



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

## **STÖD OCH GEMENSKAP UNDER STUDIETIDEN**

- **en studie om socionomstuderandes förväntningar,  
erfarenheter och förutsättningar**

Johanna Wikgren-  
Roelofs

Specialområde i  
samhällsinriktat  
socialt arbete

Institutionen för  
socialvetenskap

Helsingfors  
universitet

Licentiatavhandling  
Januari 2020



Fakultet Statsvetenskapliga fakulteten		Institution Institutionen för socialvetenskap	
Författare Wikgren-Roelofs Johanna Maria			
Arbetets titel Stöd och gemenskap under studietiden. En studie om socionomstuderandes förväntningar, erfarenheter och förutsättningar			
Läroämne Socialt arbete			
Arbetets art Licentiatavhandling	Datum 2020-01-13	Sidoantal 123 sidor, 4 bilagor	
Referat			
<p>Studien är en kvalitativ undersökning av socionomstuderandes förväntningar på och erfarenheter av gemenskaper under studietiden vid en finlandssvensk yrkeshögskola. Forskningsmaterialet består av 30 svar från en framtidsorienterad studerandeuppgift med första årets studerande och av 18 framtidsrelaterade brev skrivna av andra årets studerande. Syftet med studien är dels att undersöka studerandes förväntningar på och erfarenheter av stödjande gemenskaper, dels att utgående från ett bioekologiskt utvecklingsperspektiv (Bronfenbrenner) granska vilka förutsättningar som finns eller behöver finnas då man möjliggör och utvecklar stödjande gemenskaper i studiemiljön. För att förstå utvecklandet av stödjande gemenskaper, krävs det att flera fenomenet granskas ur olika perspektiv och på olika nivåer, något som den bioekologiska utvecklingsteorin möjliggör.</p> <p>Studien utgår från en människo- och kunskapssyn där studerande ses som aktiva aktörer i samspelet med andra och med det som sker i omgivningen. Det empiriska materialet kategoriseras och analyseras utgående från ett fenomenografiskt angreppssätt, vilket innebär att människors uppfattningar av en företeelse beskrivs med hjälp av ett kategoriseringssystem - i detta fall vad studerande förväntar sig av studiegemenskaper, hur de erfar dem och på vilket sätt de agerar inom dem.</p> <p>Resultatet av den empiriska delen av studien visar att studerande både förväntar sig och är i behov av stödjande gemenskaper under hela studietiden. Stödjande gemenskaper är sådana gemenskaper där studerande upplever att de jämbördigt och tryggt kan stöda varandra och utvecklas tillsammans. Studerande upplever att för att de ska bli sedda och hörda, behöver de träffas i mindre grupp-gemenskaper utanför de stora klassrummen. Det är också viktigt att pedagogerna både ser och beaktar studerandes olika behov, att de är lyhörda, tillmötesgående och flexibla i relation till studerandes egenskaper och resurser. Skillnader i ålder, mognadsnivå, livssituation, olika funktionsvariationer, hemlängtan, osäkerhet och blyghet kan enligt de studerande försvåra integrationen i studiegemenskaperna. Varierande undervisningsmetoder, tydlig pedagogisk planering och tillräcklig närundervisning kan däremot främja integrationen, likaså studerandes målmedvetenhet, motivation, ambition och sociala kompetens.</p> <p>För att möjliggöra och utveckla stödjande studiegemenskaper, behövs en förståelse för de studerandes förutsättningar att lyckas i samspelet med andra. Samspelet påverkas enligt Bronfenbrenners utvecklingsteori av studerandes egenskaper och resurser, kontexten och tiden. För att lyckas i studiegemenskaperna är det viktigt att studerande får tillräckligt med stöd och handledning så att t.ex. koncentrationssvårigheter, inlärningssvårigheter eller andra utmaningar inte bidrar till att studerande fjärras från studierna. Kontexten delade Bronfenbrenner in i mikro-, meso-, exo- och makrosystem. Mikrosystemet inverkar mest på studerandes utveckling och syftar på allt samspel som sker i närmiljön med andra personer, objekt och symboler. Som exempel på objekt kan nämnas examinationer, texter och digitala verktyg. Utbildningen behöver därför också satsa på tydliga uppgiftsbeskrivningar, tillgängliga och välfungerande verktyg, studiematerial och utrymmen. Då studerande förflyttar sig mellan studiemiljön och andra miljöer bildas mesosystemet, vilket betyder att det som studerande erfar utanför skolmiljön också har följder för förutsättningarna att ingå i studiegemenskaper (t.ex. boendesituationen eller relationerna inom den privata sfären). Exo- och makrosystemet omfattar samspelet mellan miljöer där studerande endast indirekt ingår. Till dessa system hör högskolans ekonomi som kan ha inflytande på gruppstorlekar och personalens täthet, strategier och planer som styr högskolans verksamhet i en viss riktning, samt den nationella högskolepolitiken och finansieringsmodellen. Slutligen behöver även tidsaspekten beaktas eftersom studerande påverkas av sådant som sker här och nu, av sådant som sker under hela studietiden och av sådant som präglar vår tids era eller nutidssamhälle.</p> <p>För att lyckas med stödjande gemenskaper i högskolemiljö, krävs det med andra ord en mer holistisk helhetssyn på de studerandes liv, egenskaper och resurser, men också en förståelse för hur omgivningen och den tid de nu lever i inverkar på deras förutsättningar att utvecklas och samspela med andra olika gemenskaper.</p>			
Nyckelord Högskolestuderande, gemenskap, studiemiljö, studieförmåga, fenomenografi, Bronfenbrenner, bioekologiska perspektiv			
Förvaringsställe			
Övriga uppgifter			



Faculty Faculty of Social Sciences		Department Department of Social Research	
Author Wikgren-Roelofs, Johanna Maria			
Title Support and sense of community in higher education. A study of students' expectations, experiences and conditions. Stöd och gemenskap under studietiden. En studie om socionomstuderandes förväntningar, erfarenheter och förutsättningar.			
Subject Social Work			
Level Licentiate dissertation	Month and year 2020-01-11	Number of pages 123 pages, 4 appendixes	
Abstract <p>The study makes use of qualitative methods to research bachelor students' expectations and experiences of their educational community when studying in higher education. The empirical data consists of 30 future-oriented assignments with 1<sup>st</sup> year students and 18 future-related letters written by 2<sup>nd</sup> year students (DP Social Services). The aim of this study is to examine students' expectations and experiences of supportive communities and to examine what kind of conditions already exist or need to exist when enabling and developing supportive communities in higher education. The theoretical framework is based on Urie Bronfenbrenner's bioecological theory of development.</p> <p>The research material (assignments and letters) is categorized and analyzed from a phenomenographic approach. Phenomenographic analysis seeks various ways in which people think, experience and understand aspects of a certain phenomenon - in this case what students think of and expect from different communities and how they experience and act within them. According to Bronfenbrenner's bioecological theory, human development is a process influenced by a persons' characteristics, the context and time of the interaction.</p> <p>The empirical result demonstrates that the students both expect and need sufficient support and supervision from fellow students, lecturers, family and friends during the whole period of studies. According to the students, a supportive and safe community is categorized by equality between the students, meaning that their various needs are being seen, heard and taken into account. In order to enable and develop such educational communities, the students mentioned the importance of studying together in smaller group settings outside of the big classrooms. They also put forward the significance of a wide range of teaching methods, clear instructions and enough scheduled classes or workshops – since too much distance or online studies might weaken the commitment to the study environment. Characteristics seen as a risk, where large differences between the students in age, language skills, family situation and other mental and social challenges.</p> <p>Whether the students succeed in integrating into the educational communities of higher education, depends on the student's characteristics, the context and the time of the interaction (Bronfenbrenner). The result of this study shows that it is important that students on an early stage receive appropriate support and supervision so that difficulties in group dynamics, concentration, motivation, learning and other challenges do not alienate them from the communities. The context where the interaction takes place is by Bronfenbrenner divided into microsystems, mesosystems, exosystems and macrosystems. The microsystem influences the most and refers to the interaction taking place in the immediate environment. The students interact with fellow students, lecturers and staff, artifacts and symbols. Examples of artifacts are assignments, academic literature, and digital learning platforms. It is therefore necessary not only to support social interaction and group dynamics, but also to take responsibility for student material, equipment and facilities. The mesosystem is formed as students move between the study environment and other environments (for example home, leisure activities), which means that relationships within the private sphere also have consequences of how the students function and interact in the educational environment. The exosystem and macrosystem relate to environments further away from the student's microsystems and include the university's finances, strategies, recommendations and plans, as well as a countries educational system, culture and policy. The aspect of time is also divided into micro time, meso time and macro time; Students are influenced by everything what happens here and now, but also by things happening throughout the whole period of study, and by certain values and attitudes describing the contemporary society of our time.</p> <p>In order to succeed in developing a supportive educational community in higher education, a more holistic view of the students' lives, characteristics and resources is required, but also an understanding of how the environment and culture of present time influence on the student's possibilities to interact with others and successfully develop during the studies and move forward in life.</p>			
Keywords Students, community, higher education, study ability, phenomenography, Bronfenbrenner, bioecological theory of development			
Where deposited			
Additional information			

## INNEHÅLL

	Sid
1 INLEDNING	7
1.1 Val av forskningstema	8
1.2 Forskningskontexten	9
1.3 Syfte, forskningsfrågor och avgränsningar	11
2 CENTRALA BEGREPP OCH TIDIGARE FORSKNING	14
2.1 Begreppet gemenskap och betydelsen av gemenskap	14
2.2 Tidigare forskning om studiegemenskap, möjligheter och förutsättningar	19
2.3 Nationell forskning och undersökningar om ungas relationer och studieförmåga	23
2.4 Framtidsperspektiv på ungas liv och handledning av unga	28
3 DEN BIOEKOLOGISKA UTVECKLINGSTEORIN	30
3.1 Bakgrund till val av den bioekologiska utvecklingsteorin	30
3.2 Från socialekologisk till bioekologisk utvecklingsteori	32
3.3 Den bioekologiska teorin om människan i utveckling	35
3.3.1 Kategorier av egenskaper och resurser	36
3.3.2 Miljön eller kontexten	38
3.3.3 Tidsaspekten	39
4 METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH FORSKNINGSPROCESSEN	41
4.1 Människosyn, kunskapssyn och forskningsstrategiskt förhållningssätt	42
4.2 Fenomenografi – vad man tänker om något och hur man erfar det	45
4.3 Deltagarna i studien	47
4.4 Framtidsorienterad datainsamlingsmetod	50
4.5 Framtidsrelaterade brev	54
4.6 Fenomenografisk kategorisering och analys av forskningsmaterialet	58
4.7 Etiskt förhållningssätt i rollen som forskare och lärare	64

5	STUDERANDES FÖRVÄNTNINGAR, ERFARENHETER OCH BEHOV	66
5.1	Redovisning av studiens hur-kategorier	67
5.2	Gemenskap i skolan	71
5.3	Gemenskap utanför skolan	80
5.4	Livshantering och egen utveckling	81
5.5	Sammanfattning av de studerandes oro, förväntningar, erfarenheter och behov	85
6	FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR GEMENSKAP ENLIGT DEN BIOEKOLOGISKA UTVECKLINGSTEORIN	88
6.1	Studerandes proximala process	88
6.2	Studerandes egenskaper och resurser	90
6.2.1	Förbehållna egenskaper	91
6.2.2	Forcerande egenskaper	92
6.2.3	Resursegenskaper	96
6.3	Kontextens och studiemiljöns betydelse för studerandes utveckling	102
6.4	Tidsaspekten och de studerandes förhållande till framtiden	107
7.	DISKUSSION OCH SLUTLEDNINGAR	109
	KÄLLOR	116
	BILAGOR	124

## FIGURER

Figur 1	Modell för studieförmåga (Kunttu 2011; <a href="http://www.opiskelukyky.fi">www.opiskelukyky.fi</a> )	24
Figur 2	Bronfenbrenners (1979) socialekologiska modell	32
Figur 3	Den proximala processen (Bronfenbrenner & Morris 2006)	36
Figur 4	Beskrivning av forskningsprocessen	44
Figur 5	Fenomenografisk tvåstegsanalys (Olsson & Sörensen 2011, 175)	47
Figur 6	Studiens fenomenografiska kategoriseringssystem	63
Figur 7	Resultatredovisningens upplägg enligt studiens hur-kategorier	70
Figur 8	Faktorer som påverkar de studerandes proximala process	89
Figur 9	Kontextens inverkan på de studerandes förutsättningar för att ingå i gemenskaper	102

## TABELLER

Tabell 1	Forskningsmaterialet	57
Tabell 2	Personer som de studerande förväntar sig stöd från	80
Tabell 3	Studerandes oro, förväntningar, erfarenheter och behov	87
Tabell 4	Studerandes förbehållna egenskaper	91
Tabell 5	Studerandes forcerande egenskaper	93
Tabell 6	Studerandes resursegenskaper	97

## BILDER

Bild 1	Forskningsmaterialet från övningen Framtidsrelaterade brev	60
--------	--	----

## 1. INLEDNING

Fokus i denna studie ligger på unga vuxna högskolestuderande, som ofta är nyinflyttade på studieorten och som både känner oro inför och har förväntningar på de nya studiegemenskaper som de ska integreras i under studietiden. Deltagarna i den empiriska delen av studien representerar både första och andra årets högskolestuderande. Under åren i grundskolan och inom andra stadiets utbildning tills de unga är 18–19 år gamla, spenderar majoriteten av barn och unga en stor del av tiden tillsammans med andra jämnåriga i en klassgemenskap. Men efter att denna period i livet är förbi, förändras ofta de sociala nätverken. Den klassgemenskap som varit bekant under en längre tid byts ut mot nya gemenskaper inom ramen för fortsatta studier. Om de fortsatta studierna sker på annan studieort än på hemorten, är det vanligt att kontakten till föräldrar, syskon, släkt och barndomsvänner förändras och de studerande börjar skapa nya sociala nätverk omkring sig. Från samhällets sida finns det stora förväntningar på att de unga nu skall bli självständiga, ekonomiskt oberoende och lyckas hitta sina platser i vuxenvärldens sociala ordning. (Salmela-Aro 2007, 127; Juvonen 2015, 238; Peltola 2016, 227; Maunu 2018.)

Enligt Studenternas hälsovårdstiftelses hälsoundersökning år 2012 kände sig 5–7 procent av universitets- och yrkeshögskolestuderandena ofta ensamma, vilket betyder 3–4 studerande i en klass på 60, medan drygt 20 studerande känner sig ensamma ibland (Kunttu & Pesonen 2013, 87). I samma studie framkom att sömnproblem, koncentrationssvårigheter, ångest och trötthet förekommer hos flera studerande. Men bland samma kategori studerande fanns också de som kände stor iver och inspiration inför studierna, sådana som rankade studierna som betydelsefulla och sade att de känner sig fulla eller delvis fulla av energi i samband med studier (Kunttu & Pesonen 2013, 301–307). År 2014 gjordes motsvarande undersökning på nytt (omdöpt till studerandebarmetern), där cirka 6000 universitets- och yrkeshögskolestuderande deltog. Resultatet från undersökningen visade att yrkeshögskole- och universitetsstuderande upplevde studietiden rätt lika och endast små skillnader förekom inom ramen för de faktorer som undersöktes. De flesta studerande såg fortfarande positivt på studierna och den egna studieförmågan, men det fanns också flera studerande som exempelvis lyfte fram känslan av att vara övergiven och att ha problem med stresshantering, vilket utmanar deras studievardag. Var sjunde studerande rapporterade år 2014 att de hade någon form av psykisk eller fysisk funktionsnedsättning som försvårade studierna, exempelvis bristande interaktionsförmåga, motivationsbrist, depression eller andra sjukdomar. (Penttilä 2016, 32–39; Villa 2016, 44–50.)

Följande mätning publicerades år 2017 och signalerade att utvecklingen inte går mot det bättre. Andelen diagnostiserade depressioner och ångestsyndrom ökar. Totalt 66 procent av de studerande som deltog i undersökningen sade att deras psykiska hälsa var bra eller mycket bra och 30 procent upplevde någon form av psykiska svårigheter. Som psykiska svårigheter kan nämnas att de studerande känner sig stressade, olyckliga eller deprimerade, har svårt att koncentrera sig på sina uppgifter och har svårt att sova på grund av olika problem. Totalt 33 procent av de studerande sade sig uppleva stor stress bland annat på grund av oro inför framträdanden och för att de har svårt att få grepp om studierna. Studierelaterad utmattning upplevdes oftare bland kvinnor än bland män. (Kunttu, Pesonen och Saari 2017, 90–96.) Inom högskolorna finns det alltså studerande som upplever studietiden på helt olika sätt och en jämförelse av undersökningarna från år 2012 fram till 2016 visar att de studerandes hälsa och välbefinnande inte ser ut att utvecklas mot det bättre över tid.

### 1.1. Val av forskningstema

Inom grundskolan och andra stadiets utbildningar är det sociala arbetet lagstadgat genom skolkuratorsverksamheten (Lag om elev- och studerandevård 1287/2013). Till skolkuratorns uppgifter hör arbete med barn och unga i behov av stöd, såväl i grupsituationer som individuellt. Lagen om elev- och studerandevård (1287/2013) lyfter också fram vikten av att satsa på det förebyggande arbetet, att upptäcka stödbehov i tid och samarbeta på olika plan. Det sociala arbetet förekommer inte som en lagstadgad serviceform inom yrkeshögskole- och universitetsutbildningen, trots att studerandes mående idag signalerar att det finns ett behov av mer holistiska lösningar och stödformer.

Enligt Irene Roivanen (2008, 35–37) går den postmoderna utvecklingen i en sådan riktning att det sociala samhällsarbetet med grupper på lokalnivå inte längre kan ses som en enskild arbetsmetod inom det formella sociala arbetet. Istället har det utvecklats till att bli ett arbetssätt som används av flera olika yrkesgrupper tillsammans inom välfärdssektorn, där man arbetar med att identifiera och i ett tidigt skede stöda dem som ligger i riskzonen för utanförskap i samhället. Denna studie som intresserar sig för stödjande gemenskaper i högskolemiljö har således beröringspunkter med socialt arbete genom sin strävan att koppla ihop element från det sociala samhällsarbetet med högskolevärldens verksamhet och vardag.



Intresset för unga vuxna högskolestuderande bottnar i en flerårig erfarenhet som lärare vid en finländsk yrkeshögskola. I egenskap av lärare har jag erfarenhet av årliga utvecklingssamtal med de studerande, där flera uttryckt hur viktig känslan av stödjande gemenskaper är för att de skall trivas och må bra under studietiden. En god gemenskap i skolan som speglar ömsesidig respekt, fungerar för många som ett stöd för att studierna skall framskrida i önskad takt. Det finns ändå studerande som känner sig ensamma under studietiden, som har en livssituation som fjärrmat dem från skolans gemenskaper eller som av andra orsaker har svårt att smälta in i olika grupper eller klassgemenskapen. För den här gruppen studerande uteblir de aspekter av stöd som grundar sig på gemenskap, vilket som däremot för majoriteten av de studerande vanligen ses som en självklarhet. Ekonomiska realiteter, såsom omfattande sparkrav inom utbildningssektorn, har också lett till att studerande inom flera utbildningar tillhör stora klassgemenskaper, där det kan vara utmanande att finna sin plats i gruppen, att bli sedd och bekräftad av såväl andra studerande som av högskolans lärare och personal. Förutsättningarna för att studerande skall uppleva gemenskap under studietiden påverkas med andra ord av många olika faktorer, som rör sig inom ett brett spektrum från individ- till samhällsnivå.

I början av forskningsprocessen intresserade jag mig enbart för de studerande som kände sig utanför klass- eller andra grupp-gemenskaper och som av olika orsaker tampades med varierande svårigheter under studietiden. Men under forskningsprocessens gång har mitt intresse för arbetssätt med hela klass- eller grupp-gemenskaper växt sig allt starkare. Studien fokuserar huvudsakligen på klass- eller grupp-gemenskaper under början av studietiden, eftersom få studerande känner varandra då studierna inleds. Det första studieåret vid en högskola är enligt flera forskare (bl.a. Tinto 1975; Wikberg-Nilsson 2008; Kaartinen-Koutaniemi 2011) en utmanande tid, som spelar en stor roll för hur studerande lyckas utveckla studieförmågan och skapa nya sociala relationer i studiemiljön.

## 1.2. Forskningskontexten

Den empiriska delen av studien är gjord med 30 första årets socionomstuderande och 18 andra årets socionomstuderande vid Yrkeshögskolan Novia (YH Novia). YH Novias verksamhet är koncentrerad till campusområden på fyra orter med totalt knappt 4200 studerande. Målgruppen i studien studerar på ett campusområde med drygt 1300 studerande. (Yrkeshögskolan Novia 2016a, 8.) Studierna till socionom tar tre och ett halvt år vid normal studietakt och omfattar 210 studiepoäng (kandidatexamen). Enligt YH Novias hemsida (2018c) beskrivs en socionom som

en person som kan arbeta i mångprofessionella team, som är kreativ, utvecklingsinriktad och ansvarstagande, som kan tillämpa resursförstärkande metoder i klientarbetet och har inblick i ledning och utveckling av det sociala området.

Idag finns ett stort tryck på högskolorna gällande genomströmningen, något som snarare ser ut att öka än minska i framtiden. På basen av den finansieringsmodell som enligt Utbildnings- och kulturministeriet (2018) börjar gälla från år 2021, blir högskolornas statliga finansiering ännu mer styrd av antalet utexaminerade studerande än tidigare. För personalen leder trycket på genomströmning bland annat till att nya former av pedagogiskt tänkande, flexibla arbetssätt för att avläggande kurser och nya redskap för uppföljning av de studerandes prestationer och studiemotivation ständigt behöver utvecklas. Samtidigt visar resultaten från den regelbundet återkommande studerandebarmetern att ett ökat krav på studietakten hos de studerande medför negativa effekter på studerandes hälsa, vilket i sin tur inverkar negativt på deras studieförmåga. Inom högskolorna förekommer med andra ord flera olika krav från olika håll på olika aktörer på olika sätt.

Vid YH Novia där studiens empiriska undersökning gjorts, finns olika aktörer och system för att handleda och stöda de studerande för att de ska må bra och upprätthålla en god studieförmåga under studietiden. Studerandekåren Novium utser representanter för olika organ både inom och utanför högskolan för att bevaka studerandes intressen och handhar tutorverksamheten på högskolans olika campusområden (Yrkeshögskolan Novia 2016c, 36–37, 24).Handledningens betydelse betonas också starkt via YH Novias hemsida, på intranätet och i Novias pedagogiska strategi. Studiehandledning vid högskolan är en viktig stödform för att i ett tidigt skede fånga upp studerande som annars kunde hamna efter i studierna, till exempel som en följd av ökad studietakt. Satsningarna på studiehandledningen innebär inte enbart resurser i form av lärare i studiehandledarbefattningar, utan syftar på ett bredare stöd i olika sammanhang av hela personalen under studerandes studietid. (Yrkeshögskolan Novia 2016a, 24.)

Vid YH Novia finns också en pedagogisk strategi med syfte att föra verksamheten mot vissa mål. Strategin är indelad i tre fokusområden; relationell kompetensutveckling, flexibla studiemiljöer, samt tvärfacklighet, interkulturalism och arbetslivsfrankring. Med relationell kompetensutveckling syftar man på kunskaps- och färdighetsutveckling i mötet med andra. Genom att se och bekräfta varandra kan man skapa en atmosfär som präglas av kulturell delaktighet, kreativitet och arbetsglädje, vilket bidrar till att alla kan utvecklas och växa i lärmiljön. (Yrkeshögskolan Novia 2018a.) Begreppet flexibla studiemiljöer betonar den

”studietekniska” studiemiljön med smidiga övergångar, jämn studiebelastning och god genomströmning, medan begreppen tvärfacklig och interkulturell syftar på möjligheter att utvecklas och lära sig tillsammans med andra yrkesgrupper, nationaliteter eller kulturer. Det sista begreppet arbetslivsförankring grundar sig på utbildningens ansvar att förbereda de studerande för arbetsmarknaden i ett föränderligt och osäkert samhälle. (Yrkeshögskolan Novia 2018a.) Utöver den pedagogiska strategin, finns dessutom rekommendationer för tillgänglighet, där det framgår hurudana pedagogiska stöd som finns för studier på lika villkor. På lika villkor innebär att alla studerandes examina bör vara likvärdiga (inget avkall på kompetenskrav får förekomma), men att utbildningen ska kunna svara på individuella behov gällande exempelvis tid, utformning och utförande då studerande har funktionsnedsättningar, såsom läs- och skrivsvårigheter, syn- och hörselskador, fysiska, neuropsykiatriska, mentala eller sociala funktionsvariationer. (Yrkeshögskolan Novia 2018b.) Eftersom jag själv arbetar som lärare vid yrkeshögskolan, är såväl studiemiljön som verksamhets- och stödformerna bekanta för mig, vilket jag återkommer till då jag klargör för dubbelrollen som forskare och lärare i kapitel 4.

### 1.3. Syfte, forskningsfrågor och avgränsningar

Mitt intresse och val av forskningstema ligger så som tidigare framkommit hos studerandes välmående, studieförmåga och förutsättningar för att ingå i och utvecklas i olika gemenskaper under studietiden. Syftet med studien är således att undersöka studerandes förväntningar på och erfarenheter av stödjande gemenskaper, samt att utgående från ett bioekologiskt utvecklingsperspektiv granska vilka förutsättningar som finns eller behöver finnas då man möjliggör och utvecklar olika stödjande gemenskaper för de studerande. Forskningsfrågorna som strävar efter att täcka studiens syfte är formulerade enligt följande:

1. Vilka förväntningar på och erfarenheter av olika stödjande gemenskaper har de studerande under studietiden?
2. Vilka är förutsättningarna för studerande att kunna ingå i gemenskaper och hur kan studiemiljön förstås ur ett bioekologiskt utvecklingsperspektiv?

Den första forskningsfrågan är anknuten till den empiriska delen av studien, medan svaret på den andra anknyts vidare till tidigare forskning och till den bioekologiska utvecklingsteorin som fungerar som studiens teoretiska referensram. För att lyckas med skapandet av sådana

gemenskaper som studerande upplever vara stödjande, krävs att flera aspekter granskas ur olika perspektiv och på olika nivåer, vilket den bioekologiska utvecklingsteorin möjliggör. Enligt den bioekologiska utvecklingsteorin är människans utveckling en process som fortgående influeras av interaktionen med andra och där människan genom att delta i olika aktiviteter både försöker passa in och samtidigt förändra sin plats i sammanhanget.

Studietiden som begrepp syftar på hela studietiden, från första året då studierna inleds till sista året då studierna avslutas och examen avläggs. Det empiriska forskningsmaterialet utgår dock från förväntningar och erfarenheter som representerar enbart studerande från två olika studieår - en klass med första årets studerande och en klass med andra årets studerande. Samtliga studerande som deltar i studien studerar på kandidatnivå till socionom. De flesta studerande i studien är kvinnor även om några män också finns med bland respondenterna. Även om genus är en viktig aspekt, avgränsas studien till att inte betrakta mäns och kvinnors förväntningar och erfarenheter skilt från varandra i det empiriska materialet. Avgränsningen motiveras med att jag ville ge de studerande möjlighet att vara anonyma i sina svar, eftersom jag har en dubbelroll som forskare och lärare. Om genuskillnader hade framgått ur resultatredovisningen och analysen, hade anonymiteten äventyrats för de respondenter som hade uppgett sig vara män i forskningsmaterialet. Avgränsningen betyder dock inte att genusaspekten helt skulle förbises, utan den framkommer i viss mån där tidigare forskning tas upp i studien.

Jag har valt att avgränsa mig till socionomstuderande vid den yrkeshögskola där jag själv arbetar. Orsaken är att jag i egenskap av lärare har haft möjlighet att samla in materialet inom ramen för annan undervisning, vilket har minskat bortfallet då de studerande haft möjlighet att samtidigt lära sig nya arbetsmetoder via materialinsamlingen. Jag upplever också att det funnits ett visst förtroende i grunden mellan mig och de studerande, eftersom vi är bekanta med varandra från tidigare i relationen lärare-studerande. Samtidigt är jag också medveten om att ett visst bortfall kan ha skett på grund av samma förtroende – det vill säga att förtroendet för mig kanske saknats och en del studerande därför valt att inte delta i studien. I kapitel 4 återkommer jag till dubbelrollen som forskare och lärare, samt till beskrivningar av och motiveringar för valet av målgrupp och bortfall.

I kapitel 2 behandlas begreppet gemenskap, högskolestudier, studerandes studieförmåga och vikten av och förutsättningar för olika gemenskaper i högskolemiljö utgående från tidigare forskning och undersökningar. Kapitel 3 presenterar Urie Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori som fungerar som studiens teoretiska referensram. Kapitel 4 beskriver de

metodologiska utgångspunkterna, de forskningsmetodiska tillämpningarna och olika forskningsetiska val. Kapitel 5 redogör för den empiriska delens resultat, som sedan i kapitel 6 kopplas ihop med den teoretiska referensramen och speglas mot tidigare forskning. Studien avslutas med en diskussion kring resultatet och vilka slutledningar som kan dras. Därtill framställs tankar kring framtida forsknings- och utvecklingsbehov. Studien görs inom ramen för mina specialiseringsstudier i socialt arbete med inriktning på socialt samhällsarbete.

## 2. CENTRALA BEGREPP OCH TIDIGARE FORSKNING

Gemenskap, gemenskapers betydelser och känslan av gemenskap kan studeras ur flera socialvetenskapliga perspektiv och litteraturen som ingår i studien är därför tvärvetenskaplig. Databaserna som huvudsakligen använts i letandet efter vetenskapliga artiklar är EBSCO, Nelli, Primo Central Index, Google Scholar och ResearchGate. De vanligaste sökorden som använts och kombinerats med varandra är: student, studerande, opiskelija, higher education, college, högskola, högskolemiljö, community work, samhällsarbete, yhteisö, yhteisösozialityö, yhdyskuntatyö, dropouts, studieavbrott, support, stöd, psykosocialt stöd, peer support, vertaistuki, social work, socialt arbete. Valet av artiklar har skett stegvis så att den första gallringen gjordes på basen av rubriken och därefter har jag läst ingress eller abstrakt och resultat och slutligen avgjort vilka artiklar som kan tillföra något till studien. I många fall har artiklarna som detta kapitel baserar sig på hittats med hjälp av den så kallade snöbollseffekten, vilket betyder att en viss artikels källhänvisningar har hjälpt mig vidare till andra artiklar.

### 2.1. Begreppet gemenskap och betydelsen av gemenskap

En gemenskap eller ett kollektiv (eng. community, fi. yhteisö) är ett brett begrepp som kan tolkas på olika sätt. Gemenskaper i samhället uppstår då enskilda människor känner tillhörighet till och delaktighet i olika gemenskaper. Gemenskap kan identifieras som en grupp människor som är länkade till varandra på ett särskilt geografiskt område, som en grupp med delade intressen eller som en grupp med gemensamma erfarenheter (MacLennan m.fl. 2011, 239; Cederlund 2013, 301; THL 2018.) Högskolestuderande är ofta länkade till varandra genom delade intressen för ett ämne de valt att studera, men också genom gemensamma erfarenheter som de delar under studietiden.

Efter att begreppet gemenskap har definierats är det nödvändigt att identifiera hurdana behov och vilken problematik som kan finnas i relation till gemenskaper. Ulrich Beck (2000) hävdar att risksamhället idag inte garanterar de studerande en säker plats på arbetsmarknaden efter avlagd utbildning, vilket har lett till att utbildning ur de ungas perspektiv betyder mera än bara en väg till ett yrke. Utbildning och de gemenskaper som utbildningarna erbjuder innebär med andra ord även ett medel för de unga att utveckla sig själva och komma underfund med vem de är.

Sett ur myndigheters eller organisationers perspektiv är det av intresse att arbeta fram lösningar så att samhället kan utvecklas till det bättre. Här finns det en risk att det sker en styrning uppifrån och att människorna i gemenskapen blir passiva deltagare som upplever sig kontrollerade. För att undvika detta är det viktigt att den som håller i trådarna för arbetet i gemenskapen upplevs som en jämlik partner som innehar teoretisk expertis, medan medlemmarna i gemenskapen är experter på sina egna liv. Den professionella kan assistera då gruppen diskuterar målsättningen med arbetet i gemenskapen, men hen ska inte styra genom att presentera sin egen agenda. (MacLennan m.fl. 2011, 240–241.) Då arbetssätt för hur studerande kan stöda varandra inom olika skolgemenskaper utreds, får resultatet alltså inte bli för organisations- eller lärarstyrt, eftersom detta kan upplevas som kontroll och hämma de studerandes intresse att delta. Arbetet i olika skolgemenskaper bör istället utgå från de studerandes egna erfarenheter och önskningsar.

Tjersland m.fl. (2011, 102) indelar gruppemenskaper i grupper med ett påtvingat medlemskap och grupper som bildats frivilligt. Skolklasser är exempel på den först nämnda typen av gruppemenskap, medan klubbverksamhet eller idrottslag på fritiden hör till den senare. Högskolestuderande har frivilligt sökt sig till utbildningen, men har inte haft möjlighet att välja klass- eller gruppens sammansättning – vilket kan tolkas som att gruppen befinner sig någonstans emellan ett påtvingat och frivilligt medlemskap. Vidare menar Tjersland m.fl. (2011, 102) att det i grupper med ett påtvingat medlemskap är extra viktigt att som professionell stimulera till sådana processer som skapar trygghet, sporrar till en känsla av att höra ihop och uppmuntrar samarbete. Samma tankegångar finns också hos Martin (2012, 227, 242–245) som säger att aktivt arbete med gruppprocesser i skolklasser kan öka ungdomars känsla av tillhörighet och dragningskraft till den egna klassen, vilket kan minska frånvaro och andra problem. Martin (2012) hänvisar bland annat till forskning som visat att elever som går i klasser med ojämlik fördelning av status överlag rapporterar sämre hälsa i vuxenålder. Detta signalerar att det är viktigt att främja jämlik status hos alla ungdomar i klassen så att samtligas välbefinnande påverkas i positiv bemärkelse – det räcker alltså inte med att enbart stöda dem som upplevs ha lägre social status.

Status i gruppen betyder den placering en person får i hierarkin inom en grupp – placeringen styrs av den prestige och det inflytande som gruppmedlemmarna tilldelas. Den status som medlemmarna får utgående från de mellanmänskliga relationer som föds inom gruppen, kan innebära trygghet för medlemmarna men samtidigt också stagnation. Tjersland m.fl. (2011,

104–105.) Samtidigt är det viktigt att inte blanda ihop skillnader i status med individuella variationer i gruppen. Enligt Payne (2008, 309) är individuella variationer inom gemenskaper ett tecken på kollektivets kvalitet, eftersom variation betyder det samma som resurser som gör att medlemmarna i gemenskapen utvecklas. Människorna i gemenskapen får idéer om hur de kan och vill bete sig och de undervisar sig själva i samspelet med andra. Dessa idéer utgör en grund för utvecklingsarbete i informell utbildning och samhällsarbete.

Enligt Antti Maunus (2018, 3–6, 17–18) forskningsartikel om yrkesinstitutstuderande framkom att ungdomarna (medelålder 17,8 år) värdesätter mest av allt trygghet i vardagen, trygghet som innebär regelbundenhet eller rutiner präglade av goda sociala relationer eller gemenskaper. Resultatet är intressant med tanke på de trender och politiska riktlinjer som idag lyfter fram vikten av att fostra unga till större självständighet med flera individuella valmöjligheter. Motsvarande värderingar nämndes inte hos de unga själva då de skulle ge uttryck för sina uppfattningar om ett gott liv. Vidare framkom att bakomliggande orsaker till ungas illamående ofta är dåliga sociala färdigheter och att de ungdomar som av andra ansågs vara ”bra typer” (fi. hyvät tyypit) var de som bäst kom överens med olika sorters människor, inte de som var skickligast på att förverkliga sig själva eller mest självständiga.

Påpekas bör dock att det fanns en viss skillnad då Maunu (2018, 17–18) drar paralleller till studier med högskolestuderande och gymnasister. Högskolestuderande tenderar att betona vikten av självförverkligande starkare än studerande på andra stadiet och inom andra stadiets utbildningar värderar gymnasister möjligheter till självförverkligande starkare än yrkesinstitutstuderande, som oftare än gymnasisterna kommer från familjer med arbetarklassbakgrund. Vidare ställer sig Maunu (2018, 17) frågan om de unga idag fostras till eller formas in i en viss roll för att passa samhällets olika gemenskaper. Är det så att yrkesinstitutstuderande fostras till att bli funktionsdugliga för att fylla de platser och uppgifter som erbjuds dem i samhället, medan gymnasister och högskolestuderande fostras till individuell handlingskraft i en värld full av valmöjligheter?

Tarja Tolonen (2001) har i sin doktorsavhandling granskat skolan som en social gemenskap genom att intressera sig för den kultur (beteenden och värderingar, särskilt genusrelaterade sådana) som tar sig i uttryck i skolans utrymmen under de sista åren i grundskolan. Hon förvånar sig bland annat över hur skolans vuxna och ungdomar uppfattar skolans verklighet på så olika sätt. I sin forskning analyserar Tolonen (2001, 256–267) skolan som en offentlig och institutionell gemenskap, skolan som en gemenskap som präglas av majoritetsbefolkningens



kultur, skolan som en del av den lokala eller platsspecifika kulturen och skolan som en kommunikativ gemenskap som formas av blickar, röster, rörelse m.m. Hur skolan i Finland är konstruerad (tid, utrymme, regler, ritualer och traditioner, undervisningssituationer och expertis) och hur detta tar sig uttryck påverkar starkt skolvardagen för de unga, men också de ungas sociala, kulturella och erfarenhetsbaserade bakgrund spelar en stor roll. Skolgemenskapen är med andra ord inget som formas i ett vakuum, utan det som sker i de ungas liv utanför skolan återspeglas också i skolans vardag.

Vidare konstaterar Tolonen (2001, 259–260) att den finländska skolan ändå i det offentliga är rätt ”medelfinländsk” (fi. keskivertosuomalaisuus”), där kulturella, religiösa, sociala och sexuella variationer inte tar eller ges mycket plats. Då skolgemenskapen i två finska skolor jämfördes med varandra, framkom däremot intressanta olikheter mellan de två skolorna. I skolan som fanns i ett bostadsområde där majoriteten av invånarna tillhörde den övre medelklassen, var attityderna gentemot skolan och lärandet mer positiva, elevernas status sett ur ett genusperspektiv var mer jämlik, relationerna till lärarna öppnare och stämningen i skolan lugnare jämfört med den andra skolan som låg i ett bostadsområde där de flesta invånare hörde till arbetarklassen. I den skolan värderades skolframgång inte lika högt, umgänget mellan flickor och pojkar var mer tudelat och även inom gruppen pojkar fanns en tydligare polarisering mellan att klassas som tuffing eller som plugghäst/nörd (fi. kovis tai nörtti). Det kan därmed konstateras att den roll den unga får och formas av i den ena skolgemenskapen, hade hen nödvändigtvis inte fått eller formats till i den andra skolan. Inom skolgemenskaperna är det därför viktigt att fundera på hurdana sociala och mentala utrymmen som finns tillgängliga för elever eller studerande – går det att regelbundet dra sig undan, sitta tyst, gömma sig eller tvärtom alltid höras, synas och stå i fokus i skolan och därför ”obemärkt” formas in i en viss roll som inte nödvändigtvis är en roll som gynnar elevens eller den studerandes utveckling?

Tolonens (2001) forskning är också intressant i relation till Maunu (2018) som nästan två årtionden senare lyfte upp skillnader mellan yrkesinstitutstuderandes och gymnasisters inställning till självförverkligande. Då man jämför dessa två forskningsresultat, kan man fråga sig om barnen redan i tidig ålder omedvetet delas in i olika kategorier där deras framtid utstakas beroende på vilken lokalkultur, vilket bostadsområde eller skoldistrikt de hör till. Officiellt sett är grundskolan lika för alla och erbjuder alla barn samma möjligheter kostnadsfritt (Lag om grundläggande utbildning 628/1998), men så länge eleverna går i den grundskola som ligger närmast hemmet, exempelvis i en stadsdel där majoriteten av föräldrarna är låginkomsttagare,

finns det en risk för att skolgemenskapen eller skolkulturen obemärkt styr barnen i en viss riktning som inte nödvändigtvis gynnar utan istället begränsar barnens möjligheter i framtiden. Sett ur ett internationellt perspektiv är det ändå motiverat att i detta sammanhang konstatera att utbildningen inom Norden, och särskilt i Finland och Norge, fortfarande kan anses representera rättvisa och jämlikhet. I jämförelse med övriga OECD-länder sitter fortfarande elever från varierande socio-ekonomiska hemförhållanden i samma klassrum och tar del av samma undervisning inom den offentliga sektorns grundläggande utbildningsinstitutioner. (Lundahl 2016, 8–9.)

Ett annat begrepp som det också forskats i inom ramen för studier kring gemenskaper är begreppet erkännande. Filosofen Axel Honneth (enligt Bengtsson & Svensson 2013, 186–187) menar att människan upplever sig som människa först i samspelet med och genom bekräftelsen från andra. Genom andras erkännande utvecklas individens självbild och självförståelse. Vidare granskar Honneth begreppet erkännande ur olika perspektiv och talar om privat erkännande, offentligt erkännande och socialt erkännande. Det privata erkännandet kopplar han till erkännande inom familjen eller till relationer mellan vänner, det offentliga erkännandet handlar om att dela samma medborgerliga rättigheter som andra och det sociala erkännandet innebär att individer tilldelas ett visst socialt anseende. I praktiken betyder det sociala erkännandet att man som individ känner att man är medlem i värdesatta gemenskaper och att man genom sitt bidrag till det gemensamma fyller en viktig funktion. För att dra paralleller från teorier om erkännande till högskolestudier och gemenskap, hänvisar Bengtsson & Svensson (2013, 189–206) till en studie som gjorts med en grupp högskolestuderande som studerar på distans i Sverige. Studien visar att det erkännande som föddes mellan medlemmarna i gruppgemenskapen bottnade i en solidarisk ömsesidighet som växte fram då gruppmedlemmarna tillsammans märkte att de kände oro inför samma saker; främlingskap inför den nya miljön, osäkerhet inför vad högre utbildning innebar och osäkerhet inför vilka krav och förväntningar som skulle ställas på dem under studietiden. En oro som bottnar i samma saker kan också skönjas i denna studies empiriska del (se kapitel 5) där studerande bland annat tillfrågades vad de känner oro inför i början av studietiden, vilket signalerar hur viktigt det är att satsa på gemenskaper i studiemiljön där studerande ömsesidigt har möjlighet att stöda och stärka varandra genom socialt erkännande.

## 2.2. Tidigare forskning om studiegemenskap, möjligheter och förutsättningar

Under 1980-talet utvecklade Alexander Astin (1984) en utvecklingsteori med fokus på studerandes engagemang eller medverkan (Theory of Involvement). Motivet med utvecklandet av teorin var att ge en grund för vidare forskning och samtidigt erbjuda ett redskap för administratörer inom högre utbildning – ett redskap för att stöda utvecklingen mot bättre lärmiljöer. Begreppet engagemang eller medverkan (eng. involvement) definierade han som den mängd energi en studerande satsar på studierna (akademiskt engagemang) och på studierelaterade aktiviteter (socialt engagemang) i praktiken, det vill säga engagemang i relation till hur individen agerar och beter sig mer än till hur hon tänker eller känner. (Astin 1984, 518–519.) För att utbildningarna skall ha färre avbrott och fler tillfredsställda studerande som lär sig och utvecklas, behöver lärare känna till vilka riskfaktorer som ligger bakom avbrotten. Fokus behöver också flyttas bort från lärarens roll i undervisningen till faktorer som ökar studerandes engagemang i studierna och studiemiljön.

De faktorer som Astin (1984, 524–527) lyfter upp som hämmande för studerandes engagemang är heltidsarbete vid sidan om studierna, funktionsnedsättningar eller hälsorelaterade problem och studierelaterade svårigheter. Boendemiljön under studietiden kan däremot ses som både en risk- och en skyddsfaktor beroende på om studerande via den fjärmas från eller svetsas samman med studiemiljön och studierna. Även DeAngelo (2014, 63–64) som tar upp avhopp från studierna mellan första och andra studieåret, diskuterar 30 år senare samma resultat – att det främjar studierna om studerande bor på ett sätt som stöder och möjliggör goda kontakter till andra studerande. Sammanfattningsvis menar Astin (1984) att utbildningarna aktivt behöver satsa på studerandes möjligheter att involveras i campusaktiviteter och i studentföreningslivet, få handledning i att aktivt hitta rätta kurser, få hjälp med att tänka över sin boendesituation vid svåra situationer, samt erbjudas stödformer vid olika studierelaterade problem eller funktionsnedsättningar. Han ville ytterligare förtydliga att det också finns studerande som kan vara akademiskt engagerade i studierna trots att de är socialt passiva. Dessa studerande kan klara sig bra under studietiden, men deras svaga engagemang bör ändå ses som en riskfaktor.

Det tål dock konstateras att det på grund av den snabba digitala utvecklingen är möjligt att resultaten i någon mån skulle se sig annorlunda idag, eftersom människor allt mer umgås i real tid online oberoende av fysisk plats. Något som också den egna erfarenheten och det empiriska materialet från min arbetsplats bekräftar, det vill säga att många studerande diskuterar och

stöder varandra via sociala medier och i digitala forum som ett komplement till att enbart träffas fysiskt i en studiecirkel eller i ett dataklassrum för att skriva tillsammans.

Några år senare redogör Astin (1993) i artikeln *What matters in college?* för en studie som gjordes med 25 000 högskolestuderande i USA åren 1985–1989, där man kom fram till att den aspekt som inverkar starkast på hur en studerande klarar sig under studietiden (med beaktande av både akademisk framgång och personlig utveckling) är huruvida hen har goda relationer till andra studeranden eller inte. Astin gick alltså vidare från att intressera sig för omfattningen av engagemang i studier och studiemiljö, till att fokusera på studerandes möjligheter att bygga upp goda relationer till varandra. I studien undersöktes bland annat de studerandes möjligheter att diskutera studiernas innehåll med varandra, studerandes möjligheter att delta i grupparbeten eller projektarbete, tutorverksamhetens betydelse som relationsskapande, samt de studerandes möjligheter att vara delaktiga i sport och idrott, i studentevenemang och olika studentorganisationers verksamheter. De förmågor som studerande upplevde att de starkast utvecklade genom dessa gemenskaper med andra var förmågan att handleda andra, förmågan att få studierna att framskrida, förmågan till kritiskt tänkande, problemlösning och en ökad kulturell medvetenhet.

DeAngelo (2014), som hänvisar till en liknande undersökning från år 2007 där 26 000 amerikanska studerande deltog, bekräftar att samma resultat fortfarande gäller, det vill säga att det största skyddet mot att avbryta sina studier mellan första och andra studieåret är att man har någon att diskutera kursernas innehåll och skoluppgifterna med också utanför klassrummet på fritiden. DeAngelo (2014, 60–62) noterade dessutom att denna aspekt av stöd är något viktigare för manliga studerande än för kvinnliga, likaså aningen viktigare för studerande med sämre ekonomisk status än för studerande med ett bättre ekonomiskt utgångsläge, även om skillnaderna inte var så stora att de kunde anses vara signifikanta.

Enligt Dennis m.fl. (2005) fokuserar många studier med anknytning till gemenskap inom högskolevärlden på tillgången till stöd eller bristen på stöd hos de studerande, och utgår från att ju mera stöd de studerande får desto större är sannolikheten för att de skall lyckas med sina studier. Ovan nämnda forskare har i sin studie valt att studera stödbehovet ur ett mer nyanserat perspektiv genom att ifrågasätta om tillgången till stöd under studietiden och bristen på stöd för den som är i behov av stöd alltid går hand i hand. Resultatet av studien visar att det är bristen på ett sådant stöd som den studerande verkligen behöver, som är mera avgörande för studieframgången än något annat. Det är således inte tillgången till eller arten av stöd som är

det viktigaste, utan att den studerande verkligen får just den sortens stöd hen behöver i rätt stund. Studien, som fokuserade på studieframgång hos studerande som representerar första generationens etniska minoriteter vid olika fyraåriga högskoleutbildningar, stöder därmed den bioekologiska utvecklingsteorin (se kapitel 3) genom att påvisa att både personliga egenskaper och kontextuella aspekter behöver beaktas i relation till varandra då man i högskolevärlden vill utveckla stödjande studiegemenskaper.

Även Wikberg-Nilsson (2008) lyfter i en studie med fokus på mentorskap för studerande vid Luleå tekniska universitet, fram vikten av att erbjuda de studerande ett holistiskt stödsystem under hela studietiden. Med detta menas ett stödsystem som anpassats specifikt för varje studieprogram, och som utgår från en förståelse för det liv dagens studerande lever och som stöder den studerande såväl socialt, akademiskt som emotionellt. Vid en första anblick kan utbildningsanordnaren se ett sådant stödsystem som kostsamt, men i studien dras slutsatsen att satsningen återbetalar sig genom ökad genomströmning och nöjdare studerande som upplever bättre kvalitet i utbildningen och större personlig utveckling under studietiden. I samma studie diskuterar Wikberg-Nilsson (2008, 13–14) också faktorer som kan inverka på tidiga avhopp från studierna och indelar dessa i individuella, institutionella och utominstitutionella förutsättningar. Med hänvisning till bland annat en forskning av Tinto (1975) konstaterar Wikberg-Nilsson att orsaker till tidiga avhopp från studierna ofta är fel val av utbildning, icke-överensstämmande förväntningar på utbildningen eller brister i den studerandes egen studieinsats (individuella faktorer). Däremot räknas dålig informationsgång, otillräckligt stöd eller ointresse från lärare eller personal, samt för få möten per vecka mellan lärare och studerande och studerande sinsemellan som institutionella orsaker till tidiga avhopp. Till de utominstitutionella faktorerna hör situationer inom familjen eller vänskretsen och den studerandes ekonomiska situation. Dessutom påpekar Wikberg-Nilsson att det är viktigt att uppmärksamma udda grupper av studerande, till exempel de som inte är med från början då kurser inleds, som studerar i annan takt än övriga studerandegrupper och utbytesstuderande.

Engstrom & Tinto (2008, 46–50) har forskat i amerikanska studerandes möjligheter att slutföra och lyckas med sina studier. Forskningsresultatet visar att även om utbildningsinstitutioner knappast medvetet exkluderar studerande från studiemiljön, inkluderar man dem heller inte genom att erbjuda dem ett sådant stöd som gör det möjligt för dem att uppnå ett fullvärdigt medlemskap och lyckas med studier. Särskilt utmanande visade forskningen det vara för studerande från familjer med sämre ekonomisk status eller familjer där tidigare generation

saknar akademisk utbildning. Forskarna menade att gapet mellan studerande som är bättre förberedda för högskolestudier och studerande som är i en mer utmanande situation för att klara högskolestudier, inte kan minskas om inte utbildningsinstitutionerna aktivt arbetar med att utveckla effektiva redskap som stöder studieframgång hos alla studerande, även hos studerande med ett ”sämre” utgångsläge för att klara högskolestudier. Liknande resultat presenterar också Rendon (1994) och Tinto och Russo (1994, 16–25) som lyfter fram potentialen i att se möjligheterna hos alla studerande, också hos dem som inte uppfyller profilen för en typisk högskolestuderande.

Också O’Keeffe (2013, 605–613) har gjort en sammanställning av flera olika studier kring vikten av att som studerande känna sig hemmahörande i högskolan (eng. sense of belonging). Han lyfter så som de föregående artiklarna upp studerande i riskzonen eller studerande som utbildningarna behöver satsa mera på för att senare undvika kostsamma avhopp. Precis som Engstrom & Tinto (2008) nämner han första generationens akademiker och studerande med sämre ekonomiska förutsättningar. Därtill nämner han studerande med annan etnisk eller kulturell bakgrund, studerande med funktionsnedsättningar, studerande som deltar i studier inom ramen för kriminalvård och studerande med mental ohälsa. Trots att han grupperar och lyfter fram studerande i riskzonen, vill han ändå poängtera att det första studieåret för vem som helst kan vara omtumlande och att vikten av att skapa omvårdande, stödjande och välkomnande studiemiljöer inte får underskattas (O’Keeffe 2013, 605);

” The creation of a caring, supportive and welcoming environment within the university is critical in creating a sense of belonging”

Sammanfattningsvis kan konstateras att ansvarsfrågan för utvecklandet av studiemiljön är något som samtliga forskningsartiklar i detta kapitel lyfter fram. Ansvaret att bygga upp gynnsamma lärmiljöer, både akademiskt och socialt, som beaktar studerandes individuella inlärningsstilar, stödbehov och möjligheter att möta varandra ligger hos utbildningsanordnaren och pedagogerna. Endast då studiemiljön på ett holistiskt plan erbjuder studerande lika möjligheter till att bli fullvärdiga medlemmar i studiegemenskaperna kan de studerande på bästa möjliga sätt utvecklas som människor under studietiden.

### 2.3. Nationell forskning och undersökningar om ungas relationer och studieförmåga

Ungdomstiden och tiden som ung vuxen är en period full av utmaningar för individens sociala nätverk eftersom sociala band och kontakter starkt förändras. Banden till föräldrarna försvagas och de unga skapar nya kontakter och band till studiekamrater, bygger upp kärleksrelationer och förbinder sig samtidigt till vidare utbildning. Förändringarna är utmanande och av stor betydelse för utvecklingen av de unga vuxnas identitet. Misslyckanden med att skapa nya sociala nätverk kan därför ha betydande följder för de ungas framtid. (Salmela-Aro 2007, 127; Klockars 2011, 18–21.) Enligt Aapola-Kari och Wrede-Jäntti (2017, 159–176) och Maunu (2018, 17–18) betonar unga vikten av att inte bli ensamma, att lyckas skapa sig ett familjeliv, att hitta en plats i arbetslivet och att bibehålla en god hälsa och funktionsförmåga mycket högt. Här märktes ingen skillnad mellan utbildningsnivå eller socioekonomisk status hos de unga.

Salmela-Aro (2007, 130–132) hänvisar till en studie gjord av Salmela-Aro och Nurmi (1996), där det framgår att universitetsstuderande rankar mellanmännsliga relationer till familj, vänner, samt kärleksrelationer till en partner som mycket viktiga målsättningar i livet. Vidare kom Salmela-Aro och Nurmi fram till att man kan urskilja två grupper av kvinnliga högskolestuderande: en socialt stark grupp (3/4) med positiva mellanmännsliga relationer och en socialt svagare grupp (1/4) med större omfattning av negativ interaktion till föräldrar och partner, samt färre nya bekantskaper jämfört med den tidigare nämnda gruppen. I samma undersökning framkom det också att de kvinnor som hör till den socialt svagare gruppen hade en större benägenhet att påvisa depressiva symptom, stress, ensamhet och lägre självförtroende i samband med inledandet av högskolestudier. Det är med andra ord viktigt att man inom högskolevärlden skapar strukturer och arbetssätt som gör det möjligt för studerande att skapa nya betydelsefulla gemenskaper i ett tidigt skede då studierna inleds.

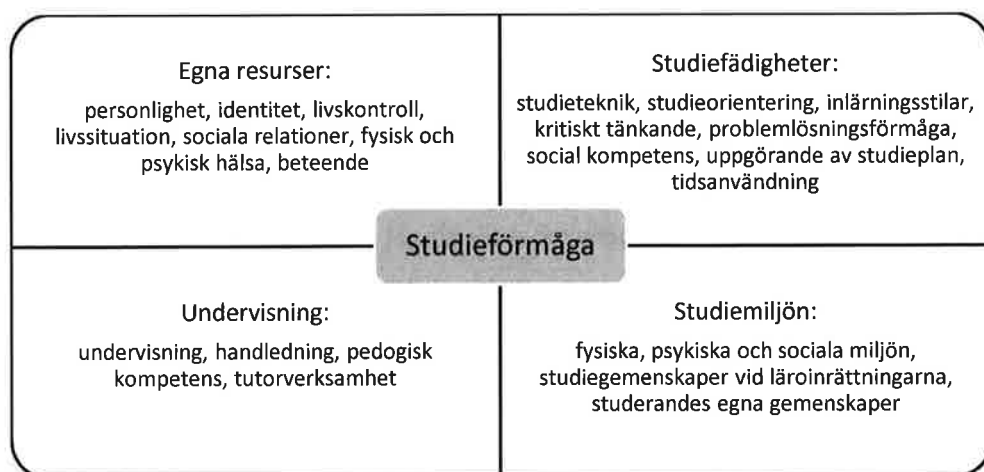
Tarja Juvonens (2015, 41–42, 238) doktorsavhandling fokuserar på unga som kämpar med att hitta sin roll i samhället. Avhandlingen tar fasta på aktörskapet ur ett relationellt perspektiv, vilket innebär att man utgår från att människan ingår i mångfaldiga gemenskaper, allt från intima relationer till samhällseliga strukturer. Precis som Salmela-Aro (2007) konstaterar Juvonen att relationerna till andra är sammanknutna antingen med svagare eller starkare band, där svaga band ökar risken för att fjärmars från nätverket. Att vara löst förbunden till ett nätverk kan å ena sidan ses som någonting negativt, men å andra sidan också som något positivt som kan öppna nya dörrar och stöda människan i processen mot att bli mera självständig. Det är

därför viktigt att satsa på ett långvarigt samarbete och stöd för de unga, så att de kan komma till insikt om hur de kan påverka sina liv för framtiden.

Med koppling till denna studie som handlar om gemenskaper i högskolemiljö, kan konstateras att studerande som är löst förbundna till skolgemenskaperna behöver känna att samarbetet till skolans lärare, personal och medstuderande fungerar och att stöd erbjuds också över en längre tid då behovet uppdras. Resultatet av ett adekvat stöd kan sedan antingen leda till att banden stärks till skolans gemenskaper och att studerande slutligen hittar sin plats, eller till att studerande inser att studierna eller studiegemenskaperna inte passar eller är de rätta - istället är det dags att gå vidare i livet, lämna studierna och öppna nya dörrar som gör att vardagen och arbets- eller studieförmågan fungerar bättre.

För många är begreppet arbetsförmåga mer bekant än begreppet studieförmåga, även om studieförmåga hos den studerande kan tolkas som motsvarigheten till arbetsförmåga hos den förvärvsarbetande. Enligt Kristina Kunttus (2011, 34–35) modell (figur 1), som finns återgiven i Handbok för studerandehälsovården (Social- och hälsovårdsministeriets 2007) och på Studenternas hälsovårdsstiftelses hemsida (SHVS 2018b), behöver begreppet studieförmåga förstås ur fyra olika perspektiv; den studerandes egna resurser, den studerandes studiefärdigheter, undervisning och handledning samt studiemiljö.

**Figur 1.** Modell för studieförmåga (enligt Kunttu 2011; [www.opiskelukyky.fi](http://www.opiskelukyky.fi))





För att upprätthålla studieförmågan behöver den studerande ha någon form av balans mellan de fyra perspektiven, även om något perspektiv tillfälligt eller permanent kan väga tyngre än något annat. Om den studerandes egna resurser exempelvis försvagas, kan goda studiefärdigheter, god undervisning eller handledning samt en stödjande skolgemenskap kompensera situationen. På samma sätt kan bristande studiefärdigheter avhjälpas genom adekvat handledning. Men om studierna är för krävande, omgivningens stöd otillräckligt eller om den studerande av andra orsaker är oförmögen att utföra de uppgifter som krävs, då kan situationen utmynna i studieoförmåga. (Social- och hälsovårdsministeriet 2007, 41.)

Till den studerandes egna resurser hör personlighet, förmågan att tackla livet, den studerandes livssituation, sociala relationer, hälsotillstånd och beteendevanor. Resurserna förstärks dessutom av en tryggad ekonomisk utkomst och en optimistisk livsattityd. Till studiekompetens räknas förutom studieteknik och -vanor också den betydelse studierna har för den studerande, kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga samt social förmåga. Exempel på tekniska studiefärdigheter är färdigheter i informationssökning och informationsbehandling. Bristande studiefärdigheter inverkar på studieresultaten och kan också leda till att resultaten inte motsvarar arbetsinsatsen eller att arbetsmängden hela tiden känns för stor, vilket kan upplevas som frustrerande och orsaka stress, vilket i sin tur kan leda till försämrad studiemotivation. (Kunttu 2011, 34–35.)

En kvalitativt god undervisning och handledning är viktigt för uppbyggandet av studieförmågan. Centrala aspekter av god undervisning omfattar bland annat dialog mellan lärare och studerande och också möjlighet till feedback och bedömning av prestationer. Till handledning i skolmiljö hör också tutorverksamhet och annan verksamhet som har som mål att integrera studerande i skolgemenskapen. Till begreppet studiemiljö räknas den fysiska, psykiska och sociala studiemiljön, det vill säga olika inlärningsmiljöer och fysiska utrymmen, i vilka former studierna erbjuds, hur studietiden schemaläggs och vilka undervisningsmedel som används. Till skolgemenskaperna räknas såväl högskolans interna gemenskaper som de studerandes egna gemenskaper. Den psykiska och sociala skolmiljön består av interaktionen mellan studerande, inom personalen samt mellan personal och studerande. Hit räknas ytterligare studieklimatet och utbudet av olika studerandegemenskaper. (Social- och hälsovårdsministeriet 2007.)

Men vad sker då studieförmågan försvagas? Enligt Puusniekka och Kunttu (2011) är tecken på försvagad studieförmåga då den studerandes engagemang i studierna försvagas, då studietakten

blir långsammare än vad studierna kräver då studierna i vissa fall helt och hållet avbryts. Vanliga symptom på att studieförmågan försvagats kan vara stress, trötthet, depression, utmattning eller andra psykiska svårigheter hos den studerande. Enligt Salmela-Aro (2011) är det viktigt att snabbt ingripa och försöka stärka den studerandes studieförmåga, eftersom det ur ett hälsoperspektiv är viktigt att se behovet hos den studerande i ett så tidigt skede som möjligt. Som exempel på stöd kan man inkludera i studierna metoder för hur man går igenom och diskuterar utmaningar i livet och i studierna och handleder studerande i att upptäcka problematiska situationer. På så sätt får de studerande stöd med att förebygga att problem uppstår och handleds smidigt tillbaka mot studierna på olika sätt. Även studerande själva har enligt Kunttu och Pesonen (2013, 93) önskat hjälp och stöd med att hantera tidsbrist och stress och få handledning i studiefärdigheter och i problematik som berör människorelationer och självkänsla.

Känslan av att höra till en studiegemenskap är ingen självklarhet. Av de yrkeshögskolestuderande som svarade på den finländska studerandebarmetern år 2014, upplevde 6 procent ingen gemenskap alls med den egna studerandegruppen, medan följande 29 procent upplevde att känslan av gemenskap var svag eller ganska svag. Totalt 17 procent av de som svarade förhöll sig neutralt (gav värdet 4 på skalan 1–7), medan knappt hälften upplevde en stark eller rätt så stark gemenskap med den egna gruppen i skolan. I jämförelse med universitetsstuderande är ändå känslan av gemenskap med den egna gruppen något starkare för yrkeshögskolestuderande, medan undersökningen visar att universitetsstuderande umgås mera med studerande utanför det egna ämnesområdet än vad yrkeshögskolestuderande gör. (Villa 2016, 47–48.)

Orsakerna till att den studerande upplever att hen inte hör till en studiegemenskap under studietiden kan vara flera. Kanske man valt utanförskapet själv, eftersom man i övrigt har ett aktivt socialt liv, eller så finns det andra bakomliggande orsaker. Enligt Studerandebarmetern 2014 upplever 14 procent av yrkeshögskolestuderande att de i varierande grad är utstötta i skolan (värde 5–7 på skalan 1–7), medan 77 procent är av helt annan åsikt. Även om majoriteten av de studerande inte känner sig utstötta, visade ändå samma undersökning att ungefär hälften av de studerande känner sig ensamma ibland. De flesta yrkeshögskolestuderande uppger ändå att de har människor i sitt liv som de känner närhet till (76 procent) och som de kan lita på då livet känns svårt (71 procent). (Villa 2016, 44–45.)

Att den studerande inte upplever gemenskap i skolan eller med den egna studerandegruppen kan bero på olika sociala, fysiska eller psykiska orsaker, såsom bristande interaktionsförmåga, motivationsbrist, att man inte får studielivet att gå ihop med vardagen i övrigt, att handledningen eller undervisningen inte är inkluderande eller att man har hälsoproblem som på olika sätt inverkar. Ungefär en tredjedel av yrkeshögskolestuderandena tycker att det är svårt att få vardagspusslet att gå ihop med studierna och över hälften säger att de ofta bekymrar sig över saker som berör studierna. Ändå är det rätt få (cirka 5 procent) som allvarligt funderar på att avbryta studierna och överlag menar trefjärdedelar av studerandena att de är nöjda med sina studier (fi. innoissani) och att undervisning, handledning och undervisningsarrangemang är goda och adekvata (Penttilä 2016, 32–35.) Detta är viktiga aspekter med tanke på studiernas framskridande.

Gällande studietakten och hur den ter sig i relation till de studerandes egna målsättningar, upplever yrkeshögskolestuderande att det varit lättare att följa planerad studietakt än vad universitetsstuderande gör. Orsakerna till att de studerande blivit efter i studierna följer dock samma mönster oberoende om man studerar vid yrkeshögskola eller universitet. Den största orsaken till att studierna inte framskrider i önskad takt uppges vara förvärvsarbete vid sidan om studierna, och som följande orsak uppges brist på flexibilitet gällande kursutbud och kursernas ordningsföljd. På tredje och fjärde plats kommer motivationsbrist samt andra personliga orsaker och därefter kursernas alltför höga kravnivåer (tids- eller substansmässigt), brister i handledningen eller så upplevs de omfattande avhandlingarna eller slutarbetena som problematiska att få färdiga. Utöver dessa orsaker lyfter studerande också upp att familjeskäl, ekonomiska problem, brister i studiefärdigheter eller sjukdom kan vara orsaker till att önskad studietakt inte följs. Totalt 10 procent av yrkeshögskolestuderandena uppgav sjukdomar som en orsak till försenad studietakt. (Penttilä 2016, 38–39.) Även om det inte framgår i undersökningen hurudan typ av sjukdomar som inverkat på studiernas framskridande, finns det ett konstaterat samband mellan depression och försenad studietakt. I studerandebarmetern 2014 uppges exempelvis en knapp tredjedel av yrkeshögskolestuderande att de känt sig deprimerade eller nedstämda under de senaste två veckorna; 5 procent säger att de upplevt detta ofta och 26 procent att de känt så i någon mån. (Villa 2016, 49–50).

#### 2.4. Framtidsperspektiv på ungas liv och handledning av unga

Att växa upp och leva i dagens värld skiljer sig avsevärt från hur livet såg ut för de unga något decennium tillbaka. De ungas vardag och framtid präglas idag av osäkerhet, då ständiga förändringar sker i snabb takt, något som Leccardi (2005, 130) kallar ”cognitive baggage of young people in the 21st century” (en kognitiv belastning för unga under 2000-talet). Förutsättningarna för att planera och målmedvetet bygga upp en framtid enligt ett visst mönster är idag problematiskt eller näst intill omöjligt (Leccardi 2005, 139–142; Juvonen 2015, 37; Rubin 2018a). Den framlidna finländska framtidforskaren Anita Rubin (2018a) menar att erfarenheter från det förflutna starkt påverkar de ungas syn på framtiden på så sätt att rädslor, förhoppningar och förväntningar styr de ungas olika val och beslut. Juvonen (2015, 37–38) är inne på samma linje som Rubin och lyfter upp risker med att unga låter erfarenheter i det förflutna styra. Eftersom framtiden är så snabbt föränderlig, osäker och oviss, finns det en risk för att de tolkningar unga gör på basen av tidigare erfarenheter, leder in dem på villospår, då de ska fatta beslut inför framtiden. De unga behöver därför handledning och stöd för att kunna agera på ett sätt som svarar på nutidens behov.

De unga kan antingen välja att vara *reaktiva* (fi. reaktiivisuus) genom att försöka anpassa sig till den framtid de ser framför sig eller *proaktiva* (fi. proaktiivisuus) genom att försöka agera på ett sådant sätt som gör att de aktivt påverkar hur livet kommer att se ut framöver (Rubin 2018a). Även Juvonen (2015, 37) tar i sin forskning upp ungas aktörskap och talar då om unga som *projektiva* (fi. projektiivinen), vilket innebär att deras agerande omfattas av framtidsorienterade handlingar, val eller beslut. Vidare menar Juvonen (2015, 38) att de unga som ligger i riskzonen för utanförskap ofta lever enligt dag-för-dag-principen, medan det ur ett samhällsperspektiv vore önskvärt att alla unga lyckades lyfta blicken mot framtiden. Här ligger också ett ansvar hos utbildningssektorn i att fostra barn och unga till att förstå betydelsen av den egna aktiviteten och det egna ansvaret för att skapa sin framtid, eftersom utformningen av framtiden sist och slutligen grundar sig på de val och beslut som behöver göras eller fattas i nutiden. (Rubin 2018b).

Ett sätt att handleda unga i att lyfta blicken mot framtiden, är att arbeta med framtidsscenarier. Framtidsscenarier som metod eller arbetssätt är välanvänt inom framtidforskningen och kan enligt Rubin (2018c) tilldelas två olika betydelser. Scenarier kan för det första användas på ett mer allmänt plan, där de får stå för olika entusiasmerande alternativ för framtiden. Då framtidsscenarier används på detta sätt, hjälper de människan tänka på och förbereda sig inför

en framtid som är oviss och som kan te sig på många olika sätt. För det andra kan framtidsscenarioer förankras i mer vetenskapliga forskningssammanhang genom att man sammanställer en framtidsbild som är baserad på resultat från kvalitativa eller kvantitativa datainsamlingsmetoder. I denna studies empiriska del som undersöker högskolestuderandes förväntningar på och erfarenheter av gemenskap, används framtidsscenarioer på det förstnämnda sättet, det vill säga mer allmänt i syfte att få de studerande att lyfta blicken mot framtiden och fundera på vilka förväntningar de har gällande gemenskaper i skolan. Genom att fundera på olika alternativ på förhand kan de studerande samtidigt styras mot ett mer proaktivt eller projektivt aktörskap inför studietiden.

Vidare menar Rubin (2018c) att det är viktigt att inte missbruka begreppet framtidsscenario och använda det alltför lättamt, utan att planera och formulera scenariot utgående från ett manuskript. Manuskriptet är visserligen fritt formulerat och erbjuder möjligheter att visualisera, men det bör vara förankrat i en analys av nutidssituationen och representera en logisk händelsekedja som stegvis öppnas upp för de involverade (i detta sammanhang unga eller studerande). Processen kan antingen gå från nutid till framtid eller från framtid till nutid. Då framtidsscenarioer används på rätt sätt och i rätt syfte, kan de enligt Rubin vara mycket användbara då beslut om framtiden fattas i nutiden – de bidrar till reflektion och underlag för planering och kan konkret ses som verktyg då verksamhetsmodeller och verksamhetsstrategier utvecklas.

### 3. DEN BIOEKOLOGISKA UTVECKLINGSTEORIN

I tidigare kapitel har gemenskap, studieförmåga samt förutsättningar för och betydelsen av att höra till olika gemenskaper diskuterats. Dessa diskussioner har alltid på ett eller annat sätt handlat om ömsesidig interaktion eller samspel mellan individer. För att på ett tillförlitligt sätt kunna analysera studiens empiriska material (som presenteras i kapitel 5), har det därför varit viktigt för mig att hitta en vetenskaplig teori eller modell som ger en struktur för samspelet och som kan förklara hur samspelet ser ut på olika nivåer i människans sociala nätverk. Enligt Johnson (2008) är det vanligt att lineära modeller tillämpas då det forskas i interaktion eller prestationer i skolsamfund, med påföljden att förståelsen för studerandes utveckling (som lett till ett visst resultat i studierna) egentligen inte granskats ur ett tillräckligt komplext perspektiv.

#### 3.1. Den bioekologiska utvecklingsteorin som referensram

Varför ligger den bioekologiska utvecklingsteorin i centrum för den teoretiska referensramen? I början av forskningsprocessen utgick jag från forskningsfrågorna då jag letade efter litteratur på ett ganska osystematiskt sätt. I det skedet ville jag enbart få teoretisk kunskap om fenomenet gemenskap hos högskolestuderande och om faktorer som inverkar på studieförmågan – dock utan att låsas vid en särskild huvudteori eller teoretiker. Först efter att insamlingen, bearbetningen och kategoriseringen av det empiriska materialet var klara, blev det aktuellt med en huvudteori för studien. Jag fick tips från flera olika håll gällande teoretiker eller teorier och fastnade slutligen för Urie Bronfenbrenners socialekologiska modell från 1979, en modell som grundar sig på en teori där människan i utveckling påverkar och påverkas av det sociala samspel som sker i omgivningen på olika nivåer. Även om modellen i någon mån var bekant för mig genom tidigare biämnesstudier i psykologi, insåg jag dock under forskningsprocessens gång att den inte var särskilt känd eller tillämpad bland forskare inom socialt arbete. Bronfenbrenner (1979) betonade vikten av att studera människans subjektiva upplevelser och erfarenheter av samspel, vilket går hand i hand med studiens metodologiska angreppssätt. Vad jag dock inte visste men så småningom kom underfund med, var att Bronfenbrenner under en tidsperiod på cirka 30 år hela tiden vidareutvecklade och omprövade teorin från 1979. För att göra honom rättvisa blev det därför viktigt för mig att följa upp på vilket sätt modellen utvecklats under hans produktiva tid som teoretiker. Uppföljningen ledde till att jag så småningom valde att utgå från

hans bioekologiska utvecklingsteori istället för den ursprungliga och mycket äldre varianten som kallas socialekologisk.

En teoretiker som på 1970-talet skapade en modell för att åskådliggöra individens mångfaldiga samspelssystem var den rysk-amerikanska barnpsykologen Urie Bronfenbrenner. I Bronfenbrenners socialekologiska modell finns människans utveckling i centrum och därefter följer fyra olika system som han kallar för mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem (Bronfenbrenner 1977, 514–515; Bronfenbrenner 1979, 209–291). Genom sin modell ville Bronfenbrenner beskriva hur människans utveckling påverkas av det samspel som sker inom olika miljöer på olika nivåer i samhället. Bronfenbrenners modell följer en kronologi från mikro- till makronivå där mikrosystemet står för det samspel som ligger människan närmast och som människans utveckling därför påverkas starkast av, medan makrosystemet finns på den nivå som påverkar den enskilda individen minst.

Då jag i mitten av 1990-talet inledde mina akademiska studier och läste en kurs i psykologi stötte jag första gången på Bronfenbrenners teori från 1970-talet. Cirka tio år senare kom jag igen i kontakt med samma teoretiker då jag i egenskap av lärare skulle undervisa socionomstuderande i det sociala nätverkets betydelse för individen. Ändå är det först nu, ungefär 20 år senare, under forskningsprocessens gång som jag insett att Bronfenbrenners teori från 1970-talet tagit flera steg framåt och att det skulle vara oetiskt att använda hans teori från 1970-talet utan att först grundligt motivera ett dylikt val. Bronfenbrenner har själv och tillsammans med andra teoretiker kontinuerligt utvecklat den ursprungliga teorin fram till sin död år 2005, och som Tudge m.fl. (2009) säger i artikeln "Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development", hör det inte till god forskningsetisk praxis att påstå att man som forskare grundar sina studier på Bronfenbrenners teori från 1970-talet, utan att i samma studie diskutera sitt val med beaktande av den mera mogna eller senare varianten av hans teori.

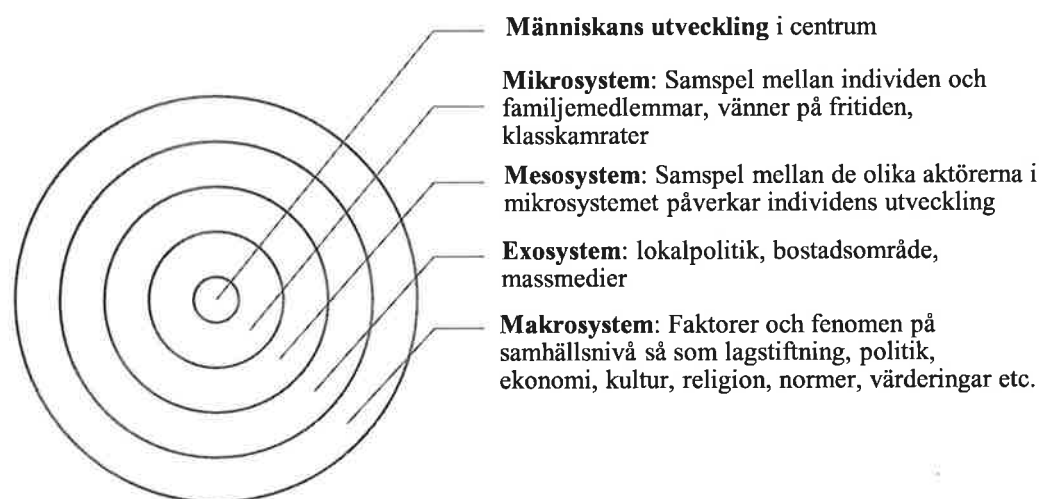
För denna studies del ledde djupdykningen i utvecklingen av Bronfenbrenners teori till en ny vändning. Ju mera jag läste och började förstå Bronfenbrenners senare resonemang, desto klarare blev det att studien i själva verket har ännu flera gemensamma nämnare med den mogna varianten av hans teori än med den ursprungliga. Lite förenklat kan man säga att den äldre varianten har huvudfokus på den kontext eller den miljö där den ömsesidiga interaktionen sker, medan den senare varianten av hans teori fokuserar mera på själva utvecklingsprocessen med beaktande av hur individen själv med sina egenskaper (eng. characteristics) och olika

resurser påverkar det sociala samspel som är avgörande för människans utveckling. Miljön eller kontexten som tidigare låg i fokus för samspelet finns fortfarande med i den nyare varianten, men endast som en aspekt tillsammans med tre andra. Bronfenbrenners mognare variant av teorin kallas, till skillnad från den första som benämndes socialekologisk utvecklingsteori, för den bioekologiska utvecklingsteorin (eng. Bioecological Theory of Human Development), där ordet ”bio” förklaras med integreringen av människans egenskaper (Bronfenbrenner och Morris 2006, 799).

### 3.2. Från socialekologisk till bioekologisk utvecklingsteori

Genom sin ursprungliga modell från 1970-talet ville Bronfenbrenner systematiskt beskriva hur människans utveckling påverkas av den ömsesidiga interaktion som sker på olika samhällsnivåer i omgivningen. Bronfenbrenners modell följer en kronologi från mikro- till makronivå som ofta inom facklitteratur kring människans utveckling eller sociala nätverk, illustreras med en figur bestående av en stor cirkel med mindre cirklar eller lager inuti. Individen i utveckling finns längst inne i cirkeln. Det första lagret närmast individen kallas mikrosystem, medan följande lager som ligger två steg från individen kallas mesosystem, därpå följande lager kallas exosystem och det sista lagret längst bort från individen kallas makrosystem (figur 2).

**Figur 2.** Bronfenbrenners (1979) socialekologiska modell





För att till fullo förstå och i forskningssammanhang använda Bronfenbrenners teori är det dock viktigt att gå tillbaka till ursprungskällan, i vilken Bronfenbrenner (1979, 22) definierar mikrosystemet enligt följande:

*” A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics ”*

Mikrosystemet definieras alltså som det mönster som bildas av olika aktiviteter, roller och relationer som människan ingår i eller är en del av under hela sin utveckling. Aktiviteter syftar på olika uppgifter eller verksamheter som knyter samman människan med andra människor, medan begreppet roller definieras som en blandning av olika beteenden och förväntningar associerade med någons position i samhället. (Bronfenbrenner 1979, 24–25). Exempel på roller kan vara rollen som mamma, studerande, lärare, vän eller klasskamrat. Med begreppet in a given setting, menar Bronfenbrenner att det handlar om fysiska miljöer där människor möts ansikte mot ansikte, till exempel barnet i samspel med familj eller släkt, med andra barn eller personal i daghemmet eller med vänner på fritiden. Vidare poängterar Bronfenbrenner (1979, 22) att det är viktigt att notera att han använder uttrycket experienced by the developing person, eftersom han vill ta avstånd från teorier som enbart fokuserar på att granska samspel, utveckling och beteende från ett objektivet perspektiv. Istället lyfter han fram vikten av att studera människans subjektiva upplevelser eller erfarenheter av samspel.

År 1994 presenterade Bronfenbrenner en mer specificerad förklaring till det mikrosystem han hade presenterat två decennier tidigare. Han poängterade nu att den miljö där individen ansikte mot ansikte möter andra individer inte bara påverkas av omgivningens fysiska och materiella funktioner (eng. physical, material characteristics) utan också av sociala och symboliska funktioner som bjuder in, tar avstånd från eller hämmar individens möjligheter till ett komplext och progressivt samspel med sin närmiljö. (Bronfenbrenner och Morris 2006, 814.) Bronfenbrenner vidareutvecklade också senare resonemangen om betydelsen av människans subjektiva upplevelser och betydelsen av den rollen människan själv har för den egna utvecklingen. Bland annat diskuterar han i hur hög grad känslor såsom kärlek och hat, glädje och sorg, nyfikenhet och leda, förväntningar, hopp, tvivel och framtidstro har ett inflytande på hur människans utveckling tar sig i framtiden (Bronfenbrenner och Morris 2006, 797).

Efter mikrosystemet följer mesosystemet som handlar om samspel (eng. interrelations) mellan två eller flera mikrosystem. Mesosystemet formas, förändras och växer då människan i

utveckling förflyttar sig från en miljö till en annan. Men mikrosystemen kan också länkas samman med varandra genom att helt andra personer aktivt deltar i och förflyttar sig mellan samma miljöer som människan i utveckling. På så sätt kommunicerar människor kunskaper och attityder om varandra mellan de olika miljöerna. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Det tredje systemet, exosystemet, omfattar samspelet mellan miljöer där människan i utveckling själv inte ingår men som hon ändå påverkar och påverkas av. Som ett konkret exempel nämner Bronfenbrenner den arbetsmiljö där barnets förälder arbetar (Bronfenbrenner 1979, 25). Förälderns arbetsplats hör inte till barnets mikrosystem, men ändå påverkas barnet av vad som sker på förälderns arbetsplats, eftersom föräldern sannolikt "tar med sig arbetet hem" till den hemmiljö som är gemensam för både barnet och föräldern. I en studie gjord av Pramlin Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) där Bronfenbrenners teori ligger i grunden, kopplas exempelvis kommuners riktlinjer, resursfördelningen, utrymmen och materiella villkor, personalens utbildning och täthet samt gruppstorleken på barngrupper i förskolan till exosystemet. Makrosystemet handlar om hur människan i utveckling påverkas av det som sker på samhällsnivå. Människans utveckling påverkas av den subkultur eller kultur som dominerar i människans vardag, av ideologier som styr i samhället, av socioekonomiska realiteter och av etniska, religiösa och eller andra livsstilsrelaterade faktorer i samhället (Bronfenbrenner 1979, 26).

Mikro-, meso-, exo- och makrosystemet beskrivs fortfarande i den nyare varianten av Bronfenbrenners teori, men där är omgivningen (kontexten) endast en aspekt i en modell som Bronfenbrenner kallar PPCT-modellen, där förkortningen står för Process-Person-Kontext-Tid (eng. Process-Person-Context-Time). Processen vid ömsesidig interaktion anses vara den viktigaste aspekten i människans utveckling och kallas den proximala processen (eng. proximal process). Hur processen framskrider påverkas av människan själv och hennes egenskaper och resurser, av omgivningen eller den kontext där interaktionen sker (som låg i fokus i den tidigare socialekologiska teorin) och av tidsaspekten, det vill säga om utvecklingen studeras under en kortare eller längre tidsperiod. Även människans ålder, eller den generation människan anses höra till, är en del av den sistnämnda aspekten. (Bronfenbrenner och Morris 2006, 795–796.)

Eftersom materialinsamlingen, kategoriseringen och resultatredovisningen i studien gjordes innan jag med säkerhet visste vilken teoretisk referensram jag skulle spegla det redovisade resultatet mot, märkte jag rätt fort då jag satte mig in i Bronfenbrenners teori att det fanns intressanta möjligheter för mig att spegla resultatet mot Bronfenbrenners PPCT-modell istället

för mot den ursprungliga socialekologiska modellen. I följande kapitel redogör jag därför för PPCT-modellen, medan jag senare i kapitel 6 binder ihop PPCT-modellen både med tidigare forskning och med resultatet av den empiriska delen av studien. Då jag talar om PPCT-modellen används begreppet synonymt med den bioekologiska utvecklingsteorin, eftersom resultatet av Bronfenbrenners teoretiska resonemang och slutsatser utmynnade i den så kallade PPCT-modellen.

### 3.3. Den bioekologiska teorin om människan i utveckling

Enligt Bronfenbrenners publicerade texter från 1990-talet och framåt är den proximala processen den viktigaste eller mest avgörande mekanismen i människans utveckling. Enligt Bronfenbrenner utgjorde avsaknaden av den proximala processen en stor brist i hans tidigare modell från 1970-talet, den som han enbart kallar prototyp i senare texter (Bronfenbrenner och Morris 2006, 795). Människans utveckling är processinriktad och influeras fortlöpande av komplex ömsesidig interaktion mellan den aktiva individen själv och personer, objekt och symboler i omgivningen. Ju mer regelbunden interaktionen är och ju längre den pågår över tid, desto effektivare eller starkare påverkar den människans utveckling. Det är alltså genom att delta i olika aktiviteter med andra som människan börjar förstå sin plats i sammanhanget, ett sammanhang där människan både försöker passa in och samtidigt också förändra.

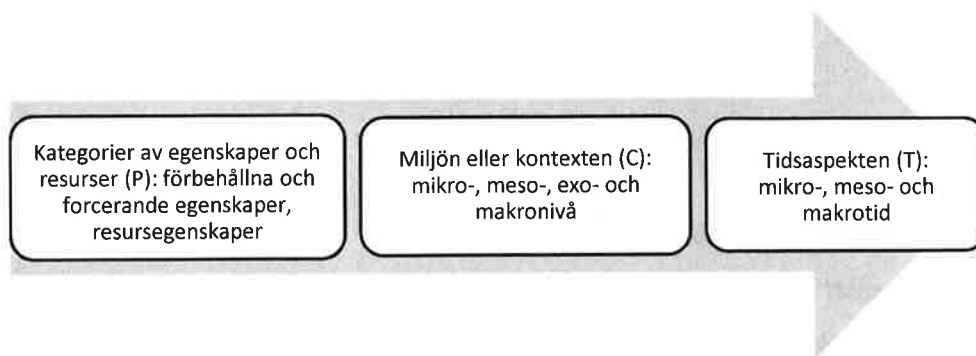
För att dra paralleller till skolmiljön kan det konstateras att den studerande exempelvis regelbundet under en viss tidsperiod (studietiden) arbetar i grupp med andra studerande för att lära sig nya kunskaper och färdigheter. Tillsammans bildar de studerande en arena för utveckling, där varje enskild studerande har en viss uppfattning om gemenskapen de ingår i och som de samtidigt försöker förändra och passa in i. Tudge m.fl. (2009, 200) exemplifierar den proximala processen enligt följande:

*”...the types of things that regularly go on in the lives of developing individuals. They constitute the engines of development because it is by engaging in these activities and interactions that individuals come to make sense of their world and understand their place in it, and both play their part in changing the prevailing order while fitting into the existing”.*

Vad som sker under den proximala processen påverkas alltså av personen själv, vilket inkluderar hennes biologiska, psykiska och sociala egenskaper och sociala och materiella

resurser, av miljön eller omgivningen där interaktionen sker, samt av tiden för interaktionen både på kort och på lång sikt. (Bronfenbrenner och Morris 2006, 795–796; Tudge m.fl. 2009, 200–201.)

**Figur 3.** Den proximala processen (Bronfenbrenner och Morris 2006)



Figur 3 åskådliggör de delar som ingår i Bronfenbrenners PPCT-modell och därmed påverkar människans utveckling. Den proximala utvecklingsprocessen (PPCT-modellens första P) representeras av helhetsprocessen (pilen i figuren), medan modellens andra P (rutan till vänster) står för personen och omfattar personens olika kategorier av egenskaper och resurser som påverkar utvecklingsprocessen i en viss riktning. Den mellersta rutan (C) lyfter fram omgivningens betydelse för utvecklingen och motsvarar innehållet i Bronfenbrenners (1979) socialekologiska modell. Rutan längst till höger omfattar tidsaspekten (T), eftersom Bronfenbrenner menar att alla aktiviteter eller all interaktion som sker i människans omgivning vid en viss tidpunkt, under en viss tidsperiod eller under den historiska tidsperiod människan lever i, också har ett inflytande på den riktning hennes utvecklingsprocess tar.

### 3.3.1. Kategorier av egenskaper och resurser

Det andra P som står för personen i PPCT-modellen, har bidragit till att Bronfenbrenners ursprungliga teori med fokus på den socialekologiska utvecklingsteorin har ändrat namn till bioekologisk. Den ömsesidiga interaktionen i exempelvis en grupp med studerande påverkas inte bara av omgivningen eller kontexten som sådan utan också av studerandes olika egenskaper och resurser. Egenskaperna som Bronfenbrenner menar att påverkar den proximala processen och därmed människans utveckling, delar han in i tre olika kategorier som han på engelska

kallar demand, force och resource characteristics (Bronfenbrenner and Morris 2006, 795, 810–813).

Till den första kategorin demand characteristics (förbehållna egenskaper) hör de direkt synliga egenskaperna, såsom ålder, kön, hudfärg och andra uppenbara fysiska drag som påverkar hurdana reaktioner (eller avsaknaden av reaktioner) människan stöter på i mötet med andra. I tidigare texter kallade Bronfenbrenner sådana egenskaper som genast stimulerar något hos motparten för stimulusegenskaper. Det synliga hos människan är alltså sådant som väcker någon form av förväntningar eller genast ger upphov till förutfattade meningar hos motparten och signalerar samtidigt en viss roll eller status i samhället (Bronfenbrenner och Morris 2006, 814).

Till den följande kategorin force characteristics (forcerande egenskaper), räknar han olikheter i temperament, motivation och uthållighet. Dessa kallar han även benägenheter (eng. propensities) som han delar in i ytterligare två grupper; i sådana som genererar eller främjar utveckling och i sådana som stör eller hämmar utveckling. Som exempel på benägenheter som hämmar nämner han impulsivitet, explosivitet, svag koncentrationsförmåga, oförmögenhet att känna tillfredsställelse, samt i de mest extrema former våldsamhet eller aggressivitet. Personer som kännetecknas av det nyss nämnda blir lätt apatiska, ouppmärksamma, ointresserade av vad som händer i omgivningen, känner sig osäkra och blyga och har en tendens att dra sig undan och inte delta i aktiviteter med andra. I motsats till de benägenheter som hämmar, finns benägenheter som istället främjar utveckling tillsammans med andra. Hit hör bland annat nyfikenhet, initiativförmåga, vilja att delta i aktiviteter ensam eller med andra, förmåga att bemöta och ta vara på andras förslag och idéer, samt förmåga att förbise direkt tillfredsställelse i syfte att uppnå mera långsiktiga mål (Bronfenbrenner och Morris 2006, 810.)

Resource characteristics (resursegenskaper) är inte lika tydliga eller synliga som exempelvis kön, ålder eller hudfärg, utan dessa framträder först något senare i det sociala samspelet med andra. (Bronfenbrenner och Morris 2006, 812; Tudge m.fl. 2009, 200). Enligt Bronfenbrenner och Morris (2006, 812) är resursegenskaperna sådana som påverkar människans *kapacitet* i den proximala utvecklingsprocessen. Igen, så som i föregående stycke, väljer han att dela in resursegenskaperna i två kategorier, tillstånd som stör eller begränsar funktionsförmågan och tillgångar eller resurser som stöder utvecklingen i gynnsam bemärkelse. Som exempel på den först nämnda kategorin kan låg födelsevikt, sjukdomar, genetiska, mentala eller psykiska funktionsnedsättningar nämnas och som exempel på den senare kan bland annat förmågor,

talang, intelligens, kunskaper, erfarenheter, samt sociala och materiella resurser nämnas. Till sociala och materiella resurser hör exempelvis goda relationer till familj, släkt, vänner, ekonomiska resurser, tillgång till mat, bostad och möjligheter till utbildning.

### 3.3.2. Miljön eller kontexten

Tidigare redogjorde jag för 1970-talets socialekologiska utvecklingsteori, där människans utveckling förklarades ur ett mikro-, meso-, exo- och makroperspektiv. Mest påverkas människan av det som sker på mikronivå, där hennes utveckling inte bara styrs av de egna särdragen eller egenskaperna utan också påverkas av andra människor i mikrosystemet (föräldrar, vänner, partner, lärare, arbetskamrater) (Bronfenbrenner och Morris, 2006, 796).

Bronfenbrenner höll även senare fast vid miljöns betydelse för människans utveckling, men såg den enbart som en aspekt tillsammans med de tre andra i PPCT-modellen. Även om han inom ramen för PPCT-modellen fortsättningsvis förklarade människans utveckling med hjälp av mänsklig ömsesidig interaktion på olika samhällsnivåer, valde han att i senare texter fördjupa sina resonemang gällande det ekologiska perspektivet. Detta gjorde han genom att diskutera hur miljön är organiserad, samt vilken betydelse symboler och olika objekt i människans omgivning kan ha för utvecklingen (Bronfenbrenner och Morris 2006, 814–819). Bronfenbrenner och Morris (2006, 815) hänvisar bland annat till forskningar gjorda av Wachs på 1980-talet och en forskning gjord av Kohn och Slomczynski (1990) om arbetsplatsmiljöer, och menar att människans utveckling också påverkas av huruvida omgivningen manipulerar, bjuder in till eller försvårar interaktion mellan människor, om omgivningen har en tydlig eller otydlig struktur, om den är förutsägbar eller bjuder på överraskningar. Objekts och symbolers betydelse för människans utveckling exemplifierar Bronfenbrenner med ett barn som på egen hand leker med dockor eller bilar, talar till fantasifigurer eller då någon sysslar med en viss hobby eller läser en text. Andra exempel som lyfts fram i relation till arbetsplatser, och som också kan kopplas till studier och studiemiljö, är då människan arbetar med en viss uppgift och utvecklas beroende på uppgiftens art och hur hon klarar av att ta sig an och förstå uppgiften. (Bronfenbrenner och Morris 2006, 815.)

Efter att ha granskat flera studier presenterade Bronfenbrenner och Ceci år 1994 (återgiven i Bronfenbrenner och Morris 2006, 819) några hypoteser för hur miljön eller omgivningen påverkar den proximala utvecklingsprocessen. Ur denna studies perspektiv är speciellt en av

hypoteserna som handlar om utvecklingen av kompetenser intressant. Varje människa har olika potential som hon tar med sig in i olika miljöer. I en miljö som är stabil och välorganiserad finns det dock större möjlighet för människan att utveckla sina kompetenser än i en miljö som är desorienterad och instabil. Vidare diskuterar Bronfenbrenner och Morris (2006, 819) att en människa som är en del av både instabila och stabila miljöer, de facto utvecklas ”mera” än en människa som enbart lever i antingen stabila eller instabila miljöer. Det intressanta är dock inte att mäta i vilken omfattning människans utveckling sker (om det ens är möjligt) utan istället vad som påverkar hennes utveckling. I denna studie intresserar jag mig för de studerandes förväntningar på och erfarenheter av gemenskap samt för deras förutsättningar för att kunna ingå i och utvecklas i högskolans olika gemenskaper.

### 3.3.3. Tidsaspekten

Den sista aspekten som omfattar bokstaven T i Bronfenbrenners PPCT-modell är tiden. Bronfenbrenner delar in tidsaspekten i mikrotid, mesotid och makrotid. Med mikrotid menar han det som sker här och nu, antingen återkommande aktiviteter eller tillfälliga. Med mesotid hänvisar han till aktiviteter eller interaktion som sker i människans närmiljö under en viss tidsperiod, till exempel under några dagar eller veckor, medan makrotid är det samma som den historiska tidsperiod eller era vi befinner oss i. Som exempel förklarar han hur olika generationer kan uppleva nutiden på olika sätt. Den generation människan hör till påverkar med andra ord den syn hon har på den tid hon lever och utvecklas i. Bronfenbrenner ställer sig också frågan hur det växande samhällstempot, den ökade stressen och instabiliteten som präglar vardagslivet för många familjer, barndagvårds- och skolgemenskaper och andra miljöer där människan rör sig, kommer att påverka människans proximala utvecklingsprocess. (Bronfenbrenner och Morris 2006, 796.)

Vidare menar Bronfenbrenner och Morris (2006, 796, 820) att tidsperioden för människans utveckling är av stor betydelse i relation till den kontext eller miljö som diskuterades i föregående kapitel. Bland annat hänvisar Bronfenbrenner och Morris (2006, 820) till en finländsk studie från 1980-talet av Lea Pulkkinen, som visar att stabilitet i omgivningen under en längre tidsperiod är viktigare för en gynnsam utveckling från barn till tonåring än exempelvis socioekonomisk status.

Utgående från PPCT-modellen, kan studietiden kopplas till Bronfenbrenners mesotid, då studerande deltar i aktiviteter och interagerar i studiemiljön under en viss tid under sina liv. Men enskilda händelser i gemenskaperna kan också starkt påverka hur studietiden upplevs, sådant som sker här och nu exempelvis under studerandes första gruppträffar eller första framträdanden i klassen. Samtidigt kan man heller inte bortse från att sådant som exempelvis tempo och kravnivåer som präglar samhället under vår gemensamma makrotid, också inverkar på studerandes förutsättningar för studier och förhållningssätt till studietiden och framtiden.



#### 4. METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH FORSKNINGSPROCESSEN

Den egna människosynen och de metodologiska utgångspunkterna i forskningsprocessen är viktiga att beakta. Eftersom jag ser människan som social och aktiv i skapandet av sin vardag och från början var intresserad av att höra hur de studerande själva erfar sin gemenskap under studietiden, är detta utgångsläge vid valet av forskningsstrategiskt förhållningssätt.

Socialvetenskap är ett forskningsområde som är flervetenskapligt och den historiska utvecklingen av metodologiska utgångspunkter är därför bred. Det finns med andra ord inte en utgångspunkt som kan anses vara den enda vetenskapligt rätta, utan flera då man som i denna studie använder sig av tidigare forskning och teori som utgår från socialt arbete, pedagogik, psykologi och sociologi. Eliasson-Lappalainen m.fl. (2008, 22–26) menar att förklaringen till accepterandet av en metodologisk pluralism inom socialvetenskapen, kan hittas just i dess tvärvetenskapliga karaktär – att man är överens om att det finns flera godtagbara vägar till kunskap. Företrädarna för den sociala interaktionismen ser exempelvis människan som social och delaktig i skapandet av sig själv, som någon som blir till genom samspel med andra, medan den behavioristiska eller positivistiska människosynen ser människan som mer passiv, som ett objekt som starkt formas av yttre faktorer. Den metodologiska utgångspunkt som forskaren väljer kan med andra ord utgå från helt olika människosyn och har därför stor betydelse för den kunskap som växer fram.

Kunskapen som växer fram ska svara på studiens syfte, som i detta fall är tudelat. Syftet är dels att undersöka studerandes *förväntningar* på och *erfarenheter* av stödjande gemenskaper, dels att utgående från ett bioekologiskt utvecklingsperspektiv granska vilka *förutsättningar* som finns eller behöver finnas då man möjliggör och utvecklar stödjande gemenskaper. För att få svar på vilka förväntningar och erfarenheter studerande har, har jag frågat två olika studerandegrupper med hjälp av kvalitativa datainsamlingsmetoder. Samtidigt säger syftet att jag också önskar få kunskap om vilka förutsättningar som finns eller behöver finnas för att stödjande gemenskaper ska vara möjliga och kunna utvecklas i högskolemiljö. Dessa förutsättningar tar jag mig an genom att kombinera resultatet av den empiriska undersökningen med tidigare forskning och med Bronfenbrenners PPCT-modell som presenterades i föregående kapitel.

#### 4.1. Människosyn, kunskapssyn och forskningsstrategiskt förhållningssätt

I början av forskningsprocessen funderade jag mycket på det forskningsstrategiska förhållningssättet och om aktionsforskning bäst passade in i min studie, eller kanske var det fallstudier eller något helt annat? Inom aktionsforskningen tar forskaren själv initiativ och är med och påverkar den gemenskap hen forskar i. Men för att kunna tala om aktionsforskning borde målet med studien vara att få till stånd förändring, att utveckla en gemensam social verksamhet och att lyfta fram implicit och tyst kunskap och begrunda denna kunskap på diskursiv nivå (Rönnerman 2005, 13–29; Heikkinen 2007, 196–211; Eskola & Suoranta 2014, 129). Efter att studiens syfte och forskningsfrågor hade klarlagts och formulerats och det empiriska materialet samlats in, insåg jag att studien inte handlade om att utveckla förmågor hos de studerande, inte heller om att utveckla och reflektera kring en särskild verksamhet. Istället handlar studien mera om att beskriva studerandegrupperns tankar, upplevelser och erfarenheter av gemenskap och analysera förutsättningarna för stödjande gemenskaper under studietiden. Om studien lyckas beskriva det ovannämnda, kan resultatet vara till nytta vid olika planeringsprocesser inom högskolorna, så att vikten av att studerande erbjuds goda möjligheter till att skapa betydelsefulla gemenskaper under studietiden inte förbises. Paralleller till aktionsforskning kan således främst dras i relation till att jag forskar på min egen arbetsplats där jag växlar mellan rollen som lärare och forskare.

Efter insikten att studien inte kunde inramas inom aktionsforskning, fortsatte jag aktivt läsa litteratur kring forskningsmetodiska ansatser och insåg att fenomenografi stödde mitt forskningsstrategiska förhållningssätt. Det fenomenografiska angreppssättet innebär att man som forskare beskriver människors uppfattningar av någon företeelse, vad människor tänker om ett fenomen, i relation till deras föreställningar om samma företeelse i verkligheten, det vill säga hur människor erfar eller utövar fenomenet. Det intressanta växer fram då olika människors uppfattningar om samma aspekt av den yttre livsvärlden sedan jämförs med varandra. (Marton 1981; Olsson & Sörensen 2011, 172–174; Larsson & Holmström 2018, 340–343.)

På basen av den kunskap och den förståelse jag hade skaffat och utvecklat hos mig själv, beslöt jag i ett tidigt skede att studien skulle utgå från en människo- och kunskapssyn där den studerande skulle ses som en aktiv aktör i samspel med andra eller med det som sker i studiemiljön. Jag ville också studera fenomenet gemenskap så som studerande i en klassgemenskap upplever eller förväntar sig att få uppleva gemenskap i olika vardagssituationer

– mitt intresse låg alltså inte i att fokusera på några exceptionella situationer, avvikande eller särskilda fall. Jag kom också rätt snabbt underfund med att jag ville få reda på hur de studerande subjektivt tänker. Ser de olika eller lika på fenomenet gemenskap under studietiden och skiljer sig förväntningarna eller erfarenheterna från varandra inom ramen för klassgemenskaperna?

För att få kunskap om detta var det därför viktigt för mig att höra tillräckligt många studerande, vilket innebar att jag behövde hitta datainsamlingsmetoder som skulle vara genomförbara i klassgemenskaper på 40 till 50 studerande. Hade jag valt enkät eller frågeformulär med färdigt valbara svarsalternativ och eventuellt några öppna frågor, upplevde jag att datainsamlingen hade blivit för styrd och att jag hade kunnat gå miste om intressanta subjektiva tankar och åsikter. Även betoningen på ett aktivt aktörskap hade varit problematisk att realisera i en enkät eller ett frågeformulär. Hade jag valt att indela klassen i mindre grupper för att göra fokusgruppsintervjuer befarade jag att gruppdynamiken i de olika grupperna för starkt hade inverkat på resultatet. Likaså är det möjligt att bortfallet hade varit större, eftersom det finns en risk för att de mer tillbakadragna eller blyga som ser det som en utmaning att våga uttrycka sig i grupp hade låtit bli att delta. Jag behövde därför hitta datainsamlingsmetoder som dels skulle locka så många studerande som möjligt från en och samma klassgemenskap, dels få dem att våga delge sina subjektiva tankar och samtidigt också få dem att fundera på fenomenet gemenskap i relation till den egna rollen eller aktiviteten i klassen. Med dessa bakomliggande tankegångar avgränsade jag mig genast i början av forskningsprocessen till att studien skulle vara kvalitativ.

Det centrala i ett kvalitativt angreppssätt är att man strävar efter att med hjälp av systematiserad kunskap gestalta något, åstadkomma beskrivningar eller modeller för att belysa ett fenomen eller sammanhang. Vidare kan konstateras att typiskt för olika traditioner inom kvalitativ forskning är synen på förhandskunskap, där exempelvis fenomenologins utgångspunkt handlar om att vara radikalt fördomsfri då man studerar den värld människan lever sitt dagliga liv i. Inom hermeneutiken utgår man från att man kan få kunskap om människans livssyn, hennes tillvaro och tillhörighet i en gemenskap genom att studera språk, kommunikation, tolkning och förståelse av tal och texter. Inom fenomenologin fokuserar man på särskilda fenomen utgående från enskilda personers beskrivningar av erfarenheter, upplevelser eller minnen. (Larsson 1986, 7–8, 10–11; Olsson & Sörensen 2011, 162–171; Larsson & Holmström 2018, 340–343.)

Även om jag kunde se flera beröringspunkter med de hermeneutiska och fenomenologiska förhållningssätten, upplevde jag att någonting antingen saknades eller hade vissa

nyansskillnader som inte stämde överens med det som jag letade efter eller ville utgå från i den egna studien. Så småningom kom jag via fenomenologin in på det fenomenografiska angreppssättet. Inom fenomenografin utgår forskningen från det empiriska materialet (fi. aineistolähtöinen), vilket innebär att forskaren varken har en färdig teori som provas eller använder sig av tidigare teorier eller modeller som underlag för kategoriseringar (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166; Eskola & Suoranta 2014, 153). Denna studie utgår så som illustreras i figur 4, från det empiriska materialet - inte tvärtom från en förutbestämd huvudteori eller modell. Dessutom ligger fenomenografins fokus på att upptäcka variationer i människors upplevelser och att systematisera dessa inom en viss population med hjälp av ett kategoriseringssystem. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166.) Staffan Larsson (1986, 24) konkretiserar det nyss nämnda genom att hänvisa till tidigare fenomenografiska studier inom didaktik och förklarar att det är viktigare att läraren får insikt i variationer i elevernas upplevelser än att läraren vet hur många elever som har den ena eller den andra uppfattningen om ett fenomen. Kunskapen om elevers individuella uppfattningar i en klass är mer situationsbundna, medan kunskaper som genereras av att kategorisera och avläsa variationer inom en grupp generellt kan anses vara mer giltiga och återfinnas i flera olika undervisningssituationer. På motsvarande sätt jämför Huusko och Paloniemi (2006, 162–164) fenomenografin med fenomenologin, där man inom fenomenologin med hjälp av individers uppfattningar och erfarenheter försöker få mer kunskap om ett fenomen, medan man inom fenomenografin snarare intresserar för de olika variationerna i materialet för att kunna förstå fenomenet. Även i detta hänseende fungerade ett fenomenografiskt angreppssätt bättre in på min studie.

**Figur 4.** Beskrivning av forskningsprocessen



Ur figur 4 framkommer att valet av det fenomenografiska angreppssättet gjordes rätt tidigt och har styrkt hur forskningsmaterialet bearbetats genom kategorisering. En viss bakgrundskunskap baserad på litteraturstudier om studerandes välmående och studieförmåga var det enda som tillsammans med syfte och forskningsfrågor styrde planeringen av studiens empiriska del. Ur fenomenografiskt perspektiv beaktas de kategorier som systematiskt fötts ur forskningsmaterialet redan som studiens egentliga resultat, även om de likheter, olikheter och samband som växt fram ur kategorierna också behöver diskuteras i relation till den teoretiska referensramen.

#### 4.2. Fenomenografi – vad man tänker om något och hur man erfar det

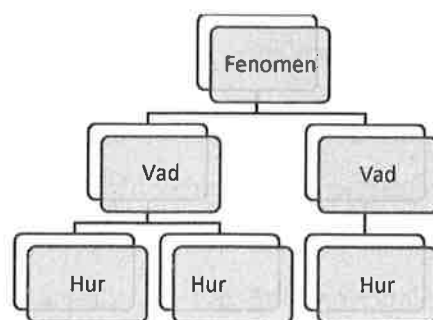
Fenomenografin utvecklades av Ference Marton i början av 1980-talet vid Göteborgs universitet. För att kunna förstå det fenomenografiska angreppssättet menade Marton (1981, 177) att man bör skilja mellan två olika perspektiv inom forskning; första ordningens perspektiv som innebär att forskarvärldens tidigare kunskaper (fakta) ligger som grund för att beskriva de aspekter av ett fenomen som är av intresse, medan andra ordningens perspektiv innebär att man inte utgår från tidigare beskrivningar av vad något är, utan intresset ligger istället i att beskriva hur fenomenet framstår för en viss målgrupp utgående från målgruppens erfarenhetsbaserade upplevelser. I denna studie beskrivs hur fenomenet gemenskap framstår för högskolestuderande.

Larsson (1986, 12) ger ett exempel på skillnaderna mellan den första och andra ordningens perspektiv genom att exemplifiera med en person som upplever sin bekantskapskrets som fientlig. Beskrivningen av bekantskapskretsen är sann eftersom personen verkligen upplever saken så, men samtidigt är den falsk sett ur första ordningens perspektiv eftersom personen mår psykiskt dåligt och bekantskapskretsen inte alls är ute efter att skada personen i fråga. För att förstå vad stödjande gemenskaper är för högskolestuderande, räcker det alltså inte med en beskrivning (fakta) av vad de studerande gör, hur de agerar, mår eller sammankommer i gemenskaper i högskolemiljön, utan det är nödvändigt att beskriva hur de uppfattar gemenskaperna för att kunna förklara och förstå fenomenet på ett heltäckande och trovärdigt sätt. Enligt fenomenografin skall människans inre värld och den yttre världen således inte ses som något dualistiskt eftersom det finns endast en verklighet som består av både det verkliga och det upplevda (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografin utgår med andra ord från att man som forskare beskriver och analyserar människors uppfattningar av *vad* de tänker om ett fenomen i relation till *hur* de erfar eller utövar fenomenet. Det intressanta växer fram då olika människors uppfattningar jämförs med varandra. För att påvisa och sammanföra olika människors skilda uppfattningar använder forskaren sig av beskrivningskategorier. (Marton 1981; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Olsson & Sörensen 2011, 172–174, 177; Larsson & Holmström 2018, 340–343.) Beskrivningskategorierna (figur 5 på sidan 47) växer stegvis fram då det insamlade forskningsmaterialet tolkas och bearbetas. Då forskaren tolkar uppfattningarna som skall placeras in i kategoriseringssystemet kan hen närma sig texterna genom att använda ett diskursivt sätt att läsa. Det som skiljer fenomenografi från innehållsanalys är att forskaren utgår från forskningsmaterialet och inte från teorin. Dessutom betonar fenomenografin särskilt variationer på gruppnivå då fenomenet beskrivs. Grounded theory utgår också från forskningsmaterialet, men i jämförelse med fenomenografin är sättet att analysera annorlunda. Likheten mellan fenomenografisk analys och analys inom grounded theory är att båda strävar efter att få till stånd modeller som utgår från individuella upplevelser av ett fenomen men som förklaras på en mer generell nivå. (Niikko 2003, 36; Huusko & Paloniemi 2006, 171.)

Men för att återgå till uppkomsten av kategoriseringssystemet, beskriver Huusko och Paloniemi (2006, 167–168) kategoriseringsskedet av forskningsprocessen med hjälp av olika faser där den *första fasen* innebär att forskaren letar efter benämningar för vad-kategorierna (fi. merkitysyksiköitä). Ofta formas dessa benämningar utgående från temaområdena som forskaren utgått från då hen samlat in forskningsmaterialet. Dessa temaområden fungerar som forskningens analysram (fi. analyysikehikko). I *andra fasen* söker, kategoriserar och grupperar forskaren de olika svaren som nu ligger samlade under de olika temaområdena eller vad-kategorierna. Det är alltså genom att åtskilja och kombinera olika svar inom ett specifikt temaområde som hur-kategorierna (fi. kuvauskategorioita) kan växa fram. Analyseringen av materialet framskrider därefter så att kategorierna beskrivs på ett sådant sätt att förhållandet mellan vad- och hur-kategorierna blir tydligt och begripligt (*tredje fasen*). Här är det viktigt att forskaren har klara kriterier för varje kategori och kan klargöra skillnaderna mellan dessa så att inga glidningar sker mellan resultaten under de olika kategorierna. (Larsson 1986, 38; Huusko & Paloniemi 2006, 167–168.) I det sista skedet av analysprocessen, den *fjärde fasen*, jämförs de olika upplevelserna som finns definierade under hur-kategorierna sinsemellan, speglas mot forskningsmaterialet som helhet och förankras slutligen i forskningens teoretiska referensram (Huusko och Paloniemi 2006, 167–168).

**Figur 5.** Fenomenografisk tvåstegsanalys (Olsson & Sörensen 2011, 175)



Det intressanta i fenomenografisk forskning är inte de kvantitativa utan de kvalitativa skillnaderna som kan urskiljas ur forskningsmaterialet. Hur-kategorierna kan antingen illustreras som horisontella, vertikala eller hierarkiska. Horisontellt betyder att hur-kategorierna är likvärdiga sinsemellan, skillnaderna är endast olika till sina innehåll utan att på något sätt värderas mot varandra. Genom det vertikala sättet att kategorisera kan forskaren signalera att det kan finnas en skillnad gällande ordningsföljd, förekomst, tid eller kronologi, medan en hierarkisk kategorisering betyder att kategorierna på något sätt är värderade i relation till varandra. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Längre fram redogör jag för hur kategoriseringen utarbetats från det insamlade forskningsmaterialet i denna studie. Kategoriseringen följer då ett horisontellt system, vilket betyder att det mellan kategorierna inte finns någon särskild kronologi eller hierarkisk ordning.

#### 4.3. Deltagarna i studien

I studiens empiriska del deltar två olika studerandegrupper. Båda grupperna representerar socionomstuderande. Samtliga studerande som deltar i studien är dagstuderande, vilket innebär att de är förbundna till närstudier – ofta flera dagar per vecka även om variationer förekommer periodvis. En dagstuderande studerar både i grupp, individuellt, ibland på distans eller virtuellt och ibland ute i arbetslivet. Att studera i grupp förverkligas ofta i så kallade smågrupper, vilket innebär att klassen delas in i mindre grupper med i regel 6–10 medlemmar per smågrupp. Smågrupperna träffas regelbundet, vanligen en gång per vecka inom ramen för olika kurser där gruppmedlemmarna arbetar och lär sig tillsammans inför gruppexaminationer, alternativt stöder varandra och fördjupar kunskaper och färdigheter tillsammans inför individuella

examinationer. Smågruppernas gruppkonstellationer förändras vanligen i samband med att en ny termin eller ett nytt läsår inleds. På så sätt får studerande möjlighet och övning i att samarbeta med och lära känna olika studerande under studietiden.

För en studerande som följer normal studietakt, tar studierna tre och ett halvt år, men för studerande som har relevant arbetserfarenhet eller andra studier i bagaget, kan tillgodoräknande av tidigare erhållna kunskaper och färdigheter förkorta studietiden. För dessa studerande kan det bli aktuellt med individuell studieplanering som gör att studerande avlägger kurser i snabbare takt än andra. På motsvarande sätt erbjuds också individuell studieplanering då studierna inte framskrider i önskad takt, då studerande behöver en plan för att komma i kapp eller önskar förlänga studietiden. (Yrkehögskolan Novia 2018c.) I den empiriska delen av studien har deltagarna dock inte tillfrågats om de följer så kallad normal studietakt eller inte.

Förutom YH Novias pedagogiska strategi och rekommendationer för tillgänglighet (se kapitel 1.2), har socionomutbildningen också utarbetat en gemensam etisk värdegrund tillsammans med vårdutbildningen. Värdegrunden betonar allas gemensamma ansvar för det etiska klimatet inom utbildningarna och utgår därmed från att studerande, lärare, ledning och organisation tillsammans har både rättigheter och ett eget ansvar. Rättigheter och ansvar uttalas både på abstrakt och konkret nivå i värdegrundens skriftliga dokument (bilaga 1). Som exempel kan nämnas respekt för varandras inläring och yrkeskompetenser, rätten att vara delaktig i undervisning och skyldigheten att bidra med information, konstruktiv feedback och förbättringsförslag. Värdegrunden lyfter också upp begrepp som hänsyn, tillit, empati, tolerans och ett öppet, sakligt och respektfullt bemötande av varandra. Bland annat har en av punkterna i värdegrunden konkretiserats med hjälp av följande formulering: ”Vi skapar en vi-andra genom att hälsa, tacka, le, lyssna, ha ögonkontakt, förstå, stöda, acceptera och hålla löften”. (Avdelningen för vård och det sociala området 2018.)

Deltagarna i studien omfattas med andra ord av flera olika rutiner, system och dokument som utformats och utarbetats för att stöda deras utveckling och lärande på bästa möjliga sätt under studietiden. En utmaning är dock att både högskolornas förutsättningar att verka och livsvillkoren för unga förändras så snabbt i dagens samhälle, vilket gör att den pedagogiska verksamheten ständigt är i behov av uppdateringar och utveckling. Här är det viktigt att studerandes röster hörs och beaktas som en del av utvecklingsarbetet mot mer stödjande studiegemenskaper.



Datainsamlingen för den empiriska delen gjordes i mitten av 2010-talet och deltagarna i den består av två olika studerandegrupper. Den första gruppen deltagare var en klass första årets studerande som skriftligen och individuellt svarade på frågor gällande oro inför studierna och förväntningar på gemenskap under det första studieåret. Frågorna var inspirerade av framtidsdialogens sätt att arbeta med grupper. I den andra datainsamlingsmetoden deltog en klass andra årets studerande. Materialet till studien samlades in med hjälp av framtidsrelaterade brev där en tillbakablick på inledandet av studierna ett och ett halvt år tidigare ingick – hurudan oro hade studerande känt och vilka gemenskaper hjälpte dem på vägen? Första årets socionomstuderande som representerar deltagarna i den första datainsamlingen var 30 till antalet. I den andra datainsamlingen deltog 18 andra årets socionomstuderande. Första årets studerande var vid tillfället för datainsamlingen i början av sina studier, medan andra årets studerade var inne på sin fjärde termin och halvvägs i studierna. För andra årets studerande var studieformerna och stödet som erbjuds under studietiden med andra ord bekanta, medan de fortfarande kunde anses rätt nya och obeprövade för första årets studerande.

Att deltagarna i studien hade ansökt till utbildningen, antagits och valt att börja studera till socionom, innebär att de redan från början hade ett visst intresse av att stöda andra människor och arbeta i olika gemenskaper, vilket är en aspekt som kan ha inverkat på hur de återgivit sina förväntningar och erfarenheter gällande gemenskaper under studietiden. Larsson (1986, 30) menar att om man exempelvis vill studera elevers uppfattningar om utmärkande egenskaper hos en god lärare, borde man utgå från att olika lärmiljöer kan ge olika svar. Det är därför av intresse för forskaren att sprida datainsamlingen med hjälp av obundna slumpmässiga urval. Vidare menar han att det å andra sidan är möjligt att forskarens intresse ligger hos en särskild målgrupp som är mer förtrogen med ämnet än andra målgrupper och då kan representanter för just denna målgrupp hamna utanför undersökningen om man väljer att tillämpa ett obundet slumpmässigt urval. Det är med andra ord möjligt att resultatet skulle sett annorlunda ut om studien hade gjorts exempelvis med studerande inom teknikbranschen eller företagsekonomi. Men eftersom mitt intresse ligger i att i första hand undersöka studerandes förväntningar och erfarenheter av gemenskap på min arbetsplats och därefter reflektera kring förutsättningarna för att utveckla gemenskaperna i den givna studiemiljön, är urvalet styrt till målgruppen socionomstuderande i Åbo. Tanken på att resultatet kunde sett annorlunda ut i relation till andra studerandegrupper är ändå befogad och i sig intressant, även om fokus denna gång ligger helt och hållet på målgruppen socionomstuderande.

Den första datainsamlingsmetoden var planerad i ett tidigt skede och fanns med redan som en del i forskningsplanen, medan den andra växte fram under processens gång. Båda datainsamlingsmetoder var inspirerade av arbetssätt eller metoder som jag funnit i facklitteratur eller handböcker för social- och hälsovårdens klientarbete (bl.a. Eriksson m.fl. 2010; Jokelainen 2011, 143–144). Detta var ett medvetet val för att locka socionomstuderande att delta i studien. Genom att delta lärde sig de studerande samtidigt en ny metod som de framöver kan använda i yrkeslivet. Det kan med andra ord konstateras att både jag och de studerande hade dubbelroller i samband med datainsamlingarna. Jag samlade i egenskap av forskare in material till min studie, men var samtidigt en lärare som undervisade i socialt klientarbete. De studerande var å sin sida både deltagare i studien samtidigt som de också var socionomstuderande som fokuserade på att lära sig nya arbetssätt eller metoder för att kunna arbeta med socialt klientarbete efter sin examen.

Materialet från den första datainsamlingen med första årets studerande representerar *förväntningar* på gemenskap under början av studietiden, medan resultatet från den andra datainsamlingen med andra årets studerande representerar *erfarenheter* av gemenskap. Båda datainsamlingsmetoderna är metoder som innehåller ett framtidsperspektiv. Att använda ett framtidsperspektiv eller framtidsvägledning i arbetet med unga ligger i tiden och bygger på en mång- och tvärvetenskaplig framtidsforskning där målsättningen är att uppfinna, utvärdera eller hjälpa den unga att se olika alternativ ur ett holistiskt perspektiv. Framtidsperspektivet förutsätter också att de studerande ser sig själva som aktiva i den process som för dem i riktning mot framtiden (bl.a. Juvonen 2015, Ahvenainen m.fl. 2017, Rubin 2018c). Instruktionerna för den andra datainsamlingsmetoden var synkroniserade med den första datainsamlingsmetoden, vilket underlättade sammanställningen och gjorde det möjligt för mig att på ett strukturerat sätt lyfta fram likheter och olikheter både inom och mellan de två studerandegrupperna. Som följande presenteras de två kvalitativa datainsamlingsmetoderna (kapitel 4.4. och 4.5), hur de planerades, presenterades och genomfördes tillsammans med de två studerandegrupperna.

#### 4.4. Framtidsorienterad datainsamlingsmetod

Efter godkänt forskningslov från min arbetsgivare (bilaga 2) träffade jag i egenskap av forskare en grupp första årets studerande i klass. Det hade gått tre månader sedan de inledde sina högskolestudier vid socionomutbildningen. Mötet med klassen skedde genast efter att jag hade

avslutat en lektion som lärare för samma grupp. Under lektionen som föregick datainsamlingen deltog 40 av studerandegruppens totalt 60 studerande. Orsaken till att några studerande var borta från lektionen, var att deltagandet var frivilligt och en tredjedel av de studerande hade därför valt att prioritera annat. Genast då jag som lärare avslutade lektionen - innan de studerande hann stiga upp och gå ut ur klassrummet, presenterade jag kortfattat min forskning och meddelade att det är frivilligt att delta. Jag marknadsförde samtidigt deltagandet som ett tillfälle för de studerande att testa på ett nytt arbetssätt som de senare kunde använda i arbetslivet. Jag uttryckte också hur glad och tacksam jag skulle vara om de ville bidra till min studie genom sitt deltagande.

Tio studerande valde efter introduktionen att avlägsna sig från klassrummet medan 30 av de totalt 40 valde att stanna kvar. Eftersom de studerande delvis var bekanta för mig från tidigare (jag hade träffat samma studerande upprepade gånger både i klass och i smågruppsarbete), gjorde jag bedömningen att de som valde att stanna kvar var en tillräcklig grupp för att kunna bidra med ett tillförlitligt material till studien. Enligt Danielsson (2017, 149) finns det inget fastslaget antal för hur många deltagare som lämpar sig för intervjuer med öppna frågor utan detta bestäms i förhållande till syfte och val av intervju- och analysmetod. Men både för få och för många kan ställa till med problem då materialet skall analyseras och resultatet presenteras. Bland de 30 som stannade kvar, fanns studerande som representerade olika modersmål, etniskt ursprung, kön och personliga särdrag så som exempelvis mera tystlåtna eller försiktiga studeranden kontra mera pratsamma och utåtriktade. Jag uppskattade med andra ord att resultatet av materialinsamlingen inte hade sett annorlunda ut om jag hade valt att samla in materialet efter en obligatorisk lektion där alla 60 studerande hade varit på plats och getts samma möjlighet att delta i studien.

Den framtidsorienterade datainsamlingsmetoden med 30 första årets studerande bestod av frågor som var formulerade utgående från framtidsdialogens principer men modifierade för att passa in i en klassituation med unga vuxna högskolestuderande. Framtidsdialogen kan användas i olika situationer och med olika grupper, men gemensamt är att den alltid utgår från att deltagarna klagör sina förväntningar eller mål inför framtiden, funderar på den egna rollen och andras stödmöjligheter för att förväntningarna eller målen skall uppfyllas. Framtidsdialogen innehåller också en uppföljning av hur det gick med förväntningarna eller målen efter en bestämd tid. (Eriksson m.fl. 2010.) Under forskningsprocessens gång märkte jag att det fanns

ett tydligt samband mellan kunskapssynen i min studie och framtidsdialogens tankesätt, vilket förklarar orsaken till att jag lät mig inspireras av den då jag formulerade de öppna frågorna.

Danielsson (2017, 144–146) säger att en kvalitativ forskningsintervju som formuleras med öppna frågor lämpar sig då forskaren söker svar på bland annat personers upplevelser, erfarenheter och uppfattningar. De öppna frågorna är ofta nerskrivna i en intervjuguide som kan innehålla en eller flera frågor. Guiden ska fungera som stöd under intervjusituationen. En annan sak som lyfts fram är vikten av att intervjun sker i en ostörd och trygg miljö, eftersom detta ökar sannolikheten för att svaren ska bli innehållsrika i relation till studiens syfte. Det är viktigt att som forskare undvika ledande frågor, eftersom dylika frågor styr deltagaren till att förhålla sig till saken på ett visst sätt redan i samband med att frågan ställs. Som exempel kan nämnas att jag i frågan som löd ”På vilket sätt har gemenskapen inverkat på din studieförmåga?” (fråga 7, bilaga 3), valde att använda ”inverkat på” istället för ”stött”, vilket signalerade att de studerande var fria att tänka på både gemenskapens positiva, neutrala och negativa följder i jämförelse med om frågan hade formulerats med ordet ”stött” som skulle ha lett dem mot att fundera enbart på de positiva följderna.

I detta fall skiljde sig intervjuguiden i vissa hänseenden från vad som beskrivs i den forskningsmetodiska litteraturen, eftersom de öppna frågorna ställdes inom ramen för ett framtidsscenario med formuleringar som hade sina utgångspunkter i framtidsdialogens arbetssätt. Frågorna var visserligen utarbetade av mig för att överensstämna med studiens syfte, men samtidigt också styrda för att inkludera ett framtidsperspektiv och lyfta fram deltagaren som en aktiv och ansvarsfull aktör i sitt eget liv. De studerande som satt tillsammans i klassrummet och deltog i studien var rätt nya för varandra, men eftersom svaren på frågorna skrevs ner individuellt på papper behövde ingen uttrycka sig högt inför varandra. Jag upplever därför att atmosfären i klassen var tillräckligt trygg och miljön åtminstone i viss mån bekant – i alla fall så bekant som den kan vara för studerande som hunnit gå tre månader i en ny klassgemenskap vid en ny högskola.

Jag märkte senare då jag läste svaren på de öppna frågorna att de studerande hade svarat likartat på alla frågor. Detta kan tolkas som att frågorna som ställdes var tydliga och uppfattades på samma sätt av samtliga studerande även om svaren innehållsmässigt kunde variera. Jag gick aldrig in för att tolka eller försöka förstå enskilda studerandes svarshelheter, det vill säga hur en och samma studerande hade svarat på samtliga tolv frågor. Istället fokuserade jag på att finna likheter och variationer mellan hela klassens olika svar på de enskilda frågorna. Genom

att turvis granska varje fråga utgående från alla 30 studerandes svar, ”fastnade” jag aldrig i enskilda studerandes beskrivningar, vilket heller inte var meningen med studien då jag valde en fenomenografisk utgångspunkt. Jag planerade också att den framtidsorienterade studerandeuppgiften med första årets studerande skulle, i likhet med framtidsdialogens arbetssätt, innehålla en uppföljning med samma studerandegrupp vid läsårets slut. Denna uppföljning uteblev dock på grund av för lågt intresse hos studerandegruppen vid vårterminens slut.

De framtidsorienterade frågorna var formulerade som 12 öppna frågor som de studerande skulle svara på skriftligt och individuellt (bilaga 3). Det enda material som delades ut till varje studerande var ett tomt rutigt papper. Deltagandet i studien inleddes med att jag läste upp ett framtidsscenario, ett scenario där de studerande med slutna ögon fick föreställa sig att första studieåret var över och att skolans port stängdes bakom ryggen på dem. Solen sken och ett långt sommarlov började. Alla skulle föreställa sig att de var nöjda och glada över hur det första läsåret vid en ny högskola hade förlöpt. Därefter fick de studerande öppna ögonen och skriva ner svaren på 12 öppna frågor som jag ställde en efter en i kronologisk ordning från fråga 1 till 12. Mellan vissa av frågorna upprepade jag framtidssceneriet för att påminna dem om att det fortfarande handlade om förväntningar och inte om deras nuvarande erfarenheter efter endast tre månaders högskolestudier. Tidsmässigt tog det cirka 20–25 minuter för gruppen att svara på samtliga 12 frågor och längden på de handskrivna svarsappren varierade mellan en och två A4-sidor.

Studerandena som deltog i den framtidsorienterade datainsamlingsmetoden fick välja om de ville vara anonyma eller uppge sina namn på svarsappret. Sju valde att inte uppge sina namn och 23 valde att göra det. Tanken bakom namnet på svarsappret var att jag ville kartlägga hur många av de studerande som också kunde tänka sig att delta i uppföljningen ungefär ett halvår senare. Detta framförde jag muntligen till gruppen då jag presenterade uppgiften. Jag föreställde mig att de studerande samtidigt skulle känna sig mer förbundna till ett fortsatt deltagande i uppföljningen om de uppgav sina namn, vilket visade sig vara en felbedömning från min sida. Till alla studerande som deltog i studien (oberoende om de hade uppgett sina namn eller inte på svarsappret) garanterade jag att ingens identitet skulle avslöjas på något sätt, inte genom att någon annan skulle få läsa deras svarsappren och inte heller genom allt för personliga avslöjanden i studiens resultatredovisning. Av de 23 studerande som hade uppgett sina namn, var det ändå bara fem som dök upp till uppföljningen vid första studieårets slut. Uppföljningen

och den andra på förhand planerade datainsamlingen med första årets studerande gick därmed om intet.

Sammanfattningsvis kan konstateras att forskningsmaterialet från den första datainsamlingsmetoden bestod av totalt 30 handskrivna texter på sammanlagt 42 sidor. Alla texter var skrivna på svenska. Textmängden per sida varierade beroende på radavstånd, handstil och den studerandes personliga sätt eller förmåga att uttrycka sig i skrift. Samtliga svar var skrivna med läslig handstil och på basen av innehållet i texterna tolkade jag efter en första genomgång att samtliga svarspapper kunde användas i studien. Deltagarna hade med andra ord förstått uppgiften och tagit den tillräckligt seriöst även om en del svar var mer uttömmande och andra mer kortfattade, ibland till och med i punktform. Om forskningsmaterialet varit tillräckligt avgörs dock först i analyskedet då forskaren börjar märka om materialet kommer att utnyttas i fruktbara resultat. Ett för tunt forskningsmaterial ger inte upphov till trovärdiga resultat, men inte nödvändigtvis ett alltför omfattande material heller. Larsson (1986, 30-31) menar att processen med analysen kan bli en smärtsam upplevelse om materialet är för stort, eftersom analysen då ofta på grund av tidsbrist kan bli för ytlig, vilket leder till att forskaren inte lyckas hitta något nytt i materialet utan endast ser sådant hen redan visste.

#### 4.5. Framtidsrelaterade brev

Efter datainsamlingsmetoden med första årets studerande, träffade jag tre månader senare en grupp andra årets socionomstuderande inom ramen för en kurs där studerande skulle lära sig funktionella metoder eller arbetssätt för socialt klientarbete. Lektionen hade jag planerat så att studerande skulle lära sig tre olika metoder enligt principen ”learning by doing”, det vill säga genom att testa på metoderna och relatera dem till egen livssituation och egna livserfarenheter. Som handledande lärare för lektionen tog jag samtidigt tillfället i akt att integrera forskningsstudien i undervisningen.

I lektionen deltog totalt 27 studerande som delades in i tre grupper för att arbeta med tre olika övningar. Om alla andra årets studerande hade varit på plats, hade gruppens storlek varit 36. Till skillnad från lektionen som föregick den första materialinsamlingen, hade denna lektion närvarokrav och frånvaron kan därför åtminstone till viss del förklaras med sjukdom eller motsvarande orsaker. Två av de tre övningarna gjordes individuellt och en gjordes i grupp. Av 27 deltagare gav 18 studerande sitt medgivande till att jag fick använda materialet från en av de

individuella övningarna till forskningsstudien. Olikt den första datainsamlingen med de 12 frågorna, kunde studerandena denna gång inte välja att utebli från övningen eftersom den var en del av lektionens tre programpunkter. Däremot kunde de som inte ville delta i studien låta bli att lämna in sitt material från övningen efter lektionspasset slut.

I den övning som integrerades i forskningsstudien skulle de studerande individuellt skriva brev till en vän och berätta om sina erfarenheter från studietiden. Metoden hade jag något år tidigare hittat i en facklitteraturbok (Jokelainen 2011) med ett kapitel om kreativa metoder för arbete med ungdomar som lider av psykisk ohälsa. På basen av erfarenhet från tidigare motsvarande lektioner, utgick jag från att metoden skulle fungera som datainsamlingsmetod till studien. Jag visste också att det smidigt gick att koppla övningen till olika tidsperspektiv beroende på hur jag formulerade instruktionerna. I övningen fanns både historiska och framtidsrelaterade element. De studerande som deltog skulle föreställa sig att de var nyutexaminerade socionomer (blicka två år fram) som gjorde en tillbakablick på de upplevelser och erfarenheter de hade av gemenskaper under studietiden (bilaga 4). Då jag läste breven märkte jag ändå att de studerande hade valt att berätta om sina erfarenheter och upplevelser av gemenskap utgående från den situation där de befann sig i den stund då de deltog i övningen/lektionen, alltså halvvägs genom studierna efter knappt två års studier. Förväntningar på gemenskap inför de kvarstående två åren av studier behandlades med andra ord inte i breven. Orsaken till detta kan ha varit att övningen presenterades eller formulerades otydligt. En annan orsak kan ha varit att det kändes för långsökt att tänka framåt och mer logiskt att blicka bakåt.

Övningen med de framtidsrelaterade breven inleddes med följande text som jag först läste upp i klassen före övningen och som de studerande också hade tillgänglig i skriftligt format bredvid sig i klassrummet då de skrev breven:

*”Du är nyutexaminerad och har precis börjat på ett nytt jobb där du stortrivs. Din goda vän skall snart börja studera och är både orolig och förväntansfull på samma gång inför studierna och alla förändringar i livet som studietiden för med sig.”*

Därefter skulle de studerande inleda brevskrivandet och bygga upp innehållet i brevet utgående från motsvarande frågor som första årets studerande hade svarat på i den framtidsorienterade datainsamlingsmetoden några månader tidigare: Vad oroade du dig för då du inledde dina studier och hur gick det med dom sakerna? Vilka gemenskaper har du hört till under studietiden och vilken betydelse har dessa gemenskaper haft för dig? Efter att de studerande hade skrivit ner ovannämnda tankar i brevet, ombads de att läsa igenom brevet och ytterligare fundera på

följande: Vad gjorde du själv för att hantera den oro du kände inför studiestarten. Vilken roll har du själv tagit på dig/tilldelats av andra då du varit en del av olika gemenskaper? Är du nöjd med den rollen eller hade du kunnat göra något annorlunda? Avslutningsvis skulle brevet innehålla några goda tips till vännen inför den kommande studietiden.

Enligt Eskola och Suoranta (2014, 123) kan livsberättelser (fi. elämäkerrat) i kvalitativ forskningen syfta på sådana berättelser där den lilla människan lockas till att skriva ner sina upplevelser av vardagen. Exempel på skildringar av denna art kan vara uttryckta i brevformat, vilket andra årets studerandes skrev i denna övning. Vidare menar Eskola och Suoranta (2014, 124) att då människan individuellt skriver ner sina egna tankar och erfarenheter finns det ingen utomstående interaktion som påverkar eller stör (i jämförelse med en intervjusituation). En del livsberättelse kan ha ett sådant djup som kan jämföras med något som berättas till en nära vän, medan andra livsberättelser kan vara försiktigare eller ytligare i sina uttryck. Det är också viktigt för forskaren att minnas att livsberättelser påverkas av hur den berättande känner sig i stunden då hen skriver ner sina upplevelser. I livsberättelser kan berättaren också minnas fel eller försöka få berättelsen att framstå på ett sätt som inte alltid behöver stämma överens med det som berättaren verkligen upplevde. Vidare hänvisar Eskola och Suoranta (2014, 125) till Roos (1987, 62–63) som redogör för genuskillnader i livsberättelser. Män är benägna att lämna bort detaljer i sina berättelser och endast fokusera på händelser de anser vara direkt betydelsefulla utgående från dem själva, medan kvinnors berättelser tenderar att vara mångsidigare, mer detaljrika och förhållandet till händelserna uttrycks mer personligt. Denna skillnad är intressant att känna till, även om endast 10–15 procent av breven som ingår i denna studie var skrivna av män och på grund av anonymitetsaspekten inte kommer att särskiljas från kvinnornas.

Brevens längd varierade från en till en och en halv sida handskrivna text. Jag fanns inte med i samma rum som de studerande då de skrev breven, eftersom jag samtidigt fungerade som ledare för en gruppövning i rummet bredvid. Av denna orsak har jag inte exakt kännedom om hur länge övningen tog för de studerande att genomföra. Tiden var dock begränsad så att ingen hade möjlighet att skriva längre än 25 minuter. Totalt 18 studerande av 27 gav lov till att jag fick använda deras brev som forskningsmaterial i studien. Spelreglerna var tydliga så att de som gav sitt samtycke till att breven fick användas lämnade upp breven till mig, medan de som inte ville att breven skulle ingå i studien lät bli att returnera dem. De studerande som lämnade in uppgiften fick själva välja om de ville vara anonyma eller underteckna brevet med eget namn. Jag



garanterade samtidigt att jag skulle förvalta materialet väl, att deltagarnas identitet aldrig skulle avslöjas och att breven skulle förstöras efter forskningsprocessens slut.

En tredjedel av de studerande valde att inte returnera brevet. Orsaken till bortfallet är svår att spekulera i, men en möjlighet kunde vara att breven blev för personliga eller att de skrevs för slarvigt eller oseriöst, att den studerande kände en rädsla för att bli igenkänd eller inte kände ett tillräckligt stort förtroende för mig i egenskap av forskare eller lärare. På grund av bortfallet kan en del för studien intressant material ha gått förlorat. Jag märkte också då jag läste breven att de flesta studerande hade svarat på samtliga frågor i brevuppgiften, medan några hade lämnat några frågor obesvarade. En orsak kan vara att dessa studerande upplevde att tiden inte räckte till för att svara på alla frågor, att de inte förstod hur de skulle svara på alla frågor eller att de inte ville svara på alla frågor. Jag anser dock inte att det i nämnvärd omfattning har påverkat resultatet, eftersom breven ändå gett flera och mångsidiga svar på samtliga frågor. De 18 brev som inlämnades ger med andra ord tillräckligt omfattande svar på de studerandes tankar om och erfarenheter av gemenskap under studietiden.

Efter att svarsappren från första årets studerande och de framtidsrelaterade breven från andra årets studerande hade samlats in, bestod det totala forskningsmaterialet av flera sidor handskrivna texter. En översikt av det totala forskningsmaterialet presenteras i tabell 1, där svarsprocenten syftar på hur stor andel av hela klassen (studerandegruppen) som finns representerade i studien.

**Tabell 1.** Forskningsmaterialet

<b>Datainsamlingsmetod</b>	<b>Studerande-grupp</b>	<b>Antal svar</b>	<b>Materialets omfattning</b>
Framtidsorienterad datainsamlingsmetod	Första årets studerande	30	42 sidor
Framtidsrelaterade brev	Andra årets studerande	18	21 sidor

#### 4.6. Fenomenografisk kategorisering och analys av forskningsmaterialet

Till följande steg i forskningsprocessen hör bearbetning av forskningsmaterialet. Enligt Rennstam och Wästerfors (2011, 194–209) syftar begreppet analys på det arbete i forskningsprocessen som inleds då det empiriska materialet är insamlat. Det insamlade materialet i kvalitativ forskning bearbetas via tre grundläggande arbetssätt: sortering, reducering och argumentering. Sortering betyder att forskaren ordnar sitt material så att det blir redigt och överskådligt. Forskaren behöver alltså hantera materialet på ett sådant sätt att hen får en helhetsblick över den insamlade kunskapen. Då materialet är sorterat börjar forskaren reducera, vilket innebär att forskaren sällar för att få fram en god representation av materialet. I praktiken betyder det att materialet beskärs på ett sätt som gör att nyanser och komplexitet finns kvar även om mängden material minskar och blir mer koncentrerat. Då ett representativt material har växt fram kommer forskaren fram till argumenteringen, som borde bidra med övertygande resonemang eller argument som leder till ny kunskap som är av intresse för den akademiska världen. (Rennstam & Wästerfors 2011, 194–209.).

Den fenomenografiska bearbetningsprocessen följer samma struktur som den mer allmänna beskrivningen för bearbetning av kvalitativt forskningsmaterial, men har samtidigt sina egna krav för att svara mot beskrivningen av ett fenomenografiskt angreppssätt. I denna studie har två olika typer av skriftliga texter analyserats, i båda fallen texter av lite olika art som studerandena skrivit individuellt för hand utgående från färdigt givna öppna frågor. Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori är den teoretiska referensram dit resultatet kopplas (kapitel 6), men först behöver materialet genomgå en noggrann sortering och reducering innan svaren placeras under de olika fenomenografiska vad- och hur-kategorierna.

Inom fenomenografien där forskaren skall gestalta variationer i uppfattningar om ett visst fenomen, inleds bearbetningen av forskningsmaterialet med läsning och reflektion i flera omgångar. Forskaren kan alltså inte nöja sig med de resultat hen i första hand kommer fram till, utan kategorierna behöver upprepade gånger kritiskt granskas i jakten på att hitta ännu fler dimensioner i svaren, vilket möjligtvis leder till nya formuleringar eller nya kategoriseringar. I kategoriseringsprocessen finns en risk för att forskaren annars utgår från en känsla baserad på förnuft och placerar in svaren i alltför allmängiltiga kategorier. Om så sker blir resultatet förhastade slutsatser på en ytlig nivå. Genom att istället noggrant och upprepade gånger behandla forskningsmaterialet kommer variationerna fram och forskaren har möjlighet att jämföra och trovärdigt gestalta karaktären för uppfattningen av det givna fenomenet. Genom

denna process uppnås en vid och mer nyanserad beskrivning av uppfattningarna vars olikheter annars inte skulle framträda. (Larsson 1986, 31.)

Bearbetningen av det insamlade materialet skedde etappvis vid olika tidpunkter i samma ordningsföljd som materialet samlades in. Bearbetningsfasen inleddes med den framtidsorienterade datainsamlingen där första årets studerande hade deltagit. Först läste jag igenom varje enskilt svarspapper för att göra en preliminär bedömning av materialets potential för att fungera som en del i studien. Alla inlämnade svarspapper kunde användas. Som nästa steg valde jag att fokusera på hurdana svar jag hade fått under varje enskild fråga. I praktiken klippte jag sönder samtliga 30 svarslappar i mindre delar och samlade svaren på varje enskild fråga i olika kuvert. Innan jag klippte svarspappren i mindre bitar, scannade jag svarslapparna för att även ha materialet kvar i sitt ursprungliga format. Vissa frågor krävde dock att jag läste svaren på en annan fråga parallellt för att kunna tolka svaren trovärdigt. Konkret innebar detta skede i processen att jag satt på ett stort golv med många papperslappar omkring mig som jag upprepade gånger läste, sorterade och flyttade mellan varandra. Efter att jag i olika etapper hade läst och summerat svaren på de olika frågorna, samt parat ihop dem med varandra på olika sätt för att finna mönster, gemensamma nämnare, likheter och olikheter, steg slutligen temaområdena för vad-kategorierna fram ur materialet.

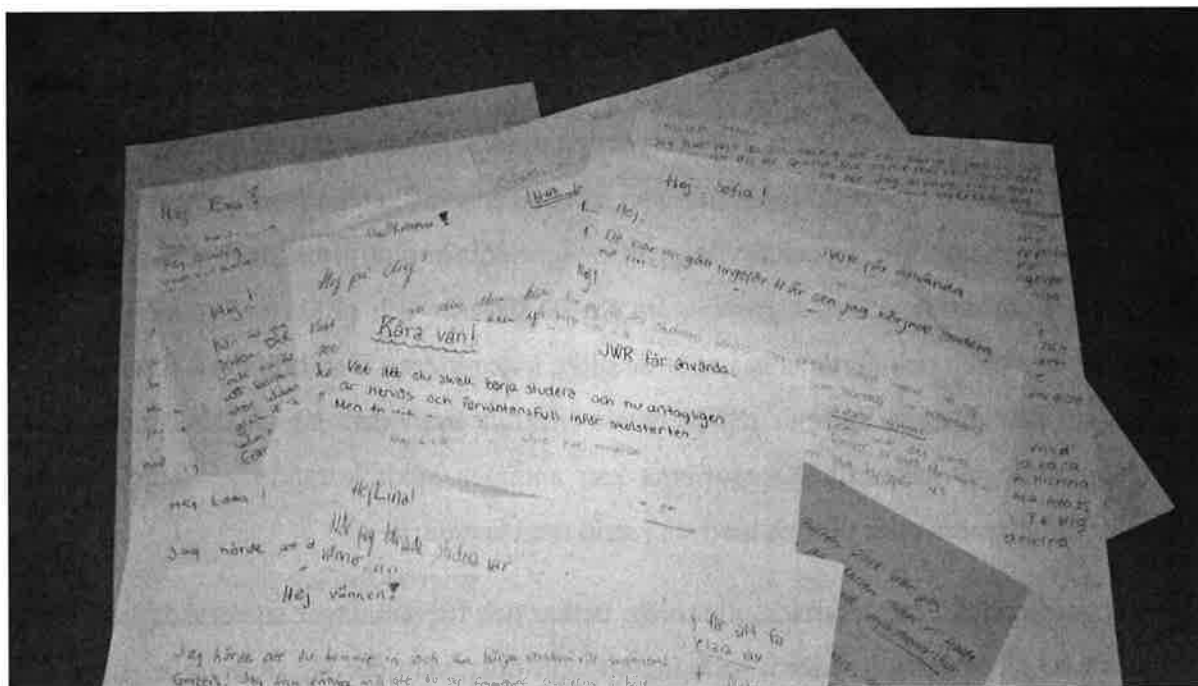
Enligt Huusko & Paloniemi (2006, 169) betyder en tillräcklig och rättvis tolkning av materialet att varje individs bidrag i forskningsmaterialet kan placeras in i kategoriseringssystemet. Ur ett trovärdighetsperspektiv är det också viktigt att kategorierna är tydligt åtskilda från varandra och förklarade, samt att forskaren kan redogöra för de likheter och olikheter (variationen) som plockas ut ur svaren och sorteras in under de olika kategorierna. Samtidigt ska forskaren inte glömma att kategorierna inte bör representera enskilda individers tankar utan målgruppens olika uppfattningar generellt. Kategorierna kan antingen stöda varandra sinsemellan, vara motpolar till varandra eller till och med stå i strid med varandra.

För att få en inblick i hur likartade eller olika tankar och förväntningar studerande hade inom ramen för de olika temaområdena, hade jag ett skilt dokument där jag skrev in en siffra som representerade hur ofta de studerande hade lyft fram vissa aspekter under respektive temaområde. Siffran gjorde att jag kunde dra slutsatsen huruvida de studerande bildade en homogen eller heterogen grupp på basen av deras tankar om och upplevelser av gemenskap. Beroende på svarens art står denna siffra ibland för antalet studerande som svarat på ett visst sätt och ibland för hur många gånger en viss sak har nämnts i materialet, det vill säga att en och

samma studerande exempelvis kan ha nämnt tre olika saker som svar på samma fråga medan en annan studerande nämnt bara en sak. I resultatredovisningen strävar jag efter att alltid klargöra skillnaden mellan dessa två. Då jag läste svarspappren använde jag också orange färgpenna för att markera svar som representerade positiva tankar, goda upplevelser eller känslor av hopp och tillförsikt och blå färgpenna för att markera mer kritiska eller negativa upplevelser, tankar, farhågor eller problematiska utmaningar. Siffrorna och färgerna hjälpte mig att få en tydligare helhetsbild av variationerna i materialet.

Följande material som bearbetades var de 18 framtidsrelaterade breven som andra årets studerande hade skrivit till en vän och berättat om oro inför studierna och om erfarenheter av gemenskap efter halva studietiden. Breven inleddes oftast med "Hej" och avslutades med "hälsningar" eller "kram" och avsändarens namn som ibland var ett fiktivt namn och ibland den studerandes verkliga namn (bild 1).

**Bild 1.** Forskningsmaterialet från övningen Framtidsrelaterade brev



Jag inledde bearbetningen av det insamlade materialet genom att läsa ett brev åt gången för att först få en helhetsbild av enskilda studerandes hela "berättelser" i breven. Motiveringen till detta var att jag var rädd för att en enbart selektiv läsning, där jag enkom hade sökt svar på de

frågor som ställdes i brevskrivningsövningen, hade kunnat resultera i att annan intressant kunskap hade gått förbi obemärkt. Följande gång jag läste breven (samma dag som första genomläsningen), markerade jag med en penna de begrepp, ord eller meningar som jag tolkade att kunde vara av intresse för studien – men fortfarande valde jag att inte sortera svaren, varken utgående från de temaområden som jag hade funnit i den framtidsorienterade studerandeuppgiften med första årets studerande eller utgående från frågorna som hade ställts i brevskrivningsövningen.

Först vid den tredje genomgången av breven, granskade jag om understreckningarna i breven på något sätt kunde paras ihop med de tidigare framväxta temaområdena, det vill säga om kategoriseringen som jag hade gjort med forskningsmaterialet från första årets studerande också kunde användas för att resultatredovisa innehållet i de 18 breven. Eftersom jag hittade många likheter mellan innehållet i breven och innehållet i den framtidsorienterade studerandeuppgiften, bestämde jag mig för att försöka redovisa för brevens innehåll i samma kategoriseringssystem.

Under detta skede i processen märkte jag hur mycket tydligare det var att analysera och redovisa resultatet som växte fram ur breven tack vare att jag hade planerat brevuppgiften utgående från ett liknande upplägg som de öppna frågorna i den första framtidsorienterade uppgiften. Detta bidrar också till större validitet i studien. De två insamlade materialen är till sina koncept olika (30 svarspapper och 18 brev), men frågorna som skulle besvaras eller diskuteras var ändå desamma eller liknande, vilket gjorde att likheter och variationer i svaren kan anses jämförbara med varandra mellan de två olika studerandegrupperna. Jag behöver heller inte i egenskap av forskare fundera på om de olika grupperna kan ha tolkat frågorna på olika sätt, då frågorna formulerades på samma sätt till båda grupperna. Eventuella tolkningsskillnader i hur de studerande förstått frågorna kan därför enbart förekomma på individnivå.

Larsson (1986, 36) betonar att det är viktigt att syfte och forskningsfrågorna är avgränsade och tydliga så att fokus inte går förlorat under bearbetningsfasen. Ett brett fenomen ska (eller kan) inte bearbetas i ett och samma kategoriseringssystem. Som exempel nämns fenomenet arbetslöshet, där människors uppfattningar om orsaken till arbetslöshet och synen på arbetslöshet kräver varsitt system. Eftersom forskaren inte på förhand kan ha klart för sig hur människor resonerar, görs valet av antalet kategoriseringssystem först i samband med bearbetningsfasen. I denna studie kategoriserades allt material i ett och samma system. Under forskningsprocessens gång väcktes ändå tanken på om det temaområdet som döptes till "oro"

eventuellt borde ha redovisats i ett eget system, eftersom denna kategori inte enbart handlade om oro direkt kopplad till fenomenet gemenskap utan mer till studierna och studietiden överlag. Det visade sig ändå att all den oro som de studerande uttryckte i forskningsmaterialet hade både direkta och indirekta beröringspunkter med gemenskap, varför slutsatsen blev att studiens hela resultat platsar i ett och samma kategoriseringssystem. Temaområdet oro har dock placerats lite skilt för sig i systemet för att markera vissa skillnader i relation till de övriga hur-kategorierna (figur 6, sidan 63).

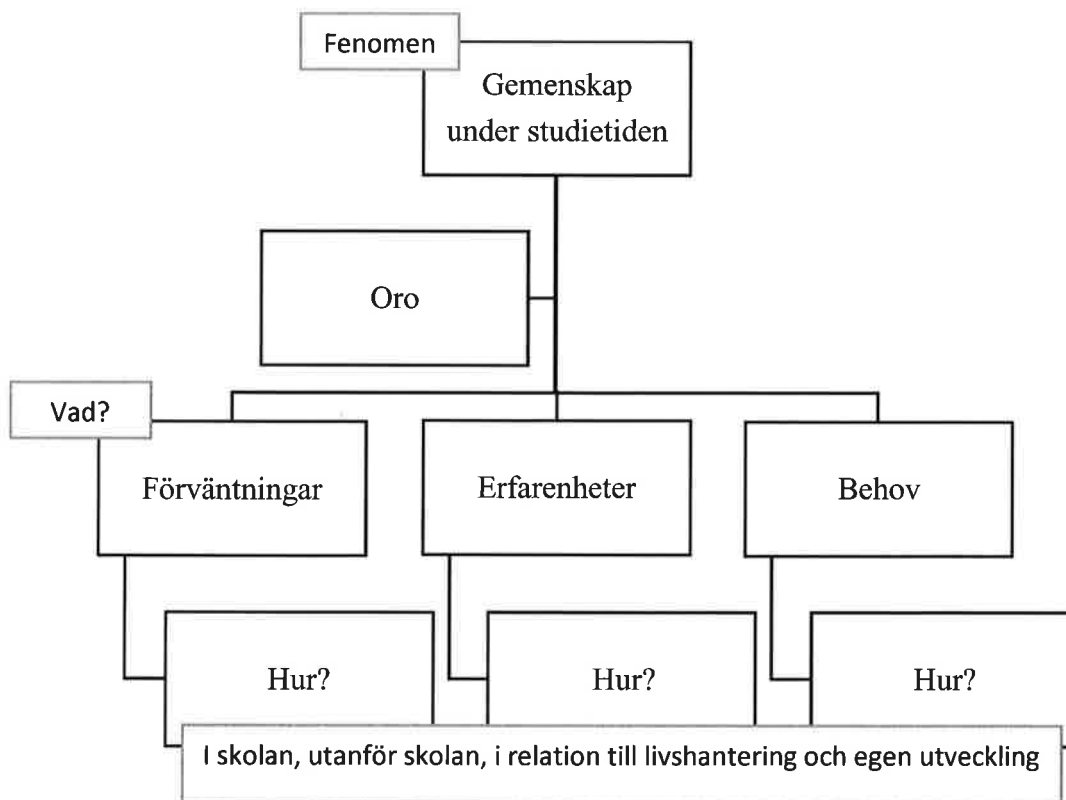
Enligt Larsson (1986, 39) brukar fenomenografiska studier ofta beskriva hur-kategorierna med stöd av citat, eftersom citaten kan förtydliga innebörden i den uppfattning som den specifika kategorin har som mål att gestalta. Samtidigt skall citaten inte användas alltför ofta eftersom det i sin tur snabbt gör läsningen ointressant. Larsson (1986, 39) menar också att det kan vara befogat att plocka in två helt olika citat under samma kategoribeskrivning: ”ett som på ett fullvärdigt sätt uttrycker en uppfattning och ett som på ett torftigt sätt uttrycker uppfattningen”. Syftet med det första citatet är då att exemplifiera en fördjupad förståelse för innebörden i kategorin, medan det andra citatet exemplifierar ett gränsfall inom samma kategori. På detta sätt blir kategoriseringssystemet mer transparent i det hänseendet att forskaren inbjuder läsaren till att bedöma om det är rimligt att tolka respondentens uttalande på ett sådant sätt som forskaren valt att göra. I kapitel 5 där studiens resultat redovisas använder jag mig i någon mån av citat för att exemplifiera de studerandes upplevelser i samma syfte som nämndes ovan.

Vad-kategorierna (oro, förväntningar, erfarenheter, behov) formulerades preliminärt redan i samband med planeringen av frågorna som ställdes till de studerande vid materialinsamlingen. Frågorna som ställdes grundade sig inte på någon huvudteori eller modell, utan enbart på bakgrundsfakta om målgruppens livssituation utgående från egen lärarerfarenhet och samhällsaktuella undersökningar som exempelvis studerandebarometern. Benämningen på vad-kategorin ”behov” ändrades ändå ett antal gånger under forskningsprocessens gång. I kategoriseringssystemets första utkast kallade jag denna kategori för ”metoder och instrument”, i ett senare skede för ”verksamhetsformer, arbets- och förhållningssätt”, innan jag slutligen tolkade att upplevelserna som ligger bakom denna kategori genomgående uttrycker ett behov hos de studerande, de studerandes behov i förhållande till konkreta lösningar och exempel på hur man i skolmiljön kan främja stödjande gemenskaper.

För att sammanfattningsvis förklara skillnaderna mellan vad- och hur-kategorierna inom ramen för denna studie, har figur 6 utarbetats med avstamp i den fenomenografiska tvåstegsanalysen

som presenterades på sidan 47. Figuren beskriver hur och i relation till hurudana aspekter de studerande känt oro inför studierna, hur de ser på förväntningar på gemenskap inför studierna (första årets studerande), hur de erfar gemenskap under studietiden (andra årets studerande) och hur de tänker kring sina behov gällande verksamhetsformer, arbetssätt och förhållningssätt som kan främja (alternativt hämma) gemenskaper under studietiden. För att förtydliga resultatredovisningen och möjliggöra en jämförelse också mellan vad-kategorierna, består hur-kategorierna av fyra underkategorier: gemenskap i skolan, gemenskap utanför skolan, studier samt livshantering och egen utveckling. Underkategorierna växte fram efter att materialet under respektive vad-kategori analyserades och de motiveras med att de bidrar till att systematisera och förtydliga likheterna och olikheterna. Dessutom underlättar underkategorierna kopplingen mellan resultatredovisningen och den teoretiska referensramen i ett senare skede.

**Figur 6.** Studiens fenomenografiska kategoriseringssystem



I slutskedet av bearbetningsprocessen, då forskaren byggt upp ett kategoriseringssystem som representerar helheten av olika uppfattningar behöver forskaren också fråga sig om uppfattningarna om fenomenet är bestående sett ut ett tidsperspektiv. Då är det viktigt att hålla i minnet att den fenomenografiska forskningen alltid utgår från en viss grupp eller population som lever och utvecklas i ett samhälle och som påverkas av just sin tids sätt att definiera och hantera olika fenomen. För att ha en grund att stå på i dylika reflektioner behöver forskaren stöda sig på teori, det vill säga ha en teoretisk referensram att spegla det empiriska resultatet mot. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.)

Då forskningsprocessen börjar närma sig sitt slut är det också befogat att kritiskt granska det kategoriseringssystem som man som forskare byggt upp, förklarat och finlipat. Bland annat Niikko (2003, 36) diskuterar kritik som riktats mot det fenomenografiska angreppssättet, och lyfter fram problematiken med att forskaren inte alltid lyckas göra processen tillräckligt transparent. Då blir det svårt för läsaren att förstå och följa med hur kategorierna uppkommit och vilka olika uppfattningar de enskilda kategorierna egentligen står för. Helt krasst kan man konstatera att ett arbete där kategoriseringen blivit på hälft, är halvdant gjort eller dåligt förklarat inte överhuvudtaget kan kallas för fenomenografisk forskning.

#### 4.7. Etiskt förhållningssätt i rollen som forskare och lärare

Det är viktigt att man som forskare kritiskt reflekterar kring den egna synen på det fenomen som undersöks och kring de val och tolkningar som görs under hela forskningsprocessens gång. Huusko och Paloniemi (2006, 166) hänvisar till Ahonen (1994, 122) och använder begreppet *behärskad subjektivitet* (fi. hallittu subjektiiiviteetti) för att förklara hur särskilt kvalitativ forskning alltid påverkas av forskarens egna intressen och förförståelse. Det är därför viktigt att vara medveten om de risker som detta kan medföra, då forskningsmaterial samlas in, tolkas och analyseras. En behärskad subjektivitet kräver förutom en medvetenhet om riskerna, också att man aktivt tar ansvar för att sätta sig in i och försöka förstå hur målgruppen bakom forskningsmaterialet resonerar och förhåller sig till fenomenet.

Eskola och Suoranta (2014, 140–142) är inne på samma linje som Ahonen (enligt Huusko och Paloniemi 2006, 166) och påpekar att det är viktigt att förhålla sig till människors berättelser som produkter av den kultur eller sociala verklighet som råder. Dessutom genomgår fenomenet som det forskas i flera skeden där olika personer kan tolka materialet på olika sätt. Den första



som gör en tolkning av sin verklighet är den som berättar något (de studerande i den empiriska undersökningen). Den andra tolkningen sker då forskaren tolkar det insamlade materialet under kategoriseringsfasen och den tredje tolkningen sker då forskaren dokumenterar och diskuterar resultatet. Den sista, fjärde tolkningen, gör läsarna efter att forskningen gjorts tillgänglig också för andra.

Tolkningsprocessen som forskningsmaterialet genomgår påverkas, så som framkommit tidigare, av den rådande kulturen och av olika personers tolkningar vid olika tillfällen. Därtill konstaterar Eskola och Suoranta (2014, 158) att en trovärdig forskningsprocess också innebär att forskaren tar paus från forskningsmaterialet en tid och återvänder till det vid en senare tidpunkt, detta eftersom humöret, inställningen och attityden till materialet kan göra att forskaren ser annorlunda på eller upptäcker andra saker i samma material vid en annan tidpunkt. Arbetet med bearbetningen bör alltså kompletteras i olika etapper och egentligen kan ett forskningsmaterial kanske aldrig anses vara fullständigt behandlat, forskaren måste bara i något skede avgöra när hen anser materialet vara tillräckligt bearbetat för att anses färdigt för att presenteras.

I denna studie har jag en dubbelroll som lärare och forskare eftersom undersökningen görs på min arbetsplats med samma studerandegrupper som jag också undervisar i rollen som lärare. Detta betyder att jag kan förhålla mig till fenomenet gemenskap bland studerande i högskolemiljön på flera olika sätt. Jag har i egenskap av forskare läst litteratur och forskning om fenomenet som bidragit till nya kunskaper och som öppnat upp fenomenet på ett nytt sätt för mig. Samtidigt har jag flerårig arbetserfarenhet som högskolelärare och har via lärarutövandet haft fördelen att få följa flera studerandegrupper och enskilda studerande, både då studieförmågan varit god och då enskilda studerande och studerandegrupper varit i behov av extra stöd. Jag har upplevt klassgemenskaper och smågrupper där studerande trivts tillsammans, där de stöttat och sporrat varandra, och klasser och smågrupper som varit mer splittrade och konfliktfyllda. Som lärare har jag också haft möjlighet att ta del av olika pedagogiska strategier, arbetsmetoder och förhållningssätt och fått erfara hur högskolepolitiken förändrats och implementerats i högskolan både under bättre och sämre ekonomiska tider. Utöver forskar- och lärarperspektivet, har jag dessutom egna erfarenheter och minnen från min egen studietid. Under hela forskningsprocessen behöver jag därför kritiskt granska och fundera över mitt perspektiv, min roll och min sinnesstämning och sträva efter att upprätthålla en så kallad ”behärskad subjektivitet” varje gång jag arbetar med forskningsmaterialet.

## 5. STUDERANDES FÖRVÄNTNINGAR, ERFARENHETER OCH BEHOV

Som följande resultatredovisar jag för det insamlade materialet från den framtidsorienterade studerandeuppgiften med tolv öppna frågor och från de framtidsrelaterade breven. Eftersom det fenomenografiska kategoriseringssystemet kräver tydlighet och transparens för att anses trovärdigt (bl.a. Niikko 2003, 36), kommer resultatredovisningen i detta kapitel enbart att fokusera på att presentera kategorierna som växt fram från ur det empiriska forskningsmaterialet - utan att koppla ihop resultatet med tidigare forskning och med Bronfenbrenners bioekologiska teori. Den slutliga kopplingen mellan studiens empiriska del och den teoretiska referensramen presenteras istället i kapitel 6.

De fyra vad-kategorierna som framgick ur figur 6 (sidan 63) skapades utgående från studiens syfte och forskningsfrågor och består av de fyra temaområdena *oro*, *förväntningar*, *erfarenheter* och *behov*. Temaområdet oro finns inte direkt med i studiens syfte eller forskningsfrågor, men togs med i de frågor som ställdes till de studerande eftersom jag var nyfiken på att få veta om relationer över huvud taget upplevdes som ett orosmoment då studierna inleddes, eller om de studerande tvärtom ser nya relationer som något självklart som inte kräver några särskilda insatser. Det visade sig att flera av de orosmoment som nämndes hade tydliga kopplingar till gemenskap och betydelsen av att få stöd från andra, vilket jag återkommer till inom kort. Temat behov handlar i denna studie om behov som studerande ger uttryck för genom att komma med olika råd eller önskemål med koppling till stödjande verksamhetsformer, arbets- och förhållningssätt i skolmiljön.

Hur-kategorierna växte fram under bearbetningsfasens gång utgående från de tolkningar jag gjorde då jag sammanställde första årets studerandes svar på de öppna frågorna från den framtidsorienterade datainsamlingsmetoden (bilaga 3). Därefter testade jag om det fungerade med att också spegla resultatet av andra årets studerandes framtidsrelaterade brev (bilaga 4) mot samma hur-kategorier, vilket visade sig fungera bra eftersom den andra datainsamlingsmetoden hade planerats utgående från innehållet i den första.

Hur-kategorierna fick med andra ord sin preliminära indelning redan efter att det första empiriska materialet hade bearbetats och benämningarna på hur-kategorierna blev i detta skede:

1. Gemenskap i skolan
2. Gemenskap utanför skolan

3. Studier
4. Livshantering, inre utveckling och hälsa

Under skrivprocessens gång då kategorierna granskades kritiskt, minskade dock hur-kategorierna från fyra till tre. Kategorin ”studier” ströks och innehållet i denna kategori förflyttades till två av de återstående tre kategorierna.

### 5.1. Redovisning av studiens hur-kategorier

Jag märkte att hur-kategorin studier hade för många beröringspunkter med två andra hur-kategorier och jag hade därför svårt att på ett trovärdigt sätt motivera placeringen av vissa resultat under denna kategori. Glidningar förekom särskilt mellan resultaten som fanns under kategorin Studier och kategorierna Gemenskap i skolan och Livshantering, inre utveckling och hälsa. Till följd av detta blev jag tvungen att på nytt granska innehållet i det som jag först hade placerat under kategorin studier och därefter flytta över innehållet till hur-kategorin gemenskap i skolan och hur-kategorin livshantering, inre utveckling och hälsa. Den sistnämnda döpte jag efter omstruktureringen om till *livshantering och egen utveckling* för att få en rubrik som bättre svarade på innehållet i denna kategori.

Inför båda datainsamlingsmetoderna hade inget av begreppen som ingick i frågorna som ställdes till de studerande presenterats eller teoretiskt definierats på förhand, utan rådande uppfattningar om begreppen hos de studerande fick styra svaren. Då paralleller mellan de studerandes svar och studiens teoretiska referensram dras, märks det emellertid att de studerandes förståelse av begreppen inte skiljer sig särdeles mycket från det teoretiska perspektivet, vilket har underlättat arbetet med tolkning och sammanställning av svaren.

Den första frågan som första årets studerande svarade på var vilka tre saker de hoppades att de skulle vara särskilt nöjda över då första studieåret var förbi och sommarlovet började. Den andra frågan behandlade deras aktörskap – deras egen roll och påverkningsmöjlighet för att första studieåret skulle bli så bra som möjligt och den tredje frågan gällde vilka personer (relationer) de förväntade sig få stöd av. Den fjärde frågan handlade om vilka tre saker de oroat sig mest för då studierna inleddes. Då jag bearbetade materialet märkte jag att svaren på frågorna ett och fyra hade många beröringspunkter med varandra. Jag konstaterade att de tre saker som är mest betydelsefulla för de studerande under första studieåret var samma saker som de också oroade

sig mest för vid inledandet av studierna. De saker som de studerande nämnde i första frågan som de mest betydelsefulla började jag med att gruppera så att samtliga svar med motsvarande innebörd fick bilda en egen grupp. Slutligen hade jag tio olika svarsgrupperingar som senare tillsammans med svaren på fråga fyra kunde reduceras till att bilda fyra hur-kategorier (som senare reducerades till tre).

De tio grupperingar som bildades av de studerandes svar på vad de förväntades vara *mest nöjda med* efter första studieåret var att ha:

- Klarat av studierna och lyckats prestera (nämndes 22 gånger)
- Lyckats få vänner (21)
- Lyckats bibehålla en god hälsa, utvecklas och bli mer självständig (9)
- Upplevt att skolan och kurserna varit bra och medfört nya kunskaper (6)
- Fått klarhet om sitt blivande yrke (6)
- Lyckats få relationen med partner, rumskompis eller barn att fungera (5)
- Börjat trivas på studieorten och varit nöjd med valet av studieort (5)
- Lyckats hålla motivationen uppe och vara målmedveten (4)
- Lyckats hantera ekonomin (2)
- Lyckats hantera eller planera vardagen på ett bra sätt (1)

Siffran i parentesen beskriver hur många gånger svaret förekommit i materialet då varje studerande skulle nämna tre olika saker. Siffran beskriver alltså inte antalet studerande som svarat på ett visst sätt. I praktiken betyder detta att någon studerande kan ha nämnt alla tre saker inom ramen för grupperingen ”att ha klarat av studierna och lyckats prestera” men med olika innebörd som varit så till vida lika varandra att de hamnat under en och samma gruppering (t.ex. ”att lyckas hålla alla deadlines” och ”att få goda vitsord”), eller så kan någon ha nämnt två saker som faller inom samma gruppering och den tredje saken inom en annan gruppering osv. I fenomenografisk forskning är det, som tidigare nämnts, de kvalitativa variationerna i svaren som är det intressanta snarare än antalet personer som svarat på ett visst sätt, vilket motiverar till valet av att redovisa utgående från svarsinnehållet och inte utgående från hur många enskilda studerande som svarat på ett visst sätt. Samma sätt att redovisa tillämpas genomgående (även längre fram) i studiens resultatredovisning. De studerande ombads aldrig rangordna eller infoga någon prioriteringsordning då de nämnde vilka tre saker de hoppades vara mest nöjda med. Alla grupperingar är på så sätt likvärdiga, även om man kan tolka att de svarsgrupperingar som har en högre siffra beskriver exempel på förväntningar och oro som omfattas av flera studerande inom studerandegruppen.

Ur svaren på den fjärde frågan om vilka saker de studerande varit mest *oroliga* för då de inledde studierna växte tio grupperingar fram på samma sätt som under fråga ett och dessa handlade om att:

- Inte klara av de kognitiva kraven eller förstå studiesystemet (19)
- Inte hitta vänner, bli ensam eller inte passa in (12)
- Valet av utbildning är fel (10)
- Flytten hemifrån är problematisk, hemlängtan, saknad (7)
- Inte klara sig ekonomiskt (6)
- Få problem med koncentrationsförmågan, hälsan, motivationen (5)
- Misslyckas med stresshanteringen (3)
- Få problem med olika språkrav (finska eller svenska) (3)
- Inte kunna pussla ihop studier med arbete och familjeliv (1)
- (Ospecificerade utmaningar, 2)

De ospecificerade utmaningarna betyder i detta fall att studerande sagt att hen oroar sig för "allting" eller "för alla utmaningar som studietiden för med sig". Efter att de tio svarsgrupperingarna under frågorna ett och fyra hade utkristalliserats, tog jag fram färgpennor och började markera vilka grupperingar jag upplevde att hade sådana beröringspunkter med varandra att de kunde reduceras till en gemensam kategori. Jag hittade först totalt tre kategorier som jag i detta skede av bearbetningsprocessen kallade för 1. Relationer, 2. Studier och 3. Livshantering, inre utveckling och hälsa. Kategorin relationer bildades av svarsgrupperingarna "lyckats få vänner", "lyckats få relationen med partner, rumskompis eller barn att fungera", "inte hitta vänner", "bli ensam eller inte passa in" och "flytten hemifrån är problematisk, hemlängtan, saknad". Denna kategori valde jag att dela in i ytterligare två kategorier som jag döpte till *gemenskap i skolan* och *gemenskap utanför skolan*. Orsaken till splittringen av denna kategori var att jag märkte att de studerande uttryckte förväntningar och oro gällande varierande sorts relationer, både relationer i skolmiljön och relationer inom den privata sfären.

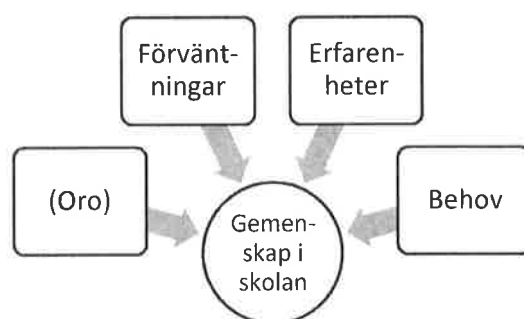
Följande kategori *studier* bildades av de svarsgrupperingar som uttryckte förväntningar och oro så som att ha "klarat av studierna och lyckats prestera", "upplevt att skolan och kurserna varit bra och medfört nya kunskaper", "lyckats hålla motivationen uppe och vara målmedveten", "inte klara av de kognitiva kraven eller förstå studiesystemet", "valet av utbildning är fel" och "få problem med olika språkrav". Denna kategori ströks senare eftersom ovan nämnda svar platsade bättre inom kategoriseringen livshantering och egen utveckling.

Följande kategori som täckte de återstående svarsgrupperingarna kallade jag först för *livshantering, inre utveckling och hälsa* och senare för *livshantering och egen utveckling*. Inom

denna kategori platsade uttryck för förväntningar och oro som att ”lyckats bibehålla en god hälsa, utvecklas och bli mer självständig”, ”fått klarhet om sitt blivande yrke”, ”börjat trivas på studieorten och varit nöjd med valet av studieort”, ”lyckats hantera ekonomin”, ”lyckats hantera eller planera vardagen på ett bra sätt”, ”inte klara sig ekonomiskt”, ”ha problem med koncentrationsförmågan, hälsan, motivationen”, ”misslyckas med stresshanteringen” och ”inte kunna pussla ihop studier med arbete och familjeliv”.

Resultatredovisningen som strax följer är uppbyggd så att de studerandes upplevelser presenteras inom ramen för hur-kategorierna vars uppkomst nyss beskrivits. Vad-kategorin oro behandlas också delvis i relation till hur-kategorierna men inte lika systematiskt som de övriga vad-kategorierna förväntningar, erfarenheter och behov, eftersom de studerandes svar gällande oro redan framgått i samband med beskrivningen av hur-kategoriernas framväxt. Detta innebär ändå inte att kategorin oro är färdigbehandlad, utan jag återkommer ställvis till oron där den till sitt innehåll passar in i presentationen av de övriga vad-kategorierna. I figur 7 visualiseras hur resultatredovisningen är uppbyggd. Exemplet i figuren står för redovisningen av hur-kategorin ”Gemenskap i skolan”. På motsvarande sätt kommer också de övriga kategorierna ”Gemenskap utanför skolan” och ”Livshantering och egen utveckling” att presenteras längre fram i kapitlet.

**Figur 7.** Resultatredovisningens upplägg enligt studiens hur-kategorier



Figur 7 visar att även om jag i praktiken inledde bearbetningen av det insamlade forskningsmaterialet med att först skriva ner och markera hur samtliga 30 studerande hade svarat på varje enskild fråga, kommer studiens resultatredovisning inte att följa samma kronologi (dvs. redovisning byggs inte upp enligt frågornas kronologiska ordning från ett till tolv). Istället sker resultatredovisningen utgående från den fenomenografiska hur-

kategoriseringen så att alla svar som berör exempelvis kategorin gemenskap i skolan redovisas på ett och samma ställe oberoende av var i den framtidsorienterade studerandeuppgiften eller de framtidsrelaterade breven frågorna har ställts.

Ställvis har detta tillvägagångssätt visat sig vara utmanande, eftersom vissa upplevelser kan ha kopplingar till flera av hur-kategorierna samtidigt. Som tidigare nämnts minskade därför hur-kategorierna under skrivprocessens gång från ursprungliga fyra till tre. I tolkningen av svaren krävs en viss skärpa och systematik så att inte sådana svar som borde placeras under samma kategorier tolkas höra till olika och därför skiljs åt. Trots utmaningen är detta ändå en nödvändig väg för forskaren att gå, om hen valt ett fenomenologiskt angreppssätt. Kategoriernas logik eller kvalitet behöver alltid granskas och kontrolleras, att de är klart avgränsade från varandra så att inga glidningar mellan kategorierna uppkommer. Oklara och ologiskt uppbyggda kategoriseringar skadar studiens transparens och kan därmed minska studiens trovärdighet (se kapitel 4.6).

## 5.2. Gemenskap i skolan

Ur den framtidsorienterade studerandeuppgiften framkom att första årets studerande har klara förväntningar på att klass- och gruppgemenskaperna i skolan skall främja skolgången och välbefinnandet. Nedan tas första årets studerandes förväntningar upp på basen av innehållet i de frågor som ställts till de studerande vid materialinsamlingen: allmänna förväntningar på klass- eller gruppgemenskap, förväntningar på stöd för studieförmågan i skolan, förväntningar på de studerandes egen roll och aktivitet i skolan, samt förväntningar på andra människors insatser i skolan.

I forskningsmaterialet är svaren på frågorna skrivna i imperfekt, eftersom de studerande föreställde sig ett framtidsscenario och gjorde en tillbakablick. Resultatredovisningen beskriver dock svaren utgående från den verkliga situationen, det vill säga att det handlar om studerandes förväntningar och inte om tidigare erfarenheter. Då jag i resultatredovisningen valt att plocka ut och kombinera olika ord, begrepp eller meningar som flera studerande använt på ett likadant eller liknande sätt för att uttrycka sig i svaren, har jag valt att placera dessa ord, begrepp och meningar efter varandra inom samma citationstecken. Detta för att påvisa variationer eller spridning mellan svaren inom en och samma kategori. Om jag citerar en hel mening som framkommit i ett enskilt svar, redovisar jag detta som ett eget citat. I detta kapitel följer också

en presentation av andra årets studerandes innehåll i breven, som representerar erfarenheter av gemenskaper i skolan. Slutligen redogör jag för båda studerandegruppernas uttryck för olika behov i skolan med fokus på konkreta arbetsformer, arbetssätt och förhållningssätt som kommit fram i forskningsmaterialet då de studerande skulle ge rsådana åd till varandra och lärarna som gynnar klassgemenskapen och andra gemenskaper i skolmiljön.

Vid genomgången av en av frågorna i studerandeuppgiften där första årets studerande hade beskrivit hurudan klass- eller grupp-gemenskap de upplevt under första läsåret (bilaga 3, fråga 6), kunde jag konstatera att de stilistiskt hade gett uttryck för sina förväntningar på många olika sätt men att innebörden i svaren ändå på flera punkter var rätt samstämmiga. En del studerande hade svarat med enskilda ord i form av verb eller adjektiv medan andra hade förklarat mer omfattande i en eller flera meningar. Tyngdpunkterna i svaren varierade också från att nämna klass- eller grupp-gemenskaper som ett sammanhängande fenomen till att mera i detalj beskriva förväntningar på specifika grupperingar. För att få ett sammanhang och upptäcka större och mindre variationer grupperades svaren på denna fråga in enligt följande (siffran står för hur många gånger något lyfts fram i svaren, inte för antalet studerande, eftersom vissa lyft fram bara en sak medan andra nämnt flera saker i sina svar):

- a. Allmänt positiva förväntningar på olika skolgemenskaper (nämndes 21 gånger)
- b. Allmänna farhågor gällande skolgemenskaper (6 gånger)
- c. Tankar om eller förväntningar på egna klassgemenskapen (25 gånger)
- d. Tankar om eller förväntningar på smågruppsgemenskapen (19 gånger)

Under de allmänt positiva förhoppningarna (a) placerade jag åtta uttryck för förväntningar som beskrevs med hjälp av adjektiv. Klass- eller grupp-gemenskaperna förväntades vara "lugna, trevliga, vänliga, fantastiska, gemenskaper som gör det roligt att komma till skolan, som präglas av god stämning, av omtänksamhet och som är stödjande". På motsvarande sätt framkom 13 gånger förhoppningar som beskrevs med hjälp av verb så som att "passa in, att känna sig bekväm i gruppen, att fungera ihop, att komma överens, att hitta koncentrationen tillsammans, att få nya vänner, att ha god arbetsmoral i gemenskaperna och att kunna kompromissa". Förväntade farhågor gällande gemenskaperna (b) uttrycktes däremot något färre gånger i forskningsmaterialet (totalt sex gånger) och formulerades som att gemenskaperna kan bli "splittrade eller klickartade, präglas av en blyg eller osäker stämning, att personkemin inte fungerar, att det är för stora skillnader i mognadsnivå eller ålder i grupperna".



Att förväntningarna på gemenskaper i skolan var specifikt riktade mot den egna klassgemenskapen framkom 25 gånger i svaren (c). Fem gånger lyftes det fram att klassgemenskapen förväntades bli "helt okej eller bra" (utan motivering för ordvalet). I nio svar stod det att klassgemenskapen förväntades bli "bra eller okej eller förbättras med tiden", men samtidigt fanns det inflikat i påståendena att klassen ändå är för stor för att man skall känna någon samhörighet. Det fanns också 11 svar som helt saknade uttrycken "bra" eller "helt okej". I dessa svar förekom enbart påståendet att man inte kan känna någon gemenskap eftersom "klassen är alltför stor". Som exempel gavs att man inte ens vet vad alla klasskamrater heter eller att det fanns klasskamrater man aldrig hade pratat med. De sistnämnda saknade alltså ett motsvarande positivt ställningstagande som framkom i förväntningarna i de 9 föregående svaren.

I totalt 19 svar lyftes gemenskap i smågrupperna (d) fram. För denna klass som deltog i den framtidsorienterade studerandeuppgiften varierade smågruppernas storlek från 8 till 10 studerande. Samtliga 19 svar innehöll adjektiv i positiv bemärkelse. Adjektiven som användes för att beskriva smågrupperna var "bra" eller "superbra". Det är ändå värt att beakta att av de 30 studerande som svarade, valde elva studerande att inte nämna gemenskapen i smågrupperna. Det går därför inte att på basen av ovan nämnda svar direkt dra slutsatsen att hela klassen skulle förhålla sig enbart positivt till smågruppsgemenskaperna, variationer finns, även om svarssiffran signalerar att förväntningarna på välfungerande smågrupper är höga.

Inom ramen för en annan fråga med syfte att undersöka ovannämnda gemenskapers funktioner i relation till studieförmågan, ombads de studerande fundera på vilket sätt gemenskaperna har inverkat på studieförmågan (bilaga 3, fråga 7). Ordvalet inverkat gav de studerande möjlighet att tänka fritt kring följderna, alltså positivt, neutralt eller negativt. Även på denna fråga har studerande svarat olika så till vida att en del svar enbart nämner förväntningar på smågruppernas inverkan, medan andra svar är bredare och kan fördelas som hemmahörande för både klassgemenskapen och smågrupperna. Av denna orsak landar inte summan av hur svaren fördelat sig på samma antal (30) som de studerande som deltog.

I samtliga svar märktes att de studerande hade haft tankarna riktade mot den gemenskap de senast hade funderat på i frågan innan. De svar som kunde kopplas till smågrupperna och som gav uttryck för förväntningar på smågruppens positiva inverkan på studieförmågan var därför 19 till antalet. Uttryck för farhågor om smågruppernas inverkan på studieförmågan var 2. För de positiva förväntningarna hade följande kombinationer av ordval eller uttryck använts om

smågrupperna: ”hjälper, stöttar, är accepterade då studierna känns tunga eller jobbiga, stöder då man känner sig osäker, hjälper då det förekommer oklarheter, finns där då man stöter på motgångar”. I två svar uttrycktes farhågor som att ”inte klara av att arbeta i grupp” och en rädsla för att smågruppsarbetet kommer att ha negativ inverkan på självförtroendet, eftersom man känner sig ”sämst i smågruppen” och behöver mycket hjälp från de övriga gruppmedlemmarna.

Svaren som saknade tydliga uttalanden om huruvida det handlade om smågruppens eller klassgemenskapens inverkan på studieförmågan var totalt 20 till antalet. I en del svar antog jag att det handlade om smågruppsarbetet, men väljer ändå att redovisa svaret som ospecificerat för att undvika eventuella feltolkningar. I 18 av dessa 20 svar framkom positiva förväntningar om att gemenskaperna skall underlätta studierna: ”motivationen hålls uppe då man jobbar och stöder varandra, studierna framskrider bättre då man känner sig delaktig och trygg i gruppen, vännerna i klassen och smågruppen sporrar till att prestera, klasskamraterna gör att man vill och vågar satsa, att man utvecklas, att man vågar släppa blygheten och att känslan av stress minskar”. I två svar uttrycktes också förväntningar om att inte bli beroende av eller påverkas av vad som sker i skolans gemenskaper – önskan var istället att ”klara studierna så självständigt som möjligt”.

Enligt tidigare forskning löper studerande som fjärras från skolans gemenskaper en större risk för avbrott i studierna, vilket jag återkommer till i kapitel 6. Denna koppling syns också i första årets studerandes svar där de delger sina förväntningar på gemenskaperna i skolan i relation till den oro de kände vid inledandet av studierna (bilaga 3, fråga 8). Totalt 24 studerande svarade ”ja” på frågan om gemenskaperna i skolan haft betydelse för hur de tacklat den oron de kände i början. De flesta motiverade sina svar med att hänvisa till smågrupperna eller till vänner i den stora klassen. Ord- eller begreppsvalen som användes i svaren var bland annat att gemenskaperna gett trygghet, det har alltid funnits någon att fråga, man har fått hjälp och stöd, känt sig välkommen, inte lämnats ensam eller utanför, man har haft någon som drivit en framåt och någon som hjälpt en att minska på känslan av stress. Fyra studerande svarade ”nej” på samma fråga. Någon svarade att de inte upplevt något stöd från gemenskaperna i skolan utan bara från några enstaka vänner och någon motiverade sitt nekande svar med att oron handlat om helt andra saker och att skolgemenskaperna därför inte haft någon direkt betydelse. En studerande svarade både ja och nej på frågan med motiveringen att den stora klassen snarare har ökat den studerandes oroskänslor, medan smågruppen erbjudit trygghet och gett nya vänner. En studerande skrev också att det varit svårt att få nya vänner i klassen, vilket gjort att oroskänslan växt istället för att minska.

De gemenskaper som andra årets studerande nämnde i breven var klassgemenskap, smågruppsgemenskap och gemenskaper inom ramen för studentföreningslivet. Gemenskapernas betydelse för de studerande beskrevs ofta med substantivet "stöd", med adjektiven "stödande" och "motiverande" och med verb som "har stöttat" och "har motiverat". I 13 av de 18 breven hade studerande nämnt specifikt smågrupperna som hade fungerat som ett stort stöd under studietiden, samtidigt som flera också nämnde att det kan kännas jobbigt om samarbetet i grupperna inte fungerat på ett bra sätt.

Sex studerande nämnde också den goda klassandan som en resurs och en studerande nämnde goda relationer till lärare. I fyra av breven framkom det att klassen hade varit mer enhetlig eller sammanhållande i början av studietiden då flera deltog i gemensamma evenemang. I nuläget upplevde dessa studerande att klassen i praktiken är indelad i flera inofficiella grupperingar där man huvudsakligen umgås med studerande som hör till samma gruppering. I samtliga fyra svar tolkade jag att de studerande inte syftade på umgänge inom ramen för smågrupperna, utan på icke-lärarkonstruerade "klickbildningar" inom klassen. Någon nämnde dessa klickbildningar med en mer negativ underklang, medan det i nio brev berättades om hur man fått vänner i klassen som tillsammans hade bildat kompisgäng som fungerade som ett stort stöd och motiverade varandra i studierna. Av dessa svar berättade tre studerande att kompisgänget bildats enligt regionalt ursprung. Totalt fem studerande nämnde också gemenskaper på fritiden, vilket jag redogör för senare gällande gemenskaper utanför skolan.

Ur breven som skrevs av andra årets studerande framgick också att den oro de studerande hade känt inför studiestarten knappt två år tidigare, till stor del påminde om den oro första årets studerande hade gett uttryck för. Av andra årets studerande använde bland annat fyra studerande ordvalet "att inte passa in". Två av dem berättade att de också hade erfarenhet av utanförskap från tidigare, av vilka den ena uttryckte sig enligt följande:

*"När jag började studierna var jag orolig över hur jag skulle passa in i klassen, och om jag skulle få några vänner, eftersom jag ofta brukade vara den som blev utanför"*

I nio andra brev framkom liknande oro, men med ordval så som "att inte få nya vänner" och "att bli ensam". I ytterligare fyra brev skrev studerande att de oroade sig för att de har "alla vänner på annan ort". Några berättade också om orsakerna till den oro de kände och förklarade att de studerande långt borta hemifrån eller att de inte hörde till dem som gick ut och festade på studieorten. En studerande berättade också att hen i princip hade gått med samma människor i

samma klass ända från förskolan till gymnasiet och därför oroade sig för hur hen skulle få kontakt med helt nya människor.

Centralt för framtidsdialogen och därmed också för frågorna som ställdes till första årets studerande, var att lyfta upp individens egna möjligheter för att skapa eller bidra till förändring. Frågorna två, nio och tio i studerandeuppgiften (bilaga 3) strävade därför till att få de studerande att fundera över vad de själva kunde, ville eller borde göra för att första studieåret skulle bli så bra för dem som möjligt. Gemensamma nämnare för svaren på dessa tre frågor var att de studerande ser sin egen roll som *social*, *aktiv* och *ansvarsfull*.

I materialet uttrycktes förväntningar på att man skall få nya vänner under första studieåret totalt 14 gånger. För att lyckas med detta beskrev studerandena vikten av att själva vara sociala, positiva och att våga öppna upp sig för andra. 17 studerande förväntade sig att den egna rollen i skolan skulle utvecklas i enbart positiv riktning under läsåret, medan 13 studerande såg på den kommande rollen i skolan med blandade känslor. I detta fall var frågan ställd så att antalet svar också motsvarade antalet studerande. Även om de studerande borde ha föreställt sig ett framtidsscenario med sommarlovet i antågande, märkte jag då jag läste svaren att de studerande hade relaterat sina svar till den roll de upplevde sig ha redan i nutid, det vill säga efter tre månaders studier i den nya högskolan. Detta kan tolkas som att de studerande ser den roll de tar på sig eller tilldelas i början av studierna som rätt statisk och oföränderlig under första studieårets lopp. En annan orsak till att rollen beskrevs i nutid kan ha varit mitt sätt att fråga. Det är möjligt att jag inte var tillräckligt tydlig så att de studerande därför glömde att samtliga frågor som ställdes handlade om deras förväntningar på hur situationen skulle vara vid första läsårets slut.

Den tudelade grupperingen i 17 och 13 gjorde jag genom att tolka de ord, uttryck eller inritade smileys som de studerande använde då de beskrev de egna rollerna. De positiva rollbeskrivningarna innehöll ord eller uttryck där den studerande beskrev sig själv som ”öppen, en initiativtagare, en ledare, en som stöder andra, en som är samarbetsvillig, tolerant, inkluderande, ansvarstagande, en god lyssnare, man vågar säga sin åsikt och dela sina tankar med andra”. De som beskrev den egna rollen med mer blandade känslor använde ord och uttryck som ”osynlig, tystlåten, försiktig men försöker säga sin åsikt, för pratsam, för högljudd”. Av dessa studerande nämnde sju stycken att de upplevde sig ha helt olika roller beroende på om de befinner sig i klassgemenskapen eller om de jobbar i smågrupper. Dessa sju beskrev sig som ”osynliga och tystlåtna i klassen, men vågar säga mera och ta mera plats i smågruppen”.

En av de 12 frågorna handlade om hur den studerande förväntade sig agera i sin roll gentemot andra klasskamrater eller gruppmedlemmar. I sättet som frågan ställdes fanns en färdig underton om att frågeställaren utgick från att alla stöder varandra och frågan gav på så sätt ingen möjlighet för de studerande att utgå från att de inte skulle ha någon roll alls i att stöda och hjälpa varandra. Samtliga 30 svar var stödjande och handlade om att stöda varandras studieförmåga, hjälpa med konkreta skoluppgifter och bidra till en god gemenskapskänsla eller atmosfär. De studerande svarade bland annat att de ”förklarar då någon inte förstår, stöttar och motiverar vid behov, bekräftar och uppmuntrar också dem som är tystare eller försiktigare, förhåller sig accepterande till andras förslag, lyssnar på andras personliga problem, stöttar andra med hjälp av goda språkkunskaper, lugnar då andra känner sig stressade, bidrar till att skoluppgifterna blir färdiga, delar med sig av nyttiga kunskaper och deltar i diskussioner”. Några av svaren var tydligt kopplade till skapande av god stämning eller atmosfär i grupperna:

*”Jag har fått medlemmarna att slappna av och trivas och bidragit till en positiv attityd”*

*”Jag kollar att alla är med både i skolan och ibland också på fritiden”*

För att få reda på vilka förväntningar de studerande hade inte bara på sig själva, utan också på andra personer under studietiden, ombads de berätta om hurudant stöd de hade fått och av vem för att lyckas med första årets studier (bilaga 3, fråga 3). I detta fall nämndes viktiga personer utanför skolmiljön flest gånger (45) i forskningsmaterialet. Men även förhoppningar om stöd från de nya kompisar eller klasskamraterna förekom 16 gånger. Tre studerande nämnde också vikten av stöd från skolans lärare. I verkligheten kan man dock anta att de flesta studerande förväntar sig stöd från skolans lärare, men att detta stöd är så självklart (hör till lärarnas yrkesroll) att de därför lämnades utanför. Ordet ”vänner” framkom också 15 gånger, men utan förklaring till om de studerande hade avsett vänner i högskolan eller vänner från tidigare. Det kan med andra ord konstateras att de studerande har höga förväntningar på att få stöd från redan befintliga relationer inom den privata sfären, men även förväntningar på stöd i den nya skolmiljön.

Första årets studerande skulle inte bara nämna vem de förväntade sig få stöd från, utan också på vilket sätt. Många kopplade ihop svaret med frågan kring den egna rollen och svarade därför att de förväntar sig samma sorts stöd eller bemötande från andra som de själva ger eller står för. Några konkretiserade med hjälp av exempel och förklarade att man får stöd då man ”märker att andra vill jobba tillsammans med en, får uppmuntrande ord av andra för att orka kämpa, får

hjälp med främmande språk av dem som kan språket (finska eller svenska beroende på vilket ens eget modersmål är), får konkret hjälp med skoluppgifter (någon nämnde exempelvis att man kan läsa varandras skoluppgifter och ge feedback till varandra), får stöd med IT-frågor, hittar någon att delta i aktiviteter med på fritiden”. En studerande uttryckte sig också kring förväntningar på stöd i relation till stress:

*”Stress smittar av sig och får negativa följder för alla i gruppen, så det är viktigt att få hjälp med stresshantering”.*

Bland andra årets studerande fanns det några som valde att inte reflektera kring den egna rollen i relation till olika gemenskaper i skolan trots att detta ingick i brevskrivningsövningen (eller om frågan gick dem förbi eller om de inte hann svara på den). Men i totalt 14 brev av 18 ingick reflektioner kring den egna rollen. De studerande som valde att reflektera kring den egna rollen i skolans gemenskaper, kopplade rollen enbart till positivt upplevda egenskaper hos dem själva. En studerande beskrev sig som glad och sprallig, tre studerande använde orden öppna och energiska, tre skrev att de är sådana som stöder och hjälper andra och ytterligare tre såg sig som de ansvarsfulla som andra vänder sig till då de behöver hjälp med skolarbetet. Andra egenskaper som nämndes en gång i materialet var att den studerande är ”icke-fördömande utan ger alla en chans”, ”anpassningsbar och flexibel”, ”en god ledare” och ”tystlåten men nöjd med det”.

För att få en inblick i hur de studerande ser på behovet av att utveckla skolgemenskaperna till att bli mer stödjande under studietiden, ombads de studerande att avslutningsvis både i den framtidsorienterade uppgiften och i breven ge råd till klasskamrater eller lärare.

Svaren från första årets studerande innehöll totalt 20 olika råd riktade till klasskamrater eller andra studerande, 18 råd till skolans lärare som ansvarar för den pedagogiska planeringen och fyra råd som berörde studerandekårens verksamhet. Fem studerande svarade att de inte har några råd att komma med, eftersom de förväntade sig att första studieåret skulle funka så bra. Antalet råd som framkom i varje enskild studerandes svar varierade. En del studerande gav ett råd medan andra studerande kunde ge flera olika råd till samma eller olika målgrupper i sina svar. Siffrorna som anges motsvarar därför inte antalet studerande som kommit med ett visst antal råd, utan beskriver hur många gånger förslaget totalt förekommit i forskningsmaterialet.

Elva gånger nämndes förväntningar på hur studerande borde förhålla sig till varandra i skolgemenskaperna, sex gånger nämndes förväntningar på handlingar eller aktörskapet utanför skolan, två gånger förväntningar på hur klasskamraterna kunde ändra på sina egna förhållningssätt och en gång råd kring studieplanering i smågrupperna:

Var öppen och stödjande, utåtriktad och uppmuntrande och ta hänsyn till och ge plats åt de studerande som är försiktigare och mer tystlåtna (11)

Gör mer tillsammans också på fritiden (6)

Ta inte allting så seriöst hela tiden (2)

Allt fungerar mycket bättre i smågrupperna om grupperna planerar sina gemensamma arbeten i god tid (1)

Den näst största målgruppen för de studerandes olika råd var utbildningens lärare, som fick följande förslag för att utveckla klass- eller andra gruppemenskaper till att bli mera stödjande:

Satsa på grupparbete och diskussioner i smågrupper (6)

Satsa på program under skoltid för att alla skall lära känna varandra bättre (4)

Byt smågruppernas sammansättningar tillräckligt ofta (2)

Satsa på mer kreativitet i undervisningen, t.ex. mera projektarbete som komplement till traditionella föreläsningar (2)

Var tydliga i planeringen och uppgifterna, då funkar arbetet bättre mellan studerande (2)

Förklara och svara på frågor på studerandes nivå så att alla förstår (1)

Boka in tillräckligt med närvarotimmar i skolan och mindre självstudier, eftersom närvaro gör att känslan av gemenskap ökar (1)

Till studerandekåren kom råd från totalt fyra studerande som innehöll önskningsar om att studerandekåren kunde satsa ännu mera på aktiviteter eller evenemang arrangerade av tutorerna. Två av dessa fyra studerande nämnde att det skulle vara viktigt att studerandekårens aktiviteter eller evenemang återkommer tillräckligt regelbundet och inte så att det mesta huvudsakligen ordnas i början av studierna men sedan börjar ebba ut.

Råden till de olika aktörerna i skolmiljön handlade mycket om hur man bemöter varandra, men också om konkreta saker som kan fungera på ett gemenskapsfrämjande sätt. Råden som de studerande valde att lyfta fram representerar med andra ord deras uttryckta behov i relation till verksamhetsformer, arbetssätt och förhållningssätt. Även andra årets studerande ombads som en avslutning på brevet, ge tips eller råd till studerande som snart skulle börja studera på högskolan. De råd eller tips som andra årets studerande valde att lyfta fram framgår ur kapitel

5.4, eftersom dessa till sitt innehåll huvudsakligen handlar om råd i relation till studerandes livshantering och inre utveckling.

### 5.3. Gemenskap utanför skolan

Kapitlet innan redogjorde för innehållet i svar som kunde kopplas direkt till det som händer och sker inom skolans gemenskaper, medan vissa frågor som ställdes gav de studerande också möjlighet att länka till den privata sfären. Den tredje frågan som ställdes efter att de studerande i de två första frågorna hade funderat kring positiva förväntningar på första studieåret och tankar kring de egna insatserna, var vilka andra personer (utöver de själva) som förväntades inverka på hur det första studieåret förlöpte. Totalt 45 gånger nämndes någon ur den privata sfären som viktiga personer för att stöda de studerande under studietiden. Motsvarande siffra som berörde skolmiljön har framkommit tidigare i resultatredovisningen och var totalt 19 (16 nya kompisar/klasskompisar, 3 lärare). Utöver detta nämndes också ordet vänner eller nya vänner i allmänna ordalag totalt 15 gånger, men utan specifikation för vilken sfär de studerande syftade på i detta fall, dvs vänner i relation till studiemiljön eller i relation till privatlivet. I tre svar nämndes också stöd från arbetsplatsen, arbetskamrater och daghemspersonal.

Inom ramen för de 45 uttrycken för personer inom den privata sfären som förväntas fungera som ett stöd, nämndes familjen 21 gånger, personen som den studerande bor tillsammans med 15 gånger och gamla vänner eller tidigare kompisar 7 gånger (kolumn 1–3, tabell 2).

**Tabell 2.** Personer som de studerande förväntar sig stöd från (1: a årets studerande)

Familjen	Den man bor/lever med	Vänner från tidigare	Ospec.vänner, övriga
Familj Mamma Föräldrarna Bonuspappa Syster Släktingar Svärföräldrar	Man Pojkvän Flickvän Sambo Rumskamrat	Gamla kompisar Trogn (hemort) vänner Vänner utanför skolan Kompisar som känner och tror på mig Barndomsvän	Nya kompisar Kompisar Daghemspersonal Arbetskamrater Arbetsplatsen



Det vanligaste förekommande begreppet som jag placerade i kolumnen familj var ”min familj” och därefter mer specificerade familjemedlemmar vilket också framgår ur tabellen. Många nämnde också den egna partnern eller den man delar bostad med som viktig. De tidigare vännerna och de ospecificerade vännerna samt andra aktörer utanför skolan bildar också tillsammans ett viktigt stöd för de studerande under studietiden. Sammanfattningsvis kan därför konstateras att de studerande har höga förväntningar på att få stöd inte bara från personer i skolmiljön utan också från befintliga relationer inom den privata sfären.

Bland andra årets studerande nämnde totalt fem studerande i sina brev också gemenskaper ur den privata sfären eller gemenskaper som fötts via studentföreningslivet. Två studerande nämnde att de hör till klassen eller smågrupperna, men att stora grupper eller grupparbete inte är deras ”grej” samt att de hellre umgås med helt andra vänner utanför skolan. De flesta andra årets studerande valde med andra ord att inte diskutera gemenskapers betydelse utanför högskolemiljön i sina brev. Eventuellt för att frågorna som skulle diskuteras i brevet (bilaga 4) inte på samma sätt styrde tankarna utanför skolmiljön som exempelvis fråga 3 gjorde då första årets studerande skulle fundera kring personer som erbjudit dem sitt stöd (bilaga 3).

#### 5.4. Livshantering och egen utveckling

Som framgick i kapitel 5.1. i samband med redogörelsen för hur de olika hur-kategorierna föddes, var första årets studerande mest oroliga för sådant som direkt eller indirekt inverkar på deras förutsättningar för att ingå i gemenskaper under studietiden, sådana saker eller faktorer som har att göra med deras förmåga att hantera den nya livssituationen och den egna utvecklingen då livet förändras till följd av högskolestudier.

De saker som första årets studerande lyfte fram var oro över att de inte skulle klara av de kognitiva kraven eller förstå studiesystemet, att de inte skulle hitta vänner, bli ensamma eller inte passa in, att valet av utbildning skulle kännas fel, att flytten hemifrån skulle bli problematisk, de skulle känna hemlängtan och saknad, inte klara sig ekonomiskt, få problem med koncentrationsförmågan, hälsan, motivationen, misslyckas med stresshanteringen, ha problem med olika språkkrav eller inte kunna pussla ihop studier med arbete och familjeliv.

En följdfråga till ovan nämnda var hur de studerande önskade att det skall gå med de saker de oroade sig mest för i början av studierna. Några studerande svarade på frågan med ett eller två ord medan andra motiverade sina svar i hela meningar. Utan att skilja på de svar som var korta

och saknade motiveringar och på de svar som var längre, kan det konstateras att 18 studerande svarade på frågan med tillförsikt och menade att det gick bra med alla de saker de hade oroat sig för, medan fyra svarade att det gick ganska bra, sex att det gick både bra och sämre, och två studerande svarade att de inte ännu vet.

Bland de studerande som svarade att det hade gått bra och att oron varit obefogad, fanns följande motiveringar:

*"allt löste sig", "jag har blivit starkare i mig själv", "jag har klarat av att hantera alla utmaningar", "jag har fått kontroll", "jag har fått hjälp", "jag har fått nya vänner", "jag trivs i Åbo och i skolan"*

Bland dem som svarade att det gått ganska bra saknades motiveringar av samtliga, medan de som svarade att det gått både bra och sämre motiverade sina svar enligt följande:

*"jag blev inte ensam men studierna var svåra", "jag har klarat mig men jag har fått kämpa", "ibland trivdes jag i skolan och ibland inte", "jag klarade mig ekonomiskt", "det har gått upp och ner", "jag insåg att det inte är rätt utbildning för mig"*

Av de två studerande som skrev att de inte ännu vet hur det gick med deras oro, svarade den ena i nutid och glömde alltså att beakta framtidsscenarioet i frågan och den andra upplevde att det var för tidigt att säga eftersom oron var kopplad längre in i framtiden än till tidpunkten för genomgången av framtidsscenarioet.

I motsats till frågan kring oro och hur det gick med orosmomenten, ställdes också två frågor (bilaga 3, fråga 1–2) kring vilka saker de studerande hoppades vara särskilt nöjda med efter första studieåret och hur man hade bidragit till att lyckas med detta. Nio svar innehöll förhoppningar om att man skulle bli mer självständig, få nya livserfarenheter, ett svar uttryckte förhoppningar om att våga be om hjälp och stöd alltid då behovet uppstår och totalt 22 svar innehöll något av följande verb för att beskriva förhoppningar på egna lyckade insatser:

*"jag satsade, jag utmanade mig själv, jag gjorde mitt bästa, jag var målmedveten eller självdisciplinerad"*

Ur breven som skrevs av andra årets studerande fanns ett citat där första delen kopplas till temaområdet gemenskap i skolan medan den sista delen kan kopplas till temaområdet livshantering och inre utveckling, eftersom den signalerar en rädsla för att ta på sig (eller tilldelas) rollen som den som blir utanför:

*”När jag började studierna var jag orolig över hur jag skulle passa in i klassen, och om jag skulle få några vänner, eftersom jag ofta brukade vara den som blev utanför”*

I fem andra brev framkom uttryck för oro för att flytta bort hemifrån. En studerande uttryckte denna oro enligt följande:

*”När jag började första året var jag rädd för att bli ensam och lämna tryggheten hemma bakom mig. Jag tänkte också att skolan kommer att vara för svår och att det finns en risk för att jag inte klarar mig”*

Fem andra studerande mindes också motsvarande oro som i sista meningen i citatet ovan: ”att inte bli godkänd i kurser”, ”att inte klara studierna” eller ”att inte förstå systemet”. I två av breven mindes också de studerande att de oroade sig för att de skulle ha valt ”fel studier”, två andra brev innehöll oro som att ”inte få tag i nya rutiner” och en oroade sig för att ”inte få ekonomin att gå ihop”. En studerande skrev att hen ”inte alls hade varit orolig för att inte få vänner”.

På frågan om hur det gick med de saker som de studerande hade oroat sig för i början, svarade 12 studerande att de av erfarenhet kan säga att de lyckades få nya vänner i klassen. Vänskapen beskrevs som vänner som ”stöttat” eller ”motiverat”. En studerande skrev att hen hade fått *en* ny vän i klassen och en annan studerande skrev att hen lever helt olika liv i skolan och på fritiden. Fyra studerande valde att använda ordet gemenskaper istället för vänner och skrev bland annat att studierna hade krävt mera arbete av dem än vad de först hade trott, men att olika gemenskaper i skolan hjälpt och stöttat dem. I två av breven framkom också att allting gått bra efter att rutinerna blev bekanta och en studerande skrev att hen trots farhågor i början hade klarat sig ekonomiskt ”helt okej”.

Av okänd orsak svarade flera av de studerande aldrig på frågan om vad de själva hade gjort för att hantera den oro de kände inför studiestarten. Men bland dem som svarade på frågan, berättade två studerande att de hade hanterat oron genom att bestämma sig för att klara sig med hjälp av en positiv attityd, tre studerande nämnde att de gick på flera olika evenemang och bestämde sig för att vara aktiva på olika sätt. En studerande gick med i kyrkans gemenskap och en annan valde att tala med andra i samma situation till exempel via Facebook. Fyra studerande valde också att berätta hur de hanterade oron på ett sådant sätt som de efteråt upplevde att inte varit det bästa sättet. En av dem berättade att hemlängtan ledde till isolation istället för gemenskap i början av studierna. Tre av dem skrev att de ångrade efteråt att de inte hade vågat delta i tutorernas aktiviteter i början av studietiden, eftersom detta hade kunnat gynna deras sociala liv och att de med facit i hand insett att de borde ha varit mer aktiva på fritiden i början av studietiden.

På samma sätt som första årets studerande ombads även andra årets studerande ge råd till varandra som en avslutning på brevet. Råden skulle riktas till en studerande som inom kort skulle börja studera på högskolan. Till skillnad från första årets studerandes råd, som mer var av generell art och riktade till studiekamrater och lärare för att främja gemenskap i skolan, var andra årets studerandes råd mer personliga med koppling till livshantering och den studerandes inre utveckling. Nedan framgår hurdana råd andra årets studerande skrev i breven. Antalet studerande som finns bakom varje råd varierar mellan en och tre studerande:

Du ska inte stressa inte i onödan  
 Lita på att det går bra - skolan är bra och lärarna kompetenta  
 Ta kontakt med dina klasskompisar så att du inte blir ensam  
 Glöm inte dina egna behov och ta hand om dig så att du orkar  
 Om du behöver prata med någon – ta då kontakt med någon annan studerande, lärare eller professionell, det finns alltid någon du kan vända dig till.  
 Ta kontakt med många studerande i början – det är svårt senare då klickbildningar redan uppkommit.  
 Delta i aktiviteter som erbjuds, också då du tror att du inte har tid  
 Skriv listor och strukturera vardagen om du känner stress  
 Gör uppgifter tillsammans, det stöder koncentrationen och minskar stressen  
 Var aktiv och prata från början med många, bli inte i din comfort zone utan lär känna nya människor  
 Njut av studietiden och ta vara på alla nya vänner den erbjuder  
 Gå på evenemang, satsa på en god fritid och var aktiv  
 Var dig själv och ta vara på smågrupperna – dom är bra för att lära känna varandra  
 Ta vara på friheten som studietiden erbjuder

Gör uppgifter i tid för det minskar stressen

Lyssna på andra och visa respekt,

Våga ta initiativ och kontakt med andra, bjud någon på kaffe för redan det kan göra den andra glad och ge dig en ny vän.

Råden som andra årets studerande gav till nybörjarna varierade mellan att på ett eller annat sätt handla om stresshantering, livssyn och om eget ansvar eller egna initiativ. De råd som jag tolkade att handlade om stresshantering var tips som uppmanade den studerande att inte stressa, att ta hand om sig själv och sin hälsa, att planera vardagen, satsa på god studieteknik och göra uppgifter i tid (och ibland t.ex. tillsammans med andra). De tips som jag tolkade att handlade om vikten av att ha en sund livssyn, var tipsen som uttryckte uppmaningar som att den studerande skall lita på att allt går bra, njuta av studietiden och friheten och vara sig själv. Flera tips handlade också om egen aktivitet, eget ansvar och egen initiativförmåga, såsom uppmaningar att ta kontakt med andra, lyssna och visa respekt, delta och vara aktiv i olika evenemang eller andra sociala sammanhang.

#### 5.5. Sammanfattning av de studerandes oro, förväntningar, erfarenheter och behov

Tabell 3 på följande sida, är en sammanfattning där resultatet av första årets studerandes framtidsorienterade studerandeuppgift och andra årets studerandes framtidsrelaterade brev förts samman för att skapa en helhet eller översikt över resultatet. De fyra vertikala vad-kategorierna i tabellen utgår huvudsakligen från studiens syfte och forskningsfrågor. De frågor som ställts till de studerande i samband med materialinsamlingen har styrts av studiens syfte och forskningsfrågor och består därför av de fyra temaområdena oro, förväntningar, erfarenheter och behov. Behoven som framgår är behov i relation till verksamhetsformer, arbets- och förhållningssätt i skolmiljön och i de studerandes vardag. Temaområdet oro finns inte uttalat i studiens syfte eller forskningsfrågor, men togs med i de frågor som ställdes till de studerande eftersom det är av intresse att få veta om relationer eller gemenskaper över huvud taget upplevs som ett orosmoment då högskolestudier inleds. Dessutom hör temaområdet oro ihop med den framtidsorienterade studerandeuppgiften och de framtidsrelaterade breven som var inspirerade av framtidsdialogens tankesätt där man alltid utgår från att det finns en viss oro i bakgrunden då man inleder arbetet (Eriksson m.fl. 2010). Som framgått av resultatredovisningen visade det sig att flera av de orosmoment som de studerande känt inför studierna hade tydliga kopplingar till gemenskaper och till ett behov av att få stöd av andra människor under studietiden.

Trots att vad-kategorierna i tabellen är vertikala representerar de ingen hierarkisk ordning. Ordningsföljden är ändå planerad så att den följer en viss kronologi. Oron presenteras högst upp eftersom den ger uttryck för första och andra årets studerandes *tankar inför* studietiden, som följande presenteras första årets studerandes *förväntningar* på det första studieåret och som tredje följer andra årets studerandes *erfarenheter* av första studieåret. Längst ner i tabellen kommer en sammanställning av första och andra årets studerandes *uttryck för olika behov* som gynnar de studerande om behoven beaktas under studietiden. De flesta behoven härstammar från och har formulerats utgående från de råd de studerande gett till varandra och till lärare för att utveckla skolans gemenskaper, medan några av behoven också framkommit i andra sammanhang vid tolkningen av forskningsmaterialet. Även om temaområdet behov inte skiljer åt svaren från första och andra årets studerande, finns ändå första årets studerandes behov huvudsakligen representerat under hur-kategorin "gemenskap i skolan" medan andra årets studerandes behov uttrycktes mer personligt och därför finns dokumenterat under "livshantering och inre utveckling". Som tidigare nämnts (kapitel 5.1) har de tre horisontella hur-kategorierna i tabell 3 (sidan 87) utkristalliserats ur de tolkningar jag gjorde då jag bearbetade första årets studerandes svar och fann många likheter i andra årets studerandes brev.

Resultatredovisningen på nästa sida visar att oron inför studierna varit den samma hos båda studerandegrupperna. I början av studietiden oroar man sig för att inte passa in och få vänner, att man skall känna hemlängtan och inte klara av studierna eller andra utmaningar som studierna för med sig. Vidare visar resultatet att många av de förväntningar som första årets studerande har för hur livet, studierna och olika gemenskaper skall utvecklas, är sådana förväntningar som andra årets studerande kunnat bekräfta att för deras del till stora delar uppfyllts. Studerande får i allmänhet nya vänner i skolan och på studieorten, de lyckas bygga upp och bibehålla en god studieförmåga och får vardagen efter flytten hemifrån att fungera. Samtidigt visar resultatet att stödjande gemenskaper under studietiden inte byggs upp så att säga automatiskt, utan det krävs både individuella och kollektiva insatser och satsningar av varierande slag från både de studerande själva och från skolans personal. Risker som lyfts upp är bland annat då smågruppsarbetet inom undervisningen inte fungerar, då studerande av olika personliga orsaker fjärrar sig från gemenskaperna (till exempel på grund av hemlängtan), då studiernas innehåll är oklart eller då handlednings- eller stödbehovet inte uppmärksammas tillräckligt. I följande kapitel speglas det empiriska resultatet mot den bioekologiska utvecklingsteorin och tidigare forskningresultat gällande unga vuxna och studiegemenskapers utmaningar, möjligheter och förutsättningar.

Tabell 3. Studerandes oro, förväntningar, erfarenheter och behov

	GEMENSKAP I SKOLAN	GEMENSKAP UTANFÖR SKOLAN	LIVSHANTERING OCH EGEN UTVECKLING
<b>ORO</b> Första och andra året	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inte passa in</li> <li>- Bli ensam</li> <li>- Splittring och klickbildning i klassen (ingen samhörighet)</li> <li>- För stora skillnader i klassen i ålder och mognadsnivå</li> <li>- Misslyckas i smågruppssamarbetet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inte kunna bo ensam</li> <li>- Känna saknad till vänner på annan ort</li> <li>- Känna hemlängtan till familjen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inte klara studierna (kogn.)</li> <li>- Inte förstå studiesystemet</li> <li>- Val av utbildning är fel</li> <li>- Ekonomiska problem</li> <li>- Problem med motivation, stress och koncentration</li> <li>- Problem med språkkrav</li> <li>- Problem med hälsan</li> <li>- Inte lyckas kombinera studier med familj o. arbete</li> </ul>
<b>FÖRVÄNTNINGAR</b> Första året	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Få stöd/hjälp av andra</li> <li>- Få nya vänner och passa in i skolmiljön</li> <li>- Ett gott bemötande, väl fungerande, lugna och trygga gemenskaper</li> <li>- Hjälpa av andra med stresshantering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Börja trivas på ny ort</li> <li>- Att få stöd från familj (föräldrar, syskon partner), från gamla och nya vänner på fritiden</li> <li>- Att få relationen med partner, rumskamrat, barn, arbetsplats, daghem att fungera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunna hantera kravnivån och andra studierelaterade utmaningar</li> <li>- Klara sig ekonomiskt</li> <li>- Växa, utvecklas, bli mer självständig</li> <li>- Ha kontroll över vardagen</li> <li>- Klara av att satsa, utmana sig själv, vara målmedveten</li> </ul>
<b>ERFARENHETER</b> Andra året	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fick nya vänner i klass och smågrupp</li> <li>- Smågrupperna viktiga</li> <li>- Klickbildningar är en risk</li> <li>- Smågruppers, vänners och lärares stöd är betydelsefullt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ”Kompisgäng” har bildats från klassen som umgås även privat</li> <li>- Studentföreningar och kyrkan erbjuder gemenskap på fritiden</li> <li>- Blev isolerad pga. hemlängtan</li> <li>- Valde att leva helt olika liv i skolan och privat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Betydelsefullt för hur studier och studietiden upplevs är ens egen aktivitet, målmedvetenhet och attityd</li> <li>- Utvecklade (eller tilldelades) rollen som hjälpande, tystlåten, ansvarsfull, för pratsam, ledaren m.m.</li> </ul>
<b>BEHOV</b> Första och andra året	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tillräcklig satsning på smågruppsarbete (ger trygghet, stöd)</li> <li>- Att smågrupperna ändras tillräckligt ofta (en risk då de inte fungerar)</li> <li>- Satsning på tutorverksamhet</li> <li>- Satsning på kreativ och varierande undervisning</li> <li>- Tydlig och god pedagogisk planering</li> <li>- Tillräckligt med närvarotimmar i skolan (för lågt närvarokrav en risk)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satsningar på gemensamma evenemang och aktiviteter utanför skoltid (på studerandes egna initiativ, på studerandekårens eller studentföreningarnas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satsning på att skapa goda relationer: lyssna, respektera, sprida lugn, acceptera mångfald</li> <li>- Konkret hjälp till varandra med skoluppgifter</li> <li>- Tillräcklig handledning då prestationskraven i olika uppgifter varierar</li> <li>- Satsning på den egna utvecklingen, hitta redskap för att strukturera vardagen och hantera stress</li> <li>- Berättiga sig själv med möjligheten att njuta av och ta vara på studietiden, söka kontakt med andra och delta i saker tillsammans</li> </ul>

## 6. FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR GEMENSKAP ENLIGT DEN BIOEKOLOGISKA UTVECKLINGSTEORIN

Bronfenbrenner lyfte starkt upp betydelsen av människans subjektiva upplevelser och betydelsen av den roll människan själv spelar för den egna utvecklingen (Bronfenbrenner och Morris 2006). Motiveringen till valet av teoretisk referensram var att jag såg en gemensam beröringspunkt med studien och Bronfenbrenners teorier – ett intresse för det subjektivt upplevda och för individens eget ansvar för sin utveckling i interaktionen med andra människor. Bland annat diskuterade Bronfenbrenner (Bronfenbrenner och Morris 2006, 797) på vilket sätt känslor såsom kärlek och hat, glädje och sorg, nyfikenhet och leda, förväntningar, hopp, tvivel och framtidstro, har ett inflytande på hur människans utveckling ter sig. Dylika eller motsvarande känslor är något jag återkommer till i analysen då studerandes oro, förväntningar, erfarenheter och behov i relation till gemenskaper diskuteras.

Som följande steg i studien anknyts alltså den empiriska resultatredovisningen till Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori. Eftersom fenomenografisk forskning utgår från det empiriska materialet (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166; Eskola & Suoranta 2014, 153), betyder det att jag inte utgått från Bronfenbrenners teori eller modell varken då jag planerat datainsamlingen eller då jag gjort resultatredovisningen. Nästa steg i forskningsprocessen blir därför att flytta fokus från det fenomenografiska kategoriseringssystemet till Bronfenbrenners PPCT-modell. Jag utgår med andra ord härnäst från PPCT-modellens olika delar (Process-Person-Context-Time) och knyter det empiriska resultatet, litteratur och tidigare forskning till modellen i syfte att presentera ett sammanfattande helhetsresultat av studien.

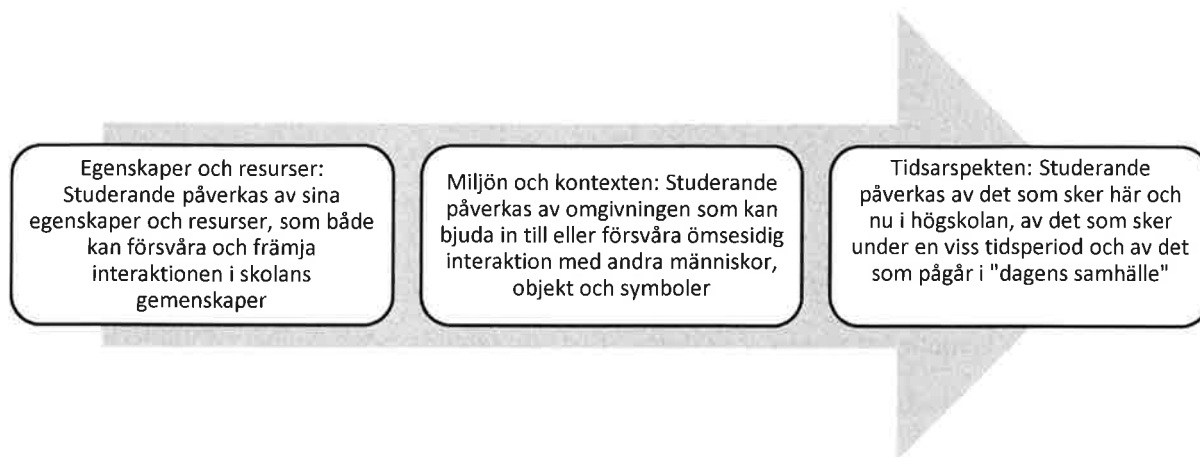
### 6.1. Studerandes proximala process

Ur Bronfenbrenner och Morris (2006, 795–796) har tidigare framkommit att människans utveckling är en process (det första P:et i förkortningen PPCT-modellen) som påverkas av all ömsesidig interaktion mellan den aktiva individen själv och andra personer, objekt och symboler runt omkring. Ju mer regelbunden interaktionen är och ju längre den pågår över en viss tidsperiod, desto starkare påverkar den människans utvecklingsprocess. För att förstå kopplingen mellan det empiriska materialet och Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori behöver de studerandes uttryck för förväntningar, erfarenheter och behov



förstås som uttryck för hur de ser på sin utvecklingsprocess och på sina förutsättningar för att utvecklas inom de olika gemenskaperna under studietiden.

**Figur 8.** Faktorer som påverkar de studerandes proximala process



I det empiriska materialet har studerande bland annat gett uttryck för vad stödande relationer innebär för dem under studietiden. De har också funderat kring den egna rollen som medstuderande i skolans gemenskaper, vilket kan kopplas till uppfattningen om de egna egenskaperna och resurserna (det andra P:et i PPCT-modellen). Hur den studerande lyckas passa in i eller förändra sitt sammanhang påverkas av hurdana biologiska, psykiska, sociala och materiella egenskaper och resurser hen besitter med (Bronfenbrenner och Morris 2006, 795–796; Tudge m.fl. 2009, 200–201).

Som exempel på aktiviteter i olika kontexter (C i PPCT-modellen) nämndes i skolmiljön handledning och undervisning i klass eller smågrupp, samt tutor- och studentföreningsverksamhet. Dessutom präglas den studerandes utveckling under studietiden av interaktion och aktiviteter utanför skolmiljön, av det som sker inom den privata sfären och av det som sker på arenor som den studerande inte direkt kan påverka. Som exempel på objekt och symboler som studerande interagerar med i skolmiljön nämndes bland annat kursbeskrivningar, instruktioner och studiematerial. På exo- och makronivå påverkas studerande bland annat av högskolans interna system och riktlinjer, av den nationella högskolepolitiken och finansieringsmodellen, samt av hela den kultur som råder i samhället.

Även tidsaspekten (T:et i PPCT-modellen) är central och återkommande. Exempelvis nämner studerande vikten av att satsa på gemenskapsfrämjande verksamhetsformer, särskilt under det

första studieåret, men också senare under studietiden, samt vikten av att smågruppernas sammanställning ändras tillräckligt ofta eftersom långvariga dysfunktionella smågrupper försvagar gemenskaperna. I relation till denna studie behöver därför tiden granskas i olika sammanhang och intervaller, från de första veckorna vid en ny högskola, till första studieåret, hela studietiden och även till den tidsperiod vi nu lever i med olika trender, krav, utmaningar och möjligheter.

## 6.2. Studerandes egenskaper och resurser

De olika egenskaper som Bronfenbrenner (Bronfenbrenner och Morris 2006, 810–814; Tudge m.fl. 2009, 200) menade att påverkar den proximala processen indelade han i förbehållna eller uppenbara egenskaper (t.ex. ålder, kön, hudfärg), forcerande egenskaper (t.ex. temperament, motivation, uthållighet) och resursegenskaper. Exempel på resursegenskaper är tillstånd som begränsar funktionsförmågan, såsom sjukdomar, genetiska, mentala eller psykiska funktionsnedsättningar, eller sådant som stöder utvecklingen, som exempelvis talang, intelligens, kunskaper, erfarenheter, sociala och materiella resurser.

Tabellerna 4–6 kopplar ihop den empiriska studiens resultat med tidigare forskning och undersökningar. I tabellerna klargörs vilka av Bronfenbrenners förbehållna egenskaper (tabell 4), forcerande egenskaper (tabell 5) och resursegenskaper (tabell 6) studerande lyft fram i forskningsmaterialet och hur dessa kan länkas till tidigare forskning kring gemenskap eller förutsättningar för gemenskap i högskolemiljö. Efter de listade egenskaperna finns antingen ett plus (+) eller ett minus (-) inskrivet. Ett minus syftar på att studerande lyft fram sådant som är hämmande eller riskfyllt, medan ett plus syftar på att egenskaperna eller resurserna upplevts som stödjande, gynnsamma eller utvecklande. Plus- och minustecken är samtidigt ett sätt att tydliggöra variationerna i forskningsmaterialet, vilket är en central del för det fenomenografiska angreppssättet. I sektionen som representerar resultat från tidigare forskning och undersökningar har källan återgetts inom parentes för att underlätta en tillbakablick och koppling till arbetets teoretiska bakgrund. I tabellernas nedersta rad presenteras en sammanfattning av slutsatser som dragits då det empiriska materialet speglats mot tidigare forskning och studier.

### 6.2.1. Förbehållna egenskaper

I det empiriska resultatet framkom att det fanns studerande som oroade sig för att ålderskillnaden eller mognadsnivån inom studerandegrupperna skulle vara för stora och därför orsaka problem eller utmaningar i gemenskaperna. På motsvarande sätt framkom också oro för hur man skulle klara sig på utbildningens språk då det egna modersmålet var ett annat. Men det fanns också studerande som lyfte fram förbehållna egenskaper som något positivt och gemenskapsfrämjande. Bland annat nämndes gemensam regional bakgrund (som t.ex. märks genom dialekt) som faktorer som hade fört samman studerande i nya ”kompisgäng” också på fritiden.

**Tabell 4.** Studerandes förbehållna egenskaper

	<b>Förbehållna eller uppenbara egenskaper (direkt synliga)</b>
<b>Empiriska studiens resultat</b>	Skillnader i ålder och mognadsnivå inom studerandegrupperna (-) Språk, dialekt, regionalt ursprung (+/-)
<b>Tidigare forskning och studier</b>	Vikten av jämn statusfördelning i grupperna (Tjersland m.fl. 2011) Variationer i grupp betyder resurser som gör att gemenskapen utvecklas (Payne 2008) Annan etnisk eller kulturell bakgrund kan vara riskfaktor för avbrott (O’Keeffe 2013)
<b>Sammanfattning och slutsatser</b>	De förbehållna egenskaperna signalerar en viss status eller roll hos de studerande som kan innebära trygghet eller stagnation i gemenskaperna. Inom homogena grupper kan studerande vars förbehållna egenskaper skiljer sig från majoritetens känna sig osäkra och behöva mera stöd. Heterogena grupper med större individuella variationer bör ses som en fördel, eftersom dessa har större potential att utvecklas.

Ålder (och även mognadsnivå om ålderskillnaden är tillräckligt stor) kan klassas som något uppenbart. Enligt Bronfenbrenner och Morris (2006, 814) signalerar de uppenbara egenskaperna (också kallade stimulusegenskaper) en viss statusposition i samhället, vilket ger upphov till förväntningar och förutfattade meningar hos motparten. Inom högskolevärlden där studerandes ålder, modersmål, kulturella eller regionala bakgrund kan variera stort, kan det vara skäl att beakta dylika faktorer åtminstone i viss mån då gruppammansättningar planeras.

Pedagogerna kan välja att forma exempelvis smågrupperna så att statusfördelningen i gruppen blir så bekväm som möjligt för medlemmarna, eftersom detta enligt Tjersland m.fl. (2011, 104–105) innebär trygghet i gruppen (dock med risk för stagnation). Till exempel kan gruppindelningen formas så att det i samma grupp finns en eller flera studerande i motsvarande ålder om möjligt. Likaså kan gruppindelningarna formas så att studerande med andra modersmål än majoriteten inte blir de enda i gruppen som inte talar och skriver korrekt eller flytande på majoritetsspråket. Samtidigt är det också viktigt att som pedagog komma ihåg att individuella variationer ska ses som en resurs, eftersom variationer hos gruppmedlemmarna enligt Malcolm Payne (2008, 309) leder till att gemenskaperna utvecklas då medlemmarna får flera olika idéer av varandra och undervisar sig själva genom samspelet med andra.

Bland de tidigare forskningarna i denna studie framgår inga resultat som direkt skulle fokusera på gemenskap i relation till studerandes ålder eller språk. Orsaken till detta är att studien avgränsats till att inte beakta specifika uppenbara egenskaper, eftersom jag har en dubbelroll som lärare och forskare. Om exempelvis studerandes ålder, modersmål och kön hade framgått ur det empiriska materialet hade jag lätt kunnat se vilka studerande som legat bakom det empiriska materialet i studien. Den forskningsartikel som dock i viss mån tangerar ovan nämnda tematik är Patrick O’Keeffees (2013) som nämner att annan etnisk eller kulturell bakgrund hos studerande kan vara en riskfaktor för studieavbrott. Det är därför viktigt att beakta att stödbehovet kan skilja sig från majoriteten eller vara ett annat hos studerande som tillhör någon minoritetsgrupp. Dock framkom inte orsakerna till varför riskfaktorn skulle vara förhöjd just hos dessa grupper.

### 6.2.2. Forcerande egenskaper

Förutom de förbehållna eller uppenbara egenskaperna finns också andra egenskaper som påverkar studerandes interaktion och utveckling i skolans gemenskaper. Som följande behandlas de forcerande egenskaperna som de studerande lyft fram i den framtidsorienterade uppgiften och i breven. Bronfenbrenner och Morris (2006, 810–814) beskrev de forcerande egenskaperna som sådana som *genererar* eller *främjar* utveckling och som sådana som *stör* eller *hämmar* utveckling. Nyfikenhet, initiativrikedom, en vilja att delta i olika aktiviteter, förmåga att bemöta och ta vara på andra studerandes förslag och idéer, samt tålamod att jobba mot mera långsiktiga mål, är sådana egenskaper som ur ett teoretiskt perspektiv gynnar

studerandes utveckling under studietiden. Impulsivitet, svag koncentrationsförmåga och svårigheter med att känna sig tillfredsställd, kan däremot göra att utvecklingen te sig mer problematisk. Dylika egenskaper leder lätt till apati, ouppmärksamhet och ointresse för vad som händer i omgivningen. Även osäkerhet och blyghet är forcerande egenskaper som kan leda till att studerande drar sig undan och har svårt för att delta i aktiviteter tillsammans med andra. I tabell 4 framgår de egenskaper som framkommit i det empiriska materialet tillsammans med tidigare forskningar och studier som berör samma eller liknande tematik.

**Tabell 5.** Studerandes forcerande egenskaper

	<b>Forcerande egenskaper (främjar eller hämmar gemenskap med andra)</b>
<b>Empiriska studiens resultat</b>	Social, aktiv, ansvarsfull, målmedveten och vilja att lyckas/klara sig/kämpa (+) Förmåga till gott bemötande (+) Svårt att koncentrera sig, rastlöshet (-) Dominans t.ex. för pratsam, tar för mycket plats (-) Osäkerhet, blyghet, passivitet (-)
<b>Tidigare forskning och studier</b>	Social kompetens prioriteras högre hos unga än självförverkligande (Maunu 2018) Betydelsen av bundenhet till sociala nätverk (Juvonen 2015) Vikten av en holistisk syn på stöd för att förhindra tidiga avhopp (Wikberg-Nilsson 2008) Svaga sociala nätverk och kopplingen till stress, ensamhet och självförtroende (Salmela-Aro 2008) Faktorer som inverkar på studieförmåga och studiemotivation (Kunttu 2011; Puusniekka & Kunttu 2011; Penttilä 2016) Socialt passiva studerande kan samtidigt vara akademiskt engagerade, men bör ses som en riskfaktor för potentiella studieavhopp (Astin 1984)
<b>Sammanfattning och slutsatser</b>	Social kompetens, egen aktivitet, ansvarsfullhet och målmedvetenhet är egenskaper eller förmågor som underlättar då sociala nätverk ska bildas under studietiden, medan osäkerhet, passivitet, blyghet och svårigheter med att koncentrera sig kan hämma utvecklingen och enligt forskning även leda till avhopp om man inte lyckas hitta sin plats i studiegemenskaperna. Utbildningsanordnarna behöver därför i ett tidigt skede av studierna erbjuda studerande möjlighet till adekvat handledning och till att utvecklas i trygga grupsammansättningar. Samtidigt bör noteras att det inte nödvändigtvis behöver vara negativt att fjärras från skolans nätverk, eftersom detta i sin tur kan leda till att den studerande hittar andra mer passande sammanhang och nya miljöer att utvecklas i.

I det empiriska materialet framkom studerandes tankar om de forcerande egenskaperna i samband med att de skulle fundera på sitt aktörskap och bemötande i skolans gemenskaper, vad de själva hade gjort för att det första studieåret förlöpt på ett visst sätt, hurdana roller de hade tagit på sig (eller tilldelats), samt vilka egenskaper de hade plockat fram hos sig själva för att

stöda andra klasskamrater eller gruppmedlemmar. Materialet visade att variationer förekommer, även om flera studerande upplevde sig ha sådana egenskaper som genererar eller främjar deras utveckling under studietiden.

Enligt forskningsmaterialet som beskrevs i tabell 5, upplever de studerande sig vara sociala, aktiva, ansvarsfulla och målmedvetna. För att vidare konkretisera beskrev de sig bland annat som öppna (deltagande), initiativtagande, stödjande, samarbetsvilliga, toleranta, inkluderande, ansvarstagande, ”kämpande”, disciplinerade och som sådana som vågar dela med sig av sina tankar och kunskaper till andra. Förmåga till gott bemötande ingår i exemplen ovan, men exemplifierades dessutom med ord och uttryck som uppmuntrande, att man hjälper andra, lyssnar, försöker skapa lugn och positiv stämning, tar hänsyn och ger plats åt alla.

Ur Maunus (2018) forskningsartikel framgick ungas uppfattningar om ett gott liv. Resultatet var att ungdomarna själva ansåg det vara viktigare att man kommer överens med andra människor än att man exempelvis lyckas förverkliga sig själv och vara självständig. Även om forskningen fokuserade på andra stadiets studerande, kan ändå vissa likheter skönjas i relation till denna studie; båda målgrupperna betonade starkt vikten av sådana egenskaper som leder till att man får nya vänner och kan fungera i sociala sammanhang. Dessutom är det utgående från Salmela-Aros (2008, 130–132) studie, där studerande indelats i socialt starka och socialt svaga grupper, viktigt att inom högskolorna satsa på aktiviteter eller verksamhetsformer som stöder studerande i att hitta nya bekantskaper genast i början av studierna, eftersom bristen på vänner har samband med stress, ensamhet och lågt självförtroende.

Studerande uttryckte också egenskaper hos sig själva som enligt Bronfenbrenner och Morris (2006, 810–814) kan hämma deras utveckling. Någon beskrev sig som osynlig, tystlåten, tillbakadragen (t.ex. på grund av hemlängtan eller för att man är van att bli lämnad utanför) eller som för pratsam eller högljudd. En studerande hade skrivit att hen trots blyghet försöker säga sin åsikt och en annan att hen vågar säga sin åsikt i smågrupp men inte i ”stora” klassen, vilket kan tolkas som att vissa studerande är medvetna om sina utvecklingsbehov och jobbar med att utveckla sina forcerande egenskaper från hämmande mot mer genererande.

Gällande svårigheter med att koncentrera sig och rastlöshet kan paralleller dras till sådana svar i forskningsmaterialet där oro uttrycktes för att misslyckas med stresshantering, med att hålla koncentrationen uppe, drabbas av motivationsbrist eller känna att valet av utbildning inte är det rätta. Enligt Wikberg-Nilsson (2008, 13–14) är orsaken till tidiga avhopp från studierna ofta fel

val av utbildning, icke-överensstämmande förväntningar på utbildningen eller brister i den studerandes egen studieinsats. Det tål dock konstateras att en adekvat handledning av studerande som upplever att valet av utbildning är fel, borde vara att handleda studerande till att avbryta studierna och hitta en mer passande utbildning istället. Enligt Juvonen (2015, 41–42) behöver det inte alltid ses som något negativt då någon fjärras från ett nätverk, eftersom det för personen i fråga kan leda till att nya dörrar öppnas och att den unga utvecklas till att bli mer självständig och tar ansvar för sitt liv.

Då det handlar om stress, koncentration och motivation finns olika sätt för hur utbildningarna vid YH Novia kan handleda och stöda de studerande (Yrkeshögskolan Novia 2018a; Yrkeshögskolan Novia 2018b). Wikberg-Nilsson (2008) för fram tankar om ett holistiskt stödsystem som ur olika perspektiv beaktar och bemöter studerandes olika behov. Det mest gynnsamma för studerande är därför om högskolorna väljer att satsa på att arbeta med och stöda studerande så brett som möjligt ur ett socialt, akademiskt och emotionellt perspektiv under hela studietiden. För att stöda studerande är det viktigt att erbjuda dem möjligheter att utvecklas i socialt trygga grupper med trygga relationer till andra studerande och till högskolans personal. Studerande behöver möjligheter att utveckla akademiska kunskaper och färdigheter med hjälp av varierande pedagogiska arbetssätt. De behöver utveckla färdigheter att bemöta varandra med förståelse, uppmuntran och i vissa fall också erbjudas flexibla lösningar – dock utan att pruta på utbildningens kravnivå. Eftersom de forcerande särdragen och resursegenskaperna tangerar och ibland överlappar varandra, återkommer jag till stödformerna senare i relation till tillgången på socialt och materiellt stöd då resursegenskaperna diskuteras hos studerande.

Kunttu (2011, 34–35), Puusniekka och Kunttu (2011) och Penttilä (2016) diskuterade också olika resurser som hos studerande inverkar på studieförmågan. Sådana resurser som kan tolkas som hemmahörande bland de forcerande egenskaperna är bland annat förmågan att tackla livet, livsattityden och den sociala förmågan, interaktionsförmågan och förmågan att motivera sig att ta itu med saker. Då det brister i en eller flera förmågor inverkar det på studiefärdigheterna och studieresultaten vilket kan leda till frustration, stress och så småningom till försämrad studiemotivation. Ett tecken på försvagad studieförmåga är då studerandes engagemang i studierna försvagas och då studietakten blir långsammare än vad studierna kräver. I vissa fall avbryts studierna helt och hållet. Vanliga symptom på att studieförmågan försvagats kan vara stress, trötthet, depression, utmattning eller andra psykiska svårigheter hos de studerande. En del av dessa symptom klassificerar Bronfenbrenner som resursegenskap som påverkar

människans kapacitet genom att störa eller stöda utvecklingen, vilket jag återkommer till i tabell 6.

Även om man ofta uppmärksammar stödbehov och olika problemområden då verksamheter skall utvecklas är det samtidigt viktigt att komma ihåg att majoriteten av de studerandes svar i det empiriska materialet gav uttryck för ett positivt förhållningssätt till studierna och gemenskaperna. Samma sak konstaterade Penttilä (2016, 32–35) som redogjorde för den nationella studerandebaremeterns resultat, där cirka fem procent av yrkeshögskolestuderandena allvarligt funderade på att avbryta studierna medan trefjärdedelar av studerandena meddelade att de till och med känner stor iver inför sina studier.

Av tidigare forskning i denna studie, kan ett av Astins (1984) forskningsresultat kopplas både till de forcerande egenskaperna och till resursegenskaperna. Astin (1984) lyfter nämligen fram att socialt passiva studerande samtidigt kan vara akademiskt engagerade (resursegenskap) och därför lyckas bra med studierna, även om det är befogat att se den sociala passiviteten (forcerande egenskap) som en riskfaktor för avhopp. Vidare menar Astin (1993) att högskolorna har en viktig uppgift i att satsa på utveckling av resursegenskaperna hos de studerande. Genom att ge de studerande möjligheter och sporra dem till att vara delaktiga i skolans verksamhet och också i olika studentevenemang kan de studerandes forcerande egenskaper utvecklas i en gynnsam riktning, som stöder de studerande både under studietiden och senare i livet.

### 6.2.3. Resursegenskaper

Resursegenskaperna är egenskaper som framträder först något senare i det sociala samspelet och bör ses som tillstånd som begränsar funktionsförmågan eller stöder utvecklingen. Exempel på dylika egenskaper eller tillstånd är sjukdomar, funktionsnedsättningar, talang, intelligens, kunskaper, erfarenheter, sociala och materiella resurser så som familj, släkt, vänner, utkomst, mat, bostad, arbete och utbildning. (Bronfenbrenner & Morris 2006, 812.)

De resursegenskaper som studerande lyfte fram i det empiriska materialet var bland annat deras kognitiva eller intellektuella förmåga, om de skulle klara av att komma in i högskolesystemet och producera det som krävs för att få kurser godkända och studierna att framskrida. Några studerande nämnde språk-, inlärnings-, koncentrations- och hälsorelaterade svårigheter som utmaningar som kunde komma att begränsa deras funktionsförmåga. Materiella resurser som



nämndes bland orosmomenten hos några studerande var den ekonomiska situationen och boendesituationen under studietiden. Problem med att klara sin vardagsekonomi, att inte trivas på den nya studieorten eller svårigheter med att flytta hemifrån och bo ensam, var sådant som vissa studerande upplevde att kunde inverka negativt på studierna eller studieförmågan.

Samtliga studerande nämnde också i någon del av undersökningen vikten av att få stöd av andra. Variationer fanns gällande vem man förväntade sig stöd av och vem man hade fått stöd av. De resurspersoner som nämndes bland andra årets studerande var klasskamrater och smågruppsmedlemmar, lärare, familjemedlemmar, vänner och medlemmar i olika föreningar eller samfund. Hos första årets studerande gick förväntningarna på varifrån man hoppades få stöd under studietiden hand i hand med erfarenheterna hos andra årets studerande.

**Tabell 6.** Studerandes resursegenskaper

	<b>Resursegenskaper (påverkar människans kapacitet, stör eller stöder utvecklingen)</b>
Empiriska studiens resultat	<p>Intellektuella eller kognitiva styrkor (+)</p> <p>Stöd från studerande, lärare, familj, vänner, föreningar eller samfund (+)</p> <p>Inlärningssvårigheter, kognitiva och hälsorelaterade svårigheter (-)</p> <p>Förmåga eller oförmåga att hantera vardag, ekonomi, boendesituationen (+/-)</p>
Tidigare forskning och studier	<p>Tidigt ingripande då studieförmågan försvagas (Salmela-Aro 2011)</p> <p>Svaga och starka sociala nätverk och ungas aktörskap (Juvonen 2015)</p> <p>Betydelsen av egen aktiviteten och eget ansvar (Rubin 2018b)</p> <p>Boendemiljöns betydelse under studietiden (Astin 1984; DeAngelo 2014)</p> <p>Goda relationer till andra studerande (Astin 1993)</p> <p>Adekvat stöd vid rätt tidpunkt (Dennis m.fl.2005; Wikberg-Nilsson 2008; DeAngelo 2014)</p> <p>Vikten av omvårdande, stödjande och välkomnande studiemiljöer (O’Keeffe 2013)</p> <p>Vikten av att engagera studerande i studierna på fritiden, hämmande faktorer som heltidsarbete, hälso- och studierelaterade problem (Astin 1984)</p> <p>Studieförmåga, studiegemenskap, svårigheter i vardagen och nedsatt studietakt (Kunttu 2011; Kunttu &amp; Pesonen 2013; Penttilä 2016; Villa 2016)</p>
Sammanfattning och slutsatser	<p>Det är viktigt att utbildningarna satsar på en mångfald av stödformer och på pedagogisk planering som beaktar studerandes varierande behov ur ett holistiskt perspektiv (sociala, akademiska och emotionella behov, funktionsvariationer, boendesituation etc). Ett stöd som studerande nämnde som synnerligen viktigt i det empiriska materialet, var stödet från andra studerande och särskilt stödet från studerande som deltar i samma smågruppsarbete (då klasserna är stora, anses möjligheten att få studera i mindre grupper som extra viktig). Andra exempel på arrangemang som fungerar som stöd för den kognitiva och intellektuella utvecklingen och för hanteringen av vardagen, är tillräckligt schemalagd närvaro i skolan, god pedagogisk planering och olika studierelaterade träffar mellan studerande på fritiden. Dessutom behöver vikten av att ta eget ansvar för studiernas framskridande betonas och utvecklandet av det egna aktörskapet uppmuntras.</p>

Enligt Penttilä (2016, 32–35) tycker ungefär en tredjedel av de finländska yrkeshögskolestuderande att det är svårt att få vardagspusslet att gå ihop med studierna. Trots detta uppger cirka 75 procent att de ändå känner sig ivriga inför studierna och att undervisning, handledning och olika undervisningsarrangemang är goda och adekvata. Ur det empiriska materialets resultatredovisning framkom på samma sätt att de flesta studerande känner sig nöjda med studierna. Ur svaren kan slutsatser dras att de flesta ser sin kognitiva och intellektuella förmåga (intelligens och kunskaper) som något som främjar och stöder, men samtidigt kan också kognitiva eller intellektuella utmaningar tillsammans med brist på stöd och oförmåga att hantera vardagen leda till oro eller till att problem uppstår under studietiden för några av de studerande.

Enligt Salmela-Aro (2011) är det viktigt att se behovet hos den studerande i ett så tidigt skede som möjligt och genast ingripa om den studerandes studieförmåga försämras. Försämrad studieförmåga kan böttna i såväl intellektuella och kognitiva utmaningar som i problem med att hantera vardagen. Alexander Astin (1984, 518–527) är inne på samma linje och menar att utbildningarna behöver satsa på sådant som ökar studerandes engagemang i studierna och studiemiljön, för att utbildningarna ska ha färre avbrott och fler tillfredsställda studerande. De faktorer som Astin tog upp som hämmande för studerandes engagemang i studierna är heltidsarbete vid sidan om studierna, funktionsnedsättningar, hälsorelaterade problem och studierelaterade svårigheter. Vid YH Novia (2016a; 2018b) stöds de studerande genom att de erbjuds olika tillgänglighetsfrämjande hjälpmedel vid funktionsnedsättningar och studiehandledning eller individuell studieplanering vid utmaningar i andra studierelaterade ärenden. Att man från utbildningens sida också är lyhörd och förstående för studerandes hälsorelaterade problem och ekonomiska situation är önskvärt, även om det inte går att påverka utvecklingen av dylika externa faktorer i lika hög grad.

I Kunttu och Pesonen (2013, 93) framgår att de studerande själva önskar bli erbjudna stöd under studietiden, exempelvis gällande hantering av tidsbrist och stress, handledning i studiefärdigheter och även gällande problem med relationer och självkänsla. Det som framkom i studiens empiriska material, var att studerandes förväntningar på och erfarenheter av stöd från andra studerande var så centralt. En pedagog reflekterar kanske automatiskt över hur hen i den egna yrkesrollen (eller hur arbetsgivaren som utbildningsanordnare) kan erbjuda det stöd som en enskild studerande behöver, medan de studerande själva förväntar sig och erfar att stödet i första hand skall komma från andra medstuderande. Betyder detta att pedagogerna behöver

flytta fokus från att fundera på hur de kan stöda den *enskilda* studerande till att fundera på hur de kan möjliggöra sådana *grupper* i undervisningen att de studerande också bättre kan stöda varandra? De positiva förväntningar och erfarenheter som uttrycktes i det empiriska materialet var att smågrupperna hjälper, stöttar och är accepterande då studierna känns tunga, att de stöder då studerande känner sig osäkra, att de hjälper då det förekommer oklarheter och då studerande stöter på motgångar. Samtidigt är det viktigt att notera att variation förekommer och att alla smågrupper inte fungerar problemfritt. Några studerande uttryckte också en rädsla för att inte klara av att arbeta i grupp och för att smågruppsarbetet skulle ha en negativ inverkan på självförtroendet, eftersom de studerande kände sig sämst i gruppen och därför behövde mycket hjälp från de övriga smågruppsmedlemmarna. Därutöver finns det också studerande som inte alls trivs med smågruppsarbete utan önskar klara studierna så självständigt som möjligt.

Det är alltså av stor betydelse att det stöd som erbjuds de studerande är adekvat. Forskningsresultat från Dennis m.fl. (2005) visar att det är bristen på ett sådant stöd som den studerande verkligen behöver, som är mera avgörande för studieframgången än något annat. Det är alltså inte tillgången till olika stödformer som är det viktigaste, utan att den studerande får det stöd hen verkligen behöver i rätt stund. Även O’Keeffe (2013, 605) talar om vikten av stöd i rätt stund, men talar om studiemiljön som helhet istället för om stödformer. Han menar att det är viktigt att komma ihåg att det första studieåret kan vara omtumlande för vem som helst och därför behöver omvårdande, stödjande och välkomnande studiemiljöer erbjudas till alla studerande genast då studierna inleds - detta för att motverka tidiga avhopp.

Wikberg-Nilsson (2008, 13–14) talar som O’Keeffe (2013, 605) om faktorer som kan inverka på tidiga avhopp från studierna och indelar dessa bland annat i institutionella och utominstitutionella förutsättningar. Till de utominstitutionella hör situationer inom familjen eller vänskretsen och den studerandes ekonomiska situation, medan dålig informationsgång i skolan, otillräckligt stöd eller ointresse från lärare och personal, samt lågt närvarokrav räknas till institutionella faktorer. I det empiriska materialet nämnde de studerande många viktiga institutionella faktorer. En faktor gällde en tillräcklig satsning på smågruppsarbete och att smågruppsammansättningen ändras tillräckligt ofta, eftersom en dysfunktionell grupp samtidigt kan vara en riskfaktor. Annat viktigt att satsa på gällde tutor-verksamheten, en kreativ och varierande undervisning, en tydlig och god pedagogisk planering och pedagogiskt utförande, samt en satsning på tillräckligt med närvarotimmar i skolan, eftersom ett för lågt närvarokrav ansågs utgöra en risk för att studerande fjärras från studierna. För att motverka att

studerande fjärmas från studierna och avbryter, krävs enligt Wikberg-Nilsson (2008) att utbildningsanordnarna satsar på ett holistiskt stödsystem, som anpassas specifikt för varje utbildningsprogram och som utgår från en förståelse för det liv dagens studerande lever. Ett holistiskt stödsystem stöder den studerande såväl socialt, akademiskt som emotionellt. Om möjligt kunde de studerande exempelvis aktivare inbjudas till att delta i planeringen av skolans vardag, pedagogen kunde diskutera olika alternativ för gruppsammansättningar, examinationer, undervisningsformer, deadlines och dylikt med de studerande. Annars finns det enligt MacLennan m.fl. (2011, 240–241) en risk att de studerande blir passiva deltagare, vilket inte är fallet om den professionella assisterar och stöder tillsammans framtagna lösningar istället för att presentera sin egen agenda.

Vad som är rätt sorts stöd i rätt stund varierar enligt behov från studerande till studerande, men både Astin (1993) och DeAngelo (2014) påvisar att det är viktigt att studerande känner att de har andra studerande att diskutera kursernas innehåll och skoluppgifterna med också utanför klassrummet på *fritiden*. Påståendet stöds också av resultatet från den empiriska undersökningen, där studerande lyfter upp vikten av att få konkret hjälp av varandra med skoluppgifter och att det satsas på gemensamma evenemang och aktiviteter även utanför skoltid. Ett sätt att svara på behovet, kunde vara att som lärare erbjuda studerande tillräckliga möjligheter att delta i grupp- och projektarbeten som de också behöver ta sig an tillsammans utanför den schemalagda skoltiden (smågruppsträffarna är i huvudsak schemalagda). Här kan dock boendesituationen vara en utmaning för studerande som bor på annan ort och som pendlar till studieorten. Likaså kan det vara en utmaning för studerande som förvärvsarbetar vid sidan av studierna. För att beakta dessa studerandes behov behöver det således finnas grupp- och projektarbeten som även möjliggör möten i grupp på distans i virtuella miljöer.

Både Astin (1984, 524–527) och DeAngelo (2014, 63–64) menar att boendemiljön under studietiden kan ses som såväl en risk- som en skyddsfaktor, beroende på om studerande via den fjärmas från eller svetsas samman med studierna och studiegemenskaperna. I den empiriska delen framkommer att några av andra årets studerande upplevde sig ha fjärmats från studiegemenskaperna, men inte på grund av långa avstånd mellan bostad och studieort utan på grund av hemlängtan. De studerande upplevde att banden till familjemedlemmar som levde på annan ort, var så starka att de inte tillät sig själva att integreras i studiemiljön eller på studieorten. Enligt Villa (2016, 44–48) upplever ungefär 35 procent av yrkeshögskolestuderande i Finland ingen, svag eller ganska svag gemenskap med den egna

studerandegruppen, knappt 20 procent förhåller sig neutrala och knappt hälften av de studerande uppger att de känner en stark eller en rätt så stark gemenskap med den egna gruppen i skolan. I den empiriska delen av undersökning framkom, i likhet med det nationella resultatet, att flera studerande inte upplever någon stark gemenskap med den stora klassen under studietiden, men att smågruppsarbete som en del av undervisningen skapar gemenskap och trygghet, vilket hos de flesta studerande bidrar till möjligheter att utvecklas.

I Tarja Juvonens (2015, 41–42, 238) doktorsavhandling framkommer att om den unga är knuten med svaga band till ett visst nätverk, ökar risken för att hen fjärmars från detta nätverk. Starkare band gör däremot att den studerande förbinder sig till nätverket. Att fjärmars från eller att vara löst förbunden till studiegemenskaperna kan å ena sidan ses som någonting negativt, men kan å andra sidan också ses som något positivt om det för vissa studerande leder till att andra alternativa dörrar öppnas. Som utbildningsanordnare kan man tillsammans med studentkårens och -föreningarna upplysa studerande om risk- och skyddsfaktorer då det kommer till frågor som berör studieliv och boendemiljö, men i slutändan ligger ändå ansvaret för att aktivera sig i sociala sammanhang på fritiden hos de studerande själva. I det empiriska materialet lyfte studerande själva fram den egna rollen och ansvaret för att hantera sin livssituation och sina studier. Flera uttryckte förväntningar på och erfarenheter av satsningar på den egna utvecklingen, på att hitta redskap för att strukturera den egna vardagen och kunna hantera stress. En studerande skrev också att det är viktigt att berättiga sig själv möjligheten att njuta av och ta vara på studietiden, att söka kontakt med andra och att aktivt välja att delta i olika saker tillsammans.

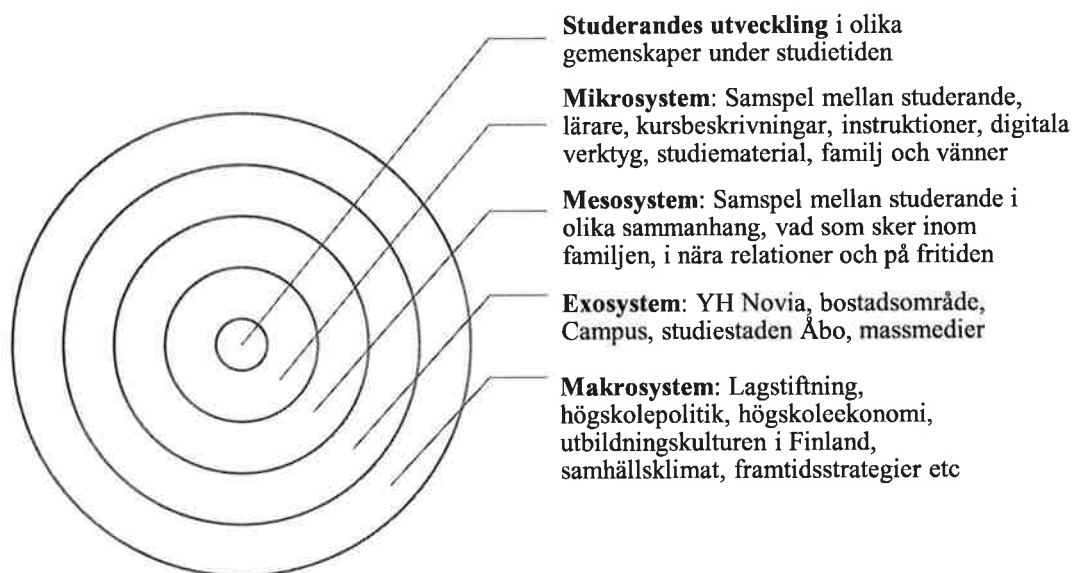
Både Rubin (2018b) och Juvonen (2015) betonar ansvaret hos utbildningssektorn för att fostra unga till att förstå betydelsen av den egna aktiviteten och det egna ansvaret för att skapa sin framtid. Detta stöder därmed den bioekologiska utvecklingsteorin genom att påvisa att både en persons egenskaper och de kontextuella aspekterna behöver beaktas i relation till varandra då man i högskolevärlden vill utveckla stödjande studiegemenskaper. Samma tankar stöds även av Engstrom & Tinto (2008, 46–50), som talar om ett sådant stöd som möjliggör ett fullvärdigt medlemskap i studiemiljön, och av Wikberg-Nilssons (2008) tankar om ett holistiskt stödsystem, som beaktar de studerandes sociala, akademiska och emotionella behov. Liknande resultat presenterar också Rendon (1994) och Tinto och Russo (1994, 16–25) som lyfter fram potentialen i att se möjligheterna hos *alla* studerande, också hos dem som inte uppfyller profilen för en typisk högskolestuderande. Ett sådant stödsystem kan antas vara extra kostsamt, men i

studierna dras slutsatsen att satsningarna återbetalar sig genom ökad genomströmning och nöjdare studerande.

### 6.3. Kontextens och studiemiljöns betydelse för studerandes utveckling

Följande bokstav i Bronfenbrenners PPCT-modell, som efterföljer de olika egenskaperna, är bokstaven C som står för kontexten där de studerande befinner sig och rör sig under studietiden. En del i kontexten är studiemiljön, där tutor- och studentföreningsverksamheten ingår tillsammans med handledning och undervisning i klass, i smågrupp och individuellt. Utöver det som händer i studiemiljön eller i skolans olika gemenskaper präglas de studerandes utveckling dessutom av sådant som sker inom den privata sfären på fritiden och av sådant som sker inom den egna högskolans organisation, inom högskolepolitiken och i samhället överlag och som de studerande inte direkt själva kan påverka. De olika segmenten i figur 9, som representerar olika miljöer eller kontext för interaktion med andra och annat, inverkar med andra ord på studerandes förutsättningar för att ingå och utvecklas i olika gemenskaper under studietiden.

**Figur 9.** Kontextens inverkan på de studerandes förutsättningar för att ingå i gemenskaper



Enligt Bronfenbrenner (Bronfenbrenner och Morris 2006, 814–815) står mikrosystemet för den miljö där individen direkt kommer i kontakt med andra individer och med olika fysiska, materiella, sociala och symboliska funktioner som antingen främjar eller hämmar individens möjligheter till samspel och utveckling i sin närmiljö. Mikrosystemet är med andra ord den miljö som kommer närmast och har störst inverkan på individens utveckling.

Samspel med objekt eller symboler kan konkretiseras med att de studerande tar sig an olika uppgifter, läser texter, samspekar med digitala verktyg och utvecklas beroende på uppgifternas art och hur de klarar av att förstå och arbeta med dem. Från utbildningens sida ligger ett ansvar i att erbjuda tydliga uppgiftsbeskrivningar och undervisningsupplägg, tillgängliga och välfungerande verktyg, studiematerial och utrymmen. För samtliga studerande, och särskilt för då svårigheter med att bemästra studierna förekommer, finns annars en risk för att de studerande fjärrar sig från studiegemenskapen och slutligen avbryter studierna.

Enligt Salmela-Aro (2011) är det dessutom viktigt att komma ihåg att studerande kan behöva handledning i hur hen skall ta sig an studiematerial och interagera med olika studieuppgifter, vilket också framkom ur det empiriska materialet (se sidan 71): *Var tydlig i planeringen och uppgifterna, då funkar arbetet bättre mellan studerande. Förklara och svara på frågor på studerandes nivå så att alla förstår.* Tydlighet då det kommer till objekt, symboler och språkbruk i undervisningen är med andra ord en god grund för ett fortsatt fungerande samspel studerande emellan och mellan lärare och studerande. Att baka in en viss grad av närvarokrav då kurser planeras (framkom bl.a. i Wikberg-Nilsson 2008) och att ha fungerande digitala verktyg som stöd för undervisningen, kan också ses som betydelsefulla element för fungerande samspel i mikrosystemet.

I föregående kapitel då studerandes resursegenskaper diskuterades i relation till tidigare forskning, framkommer upprepade gånger vikten av stöd från klasskamrater eller smågruppsmedlemmar, från skolans lärare och från andra betydelsefulla personer i studerandes närmiljö. Bland annat O’Keeffe (2013, 605) påpekar att det första studieåret ofta kan vara extra utmanande för många studerande, vilket betyder att de största satsningar borde göras här – satsningar som gör att de studerande upplever studiemiljön som omvårdande, stödjande och välkomnande. Förutom förväntningar på medstuderande och på skolans lärare, lyfte studerande i det empiriska materialet också upp förväntningar på och erfarenheter av stöd av familjemedlemmar, sambor och av nya kompisar och tidigare vänner (som ofta fanns kvar på hemorten). Hur relationerna inom familjelivet och i vänkretsar utvecklas under studietiden kan

utbildningen inte direkt påverka. Det är ändå viktigt att inte förbise betydelsen av att studerande skall ha möjlighet att bygga upp och vårda sina relationer inom den privata sfären även under studietiden. Relationerna har betydelse för den studerandes studieförmåga och bör även ses som en riskfaktor för studieavbrott om de inte fungerar (Wikberg-Nilsson 2008; O’Keeffe 2013)

Vartefter studerande förflyttar sig mellan studiemiljön och andra miljöer, både formas, förändras och växer mesosystemet (jmf. Bronfenbrenner 1979, 25). Förflyttningar mellan de olika mikrosystemen innebär exempelvis att kunskaper, känslor och attityder kommuniceras mellan de olika miljöerna eller gemenskaperna. Det betyder med andra ord att det som studerande erfar utanför skolmiljön, har eller kan ha antingen en gynnsam eller hämmande inverkan på studieförmågan och förutsättningarna att till fullo ingå i studiegemenskaperna. De studerandes olika mikrosystem kan också länkas samman med varandra, då exempelvis två olika studerande spelar i samma idrottslag på fritiden, och sedan möts igen i skolans gemenskaper, där de kan ta på sig eller tilldelas helt annorlunda roller än vad de har på sportplanen eller i idrottshallen.

I det empiriska materialet framgick bland annat också att studerande som kände stark hemlängtan till familjen på annan ort, engagerade sig mindre i studiemiljöns gemenskaper än andra. Samma gällde för studerande som upplevde det svårt att kombinera arbets- eller familjeliv med studierna. Studerande som levde väldigt olika liv privat jämfört med i skolan, var alltså mer benägna att isolera sig från studiegemenskaperna i jämförelse med de studerande som uttryckte en stark önskan om att kunna utvecklas och bli mer självständiga under studietiden. Eftersom det empiriska materialet inte numrerades i syfte att jämföra samma studerandes svar på olika frågor, är det inte möjligt att dra slutsatsen att de studerande som rörde sig mellan två mikrosystem med få beröringspunkter, skulle vara samma studerande som upplevde att de hade tilldelats eller tagit på sig rollen som de tystlåtna eller mer passiva inom klassgemenskapen (även om det är möjligt att så är fallet). Enligt Astin (1984) behöver social passivitet (att undvika sociala sammanhang med andra) inte nödvändigtvis betyda det samma som avsaknad av akademiskt engagemang i studierna. Ändå menar han att det är viktigt att utbildningen satsar på att integrera *samtliga* studerande i studiegemenskaperna – det vill säga att stöda smidiga kopplingar mellan studerandes olika mikrosystem, eftersom den aspekt som starkast inverkar på hur en studerande klarar sig under studietiden (både med beaktande av akademisk framgång och av personlig utveckling) är om hen har starka relationer till andra medstuderande eller inte (Astin 1993).



Ur majoriteten av de förväntningar på gemenskaper som framkom ur det empiriska materialet, kan det ändå konstateras att de flesta studerande såg med tillförsikt på möjligheterna att skapa nya relationer till olika individer i studiemiljön. På samma sätt visade det sig att de flesta erfarenheter också talade om lyckade studiegemenskaper, särskilt inom ramen för smågruppsarbetet. Några av breven berättade också om nya kompisgäng som hade bildats via studiegemenskaperna, där man nu även umgicks som vänner på fritiden. Ytterligare mikrosystem som studerande rörde sig inom på fritiden och som kan kopplas till integration i studiemiljön var aktivitet inom studerandekåren och andra studierelaterade föreningar och evenemang.

Exosystemet omfattar samspelet mellan miljöer där människan i utveckling själv inte ingår men som hon ändå påverkar och påverkas av. Enligt Pramlin Samuelsson m.fl. (2015) räknas exempelvis strategier, resursfördelningen, utrymmen och materiella villkor, personalens utbildning och täthet samt gruppstorlek i skolan till exosystemet. För studerande vid YH Novia betyder det att deras studier påverkas av mindre och mer övergripande dokument och strategier som exempelvis högskolans kvalitetssäkringssystem, examensstadga, pedagogiska strategi, rekommendationer för tillgänglighet etc. Annat som påverkar i studiemiljön är högskolans ekonomiska situation, som styr resursfördelningen och återspeglar sig på gruppstorlekar och gruppindelningar, personaltäthet och fördelning mellan undervisning, handledning och andra möjligheter att stöda studerande i studierna. Även utbildningens utrymmen, materiella och digitala villkor påverkar studerandes studier och möjligheter att verka i studiemiljön.

Makrosystemet handlar enligt Bronfenbrenner (1979, 26) om hur människan i utveckling påverkas av det som sker på samhälls nivå. Människans utveckling påverkas av den subkultur eller kultur som dominerar i människans vardag, av lagstiftning och ideologier som styr i samhället, av socioekonomiska realiteter och av etniska, religiösa och andra livsstilsrelaterade faktorer. Tidigare i studien har det konstaterats att inom grundskolan och andra stadiets utbildningar är det sociala arbetet lagstadgat i skolan genom elevhälsans skolkuratorsverksamhet (Lag om elev- och studerandevård 1287/2013). Men det sociala arbetet förekommer inte som en lagstadgad serviceform för högskolestuderande. Studerande i behov av professionell hjälp ska istället vända sig till studerandehälsovården eller till andra kommunala eller privata aktörer, men kan inte kontakta en skolkurator som direkt är kopplad till den egna högskolans vardag. Detta behöver inte nödvändigtvis ses som ett problem om högskolan har klara system eller principer för hur, när och av vem studerande ska handledas

vidare då problem med studieförmågan uppstår, men avsaknaden av skolkuratorsverksamhet inom högskolorna bör ändå ses som en riskfaktor som kan kopplas till lagstiftning som styrs från makronivå.

Tidigare i studien har konstaterats att finansieringen av yrkeshögskolorna årligen fastslås i statsbudgeten och att högskolorna styrs av den offentliga sektorn utgående från riktlinjer i regeringsprogram och genom avtal med Utbildnings- och kulturministeriet, där målsättningar för verksamheten samt regelverk för uppföljning och utvärdering ingår (Utbildnings- och kulturministeriet 2016). Högskolans ekonomiska situation som återspeglar sig på gruppstorlekar, personaltäthet och andra möjligheter att stöda studerande i studierna påverkas således av faktorer som styrs från makronivå. Även utbildningens utrymmen, materiella och digitala villkor är kopplade till ekonomiska realiteter som påverkas av det som händer på samhällsnivå. Nedskärningar i högskolornas resurser kan med andra ord slå tillbaka på det som studerande i det empiriska materialet anser vara viktigt, t.ex. satsningar på gruppindelningar (smågruppsarbete ger stöd och trygghet), på ett tillräckligt antal närvarotimmar, på en kreativ och varierande undervisning (kräver relevant och bra studiematerial, utrymmen, virtuella plattformar och redskap) och på lärarnas möjligheter till tid för pedagogisk planering och fortbildning.

Då det kommer till förhållningssätt och värderingar på makronivå, frågar sig Maunu (2018, 17) om de unga idag fostras till eller formas in i en viss roll redan under skoltiden för att passa samhällets olika behov och uppgifter längre fram i livet. Tolonen (2001, 260–262) lyfter i sin tur upp intressanta aspekter gällande den lokala ungdomskulturen och attityderna bland unga i olika skolmiljöer. Attityderna gentemot skolan och lärandet visade sig vara mer positiva, status mer jämlik ur ett genusperspektiv och relationerna till lärarna öppnare i en sådan skola som ligger i ett bostadsområde som i stora drag representerar övre medelklass. Vissa skillnader finns med andra ord mellan skolor, även om Lundahl (2016, 8–9) menar att det offentliga skolsystemet i Finland inte karaktäriseras av stora klyftor då man ur ett globalt perspektiv granskar jämlikhet och rättvisa inom utbildningssektorn.

Studerande vid YH Novia kommer till utbildningen från flera olika regioner, från urbana och rurala miljöer, från svenskspråkiga, finskspråkiga och från ”annanspråkiga” familjer och de representerar samtidigt varierande samhällsklasser. Det är därför viktigt att fundera på hur utbildningen kan erbjuda jämlika möjligheter för samtliga studerande att forma sina roller i skolgemenskapen på ett så utvecklingsfrämjande sätt som möjligt - oberoende av

socioekonomisk, regional, kulturell, språklig eller etnisk bakgrund. Med detta avser jag att högskolan inte skall representera dolda attityder som gynnar studerande med föräldrar som själva har en akademisk bakgrund, som kommer från övre medelklass eller som på andra sätt avviker från normen om ”den perfekta eller klassiska högskolestuderanden”. Studiemiljön skall vara öppen, bejaka och stöda mångfald och olikheter. Endast då kan studerande känna sig som fullvärdiga medlemmar i studiegemenskapen. Enligt Tolonen (2001, 259–260) är den finländska skolan över lag rätt ”medelfinländsk” där varken kulturella, religiösa, sociala eller sexuella variationer får eller tar särdeles mycket plats. Men samtidigt förändras samhället hela tiden och utvecklas. Nya generationer som föds präglar och präglas av sin samtid. Kanske den finländska skolan håller på att utvecklas mot mer öppen- och lyhördhet, också gentemot dem som inte faller inom normen? Förändring och utveckling av samhällsnormer, förhållningssätt och attityder tar tid – även i ett samhälle som i övrigt skenar iväg i ett högt tempo, vilket medför nya utmaningar av helt annan karaktär för de unga.

#### 6.4. Tidsaspekten och de studerandes förhållande till framtiden

Tidsaspekten eller bokstaven T i PPCT-modellen delar Bronfenbrenner (Bronfenbrenner och Morris 2006, 796) in i mikrotid (det som sker nu genom återkommande eller tillfälliga aktiviteter), mesotid (aktiviteter eller interaktion som sker i närmiljön under en viss tidsperiod) och makrotid (nuvarande historiska tidsperiod eller era). Som exempel förklarar han hur olika generationer kan uppleva nutiden på olika sätt, vilket betyder att den generation den studerande tillhör, också påverkar den syn hen har på världen, på sina livsvillkor och på framtiden. Bronfenbrenner ställer sig också frågan hur det växande samhällstempot, den ökade stressen och instabiliteten som präglar vardagslivet kommer att påverka människans proximala utvecklingsprocess, något som även Leccardi (2005, 139–142), Juvonen (2015, 37), Beck (2000) och Rubin (2018a) lyfter fram i relation till de ungas vardag och möjligheter.

Rubin (2018a) menar att ungas val och beslut starkt påverkas av deras tidigare erfarenheter, sådana erfarenheter som skapat rädslor, förhoppningar och förväntningar på hur framtiden kommer att se ut för dem. De unga kan då välja att vara reaktiva genom att försöka anpassa sig till den framtid de ser framför sig eller proaktiva genom att försöka agera på ett sätt som gör att de aktivt påverkar hur livet kommer att utvecklas för dem framöver. Juvonen (2015, 37–38)

talat om samma fenomen men använder begreppet projektiv istället, vilket hon beskriver som att ungas agerande omfattas av framtidsorienterade handlingar, val eller beslut.

Både första och andra årets studerande uttryckte ett behov av att satsa på den egna utvecklingen under studietiden, att hitta redskap för att strukturera vardagen och hantera den stress som studietiden medför. Någon studerande lyfte också upp hur viktigt det är att berättiga sig själv att njuta av och ta vara på studietiden och flera studerande nämnde betydelsen av att aktivt söka kontakt med andra och delta i aktiviteter tillsammans. Den del av det empiriska materialet där studerande ombads fundera på sin egen roll och aktivitet gav med andra ord uttryck för ett mer proaktivt (eller projektivt) än reaktivt förhållningssätt gentemot framtiden.

Det som framkom i det empiriska materialet stöds också av Ulrich Beck (2000) som menar att utbildning ur de ungas perspektiv idag betyder mera än bara en väg till ett yrke. Eftersom dagens risksamhälle inte garanterar en säker plats på arbetsmarknaden efter avlagd examen, innebär utbildning och studiegemenskap också en arena för att lära känna sig själv och utvecklas som människa – något som utbildningssektorn enligt Rubin (2018b) både behöver ta i beaktande och ta ansvar för. Eftersom skol- eller studiegemenskaper betyder så mycket mer än bara en väg till ett yrke, måste utbildningssektorn fostra barn och unga till aktiva aktörer med ansvar för att skapa sin egen framtid. Juvonen (2015, 37–38) kompletterar Rubins tankar om ansvar, genom att poängtera de ungas behov av handledning och stöd för att de skall kunna ta ansvar och agera på ett sätt som svarar på nutidens behov. Att låta erfarenheter i det förflutna styra för mycket kan vara riskfyllt och leda de unga på villospår, eftersom framtiden är så snabbt föränderlig, osäker och oviss.

Vidare menar Juvonen (2015, 37–38) att risken för utanförskap växer om de unga lever enligt dag-för-dag-principen och inte lyckas planera för framtiden. Utgående från min lärarerfarenhet ligger det en viss sanning i detta. Bundenhet till och ett aktivt ansvarstagande för såväl personlig som studiegemenskapernas utveckling, kan ofta kopplas till studerande som gör upp planer för inte bara studietiden, utan även för livet eller tiden som följer efter examen. Däremot kan återkommande frånvaro från närstudier och andra studierelaterade träffar ses som ett tecken på brister i förbundenhet eller annan problematik, som i vissa fall så småningom leder till avbrutna studier om satsningarna på handledning och stöd inte bär frukt.

## 7. DISKUSSION OCH SLUTLEDNINGAR

Syftet med denna studie har varit att undersöka studerandes förväntningar på och erfarenheter av stödjande gemenskaper, samt att utgående från ett bioekologiskt utvecklingsperspektiv granska vilka förutsättningar som finns eller behöver finnas då man möjliggör och utvecklar gemenskaper för studerande. Svaret på den första forskningsfrågan om studerandes förväntningar på och erfarenheter av olika stödjande gemenskaper framkom i resultatredovisningen i kapitel 5 och har sammanfattats i tabell 3 (sidan 87). Vid inledandet av högskolestudierna känner de flesta studerande oro inför flytten till en ny ort och studiemiljö. Oron är kopplad till kognitiva, psykologiska, praktiska och materiella faktorer, samt till sociala faktorer, såsom rädsla för att lämnas ensam och inte hitta nya vänner. Då studerande tänker på studiegemenskaper nämner de klassen (den studerandegrupp de inlett studierna med), smågrupperna (grupperingar i vissa kurser på 7–10 studerande), samt gemenskaper med kopplingar till studentföreningslivet eller till annan fritidssysselsättning. Ur resultatet framkommer hur viktigt det är att högskolorna satsar på studier även i mindre grupper, eftersom det är svårt att känna gemenskap i en klass med exempelvis 50–60 studerande.

Bland orsakerna till oron nämner studerande bland annat rädsla för att inte passa in eller för att misslyckas i studierna eller i hanteringen av vardagen, vilket kan kopplas till de krav som ställs på unga vuxna i dagens samhälle. De ska vara socialt aktiva och klara av att agera på ett sätt som svarar på nutidens behov, samtidigt som de lever i ett risksamhälle som snabbt förändras och där framtiden för många känns både osäker och oviss (Beck 2000, 183; Juvonen 2015, 37–38; Rubin 2018b). Även för utbildningsanordnaren och pedagogerna betyder detta att rollerna förändrats och fortsätter förändras. Om högskolorna vill svara på studerandes behov, räcker det inte med att enbart se sig som institutioner som erbjuder studerande en väg till ett yrke, utan de måste också se sig som aktörer som erbjuder trygga miljöer där studerande tillåts lyckas och misslyckas såväl i studier som i samspelet med andra. Då studerande erbjuds och erbjuder varandra stöd och handledning i en trygg omgivning, blir eventuella misslyckanden lättare att hantera och delad glädje blir dubbel glädje då man lyckas tillsammans. Det är i sådana studiegemenskaper som studerande kan utvecklas gynnsamt mot ett aktivt aktörskap, som inte bara innebär att de tar ansvar för sitt eget privatliv, yrkesliv och egen framtid, utan också för sina medstuderande, kommande arbetsplatser och på långsikt för hela samhället.

På basen av studiens empiriska resultat finns det gott om potential hos de studerande att bygga upp stödjande gemenskaper. De studerande förväntade sig i början av studietiden att de skulle

få stöd och hjälp av varandra och att studietiden skulle leda till en positiv utveckling och ökad självständighet. De flesta studerande som var halvvägs genom studierna bekräftade att förväntningarna på stöd och egen utveckling hade uppfyllts, men att det fanns riskfaktorer på vägen som behöver uppmärksammas. Som riskfaktorer nämndes klickbildningar som kan tolkas ha positiva effekter på medlemmar i attraktiva grupper, men som kan upplevas segregerande och hämmande för utvecklingen hos dem som känner sig utanför eller hemmahörande i grupper med lägre status (Tjersland m.fl 2011; Martin 2012). En annan riskfaktor som nämndes var hemlängtan som leder till passivitet eller isolation om den blir långvarig.

Båda datainsamlingsmetoder med första och andra årets studerande avslutades med tips på hur studiegemenskaperna kunde utvecklas till att bli mer stödjande. Svaren tolkade jag som uttryck för de studerandes behov. Förutom vikten av att satsa på smågruppsarbete, nämnde de studerande också en kreativ och varierande undervisning som föregås av god pedagogisk planering och tydliga instruktioner. Genom kreativitet och variation i undervisning och examinationer, kan flera studerandes inlärningsstilar och individuella behov tillgodoses jämfört med om kurserna byggs upp på samma eller liknande sätt varje gång. De studerande nämnde också hur viktigt det är att få konkret hjälp och handledning inte bara med skoluppgifter, utan också med gruppdynamik och stresshantering då problem uppstår. En annan sak som lyftes fram var vikten av ett tillräckligt antal närvarotimmar i skolan, eftersom för låga krav på närvaro sågs som en risk som kan leda till att studerande fjärras från skolans gemenskaper. Det här är i sig intressant, eftersom det i dagens samhälle allt mera satsas på flexibla och virtuella lösningar inom högskolevärlden.

En relevant fråga blir därför att fundera på hur de virtuella studierna kunde utformas så att de inte blir en riskfaktor för dem som har svårt att förbinda sig till och lyckas med studier som sker i virtuella miljöer. Borde utbildningarna förbereda sig på att erbjuda flera alternativa möjligheter så att studerande mer fritt kan växla mellan när- och distansstudier beroende på vad deras utveckling och livssituation kräver? Omfattande distansstudier eller studier i virtuella miljöer behöver inte vara en riskfaktor för alla studerande – tvärtom kan de förebygga studieavbrott, om hälsan eller livssituationen gör det svårt eller omöjligt att under längre tider delta i närstudier. Förutsättningar för digitala studiegemenskaper och utvecklandet av stödformer i virtuella miljöer är därför ett aktuellt temaområde som kunde lämpa sig för vidare forskning. I detta sammanhang är det dock värt att notera att inga flerformsstuderande deltog i

den empiriska undersökning - flerformsstuderande som till skillnad från dagstuderande själva valt att huvudsakligen eller helt och hållet studera på distans.

Den andra forskningsfrågan tog fasta på vilka förutsättningarna är för studerande att kunna ingå i gemenskaper och hur studiemiljön kan förstås ur ett bioekologiskt utvecklingsperspektiv. Det bioekologiska utvecklingsperspektivet innebär att människans utveckling ses som process, som ständigt influeras av ömsesidig interaktion mellan den aktiva personen själv och andra personer, objekt och symboler i omgivningen. Ju mer regelbunden interaktionen är och ju längre den pågår över tid, desto starkare påverkar den människans utveckling. (Bronfenbrenner och Morris 2006; Tudge m.fl. 2009.) I relation till skolans gemenskaper och studiemiljön betyder detta att studerande under studietiden interagerar med andra studerande, med högskolans personal och med olika objekt och symboler. Studerande påverkas med andra ord av hur interaktionen i gemenskaperna ”fungerar” under studietiden, vilket i sin tur påverkas av studerandes olika egenskaper och resurser, av kontexten där interaktionen sker och av tiden för interaktionen.

*Egenskaperna* som ingår i den bioekologiska utvecklingsteorin är indelade i tre kategorier: förbehållna egenskaper, forcerande egenskaper och resursegenskaper (Bronfenbrenner och Morris 2006; Tudge m.fl. 2009). Bland de förbehållna egenskaper som studerande nämnde i den empiriska delen fanns ålder, mognadsnivå, språk och dialekt. Dessa egenskaper såg studerande som både främjande och hämmande för interaktionen i gemenskaperna. Om stora skillnader i ålder eller mognadsnivå gör att studerande tänker *för* olika, kan egenskaperna bidra till samarbetssvårigheter. På samma sätt kan också språk och dialekter hämma interaktionen om medlemmarna i studiegemenskaperna har svårigheter med att språkligt förstå varandra. Men olikheter mellan studerande borde också ses som en styrka och rikedom, eftersom mångfald i gemenskaper är något som gynnar medlemmarnas utveckling (Payne 2008, 309). För pedagogerna är det viktigt att känna till både risker och möjligheter då gruppammansättningar planeras i undervisningen. Vid behov skall sammansättningarna kunna diskuteras och förändras om exempelvis statusfördelningen i grupperna inte gagnar de studerandes utveckling.

Följande kategori är de forcerande egenskaperna, som kan kopplas till olika aspekter av social kompetens, till förmåga att ta ansvar och orka kämpa, men också till koncentrationssvårigheter, osäkerhet, blyghet och passivitet, som nämndes av några studerande i det empiriska materialet. Via handledning i trygga grupp-gemenskaper, individuell studieplanering och möjlighet till tillgänglighetsplan i samband med funktionsvariationer, borde också studerande som uppger sig besitta mer hämmande egenskaper ha möjlighet att utvecklas i gynnsam riktning under

studietiden. Det tål dock konstateras att inga planer förverkligas automatiskt, utan dessa kräver engagemang från såväl högskolans, pedagogernas som de studerandes sida för att bära frukt. Den sista kategorin av egenskaper är resursegenskaperna, som också omfattar resurser "utanför" personen. Egenskaper eller resurser som studerande nämnde som gynnsamma var bland annat intellektuell eller kognitiv kapacitet och stödet från medstuderaende, lärare, familj, vänner, föreningar och samfund. Några studerande lyfte exempelvis fram vilken betydelsefull resurs studentförenings- och tutorverksamheten är, särskilt i början av studierna då de studerande är nya på studieorten. Inlärnings- och hälsorelaterade svårigheter upplevdes däremot som hämmande, medan förväntningar på och erfarenheter av förmågan att hantera vardagsrutiner, privatekonomin och boendesituationen varierade mellan de studerande.

Men det är inte bara egenskaper och resurser hos studerande som inverkar på samspelet och förutsättningarna för att kunna ingå i gemenskaper, utan även *kontexten* där interaktionen sker. Studerande påverkas av det samspel som sker i olika miljöer mellan studerande, lärare, annan personal, objekt och symboler. Från utbildningens sida ligger det exempelvis ett ansvar i att erbjuda adekvat och lättillgänglig handledning, tydliga uppgiftsbeskrivningar och undervisningsupplägg, välfungerande verktyg, studiematerial och studieutrymmen. Brist på stöd, handledning, utrymmen eller otydlighet i studierna ökar risken för att studerande ska fjärras från studiemiljön och studiegemenskaperna.

I tidigare forskning (bl.a. Astin 1984) och i det empiriska resultatet framkom också att studerande som lever helt olika liv privat jämfört med i skolan, är mer benägna att separera sig från studiegemenskaperna i jämförelse med studerande som uttryckte en stark önskan om att utvecklas och bli mer självständiga under studietiden. Bland studerande, som i det empiriska materialet lyfte upp att de levde helt skilda liv i och utanför skolan, nämndes familjeliv med minderåriga barn som en orsak och hemlängtan till nära och kära på annan ort som en annan orsak. Ur ovan nämnda svar utläste jag ändå ett akademiskt engagemang, även om bindningarna till den egna klassen eller smågrupperna var svagare än hos övriga studerande.

Andra kontextuella aspekter som också indirekt påverkar studerandes förutsättningar under studietiden är det hektiska tempo och den osäkerhet som präglar dagens samhälle, den högskolepolitik som förs på nationell nivå och den egna högskolans ekonomiska situation och synen på studerande. Samhällssituationen på makronivå återspeglar sig i finansieringen av högskolorna, vilket i sin tur kan påverka gruppstorlekar, personaltäthet, fördelning mellan



närundervisning och distansstudier, handledningsformer och andra möjligheter att stöda de studerande på bästa möjliga sätt under studietiden.

Den sista aspekten i den bioekologiska utvecklingsteorin är *tiden*, som olika generationer kan uppleva på helt olika sätt. De studerandes syn på världen, livsvillkoren och framtiden är med andra ord nära länkad till den generation de representerar. Denna syn kan vara en helt annan än pedagogernas (om pedagogerna tillhör en annan generation). Det är därför befogat att fundera på vilket sätt studerandes utveckling påverkas av det höga samhällstempot, den ökade stressen och osäkerheten inför framtiden. För flera unga betyder studier och studiegemenskaper inte längre bara en väg till ett yrke, utan också mycket annat (Leccardi 2005, 139–142; Juvonen 2015, 37; Beck 2000; Rubin 2018a). På vilket sätt beaktas denna nya syn på studier och studiegemenskap i högskolevärlden idag? Högskolorna bär nämligen också ett gemensamt samhällsansvar i att förbereda de studerande för dagens risksamhälle och stöda dem i deras utveckling mot ett aktivt aktörskap, där förmågan att hantera och påverka den egna framtiden ingår.

Denna studie har utgått från det empiriska materialet. Bronfenbrenners bioekologiska utvecklingsteori valdes först i ett senare skede av forskningsprocessen till studiens huvudteori. I och med detta angreppssätt, kunde jag rätt öppet gå in i den fenomenografiska bearbetningsprocessen av det empiriska materialet, utan att påverkas av huruvida de studerandes svar skulle passa ihop med den teoretiska referensramen eller inte. Även om jag ingalunda är objektiv som forskare, upplever jag ändå att jag lyckats balansera mellan rollerna som lärare och forskare och att resultatet därför kan anses trovärdigt. Tiden mellan insamlingen av det empiriska materialet och bearbetningen av materialet skedde inom en tidsperiod på några månader, medan resultatet av den empiriska delen kopplades ihop med den teoretiska referensramen först långt senare. I det skedet av forskningsprocessen noterade jag att jag inte längre hade någon som helst uppfattning om vilka studerande som möjligtvis hade bidragit med vilka svar – vilket kan tolkas som att anonymiteten gentemot de studerande från min sida växte över tid.

I den fenomenografiska resultatredovisningen har *variationer* i de studerandes svar lyfts fram jämbördigt - utan att fokus i studien kretsat kring de svar som givits exempelvis av majoriteten av de studerande. Jag upplever att den empiriska resultatredovisningen av de studerandes förväntningar och erfarenheter är logiskt uppbyggd och transparent, även om jag är medveten om att det finns några enstaka påståenden i kategoriseringen som kan tolkas som att de placerats

i en tvetydig kategori. Detta gäller främst då första och andra årets studerande genom sina råd till varandra signalerat hurdana behov för utveckling de upplever att det finns. Orsaken till detta är att vissa av råden dels kunnat tolkas som hemmahörande under kategorin livshantering och egen utveckling, dels samtidigt också som något som starkt kan kopplas till gemenskap i skolan och därför även passat in under denna kategori.

Något som återkommit i studiens tidigare forskning om högskolestudier och studiegemenskaper är olika behov av stöd, vem som skall stöda och hur. Högskolorna bör se till de studerandes behov, såväl utgående från individuella inlärningsstilar och -lösningar som från möjligheter till att studera och umgås i mindre grupper där studerande kan möta varandra på andra sätt än i stora klassrum. Ansvaret för utvecklandet av stödjande och engagerande studiegemenskaper ligger hos utbildningsanordnaren och pedagogerna (Astin 1984; Rubin 2018b), samtidigt som det är viktigt att de studerande själva får vara med och planera, engagera sig och ta ansvar för studiemiljön och gemenskaperna. Ett intressant resultat av den empiriska delen av studien var att flera studerande i första hand förväntar sig stöd från andra medstuderande i studierelaterade frågor och uppgifter, vilket påvisar att fungerande gemenskaper studerande emellan är av stor betydelse. Detta är något som också Alexander Astin (1993) lyfte fram som ett resultat av en omfattande amerikansk studie på 1980-talet, och tyder på att även om samhället och de pedagogiska trenderna och arbetssätten utvecklas och förändras över tid, är det viktigt att kontinuerligt skapa förutsättningar för studerande att mötas och stöda varandra.

Då studiemiljön på ett holistiskt plan erbjuder alla studerande lika möjligheter att bli fullvärdiga medlemmar i studiegemenskaperna – trots variationer i egenskaper och resurser, kan de studerande på bästa sätt utvecklas under studietiden (Engstrom & Tinto 2008; Wikberg-Nilsson 2008). Eftersom egenskaperna och resurserna av olika orsaker varierar mellan studerande, behöver utbildningarna satsa på lyhördhet, flexibilitet och på en palett av olika stödformer som svarar på flera olika sorters behov. På grund av ekonomiska realiteter är det inte alltid resursmässigt möjligt att satsa på kostsamma lösningar som kräver tilläggsresurser. Istället behöver högskolorna satsa på nytänkande och pedagogisk kreativitet där man vågar tänka utanför boxen. Hur kan pedagoger och övriga personal handleda studerande så att dessa uppmuntras ta ansvar för studierna, studiegemenskaperna och för den egna framtiden också då livssituationen av olika orsaker känns utmanande? Hur kan högskolorna ta vara på den potential som finns hos majoriteten av studerande, de som har lätt för att integrera sig i studiegemenskaperna, de som har en stark framtidstro och för vilka studierna framskrider

smärtfritt och enkelt? I likhet med den riksomfattande studiebarometern (Kunttu, Pesonen och Saari 2017), visar denna studie att det inom klassgemenskaperna finns studerande som upplever studierna och studiegemenskaperna på helt olika sätt – så hur få klyftan att minska så att utvecklingen i studiegemenskaperna upplevs som positiv och gynnsam hos ännu fler? Frågorna som nyss ställdes har uppstått under forskningsprocessens gång och signalerar att forskningstemat fortfarande ger möjligheter till vidare forskning.

I början av studien presenterades Irene Roivanens (2008, 35–37) tankar om att sprida metoder från det sociala samhällsarbetet vidare till andra välfärdsaktörer och yrkesgrupper. Resultatet av denna studie visar att studerande både förväntar sig och är i behov av stödjande gemenskaper under studietiden, gemenskaper där de upplever att de jämbördigt kan erbjuda andra sitt stöd och själva erhålla stöd av andra. Då sådana gemenskaper utvecklas är det viktigt att grupperna inte är för stora, utan att de studerande kan bli sedda och hörda i mindre grupp-gemenskaper utanför de stora klassrummen. En högskola som både ser och beaktar de studerandes varierande behov och mångfald av egenskaper och resurser, är en högskola som inte endast ser sig som de studerandes väg till ett yrke, utan som mycket mer än så. En sådan högskola fungerar som en ansvarsfull välfärdsaktör, vars uppgift är att stöda de studerandes utveckling ur flera olika perspektiv så att de studerande klarar av att möta framtidens krav och möjligheter inte bara i arbetslivet utan också privat.

För högskole- och universitetsstuderande utgår det lagstadgade stödet inom studerandevården inte från det sociala arbetets perspektiv utan enbart från ett hälso- eller sjukvårdsperspektiv, där tjänsterna är kopplade antingen till den kommunala hälso- och sjukvården eller till studerandehälsovårdsstiftelsens tjänster (SHVS 2018a.). Från år 2021 kommer dock en förändring att ske. Tanken är då att universitets- och yrkeshögskolestuderande garanteras likvärdiga hälsovårdstjänster. Innehållet i tjänsterna skall fortsättningsvis utgå från bestämmelserna i hälso- och sjukvårdslagen, men tjänsterna ska produceras endast av Studenternas hälsovårdsstiftelse (SHVS). (Regeringens proposition till...2018.) Det kan alltså konstateras att planerna på mer likvärdiga och förenhetligade hälso- och sjukvårdstjänster för samtliga högskolestuderande kan ses som en förbättring, medan det sociala arbetet genom ”högskolekuratorer” fortsättningsvis kommer att lysa med sin frånvaro inom ramen för studerandevårdens ansvarsområde.

## KÄLLOR

Aapola-Kari, Sinikka & Wrede-Jäntti, Matilda (2017) Perinteisiä toiveita, nykyhetkeen kiinnittyviä pelkoja – nuoret pohtivat tulevaisuutta. Teoksessa Myllyniemi, Sami (ed.) Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Valtion nuorisoneuvosto & Nuorisotutkimusverkosto, 159–176.

Ahvenainen, Marko, Heikkilä, Katariina, Jokinen, Leena, Miettinen, Sari, Ollila, Johanna, Pietikäinen, Nina & Vuorisalo, Kati (2017) Framtiden – full av möjligheter! En arbetsbok för framtidsvägledning. Institutet för Framtidsforskning vid Åbo Universitet. <https://tulevaisuusohjaus.fi/wp-content/uploads/2017/12/Framtiden-full-av-mojligheter.pdf> . Hämtat: 5.11.2018.

Astin, Alexander (1984) Student involvement: Development Theory for Higher Education. Journal of College Student Development, January 1984, 518–529.

Astin, Alexander (1993) What matters in college? Liberal Education 79 (4), 4–12.

Avdelningen för vård och det sociala området (2018) Etisk värdegrund. <https://intra.novia.fi/assets/Sidor/Campus/Abo/Utbildningar-pa-campus/Utbildning-till-socionom/Avdelningens-anvisningar/Etisk-vardegrund2.pdf>. Hämtat: 15.11.2018.

Beck, Ulrich (2000) Risksamhället på väg mot en annan modernitet. Göteborg: Daidalos.

Bengtsson, Staffan & Svensson, Lars A. (2013) Erkännandets pedagogik – exemplet lärcenterbaserad utbildning. I verket Eriksson, Lisbeth, Nilsson, Gunilla & Svensson, Lars A. (red.) Gemenskaper. Socialpedagogiska perspektiv. Göteborg: Daidalos, 181–207.

Bronfenbrenner, Urie (1977) Toward an Experimental Ecology of Human Development. American Psychologist, July 1977, 513–531.

Bronfenbrenner, Urie (1979) The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, Urie & Morris, Pamela A. (2006) The Bioecological Model of Human Development. I verket Lerner, Richard M. & Damon, William (eds.) Handbook of Child Psychology 1: Theoretical models of human development. New York: Wiley, 793–828.

Cederlund, Christer (2013) Gemenskapens förutsättningar. I verket Eriksson, Lisbeth, Nilsson, Gunilla & Svensson, Lars A. (red.) Gemenskaper. Socialpedagogiska perspektiv. Göteborg: Daidalos, 299–316.

Danielson, Ella (2017) Kvalitativ forskningsintervju. I verket Henricsson, Maria (red.) Vetenskaplig teori och metod. Lund: Studentlitteratur, 143–154.

DeAngelo, Linda (2014) Programs and Practices That Retain Students from the First to Second Year: Results From a National Study. *New Directions for Institutional Research* 160, 53–75.

Dennis, Jessica M., Phinney, Jean S. & Chuateco, Lizette I. (2005) The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 46 (3), 223–236.

Eliasson-Lappalainen, Rosmari, Jacobsson, Katarina, Meeuwisse, Anna & Swärd, Hans (2008) Socialvetenskapliga forskningstraditioner – en introduktion. I verket Meeuwisse, Anna, Swärd, Hans, Eliasson-Lappalainen, Rosmari & Jacobsson, Katarina. *Forskningsmetodik för socialvetare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Engstrom, Cathy & Tinto, Vincent (2008) Access without Support is not Opportunity. *Change*, 40 (1), 46-50.

Eriksson, E., Arnkil T.E., Rautava, M. (2010) *Framtidsdialoger. Handbok för samtalsledare som arbetar med nätverk*. Helsingfors: Institutet för hälsa och välfärd i Finland.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2014) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Finlands studentkårers förbund (2019) *Studieförmåga genom studieiver*. <http://www.opiskelukyky.fi/wp-content/uploads/2013/12/kyky-työkalu2013-SWE-netti-ID-3383-1.pdf> . Hämtat: 25.10.2019.

Heikkinen, Hannu L.T. (2007) Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 196–211.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Johnson, Eileen S. (2008) Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education. *International Journal of Complexity and Education* 5 (1), 1–10.

Jokelainen, Piia (2011) Pienin tavoittein ja askelin – toiminnasta mahdollisuuksia arkielämään. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (2011) Mieli maasta. Masentuneen nuoren kohtaaminen ja tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–153.

Juvonen, Tarja (2015) Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen. Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 165.

Kaartinen-Koutaniemi, Minna (2011) First year experience – yliopisto-opiskelijan ensimmäinen opiskeluvuosi. Teoksessa Kunttu, Kristiina, Komulainen, Anne, Makkonen Katri & Pynnönen, Päivi (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim.

Klockars, Leena (2011) Nuoren aikuisen psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Kunttu, Kristiina, Komulainen, Anne, Makkonen Katri & Pynnönen, Päivi (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim.

Kunttu, Kristiina (2011) *Opiskelukyky*. Teoksessa Kunttu, Kristiina, Komulainen, Anne, Makkonen Katri & Pynnönen, Päivi (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim.

Kunttu, Kristina & Pesonen, Tommi (2013) Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47.

Kunttu, Kristina, Pesonen, Tommi & Saari, Juhani (2017) Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48.

Lag om elev- och studerandevård (1287/2013)

Lag om grundläggande utbildning (628/1998)

Larsson, Jan & Holmström, Inger K. (2018) Fenomenografi. I verket Henricson, Maria (2018) Vetenskaplig teori och metod. Lund: Studentlitteratur, 339–353.

Larsson, Staffan (1986) Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. <https://www.researchgate.net/publication/265267461>. Hämtat: 9.11.2018.

Leccardi, Carmen (2005) Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. Young. Nordic Journal of Youth Research 13 (2), 123–146.

Lundahl, Lisbeth (2016) Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. Research in Comparative & International Education 11 (1), 3–12.

MacLennan, Steven, Muir, Keith & Thoms, Susan (2011) Community and Social Capital. In Yuill, Chris & Gibson, Alastair (eds) Sociology for Social Work. An introduction. London: Sage, 228–244.

Martin, Ingrid (2012) Gruppsamtal i skolklasser – förebyggande socialt arbete. I verket Olsson, Eric & Martin Ingrid 2012. Socialt arbete med grupper. Lund: Studentlitteratur, 225–261.

Marton, Ference (1981) Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177–200.

Maunu, Antti (2018) Arjen rytmit ja yhteisöt – ammattiin opiskelevien hyvä elämä ja haalistuva individualismi. Nuorisotutkimus 36 (1), 3–21.

Niikko, Anneli (2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu.

O’Keeffe, Patrick (2013) A Sense of Belonging: Improving Student Retention. College Student Journal 47 (4), 605–613.

Olsson, Henny & Sörensen Stefan (2011) Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv. Stockholm: Liber.

Payne, Malcolm (2008) Modern teoribildning i socialt arbete. Falun: Natur & Kultur.

Peltola, Marja (2016) Sukupolvisuhteet, taloudellinen riippuvuus ja kuulumisen tunteet. Teoksessa Myllyniemi, Sami (toim.) (2016) Arjen jäljillä. Nuorisobarometri 2015. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto, 227–233.

Penttilä, Johanna (2016) Opintojen eteneminen ja opiskelukyky. Teoksessa Villa, Tiia (toim.) Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, 31–42.

Pramlin Samuelsson, Ingrid, Williams, Pia & Sheridan, Sonja (2015) Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research* 9 (7), 1–14.

Puusniekka, Risto & Kunttu, Kristiina (2011). Miltä suomalaisten opiskelijoiden opiskelukyky näyttää tutkimusten valossa? Teoksessa Kunttu, Komulainen, Makkonen, Pynnönen (toim.), *Opiskeluterveys. Opiskeluyhteisöjen hyvinvoinnin sekä opiskelijoiden terveyden ja opiskelukyvyn edistäminen*. Helsinki: Duodecim.

Regeringens proposition till riksdagen med förslag till lag om studerandehälsovård för högskolestuderande och till vissa lagar som har samband med den (2018) RP 145/2018 rd. <https://www.finlex.fi/sv/esitykset/he/2018/20180145.pdf>. Hämtat: 8.11.2018.

Rendon, Laura (1994) Validating culturally diverse students: Toward a new model of learning and student development. *Innovative Higher Education* 19 (1), 33–51.

Rennstam, Jens & Wästerfors David (2011) Att analysera kvalitativt material. I verket Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Roivainen, Irene (2008) Onko yhdyskuntatyö katoamassa suomalaisesta sosiaalityöstä? I verket Roivainen, Irene ym. (toim.): *Yhteisöt ja sosiaalityö kansalaisen vai asiakkaan asialla?* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rubin, Anita (2018a) Nuoret ja globaali murros. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun Yliopisto. <https://tulevaisuus.fi>. Hämtat: 5.11.2018.

Rubin, Anita (2018b) Tulevaisuuskasvatus ja oppettajan haasteet. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun Yliopisto. <https://tulevaisuus.fi>. Hämtat: 7.11.2018.



Rubin, Anita (2018c) Skenaarioajattelu tulevaisuudentutkimuksessa. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun Yliopisto. <https://tulevaisuus.fi> . Hämtat: 7.11.2018.

Rönnerman, Karin (2005) Vad är aktionsforskning? I verket Rönnerman, Karin 2005. Aktionsforskning i praktiken – erfarenhet och reflektioner. Lund: Studentlitteratur.

Salmela-Aro, Katariina (2007) Adolescents' and young adults' goal-related social ties. Teoksessa Helve, Helena & Bynner, John 2007. Youth and Social Capital. London: Tufnell Press, 127–135.

Salmela-Aro, Katariina (2011) Opiskelu-uupumus ja -into. I verket Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K & Pynnönen, P. (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 43–46.

SHVS (2018a) Tjänster. <http://www.yths.fi/sv/tjanster>. Hämtat: 8.11.2018.

SHVS (2018b) Modell för studieförmågan. [http://www.yths.fi/sv/halsokunskap\\_och\\_forskning](http://www.yths.fi/sv/halsokunskap_och_forskning) Hämtat: 5.11.2018.

Social- och hälsovårdsministeriet (2007) Handbok för studerandehälsovården. Social- och hälsovårdsministeriets publikationer 2006:13. Helsingfors: Universitetstryckeriet.

Svendsen, Tore (2013) Om gemenskapens villkor och socialt arbete – en tidshistorisk betraktelse. I verket Eriksson, Lisbeth, Nilsson, Gunilla & Svensson, Lars A. (red.) Gemenskaper. Socialpedagogiska perspektiv. Göteborg: Daidalos, 317–335.

THL (2018) Yhteisösosiaalityö. <https://thl.fi/fi/web/sote-uudistus/talous-ja-politiikka/sosiaalipolitiikka/sosiaalityo/yhteisososiaalityo> .Hämtat: 6.11.2018.

Tinto, Vincent (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research 45 (1), 89–125.

Tinto, Vincent & Russo, Pat (1994) Coordinated studies programs: Their effect on student involvement at a community college. Community College Review 22 (2), 16–25.

Tjersland, Odd, Engen, Gunnar & Jansen, Ulf (2011) Allianser. Värderingar, teorier och metoder i socialt arbete. Lund: Studentlitteratur.

Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Tudge, Jonathan R. H., Mokrova Irina, Hatfield Bridget E. & Karnik Rachana B. (2009) Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. Journal of Family Theory & Review 1 (4), 198–210.

Utbildnings- och kulturministeriet 2016. Förvaltningen, styrningen och finansieringen av yrkeshögskolorna. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/?lang=sv](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/?lang=sv). Hämtat: 21.9.2016

Utbildnings- och kulturministeriet 2018. Beredningsgrupp föreslår reform av högskolornas finansiering och styrning. Pressmeddelande 24.10.2018.

<https://minedu.fi/sv/pressmeddelanden-och-nyheter>. Hämtat: 6.11.2018.

Villa, Tiia (2016) Sosiaalinen hyvinvointi ja terveys. Teoksessa Villa, Tiia (toim.) Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, 43–56.

Wikberg-Nilsson, Åsa (2008) Mentorskap för studenter. Stödåtgärder för ökad kvalitet och genomströmning. Luleå tekniska universitet. Institutionen för arbetsvetenskap. Research report 2008:02.

Yrkeshögskolan Novia (2018a) Pedagogisk strategi.

<https://intra.novia.fi/studier/pedagogik/pedagogisk-strategi/>. Hämtat: 6.11.2018.

Yrkeshögskolan Novia (2018b) Rekommenderade åtgärder för tillgänglighetsarbetet vid Yrkeshögskolan Novia. <https://intra.novia.fi/studier/studerandetjanster/studiehandledning/tillganglighet25/ny-sida/>. Hämtat 5.11.2018.

Yrkeshögskolan Novia (2018c) Utbildning till socionom (YH), Åbo. <https://www.novia.fi/utbildning/utbildningsutbud/social-och-halsovard/socionom-yh-abo/>.

Hämtat: 5.11.2018.

Yrkeshögskolan Novia (2016a) Årsberättelse 2015. 5/2016.

<https://www.novia.fi/assets/Sidor/1/73/arsberattelse-2015-re.pdf>. Hämtat: 14.3.2017.

Yrkeshögskolan Novia (2016b) Novia 2020+. Yrkeshögskolan Novias strategi.  
<https://intra.novia.fi/assets/Sidor/Verksamhetsledning/Overgripande-dokument/Strategier/Novia-2020+/Novia-2020-final-godkand-av-AB.pdf>. Hämtat: 14.3.2017.

Yrkeshögskolan Novia (2016c) Ny väg – nya möjligheter. 11/2016.

Yrkeshögskolelag (932/2014).

## BILAGOR

- Bilaga 1 Etisk värdegrund. Avdelningen för vård och det sociala området
- Bilaga 2 Beviljande av forskningslov
- Bilaga 3 Manuskript för framtidsorienterad datainsamlingsmetod
- Bilaga 4 Instruktioner till studerande för framtidsrelaterade brev

# ETISK VÄRDEGRUND

Har lärande i fokus: studerande förbereds och förbereder sig för arbetslivet

Vi (studerande, lärare, ledning, organisation) tillsammans har rätt att och tar ansvar för att

## Reflektera och utveckla våra yrkeskompetenser

- \* Vi tar ansvar för det egna arbetet, inläringen och för delgivningen av kunskap
- \* Vi samarbetar mångprofessionellt och respekterar varandras yrkeskompetenser
- \* Vi är professionella i alla situationer - upprätthåller skolans rykte - genom att uppföra oss respektfullt

## Planera, förverkliga och utvärdera undervisning utgående från fastslagna kvalitetskriterier och resurser

### Dela och ta reda på information

- \* Vi planerar, förverkligar och utvärderar undervisningen tillsammans genom diskussioner på ett professionellt sätt
- \* Vi respekterar varandras möjlighet och rätt till inläring
- \* Vi har rätt till aktuell information och skyldighet att aktivt söka information

**Arbeta planerligt, söka handledning, stöda och handleda varandra, ge feedback och förslag till lösningar,**

**Utvärdera öppet och ansvarsfullt med utvecklingsförslag**

**Förebygga, ta itu med och lösa problem**

- \* Vi möter varandra med likvärdiga krav och möjligheter
- \* Vi ansvarar för den egna inläringen med stöd av undervisning och handledning samt söker handledning vid behov
- \* Vi får, ger och tar emot konstruktiv feedback samt ger och får konkreta förbättringsförslag

**Visa varandra hänsyn, tillit, empati och tolerans**

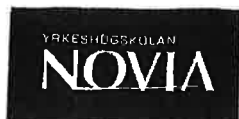
**Bemöta varandra öppet, sakligt och med respekt**

- \* Vi tar ansvar för att allas röst blir hörd samt respekterar och beaktar andras åsikter
- \* Vi ser varandra som jämlika individer, vi stöder och lyssnar på varandra och ser till att alla är delaktiga oberoende av status
- \* Vi skapar en "vi-anda" genom att hälsa, tacka, le, lyssna, ha ögonkontakt, förstå, stöda, acceptera och hålla löften
- \* Vi visar respekt för våra medarbetare t.ex. genom att dyka upp i tid, ge varandra talturer

YRKESHÖGSKOLAN  
**NOVIA**



Källor: Etiska riktlinjer för sjukskötare och hälsovårdare (Sjukskötarförening i Finland rf); Etiska riktlinjer för ungdomsarbetsledarna (Finlands Ungdomssamarbete Allians r.f.); Vardagen, värden, livet, etiken (Talentia); Etane, 2011; Lärarens yrkesetik och yrkesetiska principer (OAJ)



www.novia.fi

**YRKESHÖGSKOLAN NOVIA**

Enhetschef Thomas Böckelmanns beslut

Nr	Datum	
32/2014	19.11.2014	<p><b>Anhållan om forskningslov</b></p> <p>Lektor Johanna Wikgren-Roelofs anhåller om forskningslov för forskarstudier (licentiatavhandling) i socialt arbete vid Helsingfors universitet under tiden 2014 – 2015.</p> <p>Enhetschef Thomas Böckelman beviljar Johann Wikgren-Roelofs forskningslov enligt bifogad anhållan.</p>

Åbo den 19.11.2014

Thomas Böckelman  
Enhetschef

**Distribution:** Johanna Wikgren-Roelofs  
Eva Juslin

Manuskript att utgå från vid ställandet av muntliga frågor till första årets studerande i november 2014.

”Sommaren är här, första studieåret är förbi och du känner dig både lättad och nöjd då du blickar tillbaka. Du stiger utanför skolans port, solen skiner och du vandrar ner mot ån...osv...”

1. Vilka 3 saker från första studieåret är du särskilt nöjd över (kan vara både från studie- och privatlivet)?
2. Vad gjorde du själv för att dessa 3 saker blev så bra?
3. Från vilka andra personer fick du stöd?
4. Vilka saker var du mest orolig för då du inledde studierna (max 3)?
5. Hur gick det med dom sakerna?
6. Hurudan klass- eller gruppgemenskap har du upplevt under första läsåret?
7. På vilket sätt har gemenskapen inverkat på din studieförmåga?
8. Har gemenskaperna haft någon betydelse för hur du hanterat den oro du kände i början av studierna? Förklara.
9. Hurudan roll du själv har tagit i klassen eller i andra grupper i skolan?
10. Hur har du stött dina klasskamrater eller gruppmedlemmar i studierna?
11. Hurudan stöd har du fått av dina klasskamrater eller gruppmedlemmar?
12. Vilka råd skulle du ge till klasskamrater och lärare för att klass- och andra gruppgemenskaper skall bli så stödjande som möjligt?

Höstens svar sammanställs och diskuteras med samma studerandegrupp vid senare tillfälle – dvs. med facit i hand för hur det blev på riktigt och varför ☺. Detta görs i grupparbetsform eller som workshops.

### **Metoden "Att skriva brev"**

Kort om hur metoden går till inom socialt klientarbete:

Man ber klienten välja en tidpunkt, t.ex. 6 månader eller fem år fram. Sedan skriver klienten ett brev till en god vän, en släkting eller någon annan. Klienten skall tänka att han/hon mår bra, livet är just så som klienten vill att det skall vara. Sedan får klienten berätta i brevet om hur han/hon löste de motgångar eller svårigheter som förekom tidigare (i praktiken de svårigheter klienten tampas med just nu) och hurdana resurser klienten hittade på vägen som kunde fungera som stöd.

### **Er uppgift i metodverkstaden:**

"Du är nyutexaminerad socionom och har just börjat på ett nytt jobb där du stortrivs. Din goda vän skall snart börja studera till socionom och är både orolig och förväntansfull på samma gång inför studierna och alla förändringar i livet som studietiden för med sig."

Skriv ett brev till denna vän:

1. Berätta hur du kände dig då studierna skulle börja. Vad oroade du dig för och hur gick det med dom sakerna?
2. Berätta också vilka gemenskaper du har tillhört under studietiden och vilken betydelse dessa människor/grupper haft för dig?
3. Läs igenom det du nyss skrivit och fundera på följande: Vad gjorde du själv för att hantera den oro du kände inför studiestarten. Vilken roll har du själv tagit på dig/tilldelats av andra då du varit en del av olika gemenskaper – är du nöjd med den rollen eller hade du kunnat göra något annorlunda?
4. Vad kom du fram till under punkt 3? Avsluta utgående från dom tankarna med att ge din vän några goda tips inför den kommande studietiden!

Om du vill vara anonym i denna uppgift, kan du hitta på ett namn för din vän och för dig själv.

Markera också med "JWR får använda" om du ger tillstånd till att ditt brev får analyseras som en del i Johannas forskning (licentiatavhandling, H:fors universitet) om gemenskapers betydelse för högskolestuderande under studietiden (ingen annan än Johanna kommer att läsa och se breven, som slängs efter att analysen är sammanställd).

