagogik, stödbehov, tillgänglighet, vuxenutbildning.

Abstract

The study investigates how students in need of support within municipal adult education, perceive the support given as well as its effects on their results or preconditions. The study's aim originates from today's changed and thereby more heterogenic student groups in combination with the lack of a mandatory multi-professional school health care teams. Theoretical perspectives used are the sociocultural theory, relational pedagogy and the theory of KASAM. The participants were upper secondary school students and were asked to answer an anonymous digital survey as well as to participate in a semi-structured interview. The result showed that a majority of the students experience that they have been given the support needed from teachers, study and career guides and the special educator as well as other school professions. The themes that were found were organized in five categories: accessibility, reception, motivation, preconditions and relationship. The analysis showed that trustful relationships included a trustable reception and accessibility, both pedagogically and socio-emotionally, which could lead to increased preconditions and thereby to an increased motivation in a circular process. The discussion gave that the role of the special educator, together with head teachers and the school board, could work together with school development within the municipal adult education;

the special educator's role could then be to be responsible for bringing a scientific ground to further education to school professions about the importance of trustful relations for this student group.

Key words

Accessibility, adult education, motivation, need of support, perception, preconditions, special education, teacher student relationship.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Tydliggörande av begrepp.....	3
1.2 Syfte och frågeställningar.....	3
2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	4
2.1 Dagens kommunala vuxenutbildning.....	4
2.2. Utvecklingsområden och framgångsfaktorer	5
2.3 Nationella perspektiv.....	6
2.4 Internationella perspektiv	8
2.5 Sammanfattning litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	9
3 Teoretiska utgångspunkter.....	10
3.1 Termer och begrepp.....	11
4 Metodbeskrivning.....	14
4.1 Val av metod	14
4.2 Urval.....	15
4.3 Genomförande	16
4.4 Bearbetning	18
4.5 Etiska principer.....	18
4.6 Tillförlitlighet och giltighet	19
5 Resultatbeskrivning	21
5.1 Respondenternas uppfattningar av stödets art.....	23
5.2 Informanternas uppfattningar av stödets utsträckning	24
5.3 Stödets karaktär	25
5.3.1 Tillgänglighet	25
5.3.2 Bemötande.....	26

5.3.3 Motivation	27
5.3.4 Förutsättningar.....	28
5.3.5 Relationer	29
5.4 Respondenternas förslag på utveckling	30
5.5 Sammanfattning och slutsatser	30
5.6. Analys.....	31
6 Diskussion	33
6.1 Metod- och teoridiskussion	34
6.2 Resultatdiskussion	36
6.3 Specialpedagogiska implikationer.....	38
6.4 Sammanfattning och slutord.....	39
6.5 Framtida forskning	41
Referenser.....	42
Bilaga 1 – Missivbrev.....	47
Bilaga 2 – Enkätundersökning	49
Bilaga 3 – Intervjuguide	51

1 Inledning

Den kommunala vuxenutbildningen i Sverige har i dag ett mångfacetterat uppdrag samtidigt som skolformens elevgrupper de senaste åren har förändrats mycket, då samhällsförändringar utgör en stor påverkan på den kommunala vuxenutbildningens organisatoriska utformning (SKOLFS 2017:17; SOU 2018:71). En ökad inströmning av nya medborgare har lett till större elevgrupper som läser kurserna i Svenska för invandrare (SFI) eller svenska som andraspråk, vilket har bidragit till en utveckling av vuxenutbildningens kursutbud. Ett exempel på det är införandet av en yrkesstudieväg där yrkesämnesstudier och praktik kombineras med studier i yrkessvenska, för att hjälpa denna elevgrupp att snabbare komma ut i arbete. Ytterligare en elevgrupp som har ökat, är andelen svenskfödda elever som inte har nått en fullständig gymnasieexamen under sin gymnasietid (SOU 2018:71). Sammantaget utgör dessa elevgrupper en alltmer heterogen grupp vuxenelever som också utgör en ökning av elever i behov av stöd i sina studier (Skolinspektionen, 2019; SOU 2018:71). Detta leder i sin tur till nya utmaningar för dem som arbetar inom vuxenutbildningen.

Trots att vuxenutbildningen som skolform i dag har fler elever än gymnasieskolan, så förekommer sällan något vuxenutbildningsperspektiv i de ämnes- och yrkeslärarprogram som i dag finns (Fejes, 2019). Till denna diskussion bör också tilläggas att det dessutom saknats examensmål som berör kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter (NPS) i såväl flertalet lärarutbildningar, som i speciallärar- och specialpedagogutbildningar (Utbildningsdepartementet, 2020). Dock har Utbildningsdepartementet, sedan 2014, utrett behovet av en ökad kunskap inom bland annat NPS för såväl lärare som för speciallärare och specialpedagoger; detta utredningsarbete har lett till att examensmålen från den 1 juli 2018, ändrats till att nu inkludera kunskaper om elever med NPS-diagnoser för speciallärar- och specialpedagogexamen (SFS 2017:1111). Det ligger även ett förslag om att inkludera examensmål rörande kunskaper inom NPS i examensmålen för förskollärar-, grundskollärar-, ämneslärar- och yrkeslärarexamen, från den 1 januari 2021 (Utbildningsdepartementet, 2020).

För att ytterligare belysa vuxenutbildningens komplexa uppdrag är det, inom denna skolform, inte lagstadgat med en samlad elevhälsa (SFS 2010:800, kap. 2, §25-26), till skillnad från exempelvis grund- och gymnasieskolan. Detta innebär att elever som är i

behov av stöd i sina studier, kanske inte har tillgång till någon samlad elevhälsa och därmed saknar ett special- och socialpedagogiskt samt ett medicinskt skyddsnät vilket kan inverka på förutsättningarna för framgångsrika studier. Denna bakgrund tydliggör en diskrepans mellan de behov som finns i vuxenutbildningars verksamheter (Skolinspektionen, 2019), gentemot det stöd som lagmässigt saknas för att tillgodogöra sig dessa behov. Dock har många vuxenutbildningar utvecklat egna former för att arbeta med extra anpassningar och specialpedagogiskt stöd, trots att det alltså formellt inte finns något krav på en samlad elevhälsa (SFS 2010:800, kap. 2, §26).

Det problemområde som föreliggande studie tar avstamp i, är de utvecklingsområden som framträder i diskrepansen mellan det ökande behovet av anpassningar och att elevhälsoteam, där specialpedagogisk kompetens ingår, inte är lagstadgade inom skolformen. Till kontexten hör också att det behövs mer forskning på området individanpassning inom den kommunala vuxenutbildningen (SOU 2018:71). I synnerhet är studiens fokus intressant i relation till en avsaknad av forskning som både belyser åsikter och erfarenheter från elever i behov av stöd inom den kommunala vuxenutbildningen, men också i kombination med utvecklandet av arbetet med extra anpassningar utifrån att det i verksamheterna inte finns något lagstadgat krav om en samlad elevhälsa (Skolforskningsinstitutet, 2019; Skolinspektionen, 2019; SOU 2018:71).

På det specialpedagogiska programmet som detta examensarbete får avsluta, har det funnits förberedelse för att arbeta som specialpedagog inom grund- och gymnasieskola och i någon utsträckning förskola; specialpedagogiskt arbete inom vuxenutbildningen, har inte belysts alls. Hur kan det då skapas förutsättningar för mig att som specialpedagog inom vuxenutbildningen, kunna arbeta utifrån examensordningen (SFS 2003:100), med att, på ett övergripande plan: ”analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer” och ”leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever”? Att hitta diskrepanser och ha ett lösningsfokuserat förhållningssätt, utifrån ett relationellt perspektiv, har kommit att karaktärisera mig i mina yrkesroller, både som lärare och som specialpedagog, och därför var det intressant att få fördjupa sig i såväl den relationella pedagogiken som relationen som påverkansfaktor i föreliggande examensarbete.

1.1 Tydliggörande av begrepp

Genomgående kommer begreppen: respondenter, informanter och coachelever att användas synonymt i texten för dem som har deltagit i studien för att skapa en variation i ordval. Coachelever är benämningen på de elever som uttryckt sig eller bedömts vara i stödbehov och som har kontinuerlig kontakt med en studiecoach, specialpedagogen eller specialläraren och är också ett begrepp som används i vardagen inom den aktuella skolan. Begreppet särskiljer därmed elever i behov av stöd från skolans samtliga elever. Andra begrepp som kan vara viktiga att särskilja, är: upplevelse och uppfattning. I texten förekommer båda, eftersom informanterna använder båda, och har definierats som: upplevelse - tolkas vara ett känslomässigt fenomen, medan uppfattning - tolkas vara ett tankemässigt fenomen.

1.2 Syfte och frågeställningar

Studien är förlagd till en kommunal vuxenutbildning och syftar till att undersöka hur några elever, som uppgett att de är i behov av stöd¹, uppfattar det stöd de erbjudits i studiesituationen, samt huruvida detta påverkar deras förutsättningar för studier. För att undersöka detta, utgår studien från följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning uppfattar eleverna i studien att de har fått stöd av den art och i den utsträckning de uttryckt sig behöva?
- Hur har det erbjudna stödet påverkat de medverkande elevernas förutsättningar för studier eller studiernas resultat?

¹ Stöd används som samlingsbegrepp för extra anpassningar och andra, tillfälliga stödinsatser, eftersom det är det ord som respondenterna själva använder sig av och eftersom syftet med studien är att lyfta fram elevernas egna röster. Särskilt stöd är, enligt skollagen (2010:800), inte lagstadgat inom den kommunala vuxenutbildningen och ingår därför inte i begreppet stöd i föreliggande studie.

2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Här ges en beskrivning av situationen för den kommunala vuxenutbildningen i dag, av framgångsfaktorer och utvecklingsområden, några exempel på nationella och internationella perspektiv på området samt ett avsnitt om de relevanta begrepp som används i studien.

2.1 Dagens kommunala vuxenutbildning

Den kommunala vuxenutbildningens utbildningar består i dag av studier på grundläggande och gymnasial nivå, där både yrkesförberedande och studieförberedande kurser och utbildningar ges, samt särskild utbildning för vuxna (för elever med intellektuell funktionsnedsättning) och studier för nybörjare i svenska i kurserna svenska för invandrare, SFI (SKOLFS 2017:17). Dessutom finns i dag möjlighet att omvandla arbetslivserfarenhet till dokumenterade betyg genom en valideringsprocess, i vilken elever som har tillgodogjort sig kunskaper och förmågor på alternativa sätt, exempelvis genom arbete, prövas, bedöms och betygsätts på dessa kunskaper (SFS 2010:800). Dock prioriteras sökanden som har längst utbildningsresa att göra (a.a.).

För elever inom vuxenutbildningen ska utbildningen kunna skräddarsys utifrån individuella behov, förutsättningar samt syfte och mål med studier; detta ska således skapa förutsättningar för alla elever att komma vidare mot (fortsatt) utbildning eller mot arbete. Enligt skollagen (SFS 2010:800, Kap. 2, §2) ska: ”vuxna [...] stödjas och stimuleras i sitt lärande”, utifrån individuella förutsättningar och behov. Vikten av att de individuella förutsättningarna och behoven får vara utgångspunkten för studiernas upplägg och innehåll, betonas också av Skolinspektionens granskning (2019).

I Skolinspektionens granskning (2019) beskrivs att den kommunala vuxenutbildningen skiljer sig från grund- och gymnasieskolan på flera sätt; ett av de tydligaste områdena är vuxenutbildningens organisation. Medan elever på grund- och gymnasieskolan organiseras enligt relativt statiska parametrar, som ålder och programval, följer elever inom den kommunala vuxenutbildningen andra organisatoriska strukturer (a.a.). Grundskole- och gymnasieelever följer vanligtvis sin klass genom flera årskurser, där de till stor del läser enligt samma, eller liknande, studieplan, på samma tid och deras studier följs (upp) av exempelvis mentorer. I Läroplan för vuxenutbildning (SKOLFS 2017:17), beskrivs att eleverna inom vuxenutbildningen inte tillhör klasser, utan grupper; deras

studieplaner består av individuella upplägg efter vars och ens studiesyfte och mål samtidigt som deras studietakt kan variera i samma individuella utsträckning. Dessutom erbjuds vuxenstuderanden inom vuxenutbildningen en större variation gällande studiernas takt och form; ofta finns ett kursutbud i form av såväl dag- som kvälls-, flex- och distanskurser och en elev kan i stor utsträckning studera enligt flera av dessa former samtidigt (a.a.).

Att elevgrupperna inom den kommunala vuxenutbildningen genomgått stora förändringar under de senaste åren, är något som lyfts återkommande i rapporter och granskningar (Skolforskningsinstitutet, 2019; Skolinspektionen, 2019; SOU 2018:71). Vuxenutbildningens målgrupper utgörs i dag av personer som står längst ifrån arbetsmarknaden eller (fortsatta) studier, vilket ofta innefattar dem som har (haft) det svårast att själva komma vidare mot dessa målsättningar; många av dem är nyanlända, varav vissa aldrig har gått i skolan eller har en mycket kort skolbakgrund. Svenskfödda elever har i större utsträckning än tidigare svårigheter inom det neuropsykiatriska området eller har psykisk ohälsa och ofta även skolmisslyckanden bakom sig (Skolforskningsinstitutet, 2019; Skolinspektionen, 2019). Dessutom blir vissa personer hänvisade till studier via andra kommunala och nationella aktörer, såsom socialförvaltning, psykiatri eller Arbetsförmedlingen, vilket kan inverka på motivationen till studierna (Skolforskningsinstitutet, 2019). Dessa förändringar har lett till ett ökat behov av extra anpassningar för vuxenutbildningarnas elevgrupper, vilket möjliggjorts genom exempelvis orienteringskurser, digitala hjälpmedel och ökad flexibilitet i upplägget av studierna (Skolinspektionen, 2019; Skolverket, 2015).

2.2. Utvecklingsområden och framgångsfaktorer

Trots att skollagen tydligt uttrycker att utbildningen inom kommunal vuxenutbildning ska utgå från individbehov och att varje elevs förutsättningar ska vara styrande i elevernas studieplaner (SFS 2010:800), framkommer i flera rapporter att så inte är fallet. En återkommande kritik (Skolforskningsinstitutet, 2019; Skolinspektionen, 2019; SOU 2018:71) är att den kommunala vuxenutbildningen behöver utveckla individanpassningen och öka flexibiliteten i studierna, för att i större utsträckning möta varje individs behov. Skolinspektionens granskning (2019) visar att vuxenutbildningens flexibilitet och individanpassning på teoretiska utbildningar på gymnasial nivå, både fysiska- och distansutbildningar, inte är tillräckliga. Rapporten sammanfattar att 29 av 30 granskade

huvudmän och rektorer, inte når upp till den nivå som bedöms skälig gällande dessa aspekter utan anser istället dessa faktorer vara utvecklingsområden. Mer specifikt bedömer Skolinspektionen (2019) att den platsförlagda undervisningen saknar tillräcklig flexibilitet på ett organisatoriskt plan, eftersom gymnasiekurserna ofta följer terminsstrukturer eller statiska tidsperioder; trots flexibla upplägg som kvälls-, flex- och dagkurser, ges dessa över statiska tidsperioder. Dessutom betonar Skolinspektionsrapporten (2019) att det finns ett mindre utbud av platsförlagda kurser, eftersom det ibland är för få elever som läser vissa kurser och organisationens resurser då inte medger någon större flexibilitet i kursutbudet. Vidare beskrivs att studier på distans å andra sidan ger en större organisatorisk flexibilitet, vilket också innefattar ett rikt utbud av kurser och utbildningar, men istället förutsätter att eleverna har en väl fungerande studiedisciplin och goda studietekniksförmågor. Andra faktorer som lyfts fram som utvecklingsområden är avsaknaden av relevant kompetensutveckling för lärarna inom vuxenutbildningen (Skolforskningsinstitutet, 2019; Skolinspektionen, 2019), samt att skolavbrott inte följs upp på ett systematiskt sätt av rektorer och huvudmän och att eleverna inte informeras om det stöd som skolan kan erbjuda i studierna i tillräcklig utsträckning (Skolinspektionen, 2019).

Skolforskningsinstitutet (2019) lyfter också framgångsfaktorer utifrån elevperspektivet. De tre områden som beskrivs ge en positiv påverkan på elevers studieresultat i denna översikt, är att individanpassa den kommunala vuxenundervisningen genom att: elever ges rikliga möjligheter att interagera, eftersom de lär genom imitation; att undervisningen bygger på elevernas egna erfarenheter, då den blir mer relaterbar vilket i sin tur kan leda till att elever vill vara närvarande i större utsträckning; slutligen framkommer att relationen mellan lärare och elev, vilken med fördel kan genereras genom interaktion och kommunikation, är en framgångsfaktor för elever i behov av stöd (a.a.).

2.3 Nationella perspektiv

I en avhandling undersöker Hansson (2012) elevers syn på relationer, såväl lärare-elevrelationer som relationer mellan elever, utifrån ett undervisningssammanhang. I studien framkom att ömsesidig respektfullhet var en av de viktigaste beståndsdelarna i fungerande relationer. Respekt innefattar, enligt Hanssons resultat, ömsesidigt lyssnande, likvärdighet i synen på eleverna och bekräftelse av elevernas personligheter så att de känner sig sedda. Lärare behöver också kunna balansera mellan att vara stränga eller

auktoritära och snälla eller omtänksamma. Struktur och ordning i undervisningen leder till meningsfullhet i skolarbetet och genererar tillit från elever till lärare, vilken i sin tur gör att eleverna visar respekt tillbaka genom att agera enligt de förväntningar de tror att lärarna har på dem. Även Liljas avhandling (2013) undersökte relationers betydelse, med ett perspektiv på hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elever kan utvecklas. Relationer består, enligt resultatet, av fyra dimensioner: att bry sig om, att lyssna, att sätta gränser och att möta motstånd. Liksom Hansson (2012), betonar även Lilja att lyssnande och förmåga att visa att läraren bryr sig om sina elever, är en grund för att såväl lära känna sina elever, som att visa engagemang för och kunna bekräfta dem – på både individ- och grupp-nivå. Vidare visar Liljas studie att utvecklade förtroendefulla relationer kan underlätta för lärarens gränssättning när elever uttrycker ett motstånd mot läraren eller skolsystemet, eftersom relationen då är tillräckligt hållbar. Frelins (2015) relationsforskning handlar om dess betydelse för elever som tidigare har upplevt skolmisslyckanden och påvisar att förtroendefulla relationer är av större betydelse för denna elevgrupp, än för reguljära. Det som synliggörs i studiens resultat är bland annat vikten av att ge eleverna en känsla av att få lyckas i skolkontexten, för att förändra den självbild av misslyckande som etablerats genom tidigare (skol)erfarenheter. För att uppnå det, behöver lärarna runt eleverna vara tillgängliga och etablera relationer som gör att eleverna utvecklar en tillit till dem. Att inledningsvis bemöta eleverna utifrån en medmänsklighet snarare än utifrån ett lärarperspektiv, gör att eleverna bekräftas som människor snarare än (misslyckade) elever; detta kan i sin tur hjälpa eleverna att utveckla en tillit till såväl lärarna som till sina egna förmågor (a.a.).

Både Hansson (2012) och Lilja (2013) diskuterar begreppet rättvisa i ett sammanhang då lärare ger vissa elever anpassade förutsättningar; det problematiska, enligt Hansson (2012) kan vara att anpassningarna uppfattas leda till en känsla av orättvisa hos de övriga. Lilja (2013) klargör dock att rättvisa inte kan definieras som att alla ska behandlas lika, utan att det innebär att lärare bemöter elever utifrån deras olika förutsättningar; därmed bemöts alla individer på olika sätt. Frelin (2015) använder, utifrån ett liknande sammanhang, istället begreppet förhandlande när det gäller att ge olika typer av anpassningar utifrån elevers olika behov och menar då att det sker en reflexiv förhandling mellan lärare och elev utifrån att läraren försöker kartlägga elevens behov.

2.4 Internationella perspektiv

Internationella föreskrifter, såsom Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder (Socialdepartementet, 2008), har upprättats för att: försöka öka samsynen på inkluderingsbegreppet, för att belysa allas lika värde och för att lyfta fram dessa personers rättigheter. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) pekas det på hur elever i behov av stöd historiskt sett har varit en exkluderad grupp i utbildningssammanhang och att det måste förändras för att även denna elevgrupps rättigheter ska tillgodoses. I FN-konventionen (Socialdepartementet, 2008) betonas alla människors lika värde och lika tillgång till alla samhällets funktioner, utifrån FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna.

Ovan nämnda tydliggöranden av allas rätt till tillgång av samhällsfunktioner och att alla har samma rättigheter och värde, har också lett fram till att nya forskningsfält har öppnats upp. En forskningsöversikt inom fältet inlärningssvårigheter, gjordes av Gerber (2012). I denna tydliggörs hur lärmiljön kan tillgängliggöras för vuxna diagnosticerade med inlärningssvårigheter inom studier och arbetsliv. Resultatet, avgränsat till det som rör vuxnas lärande, visar ett förhållningssätt som innebär att man inom utbildningar för vuxna behöver visa en tro på individens förmåga och visa på vägar vidare efter utbildningen; därigenom kan en självkänedom växa fram och leda till ökad självständighet. Socialt stöd är också en framgångsfaktor i detta sammanhang, då det påvisar hur livet som vuxen kan hanteras; inte minst utifrån olika stressorerers påverkan (a.a.).

Ytterligare en forskningsöversikt, av Sommer, Ness och Borg (2017) sammanställer studier som undersöker vilket stöd som har upplevts framgångsrikt i både studier och arbetsliv för personer med psykisk ohälsa. Resultatet visar att relationer och samarbete mellan aktörerna runt individen var avgörande för elevernas motivation och förutsättningar; i synnerhet var det avgörande att stödet av dessa olika aktörer inte var tidsbegränsat. En annan studie, gjorda med universitetsstudenter, av Lipka, Forkosh Baruch och Meers (2019), synliggör framgångsfaktorer för studenter diagnosticerade med ADHD och/eller inlärningssvårigheter. Resultatet visar att: mindre undervisningsgrupper, känslomässigt stöd, anpassade undervisningsmetoder, individuella övningar, modellering från läraren samt att läraren hade vissa egenskaper, var avgörande för dessa studenters studieframgång.

2.5 Sammanfattning litteraturgenomgång och tidigare forskning

Sammanfattningsvis beskrivs dagens kommunala vuxenutbildningars komplexa struktur och uppdrag. Skolformens omfattande och olika verksamhetsdelar utgör som helhet en skola i vilken undervisningen i praktiken sträcker sig från den allra första läs- och skrivinläringen, till de avslutande gymnasiala och högskoleförberedande kurserna (SKOLFS 2017:17). Dagens elevgrupper är dessutom mer heterogena, då de har genomgått stora förändringar de senaste åren, och fler är i behov av stöd (SOU 2018:71). Trots det, är skolans uppdrag att utgå från elevernas individuella förutsättningar och behov (SFS 2010:800), vilket, enligt Skolinspektionens granskning (2019), inte görs i tillräcklig utsträckning. Övriga utvecklingsområden som framkommer i rapporten, är att lärare inom vuxenutbildningen behöver relevant kompetensutveckling och att skolavbrott behöver följas upp på ett mer systematiskt sätt. Framgångsfaktorer som Skolforskningsinstitutets (2019) rapport visar, är: att skapa förutsättningar för interaktion i undervisningen och att knyta an undervisningen till elevernas erfarenhetsrepertoar. Elev-lärrrelationer nämns också som en framgångsfaktor för elever i behov av stöd. I ett mer övergripande perspektiv, kan internationella styrdokument som: Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder (Socialdepartementet, 2008) ses som historiska framgångsfaktorer, eftersom de har kommit till för att försöka skapa en ökad internationell samsyn på alla människors lika värde och rätt till samma samhällsfunktioner.

Tidigare forskning, såväl nationell som internationell, visar en samstämmig bild av att elever i behov anses behöva förtroendefulla relationer (Frelin, 2015; Gerber, 2012; Hansson, 2012; Lilja, 2013; Lipka, Forkosh Baruch & Meers, 2019; Sommer, Ness & Borg, 2017) för att utvecklas, såväl kunskapsmässigt som socio-emotionellt. I dessa relationer är det av största vikt att läraren är lyhörd och respektfull och bemöter eleven som en medmänniska snarare än som en elev, men också att läraren sätter gränser och är rättvis (Frelin, 2015; Hansson, 2012; Lilja, 2013). Frelin (2015) betonar även vikten av att lärare hjälper elever att få en mer positiv elevsjälvbild, genom att skapa studiesituationer i vilka de får uppleva känslan av att lyckas i sina studier.

3 Teoretiska utgångspunkter

Den övergripande teoretiska utgångspunkten i föreliggande studie, är den sociokulturella men redogörelser och resonemang lutar sig även mot den relationella pedagogiken och teorin om KASAM. Dessa teoretiska utgångspunkter bedömdes lämpa sig för studien eftersom syftet med den är att undersöka hur några elever inom en kommunal vuxenutbildning, som uppgett att de är i behov av stöd, uppfattar det stöd de erbjudits i studiesituationen, samt huruvida detta påverkar deras förutsättningar för studier, vilket, med hjälp av valda teorier, kan belysa relationens eventuella påverkans effekt på stödet.

Den sociokulturella teorin fokuserar på att lärande föds ur interaktion och kommunikation med miljön och de faktorer som finns där (Vygotsky, 1978). Enligt teorin utgör lärandet grunden för individens utveckling, vilket leder till ytterligare lärande som i sin tur leder till ytterligare utveckling. Utifrån denna teori, är det således själva interaktionen som är lärandet. Vygotsky betonar vikten av samarbete med och imitation av eller vägledning från dem som redan har tillägnat sig processen för det aktuella lärandet, som möjliggörande framgångsfaktorer.

Även Biesta (2004) menar att lärandeprocessen är viktig, men betonar att den ska uppfattas som en relationell aktivitet. Han beskriver, utifrån ett relationellt perspektiv, att undervisning består i att skapa möjligheter för interaktion och kommunikation, elever och lärare emellan, varpå ett socialt utrymme, ett glapp, skapas i vilket lärandet inte bara sker – utan där lärandet är:

. . . we can say not only that education happens in the gap between the teacher and the student. We might even say that it is the gap itself that educates (a.a. 2004, s. 18).

Utifrån denna relationella teori, beskriver också Aspelin (2013a) lärandeprocessen som relationell och knyter sitt resonemang till bland annat Biestas (2004). Aspelin (2013a) förklarar här lärandeprocessen som relationell och att det relationella synsättet ska ses som ytterligare ett specialpedagogiskt perspektiv, i vilket lärandet anses ske i interaktionen mellan människor snarare än att det är en individuell process som sker inom eller utom individer. Tillsammans bidrar dessa perspektiv till en större repertoar av perspektiv på hur lärande, och även förutsättningar för lärande, kan betraktas. Ljungblad (2016) forskar i sin tur vidare inom den relationella pedagogiken, då hennes studies fokus ligger på hur lärare-elevrelationer fungerar och hur interaktionen dem emellan ter sig i

matematikundervisning; en sådan relation, bestående av respekt och tillit samt där eleven bjuds in att vara medskapare, utvecklar en känsla av meningsfullhet hos eleven och ökar förutsättningarna för eleven att klara utmaningar i sitt lärande. Vidare belyser Ljungblad (a.a.) att det saknas enhetliga och etablerade begrepp för att med professionella termer kunna kommunicera om relationella skeenden, i undervisningen såväl som i relationsskapandet. Hennes forskningsstudie mynnar ut i en teoretisk modell och begrepp, vilka kan vara till hjälp för att möjliggöra utvecklandet av kommunikationen om relationell interaktion i lärsituationer.

Av de utvecklingsområden inom kommunala vuxenutbildningar som framkommer i Skolforskningsinstitutets (2019) rapport är: att i större utsträckning utgå från elevbehov i studieplaner, öka flexibiliteten gällande kursers form och takt, bristen på relevant kompetensutveckling för lärare och avsaknad av systematisk uppföljning av skolavbrott, kan flera av dem kopplas till Antonovsky (1996) och hans teorier om den salutogena modellen - KASAM (känsla av sammanhang). Den salutogena modellen innefattar, enligt Antonovsky, ett kontinuum av de polariserade perspektiven: patogent och salutogent synsätt. I det förstnämnda perspektivet är utgångspunkten en individs sjukdom eller funktionsnedsättning, varpå behandling eller åtgärder reaktivt ska motverka bristande förutsättningar; i det salutogena perspektivet, är synsättet snarare det motsatta, då fokus ligger på att utgå ifrån de faktorer som fungerar och stötta i att utveckla dessa för att öka individens förutsättningar (a.a.). Vidare beskriver Antonovsky att modellen KASAM utgörs av faktorerna: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet; för att uppnå en känsla av sammanhang, behöver kontexten således vara förståelig, möjlig att hantera och generera motivation. Att känna KASAM, menar Antonovsky, innebär att ha förutsättningar och självförtroende för att kunna hantera påverkan från stressorer (Gerber, 2012). För att kunna uppleva KASAM, behövs strategier för att kunna hantera socio-emotionella utmaningar.

3.1 Termer och begrepp

Vygotskys (1978) forskning om lärande och utveckling, ledde till myntandet av begreppet Zone of proximal development (ZPD), eller närmsta utvecklingszonen. Detta begrepp synliggör att lärande sker i avståndet mellan vad en individ självständigt kan (göra) och

vad denne kan (göra) med hjälp av en kompetent person. Vidare menar Vygotsky (a.a.) att lärande endast sker i interaktion med andra eller annat:

... learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers (s. 90).

Woods, Bruner och Ross (1976) forskade kring hur stöttning i lärandeprocessen kunde gå till och utvecklade det metaforiska begreppet scaffolding, för att beskriva pedagogiska stödstrukturer. Tesen utgår ifrån att stödstrukturer kan användas tillfälligt för att överbrygga det avstånd Vygotsky (1978) nämner kan finnas i den närmsta utvecklingszonen, för att sedan avlägsnas allt eftersom eleven tillägnar sig nya kunskaper, förmågor eller strategier.

Aspelin (2013b) använder begreppet utbildningens brännpunkt för att beskriva det utrymme i relationen mellan lärare och elev, där lärande sker. Aspelin (2013a) belyser också begreppen sam-verkan och sam-varo, där det förstnämnda beskriver en samordnad aktivitet mellan två eller fler personer; det sistnämnda beskriver möten mellan två eller fler personer, vari en känsla av interpersonell delaktighet utvecklas. Ljungblads avhandling (2016), vars studie ger fördjupande insikt i och synliggörande av relationsskapande processer, refererar till Lövlies begrepp pedagogisk takt och pedagogisk hållning i dessa processer. Enligt Ljungblad (a.a.) innebär pedagogisk takt att lärare försöker känna in elevernas behov och utifrån dem, uppvisar en gensvarande följsamhet genom subtila, icke-verbala yttringar som: tonläge, ögonkontakt, kroppshållning och gester. Pedagogisk hållning, synliggörs i lärarens varande där tillit, icke-värderande, tilltro till elevens potential och respektfullhet är viktiga faktorer; målet är att skapa utrymme för eleven att vilja och våga ge röst och interagera (a.a.).

För att synliggöra relationens eventuella påverkan på det stöd som föreliggande studie ämnar belysa, kommer teoretiska begrepp att utgöra analysverktyg för att tolka resultatet. Dessa begrepp handlar sammanfattningsvis om kommunikation, interaktion och relation och är förutsättningar för att lärandesituationer ska uppstå (Vygotsky, 1978). Känslan av sammanhang, där studiesituationen uppfattas som såväl begriplig, meningsfull och hanterbar enligt KASAM (Antonovsky, 1996), kan behöva grundas i att trygghet skapas; det kan göras genom att förtroendefulla relationer (Ljungblad, 2016) byggs upp och genom att skolpersonal använder sig av stödstrukturer som scaffolding (Woods, Bruner & Ross, 1976) och zone of proximal development (Vygotsky, 1978) även utifrån socio-

emotionella behov. Andra begrepp som beskriver relationsskapande processer är förhållningssättet att lärandet uppstår i det sociala utrymme (Aspelin, 2013a; Biesta, 2004) som kan växa fram i förtroendefulla elev-lärrrelationer (Ljungblad, 2016). För att kunna utveckla dessa relationer, behöver lärare och annan skolpersonal ha kunskaper om att deras pedagogiska takt och hållning (Ljungblad, 2016) är avgörande för hur välfungerande relationerna är och också bjuda in eleverna till medskapande. Då finns förutsättningar för att eleverna kan nå fram till utbildningens brännpunkt (Aspelin, 2013b) där lärande och sam-varo (Aspelin, 2013a) kan uppstå.

4 Metodbeskrivning

I denna del redogörs för vilka metoder som har använts i studien, faktorer som har påverkat olika urval som har gjorts, genomförande av empiriinsamlingen och bearbetningen av densamma; de etiska principer som har varit aktuella för studien beskrivs samt hur studien förhåller sig till tillförlitlighet och giltighet.

4.1 Val av metod

För att undersöka studiens problemområde, gjordes en utvärderingsstudie (Carlström & Carlström Hagman, 2007) och för att samla empiri, användes en anonym, digital enkätundersökning i form av Google formulär (bilaga 2), samt intervjuer. Att använda mer än en metod för datainsamling, kallas triangulering (Bryman, 2011; Carlström & Carlström Hagman, 2007) och anses fördelaktigt i kvalitativa studier; detta då det undersökta granskas från olika perspektiv, vilket kan användas som ett slags kontrollfunktion för att få bekräftat att resultatet tolkats korrekt vilket i sin tur kan leda till att studiens tillförlitlighet ökar (Bryman, 2011). Som intervjuform har den modell som Bryman (2011) beskriver som semistrukturerad, och som Kvale och Brinkmann (2014) definierar som halvstrukturerad livsvärldsintervju, använts. Även kvalitativ textanalys (Bryman, 2011) har använts för bearbetning av de textdokument som bearbetats, så som styrdokument och liknande, samt av transkriberade intervjuer.

Att använda utvärderingsstudie som metod, är vanligt i verksamhetsutvecklingsarbete. ”Utvärdering som stöd i utvecklingen kan betraktas som ett hjälpmedel för att göra verksamheten tydlig. Man behöver hjälp att se vad som verkligen sker i det som synes ske” (Carlström & Carlström Hagman, 2007, s. 52). Författarna menar också att systematiskt utvärderingsarbete, skapar förutsättningar för att såväl berörda verksamheter som personal, utvecklas. Genom att utgå från en kvalitativ ansats, med utvärderingsstudie som metod, bedömde forskaren sig kunna uppnå studiens syfte. Metoden valdes eftersom den aktuella skolan har bedrivit ett skolutvecklingsprojekt för att utveckla arbetet med extra anpassningar, som exempelvis arbetet med studiehallen (tydliggörs i avsnitt 5); ett arbete som nu implementerats i den ordinarie verksamheten och möjliggjorde att föreliggande studie kunde användas för att följa upp och utvärdera detta arbete. I detta uppföljande och utvärderande arbete, fanns också möjligheten att försöka synliggöra

elevernas egna röster om det stöd de erbjudits i sin studiesituation på skolan vilket ytterligare motiverade metodvalet.

Föreliggande studie består i huvudsak av kvalitativa data med kvantitativa inslag, utifrån användande av en anonym, digital enkätundersökning och semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2011). Den digitala enkätundersökningen användes för att kunna samla in kvantitativa data, genom de slutna frågorna däri. Dessa frågor bestod av teknikerna: Likertskala (Bryman, 2011; Stukát, 2011), dikotom fråga och flervalfråga (Stukát, 2011), eftersom denna kombination bedömdes inrymma de frågor som ansågs relevanta. De öppna frågorna i enkätundersökningen och de semi- eller halvstrukturerade intervjuerna, användes för att kunna nyansera svaren ytterligare och därmed ge ett ökat djup till den kvantitativa datan (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011) genom de kvalitativa data som genererades. Tillsammans skulle därmed empirin leda till att slutsatser kunde dras och att studiens syfte uppnåddes.

4.2 Urval

Då den övergripande metoden för studien var ett aktionsforskande perspektiv (Bryman, 2011; Stukát, 2011) gjordes ett urval utifrån det, samt då denna metod bedömdes kunna besvara studiens syfte och frågeställningar. Studien genomfördes inom en kommunal vuxenutbildning i södra Sverige (som beskrivs i nästa avsnitt) vilken valdes utifrån bekvämlighetsurvalsprincipen (Bryman, 2011); detta då skolan ville utvärdera ett utvecklingsprojekt som nyligen implementerats som en del av den ordinarie verksamheten. Därmed bedömdes studien kunna få ett tillräckligt stort antal respondenter till den inledande enkätundersökningen och även till intervjuerna.

Coachelever med ett annat modersmål än svenska och som inte hade nått till gymnasienivå i sina svenskstudier, bedömdes eventuellt sakna den språkliga förståelse som krävdes för att kunna förstå och besvara enkätfrågorna och därmed gjordes även här det som av Bryman (2011) beskrivs som ett bekvämlighetsurval gällande urvalet av respondenter. Samtliga coachelever som fanns fysiskt tillgängliga för forskaren på skolan under den aktuella studiens tidsram och som också tillhörde aktuell urvalsgrupp, tillfrågades om de ville medverka i den digitala, anonyma enkätundersökningen. Av dem som tillfrågades om att medverka i enkätundersökningen, besvarade 15 av 24 den. 6 av de 24 tillfrågades också om att medverka i en intervju och samtliga tackade ja till det.

Att använda en digital enkätundersökning istället för en analog, bedömdes öka tillgängligheten för informanterna som dessutom bedömdes respondenterna vara relativt förtrogna med det använda programmet, Google formulär, då det var vanligt förekommande i undervisningen på den aktuella skolan.

De semi- eller halvstrukturerade intervjuerna (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014), valdes för att ge respondenterna möjlighet att ytterligare nyansera och synliggöra sina åsikter och uppfattningar samt för att snarare utgå från en tematisk intervjuguide (bilaga 3) än strikta frågor. Av dem som på denna fråga svarade jakande, intervjuades coachelever tills underlaget kunde konstateras vara mättat (Stukát, 2011). Av dem som tillfrågades om att medverka i en uppföljande intervju, medverkade 6 av 6 informanter. Den semistrukturerade intervjuformen lämnade utrymme för forskaren att justera intervjufrågorna utifrån mer övergripande teman, eftersom intervjuguiden snarare utgör tematiska områden än exakta frågeformuleringar (Bryman, 2011; Repstad, 2007; Stukát, 2011). Att skapa en flexibilitet i hur frågor ställs, utifrån hur respondenten reagerade och interagerade, gjorde att intervjusituationen kunde anpassas efter individuella behov och kunde därmed öka förutsättningarna för att intervjusituationen skulle upplevas som ett så naturligt samtal som möjligt (Bryman, 2011; Repstad, 2007).

4.3 Genomförande

I arbetets inledande fas, genomfördes litteratursökningar och läsande av, för studiens syfte och frågeställningar, relevanta källor och styrdokument. Parallellt med sökandet efter forskning och litteratur, skrevs utkast på missivbrevet (bilaga 1), enkätfrågor och frågor till intervjuguiden, vilka också omformulerades flertalet gånger för att förtydligas. Dessa dokument godkändes av handledaren före användning och enkätundersökningsfrågorna diskuterades också med en av rektorerna på den medverkande skolan, för att kunna inkludera respons på ytterligare perspektiv som eventuellt hade förbisetts. Därefter genomfördes en pilotstudie, genom att en elev i behov av stöd i studierna genomförde enkätundersökningen och intervjuades. Utifrån pilotstudien gjordes de sista justeringarna, som exempelvis förtydligande av en av enkätfrågorna och att en intervjufråga valdes bort då den bedömdes irrelevant, och därefter påbörjades datainsamlandet. Efter att empiriinsamlingen hade påbörjats, stängdes dock den aktuella skolans lokaler och skolan övergick till att bedriva

distansundervisning på grund av rådande omständigheter i samhället. Detta innebar att datainsamlandet därefter behövde anpassas till de nya förutsättningarna.

Inledningsvis i empiriinsamlandet fick de coachelever som ingick i urvalet, i individuella samtal, information om syftet med empiriinsamlingen och en förfrågan om de ville medverka. De som ville medverka, fick därefter läsa missivbrevet och tillfrågades sedan om något var oklart och om de ville delta i studien. De som ville delta informerades om de alternativa sätt de kunde medverka på: i både enkätundersökningen och den uppföljande intervjun, enbart i enkätundersökningen, enbart i intervjun eller inte medverka alls. Därefter bokades en tid för genomförandet av enkätundersökningen tillsammans med forskaren in och respondenten fick en papperskopia på missivbrevet för att kunna tillgå information om syftet med studien och behandlandet av de data som samlades in. Enkätundersökningen genomfördes därefter i studiehallen medan forskaren fanns tillgänglig i salen; dock utan att forskaren kunde se informantens datorskärm. Två elever hann besvara enkäten före skolans beslutade att övergå till distansundervisning och dess lokaler därmed stängdes. För dem som ville medverka i en intervju, hann en intervju genomföras före skolans omställning till distansundervisning; denna genomfördes på specialpedagogens kontor på skolan, vilket ligger i nära anslutning till studiehallen och är en miljö där de flesta coacheleverna har genomfört samtal tidigare.

De respondenter som medverkade i studien efter att skolans lokaler hade stängts, informerades om, och erbjöds genomföra, enkätundersökningen via en länk till deras mejl eller mobil i sms-form. Eftersom forskaren inte kunde finnas tillgänglig fysiskt för att förtydliga något eller svara på frågor, erbjöds informanterna möjlighet att kontakta forskaren via mejl, telefon, sms eller digitala möten vid enkätundersökningens genomförde. I samband med att länken till den anonyma enkätundersökningen skickades ut, bifogades även missivbrevet varpå eleverna uppmanades att läsa det för att få en fullständig information om hur datainsamlingen skulle komma att genomföras och hur data skulle komma att hanteras. De respondenter som uppgivit att de ville medverka i en intervju, erbjöds därefter en separat tid för intervjun. Dessa intervjuer genomfördes sedan digitalt, antingen via telefon eller genom ett digitalt videomöte i Google Meet. Alla intervjuer, både dem som genomfördes fysiskt och dem som genomfördes digitalt, spelades in med en inspelningsapp i en mobiltelefon eller en inspelningsfunktion på datorn.

4.4 Bearbetning

Enkätundersökningen sammanställdes både grafiskt och tematiskt; de slutna frågorna gav grafisk statistik, medan de öppna frågorna analyserades tematiskt. Intervjuerna transkriberades i sin helhet och kopierades upp i två upplagor; en version för att kunna tillgå intervjun i sin helhet och en som klipptes sönder för att organiseras tematiskt i olika kuvert. Slutligen jämfördes de teman som synliggjordes i enkätundersökningen med dem som framkom i intervjuerna, för att ge en helhetsbild av den insamlade empirin. Allt textbaserat material har genomgått en kvalitativ textanalys utifrån en hermeneutisk tolkningsprocess, i vilket målet är att kunna se textens bakomliggande mening och också det sammanhang i vilket texten har producerats (Bryman, 2011; Repstad, 2007). Utifrån detta tematiska analysarbete, skrevs resultat-, analys- och diskussionsdelen av föreliggande studie fram som parallella processer, varpå slutsatser kunde dras och frågeställningarna besvaras.

4.5 Etiska principer

Då en övervägande del av coacheleverna var i olika svårigheter, gjordes ett flertal etiska överväganden gällande genomförandet av datainsamlingen vilket Kvale och Brinkmann (2014) beskriver är brukligt. För att försöka skapa trygghet gavs respondenterna möjlighet att resonera och ställa frågor om enkätfrågorna med forskaren; dessutom var forskaren tillgänglig fysiskt eller digitalt under själva genomförandet. Att respondenterna kunde välja att enbart delta i den anonyma, digitala enkätundersökningen, bedömdes öka sannolikheten för att de skulle ange även negativa erfarenheter och upplevelser då dessa inte kunde knytas till individen. I samtlig data som empiriinsamlandet har genererat, har såväl respondenter som andra personnamn avidentifierats för att bevara de medverkandes anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2011).

Under studiens gång, har de huvudsakliga etiska principerna: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2017), tillämpats genomgående. Samtliga respondenter fick studiens syfte muntligt förklarat för sig för att därefter läsa missivbrevet själva. I missivbrevet erbjöds den medverkande också att ta del av den färdiga rapporten efter att den godkänts, men ingen elev tackade ja till det. Informanterna hade möjlighet att resonera med och ställa frågor till forskaren under tiden de läste missivbrevet, genomförde den digitala enkätundersökningen och under intervjun.

I enkätundersökningen hade dock inte forskaren möjlighet att se respondentens datorskärm; detta för att kunna bevara anonymiteten för eleven. I och med detta förfarande, bedömdes samtliga etiska principer ha tagits i beaktande.

4.6 Tillförlitlighet och giltighet

Kvalitativ forskning, syftar till att tolka och förstå det som har studerats, snarare än att nå mätbara resultat som kan visa på bredd och generaliserbarhet (Stukát, 2011). Det gör att begreppen reliabilitet och validitet, som är vanliga inom kvantitativ forskning, ofta tolkas om till begreppen tillförlitlighet och giltighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Kvale och Brinkmann, innefattar tillförlitlighet graden av huruvida studien är replikerbar och kan återskapas i andra situationer med andra aktörer – studiens generaliserbarhet. Forskarna menar att då varje situation är unik, är kvalitativa studier på så vis inte replikerbara; däremot kan rimligheten i tolkningar och teoretiserandet av resultaten, utgöra parametrar som skapar tillförlitlighet och överförbarhet till liknande kontexter. Vidare, beskrivs giltighet som ett förhållningssätt som kontinuerligt ska omsluta forskningsprocessen, snarare än slutprodukten och kan betraktas som en avhängig parameter i forskarens kvalitativa hantverksskicklighet (a.a.).

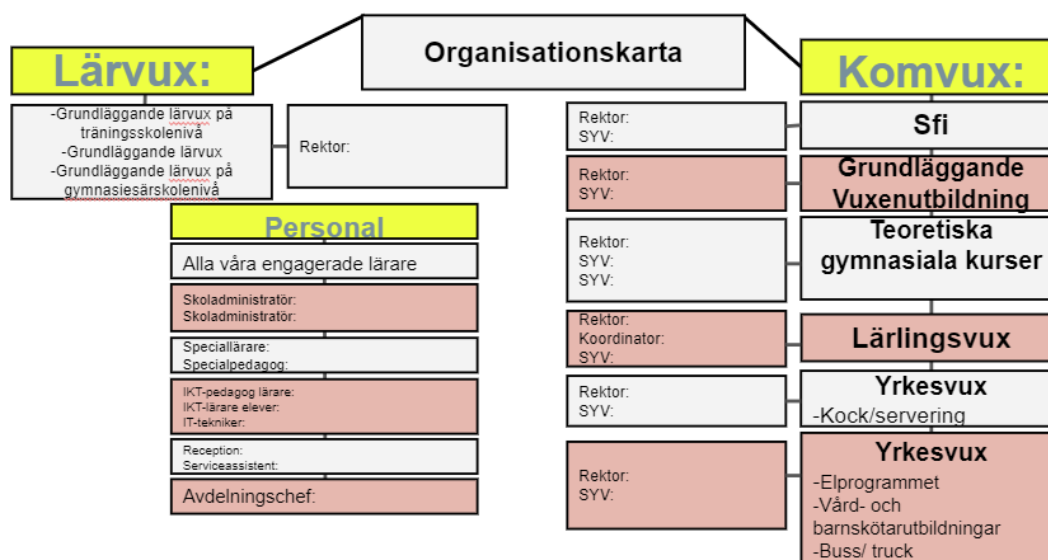
Enligt Stukát (2011) och Bryman (2011), innebär kvalitativa studier per automatik svårigheter med generaliserbarhet, eftersom de görs i en kontext som är svår att replikera och därmed inte kan anses vara representativa i samma utsträckning som andra metoder eventuellt kan. Istället för att se kvalitativ forskning som generaliserbar, beskriver Bryman (2011) att dessa studiers slutsatser kan bedömas vara mer eller mindre kvalitativa genom noggrann återgivning av metodiska utföranden, urval och genomförande och att det skulle kunna vara ett slags indikator på relaterbarhet eller tillförlitlighet; med denna grund kan forskningen ändå utgöra underlag för annan forskning, enligt Stukát (2011). Genom att som forskare dessutom använda sig av triangulering av metoder, ökar studiens tillförlitlighet ytterligare (Bryman, 2011). Eftersom de metodiska delarna i föreliggande studie är detaljerat beskrivna, triangulering har använts och eftersom studiens syfte motiverar relevansen för studien, gör det, enligt Bryman (2011), att läsaren själv kan resonera om studiens överförbarhet. Därmed kan föreliggande studie anses uppnå kraven på både tillförlitlighet och giltighet.

Forskaren har sedan tidigare befintliga relationer med samtliga respondenter i undersökningen, vilket är vanligt om forskaren är verksam inom den undersökta verksamheten (Bryman, 2011). Detta kan ha påverkat resultatet utifrån aspekter som kan bedömas vara både positiva och negativa; positiva, då den befintliga relationen kan utgöra en trygghet, i vilken respondenterna, i större utsträckning, kanske vågade ställa frågor om enkätfrågorna och i intervjun. Å andra sidan kan deltagarna ha känt sig tvungna att ge positiva svar i intervjun, eftersom de kan ha upplevt en rädsla för att negativa svar skulle påverka den fortsatta relationen med forskaren på ett negativt sätt. Därmed var det viktigt att som forskare försöka ha ett utifrånperspektiv i såväl intervjuer som i analys av data, för att förhålla sig så objektiv till materialet som möjligt och därmed minska eventuella forskningseffekter (Repstad, 2007).

5 Resultatbeskrivning

Föreliggande studie tar alltså avstamp i syftet: att undersöka hur några elever inom en kommunal vuxenutbildning, som uppgett att de är i behov av stöd, uppfattar det stöd de erbjudits i studiesituationen, samt huruvida detta påverkar deras förutsättningar för studier. Då två datainsamlingsmetoder har använts kan tolkningar och slutsatser av deras resultat jämföras och problematiseras, vilket gör att problemområdet kan belysas från olika perspektiv. I denna studie kom den anonyma enkätundersökningens resultat att bekräfta intervjuresultatet, vilket ger en mer samstämmig helhetsbild än vad resultatet av endera metoden i sig hade kunnat göra.

För att öka läsbarheten och koppla metodbeskrivningen till empirin, samt sätta respondenternas svar i ett sammanhang, ges här en kort beskrivning av den undersökta skolan och dess organisation. Beskrivningen förtydligar även de rutiner som verksamheten har tagit fram för att försöka ”fånga” elever i behov från deras första besök på skolan tills de avslutar sina studier på skolan.



Figur 1. Organisationskarta över den aktuella kommunala vuxenutbildningen i studien. Hämtad 20-03-08. Eget informationsmaterial.

En elev som vill börja studera på skolan, kontaktar vanligtvis en av skolans studie- och yrkesvägledare (SYV) för ett vägledningssamtal, i vilket syfte för och mål med studierna klargörs. I detta samtal utgår SYV från elevens tidigare studieresultat och erfarenheter,

men kartlägger också förutsättningar för studier. Dessutom tillfrågas eleverna om de upplever ett behov av stöd i studierna. Elever som uppger sig behöva stöd i sina studier, hänvisas till kontakt med skolans specialpedagog eller speciallärare för ett kartläggningssamtal. Detta samtals syfte är att klargöra vilka behov eleven uppfattar sig ha i studiesituationen, samt att upprätta en handlingsplan för elevens studier. Om eleven bedöms behöva stöd, hänvisas eleven till en personlig studiecoach som främst är den person som framöver stöttar eleven i studierna. Dessa coaches uppdrag är att dels vara en stödjande person som hjälper elever med struktur, planering och studieteknik, dels kan de fungera som språkrör gentemot exempelvis lärare eller hjälpa till med externa kontakter; coachelevens individuella behov styr vad studiecoacherna arbetar med tillsammans med respektive individ. En del coachelever har behov av coachning på individuell basis och då försöker studiecoacherna att organisera så att stödet ges på det sättet; samtidigt är resurserna begränsade, vilket gör att individuell coachning vanligtvis erbjuds inledningsvis till nya coachelever eller under en begränsad period till dem som tillfälligt behöver ett ökat stöd.

Under våren 2019 fastslogs att en av salarna på skolan, sedermera kallad "Studiehallen", kom att bli en fysiskt och pedagogiskt anpassad studiemiljö till vilken samtliga elever på skolan är välkomna. Studiehallen bemannas av studiecoacherna 13 timmar i veckan, och av skolans informations- och kommunikationspedagoger 3 timmar i veckan, vilket innebär att samtliga skolans elever ges möjlighet till stöd av dessa professioner under dessa tider. Skolan har en specialpedagog och en speciallärare som, tillsammans med en gymnasie- och en SFI-lärare, har en viss del studiecoachuppdrag i sina tjänster och totalt är skolans studiecoacher fyra till antalet.

15 informanter medverkade i den digitala enkätundersökningen, medan 6 coachelever deltog i intervjuer. De intervjuade respondenterna, var män (2 st) och kvinnor (4 st) i åldern 21-34 år och hade olika mycket erfarenhet av studier inom vuxenutbildningen. Två av dem (elev 4 och 6) studerade på vuxenutbildningen för första gången detta läsår, medan resterande hade studerat där tidigare; 4 av dem har studerat eller studerar samtidigt på distans, via kurser av en extern samordnare. Samtliga intervjuade hade svenska som modersmål. I resultatredovisningen kommer data från enkätundersökningen kompletteras med referat och citat från intervjuerna för att nyansera och för att de medverkandes röster ska lyftas fram.

5.1 Respondenternas uppfattningar av stödets art

Det stöd respondenterna får, uppfattar de motsvarar det stöd de uttryckt sig behöva i stor utsträckning. Dels är samstämmigheten mellan fråga 5, 4 och 3, stor; dels förtydligas dessa svar av dem i de öppna frågorna i enkäten och i intervjuerna.

Det stödbehov som informanterna uttryckte sig ha i enkätundersökningens första fråga, "Vilket stöd anser du att du behöver i studierna?", kan sammanställas i fyra kategorier. Till dessa fyra kan en femte kategori läggas till, vilken framkom som en av de viktigaste faktorerna i intervjuerna. Dessa kategorier kan ibland vara svåra att avgränsa, vilket blir tydligt eftersom de intervjuade ofta använde fler av begreppen i exempel som överlappar dessa kategorier. Detta gör också att kategorierna i föreliggande studie ibland överlappar varandra när det gäller definitioner eller exempel från empirin.

De stödbehov som informanterna uttryckte sig ha behov av i störst utsträckning, var att planera och strukturera studiesituation och uppgifter samt att förtydliga och prioritera bland ämnen och uppgifter. I tabellen ges en översikt, med det mest frekventa överst i varje kategori, av de behov som angavs i den anonyma enkätundersökningen. Totalt antal respondenter är 15. Flera medverkande har angett fler än ett exempel på behov.

Tabell 1. Sammanställning av fråga 1 "Vilket stöd anser du att du behöver i studierna?" i den digitala enkätundersökningen.

Kategori:	Stödbehov:	Antal omnämmanden:
Förutsättningar	- tydlig planering	5
	- anpassningar vid prov	3
	- hjälp med koncentration och energi	2
	- anpassningar av uppgifter	1
Bemötande/ motivation	- bekräftelse att det jag gör är bra	3
	- rak kommunikation	2
	- förståelse för svårigheter	2
	- moraliskt stöd	1
	- uppmuntran	1
Tillgänglighet	- strukturera mina studier	6
	- någon som förklarar eller är tillgänglig	5
	- förtydliga uppgifter	4
	- prioritera bland mina uppgifter	4
	- använda mina hjälpmedel	3
	- fysiskt stöd	2

I både intervjuer och i enkätundersökningen uppger samtliga medverkande att de har gett uttryck för sina stödbehov i studierna till någon som arbetar på skolan. Intervjuerna tydliggör att samtliga medverkande, i samtal med SYV, uppgett att de hade behov av stöd i studierna: ”Det sa jag direkt” (coachelev 6). Då flera av coacheleverna har avbrutit studierna tidigare och sedan återkommit, känner SYV:arna ofta till dessa elevers historik: ”Hen var ju också införstådd, alltså jag har ju gått till hen hela tiden sen, så hen vet ju om att man har haft vissa problem och så där” (coachelev 5).

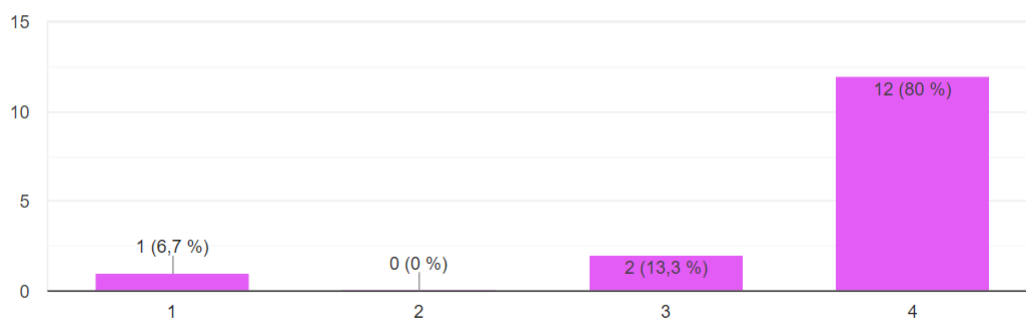
5.2 Informanternas uppfattningar av stödets utsträckning

I fråga tre, efterfrågas i vilken utsträckning den medverkande uppfattar sig ha fått den sortens stöd de har uttryckt behov av (se tabell 2). Denna fråga är graderad i fyra steg från ”I liten utsträckning” (siffran 1) till ”I stor utsträckning” (siffran 4). Enligt enkätundersökningen uppfattar informanterna att de har fått det stöd de har uttryckt sig behöva i mycket stor grad. Av 15 respondenter, har 14 svarat med siffran 3 eller 4 vilket tolkas som att de anser att de har fått den sortens stöd de har uppfattat sig behöva ”i relativt stor utsträckning” (3) och ”i stor utsträckning” (4). En elev har svarat ”I liten utsträckning” och tydliggör att informanten uppfattar sig behöva träffa sina lärare och sin studiecoach fysiskt för att stödet ska kunna tas emot. Vid tiden för enkätens genomförande hade skolan precis stängt och övergått till distansstudier, vilket eleven också motiverar är orsaken till att stödet uppfattas ges i liten utsträckning.

Tabell 2. Sammanställning av fråga 3 i den digitala enkätundersökningen. N=15.

3. I vilken utsträckning anser du att du får rätt sorts stöd?

15 svar



Fråga 4, ”I vilken utsträckning anser du att du får tillräckligt mycket av det stöd du anser dig behöva?”, som är graderad på samma sätt som föregående fråga, visar ett snarlikt svarsmönster. I enkäten uppger respondenterna att de, också i denna fråga, i stor, eller relativt stor, utsträckning har fått tillräckligt mycket stöd utifrån sina uttryckta behov. Även på denna fråga har en informant svarat med siffran 1 och det är samma elev som lämnade ett avvikande på fråga 3; hen uppfattar sig få stöd i liten utsträckning på grund av övergången från reguljär undervisning, till distansundervisning: ”jag har fått stöd i alla kurser jag hade, innan corona kom” (anonym coachelev).

5.3 Stödets karaktär

Det stöd som informanterna uppger att de har fått, har bestått av olika typer av stöd, utifrån de behov som eleven själv har uttryckt eller bedömts behöva, och har också fyllt olika funktioner. Det har även varit olika yrkesgrupper som har varit stödgivare på skolan, beroende på vad eleven har behövt för typ av stöd och vem som har uppmärksammat det eller vem eleven har vänt sig till. Nedan ges en redogörelse av resultatet utifrån en tematisk syn på stödets olika karaktär, organiserat i fem teman: tillgänglighet, bemötande, motivation, förutsättningar och relationer.

5.3.1 Tillgänglighet

När det kommer till vilka yrkesgrupper som, enligt enkätundersökningen, uppfattas ge stöd, uppger 14 av 15 medverkande att de får stöd från fler än 1 yrkesgrupper. De mest frekventa stödgivarna är lärare och studiecoacher, följt av SYV och speciallärare och/eller specialpedagog. Endast en respondent uppger sig få stöd av ”annan”. Ingen medverkande har uppgett ”Jag upplever inte att jag får stöd i mina studier”.

När det gäller hur stödet har fungerat för respondenterna, ges exempel på både vilka sorters stöd de har fått och hur det har fungerat för dem. Exempelvis så uppger flera informanter att lärarna ger dem förtydligande förklaringar, anpassade eller alternativa uppgifter, möjlighet att använda hjälpmedel vid behov och visar att de har en förståelse för elevers svårigheter samt har en vilja att hitta lösningar när hinder uppstår. Det framkommer att lärarna både försöker tillgängliggöra undervisningsinnehåll och former för redovisning av kunskap, samt själva försöker vara tillgängliga i stor utsträckning: ”Jag och läraren försöker ju tillsammans komma på lösningar” (coachelev 6).

Även när det gäller stöd från studiecoacher, ges exempel på att elever anser sig få hjälp med regelbundna avstämnings- och planeringsmöten med sin studiecoach, struktur, planering och prioriterande av uppgifter samt hjälp med studieteknik. Även specialpedagogens tillgänglighet beskrevs i flera fall som tillräcklig:

[Specialpedagogen /.../ gav] den där sparken i rumpan för att komma igång ordentligt och jag visste då att; ja, men en gång i veckan så kommer jag att ha någon som kommer att ha lite mer koll på vad jag håller på med och försöka leda mig på rätt väg” (coachelev 2).

Samtliga intervjuade respondenter berättar att SYV är den yrkesgrupp på skolan som coacheleverna möter först när de påörjar sin utbildningsresa och de uttrycker alla att kommunikationen med SYV, oftast har en stor betydelse. I dessa möten handlar kommunikation inledningsvis vanligen om praktiska och konkreta ämnen, som kursers innehåll, CSN:s system och studieplaners upplägg; SYV:en uppskattas också om hen kan fungera stressreducerande, i synnerhet för dem som upplevt negativa skolerfarenheter tidigare. En annan funktion som eleverna nämner som betydelsefull, är att SYV, vid behov, samordnar insatser och nätverkar med externa aktörer, som Försäkringskassan, socialtjänst eller psykiatri.

Studiehallens betydelse betonas från flera intervjuade elever och i deras beskrivningar framgår att den fyller olika behov. Någon elev lyfter vikten av att kunna gå undan till ett tystare utrymme, för att lättare kunna fokusera på skolarbete. Andra funktioner som nämns är att man där kan träffa studiecoacher och få hjälp av dem, låna datorer och avskärma sig från intryck och stimuli.

5.3.2 Bemötande

Bemötandet från dem som arbetar på skolan är mycket viktigt för denna elevgrupp, enligt de intervjuade eleverna. Bemötande definieras där som något som bedöms utifrån medaktörens kommunikation och agerande. Karaktärsdrag för ett bra bemötande, enligt respondenterna, är: lyhördhet, icke-dömande, förståelse (för svårigheter och för att eleverna vill göra sitt bästa, men inte alltid kan), flexibilitet, medmänsklighet och hjälpsamhet. Eleverna beskriver vidare att de alla, under alla skolår, har erfarenheter av skolpersonal vars bemötande har påverkat relationen med den personen; det har också kunnat påverka studiesituationen negativt och ibland också deras självförtroende och självkänsla:

[Lärarna] är väldigt flexibla. /.../ Halkar man efter lite, hjälper de ju en att ta igen det och är tydliga med deadlines och så. /.../ Och är det svårt att ta igen och så, så är de liksom väldigt snälla och så där. Och sen är det så klart lätt att se när man anstränger sig liksom, så är de ju väldigt tillmötesgående och så” (coachelev 5).

Om bemötandet inte är tillräckligt anpassat efter elevens behov, kan det resultera i ett avstånd mellan parterna; ett avstånd som kan vara svårt att överbrygga, vilket i sin tur kan påverka resultat och mående i mindre eller större utsträckning. I intervjuerna ges exempel på stödgivare som uppfattats ha ett negativt bemötande, som var rigida, dömande eller verkade ha svårt att förstå att eleven vill, men inte kan:

... när en lärare undervisar mig med tankesättet att ’mitt sätt är det som gäller och... Det finns inga sätt att ändra på någonting för du klarar inte det här’... (coachelev 1).

5.3.3 Motivation

Att bidra positivt till elevers motivation, är en del av uppdraget för alla yrkesgrupper inom skolan. Särskilt stor påverkan kan det ha för elever som är eller har varit i skolsvårigheter förut. När det gäller hur stödet påverkar respondenternas studier, förutsättningar för studier eller deras mående, beskriver informanterna i enkätundersökningen att stödet de har fått av olika yrkesgrupper i skolan påverkar dem positivt. Bland annat har stödet lett till att flera elever uppfattar sig ha fått en ökad motivation (nämns av 3 personer), ett ökat självförtroende eller en ökad självkänsla (uppges av 3 informanter) och beskrivs som ”bra” eller ”positivt” (används av 6 medverkande). I intervjuerna bekräftas denna bild och nyanseras av flera elever:

Jag läser en kurs som inte ska leda till ett betyg, utan jag gör det jag kan för att mitt mående ska bli bättre. Jag kan liksom känna att jag är med i ett sammanhang... [...] Jag vet att nån väntar på mig; att nån bryr sig och tänker på mig och då blir jag ändå mer peppad och glad... (coachelev 4).

De medverkande eleverna beskriver olika grader av innehavandet av motivation; allt ifrån att de känner att de behöver börja hitta ny motivation, som för eleven i citatet ovan, till att de har en tillräckligt hög motivation som behöver bibehållas. Dessutom kan graden av motivation se olika ut i studiernas olika skeden; den uppges vara hög för en elev som är i slutet av sin gymnasieutbildning, medan den kan vara låg för den som precis har påbörjat studierna. För en del elever krävs flera studieförsök på vuxenutbildningen innan de känner en tillräcklig motivation och förutsättningarna samtidigt finns:

Jag hade nog inte tagit det stora steget att verkligen satsa helhjärtat på studierna om jag inte hade vetat att det hade funnits ett skydd och en bra grund att så på. [...] Så att det har ju ökat i alla fall min motivation till att vilja studera och slutföra min studier (coachelev 3).

5.3.4 Förutsättningar

När de intervjuade eleverna berör kategorin förutsättningar, så nämner de inte uttryckligen ordet; ofta tas det upp i sammanhang som rör trygghet, ansvar och mående. Tillräckligt optimala förutsättningar verkar skapa en trygghet hos eleverna; trygghet att våga ställa frågor, att kommunicera mer och en tillit till läraren. Ansvarsfrågan kopplas till förutsättningar på det sättet att många elever verkar behöva hjälp att kunna ta ansvar för sina studier; dessa strategier kan de på sikt själva försöka axla:

Jag har utvecklats rätt så mycket, på grund av stödet, i hur jag tar mig an uppgifter och att jag faktiskt slutför saker... [...] Jag har utvecklats rätt så mycket i att faktiskt klara av studiesituationen över huvud taget... (coachelev 1).

Elever som inte har tillräckligt goda förutsättningar, när det kommer till mående, avbryter ofta studierna i förtid för att ibland senare försöka igen.

... jag mådde inte bra; jag hade inte motivation. Det skulle fungera mer som en sysselsättning men jag kunde inte koncentrera mig alls (coachelev 3).

Jag började ju där [på skolan] en gång, men då var jag inte riktigt redo att köra igång så det varade ju kanske inte längre än nån vecka, sådär. [...] man mådde dåligt och det och kände att man kanske inte klarade av det som krävdes (coachelev 5).

SYV har en viktig roll när det handlar om initiala förutsättningar, eftersom denna yrkesgrupp ofta är den första en ny elev inom vuxenutbildningen möter. SYV:s funktion blir därmed komplex och förutom att vägleda individer mot sina utbildnings- och yrkesmässiga mål, informera om kurser och upprätta studieplaner, behöver de också försöka skapa sig en bild av vad varje individ har för behov av exempelvis trygghet, anpassningar och motiverande insatser för att kunna anpassa sina vägledningssamtal därefter. I detta sammanhang är bemötande och kommunikation viktiga verktyg, precis som flexibilitet och förmågan att bygga relation vilka tillsammans kan skapa en bild av vilka förutsättningar som finns. Informanterna ger ett flertal exempel på möten med SYV:ar som har upplevts positiva.

... hen hade svar på alla frågor... Så det var ju en trygghet i det. [...] Hen var lite försiktig för att se vad det var jag tyckte var obekvämt eller liknande” (coachelev 2).

Hen är väldigt öppen ... Och inte dömande utan lyssnar och är engagerad och...
Väldigt lyhörd (coachelev 3).

5.3.5 Relationer

En av de faktorer som, enligt enkätundersökningen, har en stor påverkan på effekten av det stöd som ges, är relationen till stödgivaren. Detta bekräftas av de intervjuade, där 5 av 6 uttrycker att relationen till lärarna är viktig eller jätteviktig. Relationen till stödgivaren beskrivs vara likvärdig och lika viktig, oavsett vilken profession stödgivaren har. De egenskaper som beskrivs utmärka en bra relation är: lyhördhet, flexibilitet, engagemang och en vilja att försöka förstå respondenternas behov och svårigheterna bakom. 1 respondent menar att relationen till läraren inte är viktig, mer än om den inte fungerar alls:

Jag kan uppskatta undervisning av lärare som är helt olika mig och som jag kanske inte har nån jättebra relation till [...] bara hen bemöter en på rätt sätt (coachelev 1).

Samtliga intervjuade coachelever uttrycker att lärarna de möter i undervisningen på den undersökta skolan, ger dem stöd i studierna i stor utsträckning. När det gäller relationen till lärarna, menar eleverna att goda relation gör att de vågar ställa frågor till och öppna upp för personlig kommunikation med dem, om bland annat behov och svårigheter. Detta skapar en trygghet med, och tillit till, att läraren guidar eleven genom kursen och är tillgänglig om eleven behöver stöd.

Det [relationen med lärare] är jätteviktigt för mig för annars frågar man ju inte. Man märker ganska snabbt om man känner sig trygg med en lärare eller inte... [...] Man känner att läraren genuint vill hjälpa, typ (coachelev 4).

Samma trygghet och tillit ger i sin tur ökade förutsättningar för att eleven ska nå längre i studierna, få en högre motivation och att känna att läraren ser eleven och därigenom bekräftar hen som människa. Dessutom speglar citatet elevens uppfattningar om hur relationen även påverkar lärarens motivation till att hjälpa eleven:

Hade jag inte haft en god relation med hen, så hade det inte varit samma sak för då hade förmodligen inte min lärare varit lika motiverad att hjälpa mig... [...] Jag blir inte lika stressad av att göra ett arbete därför att jag vet att [lärarens namn] vet hur jag är men hen kan ändå se det bästa i mig... (coachelev 6).

Relationerna till specialpedagogen och SYV:arna är viktigast inledningsvis i elevens studieresa; efter hand som eleven verkar finna sig till rätta i studiesituationen, såväl fysiskt och pedagogiskt som socialt, distanserar eleverna sig något i vissheten om att dessa personer finns kvar, om än i bakgrunden, ifall de skulle behöva kontakt med dem igen. Eleverna vänder sig ofta till specialpedagogen om någon anpassning inte är tillräckligt fungerande, felaktig eller om kommunikationen med andra professioner inte fungerar tillfredsställande. SYV kontaktas oftast när eleverna behöver studie- eller

yrväglning, kursinformation eller revidera sin studieplan. Det finns också elever som vänder sig till SYV för att få hjälp med kontakt med andra aktörer, exempelvis Försäkringskassan eller CSN. Studiecoacher är för flera respondenter viktiga att ha kontinuerlig kontakt med under hela studieresan, även om frekvensen av kontakt kan variera.

Jag har fått hjälp av både specialpedagogen och av SYV:en och lärarna och studiecoacher... [...] Jag tycker ändå att oavsett ifall det är med kort varsel eller nåt; jag har ju alltid på ett eller annat sätt fått hjälp, även ifall det är på telefon, mejl eller nåt akut möte (coachelev 4).

5.4 Respondenternas förslag på utveckling

Den sista enkät- och intervjufrågan eftersökte om respondenterna tyckte att skolan kunde göra mer eller annat för att stötta dem ytterligare i sina studier. 11 enkätmedverkande svarar att de får rätt sorts stöd, i tillräcklig utsträckning, och svarar nekande på denna fråga. De resterande 4 informanterna vill ha mer en till en-tid med ämneslärare, mer lektionstid i skolan, ha tillgång till en speciallärare i matematik och den sista respondenten påpekar avsaknaden av det fysiska stödet som uteblivit på grund av att skolans lokaler stängdes då undervisningen övergick till distansform. I intervjuerna är det en coachelev som svarar jakande på frågan och önskar att skolan ska öka tillgängligheten av fysiskt stöd för distanselever; dels föreslås att det ska avställas tid specifikt för denna elevgrupp i studiehallen och dels att specialpedagogen skulle utarbeta samarbetsrelationer även med dessa externa lärare.

5.5 Sammanfattning och slutsatser

Eftersom samtliga respondenter uppger att de har fått stöd i relativt stor eller stor utsträckning, indikerar det att stödet från samtliga involverade professioner på skolan är relativt tillgängligt. Informanternas exempel på det stöd de har fått, visar också på en bredd och en variation i såväl art som grad av stöd, samt att eleverna, om de har velat och vågat, ofta känner att de har kunnat påverka dessa faktorer. Att stödgivande professioner på skolan finns lättillgängliga, både i fysisk - och digital form, skapar en trygghet enligt eleverna; det blir extra tydligt att detta gäller tillgängligheten till SYV och specialpedagog, som de träffar i mindre utsträckning i vardagen, men som de känner att de enkelt kan kontakta vid behov.

Studiens syfte har alltså varit att undersöka hur några elever, inom en kommunal vuxenutbildning och som uppgett att de är i behov av stöd, uppfattar det stöd de erbjudits i studiesituationen, samt huruvida detta påverkar deras förutsättningar för studier. De slutsatser som utifrån resultat och analys kan dras, är:

- De medverkande eleverna uppfattar att de har fått stöd av den art och utsträckning de har uppgett sig behöva i relativt stor utsträckning.
- Respondenterna uppger att det stöd de har fått i sina studier har påverkat dem positivt, då det har lett till ökade förutsättningar för bättre studieresultat, ökad motivation och bättre mående.

5.6. Analys

Bemötande är ett begrepp som respondenterna nämner flera gånger och som, enligt dem, påverkar såväl känslan av tillgänglighet och motivation, som förutsättningar och relation. Att bli bemött utifrån medmänsklighet och tillit, är av yttersta vikt för att eleven ska känna sig sedd. Att lärare och andra skolprofessioner har ett icke-dömande förhållningssätt, är lyhörda och försöka skapa en känsla av sammanhang enligt KASAM (Antonovsky, 1996) för eleven, ger förutsättningar för att eleven ska börja utveckla tillit till sin stödgivare. Att som lärare lyckas skapa en lärmiljö som genererar tillit och respekt från eleverna, i synnerhet från dem i behov av stöd, ökar förutsättningarna för att dessa elever vågar och vill kommunicera om både det som är allmänmänskligt, om det som fungerar och om det som skapar hinder för dem i sitt lärande. Denna syn på kommunikation, interaktion och på eleverna som medskapare, ligger i linje med Aspelins (2013a), Biestas (2004), Ljungblads (2019) och Vygotskys (1978) teorier om förutsättningar för lärande genom att i interaktionen vara lyhörd för elevernas behov samt bemöta dem utifrån dem; att nå tillståndet av resonans (Ljungblad, 2016) i utbildningens brännpunkt (Aspelin, 2013a), där lärandet sker, eller, enligt Biesta (2004), där lärandet är.

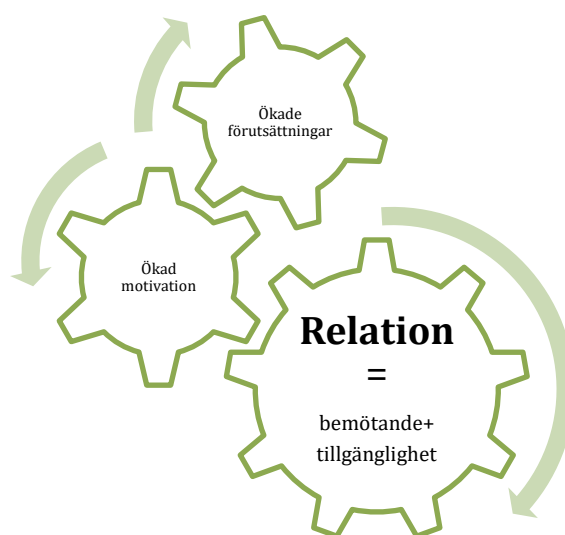
Bemötandet kan alltså påverka motivationen, både positivt och negativt. Informanterna uttrycker att deras motivation i skolarbetet i stor grad påverkas av lärares bemötande, tillgänglighet och av det egna självförtroendet, som växer med upplevelsen av att lyckas med sina skoluppgifter. Att skapa en tillåtande lärmiljö där kommunikation och interaktion är ledord, skapar också förutsättningar för att eleverna känner att de kan axla elevuppgiften i tillräcklig utsträckning och då upplevs studiesituationen meningsfull och

de känner ett sammanhang (Antonovsky, 1996). Det kan, tillsammans med ett tillitsfullt bemötande, hjälpa eleverna att utveckla en bättre självkänsla som i sin tur kan leda till ökade förutsättningar för ökad studiemotivation.

Om stödet av, eller bemötandet från, läraren i undervisningen har varit otillräckligt eller av fel art, samt om eleven har behövt stöd i att kommunicera om detta med sin lärare, har hen ofta vänt sig till en SYV, studiecoach eller specialpedagogen för stöd. Ofta innebär detta stöd att stödpersonen kan bistå eleven i att exempelvis få oklara instruktioner tydliggjorda, avhjälpa missförstånd och diskutera eller modellera strategier, såväl pedagogiska som socio-emotionella, när utmaningarna i studierna upplevs som svåra, enligt Vygotskys (1978) tanke om zone of proximal development, samt Woods, Bruner och Ross (1976) teori om scaffolding. Detta skapar en begriplighet och trygghet, som i sin tur ökar hanterbarheten, vilka i förlängningen kan leda till ökad motivation (Antonovsky, 1996).

För att sammanfatta resultatanalysen så kan man se att det som förenar coachelevernas uppfattningar av det stöd de anser sig ha erbjudits inom den kommunala vuxenutbildningen, är att effekterna av dessa stödinsatser ökar med en förtroendefull relation till den som ger stödet; detta oavsett om stödet ges av SYV, lärare, studiecoach eller specialpedagog. I intervjuerna framkommer att eleverna, när de stöter på hinder, ofta verkar vända sig till den yrkesperson de har den mest förtroendefulla relationen med för att få den stöttning de behöver genom kommunikativ och känslu-emotionell scaffolding (Woods, Bruner & Ross, 1976). Det betyder att samtliga skolprofessioner tillsammans måste ansvara för att skapa en trygg lärmiljö genom att bibehålla den tillgänglighet som visat sig finns för dessa elever, oavsett profession, och därigenom göra studiesituationens kontext begriplig, hanterbar och meningsfull enligt KASAM (Antonovsky, 1996). Att besitta ett bemötande som karaktäriseras av en pedagogisk takt och hållning (Ljungblad, 2019), ökar förutsättningarna för att dessa relationer både ska kunna upprättas och upprätthållas (Aspelin, 2013a). Förutsättningarna för att kunna utveckla dessa relationer bygger också på att det finns utrymme för att eleverna försätts i utbildningens brännpunkt, genom att relationen får vara utgångspunkten för undervisningen snarare än att undervisningen får vara utgångspunkten för relationen, och där samskapa i det som Aspelin (2013a) kallar för sam-varo.

En förtroendefull relation verkar alltså kunna byggas upp utifrån ett lyhört bemötande, som inkluderar en förståelse för elevers svårigheter och förmåga att ge resonans, som Ljungblad (2016) benämner det, utifrån de behov elever ger uttryck för och en tillgänglighet, som innefattar en lösningsinriktad flexibilitet och ett icke-dömande förhållningssätt. Finns detta, kan det vidare leda till ökade förutsättningar i såväl studier som mående, som i sin tur kan leda till en ökad motivation vilket ytterligare fördjupar och förbättrar relationen enligt en cirkulär process (se figur 2) i en sociokulturell anda (Vygotsky, 1978). Detta förhållningssätt, kräver dock att läraren har en förståelse för vikten av den förtroendefulla relationen och dess komponenter. Kanske blir detta extra tydligt i de fall då relationen inte fungerar mellan en elev och en stödgivare. En relation som utgör en negativ påverkan på en elev i behov av stöd, kan i förlängningen leda till att eleven avbryter sina studier och det påverkar ofta även självbilden negativt – vilket också ger en påverkan på människan som finns där bakom elevrollen. Denna självbild, en bild av en elev som misslyckats, är svår att förändra vilket gör att vissa elever aldrig återvänder till skolan efter en sådan upplevelse. Detta belyser kraften i den påverkansfaktor som relationen kan utgöra.



Figur 2. Visualisering av hur de teman som diskuterats förhåller sig till varandra i den cirkulära processen.

6 Diskussion

Denna del inleds med en metod- och teoridiskussion, som följs av en resultatdiskussion, framtida forskning och avslutas med ett slutord.

6.1 Metod- och teoridiskussion

Den huvudsakliga metod som använts i studien, utvärderingsstudie, kan anses ha både för- och nackdelar. Fördelarna redogörs för i avsnitt 4.1; nackdelar kan vara dels att resultaten kan anses ha bristande generaliserbarhet, då enbart en verksamhet har ingått, dels att det förekommer en risk för att forskare kommer för nära verksamheterna och de deltagande personerna hen undersöker om hen själv är verksam inom den vilket kan leda till att forskaren har svårigheter i att förhålla sig objektivt (Stukát, 2011). Att använda en triangulering av metoder (Bryman, 2011; Carlström & Carlström Hagman, 2007) för att samla data, bedöms ha minskat riskerna för forskaren att drabbas av den forskningseffekt (Repstad, 2007) som kan yttra sig om forskaren kommer nära den undersökta verksamheten och dess personal.

Den anonyma enkätundersökningen genomfördes digitalt, i ett Google formulär; dels eftersom eleverna på denna skola ofta arbetar i detta verktyg i vardagen och således förmodades vara bekanta med det, dels eftersom resultatet av de slutna frågorna enkelt kunde sammanställas grafiskt i diagram och på så sätt ge en tydlig översikt. Eftersom enkätundersökningen till stor del kom att genomföras utan forskarens fysiska närvaro, kan det ha påverkat coachelevernas vilja att medverka och att vissa därmed avstod från deltagandet.

Att använda semistrukturerade intervjuer, bedömdes skapa förutsättningar för att individanpassa intervjusituationerna och skapa en känsla av ett så naturligt samtal som möjligt eftersom intervjuguiden består av tematiskt indelade frågor (Bryman, 2011; Repstad, 2007; Stukát, 2011). Intervjun som metod kan ge utrymme för informanterna att själva sätta ord på tankar, upplevelser och känslor, samtidigt som intervjuaren kan förtydliga eventuella oklarheter; dock tar arbetet med att transkribera och analysera intervjuer mycket tid i anspråk och kräver att intervjuaren kan skapa en tillitsfull miljö och ha en lugn framtoning (Stukát, 2011).

Till studiens litteraturgenomgång, valdes forskning utifrån att den var relativt ny eftersom vuxenutbildningen den senaste tiden genomgått förändringar både i elevgrupperna och i

att olika konstellationer av elevhälsoteam har börjat formeras, vika båda ansågs vara betydelsefulla parametrar för föreliggande studie. Därmed kan också äldre, relevant forskning ha förbisetts. Vissa studier som används i litteraturgenomgången i denna studie fokuserar på elever i olika delar av utbildningssystemen, medan föreliggande studie fokuserar på vuxna som studerar på gymnasienivå inom en kommunal vuxenutbildning. Dock kan respondenterna i dessa studier vara i liknande behov och också i samma ålder, vilket gör att de ändå kan anses vara relevanta. Dessutom lyfts studenternas egna röster fram i flera av dem, liksom i föreliggande studie, vilket ytterligare motiverar relevansen i urvalet av forskning och litteratur. Engelska begrepp i abstract har översatts med hjälp av onlinelexikonet bab.la, vilket kan resultera i tolkningsnyanser.

Den befintliga relationen mellan forskaren och de medverkande eleverna kan anses vara en positiv påverkansfaktor utifrån ett etiskt perspektiv, eftersom det bedömdes kunna skapa en känsla av trygghet om intervjufrågorna upplevdes beröra ”känsliga” ämnen eller traumatiska upplevelser för deltagarna (Repstad, 2007) samt då samtliga respondenter kunde anses befinna sig i ett utsatt läge i och med sina svårigheter och/eller nedsättningar (Bryman, 2011).

Andra teorier kunde ha använts för att utforska det valda problemområdet, exempelvis Bronfenbrenners utvecklings ekologiska teori, men då syftet var att låta elevröster komma till tals, då relationen antogs ha en stor påverkansfaktor och då det fanns en nyfikenhet i att använda den relationella pedagogiken, valdes den sociokulturella teorin, den relationella pedagogiken och teorin om KASAM. Bronfenbrenners utvecklings ekologiska teori kunde ha bidragit till att belysa resultatet på såväl individ-, som grupp- och organisationsnivå, men möjligen på bekostnad av att kunna fördjupa sig i relationens övergripande betydelse för stödinsatsernas effekter. De teoretiska begrepp som användes i analysen, bidrog till att belysa relationens betydelse, samt dess påverkan på stöd i studier. Med hjälp av begreppen, kunde enkät- och intervjusvar förstås på ett djupare plan, då de gav en förståelse för hur förtroendefulla relationer byggs. Dessutom bidrog begreppen till att resultatet från föreliggande studie kunde analyseras och kategoriseras på ett sätt som gjorde det möjligt att dra slutsatser av resultatet samt sätta in detta i ett större sammanhang.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka hur några elever inom en kommunal vuxenutbildning, som uppgett att de är i behov av stöd, uppfattar det stöd de erbjudits i studiesituationen, samt huruvida detta påverkar deras förutsättningar för studier. Det har vidare knutits an till frågan om ifall detta stöd har påverkat elevernas studiesituation och i så fall hur.

Vuxenutbildningens uppdrag är att ge människor ökade förutsättningar för att komma närmare vidare studier eller arbete (SFS 2017:17). De senaste åren har uppdraget fokuserat på att i synnerhet vara tillgänglig för dem som står längst ifrån arbetsmarknad eller inte har en fullföljd gymnasieexamen (SFS 2010:800), vilket innebär att många av eleverna inom dagens vuxenutbildning, är i större behov än tidigare - såväl pedagogiskt som socio-emotionellt. Skollagen (a.a.) betonar att utbildning ska utgå från elevers behov och att deras förutsättningar ska beaktas. Internationella föreskrifter, som Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och FN:s konvention för personer med funktionshinder (Socialdepartementet, 2008) skapar en internationell kontext till det svenska skolväsendet, för att därigenom försöka öka samsynen internationellt och på så sätt försöka öka likvärdigheten för personer som riskerar att exkluderas från sina samhällseliga och mänskliga rättigheter i ett vidare perspektiv.

Extra anpassningar och särskilt stöd används ofta som verktyg för att försöka stötta elever i behov av stöd men när det gäller vuxenutbildningen, är enbart extra anpassningar aktuellt. Dessa båda former av stöd är dock tillämpliga när: "... det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller..." (2010:800, kap. 3, §5). Lagtexten utgår alltså från kunskapskraven som en indikator på att stöd ska sättas in; det skapar en tolkningsmässig gråzon för dem som når kunskapskraven men som ändå behöver stöd socio-emotionellt eller psykiskt. Med den föreslagna lagförändringen i examensmålen för speciallärar- och specialpedagogutbildningarna (Utbildningsdepartementet, 2017) och för flertalet lärarutbildningar (Utbildningsdepartementet, 2020), skapar ytterligare utrymme för tolkningsbara gråzoner i och med begreppet NPS (neuropsykiatriska svårigheter). Dels inkluderar begreppet vissa diagnoser och exkluderar därmed andra, samtidigt som skollagen tydliggör att det är elevernas behov lärmiljön ska anpassas till (SFS 2010:800) snarare än diagnoser; dels är elevhälsans främsta uppdrag att arbeta hälsofrämjande och

förebyggande (a.a. kap 2., §25) och om fokus ligger på diagnoser, snarare än behov, innebär det att man därmed också indikerar att stöd ska tillämpas när eleven väl hamnat i svårigheter (reaktivt/patogent och främjande) snarare än när behov bedöms finnas (proaktivt/salutogent och förebyggande). Det kan också leda till att elever som saknar diagnoser men är i behov av stöd, inte får den hjälpen de behöver.

Det individfokus som vuxenutbildningen har, grundas i behovet av att skapa ett så flexibelt ”smörgåsbord” av kurser, studietakter och flexibilitet som möjligt så att det ska kunna passa så många behov som möjligt (Skolinspektionen, 2019). Trots det har flertalet rapporter synliggjort brister när det gäller vuxenutbildningens flexibilitet och individanpassning (Skolforskningsinstitutet, 2019; Skolinspektionen, 2019; SOU 2018:71). Dessa brister skapar sämre förutsättningar för dagens elevgrupp att ta sig till vidare utbildning eller arbete. Ytterligare försvärande parametrar, utifrån de elevgrupper som studerar inom vuxenutbildningar, är att de yttre strukturerna som finns i grund- och gymnasieskola, så som studieperioder, kursformer och upplägg följer friare strukturer, eftersom dessa är organiserade på ett annat sätt på vuxenutbildningen (SFS 2017:17). Inte heller finns det inom vuxenutbildningen några mentorer, klasser och sällan någon samlad elevhälsa, vilket gör att eleverna, i stor utsträckning, blir utlämnade till sig själva att kunna organisera sina studier, genomföra dem och även att hitta en balans mellan studier och övriga delar av livet. Detta kan leda till att eleverna får sämre förutsättningar att skapa en känsla av sammanhang och därmed känner sig ensamma (Antonovsky, 1996). Därför kan det anses extra viktigt att lärare, och andra professioner inom vuxenutbildningen, är tillgängliga även på andra plan än det rent pedagogiska, så som att se personen bakom elevrollen och förstå att skolmisslyckanden, för denna elevgrupp, kan påverka elevens syn på sig själv som elev; att de kan se personen bakom eleven och bekräftar denne ur ett medmänsklighetsperspektiv (Frelin, 2015; Hansson, 2013; Lilja, 2013).

Eftersom elevgrupperna inom vuxenutbildningarna har förändrats i stor utsträckning den senaste tiden, behöver verksamma inom skolformen kunna möta upp de nya behov som dessa förändringar har lett till. Eleverna som i dag studerar inom vuxenutbildningen, har ibland anvisats dit av någon kommunal eller statlig aktör (Skolforskningsinstitutet, 2019), vilket kan göra att deras motivation inte kan ses som självklar. Andra elever har många gånger upplevt skolmisslyckanden eller har diagnoser eller behov som leder till att de upplever sig hamna i sociala eller pedagogiska svårigheter i studiesituationen. Det

innebär att relationsbygget mellan lärare och elev, många gånger är en avgörande framgångsfaktor eftersom det leder till att eleven kan känna en trygghet och därmed börjar bygga upp en tillit till läraren (Fredin, 2015; Hansson, 2013; Lilja, 2012; Ljungblad, 2016). Trots att många elevsjälvbild är förknippad med misslyckanden (Frelin, 2015), kan en förtroendefull relation innebära att eleven får ökade förutsättningar att lyckas i studierna (Hansson, 2012; Lilja, 2013) – kanske för första gången i sitt liv (Skolforskningsinstitutet, 2019). Det kan också leda till att självkänslan förbättras och därigenom ökar förutsättningarna för att eleven ska komma vidare i sin personliga utveckling, vilket i sin tur kan innebära en utveckling även studiemässigt (Frelin, 2015). På sikt ökar då även förutsättningarna för att eleven ska komma närmre arbete eller vidare studier, med stärkt självförtroende och med ökade kunskaper och förmågor (Gerber, 2012; Lipka, Forkosh Baruch & Meers, 2019; Sommer, Ness & Borg, 2017). Så om det utvecklas förtroendefulla relationer mellan lärare och elever i större utsträckning, kan fler elever komma längre – både i sin personliga och i sin studiemässiga utveckling – vilket alla tjänar på; inte minst eleverna själva. Relationens varande eller icke varande är dock inget som mäts och, som Ljungblads (2016) forskning pekar på, har det tills nyligen inte heller funnits begrepp med vilka det går att på ett professionellt sätt diskutera relationens uppkomst.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Vad skulle då specialpedagogens uppdrag kunna innebära inom en kommunal vuxenutbildning i dagens Sverige? På en organisatorisk nivå, skulle specialpedagogen, i samarbete med skolledning och förstelärare, kunna ansvara för att vetenskapligt förankrade specialpedagogiska perspektiv får genomsyra verksamhetens fortbildningsinsatser. Det skulle kunna grundas i examensordningens (1993:100) skrivelse, att specialpedagogen ska kunna: ”leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever”; på sikt skulle det då kunna skapas förutsättningar för att därigenom bidra till att verksamhetens personal får en ökad medvetenhet om vikten av bemötande, tillgänglighet och relationsskapande, samt hur dessa faktorer påverkar elevers förutsättningar och motivation. Då fortbildning skulle ges en specialpedagogisk infärgning, ökar förutsättningarna för att organisationen som helhet skulle kunna ge stöd åt fler elever på ett mer systematiskt sätt. Det skulle i sin tur kunna innebära en vinst för verksamheten, genom att fler elever skulle kunna stanna kvar i

studierna under längre tidsperioder och måluppfyllelsen därmed skulle kunna öka. I den kontexten skulle skolan också kunna undersöka bakomliggande orsaker till att många elever fortfarande avbryter sina studier i förtid inom den kommunala vuxenutbildningen (Skolinspektionen, 2019), genom att exempelvis låta specialpedagogen utreda detta inom ramen för verksamhetens systematiska kvalitetsarbete. På gruppnivå skulle specialpedagogen kunna ansvara för att såväl fortbildningsinsatser som grupphandledning ska kunna utgöra forum för kollegiala samtal inom specialpedagogik, vilket på sikt kan bidra till en ökad samsyn på elever i behov av stöd. Det skulle också kunna leda till att alla som arbetar runt eleverna, i ett tidigt skede, i större utsträckning uppmärksammar tecken på att elever är i behov av stöd och därmed kan alla skolprofessioner hjälpas åt med att ansvara för att fånga upp dem. För den enskilde individen skulle vinsterna kunna bli att skolpersonalen bemöter eleven utifrån en faktisk förståelse för hans behov och att undervisningen försöker designas för att skapa lärandesituationer genom interaktion och kommunikation (Biesta, 2004; Vygotsky, 1978).

I en verksamhet där den relationella pedagogiken genomsyrar arbetet på såväl organisations-, som grupp- och individnivå, kan den enskilde eleven ges ökade förutsättningar för att klara sina studier i större utsträckning. Då skolpersonalens kunskaper om och förståelse för relationers betydelse skulle öka, kan det leda till att eleverna känner sig sedda och bekräftade som medmänniskor - inte enbart som elever. Detta skulle inte bara gynna eleven och den enskilda verksamheten, utan i det större perspektivet också kunna ses som en samhällsekonomisk vinst eftersom fler människor kommer närmre vidare studier eller arbetsmarknaden och har ökade möjligheter att ta sig vidare mot sina mål.

6.4 Sammanfattning och slutord

Föreliggande studies syfte har varit att undersöka hur några elever inom en kommunal vuxenutbildning, som uppgett att de är i behov av stöd, uppfattar det stöd de erbjudits i studiesituationen, samt huruvida detta påverkar deras förutsättningar för studier. Studien tar avstamp utifrån en situation där elevgrupperna inom vuxenutbildning den senaste tiden förändrats och i dag består av mer heterogena elevgrupper som också anses vara i

behov av stöd i större utsträckning. Den forskning och annan litteratur som redogjorts för, visar såväl framgångsfaktorer och utvecklingsområden som begränsningar inom vuxnas lärande – såväl nationellt som internationellt. Där framgår att tillgänglighet av såväl pedagogiskt som socio-emotionellt stöd och förtroendefulla relationer, är avgörande för studiesituationen. Detta synsätt styrks också av de teoretiska utgångspunkterna som valts för studiens ramverk, vilka är sociokulturell teori i kombination med relationell pedagogik.

För att få svar på studiens frågeställningar, ombads coachelever att besvara en anonym, digital enkätundersökning, vilket 15 respondenter gjorde, och medverka i intervjuer, vilket 6 informanter gjorde. Resultatet visar att i stort sett samtliga elever uppfattar att de dels har getts möjlighet att uttrycka sina behov av stöd i studierna, dels att dessa behov i stor eller mycket stor utsträckning har tillgodosetts. Vidare uppfattar respondenterna att i stort sett samtliga skolprofessioner är tillgängliga för dem, samt att de enkelt kan söka upp respektive profession om de behöver stöd i något; när de gör det, tyder resultatet på att de då vänder sig till den person som de har den mest förtroendefulla relationen med – oavsett vilken profession hen har. Vikten av att tillgängligheten hos dem som har samordningsfunktioner på skolan, som SYV, studiecoach och specialpedagog eller speciallärare, tydliggörs också av såväl enkät som intervjuer. Framför allt visar resultatet att det har kunnat vara avgörande att dessa professioner har såväl tid, som ett bemötande och en lyhördhet som är icke-dömande.

Sammanfattningsvis ger studiens resultat att bemötande och tillgänglighet, skapar förutsättningarna för att bygga förtroendefulla relationer; detta kan leda till ökade förutsättningar i studierna vilket kan skapa en (ökad) motivation. Denna cirkulära process kan sedan fortsätta, varpå relationen fördjupas och utvecklas ytterligare för att därigenom leda till ökade förutsättningar och ökad motivation. Dessa förtroendefulla relationer kan också öka elevers självförtroende i studiesituationen, vilket kan hjälpa dem att få en mer positiv självbild kopplad till studierna. Specialpedagogens roll i denna kontext skulle kunna vara att ansvara för specialpedagogiska perspektiv i fortbildningsinsatser och att systematiskt kartlägga orsakerna för studieavbrott som en del av verksamhetens systematiska kvalitetsarbete, för att på sikt försöka skapa bättre studieförutsättningar för elever i behov av stöd inom vuxenutbildningen.

6.5 Framtida forskning

Studiens relevans berör främst den aktuella skolan, utifrån utvärderingsperspektivet, men skulle kunna vara intressant även för andra vuxenutbildningar i begrepp att utveckla sitt specialpedagogiska arbete. Studien belyser vidare hur specialpedagoger kan arbeta inom den kommunala vuxenutbildningen och den digitala enkätundersökningen skulle kunna användas som inspiration för uppföljning och utvärdering av det stöd som ges för att på sikt kunna integreras i verksamhetens systematiska kvalitetsarbete. Vidare forskning hade kunnat kartlägga hur specialpedagoger på andra vuxenutbildningar arbetar och vilka övriga elevhälsokompetenser skolan har att tillgå, för att skapa en översiktlig bild av professionens arbetsområden och arbetsuppgifter – regionalt som nationellt. Ett sista framtida utvecklingsområde, kunde vara att kartlägga om, och i så fall i vilken utsträckning, fortbildning för skolpersonal om relationers betydelse påverkar studieresultat och måluppfyllelse samt motverkar studieavbrott.

Referenser

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11 (1), s. 11-18. doi.org/10.1093/heapro/11.1.11
- Aspelin, J. (2013a). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik. [Elektronisk resurs]*. Kristianstad: Kristianstad University Press. Hämtad 20-02-04 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J. (2013b). Var är relationell specialpedagogik? I J. Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik. [Elektronisk resurs]*. Kristianstad: Kristianstad University Press. Hämtad 20-02-04 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>
- Bemötande. (u.å.). i bab.la.se. Hämtad 20-05-02 från: <https://sv.bab.la/lexikon/svensk-engelsk/bem%C3%B6tande>
- Biesta, G. (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation". I C. Bingham & A. Sidorkin (red.) *No education without relation* (s. 11-22). New York: P. Lang.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Carlström, I., & Carlström Hagman, L. (2007). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. (5., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?*. [Elektronisk resurs]. Linköping: Linköpings universitet. Hämtad 20-02-23 från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320505/FULLTEXT01.pdf>
- Frelin, A. (2015). Relational underpinning and professionalism – a case study of a teacher's practices involving students with experience of school failure. *School Psychology International*. Vol. 36(6), 589-604. Doi: 10.177/0143034315607412.
- Förutsättningar. (u.å.). i bab.la.se. Hämtad 20-05-02 från: <https://sv.bab.la/lexikon/svensk-engelsk/f%C3%B6ruts%C3%A4ttningar>

- Gerber, P.J. (2012). The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidence-Based Literature for Research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31-46. doi: 10.1177/0022219411426858.
- Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan. [Elektronisk resurs]*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet, Karlstad. Hämtad 20-04-19 från: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:507169/FULLTEXT01.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev. [Elektronisk resurs]*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg. Hämtad 20-04-17 från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf
- Lipka, O., Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities students and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23:2, 142-157. doi: 10.1080/13603116.2018.1427151.
- Ljungblad, A. (2016). *Takt och hållning: en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen. [Elektronisk resurs]*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg. Hämtad: 19-12-15 från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41112>
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2003:100. Svensk författningssamling. Examensordning specialpedagogexamen och speciallärarexamen. *[Elektronisk resurs]*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 20-05-02 från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- SFS 2010:800. *Skollag. [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 20-02-10 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

- SFS 2017:1111. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). [Elektronisk resurs]. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 20-05-30 från: <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>
- Skolforskningsinstitutet. (2019.) *Individanpassad vuxenutbildning - med fokus på digitala verktyg (informationsblad)* (2019). [Elektronisk resurs]. Hämtad 20-11-27 från: https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2019/06/infoblad_Vux.pdf
- SKOLFS 2017:17. Läroplan för vuxenutbildningen. (Andra upplagan). [Elektronisk resurs]. (2017). Stockholm: Skolverket. Hämtad 20-04-26 från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3814>
- Skolinspektionen. (2019). Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå – Granskning av huvudmäns och rektorers arbete för flexibilitet och individanpassning. [Elektronisk resurs]. Diarienummer: 400-2017-10217. Hämtad 19-11-29 från: https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2019/komvux/kommunal-vuxenutbildning-pa-gymnasial-niva_kvalitetsgranskning-skolinspektionen2019.pdf
- Skolverket. (2015.) *Individanpassning, extra anpassningar och orienteringskurser inom vuxenutbildningen*. [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket. Hämtad 20-02-29 från: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a657b9f/1553961187084/pdf3373.pdf>
- Sommer, M., Ness, O., & Borg, M. (2017.) Helpful support to promote participation in school and work: Subjective experiences of people with mental health problems - A literature review. [Elektronisk resurs]. *Social work in mental health*. 16:3, 346-366. doi: 10.1080/15332985.2017.1395778.
- SOU 2018:71. *En andra och en annan chans – ett komvux i tiden*. [Elektronisk resurs]. Stockholm: Nordstedts Juridik. Hämtad 20-02-07 från: <https://www.regeringen.se/4a57d7/contentassets/d2112ee65999452b937573e1c91bc9d9/en-andra-och-en-annan-chans-ett-komvux-i-tiden.pdf>
- Socialdepartementet (2008). FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder. [Elektronisk resurs]. Hämtad den 20-02-08 från:

<http://www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2008/04/ds-200823/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Stöd. (u.a.). i bab.la.se. Hämtad 20-05-02 från: <https://sv.bab.la/lexikon/svensk-engelsk/st%C3%B6d>

Svenska Unescorådet (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. [*Elektronisk resurs*]. Stockholm: Svenska Unescorådet. Hämtad 20-02-08 från: <http://www.unesco.se/?infomat=salamanca-deklarationen>

Utbildningsdepartementet. (2017). *Specialpedagogisk kompetens i fråga om neuropsykiatriska svårigheter* [*Elektronisk resurs*]. Regeringskansliet. Hämtad 20-02-23 från: <https://www.regeringen.se/49571d/contentassets/beacab7a3f55464d823e626385030fca/specialpedagogisk-kompetens-i-fraga-om-neuropsykiatriska-svarigheter.pdf>

Utbildningsdepartementet. (2020). *Ökad kompetens om neuropsykiatriska svårigheter och sex och samlevnad i lärarutbildningarna* [*Elektronisk resurs*]. Regeringskansliet. Hämtad 20-02-23 från: <https://www.regeringen.se/48f508/contentassets/de59964617c042f9a6f7c83508bdb1c2/okad-kompetens-om-neuropsykiatriska-svarigheter-och-sex-och-samlevnad-i-lararutbildningarna.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. [*Elektronisk resurs*]. Cambridge, MA: Harvard University. Hämtad 20-02-02 från: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Wood, D., Bruner, J. D., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING*. [*Elektronisk resurs*]. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17:2, 89-100. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [*Elektronisk resurs*]. Hämtad 20-02-19 från:

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Bilaga 1 – Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

200223

Vill du göra din röst hörd om stödet i dina studier?

Jag heter Maria von Melen och studerar min sista termin på Specialpedagogiskt program, vid högskolan i Kristianstad. Jag ska nu skriva mitt examensarbete, som är den sista uppgiften före min examen i juni 2020, och ett moment i detta arbete är att göra en undersökning som en del av mitt examensarbete.

Syftet med mitt arbete är att synliggöra elevers åsikter om och erfarenheter av det stöd och de anpassningar de får, eller har fått, under sina studier på en kommunal vuxenutbildning och där skulle du kunna ge ett viktigt bidrag! För att samla in denna information, använder jag mig av en digital, anonym enkätundersökning (i Google formulär) och intervjuer. Därför undrar jag om du skulle vilja delta i denna studie? Intervjun behöver spelas in ljudmässigt, för att jag ska kunna lyssna flera gånger, men du kommer att avidentifieras i arbetet och samtliga filer kommer att raderas efter att examensarbetet har godkänts. Jag kommer också att anteckna under intervjun, för att även kunna dokumentera andra intryck som kompletterande stöd till inspelningarna.

De forskningsmetoder som används i studien, utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (du kan läsa mer på: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf), vilka tydliggör att:

- du kan välja att delta i båda delarna (enkätundersökningen och intervjun), i någon av dem eller att inte delta alls.
- Om du väljer att delta i studien, har du rätt att avbryta din medverkan när som helst utan några negativa konsekvenser.
- Både du och verksamheten kommer att vara aidentifierade i det färdiga arbetet.
- Materialet från enkätundersökningen och intervjuerna kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Det finns också möjlighet för dig att få ta del av det färdiga examensarbetet. Om du vill det, kan du ange en mejladress som det kan skickas till här: _____

Tack på förhand!

Maria von Melen

Om du har frågor eller vill ha något förtydligat, tveka inte att kontakta mig eller min handledare. Våra kontaktuppgifter hittar du nedan:

Kontaktuppgifter: Maria von Melen

Telefonnummer: xxxx-xxxxxx

E-mailadress: xxxxx.xxxxxx@xxxxx.xxxxx.xxxxx

Handledare: Sofia Lindberg

Kontaktuppgifter: Högskolan i Kristianstad

www.hkr.se

Telefonnummer: xxxx-xxxxxx

Bilaga 2 – Enkätundersökning

Enkätundersökning

Dina svar är anonyma, så utveckla gärna dina åsikter så mycket som möjligt!

***Obligatorisk**

1. Vilket stöd anser du att du behöver i studierna? *

Ditt svar

2. Har du uttryckt till någon av skolans personal att du behöver detta stöd? *

Ja

Nej

3. I vilken utsträckning anser du att du får rätt sorts stöd? *

I liten utsträckning

1

2

3

4

I stor utsträckning

4. I vilken utsträckning anser du att du får tillräckligt mycket av det stöd du anser dig behöva? *

I liten utsträckning

1

2

3

4

I stor utsträckning

5. Varifrån får du stöd i studierna (om du får det)? Du kan välja fler än ett alternativ. *

- Lärare

- Studiecoach

- SYV (studie- och yrkesvägledare)

- Speciallärare/specialpedagog

- Annan

- Jag upplever inte att jag får stöd i mina studier. (Om du kryssar i detta alternativ, kan du sätta ett streck (-) som "svar" på fråga 6, 7 och 8.)

6. Berätta om hur det stödet ser ut eller fungerar för dig! *

Ditt svar

7. Beskriv om, och i så fall hur, stödet har påverkat dina studier! *

Ditt svar

8. Har stödet påverkat dig på något annat område eller sätt? Beskriv i så fall hur! *

Ditt svar

9. Beskriv om, och i så fall hur, skolan skulle kunna göra mer eller annat för att ytterligare stötta dig i studierna! *

Ditt svar

10. Finns det något övrigt du vill tillägga?

Ditt svar

Skicka

Bilaga 3 – Intervjuguide

1. Är det första gången som du studerar på den här kommunala vuxenutbildningen?
 - a. Om nej:
 - i. när studerade du tidigare?
 - ii. Vilken/vilka studieform(er) studerade du i?
 - iii. Varför avslutades studierna?
 - iv. Har du fått stöd i studierna tidigare? Vuxenutbildningen/annan utbildning? Om ja, vad ser du för skillnader i typen av anpassningar och deras effekter?
2. Berätta om hur ditt första möte med vuxenutbildningen var inför dina nuvarande studier!
 - a. Vem träffade du? Hade du initierat det mötet?
 - b. Vad pratade ni om?
 - i. Dina behov i studiesituationen?
 - ii. Tidigare anpassningar i studierna?
 - iii. Informerades du om studiecoacherna på skolan?
 - iv. Informerades du om hur du får kontakt med studiecoacherna?
 - c. Vad tänkte/kände du om att börja studera efter det mötet?
 - d. Vad fick du för intryck av skolan utifrån ditt besök och samtal?
3. När studierna sedan påbörjades nu senast, hur kände du kring studiesituationen?
4. Hur upplever du relationerna med de lärare du möter i undervisningen? Är relationen viktig, enligt dig?
 - a. Har du upplevt exempel på något som ger en **positiv** påverkan på dina förutsättningar för studier eller dina resultat?
 - i. Om ja: vad är det som gör att du uppfattar situationen som positiv?
 - b. Har du upplevt exempel på något som ger en **negativ** påverkan på dina förutsättningar för studier eller dina resultat?
 - i. Om ja: vad är det som gör att du uppfattar situationen som negativ?
5. Anser du att du har fått stöd i studierna (extra anpassningar) utifrån de behov du har uttryckt att du har? Om ja:
 - a. av vem?
 - b. Vilket sorts stöd (vilka anpassningar)?

6. Har stödet (anpassningarna) påverkat din studiesituation (förutsättningar, resultat, mående, motivation, energi etc.)? Hur i så fall?
7. Vad är din sammanfattande upplevelse av det stöd (extra anpassningar) du har erbjudits på vuxenutbildningen? Upplever du att du har:
 - a. fått uttrycka dina behov av stöd?
 - b. blivit lyssnad på?
8. Har du saknat någon annan sorts stöd från någon på skolan? Vad för sorts stöd och från vem?
9. Något du vill lägga till eller kommentera ytterligare? Några frågor?