



**HÖGSKOLAN VÄST**

Institutionen för Individ och Samhälle

Masterprogrammet i pedagogik med inriktning mot arbetsintegrerat lärande

## Att stödja vuxnas lärande

En observationsstudie kring stöd inom svensk vuxenutbildning

Jessica Petersson

Examensarbete i pedagogik med inriktning mot arbetsintegrerat lärande, master, 30hp

Handledare: Mona Lundin

Vårterminen 2015

## Sammanfattning

Titel:	Att stödja vuxnas lärande En observationsstudie kring stöd inom svensk vuxenutbildning
Författare:	Jessica Petersson
Nivå/arbetets art:	Master/Examensarbete 30 hp
Huvudområde:	Pedagogik
Program:	Masterprogrammet i pedagogik 120 hp, Högskolan Väst
Termin:	Vårterminen 2015
Handledare:	Mona Lundin
Nyckelord:	vuxenutbildning, stöd, communities of practice, arbetsintegrerat lärande

Syftet med att genom deltagande observationer studera stöd inom en svensk vuxenutbildningsverksamhet var att sätta stöd i vuxnas lärande på dagordningen och kommunicera vikten av ett inkluderande arbetssätt för lärande. Arbetssätt som bygger på en synergistisk samverkan mellan miljö och pedagogik.

Resultatet visar att det finns utvecklingspotential i verksamheten genom att öka och bredda det kollegiala lärandet, samarbete kring eleverna samt tydliggöra stödet som en röd tråd i verksamhetens olika delar. Det kan till exempel handla om att redan vid ansökan låta eleverna delge sina behov av, eller misstanke om behov av stöd. Vidare vid antagning låta eleverna möta lärare för kartläggning och låta utbildningen genomsyras av studieteknik individuella möjligheter till anpassningar. Därtill återfanns behov av tydlig kommunikation kring struktur och rutiner där det klart definieras vem som gör vad, hur och varför.

## Abstract

Title:	Support in adult education. An observation study in Swedish adult education
Author:	Jessica Petersson
Level:	Master Thesis, two years, 30 Higher Education Credits
Subject:	Pedagogy
Program:	Master Program – two years, in Pedagogy 120 Higher Education Credits University West
Term:	Spring term 2015
Supervisor:	Mona Lundin
Keywords:	adult education, support, communities of practice, work integrated learning

The purpose of conducting participating observations within a Swedish adult education was to put the support in the learning of adults on the agenda. Also, it concerned the importance of an inclusive way of working for learning. This is a way of working which is based on a synergistic cooperation between environment and pedagogy.

The result shows that there is a potential for development within the organization through increasing and broadening the learning among and between colleagues. Moreover it is about cooperation in the work with the students whereas it is important to make the support visible as a red thread through the organizational work. For example, the students already in their applications be able to acknowledge needs or suspected needs of support in learning. At admittance, students can meet teachers for mapping their situation and thereafter let the education be permeated by study techniques and individual possibilities for adjustments. Furthermore, the results showed need for distinct communication regarding structure and routines in which it is clearly stated who does what, how and why.

## Förord

Det är en ära att på daglig basis få vara en del av individers liv i form av att möta dem i den sociala kontext, den community of practice, som vuxenutbildningen utgör. I mitt uppdrag som lärare och socialpedagog, ingår att ge stöd och stimulans, uppmärksamma och samverka för utveckling och lärande. Eleverna har inget uppdrag gentemot mig, men det är min upplevelse och erfarenhet att de ger mig stimulans, glädje, utveckling och lärande i min vardag. Därför kändes valet av uppsatsämne självklart. Jag vill förstå, lära mig mer och därigenom kunna bidra mer till verksamheten, till individernas utveckling och välmående. Välmående i så motto att det är min övertygelse att alla delar av en människas liv påverkar varandra och att de positiva delarna ger synergistisk samverkan för ökat lärande, utveckling och i det även livskvalitet.

Här riktas så ett varmt tack till alla elever som låtit mig få vara en del av er livsvärld. Samtidigt vill jag framföra ett tack till kolleger som inspirerar mig och hjälper mig bli en bättre människa. Självklart bör även de personer som ägnat mig tid och tålmod i skrivprocessen processen föräras detta ack så viktiga lilla ord; tack... ingen nämnd ingen glömd.

Maj 2015

Jessica Petersson

# Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Förord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrund</b> .....	<b>8</b>
1.1.1 Vuxenutbildningen 2015 .....	8
1.1.2 Kvalitetsarbete i vuxenutbildning.....	9
1.1.3 Den studerade verksamheten .....	10
<b>2 Teoretisk inramning</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1 Communities of practice</b> .....	<b>13</b>
<b>2.2 Communities of practice: arbete och organisation</b> .....	<b>14</b>
<b>2.3 Tidigare forskning</b> .....	<b>15</b>
2.3.1 Forskning om svensk vuxenutbildning.....	15
2.3.2 Vuxenutbildning som sociomateriell miljö .....	17
2.3.3 Vuxenutbildningen som pedagogisk miljö.....	18
2.3.4 Stöd.....	20
<b>2.4 Problemformulering</b> .....	<b>21</b>
<b>2.5 Syfte</b> .....	<b>23</b>
<b>2.6 Frågeställningar</b> .....	<b>23</b>
2.6.1 Avgränsningar .....	23
<b>3 Metod</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1 Val av observation som datainsamlingsmetod</b> .....	<b>24</b>
3.1.1 Genomförande av studien.....	26
3.1.2 Fältanteckningar .....	27
3.1.3 Sammanställning av material .....	27
<b>3.2 Metoddiskussion</b> .....	<b>28</b>
3.2.1 Diskussion kring studiens tillförlitlighet.....	30
3.2.2 Etiska överväganden.....	30
<b>4 Resultat</b> .....	<b>32</b>
<b>4.1 SFI</b> .....	<b>32</b>
<b>4.2 Yrkeskurserna 1 och 2</b> .....	<b>33</b>
<b>4.3 Kärnan</b> .....	<b>33</b>
<b>4.4 Teman</b> .....	<b>34</b>
4.4.1 Lugn miljö .....	35
4.4.2 Studieteknik.....	36
4.4.3 Kartläggning.....	37
4.4.4 Studier i relation till livet i övrigt .....	38
4.4.5 Anpassningar .....	40
4.4.6 Samarbete.....	43
4.4.7 Sammanfattningsvis .....	44
<b>5 Analys</b> .....	<b>45</b>
<b>5.1 Vuxenutbildningen som pedagogisk praktikgemenskap</b> .....	<b>45</b>
<b>5.2 Vuxenutbildningen som sociomateriell miljö</b> .....	<b>49</b>
<b>6 Framåsyftande reflektioner</b> .....	<b>52</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>54</b>

## 1. Inledning

Vuxenutbildningen är den verksamhet i Sverige som ska erbjuda alla medborgare möjlighet att ta del av och utveckla sitt livslånga lärande i syfte att ges tillträde till eller stanna kvar på arbetsmarknaden. Att studera i vuxen ålder syftar även till att stärka individens personliga utveckling och sin position i samhällsliga kontexter. Vuxenutbildning anses så pass viktig att styrdokumentet anger skyldighet för kommuner att bedriva uppsökande verksamhet gentemot de människor som i vuxen ålder ännu inte klarat grundskolan (Skolverket 2000:13).

Internationellt sett lyfter EU lyfter fram det livslånga lärandet och utveckling av kunskaper som redskap i gemensamma strategier för ekonomisk och social utveckling. Inom utbildningspolitiken hamnar vuxnas lärande högt på dagordningen då den anses ”främja konkurrensförmågan och sysselsättningen och enskilda personers möjligheter till delaktighet och aktivt medborgarskap” (CIMO 2015). EU har därför med fokus på att främja rättvisa, social sammanhållning, ökad kreativitet, innovationsförmåga och att förbättra kunskapsbasen hos medborgarna, satt ett mål att öka antalet vuxenstudier, som år 2020 skall vara 15 % av de europeiska invånarna mellan 25 och 64år (ibid. 2015).

Närmare 200 000 vuxna människor studerade inom den svenska kommunala vuxenutbildningen år 2013 (Skolverket 2015). Det finns även privata aktörer, som har avtal med kommuner som inte själva erbjuder kommunal vuxenutbildning. Denna siffra ger vid handen att vuxenutbildningen utgör en stor samhällsaktör. Mot bakgrund av detta, är den kommunala vuxenutbildningen ett intressant område att studera närmare då den trots sin omfattning sällan ses som fokus inom forskning. Därtill ses att forskning kring vuxenutbildning i kvalitetsutvecklingssyfte, ligger i linje med Skolverkets rekommendationer för verksamheten.

Vidare fokuserar jag på stöd inom verksamheten, vilket enligt tidigare forskning är ett förhållandevis obeforskat område (Ahl 2004). Nylig forskning på området kan exemplifieras med Fouganthine (2012) som påvisade att vuxna elever i behov av stöd har behov av hjälpmedel och strategier för att utvecklas som lärande individ. Här adderar Gerber (2012) att utgångspunkten bör vara att anpassa vuxenutbildningen så att eleverna ges möjlighet att hitta motivation, intresse samt sina styrkor. Samma forskning visade att läs- och skrivsvårigheter från barndomen ofta kvarstår för den vuxne eleven, som inte sällan använt sig av undvikandestrategier, vilka i sin tur leder till att eleverna underpresterar (Fouganthine 2012; Gerber 2012). Här har lärare en viktig roll i att möta eleverna i den aktuella lärandesituationen dels för att medvetandegöra eleven om problematiken och dels för att ge relevant stöd i lärandeprocessen. Detta är intressant att studera dels eftersom det livslånga lärandet står på den politiska agendan och dels eftersom studier är en avgörande faktor för individens möjlighet att delta i vårt demokratiska samhälle (CIMO 2015).

I denna uppsats har jag studerat stöd inom vuxenutbildningen som ett led i att söka finna utvecklingspotential i verksamheten. Det handlar mer konkret om att genom observationer och samtal ta del av en specifik vuxenutbildnings organisering med avseende på stöd utifrån både pedagogik och struktur, vilket sammantaget syftar till att öka medvetenheten om hur vi kan arbeta aktivt för att ha arbetsintegrerat lärande som kvalitetsmarkör.

## **1.1 Bakgrund**

Den svenska vuxenutbildningen består av en utbildningsverksamhet som erbjuder kostnadsfri utbildning för vuxna som fyllt 20 år inom grundläggande och gymnasiala kurser, yrkeskurser, särskild utbildning för vuxna [SÄRVUX] samt svenska för invandrare [SFI] (Skolverket 2015).

Alla elever inom vuxenutbildningen har enligt Skolverket rätt till stöd, vilket skall anpassas till individens förutsättningar och aktuella behov. Det åligger huvudmannen att erbjuda stöd, som syftar till att eleven skall nå så långt som möjligt alltefter utbildningens kunskapskrav och mål. Detta skall ske genom ett tillitsfullt lärandeklimat som präglas av betoning på omsorg och lärande genom respekt samt förtroende i processen att stödja plus stimulera elevens lärande och personliga utveckling (Skolverket 2015).

Elevernas mål med utbildningen kan däremot ses skilja sig från annan utbildning då vuxna studerande anses vara en heterogen målgrupp som dessutom anses ha skiftande förutsättningar för att tillägna sig utbildningen. Stödet för att tillgodogöra sig utbildningen kan handla om att skapa och behålla motivation, som kan svikta till följd av faktorer såsom utanförskap, bristande självförtroende och inte sällan negativa erfarenheter från tidigare skolgång. Det blir här än mer viktigt att lyfta dessa faktorer till reflektion och stötta eleverna genom att medvetandegöra dem om att tidigare erfarenheter potentiellt kan inverka negativt på studier som vuxen (Skolverket 2013).

I de senaste styrdokumenterna för vuxenutbildningen i form av skollag från 2010 och läroplan från 2012, framgår att kommunerna aktivt skall arbeta för att; för det första söka reda på de elever som saknar grundläggande behörighet från grundskolan och för det andra verka för att eleverna blir motiverade att delta i relevant undervisning.

### **1.1.1 Vuxenutbildningen 2015**

Specialpedagogiska Skolmyndigheten [SPSM] skriver att ”skolväsendet har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning” vad beträffar särskilt stöd. SPSM (2012) förklarar i sin rapport att vuxna inom skolans värld är en grupp som inte alltid uppmärksammas med avseende på möjligheter, förutsättningar och behov av särskilt stöd. Vuxenutbildningen är skyldig att bedriva undervisning anpassad till elevens behov, för vilket Specialpedagogiska skolmyndigheten erbjuder stöd i form av bidrag, utbildning och redskap (Skolverket 2013).

I utredningen *Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå* (2013), framträder vägledning och individuell studieplan som viktiga faktorer för elevernas möjligheter att bedriva och nå sina mål i utbildningen. Med mål menas här dels kursmål, dels kunskapsmål men även

vuxenutbildningens generella mål som är att ”stödja och stimulera de studerande i deras lärande samt främja deras personliga utveckling” (SOU 2013:20). Vidare skall verksamheten enligt Skolverket (2015) genomsyras av tillitsfullt lärandeklimat där förhållningssättet baseras på såväl omsorg som lärande.

Den individuella studieplanen kan i detta fall tjäna som stöd och verktyg för elevens lärande, men den innefattar inte behov av eller utformning av stöd, varför ytterligare dokumentation krävs. Detta ställer krav på såväl studie- och yrkesvägledare som på lärare och rektor att genomföra detsamma (Skolverket 2015).

En del undersökningar visar att det primära problemet inom vuxenutbildningens utformning och arbete av stöd till elever, bottnar i möjligheten att tolka skollagen och kommunernas politiska prioriteringar (SOU 2013:20). Andra undersökningar visar därtill att bristen på regler kring stöd inom vuxenutbildningen leder till att tolkningar, resurser och prioriteringar påverkar utformningen av stöd, i större utsträckning än elevens behov.

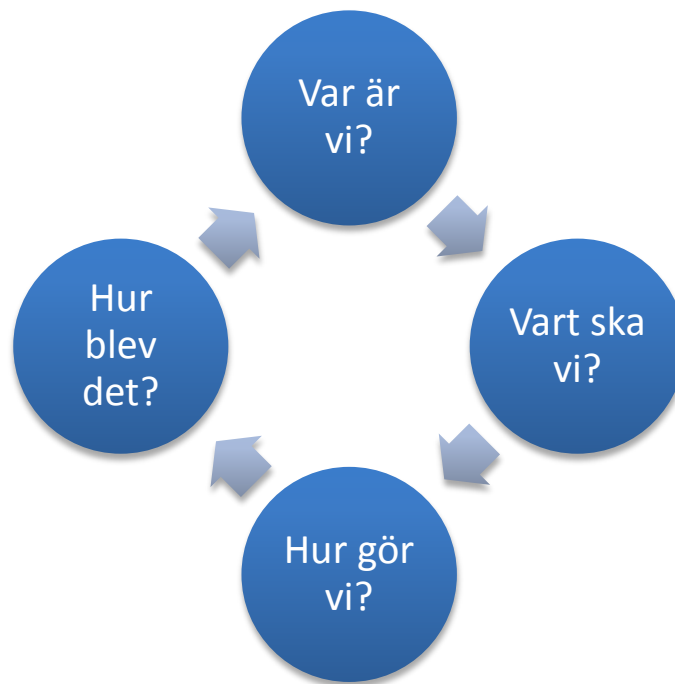
Skolinspektionen har i sin tur funnit brister i kvalitetsarbetet inom kommunerna. Exempelvis ses att undervisningen inte alltid utformats och anpassats till elevens behov. Här framträder även ledningens roll i uppföljning och utvärdering, där resultatet av desamma behöver kommuniceras tydligt till lärarna för att de skall kunna använda det i arbetet med eleverna (Skolinspektionen 2009:4).

### **1.1.2 Kvalitetsarbete i vuxenutbildning**

Kvalitet som begrepp är relevant så till vida att Skolverket, som lyder under utbildningsdepartementet, handhar svensk vuxenutbildning, har till uppdrag att styra, stödja och följa upp skolverksamheten i Sverige, med avseende på dess kvalitet och utveckling. Kvalitetsarbete handlar då om att ta reda på hur verksamheten ser ut, fungerar och kan bli bättre, i relation till förutsättningar och styrdokumentens mål. Viktiga redskap för detta arbete är planering, genomförande, dokumentation, uppföljning, analys och vidareutveckling. Dessa blir redskap för att finna kunskaper om verksamheten men även redskap för att utveckla densamma. Genom att kontinuerligt kommunicera processens delar till och mellan berörda parter, tydliggörs kvalitetsarbetets betydelse för verksamheten, samtidigt som alla görs delaktiga (Skolverket 2012).

Enligt Skolverket bör kvalitetsarbete kretsa kring delarna ”Var är vi? /Vart ska vi? /Hur gör vi? /Hur blev det?”. Kronologiskt ses att en nulägesbeskrivning följs av bedömning av detsamma, varefter planering, dokumentation följs av uppföljning. Här är det dock viktigt att poängtera att modellen skall ses som ett slags process, där delarna överlappar, integreras och samverkar synergistiskt.





**Figur 1.** Skolverkets modell av kvalitetsarbetets delar

I Skolverkets allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete (2012:26ff), framgår att de olika delarna knyts till pedagogisk personal i form av rektor och lärare i kombination med elever och verksamheten i sin helhet. Det åligger rektor att sammanställa underlag, skapa förutsättningar för genomförande, planera, identifiera samt analysera de ingående delarna. Vidare att bidra till den operativa verksamhetens utveckling i relation till innehåll, mål och i relation till omvärlden.

Här riktas fokus mot jämförelseperspektivet, där diskrepanser mellan utförda aktiviteter, åtgärder och planerat innehåll samt måluppfyllelse, kan ge en bild av orsaker, ge resultatunderlag samt ligga till grund för relevanta slutsatser. Slutsatserna kommer fram genom tolkningsprocesser i kombination med att problematisera och kritiskt granska nyss nämnda resultat utifrån en tanke om att söka ta reda på hur vi vet det vi nu vet (Skolverket 2012).

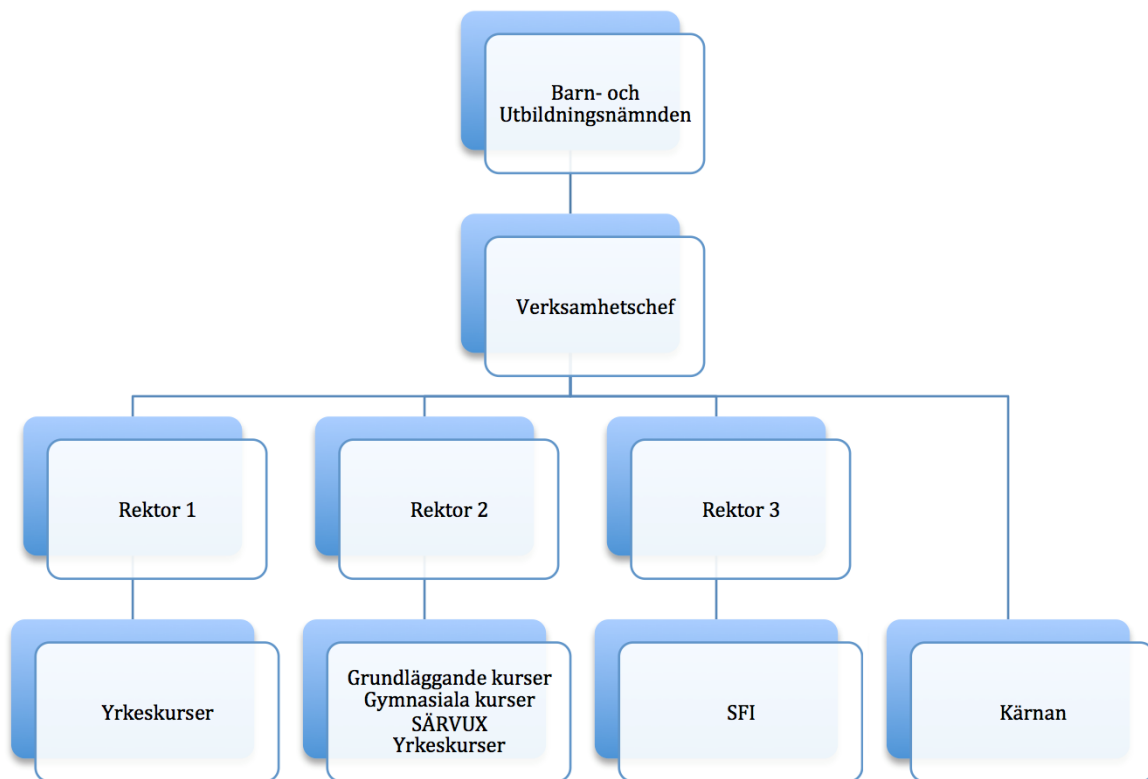
Vidare vad beträffar redskap för kvalitetsarbete ses dialog som avgörande för en god grund för delaktighet så att alla berörda parter erbjuds möjlighet till förståelse för behov, förutsättningar såväl som för samband och resultat i relation till relevanta fakta och faktorer som kan vara både specifika och generella.

### **1.1.3 Den studerade verksamheten**

För att som läsare kunna få en bild av hur vuxenutbildningen i den aktuella kommunen är organiserad, följer nedan en översiktlig beskrivning. Den vuxenutbildning som jag studerat är en politiskt styrd organisation och organiserad under Barn och Utbildningsnämnden [BUN] i den aktuella kommunen. Verksamheten leds av en verksamhetschef som har sitt kontor i samma byggnad som vuxenutbildningens lokaler. Vuxenutbildningen är uppdelad i tre rektorsområden, där respektive rektor ansvarar för de olika delarna:

- Grundläggande, gymnasiala och yrkeskurser
- Särskild undervisning för vuxna [SÄRVUX]
- Svenska för invandrare [SFI]

Verksamheten bedrivs i tre byggnader där vissa yrkeskurser såsom exempelvis Bussförare med yrkesbevis, genomförs i en byggnad, SFI har sina aktiviteter i en annan byggnad och resterande utbildningar inryms i en tredje byggnad som även inhyser SÄRVUX, Kärnan (stödverksamhet för grundläggande och gymnasiala kurser), expedition, bibliotek och ledning. Nedan följer en organisationskarta som beskriver den studerade vuxenutbildningens verksamhet:



**Figur 2.** Organisationskarta över vuxenutbildningens organisation

Denna organisationsform är en vanligt förekommande inom kommunala vuxenutbildningar. I vissa kommuner saknas stödverksamheten som i denna verksamhet kallas Kärnan. I andra kommuner bedrivs vuxenutbildning i privata aktörers regi, med vilka kommunerna då upphandlat avtal.

## 2. Teoretisk inramning

Denna uppsats tar utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling, vilket utgår från att kommunikation och interaktion är avgörande för att lärande skall ske (Säljö 2000). Lärande som socialt, grundat i kommunikation och interaktion är i linje med den studerade verksamhetens lagstiftning, uppdrag och syfte varför detta perspektiv är relevant som teoretisk ram. Vygotskij (1978) menade att lärande föregår utveckling samtidigt som de går hand i hand, påverkar och påverkas av varandra. I dessa processer framträder begreppen mediering, som handlar om interaktion där mentala faktorer förmedlas via artefakter såsom exempelvis språk. I denna process av mediering transformeras information till erfarenheter, lärande och utveckling genom olika redskap såsom tal, handling och kulturella yttringar. Häri framträder språket som det viktigaste redskapet för såväl lärande som för socialisation, som även kallas *appropriering*, där en kultur eller process avspeglas och internaliseras och därigenom påverkar såväl individ som verksamhet. Vidare använde Vygotskij (1978) begreppet *närmaste utvecklingszonen*, vilket kan ses som ett uttryck för skillnaden mellan vad en individ klarar själv respektive med stöd av någon annan. Det handlar således om lärande genom samspel.

Vidare på temat lärande genom samspel ses begreppet *scaffolding* (Rogoff 1990) som handlar om att en person med mer kunskaper än den lärande, finns som facilitator eller katalysator och då ger precis så mycket stöd som behövs för att lärande och utveckling skall ske. Scaffolding ger motivation och hjälper till att nå mål genom att ge ledtrådar och ställa frågor som får den lärande att reflektera. Den lärande är aktiv i processen. I samma takt som den lärande gör framsteg, minskar behovet av stöd, av scaffolding, varför det avvecklas stegvis via kontinuerlig av stämning, dialog och anpassning, till att slutligen vara den lärandes egna ansvar. Ansvaret handlar då om lära sig lösa den specifika uppgiften i kombination med processen att genomföra en uppgift (Rogoff 1990).

I detta perspektiv ses språket, kulturen och sociala sammanhang centrala för hur vi tänker och hur vi handlar, vilket påverkar förståelse och lärande. Dysthe (2003b:14, 325) menar här att kommunikation skall ses som grunden till att lärande och tänkande ska kunna ske, samtidigt som språket som kommunikationsform är det ”viktigaste kulturella redskapet som medierar kunskap”. Lärandet uppstår således i interaktion med andra (Dysthe 2003b:325). Lärande och kunskaper handlar således om att skapa förståelse och mening för individen, vilket enligt ett sociokulturellt perspektiv blir till i interaktionen, i det sociala samspelet.

Det har riktats kritik mot det sociokulturella perspektivet utifrån att meningsskapande och lärande främst ses ur ett situationellt perspektiv, vari den individuella kontinuiteten och identiteten riskerar att förringas (Halldén 2005 och Vosniadou 2008). Rogoff (1995), Wickman (2006), Wickman & Östman (2001) och Öhman (2006) menar dock att det är görligt att innefatta och ta hänsyn till den individuella kontinuiteten inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv. I denna studie kommer jag därför att argumentera för att lärande såsom socialt betingat inom såväl *communities of practice* och utifrån sociomaterialitet påverkar förutsättningar för individ, identitet och arbetsintegrerat lärande.

## 2.1 Communities of practice

Wenger (1998) ser på begreppen engagemang, fantasi, energi och makt som viktiga i ett som han benämnde det, socialt perspektiv på lärande. Wenger menar vidare att lärande kan ses som en ständigt pågående och integrerad process i människors liv. I denna process skapas strukturer, deltagande, identiteter och möjligheter för individer att förhandla (med sig själv och andra) om mening. Lärande handlar till följd därav också om relationer till den gemenskap som samhällseliga kontexter innebär (ibid. 1998:226f).

Dessa kontexter valde Wenger (1998) att benämna "communities of practice" eller praktikgemenskaper, som begreppet har översatts till på svenska. Wenger (1998) menar att en praktikgemenskap består av ett antal aspekter såsom meningsskapande, praktik, praxis, gemenskap och identitet. Det handlar även om ett slags gemensam historia av lärande där huvudfokus ligger på processerna. Dessa communities of practice, utgör alltså simultant begreppsligt ramverk och beståndsdel i desamma (ibid.1998:5, 103). Här skapas mening genom erfarenheter som sätts in i individernas referenser med hjälp av inferenser, konnotationer och nya erfarenheter. Tillhörighet i gemenskaper skapas således genom handlingar inom eller utom praktikerna som utgör communities of practice. Vidare kan lärande ses antingen som en särskild aktivitet eller som en integrerad process, vilket i sin tur får olika konsekvenser för individ, arbete och samhälle.

Lärande som integrerad process handlar alltså om en kontinuerligt pågående dito som inbegriper alla individer, i alla sammanhang och som därför saknar slut. Däremot saknas inte mål, eftersom målet är själva processen, som handlar om formande av identitet, individens varande, görande och själv. Därtill ingår individers tolkningar av processen, dess inneboende sociala energier som driver en förändring som påverkar struktur, deltagande, relationer och mening, för individer och för gemenskaperna (Wenger 1998). Lärande som särskild aktivitet handlar då istället om avslutade aktiviteter av meningsskapande, vari individerna ingår ett slags avgränsad community of practice.

Vidare menar Wenger (1998) att tillgång till information inte per automatik leder till att kunskaper inhämtas. Att ha tillgång till information utan att kunna förstå eller tillägna sig, att kunna inlemma informationen i sin livsvärld, uppfattning eller erfarenhet, kan istället leda till alienation. Det som omvandlar information till kunskap och därmed skapar empowerment, alltså upplevelse av kontroll över sådant som påverkar det egna livet, är hur den kan integreras i en deltagande identitet och då bidrar till upplevelse av sammanhang (ibid.1998:220f). Ansvar för att möjliggöra individens behov av lärande, i detta fall likställt med mätbara kunskaper, ligger hos samhället som inrättat utbildningsinstitutioner i vilka individen kan eller måste ingå i syfte att nå eller bibehålla ett arbete.

Det har framförts kritik mot Wengers (1998) begrepp så till vida att det trots medvetenheten kring dilemmat, finns en risk att fokus hamnar för mycket på mästare och lärling, som rör sig mot ett fullvärdigt deltagande i alltför avgränsade gemenskaper. Engeström (2001) menar här att denna syn på lärande tar bort möjligheten att väga in nyskapande och kreativitet. Samtidigt blundar den för motstånd och förtryck. Engeström (2001) menar istället att

praktikgemenskaperna bör ses som mindre avgränsade vari lärande och kunnande sker genom ett mer jämlikt utbyte, vilket är i linje med denna uppsats fokus på arbetsintegrerade lärande.

Ramsten och Säljö (2012) påvisade i sin etnografiska studie kring arbetsintegrerat lärande, att förhandlandet om mening inom och framför allt mellan olika communities of practice inom en organisation, är begränsat endast till att utföra de ålagda arbetsuppgifterna. Utbyte och samarbete utöver de konkret beskrivna arbetsuppgifterna uppstår alltså sällan spontant, ej heller lyfts möjligheterna till arbetsintegrerat lärande, om det inte sätts på dagordningen explicit. Trots att såväl medarbetare som ledning kan vara positivt inställda till kollegialt lärande, riskerar det att utebli då det inte kommuniceras såsom värdefullt för utveckling och lärande på arbetsplatsen. Till vilken grad ett lärande kan ske, är således beroende av hur den lokala arbetsplatsens ledning och communities of practice förhåller sig till och skapar praktiska möjligheter till ett utbyte av lärande.

I föreliggande studie används därför communities of practice som ett begrepp för att få syn på verksamhetens utformning med avseende på och därmed möjligheter till lärande, stöd och samarbete.

## **2.2 Communities of practice: arbete och organisation**

Om vi betraktar aktuella communities of practice närmare ses för det första skolan som idag är en lagstadgad samhällsinrättning grundad i ett behov av att ”hålla pöbelns avkommor sysselsatta om dagarna” i kombination med samhällets behov av utbildad arbetskraft (Pavlica 1999:52f; Rappe 1973). Samhällets behov av arbetskraft står i direkt koppling till vuxenutbildningens syfte, varför även arbete bör definieras. Arbete kan ses som exempel på community of practice, vilket som begrepp kan tolkas och innebära olika distinktioner. Det går enligt Kelly (2000) att urskilja olika drivkrafter bakom arbete såsom kall, Guds vilja, mänsklig inneboende drivkraft eller uttryck för kreativitet. Vidare även implicit som ett socialt tvång utifrån att alla måste fullgöra sin sociala och samhällsliga plikt att arbeta för sitt uppehälle eftersom arbete föder välfärd. Å ena sidan anses arbete vara en rättighet, å andra sidan anses arbete vara en plikt. Det ena utesluter inte det andra, men gemensamt för arbetsbegreppet är att det företrädesvis utgör ett slags gemenskap inom vilken individer deltar eller inte deltar och därigenom både skapar och omformar sin identitet och förhandlar om mening.

Mening kopplat till begreppet arbete handlar enligt Rosso (2010) om individers vilja och behov av att uppleva sammanhang i tillvaron. Källorna till mening antas antingen komma inifrån individen eller från det sociala sammanhanget, där såväl andra individer som miljö och organisation bidrar genom engagemang, värderingar, motivation och faktisk möjlighet att skapa och tillskriva arbetet och deltagandet mening. På så vis ses meningsfullhet stamma från arbetets innehållsliga dimensioner både psykologiskt och socialt där faktorer som syfte, alltså upplevelse av mening och sammanhang, känsla av att göra skillnad, känna tillhörighet och få sitt mänskliga värde bekräftat ingår (Rosso 2010).

Om arbete skall kunna ses som en integrerad lärprocess får vi för det första försöka skaka av de historiska visionerna som fortfarande påverkar synen på arbete (Kelly 2000). Historiskt har arbete tolkats som egendomens källa, rikedomens källa, produktionens källa (Arendt 1988). Här menar jag att det idag utifrån Wengers (1998) tankegång om att alla communities of practice, så även arbetets, skapar och formar individers såväl som organisationers identiteter, finns god grund för att se arbetet som identitetens källa. Lave & Wenger (1991) menar samtidigt att vi behöver komma ifrån rollerna av mästare-elev och istället röra oss mot ett situerat lärande med jämlikar som utbyter information. Informationen är inte objektet som kan likställas med lärande som kan flyttas från en till en annan, utan snarare en process av erfarenheter där deltagarna delar gemensamma förståelser av och för communities of practice, vari nykomlingar behöver lära sig att prata, istället för att lära av prat eftersom det är skillnad på att prata *om* praktiken och att prata *inom* praktiken, den praktik som i detta fall arbetet utgör (ibid. 1991). Lärande som process i arbetskontext torde således dels öka de ingående individernas möjlighet till identitetsskapande, vilket i sin tur stärker gemenskapen som ligger till grund för meningsskapande och utbyte. Detta genererar ett mervärde i att motivationen för deltagande och engagemang i sammanhang som är begripligt ökar. Motivationen är då en drivkraft för fortsatt deltagande, vilket arbetet i sin bokstavliga mening är beroende av.

## **2.3 Tidigare forskning**

Tidigare forskning ger en god grund för fortsatta studier såsom denna. Forskning som kan antas vara relevant berör vuxenutbildningens verksamhet med avseende på såväl miljö som pedagogik.

### **2.3.1 Forskning om svensk vuxenutbildning**

Vuxenutbildning ur samhällets perspektiv anses vara en möjlighet till att låta det livslånga lärandet fortlöpa, för alla medborgare. För dem som saknar grundskoleutbildning, har vuxenutbildningen till och med en skyldighet att bedriva uppsökande verksamhet. Livslångt lärande handlar enligt Skolverket (2000) om att individen ges möjligheter att utvecklas gentemot arbetsmarknaden och integreras i samhället, vilket samtidigt anger att det är individens ansvar att göra så. I detta ligger också ett ansvar på ledning och lärare att bidra till att elevernas erfarenheter och undervisningens information transformeras till lärande som är förtjänstfullt både för individ och för samhälle.

Som exempel ses Hugo (2007) som under tre år följde elever, vilket resulterade i en avhandling där han påvisade vikten av mellanmänskliga relationer. Interaktionen mellan elev och lärare visade sig vara vitalt för att eleverna skulle ta sig till skolan över huvud taget. Eleverna uttryckte uppskattning över en pedagogik som visade sig vara ”på riktigt”, där de med hjälp av konkreta arbetsuppgifter upplevt meningsfulla lärandesituationer. Hugos betoning på interaktion är i linje med det sociokulturella perspektivet i kombination med en autentisk pedagogik, vilket motsvarar föreliggande studies intresseområde i form av lärande och stöd inom en utbildningsverksamhet.

Vidare har Dovemark (2012) efter studier av "svaga" elever inom ett individuellt gymnasieprogram, kommit fram till att elever som fått epitetet "svaga", ofta hamnat i ett slags "snällhetens gissel" där lärare sätter elevernas trivsel högre än deras lärande. Detta får enligt Dovemark (2012) konsekvenser i form av att skolan reproducerar sociala stratifieringar och maktordningar som finns i samhället. Elever som av lärare anses svaga torde vara inom ramen för att omfattas av anpassningar och stöd inom utbildningen. Därför kan Dovermarks resultat anses vara relevant för föreliggande studie, för att få syn på och i förekommande fall väga in reproduktion av sociala stratifieringar inom vuxenutbildningen som en del av samhället.

Hill (2012) visar i sin studie av interaktioner mellan lärare och elever inom gymnasieskolan, att kontinuiteten är avgörande för lärandeklimatet. Att som lärare ta hand om eleverna handlar enligt Hill (2012) snarare om att samverka med och utmana eleverna i den närmaste utvecklingszonen i kombination med krav och förväntningar på att eleverna skall kunna interagera i skolans sociala sammanhang för lärande. Hills resultat kan appliceras på den aktuella studien av vuxenutbildningen utifrån dess fokus på samverkan och närmaste utvecklingszonen.

Henning Loeb (2006) ville med sin undersökning beskriva och analysera en synlig pedagogik och interaktion, med den utgångspunkten att just interaktionen är en tungt vägande faktor för att eleverna skall tillägna sig kunskaper. Som teoretisk bas för sin forskning använde Henning Loeb (2006) sig av Czarniawskas (2005) begrepp organisering, som består av individuella och kollektiva handlingar, interaktioner samt stabiliserings- och förändringsprocesser. Här framträder vikten av interaktion, vilket kopplas till föreliggande studies teoretiska begreppsram om sociokulturellt perspektiv på lärande inom communities of practice.

Mot bakgrund av detta valde Henning Loeb (2006) att betrakta klassrumskontexter som visade hur undervisningen var organiserad och hur interaktionen såg ut. Henning Loeb (2006) fann stabila mönster av synlig pedagogik i kombination med subtila handlingsmönster som syftar till att stödja elevernas delaktighet. Det handlar om att utbildningens mål måste kommuniceras och realiseras i elevernas kontexter. En synlig och tydligt kommunicerad pedagogik visar sig ha en än större betydelse för elever i behov av stöd. Lärare som bedriver den formen av pedagogik, använder sig även av ett bemötande som går ut på bekräftande och stöttande handlingar inom institutionens organisering. Slutsatsen enligt Hennings Loeb (2006) är att lärande kontexter, lärande för såväl elever som lärare, handlar om bemötande; ett förhållningssätt som genomsyrar agerande och verksamhet där den synliga pedagogiken blir ett redskap för en förtjänstfull lärandemiljö. Vidare bör detta bemötande implementeras i hela verksamheten där även kommunikation, delaktighet och meningsskapande lyfts fram. Här menar Henning Loeb (2006) således att lärandet uppstår i dialogen mellan elev och lärare där fokus ligger på att strukturera såväl innehåll som ramar och utkomst.

Ovanstående tidigare forskning belyser således betydelsen av interaktioner, relationer och förhållningssätt. Det räcker dock inte med att bara erbjuda interaktioner, utan det krävs kontinuitet och en tydlig pedagogik, som inbegriper förväntningar på eleverna. I min studie har jag tagit fasta på att dessa parametrar kan sägas vara vitala för lärande inom communities of

practice. De lyfts därför fram inom de i resultatet funna temana och återkopplas sedermera i analysen.

### **2.3.2 Vuxenutbildning som sociomateriell miljö**

Miljön och dess olika delar såsom lokaler och teknik påverkar det sociala samspelet och individernas interaktion (Orlikowski 2007). Trots miljöns inverkan och ständiga närvaro, saknas den ofta som faktor i modern organisationsforskning (Lumsden Wass 2004). Anledningen antas vara dess förgivettagna närvaro i kombination med att aktuella forskningsperspektiv väljer annat fokus, vilket sedermera exkluderar upptäckt och framlyftande av exempelvis miljömässiga fenomen (ibid 2007). Vidare kan strukturen och organisationen i kombination med tekniken påverka beslutsfattande, individens produktivitet, informationsflöde och rutiner (Huber 1990, Orlikowski 2007). Forskningen inom det sociokulturella fältet antar således att struktur, miljö och teknik påverkar och påverkas av individ och interaktion, vilket innebär att de olika faktorerna bör beaktas som implikationer för studiet av verksamheten.

Orlikowski (2007) framhåller här att det för framåsyftande forskning kring organisationer av alla slag, är avgörande att vara medveten om begreppet sociomaterialitet, som kan definieras som ett verktyg, ett redskap, en lins genom vilket vi kan betrakta verkligheten för att få syn på att och hur de olika tekniska, strukturella och sociala implikationerna samverkar och påverkar organisationer.

I ett institutionellt utbildningssammanhang ses att möjligheter till lärande hänger ihop med dess utformning eftersom reflektion i undervisning och kvalitet är sammanflätade med varandra synergistiskt. Miljön handlar dels om organisatoriska faktorer såsom ramar för verksamheten i form av lektionernas utformning, styrdokumentens riktlinjer och undervisningsprocessen. Här ses att organiseringen av skolan skiljer sig från omvärldens organisering i och med uppdelning i avslutade ämnen och tidsmässiga delar. Därtill handlar miljön om hur lokalerna utformas, där Tufvesson (2007) framhåller att det är a och o med genomtänkt planering av såväl belysning, materiels placering, fönster och dörrar som dess användande.

Mer konkret kan elevernas inlärningsstilar ses i relation till miljöns utformning där en del elever föredrar lokaler med tydlighet och struktur medan andra istället lär bäst i en miljö med mer fantasifull disposition. Ett potentiellt dilemma att möta olikheterna kan lösas med att ha olika rum för undervisning. För elever i behov av stöd eller med funktionsnedsättningar, exempelvis autism, ADHD och Downs Syndrom påverkar miljön än mer. Här ses å ena sidan att möblering, placering av hjälpmedel och möjligheter till avskärmning i kombination med lärartäthet är betydelsefullt. Å andra sidan menar Karlsson (2007) att tillrättaläggandet av skolmiljön i viss mån minskar möjligheterna till social interaktion, som i sin tur anses vara avgörande för lärande. Vidare fann Tufvesson (2007) att antalet lärare eller personal är en påverkansfaktor då fler lärare tenderar leda till att eleverna sitter still längre samtidigt som fler personer i rummen, påverkar koncentrationen negativt. Detta kan tolkas gå stick i stäv med ett sociokulturellt perspektiv på lärande, men Hugo (2015) framhåller att lärandet är socialt och sker i samspel detta till trots, då människor har behov av interaktion. Eleverna i hans studie framhöll att de



ville vara ifred, men inte ensamma, vilket gör att betydelsen av interaktionen i detta fall riskerar att underskattas.

Då skolans värdegrund och styrdokument utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande omfattas även informationstekniken då kunskaper om användandet av relevanta redskap utgör en del i att förstå information och lärande (Dysthe 2003). Dahlin och Lagerkrans (2013) rapporterar att elever inom vuxenutbildning som upplever svårigheter att minnas, strukturera och planera sina studier, har god hjälp av pedagogiska redskap i form av surfplatta och smartphone. Dessa kan utgöra verktyg för interaktiv undervisning, anpassad till individens behov, men samtidigt kan de erbjuda hjälp att strukturera, tydliggöra och planera vardagen kring studier och annat väsentligt för individen så att de sociala kontexterna kan fungera och underlätta studier. Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila och La Fave (2008) fann i sin undersökning att applikationer [appar] på surfplattor eller smartphones bidrog till att över 70 % av de vuxna eleverna i studien förbättrade sina studieresultat. Mer precist menar de att deras resultat visar att ”relativt små insatser kan öka elevens motivation och måluppfyllelse i skolan” (Ibid. 2008:2). Intressant att notera i sammanhanget är att drygt hälften av de i studien ingående lärarna menade att de innan apparna genomfört anpassningar som kunde anses tillräckliga för att möta elevernas behov, medan eleverna i sin tur framhöll motsatsen; att lärarna i mindre omfattning arbetade med individuella anpassningar.

### **2.3.3 Vuxenutbildningen som pedagogisk miljö**

Utöver den uppsökande verksamheten som vuxenutbildningen enligt ovan är skyldig att bedriva, ses att lärare och miljö har viktiga roller att spela när det gäller att vända eventuella tidigare negativa skolerfarenheter för elever samt att finna motivation till lärande (Lentz Taguchi 1997). Håkansson (2007) menar att lärares förväntningshorisont kring eleven i kombination med en positiv attityd, stärker elevens tilltro till den egna förmågan, vilket är i linje med rådande styrdokument (Skolverket 2011). Vidare belyser Lumsden Wass (2004) vikten av att den pedagogiska verksamheten utgår från elevens behov och förutsättningar, vilket även det är i linje med nämnda styrdokument. Därtill visar forskning att det är avgörande att medvetandegöra eleverna hur lärande sker och att deltagande i vuxenutbildning bidrar till en ökad tillfredsställelse i övriga kontexter i vardagen (ibid. 2004). Här ser vi även att Håkansson (2007:146) fann samma tes kring vikten av det sociala samspelet; ”Förutsättningarna för att kunskapsbehoven ska kunna tillgodoses är att sociala behov är tillgodosedda”. I detta är såväl lärare som övriga elever och miljön avgörande.

Lärande sker enligt Chaib (2000) bäst genom att lärare tar tillvara elevernas erfarenheter för att stimulera deras självständiga tänkande. Här menar Jarvis (2004:140) att det handlar om att skapa förutsättningar för lärande eftersom ”lärande kan ske och sker utan lärare, men undervisning är en aktivitet som underlättar lärande” (min övers.). Jarvis (2004) framhåller till och med att samspelet mellan lärare och elev är mer väsentligt än vilken metod som används, vilket Alheit (1995) håller med om i sitt yttrande att samtal och sociala faktorer påverkar lärandet än mer än de organiserade undervisningsmetoderna. Uttalandet grundas i studier som tydliggör att vuxna elever som upplever trygghet och stöd i undervisningen når högre betyg,

vilket Jarvis (2004) fann att det i sin tur är direkt kopplat till betydelsen av den mänskliga delen av undervisningen.

Ohlsson (2001) är inne på samma spår där han i sina studier påvisar att såväl lärares samtal sinsemellan, deras erfarenhetsutbyte och deras kollegiala lärande står i stark relation till möjligheter till reflektion. Vidare menar Larsson (2004) att det även är betydelsefullt att lärare lär av varandra i aktivitet, som utgångspunkt för samarbete och reflektion. Detta handlar enligt Döös (2011) om kompetensbärande relationer, där medarbetare utvecklas genom interaktion med och lärande av varandra. Kolb (1984:38) uttrycker det såsom att "lärande är den process genom vilken kunskaper skapas genom transformering av erfarenheter" (min övers.). Hargreave (1998) adderar att god samarbetskultur inklusive genomförande av kontinuerlig reflektion är en förutsättning för att kunna bidra till elevernas lärande. Ett lärande som uppstår i de sociala interaktionerna inom grupperna av elever. Eleverna är i detta fall vuxna i olika åldrar, där ålder bara är en parameter som gör gruppen heterogen. Därtill befinner de sig i olika kontexter utanför skolan, har skilda skolerfarenheter med sig, skiftande ekonomi och möjligheter till att delta. Bron & Lönnheden (2004) anger här att de miljöer som fungerar bäst är kopplade till lärare som är lyhörda och flexibla. Tvärtom kan en alltför stelbent struktur hindra elever från att delta i undervisningen.

En undersökning från 2013, visar att lärare tenderar att uppleva osäkerhet kring hur de kan och bör möta elevernas individuella behov, då lärare uttryckte att de brister i sin egen tilltro till sin kompetens i att möta elever i behov av stöd. Orsakerna som angavs var att lärarna inte känner sig delaktiga i beslut kring resursfördelning samt förutsättningar såsom grupperns storlek och extra stöd exempelvis via specialpedagoger. Här framgår att vuxenutbildningens lärare är mer missnöjda än övriga kollegiet (Skolverket 2013).

Här finns forskning som visar på värdet av handledning av lärare. Bladini (2007:201) menar att handledning av specialpedagoger låter lärare "[...] reflektera över den egna undervisningen, få nya perspektiv och upptäcka saker som de tidigare inte riktat uppmärksamheten mot." Handledningen riktades gentemot att ge stöd i lärarnas tänkande och förståelse av situationer och problem, snarare än att lösa problemen åt dem.

Henning Loeb och Håkansson (2006) adderar att det krävs en helhetssyn på såväl lärande, pedagogik, pedagoger och elever för att påvisa elevers behov. Grundförutsättningen uppges vara kommunikation och respekt, vilket är i överensstämmelse med vuxenutbildningens grundpelare; undervisning och omsorg. Håkansson (2007) fann också att heterogeniteten inom vuxenutbildningen är större än i övriga skolsystemet, vilket som vi tidigare sett ställer höga krav på lärarna. Henning Loeb (2006) studie visade dock att det inte per automatik behöver innebära problem, då lärarna i studien arbetade med individualiseringar för att stötta elever med bristande förkunskaper, oförmåga att förhålla sig till tidsramar eller var ovana att studera.

I detta ingick även enligt Ahl (2004) ett mått av motivationshöjande aktiviteter med fokus på att höja elevernas självförtroende som tänkande, trygga och lärande individer eftersom studier visar att oro, rädsla, osäkerhet, ångest och lågt självförtroende inverkar menligt på studiemotivation, minne, koncentration, uppmärksamhet och resultat. Lärarna i studien angav

att vuxna i teorin borde vara studiemotiverade och självständiga, samtidigt som eleverna i verkligheten uppvisar en annan bild. Eleverna sade sig sakna tid, motivation, möjligheter och istället besitta känsla av utanförskap i att inte se sig själv som en studerande individ. Möjligheterna kunde i förekommande fall vara dålig synkning av barnomsorg eller studiestöd.

Sammantaget ses att vuxenutbildningen som pedagogisk miljö är avgörande för vuxnas lärande utifrån olika parametrar såsom samarbete, anpassningar, erfarenheter, motivation och interaktion. Dessa delar ses enligt tidigare framskrivet som vitala för att ta del av och betrakta den valda verksamheten.

#### **2.3.4 Stöd**

Behov av stöd kan således kopplas till sociala faktorer men även till funktionsnedsättningar som handlar om ett eller flera omständigheter eller diagnoser som påverkar en individs möjlighet till deltagande i samhället. Även här är det avgörande att lärare detekterar och respekterar exempelvis koncentrationssvårigheter. Tidigare forskning tog oftast hänsyn enbart till medicinska diagnoser, medan nutida forskning anammat en mer sociologiskt pedagogisk ansats där samspel är i fokus, vari miljön är en viktig påverkansfaktor jämte behov kopplade till eventuell diagnos (Rosenqvist 2007). I relation till stöd finns även specialpedagogiken där elever antingen anses ha svårigheter eller anses befinna sig i svårigheter. Specialpedagogiken har till syfte att möjliggöra lärande oavsett elevens behov och förutsättningar där fokus enligt Björck-Åkesson (2007:96) ligger på ”diskussionen om förklaringar till problem i både miljö, individens förutsättningar och samspel”. Samtidigt framhåller Persson (2007) att det specialpedagogiska forskningsfältet kan anses vara ett relativt nytt forskningsområde där skiljelinjerna inte är helt klara. Det finns olika modeller för att beskriva synen på hur stöd till individer kan utformas. Som exempel ses BRO-modellen där Brukare, Redskap och Omgivning befinner sig i ett kontinuum av samspel (Heister Trygg & Andersson 2009). Läraren, som en del av omgivningen, tar enligt den modellen ställning till upplevda behov hos eleven (brukaren), samt elevens erfarenheter, färdigheter och val av strategier för problemlösning. Utifrån detta väljer läraren redskap för undervisning och samspel gentemot lärande. Här ligger fokus på effekten av en fungerande kommunikation och interaktion.

När vi betraktar anpassningar och stödinsatser ses att för att ingå i en kontext av särskild undervisning [SÄR] med specialpedagogik, krävs en diagnos, vilket hamnar utanför denna studies ram, då den fokuserar det generella stödet inom vuxenutbildningen. Inte desto mindre framträder bilden av att anpassningar och stöd i mångt och mycket kan härledas till specialpedagogikens fält. Emanuelsson et.al (2001) framhåller här att specialpedagogik ofta delas in i två olika perspektiv i form av det relationella respektive det kategoriska. Det kategoriska perspektivet är individinriktat, vilket innebär att elever tillskrivs svårigheter, som förklaras med hjälp av diagnoser med medicinska förtecken. I det relationella perspektivet väljer omgivningen istället att se eleven i en kontext, som utifrån ett socialt perspektiv tillskriver miljön svårigheterna (Emanuelsson et.al. 2001). Det innebär i sin tur att svårigheter och problem överbryggas genom förändringar i miljön, inte hos individen. Fischbein (2007) menade då att fokus på möjligheter istället för svårigheter, handlar om ett förebyggande arbete med elever i behov av stöd. Det innebär också att funktionshinder uppkommer först när de ses i

relation till sin omgivning. Mot bakgrund av detta höjs röster för att det relationella perspektivet bör anammas alltmer i dagens skola.

Detta perspektiv är även den ansats som används i föreliggande studie, vari helhetssyn inklusive miljö är utgångspunkten. Rocco och Delgado (2011) fann även de i sin undersökning att miljön är en springande punkt i relation till funktionsnedsättning. Vidare fann Rocco och Delgado (2011) att funktionsnedsättningar inom vuxenutbildning tenderar ha andra förtecken än den som socialt konstruerad. Detta får då till följd att hinder direkt kopplas till individ och inte till miljö och pedagogik. Skillnaden här, utgör ett viktigt bidrag i betraktandet av just vuxenutbildningen.

Vidare i studiet av behoven av stöd är det väsentligt att vara medveten om vem som sätter dem på agendan och har tolkningsföreträde i processen (Heimersson 2009). Vidare att de varierar över tid och därför kan behöva omdefinieras. Håkansson (2007) lyfter samtidigt fram att forskning påvisar hur elevers behov av stöd kvarstår i vuxen ålder.

Karlsson (2007) menar i sin undersökning att lärares uppdrag gentemot elever i behov av stöd, mestadels och västenligen kretsar kring att stötta eleverna i att finna strategier för att hantera sina hinder för lärande. Det handlar om att finna alternativa lösningar och metoder för att nå sina mål. En metod för lärare i dessa processer, som lyfts fram av Karlsson (2007), går ut på ett slags självvärdering där elever och lärare tillsammans utvärderar lektionerna. Här fann dock Karlsson (2007) att det mestadels var lärarna som deltog, medan eleverna var mer inaktiva, vilket ger en motstridig bild av metodens fördelar. Vidare fann Karlsson (2007) likt tidigare forskare att helhetsperspektiv är positivt och en faktor för framgång, vari tyngdpunkten bör ligga på möjligheterna framför svårigheterna. Detta förhållningssätt antas bidra till ökad tilltro till elevens förmåga och självförtroende, genom en positiv attityd från lärare gentemot eleven. Här adderar Karlsludd (1999, 2002) att det kan vara av värde att lyfta fram egenskaper för reflektion, alltså egenskaper som tenderar ses som negativa, kan samtidigt ses som positiva.

Mer specifikt visar tidigare studier att behovet av förbättrad studieteknik och planering av sina studier hamnar i framkant vad beträffar elevers behov av stöd. Vidare även att få in en fungerande struktur i studierna där arbetsgången är tydliggjord. Därtill sätts studietiden som ett observandum där det vanligtvis är förtjänstfullt med en förlängning av densamma. Studietiden kan med fördel kombineras med en eller flera orienteringskurser samt relevanta redskap som faciliterar inläring. Bland dessa kan nämnas inläst litteratur och material, interaktiva hjälpmedel samt dator.

## **2.4 Problemformulering**

Mot bakgrund av ovanstående framgår att vuxenutbildningen som community of practice utgör en verksamhet som inbegriper olika former av lärande för såväl elever som lärare. Eleverna befinner sig i en utbildningskontext som av samhället ses som ett arbete och vars resultat; lärande och kunskaper, syftar till att som individ kunna arbeta. Som exempel ses för det första att en studievecka omfattar 40 timmar, för att motsvara en arbetsvecka. För det andra framgår i

den information som eleverna får från exempelvis studievägledare och från arbetsförmedling, att de uppmanas att se studierna som ett arbete genom att på lektionsfria dagar ställa klockan och ägna sig åt studierna kl 08-17, ta raster och se det som ett slags arbete som skall leda till ett riktigt dito.

Lärarna å sin sida ingår redan via sin profession i en arbetskontext som syftar till att lärande skall ske för eleverna och samtidigt utifrån ett arbetsintegrerat lärandeperspektiv även för lärarna själva. Här menar jag dock att verksamheten går att se som exempel på arbetsintegrerat lärande för både elever och lärare. Det arbetsintegrerade lärandet handlar då om att och hur erfarenheter och kunskaper utbyts mellan elev-elev, lärare-lärare, elev-lärare samt mellan dem och samhället, vilket ur ett sociokulturellt perspektiv genererar lärande. För att få syn på arbetsintegrerat lärande kan det antas vara värdefullt att enligt ovan använda begreppet sociomaterialitet som redskap för att belysa hur miljö, samarbete och struktur samverkar inom den aktuella communities of practice i form av vuxenutbildningen.

Vidare ses att vuxenutbildningen enligt Skolverket är skyldig att anpassa verksamheten till alla elevers behov. I den aktuella kommunen ges stöd på skiftande vis inom de olika delarna av vuxenutbildningen. De stödformer som den studerade vuxenutbildningsverksamheten erbjuder idag, handlar om SFI, yrkeskurserna och Kärnan, som är en specifik stödverksamhet för de grundläggande och gymnasiala kurserna. Stödet inom SFI är utformat som en integrerad del av SFI med två pedagoger. Stödet i de flesta yrkeskurserna ges däremot inom desamma genom att lärarna anpassar utbildningen till respektive elevs behov, utan att ha en stödfunktion i form av speciallärare-/pedagog att tillgå. Kärnan har funnits under lång tid och sett ungefär likadan ut under årens lopp. Yttre förändringar i samhället har haft ringa påverkan och det finns egentligen ingenting att klaga på. De flesta verkar nöjda, vet att verksamheten finns och fungerar, men få, även bland de initierade, kan sätta fingret på exakt vad som sker, hur och med vilka förtecken utöver ”för elevernas bästa”. Stöd i form av särskilt stöd inom vuxenutbildning ligger utanför skollagen, och handlar istället enligt ovanstående om extra anpassningar. Kärnan erbjuder mer än så, så att Kärnan över huvud taget finns, ses nästan som gott nog. Detta i kombination med goda intentioner, trygga relationer och erfarna pedagoger borgar för en bra verksamhet. Samtidigt gror en allt starkare känsla av att ”det är bra som det är, men borde kunna bli bättre och vad är det egentligen som gör att det är bra”? Vidare finns funderingar kring hur det samlade stödet ser ut? Vad görs beträffande stöd inom de respektive delarna av vuxenutbildningen? I samband med dessa funderingar väcktes även en tanke om hur informationstekniken [IKT] används och skulle kunna användas för att öka stödet.

Dessa tankar föranledde formulering av behov av utveckling av verksamheten som helhet, det arbetsintegrerade lärandet, det inkluderande stödet och i det en potentiell implementering av informationsteknik. Utgångspunkten blir att ta reda på vad som finns, vad som kan bli bättre och bygga vidare på det för att utveckla såväl stödfunktionerna, informationstekniken och genom dessa i kombination med helhetssyn på delarna; hela verksamheten.

## 2.5 Syfte

Studiens övergripande syfte är att studera hur arbetet inom en svensk vuxenutbildningsverksamhet är organiserat, med speciellt fokus på det stöd som erbjuds inom de olika delarna av verksamheten. Målet med studien är att bidra med fördjupade kunskaper om verksamheten, vilka kan komma att ligga till grund för förslag till verksamhetsutveckling och kvalitetsförbättring.

## 2.6 Frågeställningar

Följande frågeställningar har jag valt som utgångspunkt:

- Hur ser verksamheten som community of practice ut med avseende på arbetsintegrerat lärande utifrån sociomaterialitet, miljö och samarbete?
- Hur skulle stöd inom verksamheten kunna utvecklas?

### 2.6.1 Avgränsningar

För att ta reda på hur stöd till elever inom vuxenutbildningen ser ut och fungerar är det av värde att betrakta alla delar samt helheten av verksamheten. Delarna divergerar till sitt innehåll och upplägg, men ses samtidigt verka under samma organisation och har gemensamt fokus i form av att bedriva utbildning, vari stöd är en väsentlig del. Jag har valt att titta närmare på SFI:s stödverksamhet, grundläggande- och gymnasiala kursernas dito i form av Kärnan samt på Yrkeskurser eftersom de kan antas representera vuxenutbildningen och då ge relevant empiri. Inom dessa delar av vuxenutbildningen finns således de exempel som jag menar belyser stöd inom verksamheten på ett förtjänstfullt vis. Dock noteras att dessa delar är omfattande; SFI är indelat i tre studievägar och fyra kurser, grundläggande och gymnasiala kurserna består av sammanlagt 51 kurser samt Yrkeskurser som har nio olika inriktningar. Här framträder behovet av avgränsning i form av att besöka, observera och betrakta delar av de nyss nämnda. Den största omfattningen av stödverksamhet är den nyss nämnda Kärnan, som i dagsläget betjänar ca 1700 elever. Med utgångspunkt i det, i kombination med att just Kärnan är en för eleverna inrättad stödverksamhet, valde jag att förlägga de deltagande observationerna där. Detta innebär mer konkret att jag enligt ovan valt att besöka SFI:s stödverksamhet samt träffa två av yrkeskurserutbildningarnas lärare. Att jag i de sistnämnda valde att samtala med lärare, beror på att de får anses som representanter för lärarkollegiet, eftersom de inte har en gemensam stödverksamhet.

Vidare under vuxenutbildningens paraply återfinns SÄRVUX, som i sin helhet är utformad som en stödverksamhet för individer med funktionsnedsättning. Skillnaden mellan denna stödverksamhet och stöd i vuxenutbildningens verksamhet är att SÄRVUX är en lagstadgad verksamhet, medan övrigt stöd ges som extra anpassningar enligt tidigare kapitelns beskrivning. Därför faller SÄRVUX utanför ramen för denna studies fokus, inte desto mindre finns i den verksamheten åtskilligt att hämta vad beträffar möjligt kollegialt utbyte och lärande.

### 3. Metod

Jag har i denna uppsats använt mig av en kvalitativ ansats, som handlar om att välja metoder som har till syfte att ge en tolkningsbar bild av ett fenomen i omvärlden. Fokus ligger i att beakta empirin genom närhet, empati och en vilja att förstå de ingående delarna ur ett helhetsperspektiv. Vidare handlar det om flexibilitet i meningen att nya fakta eller infallsvinklar påverkar såväl process som resultat. En viktig del är även att försöka beskriva de studerade individernas uppfattningar och ageranden (Eklund 2012).

Anledningen till att jag valt att studera en kommunal vuxenutbildning är ett intresse för hur verksamhetens pedagogiska och strukturella parametrar påverkar och samverkar för elevers och lärares lärande. Det handlar om fokus på arbetsintegrerat lärande, vilket i sin tur bygger på samverkan kring lärande och för lärande. Mina intentioner är vidare att öka medvetenheten kring just samverkan kring pedagogik och miljö för att med hjälp av erfarenheter och kunskaper kunna bidra till vårt samhälles utveckling och lärande.

Sökningar i bibliotekens publikationsdatabaser, som tillhandahåller uppsatser från olika lärosäten i Sverige, ger vid handen att det på senare tid publicerats 145 uppsatser med sökordet ”vuxenutbildning”, varav tre i kombination med att innehålla övrigt väsentligt material såsom ”stöd”. Därtill återfanns 25 doktorsavhandlingar rörande vuxenutbildning, varav två befanns vara relevanta genom att de fokuserar det pedagogiska arbetet respektive konstruerande av lärmiljö. Vidare finns forskning i form av vetenskapliga artiklar och publikationer vilka genomförts för att i största möjliga mån få en så bred teoretisk bas som möjligt. Sammantaget menar jag att ovanstående källor torde täcka in relevant forskning för denna studies fokus.

#### 3.1 Val av observation som datainsamlingsmetod

Etnografi som ansats och metod kan definieras på olika sätt där det gemensamma kan ses vara att beskriva en miljö, en kontext, individer och vad som sker under tiden som observationen pågår. Fokus kan utifrån intresseområde läggas antingen vid specifika fenomen eller avvikelser utefter vad som uppkommer i den kontext som studeras. Huvudsyftet är enligt Bogdan och Biklen (1992) att ta del av en kultur och genom att beskriva deltagarnas förgivettagna meningsskapande och redogöra för detta i syfte att skapa förståelse för utomstående aktörer. Detta är i linje med Wills och Trondmans (2000) tanke om att frambringa ”aha- effekter” och överraskningsmoment i kombination med ett slags igenkännande hos läsaren.

Det finns olika sorters etnografi, varav deskriptiv är en där Silverman (2013) menar att utmärkande för deskriptiv etnografi är ett minimum av föreställningar och tolkning då den som observerar beskriver utan att begreppsdefiniera vad hon ser. Läsaren har därmed större möjligheter att själva bilda sig en uppfattning, tolka och dra egna slutsatser. Etnografien öppnar härmed enligt Hartman (1998) även upp för vidare forskning genom att fungera som inspiration och information.

Det finns olika sätt att genomföra en etnografisk studie och jag valde att använda mig av deltagande observation. Deltagande observation går ut på att som forskare vara närvarande i och samtidigt agera i den kontext som studeras. I min studie handlar det om en vuxenutbildningsmiljö där jag likt personalen är lärare och på så vis får jag en naturlig roll för eleverna och personalen. Naturlig i meningen av att jag innehar en roll som är känd av de i studien ingående individerna.

Deltagande observationer kallas enligt van Manen (1990:66f) för ”close observations” och kan beskrivas som en metod som försöker bryta igenom den distans som ofta ses mellan studieobjekt och forskare, i mitt fall lärare och elever i vuxenutbildning och forskare. Forskaren vill vara en del av livsvärlden för de individer som genom sina erfarenheter antas kunna bidra med relevanta insikter och erfarenheter till studiens empiri. Vidare är dessa ”nära observationer” ett slags attityd som tar utgångspunkt i relationer som är så nära som möjligt i kombination med att samtidigt vara medveten och hermeneutiskt tolka situationers meningsskapande och ”således blir forskaren deltagare och observatör på samma gång” (van Manen 1990:66f, min översättning). Hermeneutiskt innebär att se delarna var och en för sig och på samma gång som delar av en helhet som även den betraktas. Därtill betraktas delarna i ljuset av varandra och allteftersom tolkningarna framträder, kan de ändras i ljuset av nya erfarenheter (Eklund 2014).

Inför en observation är det viktigt att vara öppen för olika perspektiv och infallsvinklar, eftersom det inte på förhand är avgjort vad som kommer att observeras Taylor och Bogdan (1998). Det är möjligt att ha en uppsättning på förhand bestämda frågeställningar, men det är vanligare inom etnografisk metod att frågorna uppkommer ur det observerade, ur texten som utgör beskrivningen av det observerade. Vid val av miljö är det å ena sidan ofta enklare att välja en kontext som forskaren inte är en del av, för att minska påverkan av forskarens förgivettaganden, förförståelse och därigenom bibehålla objektiviteten. Å andra sidan noteras att i en känd eller delvis känd kontext finns en förförståelse som kan bidra till fördjupade tolkningar.

I samtliga fall av observationer är det angeläget att ange sina egna perspektiv för läsaren. Mina perspektiv i denna studie grundas i ett sociokulturellt perspektiv på lärande som ständigt pågående och integrerad aktivitet. Vidare menar jag att undertecknad som forskare är influerad av detta perspektivval samt egna erfarenheter, vilket kan begrundas ur ett metareflexivt perspektiv för att få syn på förgivettaganden om att och hur detta kan påverka såväl framskrivande av resultat som vidare tolkningar.

När miljö att observera valts behöver forskaren närma sig fältet genom att söka få tillgång till detsamma, det vill säga bli insläppt i miljön (Taylor och Bogdan 1998). Här är det möjligt att skilja mellan deltagande och passiv observation där den kräver olika former av förberedelser i form av kontakt med presumtiva informanter och tillstånd till deltagande. Det finns även en annan aspekt, nämligen att finna ut vilka attribut och koder som gäller i den tilltänkta kontexten, för att i möjligaste mån kunna delta/observera under naturliga former, bli accepterad eller helt enkelt smälta in. Inför de observationer jag gjort, valdes miljön med utgångspunkt i dess



relevans för studiens fokus. Informanter och respondenter i form av personal inom vuxenutbildningen är mina kollegor, medan eleverna var nya bekantskaper. Lokalerna var också nya för mig. Alla berörda tillfrågades muntligt vid personlig kommunikation där även personal i form av lärare vidtalade sina elever i förväg om min studie och närvaro i verksamheten. Vid ett uppstartsmöte berättade jag för personalen om mina utgångspunkter, vad jag hade för avsikter med studien, dess syfte och innehåll samt hur jag önskade delta i deras verksamhet. Jag fick vid ett flertal tillfällen chans att träffa eleverna innan jag började genomföra mina deltagande observationer. Dessa tillfällen utgjordes av informella samtal i anslutning till lektioner, då jag berättade hur och varför jag skulle delta i verksamheten. Därtill informerade jag tydligt om att det var helt frivilligt att delta och svara på eventuella frågor som skulle kunna uppstå i samtal. Här poängterades samtidigt att det inte handlade om regelmässiga intervjuer utan om samtal som skulle komma att uppstå under de deltagande observationerna. Ett viktigt observandum var även att påpeka att allt deltagande var och är anonymt till så måtto att allt material anonymiseras efter insamlande. Det innebär också att kommunens namn inte omnämns och att samtliga namn i texten är fingerade.

### **3.1.1 Genomförande av studien**

När det är dags att besöka den valda miljön är det värdefullt att växla mellan att ta initiativ till deltagande genom exempelvis utförande av tjänster och ärenden samt förhålla sig naivt nyfiken utan att avslöja specifikt studiefokus (Ahrne & Svensson 2011). Mycket handlar också om att vara på rätt plats vid rätt tid, vilket å ena sidan kan vara svårt att veta på förhand utifrån tanken om att vad som sker och vad som kommer kunna observeras inte på förhand är givet, kopplat dels till begränsad insikt i kontexten och dels till ett etnografiskt öppet sinnelag.

Min utgångspunkt var därför enligt en etnografisk ansats att söka ta del av verksamhetens kontextuella implikationer såsom miljö, ageranden, uttalanden och därigenom även rådande kultur. Inför denna empiri var min önskan att gå in i verksamheten med så lite föreställningar och på förhand sätta antaganden som möjligt. Min vilja var att få förståelse för observerade fenomen eller kanske avsaknad av förväntade fenomen, för att finna mening och vidare förståelse för såväl individer som organisation av verksamheten.

Utifrån studiens syfte att ta reda på hur arbetet med stöd är organiserat inom vuxenutbildningen, valde jag i samråd med lärarna på Kärnan att närvara i verksamheten vid olika tillfällen utspritt över veckans schemapositioner. Genom att närvara vid olika lektioner, förlagda på varierade tider under dagen, vid flera tillfällen under en period av ett antal veckor, gavs möjlighet att träffa de flesta eleverna som deltar i Kärnans verksamhet. Fokus vid dessa tillfällen av deltagande observationer låg dels på att observera miljön och dels på att betrakta lärarnas och elevernas agerande och yttranden, för att sammantaget få syn på verksamhetens organisering med avseende på stöd.

Valet att samråda med lärarna bottnade i en vilja att skapa goda förutsättningar för min närvaro genom att undanröja eventuella hinder eller frågor, som lättare skulle kunna avhjälpas innan möte med elever. Som exempel ses att en del av eleverna deltar på Kärnan via ett kommunalt

projekt, där lärarna själva ville vidtala dessa elevers kontaktpersoner innan de släppte in en utomstående såsom undertecknad på de elevernas lektioner. Tanken från min sida med att förlägga mina deltagande observationer under en period, var också att eleverna skulle få chans vänja sig vid att jag befann mig i lokalerna och genom att bygga upp ett förtroende, tillåtas ställa frågor i samtal, som en del i de deltagande observationerna. För dessa samtal gjordes ingen intervjuguide, snarare valde jag att ta tillfället i stunden att låta eleverna och lärarna berätta om sina egna erfarenheter av att studera som vuxen och om verksamheten. Vidare när jag besökte yrkeskurserna och SFI, förklarade jag på förhand, mailledes och muntligt, mitt syfte med studien och bad dem att berätta om vad och hur de uppfattar att de själva och verksamheten arbetar med stöd.

För att åskådliggöra studiens tidsmässiga disposition vad beträffar samtal med lärare och deltagande observationer i verksamheten, följer här en enkel sammanställning i tabellform.

Verksamhet	Lärare	Tid för samtal
Kärnan	Lotta, Jens	7 tillfällen à 30-45 min
Yrkeskurs ett	Viktor	3 tillfällen à 1 timme
Yrkeskurs två	Elsa	1 tillfälle à 2 timmar
SFI	Specialpedagog Sara, lärare Jonna	1 tillfälle à 2 timmar

Verksamhet	Observation	Tid
Kärnan	Deltagande observation	6 tillfällen à 2-5 timmar

**Figur 2.** Tabell över tid fördelad på verksamhet och lärare.

### 3.1.2 Fältanteckningar

De deltagande observationerna, samtalen och korridormötena om sammanlagt drygt 50 timmar har dokumenterats i fältanteckningar om närmare 80 sidor. Vidare kompletterades dessa med mailkonversation, möten och studier av verksamhetsberättelser. Utifrån en önskan om att i möjligaste mån presentera fältanteckningarna i neutral form, har jag valt att sammanställa mitt eget (medvetna) agerande, tankar och känslor separat, i direkt anslutning till observationen. Detta blir då ett sätt att förhålla sig till fältet, anteckningar och reflektioner likt det som återfinns i Taylor och Bogdan och benämns som "Observer's Comments" (1998:72f). Som exempel ses noteringar som rör känslan i rummet, subtila uttryck såsom kroppsspråk och gester samt alternativa tolkningar därav. Vidare har jag även gjort anteckningar som handlar om mina egna reflektioner kring tolkningarna, antaganden och förklaringar till hur jag uppfattat uttryck i observationerna. Detta kan ses som ett slags metareflektioner kring mina egna förgivettaganden och min egen förförståelse, vilka hade som syfte att dels kunna gå tillbaks och göra nya tolkningar och dels medvetandegöra mig själv på hur jag kommit fram till en tolkning eller utsaga kring det observerade.

### 3.1.3 Sammanställning av material

Efter varje tillfälle av mailkonversation, förmöte med lärare, deltagande observation, samtal och möte med elever i korridorerna, antecknade jag alltså vad som sagts och hur jag uppfattat

situationen. Sammanlagt vistades jag i Kärnans lokaler vid tolv tillfällen, under några timmar per gång. Samtalen med lärarna på yrkeskurserna och SFI skedde vid fem tillfällen samt två uppföljningssamtal och ett flertal mailväxlingar inför och efter. Tidsmässigt skedde datainsamlingarna under cirka sex veckor. Alla anteckningar skedde med penna och papper eller på min bärbara dator i samband med observation och samtal. Totalt, efter renskrivning av de handskrivna noteringarna, hamnade mina samlade anteckningar på drygt 40 sidor databehandlad text. I denna textmassa, försökte jag urskilja teman för att finna struktur, som skulle kunna ligga till grund för kommande analys.

Det första steget innebar att läsa igenom de egna anteckningarna gjorda under observationer, samtal och efter möten, för att finna signifikanta ord och uttryck. Signifikansen kopplas här till innebörder som skulle kunna ge en bild av verksamheten utifrån frågeställningarna om hur verksamhetens utformning och utvecklingspotential. När ord och uttryck markerats, valde jag nyckelord för att belysa innehållet, som därefter sammanfördes i teman. Dessa teman kopplades så till frågeställningarna, men gjordes även möjliga att tolka utanför ramen av frågeställningarna i studien. För tolkning av temana valde jag att reflektera kring vem som sagt vad och varför, vilka olika perspektiv och dimensioner de avspeglade. Det var även intressant att fundera över om de olika nyckelorden till respektive tema gav samma bild av temat (Graneheim & Lundman, 2004). När materialet var transkriberat, valde jag att återkoppla till de i studien ingående individerna, för att ta reda på om jag uppfattat deras utsagor korrekt. Samtliga deltagare svarade jakande på den frågan. Vad beträffar sammanställningen av materialet i teman, bad jag mina kolleger tillika studiekamrater, att titta igenom materialet för att se om min sammanställning och indelning föreföll relevant och rimlig. De funna temana avspeglas sedermera i resultatet där miljöns betydelse, pedagogiken, tydlig kommunikation, samarbete och behov av struktur och rutiner kring nyss nämnda visade sig vara centrala från samtliga parter håll. Det var även i linje med min uppfattning i de deltagande observationerna.

### **3.2 Metoddiskussion**

Mitt val av en kvalitativ metod såsom deltagande observationer, utgår från ett intresse för att beskriva, förklara och tolka fenomen i vardagen (Ahrne 2011). Metoden är lämplig just när önskan ligger i att upptäcka och förklara en verksamhets beskaffenhet genom induktiv process som går ut på att försöka dra slutsatser ur erhållen empiri. Detta kan ses i motsats till deduktiv teori som utgår från en teori, varur testbara hypoteser frambringas (Malterud 2009). Utgångspunkten är dock en grundlig litteraturgenomgång för att ha en god grund i vad som är känt och vedertaget inom området, varefter processen av insamling och bearbetning tar vid. Denna avslutas, eller svarare avrundas med att använda den tidigare forskningen och teorin som redskap för att analysera resultaten. Denna komparativa process avslutas därefter med slutsatser som i förekommande fall gärna har ett framåsyftande perspektiv.

Anledningen till att jag valt att ägna min masteruppsats åt att studera vuxenutbildningens stödverksamhet är att jag parallellt med studierna, sedan flera år arbetar med vuxna individer i behov av stöd. Stödbehovet kring individerna jag möter grundas i psykosociala faktorer eller funktionsnedsättningar, vari mitt uppdrag är att verka för att stärka individernas personliga

utveckling, tilltro till den egna förmågan och bidra till deras lärande. Det är en förmån och ett ärofyllt uppdrag att få vara en del av deras livsvärld, vari jag med denna uppsats har en förhoppning om att öka mitt eget lärande, mina kunskaper och genom det bredda och fördjupa min professionalitet gentemot sagda verksamhet.

Den valda metoden att finna empiri genom deltagande observation innebär att som forskare få ta del av och vara en del av de i studien ingående deltagarnas livsvärldar (Johansson 2003). För detta behöver jag vara medveten om detsamma och på ett respektfullt vis förvalta såväl förtroende som relation.

Jag deltog i Kärnans verksamhet vid sex tillfällen plus samtal med personalen vid sju tillfällen. Därtill träffade jag eleverna i korridoren och i min egen verksamhet, vari det utspelades spontana samtal, möten och interaktioner. Här framstår valet att använda deltagande observationer och naturliga samtal som förtjänstfullt då förtroende att dela sina erfarenheter torde uppkomma bättre när möten återkommer, än vid specifika intervjutillfällen. Intervju kan argumenteras ge mer fokus på redan bestämda frågeställningar, vilket kan fördjupa empirin i den riktning som forskaren valt. Å andra sidan blir naturliga samtal än mer värdefulla ur ett etnografiskt fenomenologiskt perspektiv då syftet är att låta individer och miljö komma till tals i sin kontext.

I detta finns samtidigt en medvetenhet från min sida att det är jag som tolkar vad som uttrycks i samtal och observationer. Därtill är jag som tolkande i mig själv ett slags redskap i insamlingen av empiri (Hugo 2007). Under observationernas gång och i analysen av empirin finns det olika möjliga uppfattningar av processens gång och kring min egen roll. Å ena sidan kan svar i form av kunskaper antas finnas och det är forskarens roll att hitta dem. Å andra sidan forskaren se sig som utforskare av fenomen, funna i en på förhand vald kontext som antas vara relevant för det som forskaren vill lyfta fram (Kvale 1997). Av dessa kategorier sällar jag mig till den sistnämnda, när jag i enlighet med Popper (1974) menar att det inte finns några neutrala observationer eller sanningar där ute. Sanning och kunskap ses istället som sociala konstruktioner, relevanta i sin kontext, hållbara där och då, men samtidigt redo att ompröva i ljuset av nya erfarenheter.

Detsamma gäller de i studien gjorda tolkningarna, som dels är påverkade av mig, av deltagarna, av situation, miljö och andra medvetna och omedvetna sociala implikationer. Tolkningarna fortgår under hela processen och kan därför ses påverka detsamma. Inte desto mindre skall ordet "påverka" inte enbart ses som negativt eftersom flera tolkningar tillsammans kan utgöra en synergiskt förtjänstfull utkomst (Heyman & Pérez Prieto 1998, Hugo 2007). Här menar Van Manen (1990:31) att "en fenomenologisk beskrivning är alltid en möjlig tolkning och inte en enda tolkning av mänskliga erfarenheter och utesluter därmed inte möjligheten att det finns fler, komplementära och potentiellt även djupare beskrivningar".

### 3.2.1 Diskussion kring studiens tillförlitlighet

Reliabilitet berör tillförlitlighet för både studiens upplägg, urval, genomförande, analys, resultat och tolkning av desamma. Som ensam forskare finns risk att förförståelsen från studiekontexten påverkar tolkning och analys, varför det kan vara av värde att be en kollega läsa och analysera parallellt och använda det som en jämförande kvantifierad reliabilitetskontroll (Kvale 1997, Denscombe 2000). Vidare menar Kvale (1997) att validitet kan som en process, där forskaren under uppsatsens fortskridande kritiskt granskar teori, data och sig själv som forskare. Förhoppningen är här att minska risken för felvariabler, svårigheter att tolka och på det sättet öka resultatets och slutsatsernas " trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet" (Kvale 1997:219).

Weber (1983) menade att sociala ärenden bör bli undersökta medelst empati och intuition eftersom sociala handlingar måste ses i ljuset av individerna såsom de agerar utifrån deras erfarenheter och förförståelse. Detta betyder att forskning inom detta fält är en process av tolkningar och förståelse som används för att skapa förståelse för ett objekt vari syftet är att skapa ny mening och betydelse. När det kommer till tolkningsprocessen kan en del tolkningar ses som godtyckliga. För att minska eller förhindra detta, föreslår Taylor och Bogdan (1998) att forskaren använder sig av en holistisk syn på sammanhang, koherenser för att finna en sammanhängande helhet. Han säger dock inte hur vi skall välja mellan liknande tolkningar. Ett annat problem som kan uppstå är att alla fenomen är inte koherenta i relation till aktörernas intentioner. Här menar Taylor och Bogdan (1998) att om det i dialog framgår att aktörens intentioner med handlingen eller utsagan och forskarens tolkningar överensstämmer, kan resultatet ses som sant. Trots det ses problem då all kommunikation är behäftad med risken för missförstånd, vilket leder tillbaks till det faktum att tolkningar är tolkningar och måste betraktas som sådana.

### 3.2.2 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet belyser etiska principer att förhålla sig till vid samhällsvetenskaplig/humanistisk forskning för att säkerställa att inga berörda individer kommer till skada. De har formulerat fyra krav som måste vara uppfyllda för att ett vetenskapligt arbete skall vara etiskt relevant. Det handlar om krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet 2011). Dessa handlar mer konkret om att jag informerar berörda om undersökningen, ber om samtycke till att bedriva densamma i den aktuella verksamheten samt betonar de deltagandes konfidentialitet och hur insamlat material kommer nyttjas.

Utifrån kravet på information, vidtalas i ett tidigt skede den tilltänkta verksamhetens berörda personal och elever i en kommunikation där syfte med undersökningen, mitt deltagande, observationer och samtal presenteras. Efter positiv respons, tillfrågas berörda personer i verksamheten om undertecknads närvaro accepteras. De som väljer att delta i observationer och samtal refereras i det följande till informanter.

Informanterna möter undertecknad i deras kontext, vilket innebär behov av uttalad ödmjukhet för att jag ingår en kort stund i deras livsvärld och att de har släppt in mig av olika anledningar,

för vilka jag respektfullt har att delta på deras villkor. Observationer innebär här att observera, att titta, betrakta och i vissa fall delta genom att finnas på plats och vara verksamheten behjälplig. Därtill att i fältanteckningar notera vad som sker och vad som detta skeende väcker för tankar hos mig som observatör.

Vidare angående kravet på samtycke, informerades samtliga deltagande om vikten av deras samtycke till samtal i kombination med påtalande av anonymitet och upplysning om frivillighet samt möjligheten att när som helst ställa frågor eller välja att helt avbryta samtalen, vilket tjänar som led i att skapa trygg relation för att informanten i möjligaste mån ska kunna bidra med sina erfarenheter och kunskaper med ett minimum av störningsmoment såsom oro kring eller funderingar inför mig eller min närvaro (Johansson & Svedner 2001).

Efter påföljande renskrivning redigeras informanternas utsagor motsvarande hur undertecknad uppfattat att informanterna hade velat uttrycka samma satser i skrift, med andra ord utan pauser, upprepningar, omtagningar, harklingar och dylikt, utifrån förhoppning om att göra informanterna rättvisa samt i syfte att skapa läsvänligt format. Samtidigt anonymiseras utsagorna, som exempel ses fingering av nämnda namn, för att i möjligaste mån motsvara kravet på anonymitet (Stukát 2005). Samtliga informanter upplyses om att anteckningarna är studenten förbehållen och att allt material efter sammanställande och godkännande av examensarbete kommer förstöras.

## 4. Resultat

I detta avsnitt presenteras empiri från observationer, samtal och möten med elever och personal inom vuxenutbildningen, med fokus på stödet inom hela verksamheten i dess olika delar som enligt ovan presenterats är SFI, yrkeskurser och grundläggande samt gymnasiala kurser. Konkret ses att resultatet kring SFI och yrkeskurser, framför allt bygger på samtal med personal, medan resultatet som handlar om Kärnan som är stödverksamheten för de grundläggande och gymnasiala kurserna bygger på observationsdata. Detta innebär att redovisning av resultat skiljer sig åt i omfattning och upplägg. Kärnan är den största stödverksamheten i den studerade vuxenutbildningen och har också ägnats mest tid i denna studie.

Nedan följer så presentation av respektive verksamhet och vidare indelade i de teman som arbetades fram i analysen av datamaterialet som erhöles via deltagande observationer och samtal. Sist i resultatdelen ges en sammanställning av de viktigaste fynden i studien som utgör grund för analysen som följer i nästa kapitel.

### 4.1 SFI

På SFI arbetar Sara och Jonna. Sara är specialpedagog, medan Jonna är lärare med lång erfarenhet av att arbeta inom SFI. Sara kommer närmast från gymnasiesärskolan, medan Jonna arbetat många år inom vuxenutbildningen. Sara presenterar Jonna som speciallärare, men Jonna säger direkt att det saknas speciallärarutbildning för just SFI. Jonna arbetar med nyanlända som är i behov av uttalsträning. Jonna och Saras uppdrag är att stötta elever inom SFI, men de har olika funktioner. Jonna arbetar främst mot eleverna medan Sara fungerar som bollplank för lärare samt för lärare och elev tillsammans. Hon får uppdrag av lärare att möta, utreda, hjälpa och stötta elever som inte gör progression i sina studier. Samtidigt ger hon i det, med hjälp av specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], stöd åt lärarna i deras arbete att anpassa undervisningen till elevernas behov.

Som exempel visar Sara olika underlag för kartläggning. Det ena materialet har de utformat själva med utgångspunkt i ett formulär från dyslexiföreningen. Det består av ett antal frågor som rör läs- och skrivkunnighet samt om matematikuppfattning. Frågorna kan exempelvis vara formulerade enligt:

- Läser du långsamt?
- Gör du rättskrivningsfel?
- Har du svårigheter att uttala långa ord?
- Om du gör något och blir avbruten, glömmet du lätt bort var du höll på med?
- Var multiplikationstabellen svår att lära sig i skolan?
- Är det svårt för dig att räkna upp månadernas namn baklänges?

*(Kartläggningsmaterial Dyslexiföreningen/SFI 2014, <http://www.dyslexiforeningen.se/> visat av Sara vid samtal)*

Vid dessa tillfällen sitter specialpedagogen med eleven, samt vid behov tolk och eventuellt fler berörda såsom studiehandledare och lärare tillsammans. Därefter sammanställer Sara en sida med information om vad de kommit fram till vad beträffar elevens tidigare erfarenheter, behov och framtidsplaner.

Det andra materialet som används, hämtas från SPSM (2015), som utarbetat det med en norsk förlaga. I detta material får eleverna se bilder av vardagsföremål såsom en boll eller en bil, varefter de förväntas kunna skriva och eller känna igen ordet för respektive föremål. I nuläget används det för att utreda elever med arabiska, polska, somaliska och vietnamesiska som modersmål. Sara framhåller att delar av materialet ligger på en för låg nivå för deras elever, att de uppfattar det som barnsligt. Hon har även funderat på om det signalerar brist på respekt att ge vuxna frågor som alltför vardagliga ord och uttryck. Enligt SPSM (2014) skall materialet gå att använda för alla åldrar, även om det är riktat till yngre årskurser, eftersom det är generellt och därmed syftar till att fånga upp väsentliga förmågor. Hon tror därför på konceptet att använda det ovan nämnda kartläggningmaterialet, vilket även ledningen gör då de just nu påbörjat ett projekt som syftar till att ta reda på om det är en framkomlig väg för att detektera huruvida en nyanländ eller invandrad elev har inlärningsvårigheter eller om deras behov hänger ihop med språksvårigheter. Det är alltså enligt SPSM (2015) a och o att veta om eleven har läs och skrivsvårigheter även på hemspråket.

## **4.2 Yrkeskurserna 1 och 2**

Vuxenutbildningen erbjuder ett flertal yrkesutbildningar såsom bussförare, bygg, handel och service, mekaniker personbil, mekaniker tunga fordon, restaurang och storkök, svets, vård- och omsorg samt vård och omsorg med integrerad svenska. Utbildningarna har både praktiska och teoretiska inslag. I denna studie har jag mött och samtalat med representanter för två olika kurser.

Yrkeskurs ett består av ett arbetslag om tre manliga lärare som fördelar teori och praktik mellan sig genom att turas om och ”göra det som var och en är bäst på”, som Viktor uttrycker det. Yrkeskurs två leder enligt läraren Elsa till arbete för de flesta elever som genomgår den ettåriga kursen. Anledningen till detta menar hon, i linje med Skolverkets rekommendation, är det goda samarbetet med kommunen, representanter för densamma och att kommunen idag bedriver verksamhet där elevernas färdigheter efterfrågas. Arbetslaget består av en man och två kvinnor, vilka samarbetar med ytterligare en lärare som har den parallella kursen där eleverna även läser svenska. Den kursen är dubbelt så lång, riktar sig till invandrare och benämns idag som språkstödsutbildningen. Båda kurserna innehåller samma som gymnasiets motsvarande program, men eleverna läser mer komprimerat samtidigt som mer fokus ligger på karaktärsämnen.

## **4.3 Kärnan**

Verksamheten Kärnan bedrivs idag som en integrerad del av vuxenutbildningens ordinarie verksamhet så till vida att den inryms i lokaliteterna och personalen är anställd av samma arbetsgivare. Lärarna Lotta och Jens har dock verksamhetschefen som närmsta chef, till skillnad



från resterande lärare inom vuxenutbildningen som har en rektor som närmsta chef. Detta gör att Kärnan kan ses som en parallell verksamhet, vilken samtidigt skall betjäna alla lärares elever, utom SFI:s.

Kärnan är beläget på andra våningen i ena änden av vuxenutbildningens tre byggnader. Verksamheten har ett rum i storlek som ett halvt normalt klassrum, ett arbetsrum samt ett litet kök och en toalett till sitt förfogande. Därtill får de använda den intilliggande salen när den inte används av den reguljära undervisningen. Personalen består av Lotta och Jens som båda har sitt arbetsrum på Kärnan. De arbetar deltid om 50 % respektive 40 % vardera. Resterande del, 10 %, av den heltidstjänst som är kopplad till Kärnan innehas av Hilda, som i övrigt undervisar i moderna språk. Läraren Lotta arbetar resten av sin tjänst med schemaläggning och Jens undervisar i naturvetenskapliga ämnen.

Eleverna som kommer till Kärnan gör det på inrådan av sin respektive lärare eller en studie- och yrkesvägledare som antingen diskuterat elevens behov med eleven eller gjort en kartläggning av tidigare erfarenheter och aktuellt behov. En del kommer även på eget initiativ då det hört talas om att Kärnan finns i huset. De skrivs in stödverksamheten med hjälp av expeditionens personal. Målgruppen är i första hand studerande på grundläggande och gymnasiala kurser. Elever som går på SFI deltar inte i Kärnans verksamhet idag. När de skrivits in, får de som läser grundläggande kurser kostnadsfritt låna litteratur för grundläggande kurser, eftersom det ingår i vuxenutbildningens uppdrag att medverka till att alla i samhället ges grundskolekompetens. Eleverna får träffa personalen, företrädevis Lotta och Jens, då de samtidigt får information och ett individuellt schema. Det individuella schemat kompletteras med möjligheten att komma till Kärnan även vid andra tidpunkter än de schemalagda tillfällena och då använda lokalerna för självstudier. Därtill finns de reguljära kursernas undervisningstillfällen, lärarnas handledningstider och möjlighet till personlig kommunikation med respektive lärare. Även lärarna på Kärnan genomför kartläggningar för att kunna erbjuda adekvat stöd och hjälpmedel.

Det första jag möts av är en dörr, som leder in till ett trapphus, var det finns en trappa neråt och en uppåt samt en dörr som går in till Kärnan. Det är även möjligt att nå dessa dörrar från entrén på gaveln. Dörrarna är olåsta och innanför den inre av dörrarna kommer jag till en hall. Till höger leder en kort korridor mot en personaltoalett samt ett litet kök. Till vänster leder en dörr in till ett större klassrum. När jag står mitt i hallen har jag en kopian bredvid mig och ännu en dörr, innanför vilken de båda lärarna har sina arbetsplatser med höj- och sänkbara skrivbord. Detta rum inhyser även ett par fåtöljer, ett litet bord samt ett tomt skrivbord i hörnet.

#### **4.4 Teman**

Av mina deltagande observationer och möten med elever och lärare, framträder teman som belyser hur verksamheten ser ut med avseende på elevernas behov i relation till verksamhetens utformning samt arbetsintegrerat lärande, samarbete och stöd. Detta väntas i den efterföljande analysen ligga till grund för att besvara frågeställningarna kring just detta och vidare hur stöd inom verksamheten skulle kunna utvecklas. Nedanstående punkter utgör rubriker för föreliggande avsnitt genom att sammanfatta de funna temana:

- lugn miljö
- studieteknik
- kartläggning
- studier i relation till livet i övrigt
- anpassningar
- samarbete

#### 4.4.1 Lugn miljö

På kommunens hemsida beskriver en elev på Kärnan vad som upplevs vara det viktigaste. Hon menar att det i första hand är lugnet. Var gång jag kommer till Kärnan för observation, noterar jag att det är lugnt och tyst i lokalerna. I alla rum sitter elever med sina huvuden böjda över sina böcker. En del elever använder öronproppar. Lotta och Jens pratar lågmält med mig och med eleverna. De sätter sig ner när någon elev frågar om hjälp och går sakta mellan borden och rummen.

En onsdagsmorgon när jag kommer in i lilla salen, visar Teo stolt sin text, som han skrivit på datorn. Förra gången vi sågs hade han den nedtecknad i ett kollegieblock. Det är cirka 5-10 rader text på engelska. Lotta håller som bäst på att gå igenom meningarna för att titta på stavning, meningsbyggnad och grammatik. De vänder sig mot mig och frågar mig om jag ser några språkliga fel. Jag ställer mig mellan dem, pekar på skärmen och interagerar, ger förslag på förändringar. Ta en stol, säger Lotta, så jag sätter mig mellan dem medan de berättar för mig:

- *Våra elever behöver lugn och ro, vet du, säger Lotta. Det fungerar inte med en massa ljud och stök runt om. Lugnet är väldigt viktigt i verksamheten, i alla Kärnans lokaler och för eleverna. Därför är vi restriktiva med bokningarna. En del vill komma och göra prov i köket och det kan ju gå bra, men då stänger vi till och ser till att ingen stör eleven.*
- *Ja, fy sitter man i 211, så går det ju inte att jobba när de andra eleverna har rast. Det blir så mycket ljud i korridoren. Väldigt störande, uttrycker Teo.*
- *Det finns till och med de, säger Lotta, som inte ens går genom korridoren eller in den vanliga vägen utan väljer ingången på sidan.*
- *Ja, den trappan går jag ofta, så slipper jag att gå in genom alla andra. Jag behöver inte vara med dem, tänker jag. Jag har kanske egentligen inget emot det, men ja, den vägen är ju närmare också.*

När lektionspasset är slut, beger sig Teo till köket för att ta en kopp kaffe. Vid ett av borden i sal 211 sitter Elvira med ett block, en bok, en miniräknare och en dosa snus framför sig. Jag slår mig ner och vi börjar samspråka. Elvira berättar att hon har gått på individuella programmet [IV]. Hon visar att hon har tatueringar, töjningar, piercingar. Jag noterar att hon även valt kort hår och svarta kläder. Hon säger:

- *Jag har aldrig gillat matte vet du. Det är bara (sätter fingrarna symboliskt i munnen som för att framkalla kräkning). Ja, alltså, det finns inget som får mej att fatta matte. Men här, ja jag vet inte, men jag känner att det kan vara lite kul ändå. Sen får jag ju vara här, bara vara och det är en liten grupp och lugnt, liksom. Ingen hets runt en.*

*(Samtal med Lotta och elever på Kärnan 2015-03-11)*

Någon vecka innan har jag träffat Anja, som även hon läser matematik. Hon är en ständigt återkommande elev enligt lärarna så jag undrar vad som får henne att återkomma. Hon svarar utan dröjsmål:

- *Jo, det är detta att det är så lugnt och att det finns så många lärare i liten grupp. Hade det varit fler här, hade det inte gått. Så; lugnet och att kunna bolla med lärarna tills jag förstår.*

*(Samtal med elev 2015-02-25)*

Även Tom, som jag träffat i korridoren dagen innan, uttalar sig om lugnet, om betydelsen av att få bedriva studier mer enskilt.

- *[...] sen är det inte så bra att sitta i aulan, i samlingsalen med 70 andra. Jag kan inte koncentrera mig då. Nej, Kärnan är lagom.*

*(Korridormöte med elev 2015-03-10)*

Dessa citat ger en bild av hur såväl elever som lärare uppskattar och förvaltar det lugn som de menar är avgörande för att kunna koncentrera sig på studierna. Lotta och Jens sitter nära, talar lugnt och dämpat till eleverna och varandra. När de vill prata med varandra, går de av respekt till eleverna in i sitt arbetsrum. Lugnet, de lågmälda rösterna och lärarnas tysta förhållningssätt gentemot eleverna, torde därmed kunna betraktas som exempel på stöd.

#### **4.4.2 Studieteknik**

Studieteknik kan enligt SPSM vara avgörande för huruvida elever kan tillgodogöra sig undervisning eller inte. För elever i behov av stöd, är just studieteknik än viktigare eftersom ett relevant upplägg av studiernas disposition över dagen i kombination med trygghet i att veta hur och när vad skall göras, utgör grundläggande förutsättningar för lärande.

Specialpedagog Sara på SFI säger att de möter elever för samtal, som både kan handla om studieteknik och uppföljning av densamma. Detta hjälper både elever och lärare att utvärdera studierna och undervisningen. Till sin hjälp har SFI tre studiehandledare för arabiska, somaliska och vietnamesiska, som är elever och lärare behjälpliga med att upprätta studieplaner och råda vad gäller studieteknik. Sara återkommer flera gånger till det betydelsefulla i att erbjuda och arbeta med studieteknik:

- *Apropå det så tänker jag studieteknik. Det är viktigt, för alla elever oavsett studievana, om än mer för dem utan såklart. Men varje studietillfälle e nytt, miljö, kurs, upplägg och så vidare. Dessutom är varje ny kurs i samband med en ny tillvaro, situation för respektive elev. Ny gruppkonstellation likaså.*

*(Samtal med personal Sara och Jonna 2015-03-23)*

Studieteknik ses alltså som värdefullt både för lärare och elev, som ett led i att erbjuda stöd, struktur och att öka chansen till förtjänstfullt, kontinuerlig process av lärande. Sara skakar på huvudet, pausar och tar ett djupt andetag innan hon fortsätter:

- *Alla får inte studieteknik, fortsätter Sara. Många lärare gör det och ger det, men det är inte rutin på att så skall göras.*

*(Samtal med personal Sara och Jonna 2015-03-23)*

Genom att lyfta fram studieteknik både från elevernas och från kollegernas håll, visar hon hur viktigt det anses vara av både elever och lärare. Även tidigare forskning visar att studieteknik i kombination med motivationshöjande aktiviteter är värdefullt då studier visat att det är vad elever inom vuxenutbildningen efterfrågar. Det värdefulla ligger i att överbrygga eventuella strukturella hinder såsom bristande förmåga att planera sina studier samt att hjälpa eleverna se sig själva som studerande individer.

Flera av eleverna uttrycker mycket riktigt uppskattning kring att de får anpassad hjälp när de så önskar, även utöver de schemalagda timmarna. När jag till exempel träffar Said i köket på Kärnan förklarar han:

- *Titta här, jag har fått ett eget schema och här har Jens skrivit ner hur jag kan jobba hemma. På måndagar till exempel, skall jag jobba med matten, tisdagar svenskan och så vidare. Det är viktigt att jag har koll, lite ordning på grejerna annars är det så att jag gör annat eller inte försöker. Lotta sa också, när vi pratade i höstas, att det går bra att lyssna på texter, för då kommer jag ihåg än när jag läser.*

*(Observation och samtal med elev 2015-03-30)*

#### **4.4.3 Kartläggning**

Kartläggning anmodas av Skolverket (2012) som ett led i att tillgodose elevernas behov av stöd, men även som ett led i att anpassa undervisningen utifrån elevernas möjligheter. Här framträder också det arbetsintegrerade lärandet, vari kartläggning som ett led i kontinuerlig process av uppföljning och utvärdering av lärandet, är en viktig faktor för att se till och hur lärande sker. På Kärnan görs en mindre kartläggning som ett komplement till den studieplan som erbjuds till alla elever som blir antagna till vuxenutbildningen. I de båda yrkeskurserna framträder olika sätt att ta sig an kartläggning.

Lärare Viktor på yrkeskurs ett, uttrycker en viss uppgivenhet kring att inte veta, att det inte sker någon kartläggning av eleverna innan studierna påbörjas. Han uttrycker även en oro för att eleverna går miste om möjligheter till lärande genom att inte fångas upp tidigt i studieperioden. Han för ett långt resonemang kring problematiken kring avsaknad av kartläggning:

- *Jag ser ett problem i att alla elever inte hänger med. Har de svårt att läsa, beror det på dyslexi, man vet ju inte. Hur skall jag kunna veta? Vi tycker också att det är viktigt att*

*ta reda på varför eleven har svårigheter, att eleven inte hänger med i undervisningen. Ofta beror det på språkliga brister. Men vi jobbar med att fria hellre än att fälla. Alltså, har de svårt att läsa så är det ett bekymmer. Det är ju något vi som lärare får försöka ta reda på, vilka behov och så. Det är inte alltid som eleverna själva kan uttrycka vad de har för svårigheter, eller vad de har för behov.*

Lärare Elsa på yrkeskurs två berättar att de arbetar med kartläggning och uppföljning kontinuerligt under studiernas gång. Hon anger här att det är viktigt för att eleverna skall kunna hänga med, men också för att hjälpa eleverna till rätta i sin studiesituation. I hennes utsaga framgår även förslag på hur de skulle vilja arbeta och samarbeta:

- *En del går här av fel anledning. De ser att de får försörjning under ett år, men de glömmar lätt bort att pengarna skall tillbaks. Återigen, handlar det om att prata med eleverna. Att försöka få dem att förstå, ta till sig och till exempel komma på handledning. Det är inte lätt. Vi har funderat på gemensam handledning med andra yrkeskurser.*
- *Vi försöker fånga upp alla. Vi har täta samtal med de elever, framför allt ungdomar, som verkar ha det struligt. Det riskerar bli tidigt avbrott på grund av att eleven tycker det är för tufft att läsa när det är för mycket andra saker runt om i livet. Det handlar som sagt ofta om psykisk ohälsa. Då försöker vi ge stöd genom att slussa vidare och erbjuda dem att komma tillbaks senare.*
- *Alltså, de måste ha grundförutsättningar. Det handlar till exempel om närvaro och vilja. Kommer man och vill, så har vi möjligheter att stötta.*

*(Samtal med läraren Elsa 2015-04-15)*

Även specialpedagog Sara framhåller betydelsen av kartläggning:

- *Det jag tror på är ju det här med kartläggning för alla. Tror att det verkligen är en god grund för fortsatta studier. Att eleverna skall kunna tillgodogöra sig det vi erbjuder i studieväg.*

Resultatet visar således att såväl elever som lärare inom de olika delarna av verksamheten efterlyser och uppskattar kartläggning som ett led i att ta sig an och tillgodogöra sig studierna.

#### **4.4.4 Studier i relation till livet i övrigt**

Verksamheten på Kärnan har schemalagda positioner med lärarstöd. Därutöver har de öppet alla dagar i veckan, från klockan 08.00 till minst 15.00. När eleverna börjar får de ett individuellt schema, men samtidigt får de komma och gå som de vill utefter behov och möjlighet. Enligt Skolverket (2014) skall varje elev kunna kombinera sina studier med andra åtaganden såsom arbete eller studier inom någon annan skolform.

Några av eleverna på Kärnan gör gällande att de har just annat än studier i form av jobb och familj. Adina, som kommer från Algeriet, har jobbat flera år och kan nu för första gången kombinera studier och jobb, både motivationsmässigt och tidsmässigt. Hon berättar att hon kommer till Kärnan när jobbschemat tillåter. Hon uttrycker att det är avgörande för att få till det med studierna. Plötsligt gör hon en paus i matematikstudierna, lägger undan pennan och tittar på mig. Hon säger med fast blick och tydlig röst:

- *Det hade aldrig gått utan Kärnan. Detta är min enda chans i livet till att kunna få studera.*

*(Samtal med elev på Kärnan 2015-03-02)*

Längre bort i salen sitter Teo som berättar att han är här för att läsa engelska på egen hand idag. Han förklarar att han skall läsa engelsk text, högt för sig själv, kanske ljuda ord och slå upp dem vid behov. Teo berättar vidare att han har dyslexi och koncentrationssvårigheter, vilket han fick veta det när han var 19 år. Idag är han 29 år. Under grundskoletiden fick han samma material som övriga klasskamrater, men med den skillnaden att han blev placerad i ett eget rum. Han förklarar att det kändes som att vara ett problembarn, att omgivningen tyckte att han var ett problembarn och hur hans erfarenheter påverkar honom än idag.

- *Så då blev jag ju det, liksom, för att passa i i alla fall i den rollen. Fördjävligt egentligen. Jag satt ju minst en gång i månaden med rektorn och farsan. Idag är jag skitnoga med de egna barnen. Han som går i skolan, jag pratar med fröknarna ofta och säger att de måste hålla koll, berätta för oss om det går snett eller om han inte hänger med. Vi läser ju hemma, saga och så, för barnen. Jag berättar för den store pojken hur det kan kännas att inte förstå när man försöker läsa. Vill att han skall känna igen sig om det är så han upplever det, och samtidigt förklara att såhär har pappa det. Yngste av de tre pojkarna är bara två än så länge, men det får bli samma för honom sen. Utan studier, utan att plugga kommer man ju ingen vart och det ska fan till att fixa det på egen hand när man egentligen måste jobba för att få in pengar.*
- *Sen är det ju så, att grejen här är att jag kan få ihop det i övrigt. Med allt annat, ja du vet, barnen och tjejens jobb och så. Flexibilitet som det heter. Och det är viktigt för mig, i mitt liv, både med studier och med familjen.*

*(Observation och samtal med elever på Kärnan 2015-03-02)*

I dessa citat ser vi hur en elev delger sina tidigare erfarenheter av skolans värld i relation till livet i övrigt samt hur det påverkat honom och vad han i sin tur gör av det i relationen till sina barn och sin egen studerandesituation.

Ett par veckor senare, träffar jag på Tom i korridoren. Han brukar läsa matte på Kärnan och är på väg dit denna morgon. Han säger att han just jobbat natt, känner sig lite trött, men att han ändå är på gott humör och att han känner sig tacksam:

- *Det är så bra med Kärnan. Jag kan inte gå de vanliga kurserna för jag jobbar 5:2-skift som väktare. Ena veckan ledig fem dagar och andra veckan ledig två dagar. Då går det inte att gå på skolschema. Du vet, eller förstår; man kan komma och gå som det passar en själv.*

*(Observation på Kärnan och korridormöte med elev 2015-03-12)*

#### **4.4.5 Anpassningar**

Angående stöd menar specialpedagog Sara på SFI att det i första hand handlar om att möta elevernas behov utifrån deras individuella förutsättningar, att till exempel erbjuda alternativ såsom olika kurser i olika studietakt. Inom SFI finns det mycket riktigt en tidsmässig justeringsmån så till vida att så länge eleven gör progression får hen gå kvar i kursen.

- *För oss här på SFI finns det även en grupp elever, eller ja, de finns i alla grupper, eleverna som gör långsam eller ingen progression på grund av trauma. Då är flexibilitet i studietid avgörande.*

Vidare Sara lyfter fram här är exempel på vikten av en helhetssyn på eleven i sin sociala kontext. Det handlar om att som lärare vara medveten om elevernas erfarenheter, kultur och språk. Samt vad dessa parameterar gör med eleven och hur det påverkar deras möjligheter till lärande. Hon lyfter fram svårigheter i att se eleverna i sin kontextuella helhet:

- *Det spretar här, förstår du. Vi har elever med behov, många olika behov, på samma gång. Vi möter elever som är synskadade, hörselskadade eller behöver andra hjälpmedel för att underlätta läs- och skrivsvårigheter. Plus dem med inlärningssvårigheter.*

*Men vi jobbar ju mycket med validering, som handlar om att värdera och tillgodoräkna vad eleven har med sig. Det går inte bara att ta en utländsk utbildning, lära sig språket och ge sig ut och arbete. Det finns uppenbara svårigheter här. Språket är en del, men det går ju att översätta, svårare är kulturen, att få förståelse för skillnaderna. Allihop här vill ju och gör vad vi kan för att genom studier integrera eleverna i samhället och att finna vägar till jobb.*

Detta uttalande betonar att lärare behöver vara medvetna om sina egna förgivettaganden om individer, elever och behov av stöd för att kunna sätta dem i relation till kunskapsmålen och anpassning av verksamheten. Även här pekar specialpedagog Sara på betydelsen av att se till elevens erfarenheter, hur de påverkar och inverkar på lärandet. Hennes kollega Lotta på Kärnan lyfter, omedvetna om varandra, fram samma perspektiv på anpassning

- *Ja, en del elever har ju social fobi också och de kan ju ta trappan. Ibland har vi fått be ledningen om justering av när den dörren låses, för att det skall fungera. Det måste ju få vara så.*

Läraren Viktor diskuterar anpassningar inom sin yrkeskurs utifrån att:

- *Vi möter ju många elever och alla är olika.*

Mer specifikt framhåller Viktor att många elever har svårt med läs- och skrivinläring, medan matematiken är betydligt enklare. Detta gäller även för dem som har utländsk bakgrund, eller kanske till och med mer för dem. För många av eleverna med svenska som modersmål är det istället matematiken som ställer till bekymmer. Viktor menar att det mesta går att avhjälpa med anpassningar

- *Det handlar, som jag ser det, om att anpassa undervisningen. Det kan handla om mer tid eller att formulera så att de fattar helt enkelt.*
- *Vill du ha exempel så kan jag berätta att det kan vara att ge muntligt istället för skriftligt prov. Det kan också handla om att ge en extra dags undervisning för dem som inte hänger med, eller behöver fördjupning. Sen kan man se att en del jobbar bättre, förstår lättare om de får vara i en liten grupp. Då kan de få chans att förstå, i sin egen takt. Men återigen, det brukar räcka med en dag med stöd, eller i samband med prov. Eventuellt även vid fler tillfällen.*
- *Ett tillfälle är ju praktiken, när de är ute och kör buss. De som har svårare för sig, får köra mer buss. Det kan ju också vara ett bekymmer, för de som är duktiga vill ju lära sig mer, få köra lika mycket, men ofta förstår de när vi förklarar varför det blir skillnad. Kan till och med bli dubbelt så mycket tid på dem är mindre duktiga. Å andra sidan måste vi utmana de redan duktiga.*
- *Ett exempel är när vi kör bussen till Göteborg. Då får de som behöver mer tid och stöd, lite enklare uppgifter, köra på Hisingen, det är ju också Göteborg. Medan de som har lätt för sig, som är duktiga, de får köra i centrum.*

*(Samtal med läraren Viktor 2015-03-30)*

Även yrkesläraren Elsa uttalar sig om anpassningar och menar att behovet av stöd har ökat de senaste åren, vilket hon sätter i samband med politiska beslut som anger att de som står längst bort från arbetsmarknaden har förtur. Vidare kopplar hon behovet till åldrarna; äldre behöver mer stöd och hjälp, kanske mer tid till att lära sig data, medan yngre behöver mänskligt stöd eftersom behoven är psykosocialt betingade. Det kan handla om tidigare misslyckanden i skolkontexter eller att de har ”mycket i bagaget”, som gör att de inte kan eller orkar ta till sig studierna. Det brukar i allmänhet finnas några i varje årskull.

- *Vi försöker anpassa och ge dem det stöd vi kan och jag tycker det är väldigt bra med åldersblandade grupper eftersom de äldre snappar upp och för hjälp av de yngre med*



*data, samtidigt som de yngre ser hur de äldre förhåller sig med att till exempel passa tider.*

*(Samtal med läraren Elsa 2015-04-15)*

När vi specifikt talar om stöd och de anpassningar som ingår i uppdraget, ger läraren Elsa konkreta exempel i form av att de arbetar i små grupper, individualiserar arbetsmoment, att eleverna får jobba mer med saker som de inte kan. Det kan också handla om att justera studiegången eller att reducera antalet kurser. En annan sak de jobbar mycket med, enligt Elsa, är validering av delar av utbildningen och prövningar. Denna utbildning handlar om yrkeskunnande, teori och praktik, vari eleverna kan göra separata moment när det är rätt i tid för just den eleven.

Vidare framhåller även eleverna att anpassning av studier och studiesituationen är a och o för att de skall komma till stånd. Som exempel ses Anna, en blond tjej i 30-årsåldern en sen solig eftermiddag sitter ensam i det stora rummet med huvudet sänkt över böckerna. Pennan trummar lätt mot det rutiga blocket. Jag sätter mig snett mitt emot och frågar vad hon läser.

- *Matte, svarar hon tyst med ett blygt leende.*
- *Jag svarar att jag misstänkte det eftersom jag såg miniräknaren.*
- *Det är matte 2, tror det kan motsvara gamla matte B.*

Hon berättar att hon läst in fler ämnen under en lång period nu. Anledningen är att hon slutade skolan och började jobba som 15-åring. Hennes mamma hade företag så det blev heltid från 15-årsåldern och deltid innan dess.

- *Och ja, det var lite så, lite sånt, så blev det som det blev, inget gymnasium. Jag behövdes på annat håll. Så nu läser jag här då, kurser jag behöver. Matematik, information och kommunikation med mera. Jag har fått validera på grund av att jag arbetat i flera år, så jag behöver inte läsa in hela gymnasiet. För jag vill vidare till yrkeshögskola. Hade det varit högskola, hade jag fått läsa mer. Men det räcker ju såhär.*
- *Och du läser på Kärnan bara eller?*
- *Nej, jag går i Anitas kurs, men vi är jättemånga i samlingsalen. Jag går dit och lyssnar på genomgångarna. Sen går jag hit och försöker förstå. Ibland går jag till Göran på handledning eller träffar Edvard. Han kommer hit ibland också. Det är så bra, för då kan jag bolla med lärarna och förstå så småningom. Jag behöver tid, att läsa och förstå. Jag sitter med matte åtta timmar om dagen. Men det hade aldrig gått utan Kärnans upplägg som fungerar för mig.*

*(Samtal med elever på Kärnan 2015-03-09)*

Två dagar senare är jag åter på plats på Kärnan. Jag träffar Aman som läser svenska. Lotta har bitt mig titta till honom och hjälpa honom med att lyssna på hans läsförståelse. Vi pratar därefter lite allmänt och kommer in på skolan, på Kärnan. Aman säger:

- *Det är bra här. Det är lugnt och så, du vet, lärarna ser till att vi kan läsa, eller plugga kanske det heter. Den som behöver får ett eget rum. Och får hjälp ändå. Bara bättre är det.*

*(Observation och samtal med elev på Kärnan 2015-03-11)*

#### **4.4.6 Samarbete**

Skolverket (2012) anger att de som arbetar inom vuxenutbildningen ska [...] samverka för att göra utbildningen till en god miljö för utveckling och lärande. Samverkan benämns i denna studie samarbete, vilket är en implikation som lyfts i resultatet utifrån dess frånvaro. Lärare efterfrågar och reflekterar kring betydelsen av samarbete i det dagliga arbetet. Det framgår samtidigt via elevers uttalanden att lärare vill samarbeta, även om det inte görs explicit:

- *Jag fick tips av SYV, men det tog två år innan jag vågade gå hit. Hade inte Kärnan funnits, hade jag gett upp. Det funkar inte för mig att hänga med i det tempot. Du vet, vi skall läsa fem sidor och när alla är klara, har jag kommit till sidan två. Man känner sig dum och som ett hinder för de andra. Här är det annorlunda. Alla kämpar med sitt liksom.*

*(Samtal med elever på Kärnan 2015-03-09)*

Här är det studie- och yrkesvägledare som förmått eleven att bege sig till Kärnan, vilket inte lärarna på Kärnan varit medvetna om. Ej heller elevens lärare har kommunicerat med vare sig elev eller studie- och yrkesvägledare eller Kärnans lärare. Ett annat exempel på liknande problematik är eleven Shadinne, som kom till Sverige för 6 år sedan och har läst på vuxenutbildningen sedan 2012. Hon går just nu i en klass med 27 elever. Shadinne berättar att hon kände att hon inte hängde med och talade med sin lärare om sin situation. Läraren tipsade om att gå till Kärnan. Shadinne säger:

- *Jag provade och det är mycket bättre. Man får bättre hjälp här, lärarna hinner lyssna på bara mig och jag kan då få stöd. Jag kom hit för att min lärare sa att det är bra för mig och hon hade rätt.*

*(Samtal med elev på Kärnan 2015-03-09)*

När jag diskuterade dessa båda elever med Lotta och Jens, förklarade att det är så det brukar gå till, eleverna får tips av någon, en lärare, studie- och yrkesvägledare eller av en annan elev, och sedan kommer de själva, när de vill, kan och vågar. Det handlar alltså inte om ett kommunicerat eller dokumenterat samarbete.

När jag träffar läraren Viktor, kommer vi in på samarbete kring eleverna. Jag frågar om han funderat på att ta hjälp av kolleger, av Kärnan, speciallärare eller annan instans och hans svar ger vi handen att ett samarbete inte ligger ses som ett förstahandsalternativ:

- *Nej, ser vi behov, försöker vi lösa det. Vi skickar inte elever till Kärnan. Vi har inte tagit hjälp av Kärnan, vet inte vad de skulle kunna göra för oss. Kanske skulle utnyttja dem lite mer. Fast det är ju inte nåt nån sagt att vi skall eller måste så...*
- *Men å andra sidan, vi får ju med oss alla, alla når ju målen. Förr, så var vi nöjda med att alla nådde E, men så är det inte nu. Vill någon elev satsa på högre betyg så försöker vi lösa det, hjälpa dem så de har chans att visa det alltså.*

*(Samtal med Viktor 2015-03-30)*

#### **4.4.7 Sammanfattningsvis**

Av observationer och samtal framträder betoning på lugn miljö, studieteknik, kartläggning, anpassningar, samarbete samt studier i relation till livet i övrigt.

Dessa parametrar kan ses i direkt relation till vuxenutbildningens uppdrag som anger att "Alla som arbetar inom vuxenutbildningen skall ge stöd och stimulans till alla elever [...] och samverka för att göra utbildningen till en god miljö för utveckling och lärande." (Skolverket 2012:45). Denna skrivelse framhåller således de båda delarna pedagogik och miljö, men inte exakt hur det skall utformas, vilket istället åläggs respektive skola/verksamhet och de som verkar i densamma. Här blir det intressant att jämföra studiens resultat med det uppdrag som åligger verksamheten och som därmed skall framträda i mötet med eleverna.

Resultatet i kombination med tidigare forskning och relevanta begrepp, kan antas vara värdefulla som ett led i verksamhetens kvalitetsutveckling. De begrepp som förefaller applicerbara på empirin är communities of practice och sociomaterialitet, där de förväntas kunna ge en bild av de båda delarna miljö och pedagogik.

## 5. Analys

Analysen av resultaten handlar om vuxenutbildningens verksamhet som community of practice med avseende på miljö, samarbete och arbetsintegrerat lärande. Vidare handlar analysen om hur det pedagogiska arbetet med stöd är organiserat ur ett sociomaterialistiskt perspektiv. Därefter följer ett avsnitt med framåtsyftande reflektioner, som syftar till att reflektera kring hur stöd inom verksamheten skulle kunna utvecklas som ett led i kvalitetsförbättring.

Analysdelen kommer att presenteras i två delar; den ena handlar om vuxenutbildningen som pedagogisk verksamhet och den andra handlar om vuxenutbildningens miljö. De båda delarna utesluter inte varandra, utan skall snarare betraktas som möjliga för synergistiskt samarbete, men samtidigt med viss risk för ett strukturellt spänningsförhållande.

Orlikowski (2007) menar att det är vitalt att lyfta sociomaterialiteten som en lins genom vilken vi kan få syn på att och hur sociala och strukturella jämte tekniska parametrar samverkar och påverkar en verksamhet och dess organisering. Därtill ses att miljön är den tredje pedagogen, vilket då ger en bild av att även pedagogik och lärande kan och bör kopplas samman med organisation samt social och materiell struktur.

I observationer och samtal framgår enligt resultatet betoning på lugn miljö, studieteknik, kartläggning, anpassningar, samarbete samt studier i relation till livet i övrigt. Dessa parametrar kan enligt ovan sättas i direkt koppling till den studerade verksamhetens uppdrag som uttrycker att "Alla som arbetar inom vuxenutbildningen skall ge stöd och stimulans till alla elever [...] och samverka för att göra utbildningen till en god miljö för utveckling och lärande." (Skolverket 2012:45). Vad som framgått i studien är att den lugna miljön återfinns på Kärnan, vilken är en verksamhet lite vid sidan av, integrerad i vuxenutbildningen, men till vilken inte alla elever kan komma. Studieteknik och kartläggning i sin tur både efterfrågas och genomförs, dock ej i omfattning så att det kommer alla elever till godo, ej heller fullt ut som en kontinuerlig process av arbetsintegrerat lärande som skulle kunna komma till stånd. Vad beträffar anpassningar sker de på Kärnan och i den övriga verksamheten men då oftast i ett slags en-till-en-kontext, där styrdokumentens betoning på lärandet som socialt, riskerar att utebli. Detta kan även ses som en direkt följd av de brister i samarbete som framkommit.

### 5.1 Vuxenutbildningen som pedagogisk praktikgemenskap

Vuxenutbildningen som community of practice kan analyseras med avseende på miljö, samarbete och lärande. Eleverna behöver härinom uppleva kontroll över det som påverkar det egna livet, vilket bygger på att integrera och tillägna sig kunskaperna i relevanta communities of practices. Jag tänker på Anna, som lyfter känslan av att sitta i samlingsalen och inte kunna ta in vad som förmedlas på grund av miljömässiga faktorer såsom stor grupp. Hon säger själv att hon inte lär sig där och då, utan får ta med sig informationen vidare till Kärnan, vari ansvaret för lärandet delas mellan elev, lärare och struktur. Tillgång till information leder således inte automatiskt till att kunskaper tillägnas, snarare finns risk att information utan förståelse eller

koppling till erfarenheter, leder till alienation (Wenger 1998). Då vuxenutbildningen är en utbildningsaktör och dessutom inbegriper olika delar, ser vi här att det hamnar på elevens ansvar att integrera kunskaperna i sitt eget liv.

I detta ser vi också att vuxenutbildningen i den aktuella kommunen bedriver stödverksamhet i form av Kärnan, som erbjuder såväl lugn miljö som anpassningar. Den lugna miljön i verksamheten ses alltså företrädesvis på just Kärnan, vilket innebär att den inte kommer alla elever till godo. Den lugna miljön kan även ses som ett slags anpassning, som kan anses värdefull såsom just anpassning, men när lugnet erhålls genom avskildhet, går utformningen att ifrågasätta utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärandet som socialt betingat. För att ett socialt lärande grundat i interaktioner skall komma till stånd i en avskildhet, krävs lärarens närvaro som stöd i att utmana eleven i den närmaste utvecklingszonen. Då vuxenutbildningen inte arbetar med en-en-undervisning blir detta arbetssätt inte realistiskt eller fruktbart för eleven. Istället torde det handla om att elever i avskildhet får bedriva studier på egen hand med hjälp av lärare som handledare, vilket inte är i linje med verksamhetens uppdrag.

Kärnan kan vidare ses som ett exempel på en integrerad verksamhet, men inte en inkluderande. Integrering handlar om att anpassa delarna till helheten, medan inkludering istället handlar om att anpassa helheten till delarna. Utifrån styrdokumentens betoning på inkluderande undervisning kan Kärnan som verksamhet ifrågasättas, så även i ljuset av att alla elever i behov av stöd, inte har tillgång till de anpassningar som sker på Kärnan. Detta grundas i sin tur i brister i kommunikation och samarbete. Här menar jag att vuxenutbildningen har möjlighet att genom ökat samarbete och utbyte mellan de olika delarna, bidra till ökat lärande samt minskad risk för utanförskap och alienation via inkludering.

Denna inkludering handlar då både om struktur, miljö och om pedagogik, där utformning av desamma, handlar om att se personalen som resurser, men också att de har resurser. Resurser i form av kompetens, möjligheter och förmågor att dela med sig av till varandra och till eleverna. Här finns också potentialen att utveckla ett arbetsintegrerat lärande, vilket dock förutsätter att resurserna utnyttjas genom kommunikation och samarbete, vilket enligt studiens resultat inte sker i dagens läge.

Detta resonemang stöds av Håkansson (2007) som framhåller vikten av lärares och elevers sociala samspel i kombination med miljömässiga aspekter som borgar för att lärande skall ske, vilket är i linje med vuxenutbildningens mål och syfte. Även eleverna lyfter omedvetet personalens brist på samarbete i sina uttalanden. Här betonar Jarvis (1995), Alheit (1995) och Hugo (2007) att samspelet mellan lärare och elev är viktigare än val av metod, men val av metod bör grundas i tydlig kommunikation och meningsfulla lärandesituationer inom skolans communities of practices. Här gör jag en koppling till läraren Viktors arbetslagspedagogiska modell, där var och en lärare gör vad de själva är bäst på och där förtjänstfullt utbyte via kolleger utanför det egna arbetslaget inte upplevs som relevant. Detta kan mot bakgrund av Ramstens och Säljös (2012) resultat antas leda till minskade möjligheter till arbetsintegrerat lärande, då de fann att lärande utanför de konkret anmodade arbetsuppgifterna utesluts då ledningen inte explicit åligger medarbetarna att samarbeta inom och mellan communities of practice.

Samarbetet som behövs för arbetsintegrerat lärande och utveckling, hur skall det kunna ske? De i studien ingående lärarna menar att arbetsplatsträffarna är värdefulla, de årligen återkommande gemensamma konferenserna likaså, men de efterlyser också ett mer vardagligt samarbete. För det första menar jag att vikten av samarbete via kommunikation och utbyte av erfarenheter i syfte att utveckla det arbetsintegrerade lärandet, måste lyftas fram till reflektion. För det andra behöver samarbete prioriteras inom verksamheten, både resurs- och tidsmässigt. Därtill behöver ledningen definiera vad som skall göras, hur, när och av vem eller vilka, för att påbörja processen av ett ökat samarbete inom verksamheten. Det handlar samtidigt om att motivera valet av ökat samarbete för medarbetarna, för att inbegripa dem i processen och samtidigt skapa motivation för aktivt deltagande. För det tredje ses praktiska implikationer såsom att lärarna i sitt dagliga arbete kan ha svårt att på raster hinna förflytta sig till personalrummet för social kontakt med övriga kollegiet, vari det är värdefullt att ta in lärarnas och övriga personalens erfarenheter och idéer i arbetet med att utforma verksamheten för ökat samarbete. Ytterligare exempel på praktiska implikationer rörande samarbete ses i form av Viktor som inte gärna tar hjälp av någon utanför arbetslaget men i samma stund uttrycker att han upplever svårigheter i att inte veta om en elev är i behov av stöd beroende på en underliggande diagnos såsom dyslexi. Här skulle ett samarbete kring eleven kunna bidra till att undanröja problemet med att identifiera, definiera och utforma behov av stöd. Detta kan ses som en samarbetsfråga, med pedagogiska förtecken, men även som en strukturell implikation då exempelvis en tidig kartläggning skulle bereda väg för tidiga och relevanta anpassningar av stöd. En annan praktisk aspekt som framkom i observationerna var när matematikmaterial saknades och lätt kunde hämtas en våning under för att jag visste att det fanns där.

Teoretiskt motiveras arbetet med att öka samarbetet inom vuxenutbildningen med exempelvis Ohlsson (2001) som i sina studier fann att det kollegiala lärandet i form av lärares erfarenhetsutbyte och samtal sinsemellan, är starkt kopplade till möjligheter att reflektera kring sin praktik. Samtidigt betonar Larsson (2004) just praktiken, verksamheten som utgångspunkt, för kompetensbärande relationer i vilka medarbetare utvecklas genom interaktion med och lärande av varandra (Döös 2011). Detta handlar alltså om att skapa möjligheter till arbetsintegrerat lärande, vari utbyte och samarbete kring undervisning, lärande och stöd inom den aktuella vuxenutbildningen kan antas leda till möjlighet att på ett förtjänstfullt vis möta elevernas behov både genom ökad insyn i verksamhetens olika delar och genom att kolleger delar med sig av erfarenheter i en aktiv praktik. Här adderar SPSM (2014:16f) vikten av att i verksamheten ges tid till samverkan för exempelvis kartläggning och utbyte av erfarenheter.

Här blir det viktigt att lyfta fram och medvetandegöra de olika erfarenheterna samt olikheter, likheter och tillsammans skapa förutsättningar för samarbete, vari sociomaterialiteten framträder som värdefull utgångspunkt. Det handlar då om att använda begreppet som en lins för betraktande av hur de olika delarna påverkar varandra; socialt samspel, miljö, pedagogik och teknik i ett slags synergi. Genom att alternera fokus men behålla helhetssynen, framträder delarnas betydelse.

Vidare utifrån ett arbetsintegrerat lärandeperspektiv, behöver lärandet sättas på dagordningen, alltså belysa att och hur det sker, individuellt och i grupp. Mer konkret kan det handla om motivation och studieteknik, vilket framkommer tydligt i studien både bland elever och bland lärare, med tydligt exempel hos lärare Sara som utifrån sin roll som specialpedagog menar att just studieteknik är en förutsättning för lärande och deltagande i communities of practice för de elever som är i behov av stöd. Här ser vi att verksamheten skall utgå från elevernas behov och förutsättningar, vari såväl elever som lärare har god nytta av att medvetandegöra eleverna om att och hur lärande sker samt att deltagande i vuxenutbildning bidrar till en ökad tillfredsställelse i övriga kontexter i vardagen (Håkansson 2007, Lumsden Wass 2004). Därtill fann Jarvis (2004) att vuxna elever som upplever trygghet och stöd i undervisningen når högre betyg. Här menar jag att ett ökat fokus på lärandet i sin community of practice, inom vuxenutbildningen, torde generera nyss nämnda implikationer, vilka i sin tur är mätbara i bedömnings- och kvalitetsutvecklingsyfte.

Det handlar således om tydlig kommunikation, mellan samtliga berörda såsom elever, lärare och övrig personal inom verksamheten. Kommunikation som skall vara tydlig och betona förväntningar, innehåll, mål och progression men även lärandet i sig. Detta handlar då om arbetsintegrerat lärande som bör betraktas som en pågående och integrerad process av lärande och utveckling i vuxenutbildningens communities of practice (Wenger 1998). Här menar jag att ledningen har ett ansvar och möjlighet att verka för att implementera synen på lärandet som just en integrerad process. Resultatet visar brister i kommunikationen från ledningens sida, vilket kan antas ha fått till följd att medarbetarna inte heller kommunicerar mellan varandra vad beträffar denna studies implikationer såsom anpassningar, studieteknik, kartläggning och samarbete. Kommunikation handlar om språk, vilket jämte kultur, är avgörande för hur vi tänker och agerar (Dysthe 2003:b). Bristen på kommunikation kan således antas ligga till grund för hur verksamheten bedrivs och utformas med avseende på arbetsintegrerat lärande. Å ena sidan kan vi anta att det därmed skett en appropriering, vari den rådande kulturen av att parallella communities av practices inte är integrerade processer, vilket befäster arbets sättet att undervisa sida vid sida utan reellt utbyte eller lärande av varandra. Å andra sidan kan samma appropriering stamma från de strukturella förutsättningar som placerat stödverksamheten som en verksamhet vid sidan av de andra delarna av vuxenutbildningen. Båda antagandena hänskjuter dock återigen ansvaret till ledningen som äger möjligheten att skapa förutsättningar för förändring mot ett ökat arbetsintegrerat lärande i verksamheten som community of practice.

Enligt ovanstående presenterade resultat i relation till tidigare forskning menar jag sammanfattningsvis att samarbete kan ske via strukturella incitament såsom tydlig kommunikation, implementering av nya rutiner samt strukturella anpassningar av exempelvis lokaler, scheman och kommunikationsvägar. Samarbetet kan i sin tur väntas leda till arbetsintegrerat lärande, till gagn för såväl elever som lärare och i och med det även för samhället.

## 5.2 Vuxenutbildningen som sociomateriell miljö

Det pedagogiska arbetet med stöd kan ur ett sociomaterialistiskt perspektiv ses vara bristfälligt organiserat med avseende på möjligheter till samarbete. Här ses således behov av att skapa strukturella förutsättningar för samarbete mellan de olika delarna av verksamheten i kombination med ett samlat grepp om vuxenutbildningens stöd. I uppdraget ingår att erbjuda eleverna möjlighet att delta i alla delarna samtidigt, vilket ytterligare stärker tesen om behovet av samarbete. En del i samarbetet är fokus på elevernas tillägnande av studierna, som enligt Skolverket (2012) bör inledas genom kartläggning i kombination med upprättande av individuell studieplan för respektive elev. Personalen på SFI beskriver hur de arbetar med att ta fram och använda kartlägningsmaterial för att möta alla elevers behov och förutsättningar. Övriga tillfrågade berättar om att alla elever mycket riktigt får en individuell studieplan, men den inbegriper inte automatiskt kartläggning. Skolverket (2012) menar att någon ansvarig personal bör genomföra någon form av kartläggning i syfte att utforma och erbjuda relevant stöd. Rapporten SOU (2013:20 s. 140) bifaller denna anmodan och det som framgått i studien är ett behov av och en utvecklingsmöjlighet i att just satsa resurser på att skapa gemensamma rutiner för kartläggning, individuella studieplaner och i det en återkommande struktur av vem som gör vad, hur och varför.

Jag menar alltså att verksamheten har behov av att börja med att definiera just behovet av kartläggning av elever. Dels för ledning, dels för lärare och dels för eleverna. Vidare ses behov av att definiera rutinerna för hur kartläggning kan och skall ske. Jag ser också ett behov av att inhämta eller skapa ett eller flera relevanta kartlägningsmaterial. För detta kan med fördel alla berörda delar av verksamheten få bidra med sina erfarenheter och möjligheter.

Det skulle exempelvis redan i ansökan vara möjligt att detektera elever i behov av stöd genom att erbjuda en ruta att kryssa i där ett jakande innebär känt behov/stöd/hjälpmedel/anpassningar. Vidare kan denna möjlighet kompletteras med en indikation till observandum i form av en ruta som ger information om att eleven hyser misstanke om att ha läs- och skrivsvårigheter. Ansökan kan utifrån en tanke om behov av anpassning till modern kommunikationsteknik, med fördel även erbjudas elektroniskt. För att i möjligaste mån möta eleverna anses enligt ovan beskrivet fokus på samarbete. Detta kan även gälla andra utbildningsarrangörer såsom tidigare institutioner, för vilket eleven kan använda ett tomt fält i ansökan för att ange kontaktperson eller enbart tidigare utbildningserfarenheter.

Sammantaget kring ansökan och kartläggning ses att det behövs utarbetas strategier som kan generera lathundar, alltså skriftliga rutiner som är lätta att följa för alla inblandade. Därtill menar jag att det är väsentligt att lyfta fram svaret på frågan "varför?", genomgående i verksamheten, eftersom även personal behöver motivation till genomförande av aktiviteter. Vidare kring kartlägningsstrategier, förefaller även rutiner för uppföljning värdefulla ur kvalitetssynpunkt. Även i detta hänseende kan en genomarbetad lathund användas.

Vidare beträffande struktur ses att elever efterlyser mer flexibilitet i studiernas omfattning för att slippa stressen att bli klara när alla andra blir klara. Antingen kan denna form av individanpassat strukturellt stöd utformas så att eleverna utifrån Skolverkets formulering



rörande flexibilitet som ”alltid eftersträvas när det gäller utbildningen och det kan handla om plats för utbildningens genomförande, tid, studietakt, studieform och sätt att lära” (2014:13) tillåts kvarstå som kursdeltagare så länge som de gör progression såsom till viss del redan sker inom SFI. Ett annat sätt är att använda sig av kontinuerligt intag och utgång, kopplat till kurslängd. Ytterligare en variant är möjlighet till förlängning av alla kurser utefter elevens behov.

I detta ingår även enligt Ahl (2004) ett mått av motivationshöjande aktiviteter med fokus på att höja elevernas självförtroende som tänkande, trygga och lärande individer eftersom studier visar att oro, rädsla, osäkerhet, ångest och lågt självförtroende inverkar menligt på studiemotivation, minne, koncentration, uppmärksamhet och resultat. Ett exempel på motivationshöjande aktivitet är studieteknik som kan anses vara en strukturell faktor då det ingår i såväl schema, planering, kursinnehåll som i självstudier.

Jag menar därför att verksamheten bör implementera och erbjuda studieteknik till alla elever, eftersom tidigare studier visar att förbättrad studieteknik och planering av sina studier är i fokus för många elevers behov av stöd (Karlsson 2007). I dagsläget arbetar en del lärare inom SFI med det, men specialpedagog Sara säger att det inte är genomgående för alla kurser och att det dessutom är utformat på olika sätt. På grundläggande och gymnasiala kurser erbjuds studieteknik i samband med kursstart. Studieteknik och hjälp i att strukturera sina studier kan ses som ett slags individuellt stöd, även om studieteknik som ämne eller del av kurs i annat ämne kan ske i grupp. Studieteknik kan ses vara motivationshöjande, vilket Ahl (2004) kan öka minneskapacitet, koncentration, uppmärksamhet och resultat genom att höja elevernas självförtroende såsom varandes tänkande, trygga och lärande individer inom skolans community of practice. Här framgår att studieteknik därigenom kan dämpa oro, rädsla, ångest och då höja självförtroendet. Samtidigt ses studieteknik som stöd vara relevant då stöd generellt sett utformas bäst genom att fokusera på att undanröja hinder för lärande (Karlsson 2007). Mer konkret kan studieteknik handla om att hjälpa eleverna finna sin egen lärstil, vilken kan utgöra grund för hur eleven på bästa sätt kan tillägna sig sina studier med hjälp av lärarens stöd och anpassning. Det kan även inbegripa vägar att finna struktur i sina studier, hur dagen kan disponeras och hur kursen kan planeras i sin helhet.

I relation till nyss nämnda avsnitt som berörde lärstilar och elevers förutsättningar ses att miljön kan påverka möjligheterna till lärande så till vida att en del elever arbetar bäst när lokalerna är tydliga och strukturerade, medan andra föredrar en miljö som är mer fantasifullt disponerad (Adler & Adler 2006). Lenz Taguchi (1997) menar att miljön är den tredje pedagogen. Orlikowski (2007) menar att alla delar av miljön bör betraktas via begreppet sociomaterialitet. Miljö handlar således om fysisk, psykisk och social dito i kombination med organisatoriska faktorer. Vi kan även säga att miljön utgör ett slags community of practice, och därmed en avgörande faktor för tillägnande av undervisning samt utforskande av socialt samspel inom densamma. Tufvesson (2007) betonar planering och placering av lokalen och dess inredning såsom fönster, dörrar, belysning och materiel. Eleverna som vid observationerna deltog i Kärnans verksamhet lyfte fram sina tankar kring lokalerna och menade då att fler rum vore av värde i kombination med tysta rum. Vid betraktande av lokaliteterna på plats i kombination

med ovan förslagna samarbete med övriga vuxenutbildningen framträder olika möjligheter. Å ena sidan ses möjlighet att fortsätta som en integrerad verksamhet och då för att möta ett större underlag av elever och bereda plats för utbyte av erfarenheter och kollegialt lärande, kan Kärnans nuvarande lokaler utökas genom att låta det intilliggande klassrummet ingå som en del i verksamheten. Samtidigt skulle det som i dagsläget tjänar som konferensrum kunna ingå i Kärnans samlade lokalyta. Därtill kan dörrpartiet i korridoren stängas mot övriga vuxenutbildningens verksamhet för att i möjligaste mån minska ljudet som idag ibland upplevs som störande. Å andra sidan, ses med utgångspunkt i ett inkluderande resonemang, att Kärnan istället kan upplösas till förmån för individuellt anpassad undervisning inom ramen för ordinarie studieförhållanden. Trots att stödverksamhet såsom Kärnan är utformad idag enligt lag inte är ålagd vuxenutbildningen, vittnar flera elever om dess förträfflighet och i vissa fall även dess unicitet rörande lugn, individuellt och flexibelt stöd samt lokaliteternas utformning. I detta menar jag finns ett spänningsförhållande att betrakta i vuxenutbildningens utformning så till vida att det som eleverna lyfter fram som viktigt, redan ingår i verksamhetens uppdrag, och därför borde kunna ges därinom. Samtidigt framträder Kärnan som en community of practice, utformas utefter uttryckta behov, vari hänsyn ur ett sociomateriellt perspektiv tas till såväl miljö som pedagogik. Resonemanget motiveras alltså av vad som framkommit i de deltagande observationerna och förankras i Strandbergs (2006) forskning som visar att elever i behov av stöd eller med funktionsnedsättning är än mer betjänta av miljömässiga justeringar i linje med aktuella behov.

För elever med diagnoser som autism, ADHD och Downs Syndrom är möblering, placering av hjälpmedel och möjligheter till avskärmade studieplatser avgörande för tillägnande av innehåll i studierna och för att dessa elever skall kunna uppleva trygghet, i form av rutiner (ibid. 2006). Här menar Karlsson (2007) att det finns en risk i att tillrättalägga studiemiljön inklusive avskärmningar, eftersom det riskerar minska den sociala interaktionen, som ju är en grund för lärande. Därtill påverkar antalet lärare där Strandberg (2006) å ena sidan menade att lärartätheten påverkar positivt, medan Tufvesson (2007) å andra sidan framhåller att ett större antal lärare kan leda till att elevernas koncentration minskar. Dock vill jag framhålla att denna balansgång kan ses vara kontext- och situationsberoende så behov och utformning behöver variera med de aktuella grupperna, som i sin tur varierar. Här anmodas flexibilitet i tanke och handling för att möta elevernas och gruppens skiftande behov. Ännu en parameter är att begrunda är Roccas och Delgados (2011) resultat som visade att funktionsnedsättningar inom vuxenutbildning tenderar att inte betraktas som socialt betingade, vilket riskerar att få till följd att hinder direkt kopplas till individ och inte till miljö och pedagogik. Detta kan i sin tur leda till att lärare avfärdar möjligheterna till anpassning med hänvisning till att behoven är knutna till individen, till eleven, och därmed inte går att möta. Här menar jag att det finns möjligheter att undanröja dessa risker genom att lyfta fram lärares behov av handledning och kompetensutveckling kring stöd till elever. Förslaget motiveras även av forskningen som visar att lärare inom vuxenutbildningen själva upplever sig sakna insikt och kunskap kring anpassningar till elever i behov av stöd (Skolverket 2009).

Vidare ur ett sociomateriellt perspektiv framgår således att Kärnan på olika vis utgör en förtjänstfull, integrerad del av verksamheten. Dock noteras att den inte är inkluderande, vilket

ger en social implikation att förhålla sig till. Vidare ses strukturen motsvara behoven av en lugn miljö med individuellt stöd, medan den tekniska biten endast i vissa fall motsvarar behoven så till vida att det finns hjälpmedel, men alla är inte kommunicerad till alla elever. Därtill ses den webbaserade strukturen lämna mer att önska vad beträffar uppdatering och kommunikation. Sammanfattningsvis menar jag att ett medvetandegörande kring de olika delarnas påverkan på varandra, vore värdefullt för alla delar och individer i verksamheten. Det handlar då om ett förhållningssätt där analys och reflektion ingår som ett redskap för att utveckla verksamhet och personal, vari hänsyn tas till just att och hur de olika delarna samverkar. Detta görs enligt ovan beskrivet bäst genom kollegialt lärande och en tillåtande struktur. Tillåtande i detta fall bör även kombineras med skapade förutsättningar där utbyte kan ske smidigt både miljömässigt och pedagogiskt.

Jag har lärt mig att det inte går att ta för givet att bara för att styrdokumentet statuerar ett visst arbetssätt, så kommer det till stånd. Det räcker inte att ledningen vet vad och hur, när det inte explicit kommuniceras vidare i verksamheten. Inte heller kan det antas att arbetsintegrerat lärande uppkommer per automatik utifrån att medarbetarna arbetar med just lärande. Lärare kan inte heller tro att de får till stånd ett lärande, utan att vara medvetna hur och varför lärandet sker, ej heller kan de räkna med att eleverna förstår att lärarna gör just vad de har intentioner att göra. Jag menar här att kommunikation och att sätta lärandet som arbetsintegrerat på dagordningen är en förutsättning för att kunna reflektera i praktik, vilket i sin tur är det bästa sättet som lärande och utveckling kan ske. Studien har visat att det finns en övertro på att lodrät, hierarkisk kommunikation per automatik implementeras och därmed genererar lärande. Detta handlar i sin tur om ledningens förhållningssätt, som enligt resultatet bör riktas mot samarbete i verksamhetens gemensamma community of practice. Samarbete för att lyfta fram det arbetsintegrerade lärandet som utgångspunkt för såväl elevers som lärares lärande, ett lärande och samarbete som kan lyfta verksamhetens kvalitet i linje med styrdokumentens riktlinjer och samhällets behov.

## **6. Framåtsyftande reflektioner**

Vad beträffar genomförande av ovanstående presenterade implikationer, handlar det i mångt och mycket om behov av förändring inom den aktuella verksamheten, denna community of practice inriktad på utbildning, omsorg och lärande. Verksamheten är samtidigt en organisation, där nytänkande och förändring behöver implementeras och integreras för genomslagskraft och för att kunna ses som en del i det kontinuerliga kvalitetsarbetet. Ett kvalitetsarbete som består

av att planera, genomföra, följa upp och analysera verksamheten i dess delar och som en helhet (Skolverket 2012).

Denna uppsats kan ses som ett led i kvalitetsarbetet genom att fungera som underlag för analys och vidare planering och potentiellt genomförande. I detta arbete med organisering och förändring av organisation menar Grape, Blom och Johansson (2006) att det är viktigt med både horisontell och vertikal integration. Danermark och Kullberg (1999) framhåller här att gemensamma mål och lokaler, samordnad ledning, lagarbete samt klart definierade funktionsgränser och ledning verkar gynnsamt på organisering. Faktorer som istället verkar hämmande är de omvända i kombination med divergerande kunskapstraditioner, skilda etiska regler, hög personalomsättning och arbetsbelastning. Sammanfattningsvis ses alltså framgångsfaktorn vara hög grad av inkludering i kombination med ett nära samarbete, men även en gemensam diskurs vari kommunikation och organisering kan bedrivas och utvecklas i enlighet med vuxenutbildningens uppdrag att ge stöd och stimulans till alla elever i en god miljö för utveckling och lärande.

I den aktuella verksamheten som community of practice, menar jag att det finns potential att utveckla såväl pedagogik som miljö, utifrån ett medvetet helhetstänkande där de olika delarna får fokus och ses som värdefulla. Här framträder således medarbetare, ledning, elever samt lokaler, material, teknik och pedagogik som väsentliga delar, vilka bör tas hänsyn till ur olika perspektiv och med olika förtecken. Hänsynstagande handlar då om att vara medveten om dess påverkan, samverkan och vikten av att belysa, lyfta till reflektion och aktivt arbeta medelst öppenhet, respekt och professionalitet.

## Referenser

- Adler, Björn & Adler, Hanna (2006). *Neuropedagogik: om komplicerat lärande*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ahl, Helene J. (2004). *Motivation och vuxnas lärande: en kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1842>
- Alheit, Peter (red.) (1995). *The biographical approach in European adult education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung
- Arendt, Hannah (1988). *Människans villkor: vita activa*. Göteborg: Röda bokförl.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1995). *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Björck-Åkesson, Eva (2007). Specialpedagogik- ett kunskapsområde med många dimensioner. I Clas Nilholm & Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 85- 99). (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:5). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Björck-Åkesson, Eva & Nilholm Clas (2007). Inledning. I Clas Nilholm & Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7- 16). (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:5). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Bladini, Kerstin. (2007). *Handledning som verktyg och rum för reflektion en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Enskede: TPB
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 2nd ed Boston: Allyn and Bacon
- Chaib, Mohamed (2000). Frankenstein in the classroom: teachers' social representations of information technology. *Social representations and communicative processes / Mohamed Chaib, Birgitta Orfali (editors)*. S. 37-50
- CIMO. Hemsida. (2015) Hämtad 2015-05-16. Tillgänglig: [http://www.cimo.fi/program/erasmusplus/vuxenutbildning/nyckelfunktion\\_1\\_mobilitet/till\\_so\\_kande](http://www.cimo.fi/program/erasmusplus/vuxenutbildning/nyckelfunktion_1_mobilitet/till_so_kande)
- Czarniawska, Barbara (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlin, Erika & Lagerkrans, Elisabeth (2013). *Teknikstöd i skolan [Elektronisk resurs] : slutrapport*. Sundbyberg: Hjälpmedelsinstitutet

Tillgänglig på Internet: <http://www.hi.se/publikationer/rapporter/teknikstod-i-skolan-slutrapport/>

Danermark, Berth & Kullberg, Christian (1999). *Samverkan: välfärdsstatens nya arbetsform*. Lund: Studentlitteratur

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Dewey, John (1998). *The essential Dewey. Vol. 2, Ethics, logic, psychology*.

Dovemark, Marianne (2007). *Ansvar - hur lätt är det?: om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Döös, Marianne (2003). *Arbetsplatsens relationik: om långsamt kunskapande och kompetenta relationer*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet

Tillgänglig: [http://nile.lub.lu.se/arbarch/arb/2003/arb2003\\_12.pdf](http://nile.lub.lu.se/arbarch/arb/2003/arb2003_12.pdf) Tillgänglig: pdf

Eklund, Lina (2012). *The sociality of gaming: a mixed methods approach to understanding digital gaming as a social leisure activity*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Stockholms universitet, 2013

Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.

Fouganthine, Anna. (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.

Gerber, P.J. (2012). *The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidenced- Based Literature for Research and Practice in Adult Education Jour*

Grape, Ove, Blom, Björn & Johansson, Roine (red.) (2006). *Organisation och omvärld: nyinstitutionell analys av människobehandlande organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan & Ellström, Per-Erik (red.) (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur

Hagström, Tom (1988). *Arbetslösas beredskap inför arbetslivet: en kartläggning och analys av aktiva-passiva förhållningssätt och betydelsen av olika yttre livsförhållande*. Diss. Stockholm : Univ.

Halldén, Sören (2005). *Hur går det till inom vetenskapen?*. Stockholm: Thales

Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur

- Hartman, Jan (1998). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Heister-Trygg, B., & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Heimersson, M. (2009). Elevers särskilda behov – en analys enligt Nancy Fraser. I A. Ahlberg (red.). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Henning Loeb, Ingrid (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning: en yrkeslivshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006 Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/9428>
- Heyman, Ingrid & Pérez Prieto, Héctor (red.) (1998). *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning: en rapport från forskningsgruppen Utbildning: kultur-interaktion-karriär, UTKIK*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Hill, Margareth (2007). *Coola killar pluggar inte*. Stockholm. SNS förslag
- Hugo, Martin (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: en studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Diss. Jönköping : Högskolan i Jönköping, 2007 Tillgänglig:<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-682>
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur
- Husén, Torsten & Härnqvist, Kjell (2000). *Begåvningsreserven: en återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria
- Håkansson, Anita, 2007: *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen. (Teachers' pedagogical work within the municipal adult education system in Sweden.)* Monograph
- Håkansson, Jan (2006). *Lärande mellan policy och praktik: kontextuella villkor för skolans reformarbete*. Diss. Växjö : Växjö universitet, 2006 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-801>
- Jarvis, Peter (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 3. ed. London: RoutledgeFalmer
- Johansson, Bo (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. 3. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget

Johansson, Lars-Göran (2003). *Introduktion till vetenskapsteorin*. 2., [utök.] uppl. Stockholm: Thales

Karlsson, Kristina (2007). *Funktionshinder, samtal och självbestämmande: en studie av brukarcentrerade möten*. Diss. (sammanfattning) Linköping : Linköpings universitet, 2007  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-8601>

Karlsson, Y (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping Universitet Studies in Pedagogic Practices No. 6. Linköping: LiU-Tryck

Karlsudd, Peter (1999). *Särskolebarn i integrerad skolbarnomsorg*. (Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö). Malmö: Tryckeriet Högskolan i Kalmar

Karlsudd, Peter (2002). *Tillsammans: integreringens möjligheter och villkor : erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuserats*. Kalmar: Institutionen för hälso- och beteendevetenskap, Högsk. i Kalmar

Kelly, G. M.: Employment and concepts of work in the new global economy. *International Labour Review*. Vol. 139, (2000), No. 1.

Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila, & La Fave (2008) Elektronisk resurs. Tillgänglig: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18274505> hämtad 2015-03-16

Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS

Linnaeus Tercentenary Symposium (2007). *Promoting scientific literacy: science education research in transaction : proceedings of the Linnaeus Tercentenary Symposium held at Uppsala University, Uppsala, Sweden, May 28-29 2007*. Uppsala: Uppsala University

Lönnheden & Bron, A. (2004). Higher Education for Non Traditional Students in Sweden – a Matter of Inclusion. *Journal of Adult and Continuing Education*. Tohoku University Japan, (7), s. 175-188. (4)



Maltén, Arne (1997). *Pedagogiska frågeställningar: en introduktion till pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Ohlsson, Jon. (2001). Utvecklingsprojekt möter motstånd. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2001 årg 6 nr 2 s 102–121 issn 1401-6788

Orlikowski, Wanda J. (2007). Elektronisk resurs. Hämtad 2015-05-04. Tillgänglig: <http://oss.sagepub.com/content/28/9/1435.abstract> Tillgänglig: pdf

Pavlica, Daniel (1999). *Första året: scener ur ett klassrum*. Stockholm: DN

Persson, B (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E.

Popper, Karl & Schilpp, Paul Arthur (1974). *The philosophy of Karl Popper*. 1. ed. La Salle, Ill.: Open court

Proposition 1967:85. Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående vissa åtgärder inom vuxenutbildningens område m.m. Regeringens proposition

Ramsten och Säljö (2012). "*Learning, culture and social interaction*" [*Elektronisk resurs*]. (2012-).

Rappe, Ewa (1973). *Från katekes till "social fostran": något om folkundervisningen i Sverige fr o m 1842*. Stockholms universitet. Institutet för folklivsforskning

Regeringen. (2013). Statens Officiella Utredningar [SOU]. Elektronisk resurs. Hämtad 2015-05-05 Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/16745/a/213862> Tillgänglig:pdf

Regeringen. (1982). Statens Officiella Utredningar [SOU]. Elektronisk resurs. Hämtad 2015-05-05 Tillgänglig: [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Statens-offentliga-utredningar/sou-1999-141-\\_GNB3141/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Statens-offentliga-utredningar/sou-1999-141-_GNB3141/) Tillgänglig: pdf

Rocco, T. S., & Delgado, A. (2011). Shifting Lenses: A Critical Examination of Disability in Adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 132, Winter 2011, 3- 12. doi: 10.1002/ace.426

Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press

Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Clas Nilholm & Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36- 51). (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:5). Stockholm: Vetenskapsrådet

Rosso, Brent, Dekas, Kathryn & Wresniewski, Amy: On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior* 30, (2010), 91-127

Silverman, David (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. 3., [updated.] ed. London: SAGE

Skolverket. (2000). *Memorandum för livslångt lärande* Elektronisk resurs. Hämtad 2015-05-05 Tillgänglig: <http://www.vasa.abo.fi/users/psalo/Web/Kommission.pdf> Tillgänglig:pdf

Skolverket. (2007) *Digitala lärresurser - möjligheter och utmaningar för skolan* Elektronisk resurs. Hämtad 2015-05-05 Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1888> Tillgänglig: pdf

Skolverket. (2009). *Digitala lärresurser i en målstyrd skola*. Elektronisk resurs. Hämtad 2015-05-05 Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2299> Tillgänglig: pdf

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Elektronisk resurs. Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575)

Skolverket. (2012). *Skolverkets allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete* Elektronisk resurs. Hämtad 2015-05-05 Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2901](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2901) Tillgänglig:pdf

Skolverket. (2015). *Individanpassning, extra anpassningar och orienteringskurser inom vuxenutbildningen*. Stockholm: Fritzes

Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2012). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med funktionsnedsättning*

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Taylor, Steven J. & Bogdan, Robert (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. 3. ed. New York, N.Y.: Wiley

Trondman, Mats (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Tufvesson, Catrin (2007). *Concentration difficulties in the school environment: with focus on children with ADHD, autism and Down's syndrome*. Diss. (sammanfattning) Lund : Lunds, 2007

Van Manen, Max (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press

Vetenskapsrådet. (2011). (Elektronisk) Tillgänglig:  
<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+forskningssed+2011.1.pdf> (hämtad 2014-05-31)

Vosniadou, Stella (red.) (2008). *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge

Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Wass, Karin Lumsden (2004). *Vuxenutbildning i omvandling: Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2004

Weber, Max (1983). *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder. 1, Sociologiska begrepp och definitioner. Ekonomi, samhällsordning och grupper*. Lund: Argos

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wickman, Per-Olof (2006). *Aesthetic experience in science education: learning and meaning-making as situated talk and action*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

Öhman, Johan (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2006