



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att förstå särskild utbildning för vuxna

Hur skolformens komplexitet i en kommun kan
tolkas genom Bergs frirumsmodell

Ola Westmar

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT15 IPS02 LLU600

Abstract

Examensarbete:	15hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT15 IPS02 LLU600
Nyckelord:	Särskild utbildning för vuxna, sÄrvux, Ärvux, frirum, styrning, ledning, andragogik, tillgÄnglighet, kunskapsutveckling, identitet, delaktighet

Syfte: Studien syftar till att undersöka en kommuns sÄtt att organisera och utveckla skolformen sÄrskild utbildning f6r vuxna. Ett ytterligare syfte Är att beskriva vad detta betyder f6r mÅlgruppen vuxna med intellektuell funktionsnedsÄttnings tillgÄnglighet, kunskapsutveckling, identitet och delaktighet i samhället. Studiens frÅgeställningar, utifrån den aktuella verksamheten, Är:

- Hur ser skolchefen, rektorn, läraren och eleven pÅ skolformen sÄrskild utbildning f6r vuxna?
- PÅ vilket sÄtt genomf6rs utvecklingsarbete inom skolformen?
- Vilka yttre och inre grÄnser finns f6r skolformen?

Teori: Studien Är baserad pÅ en hermeneutisk tolkning med frirumsmodellen som verktyg f6r att belysa den komplexitet som finns inom skolformen sÄrskild utbildning f6r vuxna och processen att upptÄcka och er6vra det frirum som finns tillgÄngligt i verksamhet.

Metod: Studien bygger pÅ sju stycken strukturerade, kvalitativa intervjuer med 6ppna frÅgor genomf6rda med vuxenutbildningschef, rektor, lärare och elever vid sÄrskild utbildning f6r vuxna i Lidk6pings kommun.

Resultat: Resultatet av studien pekar pÅ att det finns ett antal faktorer som kan ses som avg6rande f6r att sÄrskild utbildning i Lidk6ping bed6ms bedrivas pÅ ett framgÅngsrikt sÄtt. Dessa faktorer Är:

- Lokalernas roll – vikten av en samlad vuxenutbildning.
- Ett genomgÅende pedagogiskt f6rhÅllningssÄtt – den professionella flexibilitetens betydelse.
- Ledningens roll – att skapa f6rutsÄttningar genom positiv styrning och ledning i och av verksamheten.
- LÄrarnas roll – att er6vra frirummet, forma verksamheten "bottom-up" och att bem6ta eleverna utifrån ett flexibelt, professionellt f6rhÅllningssÄtt.
- Elevens roll – att nÅ och fÅ utbildning utifrån egna f6rutsÄttningar och behov. En positiv inställning till skolan.

Konsekvenserna av detta Är att sÄrskild utbildning f6r vuxna kan anses ha en viktig roll i att erbjuda vuxna med intellektuell funktionsnedsÄttning relevant utbildning, men att detta krÄver en satsning pÅ verksamheten samt att det tillgÄngliga frirummet upptÄcks och er6vras.

Förord

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till all personal och elever vid SUV, Campus Lidköping. Tack för att Ni ställde upp och på ett så pass öppenhjärtligt sätt medverkade till att visa upp och beskriva Er verksamhet utifrån de frågeställningen som jag bar med mig under mitt besök. Jag hade verkligen två jättetrevliga dagar i Lidköping!

Tack också till min handledare Staffan. För gott handledarskap, stort engagemang och trevliga, meningsfulla samtal.

Till min fru som fått följa arbetet med detta examensarbete på nära håll; du betyder allt.

Falkenberg 15-09-10

Innehållsförteckning

1. Inledning och problemformulering	1
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Bakgrund och tidigare forskning.....	4
3.1 Särskild utbildning för vuxna då och nu.....	4
3.1.1 Historik	4
3.1.2 En verksamhet med många namn	5
3.1.3 Utbildningens syfte och organisation	5
3.1.4 Variation mellan kommunerna	6
3.2 Vägen ut i vuxenvärlden för särskoleelever	6
3.2.1 Arbete.....	7
3.2.2 Studier på folkhögskola eller studieförbund	9
3.2.3 Högskola	9
3.2.4 Daglig verksamhet	10
3.3 Identitet, delaktighet och tillgänglighet	10
3.4 Det livslånga lärandet – Andragogik	11
3.4.1 Framtidens vuxenutbildning	12
3.5 Skolutveckling enligt Berg	13
3.5.1 Explicit och implicit styrning	14
3.5.2 Explicit och implicit ledning.....	14
3.5.3 Frirumsmodellen	15
3.5.4 Aktörsberedskap	16
3.6 Andra perspektiv på skolutveckling	17
3.7 Samverkan	18
3.7.1 Studie- och yrkesvägledning.....	18
3.7.2 Samverkan mellan skolformer	18
3.7.3 Samverkan med näringslivet.....	19
3.8 Sammanfattning av kunskapsläget	20
4. Metod.....	21
4.1 Val av metod.....	21
4.1.1 Analysmetodik: frirumsmodellen tolkad genom hermeneutiken.....	21
4.2 Förberedelser, genomförande och urval	22
4.3 Den kvalitativa forskningsintervjun	23
4.3.1 Utformningen av intervjuguiderna.....	24
4.3.2 Pilotintervjuer	24
4.4 Bearbetning och analys.....	24
4.4.1 Pilotanalys.....	24
4.4.2 Bearbetning av empirin.....	24
4.5 Studiens tillförlitlighet	25
4.6 Etiska överväganden.....	25
5. Resultat av studien	26
5.1 Campus Lidköping	26
5.1.1 Ledningen	26
5.1.2 SUV	27
5.2 Ett samlat vux – namnets och lokalernas betydelse	28

5.3 Styrning	29
5.3.1 Politisk styrning	29
5.3.2 Chefernas styrning och ledning – att skapa förutsättningar	30
5.3.3 Lean – ett ”bottom-up”- verktyg för styrning och ledning	30
5.4 Frirummet inom verksamheten.....	31
5.4.2 Cheferna - tilltro till personalen.....	31
5.4.3 Lärarna – utrymme att utveckla	32
5.5 Samverkan – vikten av att vara flera	32
5.6 Skolans formella uppdrag - den professionella flexibiliteten.....	33
5.7 Att kunna erbjuda mycket	34
5.8 Elevernas syn på verksamheten.....	34
5.8.1 Målet med studierna.....	35
5.8.2 Känslan av att läsa på SUV.....	35
5.9 Studie- och yrkesvägledning	36
5.10 Uppsökande verksamhet – svårt att nå alla	37
6. Resultatanalys och slutsats	38
6.1 Synen på särskild utbildning för vuxna i Lidköping	38
6.2 Utvecklingsarbetet inom särskild utbildning för vuxna	39
6.3 Yttre och inre gränser för SUV i Lidköping.....	39
6.4 Identifierade faktorer för framgång	40
6.2 Framgångsmodell för SUV i Lidköping.....	40
6.5 Slutsats.....	41
7. Avslutande diskussion.....	42
7.1 Särskild utbildning för vuxna som en brygga ut i vuxenvärlden.....	42
7.2 Vikten av ett professionellt förhållningssätt inom särskild utbildning för vuxna	43
7.3 Skolutveckling ”botttom-up”.....	43
7.4 Utvecklingsområden inom särskild utbildning för vuxna	44
7.5 Studiens pedagogiska implikationer.....	44
7.6 Förslag på vidare forskning	44
7.7 Slutord	45
Referenslista.....	46
Bilagor	51
Bilaga 1 – Missivbrev.....	51
Bilaga 2 – Intervjuguide skolledare/skolchef	52
Bilaga 3 – Intervjuguide lärare	54
Bilaga 4 – Intervjuguide elev	56

1. Inledning och problemformulering

Inom det svenska skolsystemet finns det nog få skolformer som lyfts så lite i både forskning som i den allmänna skoldebatten som särskild utbildning för vuxna, eller LärVux eller SärVux, som den också kallas. Detta kan bero på att skolformen är relativt liten i förhållande till antalet elever och lärare. År 2014 var det totala elevantalet inom särskild utbildning för vuxna i Sverige 4245. Antalet lärare som var verksamma inom skolformen var samma år 393. Jämförelsevis kan sägas att samma mätvärden för komvux år 2014 var 216 251 elever och 4924 lärare (Skolverket, 2015a). Särskild utbildning för vuxna kan genom detta, tillsammans med specialskolorna, sägas vara en av Sveriges minsta skolformer.

Särskild utbildning för vuxna är en egen skolform inom vuxenutbildningen. Utbildningen riktar sig till personer över 20 år med intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvad hjärnskada, alltså till stor del samma målgrupp som särskolan. Skolformen är reglerad enligt skollagen och kommunerna är alltså genom detta ålagda att erbjuda utbildning till de invånare som tillhör målgruppen i kommunen. Huvudmannen är dessutom skyldig att bedriva så kallad ”uppsökande verksamhet”, det vill säga aktivt söka upp och motivera presumtiva elever att delta i utbildning inom skolformen (SFS 2010:800).

I sin senaste statistik konstaterar Skolverket att antalet elever som studerar inom särskild utbildning för vuxna har minskat under de senaste åren, totalt med 14% sedan 2007. Det är dessutom färre kommuner som idag erbjuder skolformen, från 221 år 2007 till 194 år 2013. Andelen elever som är bosatta i en annan kommun än den som de studerar i har också minskat, från 7% år 2012 till 6,5% år 2013. (Skolverket, 2014).

I Skolverkets databas går även att utläsa att antalet elever inom särskild utbildning för vuxna varierar stort mellan olika kommuner. Kommuner med relativt stort invånarantal kan ha få elever inom skolformen, samtidigt som kommuner med relativt få invånare kan ha många elever inskrivna. Tre kommuner, alla med ett invånarantal kring 40 000, hade år 2013 till exempel 16, 29 respektive 38 elever inskrivna. (Skolverket, 2015a)

I skollagen står det att ”varje kommun ska aktivt verka för att nå de vuxna i kommunen som har rätt att delta i utbildning på grundläggande nivå och för att motivera dem att delta i sådan utbildning” (SFS 2010:800, 21kap. §10). Kommunerna ska alltså *aktivt verka* för att identifiera presumtiva elever och locka dessa till utbildning, det som även kallas för ”uppsökande verksamhet”. Trots detta minskar antalet elever inom skolformen. Skolinspektionen har även kritiserat flertalet kommuner för en bristande organisation av särskild utbildning för vuxna. Bland annat skriver man i sin rapport efter tillsyn i en kommun att:

Verksamheten bedrivs utan något syfte eller mål. Rektor med ansvar för särskild utbildning för vuxna har inte tillräckliga kunskaper om utbildningen och den lagstiftning som styr utbildningen. Eleverna har ingen tillgång till studie- och yrkesvägledning och det upprättas inte några individuella studieplaner för eleverna och eleverna får inte betyg. (Skolinspektionen, 2014a, s.3)

Det finns även exempel på kommuner där Skolinspektionen har utfärdat ett föreläggande om vite för att kommunen över huvudet taget inte erbjuder skolformen särskild utbildning för vuxna. I ett nyligen uppmärksammat föreläggande av denna typ skriver inspektionen:

Skolinspektionen ser mycket allvarligt på bristerna med tanke på att detta är en målgrupp som kommunen har ett stort ansvar för och som dessutom inte har samma förutsättningar som andra i samhället att hävda sina rättigheter. (Skolinspektionen, 2015, s.2)

Den kommun som detta gäller har nu åtgärdat bristerna och erbjuder särskild utbildning för vuxna i enlighet med Skolinspektionens krav.

Det finns dock kommuner i Sverige som under senare år har bedrivit ett aktivt utvecklingsarbete inom särskild utbildning för vuxna. Kommuner som kanske tidigare inte erbjudit skolformen alls eller som kraftigt omstrukturerat utbildningen för att bättre leva upp till de direktiv och krav som finns. Det finns nu även möjlighet för kommunerna att erbjuda yrkesinriktad lärlingsutbildning och annan arbetsplatsförlagd utbildning inom särskild utbildning för vuxna. I en tillsynsrapport från en annan kommun skriver skolinspektionen:

Vid den tidigare tillsynen våren 2009 beskrev Skolinspektionen bland annat att kommunen genomfört "en dynamisk och omfattande satsning på vuxenutbildning...". Skolinspektionen bedömer även vid denna tillsyn att verksamheten erbjuder eleverna ett stort utbud av utbildningar och en stor flexibilitet vad gäller arbetsformer, studietakt och möjlighet att kombinera studier med arbete. I likhet med tidigare tillsyn vill Skolinspektionen framhålla vuxenutbildningens sätt att bedriva och organisera särskild utbildning för vuxna som speciellt framgångsrikt, då eleverna även här erbjuds många alternativ och att undervisningen upplevs som stimulerande. (Skolinspektionen, 2014b, s. 3)

Utifrån ovan givna bakgrund väcks frågan kring vad det är som påverkar organisationen och utvecklingen av särskild utbildning för vuxna inom en kommun samt vilka konsekvenser detta får för målgruppens möjligheter att nå och få utbildning? Vad är det som får en kommun att vilja satsa på och utveckla skolformen och hur kan detta göras? För att på något sätt försöka ge en inblick i den komplexa värld som skolan i allmänhet och särskild utbildning för vuxna i synnerhet befinner sig inom, har jag i denna studie valt att fokusera på den verksamhet som citatet närmast ovan avser – Särskild utbildning för vuxna (SUV) i Lidköping. En verksamhet som tycks vilja satsa på skolformen och se den som en viktig del inom svensk vuxenutbildning.

2. Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att undersöka en kommuns sätt att organisera och utveckla skolformen särskild utbildning för vuxna. Ett ytterligare syfte är att beskriva vad detta kan betyda för målgruppen vuxna med intellektuell funktionsnedsättnings tillgänglighet, kunskapsutveckling, identitet och delaktighet i samhället.

Studiens frågeställningar, utifrån den aktuella verksamheten, är:

- Hur ser skolchefen, rektorn, läraren och eleven på skolformen särskild utbildning för vuxna?
- På vilket sätt genomförs utvecklingsarbete inom skolformen?
- Vilka yttre och inre gränser finns för skolformen?

3. Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas aktuell forskning kopplat till det aktuella problemområdet. För att tydligare ge en inblick i skolformen särskild utbildning för vuxnas roll i det svenska skol-systemet ges inledningsvis en historisk beskrivning av skolformens framväxt till dess nuvarande form. Därefter beskrivs de olika val som elever från gymnasiesärskolan ställs inför efter avslutad utbildning, samt de olika utbildningsalternativ, med tyngdpunkt på vuxenutbildningen, som idag erbjuds i Sverige kopplat till forskning kring identitet, delaktighet och tillgänglighet för målgruppen. Kapitlet avslutas sedan med ett avsnitt om skolutveckling, där Bergs (2003) teori, med hänsyn till studiens syfte och upplägg, ges ett utökat utrymme.

3.1 Särskild utbildning för vuxna då och nu

Då särskild utbildning för vuxna är en av Sveriges minsta skolformer och också, som jag nämnde i inledningen, en verksamhet som i mycket låg utsträckning förekommer i forskningen eller den allmänna skoldebatten känns det berättigat att här inleda med en kort resumé över skolformens framväxt i Sverige, från 1970-talets försöksverksamhet till den verksamhet som finns inom dagens vuxenutbildning.

3.1.1 Historik

Det som i dagens lagtexter kallas för särskild utbildning för vuxna har vuxit fram ur det som tidigare kallades särvux. Vuxenutbildning för personer med intellektuell funktionsnedsättning (eller psykiskt utvecklingsstörda som det då kallades) i Sverige startade som försöksverksamhet läsåret 1970/1971, då som en verksamhet i landstingens regi med tydliga kopplingar till omsorgen och daglig verksamhet. Denna verksamhet blev permanentad år 1981. År 1985 genomförde den då kallade skolöverstyrelsen en utredning där det föreslogs att det som då kallades särvux skulle innefatta utbildning på både träningskolenivå och grundläggande särskolenivå. Syftet var att utbildningen skulle bli mer kompetensinriktad med fokus på fortsatt utbildning eller yrkesliv (Prop. 1987/88:113). 1988 infördes utbildning motsvarande grundläggande särskolenivå inom särvux, medan träningskolekursernas inträde dröjde till 1991. I den statliga utredning från 1990 som låg bakom införandet av träningskolekurser inom särvux skriver kommittén

Utvecklingsstörda har liksom andra möjlighet att tillgodogöra sig utbildning om den anpassas efter deras speciella behov och förutsättningar. Utbildningsinsatser är ett viktigt inslag i en strävan att normalisera livsvillkoren. Kommittén anser därför att utvecklingsstörda oavsett grad av funktionsnedsättning skall ges möjligheter till utveckling genom vuxenutbildning. (SOU 1990:11, s.11)

Kommittén konstaterade i sin utredning att vuxna med intellektuell funktionsnedsättning befann sig i en ny livsroll. Från att tidigare ha levt på vårdinstitutioner fanns de nu ute i samhället, vilket ställer nya krav på hur vuxenutbildningen organiseras. Utredarna påpekade också att det finns en grupp personer med intellektuell funktionsnedsättning som helt saknar skolbakgrund, då den allmänna skolplikten för gruppen infördes först 1968. Denna grupp uppskattades 1990 till ungefär 3500 personer. Vidare lyftes vikten av yrkesutbildningar inom särvux. Antalet elever inom särvux var 1990 ca 600 (SOU 1990:11).

1992 infördes möjligheten att erbjuda yrkesutbildningar på särvux. I den proposition som låg bakom lagändringen föreslås även att ansvaret för särskolan och särvux överförs från lands-

tingen till kommunerna (Prop. 1991/92:94). 1996 kommunaliserades sÄrvux i Sverige fullt ut. 2001 tillsattes den sÅ kallade "Carlbeckkommittén" av regeringen, med uppdraget att se över sÄrskolans organisation utifrån visionen "en skola för alla". Kommittén konstaterar i sitt delbetänkande (SOU 2003:35) att skolformen sÄrvux uppvisar en rad brister, bland annat satsas det relativt lite resurser på verksamheten och skillnaden mellan hur olika kommuner bedriver verksamheten är också påfallande. Vidare påtalas brister i den uppsökande verksamheten samt behovet av ökade inslag av estetisk verksamhet samt arbetslivspraktik (SOU 2003:35).

3.1.2 En verksamhet med många namn

I och med den nya skollagens införande år 2010 bytte sÄrvux namn till att i lagtexterna istället benämnas sÄrskild utbildning för vuxna. Namnet sÄrvux bedömdes dock vara så pass inarbetat att det tilläts leva kvar parallellt. Samma år varumärkesregistrerade Riksföreningen LÄrvuxpedagogerna, en ideell förening som samlar landets lärare inom sÄrskild utbildning för vuxna, dessutom namnet LÄrvux så att detta blev tillgängligt för kommuner att använda sig av (Patent- och registreringsverket, 2015). Resultatet blir således att skolformen idag går under tre olika namn: sÄrskild utbildning för vuxna, sÄrvux och lÄrvux.

3.1.3 Utbildningens syfte och organisation

Dagens sÄrskild utbildning för vuxna är en skolform inom vuxenutbildningen som riktar sig till personer över 20 år med intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvad hjärnskada. Till skillnad från grundsÄrskolan och gymnasiesÄrskolan finns dock inga formella krav på utredningar för att delta i undervisningen, så länge som huvudmannen gör bedömningen att eleven tillhör målgruppen (Skolverket, 2013). Skolformen är reglerad enligt skollagen och kommunerna är alltså genom detta ålagda att erbjuda utbildning till de invånare som tillhör målgruppen i kommunen (SFS 2010:800). I skollagen står det att:

Målet för den sÄrskilda utbildningen för vuxna är att vuxna med intellektuell funktionsnedsättning ska stödjas och stimuleras i sitt lärande. De ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling. (SFS 2010:800, 21kap. §2)

Undervisning inom sÄrskild utbildning för vuxna kan ske på två olika nivåer, grundläggande (inklusive träningsskolan) och gymnasial nivå. Det finns även möjlighet att bedriva lärlingsutbildning inom skolformen. Med något enstaka undantag bedrivs sÄrskild utbildning för vuxna runt om i landet i kommunal regi.

På grundläggande nivå inom sÄrskild utbildning för vuxna finns det idag 13 kurser som motsvarar grundsÄrskolan samt tre kurser som motsvarar träningsskolan att välja på (Skolverket, 2014a). Kommunerna är enligt skollagen skyldiga att erbjuda kurser på grundläggande nivå till de som önskar det och tillhör målgruppen. Kommunerna är även skyldiga att erbjuda kurser på gymnasial nivå som motsvarar efterfrågan och behov (SFS 2010:800).

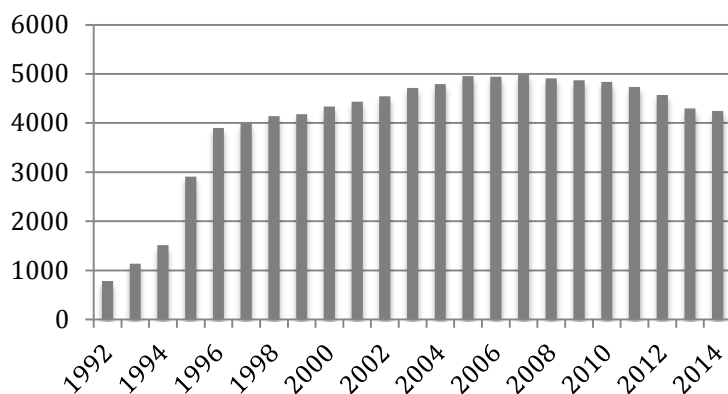
Sedan år 2011 finns det möjlighet för huvudmän att söka stadsbidrag för lärlingsutbildning inom sÄrskild utbildning för vuxna. Lärlingsutbildningens utformning regleras genom en förordning där det bland annat framgår att utbildningen till övervägande del ska förläggas på en arbetsplats. Syftet med lärlingsutbildningen är att den studerande ska få en grundläggande yrkesutbildning, ökad arbetslivserfarenhet samt kunskaper inom yrkesområdet (SFS 2010:2016).

Det går även att genomföra arbetsplatsförlagt lärande (APL) inom särskild utbildning för vuxna. Hela eller en del av en kurs kan då genomföras på en arbetsplats (Skolverket, 2013; SFS 2011:1108).

På gymnasial nivå ges kurser inom särskild utbildning för vuxna utifrån samma kursplaner och ämnesplaner som inom gymnasiesärskolan, med undantag för ämnet idrott och hälsa som inte finns inom skolformen (Skolverket, 2015b).

3.1.4 Variation mellan kommunerna

I sin senaste statistik konstaterar Skolverket att antalet elever som studerar inom särskild utbildning för vuxna minskar för sjunde året i rad. År 2014 var det totala elevantalet i Sverige 4245, en minskning med 1% sedan föregående år och med 15% sedan 2007. Vidare är det färre kommuner som erbjuder skolformen, från 221 år 2007 till 191 år 2014.(Skolverket, 2015c).



Figur 3.1. Antalet elever i särsvux 1992-2014 utifrån Skolverket (2015a).

I Skolverkets databas går även att utläsa att antalet elever inom särskild utbildning för vuxna varierar stort mellan olika kommuner. Kommuner med relativt stort invånarantal kan ha få elever inom skolformen, samtidigt som kommuner med relativt få invånare kan ha många elever inskrivna. Tre kommuner, alla med ett invånarantal kring 40 000, hade år 2013 till exempel 16, 29 respektive 38 elever inskrivna. (Skolverket, 2015a)

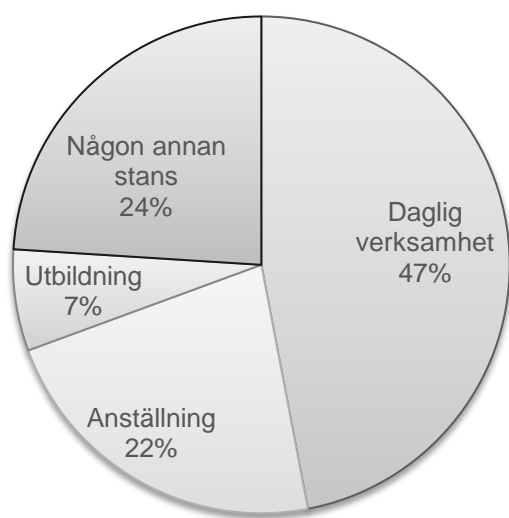
3.2 Vägen ut i vuxenvärlden för särskoleelever

Efter avslutade studier vid gymnasiesärskolan väntar en rad olika valmöjligheter för eleverna. Övergången mellan gymnasiesärskolan och vuxenvärlden beskrivs inom forskningen som en stor, ofta svår utmaning för många (Szönyi, 2005; Molin, 2008, Mineur, Bergh & Tideman, 2009).

Ineland, Molin och Sauer (2009) menar att valet av väg efter särskolan ofta, för personer med intellektuell funktionsnedsättning, handlar om att hitta strategier för att hantera en skiftande tillhörighet (s.121). Individerna väljer här mellan att förlika sig med ett omsorgsinriktat val (daglig verksamhet) eller söka efter ett mer frigörande alternativ (arbete och studier). Ett val som för många innebär ett svårt övervägande (Ineland et. al, 2009)¹.

¹ Se även avsnitt 3.3.

I ett pågående forskningsarbete under namnet "Särskolan-och sen?" vid högskolan i Halmstad har doktorand Jessica Arvidsson kartlagt sysselsättningen för 12 269 före detta gymnasie-särskoleelever som avslutade sina gymnasiestudier mellan 2001 och 2011. Resultatet visar att merparten, 47%, av dessa år 2011 hade sin sysselsättning via daglig verksamhet. 22,4% hade anställning och 6,6% deltog i olika utbildningsprogram. Nästan en fjärdedel, 24%, befann sig någon annan stans (elsewhere), av vilket Arvidsson, Widén och Tideman (2014) drar slutsatsen att dessa individer genom social exkludering fallit mellan det sociala skyddsnät som daglig verksamhet² och skolsystemet i Sverige innebär för unga vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar (Arvidson, Widén & Tideman, 2014).



Figur 3.2. Sysselsättning efter gymnasiesärskolan. Egen modell utifrån Arvidson et al. (2014).

3.2.1 Arbete

Svårigheter att komma ut på arbetsmarknaden och få en anställning efter gymnasiesärskolan är inte på långa vägar något nytt fenomen utan problemet har vid ett flertal tillfällen belysts i forskningen under åren. Rosenqvist (1988) lyfter i sin avhandling en rad olika undersökningar genomförda under 1980-talet med avseende att kartlägga sysselsättningsgraden hos före detta särskoleelever, då särskolan fortfarande drevs i landstingens regi. En mätning genomförd 1980 visade då att drygt två femtedelar (41,5%) hade någon form av anställning (med eller utan lönebidrag) samt att 14% helt saknade sysselsättning. Vid denna tid var den allmänna ungdomsarbetslösheten 3,7%. Rosenqvist (1988) menade då att särskolan här har ett viktigt uppdrag i att tidigt introducera eleverna för frågor som rör arbetsmarknad och arbetsliv för att därigenom ge eleverna bättre förutsättningar inför inträdet i vuxenvärlden. Undervisningen inom särskolan bedömdes också i studien som ofta allt för kravlös, och författaren efterlyste här en mer identitetsstärkande undervisning bort från den "inlärda hjälplöshet" som annars kan bli resultatet. Vidare kritiserades även läromedelsframställningen som bristfällig, då bris-

² Daglig verksamhet är en insats enligt LSS-lagen (SFS 1993:387), som bland annat ger personer med intellektuell funktionsnedsättning och som inte arbetar eller studerar rätt till daglig sysselsättning, se avsnitt 3.2.4.

ten på anpassade läromedel ansågs ge eleverna en påminnelse om att de inte sågs som lönsamma av samhället (Rosenqvist, 1988).

Det är svårt att hitta tillförlitlig statistik över hur det går för elever som lämnar särskolan idag (Prop. 2011/ 12:50; Arvidsson et al., 2014). Enligt en undersökning genomförd av särskolans och specialskolans yrkesvägledares ideella förening (SYVI) har andelen elever som avslutat gymnasiesärskolans nationella program och gått vidare till anställning under de senaste årtiondena minskat drastiskt. 1970-talet fick drygt 70% av de elever som studerade inom gymnasiesärskolan någon form av anställning efter avslutad utbildning. 2006 hade andelen sjunkit till 17%. (SYVI, 2005). En förklaring som lyfts i forskningen (Arvidsson et al, 2015; Gynnerstedt & Blomberg, 2004; Bengtsson, 2013) är att kraven på akademisk utbildning för att få en anställning har ökat samt att de "enkla jobben" har försvunnit i och med dagens effektiviseringskrav och automatisering inom främst industrin. Arbetsmarknaden har blivit tuffare, vilket leder till att fler före detta särskoleelever blir beroende av olika former av inkomststöd så som till exempel aktivitetsersättning från försäkringskassan (Arvidsson et al, 2015). Särskolans roll och ansvar i att underlätta för elever på arbetsmarknaden benämns i ett flertal texter. Regeringens proposition (2011/12:50) om en gymnasiesärskola med hög kvalitet konstaterar att

Kunskaper och färdigheter som förvärfvas i gymnasiesärskolan måste ge eleverna bättre förutsättningar för att kunna få arbete. Utbildningen ska också möta ungdomarna i sitt vuxenblivande och stödja deras personliga utveckling. Kraven måste vara realistiska men också utmanande så att eleven får en uppfattning om sina egna möjligheter och begränsningar. (s. 141)

Flertalet forskare påtalar också, i likhet med regeringens utredare, vikten av att utmana och ställa rätt krav på eleverna inom särskolan så att dessa ges optimala förutsättningar inför inträdet i vuxenvärlden (Molin, 2008; Szönyi, 2005, Rosenqvist, 1988). Ineland et al. (2009) menar att lärare här har två olika alternativ; det första är att arbeta med att göra eleverna medvetna om sin funktionsnedsättning genom att hjälpa dem att förstå och sätta ord på det som de inte kan och klarar av. Man kan här prata om *utvecklingsstörda ungdomar* (s. 114). Det andra alternativet är att se på eleven utifrån den potential och möjligheter som denne besitter och jobba med att stärka elevens självkänsla utifrån de premisserna. Författarna menar här att man kan prata om *ungdomar med utvecklingsstörning* (s. 115).

Att lärare inom särskolan i vissa fall fortfarande tycks välja det förstnämnda synsättet framgår av Berthéns (2007) avhandling *Förberedelse för särskildhet*. Avhandlingen bygger på två studier genomförda i en klass i träningsskolan samt en grundsärskoleklass, där författaren beskriver särskolan som en verksamhet där en stor del av den pedagogiska verksamheten fortfarande handlar om att *förbereda* och att *fostra* eleverna. Studierna visar på att särskolan fortfarande har en starkt omsorgsrelaterat förhållningssätt, framför allt i träningsskolan, vilket författaren anser ge en återspeglning av särskolans historik och framväxt i samhället. Berthén (2007) påvisar att det hos lärarna i de aktuella skolorna tycks finnas en bild av att elever med intellektuell funktionsnedsättning inte har möjlighet att tillgodogöra sig teoretisk kunskap. Det finns här en diskrepans mellan lärarnas ambition om att ge eleverna goda förutsättningar att delta i samhället och den pedagogiska verksamhetens negativa inverkan på detta mål (Berthén, 2007).

3.2.2 Studier på folkhögskola eller studieförbund

Förutom särskild utbildning för vuxna, som avhandlas i den här studien, finns det även en rad folkhögskolor och studieförbund som erbjuder utbildning till personer med intellektuell funktionsnedsättning. Carlbeckkommittén lyfter i sitt delbetänkande det uppdrag som folkhögskolorna har i att anordna utbildningsinsatser för personer med funktionsnedsättning och den viktiga kompletterande roll som folkhögskolan därigenom har gentemot särskild utbildning för vuxna. Kurser för personer med intellektuell funktionsnedsättning har inom folkhögskolan ofta ett praktiskt fokus med syfte att bidra till en god livskvalitet och ett aktivt medborgarskap för individen (SOU 2003:35). Enligt folkhögskoledeltagarundersökningen som genomfördes av folkbildningsrådet 2010 deltog totalt 577 personer med intellektuell funktionsnedsättning i någon av folkhögskolornas långa (mer än 14 dagar) kurser (Folkbildningsrådet, 2011). En studie genomförd 2009-2010 på uppdrag av SPSM³ visar att studier på folkhögskola för personer med intellektuell funktionsnedsättning främst syftar till personlig och social utveckling för deltagarna snarare än att förbereda dem för yrkesliv eller fortsätta studier. Författarna lyfter här kopplingen till särskolans historiska inriktning på trygghet och omvårdnad snarare än kunskapsutveckling. Folkhögskolorna har här en utmaning i att hitta en lagom balans mellan den kunskapsinriktade och den personlighetsutvecklande delen av utbildningarna (Bergh, Skogman & Tideman, 2010).

I Sverige finns idag tio studieförbund som sammanlagt anordnar cirka 217 000 studiecirklar för närmare 1,7 miljoner deltagare (Folkbildningsrådet, 2015). För särskild utbildning för vuxnas del finns här en historisk koppling, då den försöksverksamhet⁴ som gav ursprung till skolformen en gång startade med hjälp av studiecirklar (SOU 2003:35). Någon statistik, likt den för folkhögskolorna, över hur många deltagare inom studieförbunden som har en funktionsnedsättning finns inte att tillgå, men det finns i dagsläget studieförbund som bland annat ordnar yrkesinriktade utbildningar för personer med intellektuell funktionsnedsättning. Ett exempel på detta är SV Kulturcollege i Örebro, som genom ett projekt finansierat av allmänna arvsfonden har startat en studie- och yrkesförberedande utbildning för personer med intellektuell funktionsnedsättning (SV Kulturcollege, 2015).

3.2.3 Högskola

Värt att nämna i sammanhanget är även den process som pågår runt om i världen för att göra högstskoleutbildningar tillgängliga för personer med intellektuell funktionsnedsättning. Ett exempel på detta är Think College i USA, en nationell organisation som verkar för att fler personer med intellektuell funktionsnedsättning ska delta i utbildningar på högskolor och universitet. Think College startade som ett fem-årigt projekt 2010 och under 2012-2013 deltog 838 studenter med intellektuell funktionsnedsättning i det som kallas TPSID (Transition Post-secondary Education Program for Students with Intellectual Disability) vid 44 olika lärosäten fördelat på 23 olika delstater i USA (Think College, 2013).

Kleinert, Jones, Scheppard-Jones, Harp & Harrison (2012) lyfter att en av de största hindren inom TPSID är att förändra de attityder och lågt ställda förväntningar som ofta finns inom lärosätenas organisation kring målgruppen. Författarna menar att genom rätt stöd, exempelvis via så kallade ”peer mentors”, det vill säga andra elever på lärosätet som fungerar som mentorer för studenterna inom TPSID, är det inte bara möjligt för personer med intellektuell funkt-

³ Specialpedagogiska skolmyndigheten, se www.spsm.se.

⁴ Se avsnittet ”Historik”.

ionsnedsättning att delta i utbildning på ett universitet, utan att det även bidrar till att berika mångfalden inom lärosätets miljö (Kleinert et al, 2012).

Dr Meg Grigal, en av personerna bakom Think College menar att det är våra förväntningar som avgör möjligheterna för personer med intellektuell funktionsnedsättning att delta i universitetsstudier. Det gäller, enligt Grigal, att vi dukar bordet (set the table) med höga förväntningar och en positiv framtid för studenterna. Hon menar också att: "The reason why the students are good, is because they do what they love" (personlig kommunikation, 2 februari 2015).

I Sverige har arbetet med högskoleutbildningar för personer med intellektuell funktionsnedsättning gjort några, trevande försök. Bland annat startade hösten 2011 högskolan i Gävle i samarbete med SUH (Svenskt utvecklingscentrum för handikappidrott) en utbildning, där personer med intellektuell funktionsnedsättning kunde läsa en högskoleutbildning med inriktning mot hälsa och friskvård, som fick mycket uppmärksamhet i press och media (Högskolan i Gävle, 2011). 2014 begärdes dock SUH i konkurs och utbildningen finns nu inte längre kvar att söka vid högskolan i Gävle.

3.2.4 Daglig verksamhet

I LSS-lagen (Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade) beskrivs de stödinsatser som personer med intellektuell funktionsnedsättning har rätt till utifrån 10 punkter. På tionde plats i listan återfinns daglig verksamhet (SFS 1993:387). Daglig verksamhet är en insats som ger personer som innefattas av LSS-lagen rätt till en meningsfull sysselsättning, där syftet är att bidra till den personliga utvecklingen och främja delaktigheten i samhället. Det vanligaste sättet för kommuner att organisera daglig verksamhet genom åren har varit genom gruppverksamhet i enskilda lokaler. De senaste åren har daglig verksamhet dock mer och mer utvecklats mot mer flexibla lokaler, till exempel via utflyttade grupper på olika företag (Socialstyrelsen, 2008). År 2014 återfanns cirka 33 800 personer i Sverige inom daglig verksamhet, vilket gör det till den vanligaste insatsen inom LSS (Socialstyrelsen, 2015).

År 2008 genomförde Socialstyrelsen en genomgående kartläggning av daglig verksamhet i Sverige. Kartläggningen visade att sättet som den dagliga verksamheten organiseras på skiljer sig väldigt mycket åt mellan olika kommuner. En genomgående trend som Socialstyrelsen (2008) lyfter fram är dock bristen på insatser som verkar för att den enskilde på sikt ska kunna få möjlighet till ett lönearbete. Socialstyrelsen (2008) pekar här också på den inlåsningseffekt som riskerar att uppstå, då deltagare inom daglig verksamhet inte ges möjlighet att delta i arbetsinriktade insatser. Här brister samverkan mellan daglig verksamhet och andra aktörer med ett arbetsmarknadspolitiskt fokus, något som Socialstyrelsen (2008) menar måste förbättras.

Vägen ut i vuxenvärlden för särskoleelever är således kantat med en rad val som påverkar individens framtida möjlighet att ta en plats i det samhälle och vuxenvärld som hen träder in i. Följande avsnitt belyser den påverkan som detta får på individen samt den roll som skolan och vuxenutbildningen får i detta sammanhang.

3.3 Identitet, delaktighet och tillgänglighet

Tre centrala begrepp som ofta nämns i forskning kring personer med intellektuell funktionsnedsättning är identitet, delaktighet och tillgänglighet (Molin 2004, 2008; Ineland et al., 2009).

Inom forskning kring identitet särskiljs två olika former av begreppet; social identitet och personlig identitet. Hos personer med funktionsnedsättning kan detta innebära en social identitet kopplad till funktionsnedsättningen ("Jag har en funktionsnedsättning") och en identitet kopplad till individen ("Jag är jag") (Mineur, Bergh & Tideman, 2009).

Inom särskolan har det under åren genomförts en rad olika studier med avsikt att lyfta elevgruppens upplevelse av tillhörighet och identitet⁵. Molin (2004) beskriver i sin avhandling "Att vara i särklass" olika aspekter av identitet och delaktighet för ungdomar inom gymnasie-särskolan utifrån begreppen formell tillhörighet, makt, interaktion, informell tillhörighet, autonomi och engagemang. Genom studien framträder en ny, mer heterogen särskolegeneration där en grupp som Molin benämner som "det tuffa gänget" (s. 105) ställer nya krav på samhället och den värld som de möter när de träder in i vuxenvärlden. I en uppföljande studie "Delaktighet i olika världar" från 2008 återvänder Molin till gruppen som han mötte år 2004 med syfte att ytterligare undersöka särskoleelevernas möjligheter och hinder på väg ut i vuxenvärlden. Bland annat konstaterar han att det verkar finnas två "världar" för ungdomarna att förhålla sig till – "Den trygga, tillrättalagda världen" samt den "den utmanande, kravfyllda och ovissa världen" (s. 98). "Den nya särskolegenerationen" tycks här stå med en fot i varje värld – både som omsorgstagare och som vanlig vuxen. Detta avspeglas också i synen på skolan. De flesta av deltagarna i studien verkade nöjda med sin *skolgång*, men inte med sin *skoltillhörighet* (Molin, 2008).

En annan uppmärksam avhandling är Szönyis (2005) *Särskolan som möjlighet och begränsning*. I sin studie lyfter författaren begreppen delaktighet och identitet ur ett inifrån-perspektiv för särskoleelever. Studien bygger på intervjuer med särskoleelever från årskurs ett till gymnasiet. Szönyi (2005) beskriver i avhandlingen hur känslan av tillhörighet och vanliggörande, delaktighet och utanförskap varierar mellan elever och skolformer. Särskolan ses här som både en möjlighet och en begränsning, en verksamhet som både stänger in och öppnar upp för nya möjligheter i livet (Szönyi, 2005).

3.4 Det livslånga lärandet – Andragogik

Skolverket (2013) belyser vikten av att beakta det livslånga lärandet inom särskild utbildning för vuxna med hänvisning till de åtta nyckelkompetenser som EU har tagit fram;

- Kommunikation på modersmålet
- Kommunikation på främmande språk
- Matematisk kompetens
- Digital kompetens
- Lära att lära
- Kulturell medvetenhet
- Social kompetens
- Initiativförmåga och entreprenörskap (s.14)

Inom forskningen kring vuxnas lärande benämns ibland begreppet "vuxenpedagogik" synonymt med begreppet "andragogik". Andragogik är till skillnad från pedagogik konstruerat i modern tid och har sitt ursprung från grekiskans "andras" som betyder vuxen och "ago" som betyder att leda eller handleda (Bron, 2006). Andragogik som begrepp används idag främst i

⁵ För en mer utförlig redogörelse kring tidigare forskning inom området, se Mineur et al (2009).

andra länder, i Sverige talar vi istället om vuxenpedagogik som ett forskningsfält som rymms inom disciplinen pedagogik (Fejes, 2013).

Den organiserade vuxenutbildningen i Sverige har sitt ursprung i 1950-talets diskussioner kring studiecirkels betydelse för vuxnas lärande. Borgström och Gougoulakis (2006) lyfter den historiska framväxten av utbildning för vuxna fram till dagens vuxenutbildning, som bedrivs av en rad olika aktörer (såväl kommunala som privata), med olika mål- och motivprofiler. Dagens forskning kring vuxnas lärande vilar, enligt författarna, på det som kallas ”det andragogiska idealet”, som i sju punkter definierar skillnaden mellan undervisning för barn och vuxna:

1. Vuxna har rika erfarenheter av liv och arbete
2. Vuxna är mer motiverade
3. Vuxna bör behandlas med varsamhet
4. Vuxna är mer målmedvetna
5. Vuxna är problemorienterade
6. Vuxna bör bemötas som ”vuxna” och vill ha inflytande över studiernas innehåll, upplägg och utvärdering
7. Vuxna lär sig bäst i utbyte med andra deltagare.

(s39)

Författarna klargör bland annat genom detta att ”barn är barn och vuxna är vuxna” vilket innebär att vuxna antas ha andra erfarenheter, kunskaper och övriga sociala och kulturella förutsättningar än barn och att därför pedagogiken måste se annorlunda ut (Borgström & Gougoulakis, 2006).

3.4.1 Framtidens vuxenutbildning

1997 skrev den amerikanske professorn Peter Jarvis, som då hade studerat utvecklingen av vuxenutbildningen ur ett etiskt perspektiv, att de processer som pågår inom vuxenpedagogikens kulturella mönster har förändrats på senare tid. I och med att vuxenutbildningen har anpassats till den marknad som råder och att nya vindar nu blåser och sätter sin prägel på hur vi tänker kring vuxnas sätt att lära får detta effekt på den mänskliga moralen (Jarvis, 1997).

Riksförbundet ViS (Vuxenutbildning i Samverkan⁶) tog under 2014, tillsammans med ett antal samarbetspartner, fram en rapport om framtidens vuxenutbildning. Rapporten bygger på en rad olika delstudier: en litteraturstudie, ett expertseminarium samt en enkätstudie med 5405 elever, 436 lärare och 257 kommunalråd och förvaltningschefer inom vuxenutbildningen (ViS, 2014). Värt att notera är att inga elever från särskild utbildning för vuxna tycks ha deltagit i studien.

I en pressrapport⁷ om studien lyfter författarna ett antal trender som kommer att ha stor inverkan på framtidens utformning av vuxenutbildning i Sverige. Studien pekar bland annat på att samhällets och arbetslivets komplexitet tycks förändras i ett alltmer ökat tempo, med ständigt nya och förändrade branscher, jobb och yrkesroller. Detta ställer krav på att vuxenutbild-

⁶ ViS är ett partipolitiskt obundet och på ideell grund verkande riksförbundet som samlar landets vuxenutbildning, se www.visnet.se.

⁷ Den slutgiltiga rapporten finns i skrivandets stund inte att tillgå, för mer information se www.visnet.se.

ningen kan tillmötesgå de krav som kommer att finnas på fortbildning och karriärväxling som i allt högre utsträckning kommer att bli aktuell. Vidare lyfter man det faktum att vi i Sverige står inför en allt mer åldrande befolkning, där färre vuxna ska försörja fler gamla. Detta ställer, enligt rapporten, krav på ökad flexibilitet och individuell anpassning av vuxenutbildningen (s.3). Bland de elever som deltog i enkätundersökningen framkommer en varierad syn på vuxenutbildningens huvudsyften. Elever på SFI är till exempel mer fokuserade på inkludering än elever på gymnasial nivå som främst fokuserar på behörighet till högre studier. För elever på yrkesutbildningar är det möjligheten att få ett jobb som står i fokus (s.5). Författarna ger avslutningsvis fem framtidsrekommendationer till aktörer inom vuxenutbildningen:

- Våga stå upp för vuxenutbildningens allt viktigare roll i samhället.
- Öka tempot. Anpassa utbildningarna snabbare till arbetslivets behov.
- Glöm inte bort den individuella utvecklingen. Vi går mot ett allt mer heterogent samhälle.
- Bra lärare är enda vägen framåt.
- Överväg ytterligare differentiering av deltagarna.

(ViS, 2014, s.11)

Ovanstående punkter tillåts här summera den komplexa utmaning som svensk vuxenutbildning står inför. I nästkommande avsnitt lyfts ett av de redskap som kan vara användbart för att tolka och förstå skolans komplexitet och möjlighet till utveckling – frirumsmodellen.

3.5 Skolutveckling enligt Berg

Med anledning av att jag i min studie valt att utgå från den så kallade frirumsmodellens teoretiska ramar kommer detta perspektiv på skolutveckling och dess tillhörande begrepp här att ges ett visst utökad utrymme. Utgångspunkten ligger här i professor Gunnar Bergs över 30-åriga forskning kring skolans komplexitet, utveckling och roll i samhället, vilket har resulterat i en rad olika begrepp och teorier kring hur skolans komplexa roll som både institution och organisation kan tolkas och förstås⁸.

Bergs forskning grundar sig i ett antagande om att svensk skola idag styrs och leds utifrån flera olika uppdrag. Skolans historiska framväxt i samhället och dess ofta förekommande reformering i avsikt att gå från en urvalsskola till att bli en skola för alla har medfört att skolan nu har ett något dubbelbottnat uppdrag gentemot både stat och samhälle. Det finns, enligt Berg (2003), både en formell (explicit) och informell (implicit) styrning och ledning av och i skolan. Skolan ses här som både en institution och som en organisation inom vilken styrning och ledning sker. Inom dessa ramar uppstår ett frirum som, rätt utnyttjat, kan bidra till skolutveckling och ökad förståelse för skolans komplexitet i dagens samhälle (Berg, 2003).

I följande avsnitt ges en övergripande beskrivning av relevanta begrepp och teorier inom området.

⁸ Gunnar Berg disputerade 1981 med avhandlingen *Skolan som organisation* (Berg, 1981) och har därefter skrivit en rad vetenskapliga artiklar, texter och böcker kring ämnet. I min text har jag främst valt att referera till Bergs bok *Att förstå skolan* från 2003, då denna ger en sammanfattande bild av Bergs forskning från 1981 till 2003. För en mer utförlig inblick i Bergs forskning mellan dessa årtal hänvisas till referenslistan i Berg (2003).

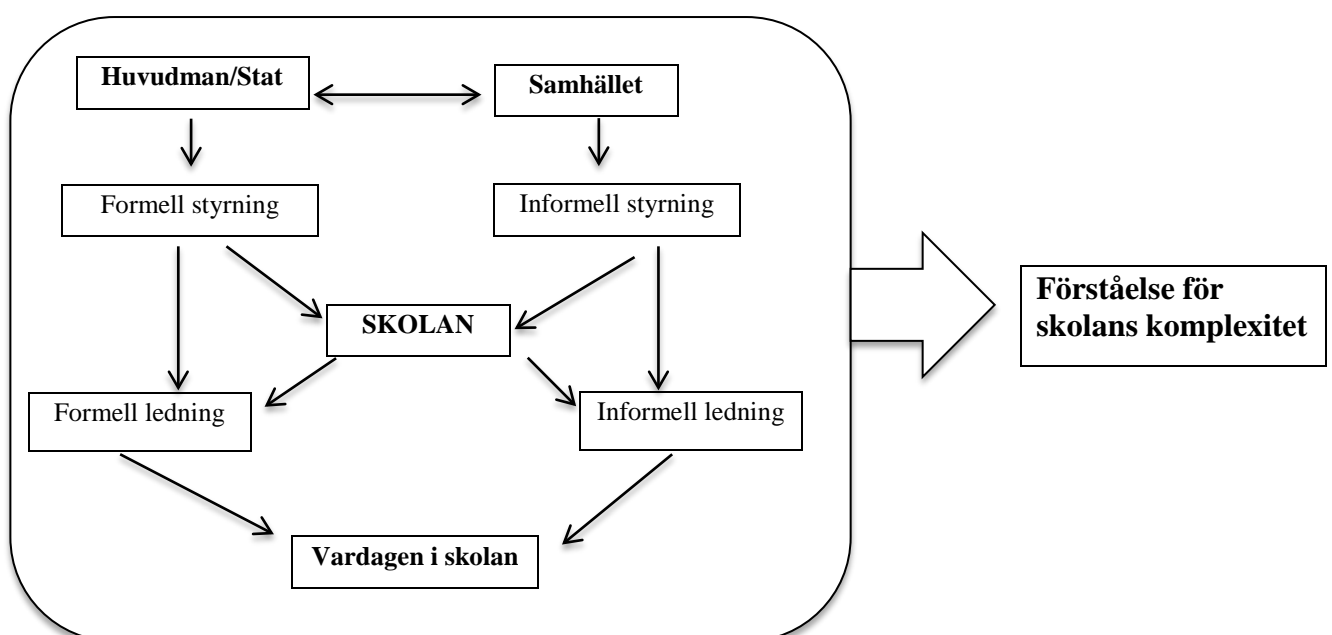
3.5.1 Explicit och implicit styrning

Skolans struktur bygger, enligt Berg (2003), på den formella (explicita) och den informella (implicita) styrning som ryms inom skolans institutionella och organisatoriska uppdrag (s.26). Styrning innebär att huvudmannen (staten) har makten att säga åt skolan vad som ska åstadkommas, men inte nödvändigtvis hur detta ska göras. Skolans verksamhet ryms således inom de av staten tydligt uppsatta gränser eller ramar, som till exempel skollag och övriga styrdokument utgör, samtidigt som skolan har ett mer dolt uppdrag som bärare av kulturer och mer historiskt betingade uppdrag. De formella uppdragen som huvudmannen ger till skolan och som sedan måste genomföras och verkställas medför en styrning av skolan. De informella uppdragen vilar mer på skolans historiska arv som en sorterande och förvarande institution, något som verkar för att bevara gränser och således medför en styrning i skolan (Berg, 2003).

3.5.2 Explicit och implicit ledning

Berg (2003) definierar ledning inom skolan som att, utifrån skolans formella och informella uppdrag som skolan har som institution, bedriva vardagsarbete inom skolan som organisation. Precis som det finns formell och informell styrning av och i skolan finns det också formell och informell ledning av och i skolan. Den formella (explicita) ledningen handlar om de uppgifter som ges inom skolans organisatoriska ramar kopplat till den formella styrningen av skolans institutionella uppdrag. Detta medför en ledning av skolan. Den informella (implicita) ledningen är på likartat sätt kopplat till skolans informella styrning, här handlar det om ledning i skolan. Här finns också maktbegreppet med – ledningen inom skolans organisation kan medföra olika uppdrag om vad som ska göras, men inte per automatik hur det ska göras (Berg, 2003).

Skolans formella och informella uppdrag, både som institution och som organisation, medför enligt Berg (2003), att en rad dilemman uppstår när dessa olika uppdrag möts och diskuteras var för sig, inte minst i den allmänna skoldebatten (s.29). Berg (2003) menar här att det inte räcker att bara prata om det ena eller det andra, utan att det gäller att förstå hela skolans komplexitet för att kunna belysa dess organisation på ett korrekt sätt. Detta skulle kunna åskådliggöras enligt följande modell:



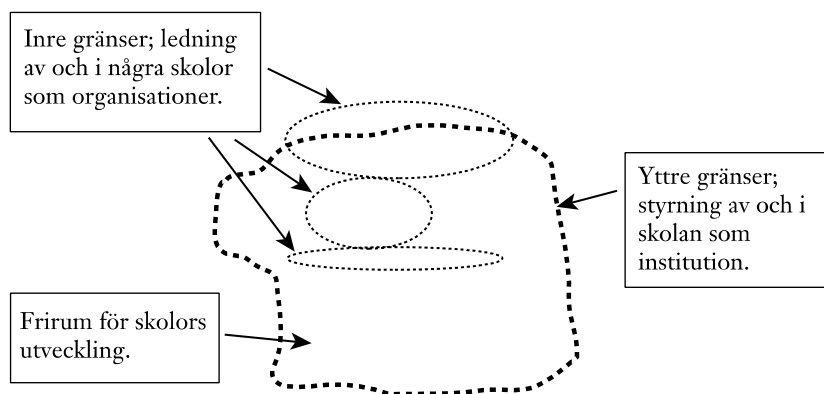
Figur 3.3. Skolans komplexitet och förståelse för denna. Egen modell utifrån Berg (2003).

Figuren ovan avser att belysa det faktum att hela skolans komplexa struktur, styrning och ledning behöver innefattas i resonemangen kring skolans uppdrag. Detta är också av stor vikt för att kunna utveckla skolans organisation i enlighet med de så kallade frirumsmodellen (Berg, 2003).

3.5.3 Frirumsmodellen

Den formella och informella styrningen av och i skolan benämns av Berg (2003) som skolans yttre gräns. Det är inom denna gräns som skolans verksamhet måste hålla sig för att följa de lagar, regler och kulturellt betingade styrningar som staten och samhället bemyndigar. Inom de yttre gränserna finns även inre gränser, vilka avgränsas av den formella och informella ledning som finns inom skolans organisation. Denna inre gräns kan skilja sig åt mellan olika skolor, då dessa styrs av olika kulturer och ledningsideal (s.47). Två olika skolor kan alltså verka på två helt olika sätt gentemot de formella, yttre gränserna (Berg, 2003).

Det utrymme som på en skola finns mellan dess yttre och inre gräns kan benämnas som skolans frirum. För att ett utvecklingsarbete ska kunna ske inom en skola menar Berg (2003) att det aktuella frirummet som finns på just den skolan måste upptäckas och erövrats (s.49). Utifrån detta definieras skolutveckling som en process där syftet är att utifrån elevernas bästa och inom skolans yttre gränser förändra de inre gränserna och använda det tillgängliga frirummet för att genomföra en förändring i en bestämd riktning. Det handlar också här om att våga utmana och kritiskt granska den yttre och inre gränser som finns kring verksamheten (Berg, 2003).



Figur 3.4. Frirumsmodellen, Berg (2003, s48)

Som nämndes ovan behöver frirummet inom en skola upptäckas och erövrats för att utveckling ska kunna ske. Berg (2003) menar att skolan som organisation inom det offentliga utbildningsväsendet i Sverige historiskt sett aldrig har haft ett större frirum än nu, frågan är vad den gör med det?

I implementeringsprocessen av skolutveckling inom en verksamhet lyfter Berg (2003) två centrala begrepp: ”Top-down” och ”bottom-up” (s.34). Kortfattat skulle dessa begrepp utifrån Berg (2003) kunna beskrivas enligt följande:

- Top-down: Åtskillnad mellan beslutsfattare och verkställare. Exempelvis politiker bestämmer – förvaltningen genomför.
- Bottom-up: Enskilda, starka professioner har ett tolkningsutrymme och tillåts implementera ett förändringsarbete.

3.5.4 Aktörsberedskap

Ett annat, centralt begrepp som Berg (2003) aktualiserar i arbetet med att identifiera och erövra frirummet inom en skolorganisation är aktörsberedskap (s.35). Begreppets innebörd bottenar i hur rustade personal/elever/föräldrar/administrationen inom en skola står inför en utvecklingsprocess vad gäller kunskaper, färdigheter och förhållningssätt (Berg, 2003). Nedan följer en kortfattad redogörelse för lärarens och skolledarens roll i detta.

Aktörsberedskap hos lärare

Den aktörsberedskap som finns inom lärarkåren är starkt förknippad med den yrkesroll och profession som gruppen innehar. Enligt Berg (2003) vilar dessa begrepp på följande hörnstenar

- sanktion från omvärlden
- kåranda/yrkesethos
- kunskapsbas
- autonomi (s187)

För att en profession ska tillåtas existera måste den vara sanktionerad från omvärlden. Läraryrket är en erkänd profession – alltså finns den. Inom lärarkåren finns det diverse yrkesnormer och yrkesethos (kåranda) som styr professionens yrkesutövande. Berg (2003) lyfter här den förskjutning av läraryrkets formella normer och ethos som tycks ha skett under efterkrigstiden. Den traditionella bild av lärare som konservativa, individuella bärare av kunskap har reviderats och utökats till att nu även innefatta begrepp som framförhållning, samarbete och flexibilitet. Vi kan nu prata om att vi har en både avgränsad och en utvidgad lärarprofessionalism, två begrepp som bör ses som beskrivande i avseende att lärarens yrkesroll nu även innefattar mycket av det arbete som sker utanför klassrummets väggar (s.194). Lärarens utvidgade professionalism är också det som bidrar till att frirummet blir synligt och att läraren ges aktörsberedskap inför erövringen av detta (Berg, 2003).

Inom lärarens yrkesroll och profession ryms även begreppet autonomi. Denna existerar, enligt Berg (2003), i två olika varianter. I den individuella autonomin ses läraren som en ensamarbetare med stor självständighet inom den egna undervisningen. I den kollektiva autonomin är läraren en aktör inom skolan som institution och organisation och har därigenom tillgång till det frirum som finns inom verksamheten (s.192).

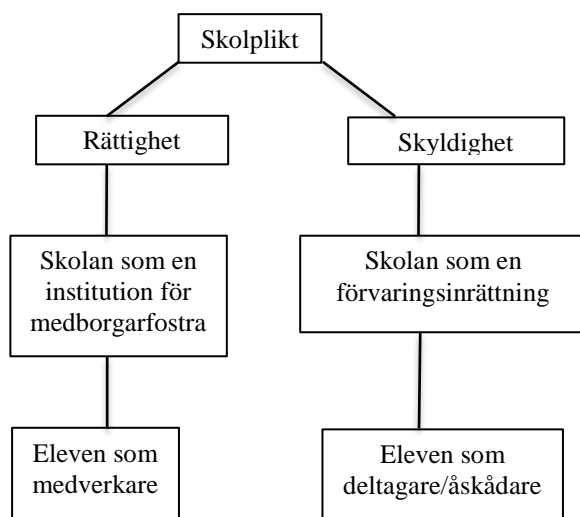
Aktörsberedskap hos skolledare

I och med övergången under 1990-talet, från en regel- och ramstyrd till en med resultat- och målstyrd skolan ökade också skolornas frirum, den enskilda skolan fick ett ökat utrymme att

sätta sin egen prägel på verksamheten. För skolledarens roll innebar detta att professionens roll utvidgats till att inte bara innefatta administration och förvaltning utan även övriga bitar av vardagsarbetet i skolan. Detta medför, enligt Berg (2003), att skolledaren nu behöver vara både chef och ledare, både den som verkställer institutionella direktiv (förste handläggare) samtidigt som hen ska leda verksamheten och stimulera sina medarbetare att använda det tillgängliga frirummet i verksamheten (s.199).

Aktörsberedskapen hos eleven

Berg (2003) ställer i sin diskussion kring elevers aktörsberedskap inom svensk skola begreppen skyldighet kontra rättighet mot varandra. Berg (2003) menar att svensk skola har (och alltid har haft) ett informellt förvaringsuppdrag, trots att detta sällan nämns eller lyfts i den allmänna debatten. Istället använd begrepp som tillsyn och omsorg för att beskriva skolans roll i detta avseende, kopplat till skolplikten och skyldigheten för barn i Sverige att gå i skolan. Eleven kan här ses som en deltagare eller åskådare. Men skolan kan även ses som en rättighet, något som eleven deltar i och finner meningsfullt, ett synsätt som också enligt Berg (2003) bidrar till att elevens lust till inflytande över verksamheten ökar.



Figur 3.5 Skolan som rättighet kontra skyldighet. Egen modell enligt Berg (2003, s282)

Detta resonemang kan enligt Berg (2003) även användas för att analysera de frivilliga skolformerna, där för visso inte skolplikten gäller, men där informella styrningar från samhället, så som arbetsmarknadsklimatet kan ha viss påverkan på elevernas upplevda skyldighet och rättighet att delta i verksamheten (Berg, 2003).

3.6 Andra perspektiv på skolutveckling

Inom forskningen kring skolutveckling finns det idag flera olika, mer eller mindre liknande perspektiv/teorier. Den då kallade myndigheten för skolutveckling gav 2003 ut kunskapsöversikten "Skolutvecklingens många ansikten" med Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp som redaktörer, där det ges en översiktlig bild av de rådande perspektiven för skolutveckling som präglar skolor i Norden under modern tid. (Berg & Scherp, 2003). I antologin ges även en internationell utblick som belyser den stora variation inom skolutvecklingsområdet som finns mellan och inom länder i Europa. En gemensam nämnare som författarna lyfter är dock att

traditionsbundna, statliga (formella) styrningen av skolan har luckrats upp till förmån för en mer decentraliserad styrning där den enskilda skolans autonomi (självstyre) ges ökat utrymme och elevernas behov av olika sätt att nå kunskap mer tydligt står i fokus. Sverige nämns i detta sammanhang som ett framstående exempel på denna process (Hameyer, 2003).

Som en koppling till detta genomförde Lundgren (1999) en fallstudie om styrning och handlingsutrymme inom kommunal skola, barnomsorg och miljö- och hälsoskydd där han visar på en diskrepans mellan den styrning som förväntas ske från förvaltningarna och det som faktiskt sker i den praktiska vardagen. Författaren lyfter medvetenheten kring det handlingsutrymme som medarbetarna ges som en nyckelfaktor för att den styrmodell som används ska få önskad effekt.

3.7 Samverkan

Samverkan mellan skolan och olika aktörer/myndigheter anses ofta ha en avgörande roll för personer med intellektuella funktionsnedsättnings möjligheter att på ett positivt sätt delta i samhället. Det anses också vara en stödjande faktor för att minska risken att en person ”faller mellan stolarna” (Bengtsson, 2013).

3.7.1 Studie- och yrkesvägledning

Bengtsson (2013) lyfter i sin studie studie- och yrkesvägledarens roll i att samverka mellan gymnasiesärskolan och arbetsförmedlingen. Resultatet visar att det finns brister i gymnasiesärskolornas sätt att organisera studie- och yrkesvägledning och förbereda eleverna för arbetslivet. Det är till exempel endast hälften av gymnasiesärskolorna i studien (79) som kan erbjuda sina elever 22 veckors APU (Arbetsplatsförlagd utbildning) i enlighet med skolverkets direktiv. Rektorerens inblandning och kännedom kring samverkan mellan gymnasiesärskolan och arbetslivet/arbetsförmedlingen visar sig också vara låg (Bengtsson, 2013).

Skolverket lyfter i sina allmänna råd om studie- och yrkesvägledning den lagstadgade rätt som alla elever inom särskild utbildning för vuxna, sedan den 1 juli 2012, har till studie- och yrkesvägledning. Syftet med vägledningen är att förbättra elevens kompetens att göra studie- och yrkesval. Inom vuxenutbildningen är det viktigt att skolan tillsammans med eleven sätter upp konkreta och realistiska mål med utbildningen och att eleven därefter får en plan för hur dessa ska uppnås i förhållande till innehåll och tid. Målen skrivs ner i det som inom vuxenutbildningen kallas för en individuell studieplan. För att kunna erbjuda eleven rätt utbildning utifrån målen kan samverkan mellan olika kommuner vara nödvändig (Skolverket, 2014c).

3.7.2 Samverkan mellan skolformer

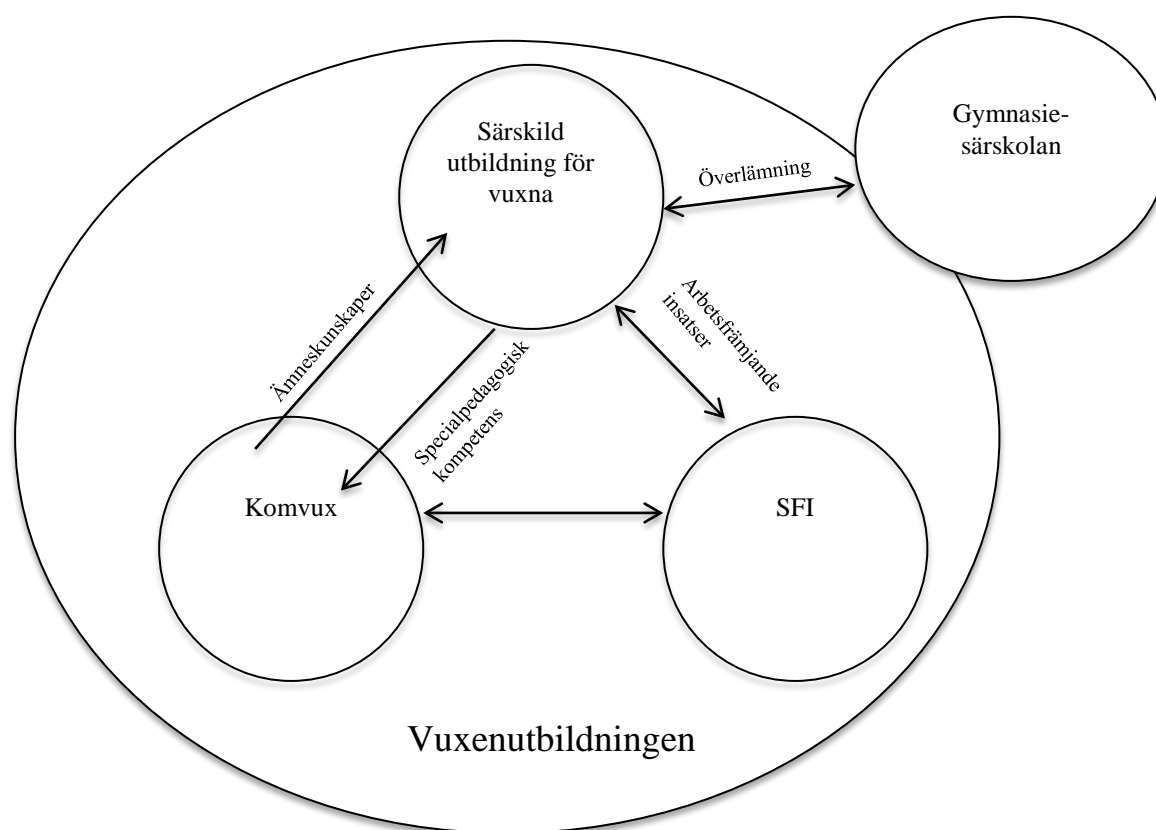
I den utredning som bland annat låg bakom reformeringen av gymnasiesärskolan 2013 lyfter utredaren även fram en rad olika samverkansformer som går att utveckla för särskild utbildning för vuxna. Utredaren belyser vikten av samverkan mellan olika skolformer inom vuxenutbildningen som viktig för att kunna erbjuda eleven en valfrihet och flexibilitet i att studera utifrån egen förutsättning och förmåga. Här lyft specifikt de elever som bedöms ligga i gränslandet mellan olika skolformer fram som en viktig grupp, då dessa genom ökad samverkan kan ges bättre möjligheter att tillgodogöra sig utbildning som ett steg i processen att till exempel nå en anställning. Samverkan mellan särskild utbildning för vuxna och gymnasiesärskolan beskrivs i utredningen som viktig, inte minst i det avseende att få en överlämning kring de elever som tas emot inom skolformen. Även kompetensen hos personalen inom de

olika skolformerna bedöms vara ett lämpligt samverkansområde, där den specialpedagogiska kompetensen som finns inom särskild utbildning för vuxna bättre kan tas tillvara på inom övriga skolformer, samtidigt som den ämneskunskapsmässiga kompetens som finns inom Komvux kan hjälpa till att stärka elever inom särskild utbildning för vuxnas ämneskunskaper (SOU 2011:8).

Även elever på SFI kan dra nytta av detta. Utredaren skriver bland annat att:

Den yrkesinriktade utbildningen inom gymnasial särvox i kombination med sfi kan ge en utbildning som leder till arbete eller sysselsättning inom ett passande yrkesområde. Därigenom kan den enskilde individen få en snabbare ingång till det svenska samhället och genom det bidra till sin egen försörjning (SOU 2011:8, s. 383).

Översatt i modellform skulle samverkan mellan särskild utbildning för vuxna och övriga skolformer kunna åskådliggöras på följande sätt:



Figur 3.6. Möjliga samverkansformer för särskild utbildning för vuxna. Egen modell utifrån SOU 2011:8.

3.7.3 Samverkan med näringslivet

Inom särskild utbildning för vuxna har huvudmannen ett ansvar att bygga upp ett kontaktnät med det regionala och lokala näringslivet. Skolan behöver här ha strategier för samverkan med olika aktörer inom näringslivet för att kunna ge eleverna en bra bild av arbetslivets villkor, både möjligheter och krav. Detta är något som lärare i alla ämnen och kurser kan arbeta med för att ge eleverna ett bra underlag inför framtida yrkesval (Skolverket, 2014c).

3.8 Sammanfattning av kunskapsläget

Som jag nämnt tidigare är utbudet av forskning som direkt riktar sig till skolformen särskild utbildning för vuxna ytterst begränsad. Mycket av den fakta som ligger bakom denna studie hämtas därför från forskning som berör angränsande områden samt olika former av lagar och myndighetstexter.

Särskild utbildning för vuxna har under de senaste 35 åren gått från att vara en omsorgsinriktad, landstingsstyrd verksamhet likt daglig verksamhet, till att nu vara en egen kunskapsinriktad skolform som ingår i den ordinarie vuxenutbildningen. Detta kopplat till den utveckling som har skett inom vuxenutbildningen, där bland annat det ”andragogiska idealet” som Borgström och Gougoulakis (2006) lyfter fram, blir mer framträdande, skapar nya förutsättningar för hur verksamheten kan organiseras och bedrivs framgångsrikt. För målgruppen vuxna med intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvat hjärnskada, innebär detta nya möjligheter att nå och få utbildning. Samtidigt visar forskningen att många trots allt faller mellan stolarna och hamnar ”elsewhere” (Arvidson et al., 2014).

Kopplat till den forskning kring identitet, delaktighet och tillgänglighet för målgruppen som lyfts i avsnittet torde detta kunna utgöra en bra grund inför studiens fortsättning. Inte minst Molins (2004,2008) forskning kring ”den nya särskolegenerationens” inträde i vuxenvärlden känns relevant att belysa ytterligare kopplat till de teorier kring skolutveckling som lyfts i avsnittet och den funktion som särskild utbildning för vuxna kan tänkas ha för denna grupps möjligheter i samhället.

4. Metod

Studien bygger på sju stycken strukturerade, kvalitativa intervjuer med öppna frågor genomförda med vuxenutbildningschef, rektor, lärare och elever vid särskild utbildning för vuxna i Lidköpings kommun. Som verktyg för analysen av empirin används frirumsmodellen tolkad utifrån ett hermeneutiskt synsätt. Nedan följer en redogörelse för studiens uppbyggnad och genomförande, samt en beskrivning av de teoretiska grunder som analysen vilar på.

4.1 Val av metod

Då jag i min studie avser att belysa och lyfta fram skolformen särskild utbildning för vuxna utifrån den bild som skolinspektionen ger av verksamheten i Lidköpings kommun kände jag tidigt att jag behövde både ett par passande tolkningsglasögon samt ett skarpt verktyg för att kunna göra studien rättvisa och samtidigt bibehålla reliabiliteten och validiteten i undersökningen. Att valet av verktyg föll på Bergs (2003) teorier om skolutveckling med hjälp av frirumsmodellen som analysmodell beror nog mest på att jag själv har en bakgrund inom skolutvecklingsområdet med fokus på särskild utbildning för vuxna och känner att Bergs (2003) teorier väl överensstämmer med mitt eget sätt att tänka kring området. I och med att särskild utbildning för vuxna organiseras och bedrivs på så vitt skilda sätt runt om i landet känns det också relevant att beskriva detta utifrån Bergs (2003) teorier om styrning och ledning av och i skolan och det frirum som finns tillgängligt, då detta kan tänkas spela en avgörande roll för verksamhetens möjligheter. Min förhoppning är att detta verktyg ska ge en tydlig bild av verksamheten utifrån studiens syfte och frågeställningar.

4.1.1 Analysmetodik: frirumsmodellen tolkad genom hermeneutiken

En lämplig metod för att genomföra en studie kopplad till frirumsmodellen är, enligt Berg (2003), att genomföra en så kallad kulturanalys med ostrukturerade (öppna) intervjuer och/eller brevmetoden som datainsamlingsmetod. I en kulturanalys kategoriseras och sorteras empirin utifrån en rad olika rubriker och dimensioner, så som samverkan, planering och förändring för att sedan analyseras och tolkas med hjälp av olika begrepp som berör olika grupperingar inom skolan (lärare/elever/föräldrar) samt skolans organisation⁹. Brevmetoden är ett sätt att samla in empiri utifrån öppet formulerade brev där informanterna uppmanas beskriva sin vardag i skolan (Berg, 2003).

Med anledning av denna studies begränsade omfång, urval samt tidsintervall bestämde jag mig för att enbart använda intervjuer som datainsamlingsmetod och att bearbeta empirin utifrån ett mer öppet förhållningssätt baserat på viljan att tolka och förstå verksamheten utifrån studiens syfte och frågeställningar. Att använda mig av Bergs (2003) analysverktyg rakt av hade enligt min mening krävt ett större empiriskt underlag för att vara relevant. Likaså anser jag att brevmodellen hade kunnat vara tillämpbar om urvalet varit annorlunda, men då jag avser att kunna ge en mer omfattande bild av den studerade verksamheten ter sig intervjun som en mer framkomlig väg i detta avseende. Dessutom riskerar brevmodellen att stranda i detta fall, då eleverna inom särskild utbildning för vuxnas möjligheter att uttrycka sig nyanserat genom skrift i vissa fall kan vara begränsad.

Berg (2003) liknar kulturanalysens metodik vid att lägga ett stort pussel. Genom att kategorisera och analysera skolans kultur i olika högar kan till slut dessa börja föras ihop och bilden

⁹ För en närmare beskrivning, se Berg (2003, kap 11)

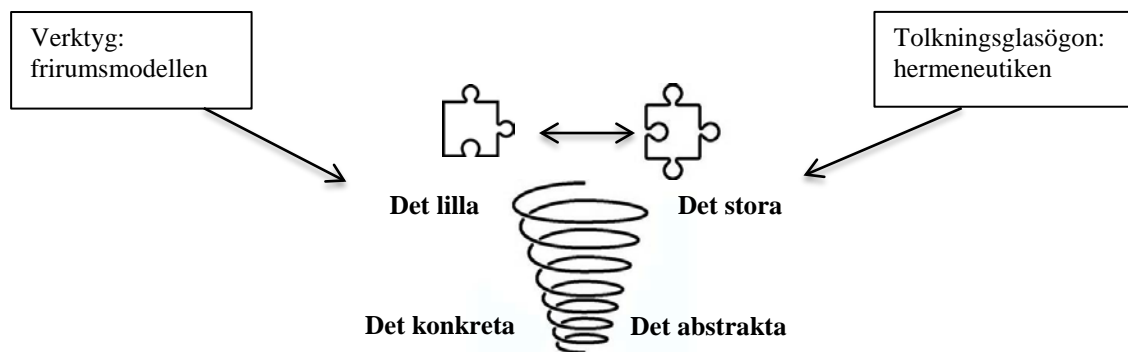
av helheten träder fram. Svårigheten är här att pusslets motiv inte är känt från början och att vissa bitar efter hand måste kategoriseras om och flyttas för att passa in (Berg, 2003).

En liknande jämförelse gör Ödman (2007) vad gäller hermeneutikens ständiga förflyttning mellan att tolka och förstå helheten genom delen och delen genom helheten och det samspel som råder däremellan. Ofta beskrivs denna process i form av en cirkel, men Ödman (2007) menar att en tänkt spiral ibland kan vara bättre med avseende på tolkningsprocessens ofta mångfacetterade och komplexa förståelseförlopp. Likt ett pussel krävs det ibland att vi växlar mellan det stora och det lilla, att ena stunden fokusera på pusslets slutresultat för att i nästa stund arbeta intensivt med en blid nere i ena hörnet (Ödman, 2007).

Gustavsson (2001) beskriver detta förlopp i sin forskning kring personer med intellektuell funktionsnedsättnings upplevelser om att vara annorlunda ur ett inifrån-perspektiv¹⁰. Författaren upplevde i sin studie att språket inom den tolkningsprocess som han befann sig inom (livsvärldsperspektiv) tenderade att gå från det konkreta till det abstrakta och då blev främmande för de individer vars livsvärld han avsåg att studera. Lösningen blev då att, likt en spiral, röra sig mellan det konkreta och abstrakta, för att på sått bibehålla fokus på de studerade personernas världar samtidigt som den akademiska delen formade resultatet.

Utifrån ovanstående resonemang avser jag alltså att i min studie använda mig av delar av Bergs (2003), Ödmans (2007) och Gustavssons (2001) resonemang kring kulturanalysen och hermeneutiken och sammanföra dessa för att på så sätt hitta ett par passande tolkningsglasögon.

Sammanfattningsvis skulle mitt val av verktyg och tolkningsglasögon för studien kunna åskådliggöras genom följande figur:



Figur 4.1. Tolkningsprocessens spiral och pussel. Egen modell utifrån Berg (2003), Ödman (2007) och Gustavsson (2001).

4.2 Förberedelser, genomförande och urval

Då ett av studiens syften är att undersöka en kommuns sätt att organisera och utveckla skolformen särskild utbildning för vuxna gjordes ett så kallat bekvämlighetsurval inom det strategiska urvalet¹¹ för att identifiera en till två lämpliga kandidater där ett utvecklingsarbete kring

¹⁰ Likt Molin (2004, 2008)

¹¹ Se Stukát (2005), s62.

skolformen pågår. En avgörande faktor för urvalet var även det geografiska avståndet, vilket avgränsade sökningen till kommuner i södra Sverige. Med tanke på studiens omfång och tidsbegränsning bedömdes sju intervjuer vara ett lämpligt antal. För att kunna undersöka styrningen och ledningen av och i verksamheten ansågs det av vikt att få med såväl beslutsfattare/chefer som lärare och elever i undersökningen. Då alla elever i studien är myndiga ansågs det inte relevant att ta med föräldrar eller andra personer i elevernas omgivning i underlaget.

Identifieringen av lämpliga verksamheter för studien gjordes bland annat genom att söka bland rapporter på Skolinspektionens hemsida. Bland alla inspektioner gjorda inom särskild utbildning för vuxna under de senaste åren kunde jag bara hitta en där inspektörerna benämnde verksamheten i så pass positiva ordalag som det citat som nämns i inledningen till denna text - Lidköping. Sedan tidigare hade jag dessutom i mitt arbete inom särskild utbildning för vuxna också haft kontakt med en annan kommun som precis hade startat upp verksamheten och nu jobbade aktivt med att utveckla denna. Min intention från början var alltså att genomföra studien i dessa två kommuner.

I februari 2015 skickades missivbrev ut till särskild utbildning för vuxna i de två kommunerna. I missivbrevet presenterades studiens övergripande bakgrund och syfte samt de etiska aspekterna av undersökningen. I missivbrevet till Lidköping (se bilaga 1) lyftes även skolinspektionens rapport fram som en bakomliggande faktor för mitt intresse att besöka dem. Dessvärre var det bara i Lidköping som alla tillfrågade svarade ja till att delta i studien, vilket resulterade i att min ursprungliga tanke fick en annan inriktning. Jag ställdes nu inför valet att genomföra studien på olika sätt i två kommuner, men eventuellt lite möjlighet att kunna dra paralleller och jämförande slutsatser eller att fokusera på en kommuns sätt att organisera skolformen. Valet föll på att enbart genomföra studien i Lidköping för att på så sätt kunna lägga mer fokus på alla de nivåer (skolchef, rektor, lärare och elev) som jag avser undersöka. Trost (2010) menar att en kvalitativ studie bör sträva efter att bejaka variation, men inom en given ram. Urvalet ska vara "heterogent inom den givna homogeniteten" (s. 137). För denna studies del så valde jag alltså Lidköping som min homogena avgränsning och variationerna inom verksamheten får stå för det heterogena. Eventuella jämförande studier mellan olika kommuners sätt att organisera skolformen överläter jag således till framtida forskning.

Efter att jag via mejl fått besked om respondenterna i Lidköpings deltagande kontaktades dessa via telefon och mejl och intervjutider bokades in mellan den 1/4 -2/4 2015. För varje intervju avsattes en timma. Samtliga intervjuer genomfördes därefter på plats vid Campus Lidköping. Under intervjutillfällena användes tre olika intervjuguider; en för skolledare/skolchef (se bilaga 2), en för lärare (se bilaga 3) och en för elev (se bilaga 4). Samtliga respondenter fick i början av intervjun frågan om medgivande till att spela in samtalet. Av sju respondenter avböjde en att bli inspelad. Parallellt med inspelningen togs skriftliga anteckningar vid samtliga intervjuer.

4.3 Den kvalitativa forskningsintervjun

De intervjufrågor som användes i studien är uppbyggda utifrån teorier kring den kvalitativa forskningsintervjun. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det inom den kvalitativa forskningsintervjun handlar om att kunskap produceras i ett socialt samspel mellan intervjuare och intervjupersonen (s. 98). Intervjun är ett hantverk som till stor del bygger på de färdigheter som intervjuaren besitter avseende kunskap inom området som intervjun berör, samt förmågan att följa upp och ta till vara på det som sägs under intervjutillfället. Författarna lyfter

den halvstrukturerade livsvärldsintervjun som en lämplig referenspunkt. Detta innebär att intervjun inte är helt styrd av i förväg konstruerade frågor, utan att utrymme ges för ett något friare samtal, där följdfrågor tillåts beroende på det som sägs under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009). Trost (2010) lyfter också det fria utrymmet inom intervjun som ett kännetecken på ett kvalitativt tillvägagångssätt, men med skillnaden att intervjuerna inte bör kallas för halvstrukturerade. Istället menar Trost (2010) att det är bättre att beskriva detta som att intervjun är strukturerad med öppna frågor (s.42).¹² Med tanke på denna studies syfte, uppbygg och målgrupp framstod detta som ett lämpligt tillvägagångssätt.

4.3.1 Utformningen av intervjuguiderna

Trost (2010) menar att det bästa sättet att som intervjuare förbereda sig inför en kvalitativ intervju är att formulera olika frågeområden i en eller flera intervjuguiderna. Det är här viktigt att konstruera guiderna på ett sätt så att de inte blir för detaljerade utan lämnar utrymme för respondenten att svara fritt och att följdfrågor ställs, samtidigt som det ska vara hanterbart att sammanställa den empiri som samlas in. Guiden måste passa intervjuaren för att fungera på bästa sätt (Trost, 2010).

För min del innebar detta att jag delade upp studiens frågeställningar i olika delar och därefter utformade frågeställningar som jag ansåg passa in på dessa och på studiens syfte. Med tanke på gruppen av tilltänkta respondenter gavs guiderna medvetet olika form, guiden för skolledare/skolchef (se bilaga 2) fick till exempel naturligt en något mer konkret utformning än guiden för elevintervjuerna (se bilaga 4). Som beskrivs nedan genomfördes sedan ett antal pilotintervjuer.

4.3.2 Pilotintervjuer

För att säkerställa intervjufrågornas validitet genomfördes en pilotstudie med en elev och två lärare vid Lärvox i Falkenberg, min hemkommun. Respondenterna i pilotstudien uppmanades först att svara på intervjufrågorna och därefter följde ett samtal där de gavs utrymme att komma med synpunkter kring intervjufrågorna.

4.4 Bearbetning och analys

Bearbetning och analys av empirin som ligger till grund för studien skedde enligt följande.

4.4.1 Pilotanalys

Pilotstudien resulterade i att en del frågor formulerades om och att ett antal följdfrågor skrevs in i intervjumallen. I intervjuerna med skolchef, rektor och lärare innebar detta bland annat att citatet från skolinspektionens rapport lästes upp under intervjutillfället och att respondenterna gavs möjlighet att resonera kring detta. I elevintervjuerna gavs en del frågor en mer personlig karaktär, exempelvis tillkom frågan ”vad betyder skolan för dig?” med i intervjumallen.

4.4.2 Bearbetning av empirin

Efter avslutade intervjuer transkriberades intervjuerna till viss del. Det som inte ansågs relevant för studien utelämnades för att spara tid, något som enligt Stukát (2005) kan vara att föredra om det är möjligt utan att betydelsefull information går förlorad. Materialet analyserades sedan utifrån den tolkningsram som beskrivs i figur 4.1. Analysen redovisas i kapitel 5 och 6.

¹² Detta är också den formulering som jag har valt att använda mig av i denna studies metodframställning.

4.5 Studiens validitet och reliabilitet

Enligt Stukát (2005) är det av vikt att lyfta och diskutera en studies tillförlitlighet och giltighet för att läsaren på så sätt ska bli medveten om studiens möjliga brister och felkällor.

Reliabilitetsproblem i en undersökning av detta slag, som bygger på kvalitativa intervjuer, kan uppstå i feltolkningar under utskriften av en intervju – att man hör fel eller att grammatiska felskrivningar gör att innehållet får en helt annan betydelse (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt fall har jag använt mig av en inspelnings-app i en smart telefon, något som jag använt tidigare och vet ger en hög ljudkvalitet på inspelningen. I och med att jag själv har en bakgrund inom den skolform som jag genomfört studien inom kan detta naturligtvis påverka studiens validitet – det vill säga att jag medvetet eller omedvetet vinklar resultatet dit jag vill ha det utifrån min egen förförståelse och intresse för verksamheten. För att undvika detta har jag genomfört studien i en kommun som jag i förväg inte har så mycket kännedom om, för att i största möjliga mån kunna bibehålla en objektivitet i min undersökning.

Jag är också medveten om att det kommer att bli svårt att dra några generella slutsatser utifrån studiens resultat, speciellt med tanke på det ytterst begränsade urval som studien bygger på. Men detta är heller inte syftet. Min förhoppning är att visa på några möjliga sätt att nå positiva effekter inom särskild utbildning för vuxna, mer som inspiration än som ett ”rätt sätt”. Kanske kan studien motivera till och fungera som ingång till ytterligare undersökningar kring skolformen särskild utbildning för vuxna?

4.6 Etiska överväganden

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är det viktigt att beakta etiska frågor redan från början av en undersökning. En central fråga när man genomför en intervjuundersökning är att beakta konfidentialiteten, det vill säga hur respondenterna behandlas under forskningsprocessen. Trost (2010) skriver bland annat att: ”De som intervjuas har rätt till sin egen integritet och sin egen värdighet” (s.123). Vetenskapsrådet (2011) lyfter den avvägning som kan behöva göras mellan det som kallas för individskyddskravet- hur den personliga integriteten hos informanten hanteras, och det som kallas för forskningskravet – den angelägenhet och nytta som forskningen har för samhället. Till hjälp kan man här använda sig av etiska frågeställningar under de olika forskningsstadierna, något som bland annat Kvale och Brinkmann (2009) redogör för, samt av vetenskapsrådets publikationer om god forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2011).

I enlighet med Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer har respondenterna i studien inte nämnts vid namn, utan istället benämnts utifrån sin befattning. Detta var något som också alla fick kännedom om vid studiens genomförande. Detta görs främst med tanke på elevernas integritet. Alla respondenter som deltar i studien i egenskap av sin professionella roll är medvetna om att deras namn lätt går att hitta om man bestämmer sig för att leta, men alla gav trots detta sin tillåtelse till att medverka i studien. Anledningen till att kommunens och verksamhetens namn nämns i texten är att jag anser det nödvändigt och ofrånkomligt för studiens genomförande.

5. Resultat av studien

I detta avsnitt redovisas den insamlade empirin utifrån rubriker som avspeglar studiens syfte och frågeställningar. Informanterna benämns som vuxenutbildningschef, rektor, lärare 1-2 och elev 1-3. Då särskild utbildning för vuxna i Lidköping av informanterna ofta benämns som förkortningen SUV, väljer jag att i detta avsnitt använda mig av den benämningen.

5.1 Campus Lidköping

Särskild utbildning för vuxna (SUV) i Lidköping är en del av Campus Lidköping, där all vuxenutbildning inom Lidköping, Götene och Vara kommun är samlad i en gemensam byggnad belägen i nära anslutning till Lidköpings centrum. På Campus Lidköping finns, förutom särskild utbildning för vuxna (SUV), även kurser och program på grundläggande, gymnasial och högskolenivånivå samt yrkeshögskola och svenska för invandrare (SFI). Totalt studerar ca 1700 elever på Campus Lidköping. Antalet anställda är för närvarande cirka 80 personer, varav 50 personer är pedagogisk personal.

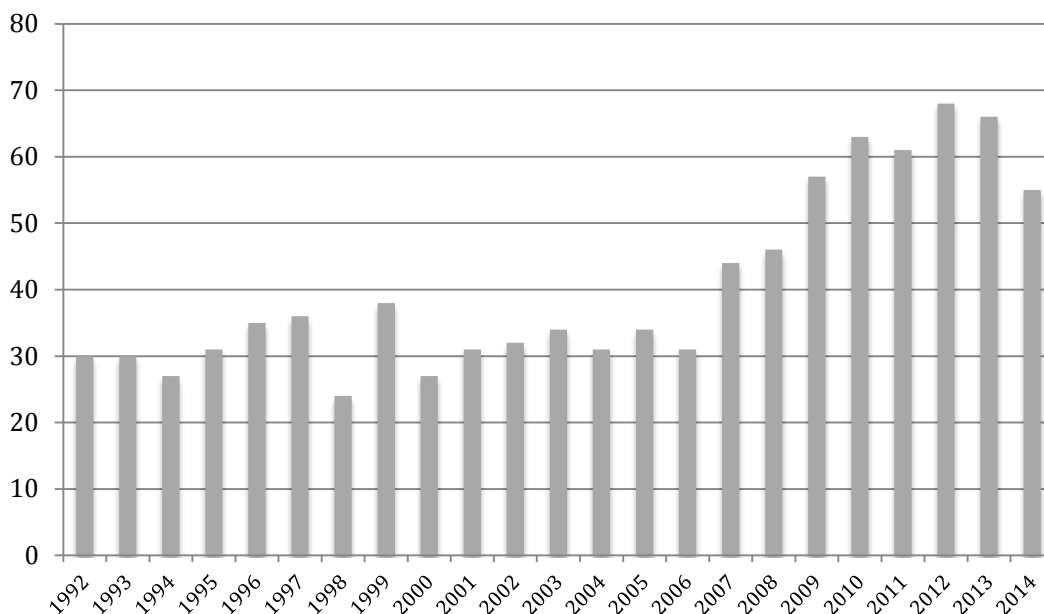
5.1.1 Ledningen

Ledningsgruppen på Campus Lidköping består av en vuxenutbildningschef, en biträdande chef, en rektor och en biträdande rektor. Vuxenutbildningschefen framhåller att detta dock är en tillfällig konstruktion. Tidigare var vuxenutbildningschefen också rektor för bland annat SUV, men efter skolinspektionens besök 2014 stod det klart att detta inte var en hållbar lösning, varvid en omorganisation av ledningsgruppen blev nödvändig. Vuxenutbildningschefens avsikt är att det i framtiden ska finnas en vuxenutbildningschef med övergripande ansvar, en biträdande chef med ansvar för de eftergymnasiala utbildningarna samt två rektorer med ansvar för resterande verksamhet. Den nya organisationen förväntas vara klar under juni månad 2015. En av lärarna beskriver denna förändring som något positivt.

Det har förändrat sig lite i och med att vi har fått [rektor] mellan mig och [vuxenutbildningschefen]. Förut var ju [vuxenutbildningschefen] min närmaste chef. Då arbetade jag väldigt fritt. Då var det bara "kör". Nu har jag fått [rektor]. Som jag ser det är det bara fördelar med det. Jag kan lämna över sånt som jag kanske egentligen inte ska behöva bry mig om utan jag kan ägna mig åt utbildning och utveckling och sedan håller hon i sådana tåtar som gör att vi går rätt väg idag. Det känns skönt, bra. Även sådana lagliga frågor, det hade jag tidigare. Idag är det [rektor] som kollar det. Jag känner att jag har det stödet bakom mig - att jag vet att jag gör rätt saker - det är skönt! (lärare 1)

5.1.2 SUV

Särskild utbildning för vuxna i Lidköping har under de senaste åren expanderat. Antalet elever mer än fördubblades mellan åren 1992-2012, men har nu backat något.



Figur 5.1. Antalet elever inom särskild utbildning för vuxna, Lidköping åren 1992-2014 utifrån Skolverket (2015a).

På SUV arbetar idag fyra lärare fördelat på tre heltidstjänster. De lärare som deltar i studien är de som arbetat längst i verksamheten, sedan 2007. Våren 2015 finns ca 60 elever inskrivna, inklusive åtta lärlingselever, fördelat på 20 olika grupper med en till sju elever per grupp.

Kurs	Grupper/elever
Språk och kommunikation	3/6
Svenska	5/14
Matematik	4/20
Engelska	2/11
Teknik	1/7
Hem- och konsumentkunskap	2/10
Trafikkunskap	1/5
Biologi	1/6
Samhällskunskap	1/5

Figur 5.2. Kurser och grupper, SUV Lidköping våren 2015.

Torsdagar och fredagar på SUV är helt vikta åt lärlingsutbildningen. Då kommer lärlingseleverna till Campus och läser olika teoretiska yrkeskurser som ingår i utbildningen. Resterande tid är de ute på sina respektive lärlingsplatser. En av lärarna jobbar specifikt med lärlingsutbildningen och genomför också verksamhetsbesök ute på lärlingsplatserna.

5.2 Ett samlat vux – namnets och lokalernas betydelse

Campus Lidköping bildades år 2006 ur det som tidigare hette Komvux Lidköping. Namnbytet har enligt flera av respondenterna haft betydelse för synen på vuxenutbildningen i Lidköping som en samlad verksamhet och är numera väl känt av omgivningen, något som vuxenutbildningschefen understryker:

Vi bytte namn till Campus Lidköping - det är små bagateller men de är väldigt viktiga. Det gör att i var mans mun ute så är Campus Lidköping ett vedertaget begrepp. Inte Komvux - man pratar om Campus! (vuxenutbildningschef)

Samma år flyttade också verksamheten in i den nuvarande lokalen, en före detta industribyggnad belägen nära stadens centrum och Vänern. Under 2014 utökades ytan med cirka 400 kvm, då en intilliggande lokal renoverades och togs i bruk i Campus regi.

I direkt anslutning till entrén till Campus ligger verksamhetens café, där elever och personal kan köpa kaffe, fika och lättare luncher samt sitta och samtala och läsa tidningen. Att just cafét spelar en viktig roll för gemenskapen på Campus är något som flera av informanterna lyfter under intervjuerna:

Det är ju en jätteviktig grej - att komma ut här i kafét vid 9.30 när det är knökat med folk, att det här eleverna som går på SUV får mötas med våra invandrare. Man är en av alla andra cafébesökare på rasterna - det är en viktig del. (vuxenutbildningschef)

Vuxenutbildningschefen beskriver även den satsning som genomförts för att sammanföra all vuxenutbildning under samma tak och vilka effekter det har fått på elevernas känsla av att vistas på Campus. Ett exempel på detta upplevde han i ett samtal med en elev från SUV och frågade denne hur han upplevde det att vara på Campus. Svaret överraskade:

Till saken hör att då hade vi polisutbildning här också. Och då tänkte jag att han skulle säga att "det är så bra att vara här för det är så fina lokaler." Men då sa han såhär: "Jag tycker det är så bra här, för nu går jag på samma skola som poliserna". Och då visste jag - för ett av uppdragen var att "om du får samla vuxenutbildningen, då ska alla kategorier av människor ska gå i det här huset och de ska dessutom känna att de är välkomna här." När han sa det här så kände jag att - "jag har nog gjort något bra här". Han gav det en annan aspekt. Det har jag berättat för våra politiker - de blir jätteglada när de hör det - det var ju deras målsättning. Det är bra. (vuxenutbildningschef)

Rektorn för SUV beskriver fördelen av att ha personal med olika kompetenser i samma byggnad och hur de olika verksamheterna jämföras med varandra. Hon beskriver de fördelar som det innebär att nu ha en stor behörighetsbredd inom personalstyrkan i samma byggnad:

Vi har ju aldrig svårt att få lärare att gå in - "nu skulle vi behöva köra en kurs här" - jag har aldrig svårt att hitta personal, man får ju alltid fundera över vilken personal som är lämplig - men det är aldrig svårt att hitta personal som vill och som faktiskt har kompetens - det drar vi nytta av i alla sammanhang som vi har inom vår vuxenutbildning. Det tror jag är en av de stora grejerna - att vi har slagit ihop - att varje del har sin plats - det är ingen del som är större eller viktigare än någon annan, utan det här är lika viktigt som våra högskoleutbildningar - det prioriteras inte resurser på något annat sätt eller utifrån elevernas behov - det tror jag spelar väldigt stor roll. (rektor)

Vuxenutbildningschefen belyser vikten av att hålla kvar all verksamhet inom de gemensamma lokalerna:

Nu i somras var vi väldigt trångbodda - då fick jag många lösningsförslag. Det var bland annat att vi skulle flytta på SFI - då får man stå upp för det: "Jag tänker inte flytta på SFI". Det framkom också att "SUV- de behöver inte så mycket lokaler - vi kan flytta på dem" - och då får man som ledning stå för att "nej, jag flyttar inte på dem". Därför att det handlar om integration helt enkelt. (vuxenutbildningschef)

Eleverna i studien beskriver de möten som uppstår med elever från andra verksamheter inom Campus som något positivt:

De från den utländska utbildningen (SFI) kommer fram och pratar och säger hej och hejar när man går förbi och...det är roligt för man lär ju sig så länge man lever, man lär ju sig alltid något nytt om alla folkslag och allt sånt...det är lite kul faktiskt, tycker jag. (elev 1)

Det har även vid något enstaka tillfälle hänt att elever från SFI kommit och deltagit vid undervisningen inom SUV, något som både lärare och elever verkar ha uppskattat och gärna skulle vilja se mer av i framtiden. Att ha hela vuxenutbildningen samlad under samma tak tycks alltså här leda till en rad positiva effekter för alla inblandade.

5.3 Styrning

Under intervjuerna med vuxenutbildningschef, rektor och lärare ställdes frågor kring den styrning och ledning som finns i och av SUV i Lidköping.

5.3.1 Politisk styrning

Vuxenutbildningen i Lidköping ligger under utbildningsnämnden och utbildningsförvaltningen tillsammans med gymnasieskolan. Övriga skolformer återfinns under barn- och skolnämnden och barn- och utbildningsförvaltningen. Detta ser cheferna som en bra lösning:

...vi har ju två nämnder, vi har barn- och skolnämnden och vi har utbildningsnämnden. Det tror jag har spelat stor roll, att vi har delat upp så, vilket gör att vuxenutbildningen faktiskt är en del - det är inte ett bihang. (rektor)

Politikernas inställning till vuxenutbildningen lyfts också fram som en viktig faktor. Vuxenutbildningschefen menar att politikerna i kommunen tycker att vuxenutbildningen är viktig, vilket medför att han ofta får ett bifall till de förslag som han lägger fram i nämnderna. Ett exempel på detta menar han är den satsning som gjorts på Campus lokaler, ett bevis på att man från politikernas håll vill satsa på vuxenutbildningen och lyfta fram denna i kommunen.

Rektorn upplever inte styrningen från politikernas håll som speciellt tydlig. Hon menar att det finns ett genuint intresse för vuxenutbildningen från politiskt håll, men att politikerna gärna får efterfråga mer än vad de gör idag. Hon betonar dock att det är de nationella styrdokumentet som ska styra verksamheten mest. På kommunal nivå är det viktigaste, menar rektorn, att verksamheten ges möjlighet att utvecklas utifrån de behov som finns och att det finns en positiv inställning till de förändringar som sker:

En viktig del är ju också att - även om vi inte har så tydlig styrning från våra politiker - så är det ju så att trots allt vi får förutsättningar att utveckla, så att vi kan utveckla - de lägger sig sällan i hur vi prioriterar, men det finns ju kommuner där de inte får ett öre och vad gör man då? Även

om du har otroligt engagerad personal så är det ju inte säkert att man kommer någonstans ändå. Det som också är viktigt är det här att man vågar - man ser inte förändringar som ett hot. (rektor)

5.3.2 Chefernas styrning och ledning – att skapa förutsättningar

När vuxenutbildningschefen och rektorn för SUV ombeds att, utifrån sina perspektiv och roller, beskriva den formella styrning som finns inom verksamheten ger de uttryck för att det finns en stor tilltro till lärarnas kompetens och självständighet och att den styrning som de som chefer tillämpar på verksamheten mer handlar om att skapa förutsättningar för lärarnas arbete:

Mitt jobb är ju att sopa banan för dem och att fatta beslut. Våra ekonomiska förutsättningar och andra förutsättningar. För att de ska kunna genomföra det jobbet - tillsammans med mig naturligtvis - men framförallt är det ju de som gör jobbet naturligtvis. (rektor)

Det finns dock tillfällen då en mer direkt, handfast styrning har tillämpats, något som vuxenutbildningschefen ger exempel på:

I det fallet, när det gäller SUV, så handlar det väldigt mycket om att jag skapade förutsättningar för att de skulle kunna utveckla verksamheten i rätt riktning, vilket jag visste att de gjorde hela tiden. Jag har aldrig behövt gåt in - jo det har jag! I ett fall har jag pekat med hela handen när jag sa åt de på SUV att "nu får ni gallra" - elever ska bort härifrån för det finns inge progression här - de har nått sitt maximum och då ska de bort - och det är något som de här damerna har svårt för - och då sa jag det att "nu får ni göra det". Problemet var att de inte hann med och vi jobbade faktiskt med fel målgrupper då. Men de var inte jätteglesa - hjärtat är väl för stort. Det är enda gången jag har varit inne och pekat - sedan har jag aldrig behövt. Sedan har vi haft diskussioner. (vuxenutbildningschef)

Ett annat exempel på direkt styrning var när tjänsterna för den pedagogiska personalen ändrades från ferietjänst till semestertjänst. En förändring som vuxenutbildningschefen beskriver som nödvändig för att klara uppdraget.

5.3.3 Lean – ett ”bottom-up”- verktyg för styrning och ledning

På Campus Lidköping använder man sedan några år tillbaka Lean som verktyg för att organisera de beslut som fattas inom verksamheterna. I den nya lokalerna som invigdes 2014 finns ”bunkern”, ett ledningsrum dominerat av stora whiteboard-tavlor på väggarna där processer inom Campus olika verksamheter åskådliggörs. Syftet är, enligt rektor och vuxenutbildningschefen, att alla medarbetare ska göras delaktiga i processen när nya beslut ska fattas¹³.

Vuxenutbildningschefen berättar att Lean som arbetsmetod introducerades på Campus för drygt två år sedan och att konceptet bygger på ett ”bottom-up” perspektiv, där problem, förslag och idéer åskådliggörs för alla och att alla är med i att ta fram nya beslutsunderlag. Detta kräver att alla deltar i processen, något som cheferna beskriver sker med varierad framgång i de olika arbetslagen på Campus:

¹³ Med hänsyn till studiens omfång ges här inte en utförligare beskrivning av vad Lean-modellen innebär. För en mer fördjupad bild hänvisas till Molnar (2014) som i bland annat pekar på fördelar och risker med Lean inom offentlig verksamhet.

Vi jobbar med Lean. Vi har det som arbetsmetod. Vi har hållit på i två år. Hela det konceptet bygger på att allt kommer underifrån och ska upp till ledningen om man inte löser det här nere. Vissa människor tycker det här är jobbigt, för du måste fatta beslut. Dessutom måste du stå för dina beslut. Alla jobbar med det - olika framgångsrikt. Olika arbetslag är olika bra på det här. Det är olika kulturer som råder. (vuxenutbildningschef)

Styrningen och ledningen inom SUV i Lidköping tycks präglas av en stor tilltro till den egna verksamheten och den egna personalens förmåga att driva utvecklingen framåt. Detta återkommer gång på gång under våra samtal. Inte minst när vi börjar prata om det frirum som finns tillgängligt inom verksamheten klarnar bilden ytterligare.

5.4 Frirummet inom verksamheten

Under intervjuerna framkommer en bild av SUV i Lidköping som en verksamhet där det tillgängliga frirummet är och har varit mycket väl tilltaget, något som såväl ledning som personal är väl medvetna om och där det också sker en ständig process kring att erövra (utveckla) fler områden inom verksamheten. Att verksamheten har blivit framgångsrik beror enligt cheferna på lärarnas engagemang medan lärarna beskriver det utrymme som varit tillgängligt för utveckling av SUV som en avgörande faktor. Båda sidor lovordar varandra, vilket beskrivs närmare under de två följande rubrikerna.

5.4.2 Cheferna - tilltro till personalen

Mycket av den framgång som Skolinspektionen (2014b) tillskriver verksamheten beror enligt vuxenutbildningschefen och rektorn på lärarnas insatser för att driva och utveckla SUV:

Att vi är framgångsrika på SUV - det är de som jobbar där. Det är [lärare 1] som driver, har idéer, skriver kursplaner... (vuxenutbildningschef)

Det utrymme (frirum) som personalen inom SUV ges att självständigt driva och utveckla verksamheten beskrivs av cheferna som väl tilltaget:

Väldigt stort. Väldigt stort. Det kan jag förklara med att annars vore inte den undervisningen så bra som den är, för jag kan inte vara den idésprutan och det tror jag inte att [rektor] kan vara heller, för vi sitter inte på sådana kunskaper. Vi kan leda de som jobbar där och vi har ett ansvar som rektorer gentemot myndigheter. Jag tror aldrig att jag har sagt nej till dom. (vuxenutbildningschef)

Lärarna inom SUV fungerar, enligt rektorn, även som en inspiration för andra verksamheter inom Campus:

Vi har ju till exempel på våra Apt:er¹⁴ att vi försöker ha med ett gott exempel varje gång. Jag skulle kunna ställa fram dem varje gång - men det kan jag ju inte göra för att jag måste låta andra visa framfötterna också - men faktiskt är det så. Jag försöker få in dem där de behövs - de har ett annat sätt att se på det - de har oerhört mycket att bidra med. (rektor)

Jag slår mig för bröstet hela tiden. De förstår inte hur duktiga de är. Jag försöker verkligen att framhålla det. Det är ju inte för inte som Skolverket¹⁵ hör av sig. Det är ju bara att konstatera - jag ger ju förutsättningarna och det är viktigt. Men de är jätteduktiga.(rektor)

¹⁴ Arbetsplatsträffar

¹⁵ Undervisningsråd från Skolverket har varit på studiebesök vid SUV i Lidköping.

5.4.3 Lärarna – utrymme att utveckla

Lärarna framhåller även de under intervjuerna att det hittills har funnits ett väl tilltaget utrymme att självständigt utveckla verksamheten:

Vi har ju haft obegränsade möjligheter - "kör och testa!" har vi fått. Sedan får det naturligtvis inte kosta hur mycket som helst. Men vi har aldrig blivit nekade om en idé. Utan i så fall: "Hur skulle det kunna se ut? Ta fram ett förslag och skriv ner det." (lärare 1)

Våra chefer har litat på oss. De ser att vi har en bra verksamhet. Vi vet att vi kan komma till dem när vi behöver, men det är inte så att vi alltid behöver springa och fråga dem om varenda sak vi ska göra utan vi driver vår verksamhet. Det tycker jag är positivt, eftersom vi vet att de finns där om vi behöver dem. Hade vi varit helt utlämnade och känt sig ensam, då hade det inte varit samma sak. Men nu känner vi att vi har deras stöd. (lärare 2)

Arbetet med att starta den nya, yrkesinriktade delen inom SUV, lärlingsutbildningen, lyfts av lärarna som ett exempel på när de utifrån ett bottom-up-perspektiv tilläts utveckla och förnya verksamheten:

Det är så vi jobbar här. Vi har aldrig varit med om att det har kommit uppifrån att "nu ska ni göra det här" utan det är vi som kommer på vad vi vill göra. Det här med lärlingsutbildningen: då satt [lärare 1] och jag, vi var väldigt ambitiösa, vi skrev ett tjockt dokument med hänvisning till styrdokument och rapporter för att hitta bevis för att det är bra att ha en lärlingsutbildning. Vi knöt ihop säcken. (lärare 2)

Vi fick helt enkelt mer resurser, för att vi skulle kunna starta lärlingsutbildning och därigenom inte förminska vårt utbud av kurser till de andra eleverna. Plus att vi fick chans att slå oss ihop med andra kommuner och därigenom kunna erbjuda mer, större utbud. (lärare 1)

Lärare 2 beskriver vinsten av att lärarna till stor del tilläts forma verksamheten självständigt och vara delaktiga i alla de delar som berör elevernas skolgång:

Vi lägger våra egna scheman, vi tar hand om inskrivningen med eleverna, vi gör grupperna. Det kanske också är en framgångsfaktor: Eftersom vi oftast känner eleverna så kan vi också se; om vi har så många att vi måste göra två grupper kan vi också styra - hur ska vi lägga upp detta så att det blir bra. Och också att om en elev har valt tre kurser så försöker vi göra så att det hamnar på samma dag så att de inte behöver komma flera, alltså att vi kan styra....just när vi har helhetssynen och har hand om hela processen så kan vi också se till att det blir så bra som möjligt. (lärare 2)

5.5 Samverkan – vikten av att vara flera

Sedan flera år tillbaka samverkar Lidköpings kommun med Götene kommun kring vuxenutbildningen. För ett tag sedan anslöt även Vara kommun till Campus Lidköping och nu förs diskussioner med ytterligare tre kranskommuner om ett samarbete. Vinsterna med samverkan över kommungränserna lyfts av flera informanter och planer finns på att utöka samarbetet med fler kommuner:

Götene och Lidköping började jobba ihop för tre år sedan. Sedan var det så lyckosamt så då kom Vara in i bilden och skrev ett liknande avtal. Det betyder att det är vi som sköter deras vuxenutbildning. Nu diskuterar vi med tre kommuner ytterligare som ska ingå i detta med ett liknande avtal - om vi kommer att nå dit vet jag inte. Anledningen är att det här är mindre kommuner än Lidköping och Campus är stort. Vi har inga interkommunala ersättningar - de här kommunerna är en kommun vad gäller vuxenutbildning och det gör att kommuninvånarna i

Götene och Vara har ett större utbud helt enkelt - det är det som det går ut på. Att folk får läsa det som de behöver läsa. Det har visat sig att det är väldigt lyckosamt. Får vi med de här ytterligare tre kommunerna så kommer det bli ännu bättre - Essunga, Grästorp och Skara. (vuxenutbildningschef)

Båda lärarna i studien arbetade tidigare ensamma inom SUV i olika kommuner. Lärare 1, som först jobbade som ensam lärare på SUV i Lidköping, beskriver fördelarna med att vara flera jämfört med att jobba ensam och hur det gick till när Lidköping och Götene gick samman kring organiseringen av SUV:

Då satt jag själv, jag satt ensam. Jag hade kanske en grupp som kom måndag förmiddag i tre timmar och sedan hade jag olika ämnen med den gruppen i samma klassrum. Sedan började jag känna "Nej, jag vill inte jobba såhär. Har jag biologi - då vill jag ha biologi" Då började jag skuffa ut det till enskilda ämnen. Då insåg jag att många grupper var för små och så pratade vi med dem i Götene - varför sitter de där borta istället för att vi tar ihop oss och att vi möts kring ämnet istället? Och så kom de också med hit. Så från att kanske ha erbjudit tre ämnen ensam i grupper som kom och var där gemensamt och gjorde allt, så har vi nu enskilda grupper i enskilda ämnen och på olika nivåer. (lärare 1)

Lärare 2 instämmer i detta:

Jag kan ju bara jämföra med hur det var när jag jobbade själv i Götene. När man sitter ensam på ett ställe, då händer det inte så mycket. Det blir så tungt att driva saker, man blir låst i hur man tänker. Jag skulle nog säga att det här att vi fick börja jobba tillsammans, jag och [lärare 1] gjorde att dels så var vi ju två stycken - vi kunde utöka utbudet. Satt jag ensam i Götene - jag kunde ju inte erbjuda så himla mycket. Hade inte så mycket elever. Så det blir ju ett annat utbud som kommer eleverna från Götene till godo också, de hade ju mer att välja på när de sökte. Så just det att vi faktiskt är ett arbetslag där vi någonstans har en gemensam grundsyn på våra elever och på verksamheten, sedan är vi väldigt olika och vi fokuserar på olika saker. Det tror jag är dynamiken. Vi kompletterar varandra. (lärare 2)

Att samla flera kommuners verksamheter under samma tak har alltså medfört vinster för såväl elever som för personalen. Verksamheten kan erbjuda mer till fler och lärarna får kollegor att diskutera och samverka med.

5.6 Skolans formella uppdrag - den professionella flexibiliteten

Att bibehålla rätt fokus gentemot det formella uppdraget för verksamheten samtidigt som det finns utrymme för individuellt anpassade lösningar beskrivs av informanterna som en viktig del av kvalitetsarbetet. Vuxenutbildningschefen och rektorn betonar särskilt vikten av att bibehålla fokus på det utbildningsuppdrag som finns:

De (eleverna) ska inte komma hit för att det ska vara en social samvaro - det köper inte jag och det köper inte damerna här nere - det är viktigt. Däremot när vi kommer till andra kommuner så är det lite så. (vuxenutbildningschef)

Det arbete vi har gjort mot att bli mer professionella - vad är vårt uppdrag - att det är viktigt att eleverna uppnår progression - att man visar progression - det tror jag är en stor grej utav det här med att det känns stimulerande med att vara här. Det utgår jag från faktiskt - nu har vi väldigt duktig personal också, det ska jag säga - vi har suveräna lärare som jobbar här - så är det bara. Och de skulle kunna roa och underhålla våra elever - men det är inte det som det handlar om utan det handlar om en lärsituation. Det tror jag också spelar en stor roll i att eleverna upplever att det är stimulerande här. Sedan är det med många olika alternativ och så - det har vi. Vi

erbjuder många kurser - men det handlar också om att vi inte tar på oss mer än vad vi kan ro iland. Då är vi tillbaka vid den här professionaliteten. Att tar vi på oss något så ska vi fullfölja det rakt ut - med allt vad det innebär det ansvaret. (rektor)

Jag understryker vikten av att förhålla sig professionellt. Enormt stort hjärta måste vi ha och vara ytterst toleranta. Men att vi är medvetna om det uppdrag som vi har... Vi gör det för våra elevers skull! (rektor)

Lärarna berättar att det under hösten 2014 arbetades intensivt med att se över kursutbudet samt att helt göra om registreringen i avsikt att eleverna skulle bli inskrivna på rätt nivå och kurs:

Vi har gjort ett jättearbete där vi har skrivit in eleverna på de kurser där vi anser att de ska vara inskrivna på för att vi hade ett fel-tänk förut. Då har vi diskuterat detta jättemycket. Numera tror vi att våra elever är inskrivna på rätt kurs, det betydde att vi helt enkelt gjorde en rockad och skrev ut våra elever. Vi har jätte få elever på grund, många elever på gymnasienivå nu till exempel. Det tog förra hösten att göra om det arbetet. Vi arbetade med det väldigt fokuserat. (lärare 1)

Lärarna betonar också vikten av att vara tydlig med uppdraget gentemot eleverna och kunna dra gränsen för vad som ingår i en lärares arbetsuppgifter. Lärare 2 lyfter rektor som en viktig hjälp i detta:

Så då går jag och pratar med [rektor] och då kan hon hjälpa mig att hålla de gränserna. I början var vi med på allt möjligt, hos polisen och på mödravårdscentralen och liksom stöttade dem i olika saker, men där känner jag att vi har snävat in och satt gränserna mer för vad som är vårt uppdrag. (lärare 2)

5.7 Att kunna erbjuda mycket

En av de faktorer som kan ligga bakom Skolinspektionens bild av SUV är enligt lärarna i studien det mångsidiga kursutbud, både på del- och heltid, som erbjuds eleverna inom verksamheten. Att det dessutom förekommer ett kontinuerligt intag av nya elever nämns också som positivt i sammanhanget. Om det bara finns plats i en grupp så kan nya elever börja i princip när de vill. Det är också eleverna själva som bestämmer i vilken takt och omfattning som de ska läsa:

Och att eleverna läser exakt så mycket som de själva önskar - vare sig mer eller mindre. Det är ingen annan som kommer och säger till dem hur mycket de ska läsa. Inte våra begränsningar - utan elever läser hur många ämnen och hur många timmar som de orkar. Det finns ju en lärlingsutbildning på heltid - det finns en heltidsutbildning att erbjuda också (lärare 1).

Jag tror att det att vi faktiskt erbjuder många olika kurser och att vi gör det på både gymnasienivå och på grundläggande, man behöver inte stå kvar och stampa. Vi har tagit till oss Skolverkets prat om kursplaner och hur man ska tänka när man skriver in eleverna. Ihop med att vi faktiskt har lärlingsutbildningen som ett komplement - vi har hela bredden. (lärare 2)

5.8 Elevernas syn på verksamheten

De tre elever som deltog i studien har alla läst på SUV under flera år. Elev 1 går nu lärlingsutbildningen. Elev 2 har läst denna tidigare, men läser nu allmänna kurser på gymnasial nivå. Elev 3 läser allmänna kurser på gymnasial nivå.

5.8.1 Målet med studierna

På frågan om vad det är som gör att de läser på SUV och vilket mål de har med studierna så lyfter samtliga elever i studien att det är lusten och viljan att lära sig nya saker som står i centrum:

För att jag tycker det är kul! Man blir aldrig fullärd. Man vill alltid lära sig mer, mer information. Mer, mer, mer...det tycker jag är väldigt roligt. Test på nya grejer, nya utmaningar. Jag tycker om att lära mig mycket. (elev 1)

För att man ska lära sig så mycket som möjligt. (elev 2)

Jag vill bli bättre på engelska...bättre på ord och så där. (elev 3)

Elev 2, som bland annat läser en kurs i matematik menar att det är bra att lära sig mer om att hantera pengar så att man undviker att bli lurad.

Elev 1, som går lärlingsutbildningen med inriktning mot fastighetsskötsel har även ett annat mål med utbildningen:

Det är för att få ett jobb. För att få en trygghetsanställning kanske eller något sånt. Som vaktmästare. Testa, prova på. Sedan är det ju inte alls säkert att jag får ett jobb bara för att jag har gått den här utbildningen, men då har jag iallafall tagit åt mig den kunskapen. (elev 1)

5.8.2 Känslan av att läsa på SUV

När eleverna uppmanas att beskriva vad det är som är bra med SUV och den känsla som de har när de är i skolan framkommer en bild av glädje och stolthet över att gå utbildningen och att träffa andra som studerar på Campus:

Här är de trevliga, ingen mobbning. De är trevliga,, underbara, snälla, glada, de kommer alltid fram och pratar med en...det är som en helt stor familj kan man säga...de bryr sig om en, alla bryr sig om alla och alla bryr sig om en...en för alla, alla för en... (elev 1)

Elev 1 berättar under intervjun att hen uppskattar den varierade miljö som erbjuds inom lärlingsutbildningen och att det känns som att lärlingsutbildningen verkligen är en riktig utbildning, en utbildning på allvar:

Jag har lärt mig det här med säkerhet, har jag lärt mig en hel del. Det har öppnat ögonen för mig. Det har det inte gjort förut. Så att jag känner att det här är på allvar - det här tar jag åt mig väldigt. (elev 1)

Den har hjälpt mig väldigt mycket. Jag mår väldigt bra. Jag har jobbat på olika ställen förut och så...inom jordbruk, med kor och grisar...men jag känner att här: det är en plats för mig! Om du vill läsa till vaktmästeri - då ska du läsa här. Absolut! Jag tycker det: de är väldigt goa och trevliga underbara människor. Man får läsa hur mycket man vill. Man får läsa flera ämnen...man kan läsa hela veckan om det så är...det är underbart. (elev 1)

Elev 1 jämför detta med den dagliga verksamhet som hen tidigare hade sin sysselsättning inom:

...det var mer som ett vuxendagis. Alltså, jovisst...jag tyckte att det var ok. Men det var mer mobbning, ditt och datt, skitsnack...det är det inte här. Här är alla snälla och trevliga som en helt stor underbar familj, där alla kan komma och gå som de vill. (elev 1)

Elev 2 lyfter två saker som hen tycker är viktiga för att skolan ska fungera; att man ska trivas med lärarna och att det inte ska vara stressigt i skolan. Miljön på lektionerna beskriver elev 2 som lugn och att eleverna tillåts arbete i sitt eget tempo utan stress:

De (lärarna) tar det lugnt, man får ta det i sin egen takt. Lärarna är medvetna. Om man inte förstår så är det bara att fråga. (elev 2)

Elev 2 avrundar vårt samtal med en sammanfattning av hens syn på verksamheten:

Det är den enda skola jag har trivts på. Om man har ett funktionshinder är det helt perfekt! (elev 2)

Elev 3 berättar att hen tidigare läst och bött på folkhögskola under två år, men läser nu sedan ett antal år olika kurser på SUV varvat med daglig verksamhet. På frågan om hur det är att läsa på SUV svarar elev 3:

Det är bra, men det är lyhört. De har sitt förråd där, det hörs när de går upp för trappen och det....så det hörs....(elev 3)

När elev 3 ombeds beskriva vad skolan betyder för hen blir svaret:

Man träffar människor. (elev 3)

Elev 3 berättar sedan att det skulle kännas annorlunda om hen inte studerade på SUV, med motiveringen:

Då skulle jag inte lärt mig engelska och det...det är ju synd... (elev 3)

När elev 3 ombeds beskriva den känsla som hen har när hen går till SUV svarar hen:

Leende på läpparna. (elev 3)

...träffa lärarna och skolkompisarna och det....och träffa dom i cafeterian...(elev 3)

5.9 Studie- och yrkesvägledning

Studie- och yrkesvägledningen på SUV i Lidköping beskrivs av informanterna som ett utvecklingsområde. Lärare 1 berättar att man först började introducera SYV för lärlingseleverna och nu successivt har gått över till att SYV träffar alla nya elever som söker till SUV:

Vi började med lärlingseleverna. Vi Lean-ar ju mycket vårt arbete och då provade vi detta med yrkesseleverna och alla nya får komma in den vägen. (lärare 1)

Vi har ju en SYV som är kopplad till SUV. Nu har vi inte hållit på med det så länge men vi har gjort det något år. Vid våra kartläggningssamtal så är det meningen att det ska finnas en SYV tillgänglig. I vårt Lean-arbete ska det också finnas en SYV tillgänglig. Vi har tappat lite. Vi behöver komma igång där igen. (rektor)

5.10 Uppsökande verksamhet – svårt att nå alla

Informanterna berättar under intervjuerna att man på SUV i Lidköping strävar efter att försöka synas och nå så många som möjligt, men att det är svårt att nå alla. De vägar som används för att nå presumtiva elever är annonsering, utskick av kurskatalog samt personliga möten på de arenor där man tror sig kunna hitta personer inom målgruppen. Det personliga mötet lyfts här som extra viktigt i arbetet med att locka nya elever till SUV:

Dels så gör vi utskick. Vi har en rutin för vad som ska skickas ut och till vilka. Problemet är att det byts ut mycket folk hela tiden. För de här eleverna handlar det inte om att skicka ut ett brev och sedan är det klart, utan det handlar om - det är ofta mötet det handlar om. Vi gör både och. Vi har en kontakt med olika gruppboenden, olika...jag lobbar när vi har ledardagar, chefsdagar osv....mest är det mötet...det tror jag säker att vi kan utveckla mer....men det är lite bekymmersamt när vi inte vet vem som är mottagaren, det blir att vi gå förbi eleverna faktiskt....där är det lite svårare jämfört med andra elever...för det är inte självklart att vi når de här på samma sätt...

Men vi annonserar...det är lite bekymmersamt med att nå själva elevgruppen tycker jag. Sedan upplever jag att vi gör mycket...vi kan säkert göra mer...men det är lite svårt att hitta själva eleverna kan jag uppleva. Om vi inte redan har dem här. (rektor)

Lärare 1 beskriver att det krävs en stor arbetsinsats för att söka upp och motivera individer ur målgruppen från en av samarbetskommunerna att söka till SUV:

Det var en ny kommun med nya kontakter. Då fick jag jobba mycket med det - att visa att vi fanns och att det var meningsfullt att åka. Det kräver fotjobb (lärare 1).

6. Resultatanalys och slutsats

Nedan redovisas de faktorer som utifrån studiens frågeställningar och den insamlade empirin kunde identifieras som av vikt för möjligheten att framgångsrikt organiserad och bedriva utbildning inom skolformen särskild utbildning för vuxna. Avsnittet börjar med en redovisning och tolkning av resultatet utifrån studiens tre frågeställningar. Därefter följer en sammanställning av de framgångsfaktorer för verksamheten som framkommit efter analys av empirin. Avsnittet avslutas med en möjlig framgångsmodell för SUV i Lidköping.

6.1 Synen på särskild utbildning för vuxna i Lidköping

Gemensamt för samtliga respondenter i studien är att det inom den egna organisationen verkar finnas en starkt positiv syn på SUV i Lidköping. Såväl vuxenutbildningschef, lärare och elever ger uttryck för en stolthet över utbildningen, något som mest troligt bidrar till den positiva anda som tycks råda inom verksamheten. Att ledningen uttrycker en stark tilltro till personalens förmåga att driva och utveckla verksamheten har säkert också stor betydelse. Bland annat Hameyer (2003) lyfter skolledarens nyckelroll för att kunna bedriva skolutveckling och skriver att ”man har kommit fram till att ingenting i det långa loppet är möjligt utan rektors samtycke, stöd, initiativ eller tolerans för alternativa sätt att förnya den egna skolan” (s.236).

Lärarna inom SUV verkar också trivas med det utrymme till självstyre som ges från ledningens håll. De tillåts verka på det sätt som de själva anser befogat med verksamhetens bästa i åtanke och stöter sällan på patrull när de lägger fram sina idéer hos ledningen. Kopplat till Bergs (2003) teorier kring skolutveckling¹⁶, där de fyra hörnstenarna sanktion från omvärlden, kåranda/yrkesethos, kunskapsbas och autonomi ses som avgörande för lärares yrkesroll och profession, kan detta tolkas som en hög aktörsberedskapen hos lärarna på SUV. Lärarna i studien tycks jobba enligt en kollektiv autonomi, där de i enlighet med Bergs (2003) teorier agerar inom skolan som institution och organisation och därigenom får tillgång till och erövrar det frirum som finns.

För eleverna som deltog i studien verkar möjligheten att få tillgång till adekvat utbildning samt att bli sedda och bekräftade stå i centrum för deras bild av SUV. Allt ifrån att kunna sitta och fika med andra elever ute i kafé på Campus, till att känna gemenskap och tillhörighet tillsammans med andra elever och lärare i undervisningen verkar bidra till en positiv känsla av att göra något som spelar roll. Att trivas i skolan tycks vara lika viktigt som att få god undervisning. Berg (2003) gör skillnad på om eleven ser sig själv som en deltagare/åskådare i skolan eller som en medverkare och hur detta påverkar lusten att gå i skolan och ta del av innehållet i undervisningen. Hos eleverna på SUV i Lidköping tycks det finnas en tydlig vilja av att gå i skolan. De uttrycker att det är ett val som de själva har gjort och att de har ett mål med sina studier. De ser skolan som en rättighet och inte en skyldighet, något som gör att de inte bara deltar utan också medverkar i undervisningen. Att elev 1 gör jämförelsen mellan daglig verksamhet, vilken hen beskriver som något av ett ”vuxendagis” och SUV, som beskrivs som en verksamhet på allvar¹⁷ kan ses som en jämförelse mellan de två världar som Molin (2008) lyfter i sina studier¹⁸. Här tycks elev 1 ta avstånd från en identitet som omsorgstagare för att istället sträva efter ett liv som vanlig vuxen, med ett tydligt mål om en framtida anställning.

¹⁶ Se kapitel 3.5

¹⁷ Se kapitel 5.8.2

¹⁸ Se kapitel 3.3

6.2 Utvecklingsarbetet inom särskild utbildning för vuxna

Den expanderande av särskild utbildning för vuxna i Lidköping som skett under de senaste åren tycks bero på en rad olika faktorer. En av dessa är den positiva synen på verksamheten, som beskrevs i föregående avsnitt, som säkerligen haft betydelse. Ett passande uttryck skulle i detta fall kunna vara att ”gott föder gott”, det vill säga att om man befinner sig i en uppåtgående spiral så uppstår det synergieffekter som får positiv avspeglning på resultatet. Men skol-utveckling sker inte av sig självt. Det kräver ”fotjobb” (som lärare 1 uttrycker det). Den uppsökande verksamhet som bedrivs i avsikt att locka nya elever till SUV samt den mödosamma process som genomförts för att registrera eleverna på rätt nivåer¹⁹ kan ses som exempel på detta. I enlighet med de resultat som ViS (2014)²⁰ presenterade så krävs det bra och engagerade lärare för att lyckas.

Devisen ”ensam är stark” tycks inte gälla inom SUV i Lidköping. Tvärtom tycks samarbete och samverkan besitta viktiga roller i utvecklingsarbetet. Inte minst att antalet tjänster har ökat från en till fyra i och med sammanslagningen av flera kommuners verksamheter lyfts som positivt av respondenterna. Båda lärarna i studien har själva erfarenhet av hur det är att jobba ensam inom särskild utbildning för vuxna, och båda framhåller resolut de fördelar som det innebär att vara flera i ett arbetslag²¹.

Ett begrepp som myntades under intervjuerna och som sedan dök upp vid ett flertal tillfällen i samtalen kring utvecklingsarbetet var den ”professionella flexibiliteten”. Cheferna och lärarna i studien ger alla uttryck för att det krävs ett professionellt förhållningssätt för att kunna driva verksamheten framåt i rätt riktning. Flexibiliteten ingår enligt respondenterna i det professionella förhållningssättet, det krävs att man kan möta eleven och tillmötesgå dennes behov och önskemål samtidigt som man är väl medveten om var gränserna för den egna professionen går. Cheferna och lärarna tycks också vara överens om att det är utbildningsuppdraget som står i centrum för undervisningen, inte omsorgen. Det handlar inte om att erbjuda en sysselsättning i likhet med daglig verksamhet, utan särskild utbildning för vuxna ses som en skolform likväl som någon annan som ryms inom Campus organisation.

6.3 Yttre och inre gränser för SUV i Lidköping

Som jag tidigare beskrivit i kapitel 3.5.3 menar Berg (2003) att skolan styrs av den formella och informella styrning som finns av och i verksamheten. Det finns en yttre gräns som bestäms av beslutsfattare på olika nivåer utanför den egna organisationen (politiker, huvudmän etc.). Den inre gränsen regleras av den ledning som finns av och i skolan²².

För SUV i Lidköpings del verkar man vara tämligen klar över den yttre gräns som finns för verksamheten, åtminstone från nationellt håll (Skolverket). Däremot finns en önskan om ett ökat engagemang från politikerna i kommunen kring verksamheten. Den inre gränsen är desto mer svårdefinierad. I och med att det finns en starkt förankrad tilltro till den egna verksamhetens autonomi, där lärarna själva tillåts forma innehållet självständigt, känns gränsen för vad som är möjligt mest begränsas av den egna kreativiteten. Naturligtvis påverkar saker som ekonomisk styrning från ledningen möjligheterna, men som till exempel lärare 2 uttryckte det

¹⁹ Se kapitel 5.6

²⁰ Se avsnitt 3.4.1

²¹ Jämförelsevis kan här tilläggas att det enligt Skolverkets statistik från 2014 fanns totalt 407 lärare verksamma inom särskild utbildning för vuxna. Av dessa var 73 ensamma lärare inom skolformen i sina respektive kommuner (Skolverket, 2015a).

²² Se figur 3.4.

så är det aldrig någon från ledningen som har kommit och sagt åt dem vad de ska göra. När nya idéer har kommit fram, så har också resurserna anpassats därefter, som i fallet med läringsutbildningen. Det ter sig som att verksamhetens yttre gränser i mångt och mycket också är dess inre.

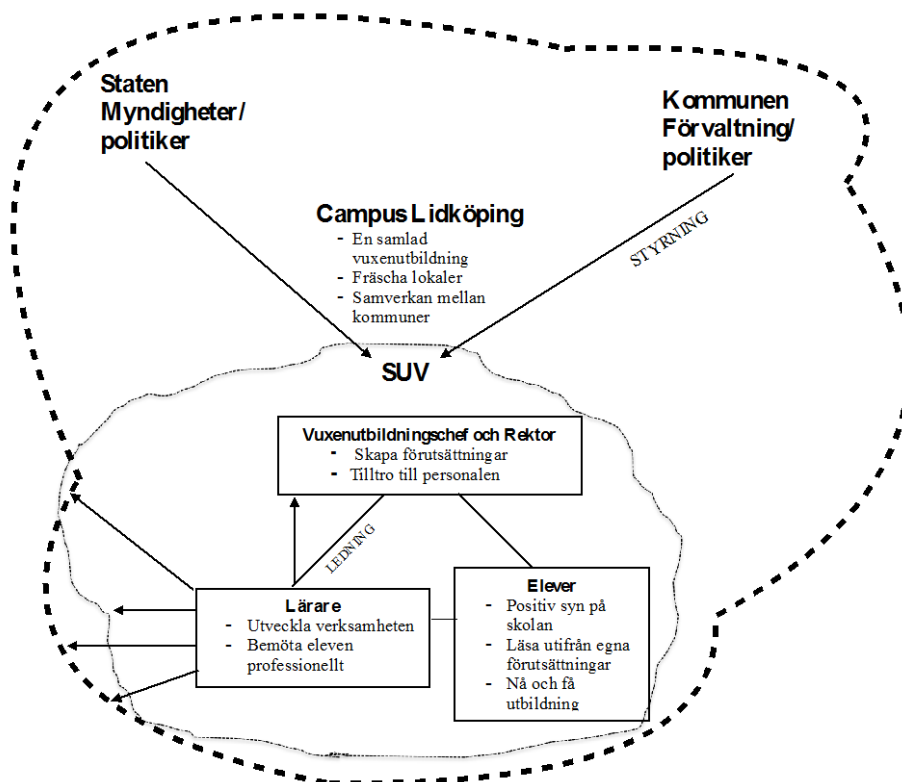
6.4 Identifierade faktorer för framgång

Utifrån den insamlade empirin och resonemanget i kapitel 6.1-6.3 står det klart att det finns ett antal faktorer som kan ses som avgörande för att SUV i Lidköping bedöms bedrivas på ett framgångsrikt sätt. Dessa är:

- Lokalernas roll – vikten av en samlad vuxenutbildning.
- Ett genomgående pedagogiskt förhållningssätt – den professionella flexibilitetens betydelse.
- Ledningens roll – att skapa förutsättningar genom positiv styrning och ledning i och av verksamheten.
- Lärarnas roll – att erövra frirummet, forma verksamheten ”bottom-up” och att bemöta eleverna utifrån ett flexibelt, professionellt förhållningssätt.
- Elevens roll – att nå och få utbildning utifrån egna förutsättningar och behov. En positiv inställning till skolan.

6.5 Framgångsmodell för SUV i Lidköping

Alla dessa faktorer tycks höra ihop och bero på och av varandra – det ena kan inte existera utan det andra, vilket ytterligare belyser skolans komplexitet i allmänhet och särskild utbildning för vuxnas komplexitet i synnerhet. För att på något sätt åskådliggöra detta gällande SUV i Lidköping skulle följande modell kunna vara användbar:



Figur 6.1. Framgångsfaktorer inom SUV i Lidköping. Egen modell.

Figuren ovan avser alltså att sammanfatta studiens resultat och att beskriva de olika roller som aktörerna i studien har i bilden av SUV i Lidköping som en framgångsrik verksamhet. Modellen är tänkt att läsas enligt följande:

- Staten, myndigheter, politiker, kommunen och förvaltningen är aktörer som finns utanför det hus som här symboliserar Campus Lidköping. Dessa aktörer styr verksamheten genom bland annat lagar, styrdokument och ekonomisk tilldelning.
- Husets väggar och tak symbolisera dels lokalernas betydelse för verksamheten, men också dess inre gränser.
- Texten i taket på huset står för de gemensamma faktorer för framgång som tycks gälla för Campus Lidköping.
- Den tjocka streckade linjen längst ut visar den yttre gräns som finns för SUV i Lidköping.
- Den oregelbundna streckade linjen är det frirum som finns tillgängligt och som utnyttjas av aktörer i verksamheten.
- Pilarna som sträcker sig ut från lärarnas ”ruta” symboliserar den verksamhetsutveckling som sker ”bottom-up” av SUV i Lidköping.

Anledningen till att den streckade linjen som symboliserar frirummet till viss del sträcker sig utanför den inre gränsen är att lärarna på SUV i Lidköping i flera fall tycks ha gått utanför de inre gränser som fanns för stunden i strävan efter att utveckla och förbättra verksamheten. Med ledningens godkännande har då de inre gränserna för verksamheten töjts ut och utökats, och på sikt även de yttre. Modellen är således inte statisk, utan förändras över tid tillsammans med verksamheten. Detta tycks vara en av de framgångsfaktorer som genomsyrar verksamheten och som har möjliggjort verksamhetens framgångsrika utveckling – att försöka ligga steget före och hitta nya vägar för utveckling. Berg och Scherp (2003) beskriver detta som att ”skolutveckling därmed kan ses som en kniptångsmanöver där de inifrån kommande behoven möter de utifrån kommande ramarna” (s.22). Ett exempel på detta inom SUV i Lidköping är införandet av lärlingsutbildningen samt den struktur som lärarna har byggt upp för att kunna erbjuda ett brett kursutbud som svarar mot elevernas behov och önskemål.

6.6 Slutsats

För att kortfattat sammanfatta resultatet av studien skulle man kunna beskriva det som att samhället styr, lokalerna för samman, ledningen leder, styr och möjliggör, lärarna identifierar och utvecklar och eleverna tar del av och ges möjligheter. Allt detta hör ihop och samverkar inom de yttre ramarna som finns för särskild utbildning för vuxna som organisation och som institution. Det står klart att SUV i Lidköping fyller en viktig funktion inom den kommunala vuxenutbildningen. Till skillnad från flera andra kommuner som tycks missa det faktum att särskild utbildning för vuxna är en lagstadgad skolform precis som alla andra och som ska bedrivas med ett utbildningsfokus utifrån skollagen och nationella styrdokument²³, väljer man att aktivt satsa på verksamheten och att utöka denna utifrån den efterfrågan som finns hos målgruppen. Receptet på framgång är lika enkelt som den tycks självklara; med engagerade lärare, bra lokaler och en ledning som tror på sin personal kan man nå långt – bara man vill se det så finns det där – frirummet, redo att upptäckas och att erövrats!

²³ I inledningen nämner jag ett par exempel. För fler hänvisar jag till Skolinspektionens hemsida, www.skolinspektionen.se, eller sök på ”kritik särskild utbildning för vuxna” i valfri sökmotor.

7. Avslutande diskussion

Studiens syfte var att undersöka en kommuns sätt att organisera och utveckla skolformen särskild utbildning för vuxna samt vad detta betyder för målgruppen vuxna med intellektuell funktionsnedsättnings tillgänglighet, kunskapsutveckling, identitet och delaktighet i samhället.

Med facit i hand kan sägas att granskningen av den tidigare forskning som finns till hands inom ämnet samt det resultat som framkom av studien väcker en hel del tankar kring denna, en av Sveriges minsta skolformer. Allt ryms tyvärr inte i denna uppsats. I denna avslutande diskussion avser jag att lyfta några av de tankar som infunnit sig hos mig under arbetets gång.

7.1 Särskild utbildning för vuxna som en brygga ut i vuxenvärlden

Vad fyller skolan för funktion för en vuxen med intellektuell funktionsnedsättning? Om man tittar på denna studies resultat så pekar ju det entydigt på att särskild utbildning för vuxna i Lidköping är en plats dit eleverna söker sig för att få gemenskap och utbildning utifrån deras egna mål och behov. Kopplat till den forskning som jag redogjorde för i kap 3.2²⁴ som talar om utanförskap och en tudelad tillhörighet samt de svårigheter som ofta unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning ställs inför efter avslutade gymnasiestudier, så menar jag att särskild utbildning för vuxna säkert i många fall kan fungera som en utmärkt ”brygga” ut i vuxenvärlden. Genom att läsa en kurs eller utbildning inom särskild utbildning för vuxna kan säkert en del, som annars skulle riskera att hamna ”elsewhere” som Arvidsson et. al (2014) skriver om, fångas upp och ges ytterligare en chans att komma vidare ut i samhället. Inte minst öppnar den yrkesinriktade lärlingsutbildningen ytterligare en dörr och möjlighet för de individer som vill komma in på arbetsmarknaden.

Vidare är det intressant att diskutera skillnaden mellan särskild utbildning för vuxna, grundskolan och gymnasieskolan. Utgår man från Borgström och Gougoulakis (2006) definition av det andragogiska idealet²⁵ och de slutsatser som jag tidigare drog i resultatavsnittet angående personalens och elevernas inställning till skolan kan man se att detta stämmer väl överens med de sju punkter som det andragogiska idealet utgår ifrån. Jämfört med exempelvis Berthéns (2007) forskningsresultat²⁶, som talar om särskolan som en omsorgsfokuserad verksamhet, verkar särskild utbildning för vuxna här fungera stärkande för elevernas känsla av självständighet, att de själva har kontrollen över sina liv och sina studier. En förklaring till detta kan naturligtvis vara kvalitén på undervisningen, men säkert också det faktum att eleverna själva, frivilligt väljer att söka sig till utbildning – det är inget som någon annan säger åt dem att göra eller som de enligt lag är skyldiga att delta i.

Min erfarenhet är också att grundskolan och gymnasieskolan påverkas på ett annat sätt än särskild utbildning för vuxna av den externa styrning som kommer från bland annat Skolverket och andra statliga myndigheter. Att till exempel läsa ett individuellt eller nationellt program på gymnasieskolan innebär att eleven ”tvingas in” i en förutbestämd ram med program mål, kurs- och timplaner som är förutbestämda utifrån det program eleven väljer. Inom särskild utbildning för vuxna har eleven i högre utsträckning möjlighet att välja de kur-

²⁴ Szönyi (2005), Molin (2004,2008), Mineur et. al (2009), Ineland et. Al (2009) Arvidsson et. al (2014)

²⁵ Se kapitel 3.4

²⁶ Se kapitel 3.2.1

ser och utbildningar som hen verkligen är intresserad av. Frågan väcks om möjligtvis särskild utbildning för vuxnas anpassningsbara verksamhet är en bidragande faktor till elevernas inställning till skolan? Och i så fall; vad kan man inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan göra för att närma sig detta?

7.2 Vikten av ett professionellt förhållningssätt inom särskild utbildning för vuxna

I denna studie nämns professionalism och professionellt förhållningssätt vid ett flertal tillfällen. Men vad innebär det egentligen att vara professionell? Holm (2001) skriver att

Professionell hållning är en ständig strävan att i yrkesutövandet styras av det som - på kort och lång sikt - gynnar den hjälpsökande, inte av de egna behoven, känslorna och impulserna. Detta innebär att visa respekt, intresse, värme, medmänsklighet, empati och ett personligt bemötande (s.42).

Att, som informanterna i studien belyser, förhålla sig professionellt gentemot verksamhetens uppdrag och elevernas förutsättningar och behov kan te sig självklart för alla som jobbar inom skolans värld (och alla andra världar också för den delen). Men trots detta finns det bevisligen verksamheter där detta inte fungerar. Vad beror det på? Är det så att särskild utbildning för vuxna ses som någonting man kan glömma bort eller inte satsa på på grund av dess ringa storlek i jämförelse med andra verksamheter? Eller är det okunskap kring uppdraget som är förklaringen? Hur som helst står det klart att en verksamhet som särskild utbildning för vuxna blir helt och hållet det som man gör den till och för att få en verksamhet med hög kvalitet krävs också ett professionellt förhållningssätt. Att verksamheten är relativt liten till antalet lärare och elever sett gör förstås att nivån på professionaliteten är avhängt på få individer – om den enda läraren inom verksamheten är professionell blir också verksamheten det och vice versa. Detta ställer krav på ledningen att rekrytera professionell personal och att leda denna på ett professionellt sätt. Kanske kan de nya behörighetskrav som annonserats ut för personal inom särskild utbildning för vuxna hjälpa till med att underlätta denna process? Samtidigt kvarstår frågan om verksamhetens sårbarhet med anledning av dess storlek, kan kanske en ökad samverkan likt den i Lidköping vara svaret?

7.3 Skolutveckling ”bottom-up”

Att få absolut frihet att självständigt driva ett utvecklingsarbete inom en verksamhet kanske låter som en dröm för många lärare, men det räcker inte med att ha ett utrymme för utveckling tillgängligt utan detta måste också, precis som Berg (2003) beskriver, också identifieras och erövras. Vuxenutbildningschefen och rektorn i studien menar att det är lärarna som besitter den användbara kunskap som behövs för utvecklingsarbetet och att dessa måste ges utrymme att använda dessa²⁷, men detta kräver också att det finns en ledning som ser och drar nytta av detta.

Att skolutveckling är en aldrig avstannande process är något som Berg och Scherp (2003) slår fast när de skriver att ”Skolutveckling har ett startdatum, men en skolutvecklingsprocess värd namnet har inget slut - den är en ständigt pågående verksamhet” (s.20). Detta kräver, som lärare 1 uttryckte det, en hel del ”fotjobb”.

²⁷ Se kapitel 5.4.2

7.4 Utvecklingsområden inom särskild utbildning för vuxna

I studien framträder några områden inom SUV i Lidköping som informanterna inte känner sig helt nöjda med och skulle vilja utveckla ytterligare. Kontakten med studie- och yrkesvägledare är ett av dessa. Min erfarenhet är att detta tyvärr är ett ganska vanligt bekymmer inom särskild utbildning för vuxna, något som även Bengtssons (2013) studie understryker²⁸. Skolverket (2014c) skriver i sitt stödmaterial för studie- och yrkesvägledning inom gymnasie-särskolan och särskild utbildning för vuxna att

För att möta elevens behov av stöd behöver studie- och yrkesvägledaren ha kunskaper om utvecklingsstörning och om de verktyg som behövs för att kommunicera med eleven. Det kan till exempel handla om att i vägledningen konkretisera, visualisera eller använda olika hjälpmedel. (s.8).

Frågan är hur många studie- och yrkesvägledare i Sverige som har den kompetensen?

En fråga som hänger ihop med problematiken kring studie- och yrkesvägledningen är den om rekryteringsprocessen. För hur når du alla vuxna med intellektuell funktionsnedsättning inom en kommun? Informanterna i studien upplever detta som svårt, något som jag själv håller med om. Genom att, som SUV i Lidköping, prata med gruppboenden, personal i omsorgen och sätta in annonser i tidningen så når du många, men långt ifrån alla. Sett till resultatet som Arvidsson et. al (2014) presenterar så befinner sig 24% av individerna i målgruppen "elsewhere"²⁹. Hur ska särskild utbildning för vuxna nå dessa?

7.5 Studiens pedagogiska implikationer

Som jag beskrev i kapitel 4.5 om studiens tillförlitlighet, så ger en studie av detta slag knappast något underlag för en generaliserbar bild av särskild utbildning för vuxna. Däremot skulle innehållet i den litteraturgenomgång, empiri och analys som framställts kunna ligga till grund för fortsatta pedagogiska diskussioner inom skolformen. Inte minst frågan om hur det frirum som finns tillgängligt inom skolformen bäst identifieras och erövrats känns aktuell att belysa i relation till elevgruppens utsatthet och differentiering i samhället. Kanske kan även begreppet "professionell flexibilitet" belysas utifrån den egna verksamheten och den styrning och ledning som finns av och i densamma.

7.6 Förslag på vidare forskning

Som nämndes inledningsvis så finns det väldigt lite publicerad forskning som direkt berör skolformen särskild utbildning för vuxna. Däremot finns det desto mer material kring unga personer med intellektuell funktionsnedsättnings livssituation och den utsatthet och marginalisering som dessa ofta hamnar i när de träder in i vuxenvärlden. Denna studie har visat på att en av Sveriges minsta skolformer, särskild utbildning för vuxna, kan fungera som en brygga för dessa individer ut i samhället och vuxenvärlden, men för att belysa detta ytterligare krävs det att fler studier tittar närmare på detta.

Det som jag skrev i inledningen om att skolformens organisation skiljer sig åt markant mellan olika kommuner skulle också behövas undersökas närmare. Vad beror det på att man gör så

²⁸ Se avsnitt 3.7.1

²⁹ Se figur 3.3

olika? Jag har lyft några teorier kring detta här, men fler studier över längre tid och med högre deltagarantal skulle säkert kunna lägga ännu mer tyngd bakom dessa påståenden.

Några andra, i mina ögon intressanta forskningsområden vore:

- Andragogik/vuxenpedagogik inom särskild utbildning för vuxna.
- Lärlingsutbildning inom särskild utbildning för vuxna.
- Lean inom särskild utbildning för vuxna.

7.7 Slutord

Det som Berg (2003) skriver om skolans komplexitet gäller i allra högsta grad även särskild utbildning för vuxna. För att kunna utveckla skolformen måste den också förstås, för detta krävs det kunskap och ett professionellt förhållningssätt, likt det som beskrivs i denna studie.

En sak som jag genom detta anser mig kunna påstå är att skolformen särskild utbildning för vuxna blir precis vad man gör den till. Om lärare, som de i denna studie, som har ett engagemang i och kunskap kring att utveckla verksamheten, också tillåts göra detta, genererar detta otvivelaktigt, enligt min mening, positiva effekter för eleverna genom en ökad tillgänglighet till utbildning och i slutändan även stärkt självkänsla och identitet. I och med skolformens förändring från dess tillkomst under 70-talet fram till den verksamhet vi har idag, med möjligheter att erbjuda ett stort utbud av olika utbildningar anpassade till deltagarnas behov och förutsättningar, borde det finnas alla förutsättningar att, utifrån de inre och yttre gränser som finns, skapa en framgångsrik verksamhet genom att upptäcka och erövra det tillgängliga frirummet. Jag har i denna studie lyft ett exempel på detta och jag vet att det i landet finns flera till, men tyvärr finns det också kommuner som fortfarande inte ser vinsterna med att aktivt satsa på skolformen. Istället låter man i flera fall helt och hållet bli att ens erbjuda särskild utbildning för vuxna, med vitesföreläggande och anmärkningar från Skolinspektionen som följd.

Om jag nu, så här avslutningsvis, tillåts kliva upp på barriaderna en aning, så kan jag tycka att det nu är dags att inse att särskild utbildning för vuxna, eller LärVux eller SärVux, är en viktig del av det svenska utbildningssystemet. En verksamhet som finns till för en genom historien starkt marginaliserad grupp människor – vuxna med intellektuell funktionsnedsättning. En grupp som har lika stor rätt att nå och få utbildning av hög kvalitet inom det kommunala utbildningsväsendet som alla andra och genom detta ges möjligheter att delta på lika villkor i samhället. Det är dags att på allvar förstå särskild utbildning för vuxna!

Referenslista

- Arvidsson, J., Widén, S. & Tideman, M. (2014). Post-school options for young adults with intellectual disability in Sweden: *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*. Manuskript insänt för publicering.
- Bengtsson, M. (2013). *Mot arbete - en studie om samverkan mellan Arbetsförmedlingen och gymnasiesärskolornas studie- och yrkesvägledare* (Magisteruppsats). Halmstad: Högskolan i Halmstad. Hämtad 2015-02-26 från <http://hh.divaportal.org/smash/get/diva2:710267/FULLTEXT01.pdf>
- Berg, G. (1981). *Skolan som organisation* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 15). Uppsala: Uppsala universitet.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Scherp, H-Å. (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Liber.
- Bergh, S., Skogman, E. & Tideman, M. (2010). *Vågar lite mer. Studerandes erfarenheter av längre folkhögskolekurser riktade till personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: SPSM.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2007:19). Karlstad: Karlstad universitet.
- Borgström, L. & Gougoulakis, P. (Red.). (2006). *Vuxenantologin, en grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Atlas.
- Bron, A. (2006). Vuxenpedagogik som vetenskaplig disciplin. I L. Borgström & P. Gougoulakis, (Red.), *Vuxenantologin, en grundbok om vuxnas lärande* (s. 53-72). Stockholm: Atlas.
- Fejes, A. (Red.). (2013). *Lärandets mångfald. Om vuxenpedagogik och folkbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkbildningsrådet. (2011). *Folkhögskoledeltagarundersökning 2010*. Hämtad 2015-03-18 från <http://www.folkbildningsradet.se/publikationer/Utvarderingar/Utvarderingsrapporter-2009-2011/>
- Folkbildningsrådet. (2015). *Studieförbund*. Hämtad 2015-03-18 från <http://www.folkbildningsradet.se/Studieforbund/>
- Gustavsson, A. (2001). *Innifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Lund: Studentlitteratur.

Gynnerstedt, K & Blomberg, B. (2004). *Medborgarskap i brytningstid. Funktionshinder, makt och nätverk*. Lund: Bokbox förlag.

Hameyer, U. (2003). Skolutveckling i de europeiska länderna. I G. Berg & H-Å. Scherp, (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 235-273). Stockholm: Liber.

Holm, U. (2001). *Empati – att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur och kultur.

Högskolan i Gävle. (20011). *Högskolan i Gävle startar landets första högskoleutbildning för personer med utvecklingsstörning*. Hämtad 2015-05-20 från <http://www.hig.se/Ext/Sv/Nyheter-och-press/Press/2011-05-15-Hogskolan-i-Gavle-startar-landets-forsta-hogskoleutbildning-for-personer-med-utvecklingsstorning.html>

Högskolan i Halmstad. (2012). *Särskolan – och sen?* Hämtad 2014-12-10 från <http://hh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A551794&dswid=8083>

Ineland, J. Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Jarvis, P. (1997). *Ethics and education for adults in a late modern society*. Guildford: Biddles Ltd.

Kleinert H.L., Jones, M.M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., & Harrison, E.M. (2012). Students with disabilities going to college? Absolutely! *Teaching exceptional children*, 44 (5), 26-35.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, M. (1999). *Den kommunala förvaltningen som rationalistiskt ideal - en fallstudie om hälso- och sjukvårdens utrymme inom* *styrning i h* (Doktorsavhandling) Uppsala: Uppsala Universitet. Hämtad 2014-12-10 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:523368/FULLTEXT01.pdf>

Mineur, T., Bergh, S & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig intellektuell funktionsnedsättning. En kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009*. Stockholm: Stockholms läns landsting.

Molar, F. (2014). *Hur Lean? Två fallstudier om Lean-modellen inom offentlig sektor*. (Magisteruppsats). Göteborg: Göteborgs Universitet. Hämtad 2015-08-13 från <http://hdl.handle.net/2077/39509>

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan* (Doktorsavhandling, Studies from The Swedish Institute for Disability Research No. 11). Linköping: Linköpings Universitet. Hämtad 2014-12-10 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:20962/FULLTEXT01.pdf>

Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar – om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv* (Högskolan Västs rapportserie för arbetsintegrerat lärande 2008:02). Trollhättan: Högskolan Väst.

- Patent- och registreringsverket. (2015). *Svensk varumärkesdatabas*. Hämtad 2015-02-18 från <https://was.prv.se/VarumarkesDb/>
- Prop. 1987/88:113. *Regeringens proposition om kompetensriktad vuxenutbildning för psykiskt utvecklingsörda, särvox*. Hämtad 2015-02-12 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/om-kompetensriktad-vuxenutbi_GB03113
- Prop. 1991/92:94. *Regeringens proposition om ändrat huvudmannskap för särskolan och särvox m.m.* Hämtad 2015-02-12 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/prop-19919294-om-andrat-huvu_GF0394
- Prop. 2011/12:50. *Regeringens proposition om en gymnasiesärskola med hög kvalitet*. Hämtad 2015-02-26 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/En-gymnasiesarskola-med-hog-kv_GZ0350/?text=true
- Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv* (Doktorsavhandling). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- SFS 1993:387. *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2016. *Förordning om statsbidrag för lärlingsutbildning för vuxna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:1108. *Förordning om vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2014a). *Beslut för vuxenutbildningen efter tillsyn i Partille kommun*. Hämtad 2014-12-10 från <http://siris.skolverket.se/siris/ris.openfile?docID=517616>.
- Skolinspektionen. (2014b). *Beslut för vuxenutbildningen efter tillsyn i Lidköpings kommun*. Hämtad 2014-12-10 från <http://siris.skolverket.se/siris/ris.openfile?docID=520186>.
- Skolinspektionen. (2015). *Föreläggande med vite efter tillsyn av vuxenutbildningen i Arvika kommun*. Hämtad 2015-05-01 från <http://siris.skolverket.se/siris/ris.openfile?docID=528049>
- Skolverket. (2013). *Särskild utbildning för vuxna*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014a). *Särskild utbildning för vuxna på grundläggande nivå. Kursplaner och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014b). *Elevantalet fortsätter att minska i särvox*. Hämtad 2014-12-10 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.8084/elevantalet-fortsatter-att-minska-i-sarvox-1.217032>

- Skolverket. (2014c). *Studie- och yrkesvägledning Inom gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015a). *Jämförelsetal*. Hämtad 2015-04-22 från <http://www.jmftal.artisan.se>
- Skolverket. (2015b). *Särskild utbildning för vuxna på gymnasial nivå*. Hämtad 2015-02-28 från <http://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/sarskild-utbildning-for-vuxna/sarskild-utbildning-for-vuxna-pa-gymnasial-niva-1.216361>
- Skolverket. (2015c). *Statistik om särskild utbildning för vuxna hösten 2014*. Hämtad 2015-04-22 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/statistik-om-sarskild-utbildning-for-vuxna-hosten-2014-1.232775>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Socialstyrelsen. (2008). *Daglig verksamhet enligt LSS. En kartläggning*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2015). *Personer med funktionsnedsättning. Insatser enligt LSS år 2014*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1990:11. *Vidgad vuxenutbildning för utvecklingsstörda*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2003:35. *För den jag är – Om utbildning och intellektuell funktionsnedsättning. Delbetänkande Carlbeck kommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan -en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SV Kulturcollege (2015). Hämtad 2015-05-13 från <http://www.svkulturcollege.se/>
- SYVI. (2005). *Sysselsättning för personer med skolbakgrund i Landstingets yrkessärskola och kommunal gymnasiesärskola, nationella och specialutformade program samt Specialskolan 1978 – 2004*. Hämtad 2015-02-26 från http://www.syvi.se/dokument/statistik_050228.pdf
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Think College. (2013). *Think College national coordinating center. Annual report on the transition and postsecondary programs for students with intellectual disabilities. Year 3 (2012–2013)*. Hämtad 2015-05-13 från http://www.thinkcollege.net/images/stories/tpsid/Yr3exec_summary_final.pdf
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

ViS. (2014). *Framtidens vuxenutbildning*. Hämtad 2015-05-13 från <http://www.visnet.se/om-vis/kairos-future/rapporten-vuxenutbildning-i-framtiden/>

Ödman, P. J. (2007). *Tolkning förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts förlag.

Bilagor

Bilaga 1 – Missivbrev

Hej!

Som verksam inom utbildningsformen särskild utbildning för vuxna (i vissa fall kallad LärVux eller SärVux) vet vi att skillnaden mellan hur kommuner organiserar verksamheten är stor. Vissa kommuner har litet utbud i förhållande till kommunstorlek, andra har stort. Vissa kommuner erbjuder över huvudet taget inte utbildningsformen till sina invånare, andra gör detta på ett framgångsrikt sätt.

Skolinspektionen framhäver i sin senaste rapport Lidköpings kommun som särskilt framgångsrik i sättet att organisera särskild utbildning för vuxna. Det står bland annat att

I likhet med tidigare tillsyn vill Skolinspektionen framhålla vuxenutbildningens sätt att bedriva och organisera särskild utbildning för vuxna som speciellt framgångsrikt, då eleverna även här erbjuds många alternativ och att undervisningen upplevs som stimulerande.

Den aktuella studien genomförs som ett examensarbete på magisternivå inom ramen för speciallärarutbildningen – inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs Universitet. Studiens syfte är att undersöka två kommuners sätt att organisera och utveckla skolformen särskild utbildning för vuxna. Ett ytterligare syfte är att beskriva vad detta betyder för målgruppen vuxna med utvecklingsstörnings tillgänglighet, kunskapsutveckling, identitet och delaktighet i samhället.

Med bakgrund av skolinspektionens positiva bild av Er verksamhet önskar jag genomföra en del av min studie hos Er. Studien kommer att bygga på kvalitativa intervjuer genomförda med skolchef, rektor, lärare och elever. Varje intervju beräknas ta max en timme. Intervjuerna kommer att spelas in och delvis transkriberas, men informationen kommer att förvaras konfidentiellt.

Deltagarna i studien kommer inte att benämnas vid namn i uppsatsen. Svaren kommer att redovisas i form av citat med befattning så som ”lärare 1”, ”elev2” och så vidare, men det kommer inte i uppsatsen gå att utläsa vilken person som citaten kommer från. På så sätt förblir svaren anonyma.

Jag kommer inom kort att kontakta Er per telefon för att boka ett lämpligt intervjutillfälle.

Önskar Ni ytterligare upplysningar om den aktuella studien är Ni varmt välkomna att kontakta mig på tel.: xxx eller mejl: xxx

Med Vänliga Hälsningar

Ola Westmar

Speciallärarutbildningen – inriktning utvecklingsstörning, Göteborgs Universitet

Bilaga 2 – Intervjuguide skolledare/skolchef

Inledning

Information om studiens sekretess och att den kommer att spelas in digitalt.

Frågeställning

Hur ser skolchefen, rektorn, läraren och eleven på skolformen särskild utbildning för vuxna?
På vilket sätt genomförs utvecklingsarbete inom skolformen?

Intervjufrågor

1. Berätta kort om Din bakgrund inom verksamheten.
 - Hur länge har du varit inom verksamheten?
 - Vilken utbildning har du?
 - Hur länge har du varit lärare?

2. Beskriv din roll inom särskild utbildning för vuxna.

3. Hur skulle du vilja bedöma dina kunskaper inom de nationella lagar/regler/styrdokument som finns för verksamheten?

1. I skolinspektionens rapport från 2014 står det:

Vid den tidigare tillsynen våren 2009 beskrev Skolinspektionen bland annat att kommunen genomfört "en dynamisk och omfattande satsning på vuxenutbildning...". Skolinspektionen bedömer även vid denna tillsyn att verksamheten erbjuder eleverna ett stort utbud av utbildningar och en stor flexibilitet vad gäller arbetsformer, studietakt och möjlighet att kombinera studier med arbete. I likhet med tidigare tillsyn vill Skolinspektionen framhålla vuxenutbildningens sätt att bedriva och organisera särskild utbildning för vuxna som speciellt framgångsrikt, då eleverna även här erbjuds många alternativ och att undervisningen upplevs som stimulerande. (Skolinspektionen, 2014b, s. 3)

- Hur skulle du vilja beskriva denna "omfattande satsning" som skolinspektionen belyser att ni har genomfört?
- Vad tror du ligger bakom skolinspektionens bild av er verksamhet?

Frågeställning

Vilka yttre och inre gränser finns för skolformen?

Intervjufrågor

1. Vilken styrning inom kommunen finns för särskild utbildning för vuxna?
 - Vad ser du för möjligheter med detta?
 - Vad ser du för risker med detta?
2. Hur stort utrymme upplever du att personalen inom särskild utbildning för vuxna har att påverka beslut som fattas kring verksamheten?

Bilaga 3 – Intervjuguide lärare

Inledning

Information om studiens sekretess och att den kommer att spelas in digitalt.

Frågeställning

Hur ser skolchefen, rektorn, läraren och eleven på skolformen särskild utbildning för vuxna?
--

Intervjufrågor

2. Berätta kort om Din bakgrund inom verksamheten.
 - Hur länge har du varit inom verksamheten?
 - Vilken utbildning har du?
 - Hur länge har du varit lärare?

3. Berätta kort om Er verksamhet.
 - Hur många elever?
 - Hur många lärare?
 - Vilka kurser erbjuder ni?
 - Vilken organisation/förvaltning tillhör verksamheten?

4. I skolinspektionens rapport från 2014 står det:

Vid den tidigare tillsynen våren 2009 beskrev Skolinspektionen bland annat att kommunen genomfört "en dynamisk och omfattande satsning på vuxenutbildning...". Skolinspektionen bedömer även vid denna tillsyn att verksamheten erbjuder eleverna ett stort utbud av utbildningar och en stor flexibilitet vad gäller arbetsformer, studietakt och möjlighet att kombinera studier med arbete. I likhet med tidigare tillsyn vill Skolinspektionen framhålla vuxenutbildningens sätt att bedriva och organisera särskild utbildning för vuxna som speciellt framgångsrikt, då eleverna även här erbjuds många alternativ och att undervisningen upplevs som stimulerande. (Skolinspektionen, 2014b, s. 3)

- Hur skulle du vilja beskriva denna ”omfattande satsning” som skolinspektionen belyser att ni har genomfört?
- Vad tror du ligger bakom skolinspektionens bild av er verksamhet?

Frågeställning

Vilka yttre och inre gränser finns för skolformen?

Intervjufrågor

1. Vilken styrning har ni uppifrån kring Er verksamhet?
 - Nationellt/regionalt/lokalt
 - Vad ser du för möjligheter med detta?
 - Vad ser du för risker med detta?
2. Vem/vilka beslutar om vilka kurser som ni erbjuder?
3. Vad skulle ni vilja göra mer av inom Er verksamhet som ni inte gör idag?
 - Hur stor ser ni att möjligheten är att genomföra detta?

Frågeställning

På vilket sätt genomförs utvecklingsarbete inom skolformen?

Intervjufrågor

1. Beskriv det utvecklingsarbete som har skett inom Er verksamhet den senaste tiden.
2. Hur stort utrymme känner du att det finns att utveckla verksamheten?
 - Förut/idag?

Bilaga 4 – Intervjuguide elev

Inledning

Information om studiens sekretess och att den kommer att spelas in digitalt.

Frågeställning

Hur ser skolchefen, rektorn, läraren och eleven på skolformen särskild utbildning för vuxna?
--

Intervjufrågor

1. Berätta lite om dig själv.
 - Namn
 - Ålder
2. Hur länge har du läst på särskild utbildning för vuxna? Vilka kurser har du läst innan?
 - Har du läst i någon annan skolform?
3. Vad läser du för kurs/kurser nu?
 - Vad har du för mål med dina studier?
4. Vad är det som gör att du läser på särskild utbildning för vuxna?
 - Vad är viktigt för att du ska kunna gå i skolan?
5. Vad gör du när du inte är i skolan?
6. Hur många timmar i veckan är du på särskild utbildning för vuxna?
7. På vilket sätt har du nytta av det du lär dig på särskild utbildning för vuxna när du inte är i skolan?
8. Vad är bra med att läsa på särskild utbildning för vuxna?
 - Hur mycket tycker du att ni elever får vara med och bestämma över det som ni gör i skolan?
9. Vad betyder skolan för dig?
 - Vilken skillnad gör det för dig att gå i skolan jämfört med om du inte hade gjort det?
 - Om du skulle berätta om särskild utbildning för vuxna här i Lidköping för någon annan som inte visste vad det var, vad skulle du säga då?
10. Vad skulle kunna bli bättre på särskild utbildning för vuxna?

Frågeställning

På vilket sätt arbetar man för att aktivt nå de vuxna i kommunen som har rätt att delta i utbildning (uppsökande verksamhet)?

11. Hur/var fick du reda på att man kan studera på särskild utbildning för vuxna?

Lärlings elever:

1. Vilken arbetsplats är du på?
2. Hur gick det till när du började lärlingsutbildningen och fick din lärlingsplats?